



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Bedeutung des Klassenverbands für die bürgerliche Bildung

Bausteine für eine Theorie der sozialen Institution Bildung

Verfasser:

Hans Christian Voigt

angestrebter akademischer Grad

Magister (Mag. rer.soc.oec.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 122 300
Soziologie (geisteswissenschaftl. Stzw.)/Politikwissenschaft
Prof. Dr. Anselm Eder

Gewidmet Stani Benesz für alles,
gewidmet Gabi Hodik für den Kampf um meine Gesundheit,
mein Dank an Wolfgang Plaschg für bibwiki.

für Paulina

ABSTRACT

Diese Theoriearbeit untersucht Bausteine für eine Theorie der sozialen Institution Bildung und entwickelt als Kernstück einer solchen Theorie den theoretischen Begriff der sozialen Gruppe des Klassenverbands.

Den Ausgangspunkt nimmt die Arbeit in der empirischen Beobachtung der Reproduktion von Erwartungshaltungen und Realitätsauffassungen durch die Schule und das Bildungssystem. Mit Rückgriff auf diese Beobachtung und auf Arbeiten von Bourdieu und Althusser wird Bildung als die soziale Institution der Gesellschaft definiert, der die Funktion der Integration der Heranwachsenden in die herrschende Gesellschaftsordnung zukommt. Daran wird die Frage angeschlossen, wie die soziale Institution diese Funktion in der bürgerlichen Gesellschaft genau bewerkstelligt und die These aufgestellt, dass die durch den Apparat der Schule geschaffenen Rahmenbedingungen einer sekundären Sozialisation in den sozialen Gruppen der Klassenverbände dabei eine zentrale Rolle spielt.

Von dieser These ausgehend wird in der Vorbereitung der Entwicklung der Theorie des Klassenverbands zuerst geklärt, mit welchen theoretischen Konzepten und Begriffen die soziale Gruppe des Klassenverbands analysiert und beschrieben werden kann. In der Klärung dieser Theoriebausteine wird zuerst der Strukturbegriff der sozialen Institution genauer beleuchtet, als nächstes werden Grundlagen der Jugendsoziologie und der Theorie der Adoleszenz vorgestellt, dann in Begriffe der Gruppensoziologie eingeführt und schließlich ein Abriss des Theoriekonzepts des kulturellen Gedächtnisses gegeben.

Die folgende Entwicklung der Theorie des Klassenverbands gliedert sich in die Untersuchung der Elemente und der Syntax zuerst des Klassenverbands und dann des Gruppenverbands der Schule, in welchem die Klassenverbände organisiert sind. Die Arbeit schließt mit der Conclusio, dass die soziale Institution Bildung im Modus der bürgerlichen Bildung die Programmierung und Integration der Heranwachsenden gerade durch die spezifische Art und Weise schafft, wie sie Heranwachsende in Klassenverbände organisiert.

INHALT

VORWORT	1
EINLEITUNG	3
Die Kluft zwischen Schule und Hochschule	6
Bildung als Reproduktion von Gesellschaft	11
BAUSTEINE DER THEORIEBILDUNG	17
DIE SOZIALE INSTITUTION BILDUNG	19
Die soziale Institution 'Bürgerliche Bildung'	22
Moderne und Meritokratie	24
Schule, Apparat der sozialen Institution	26
Sozialisierungstheorie	29
SOZIOLOGIE DER JUGEND	32
Peer-group	35
Adoleszenz und die Zweizeitigkeit sexueller Entwicklung	37
Pubertät und ihre gesellschaftliche Organisation	40
Segregation der Jugend aus der modernen Gesellschaft	44
GRUPPENSOZIOLOGIE	47
Die Basis der Gruppenstruktur: Elemente und Syntax	48
Arbeit und die Akkumulation von Investitionsmasse	52
Mode, Orientierungs- und Bezugsgruppen	53
KULTURELLES GEDÄCHTNIS	57
Das Kollektive Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen	57
Kommunikatives und Kulturelles Gedächtnis	60
Die konnektive Struktur des Kanons	62
Erinnerungslandschaften und die Imaginierte Gemeinschaft	64
HEIßE UND KALTE KULTUREN	67
Kühl- und Heizsysteme der Gesellschaft	68
THEORIE DES KLASSENVERBANDS	71
DIE SOZIALE GRUPPE 'KLASSENVERBAND'	72
DIE ELEMENTE DER GRUPPE 'KLASSENVERBAND'	74
Gleichaltrige	76
'Beruhigte Kinder' versus 'pubertierende Jugendliche'	77
Schulpflichtige	80
AspirantInnen	81
DIE SYNTAX DER GRUPPE 'KLASSENVERBAND'	83
Der Modus 'Unterricht' in der Volksschule	84
'Unterricht' in der Schule des sekundären Bildungssektors	86

Souveränität, Solidarität und Gewalt nach Außen	90
Segmentierung und Polarisierung	93
Individualisierung und das Eingehen von Kompromissen	96
DER KLASSENVERBAND IM MODUS 'NICHT-UNTERRICHT'	99
Untergruppen: Freundschaften und Feindschaften	101
Außenseiter und die Entflechtung aus dem Kollektiv	104
Status- und Bewertungsfragen	105
Nachbesprechungen, Sanktionen, Strategisches Verhalten	107
Das kommunikative Gedächtnis des Klassenverbands	111
Peers, Pop und Mode	113
DER KLASSENVERBAND IM APPARAT SCHULE	116
Die Elemente des Gruppenverbands Schule	118
Zur Syntax der Schule als Gruppenverband	119
Die Erinnerungslandschaft Schule	121
DAS KULTURELLE GEDÄCHTNIS DER BÜRGERLICHEN BILDUNG	122
Bildungskanon und Erwartungshaltungen	125
DIE SOZIALE INSTITUTION BILDUNG	128
CONCLUSIO	129
Klassenverbände und Segmentierung öffnen	130
Curriculare Mitbestimmung und Partizipation	131
Gruppen- und Projektarbeiten mit kollektiver Bewertung	132
Die Thematisierung von Bildung	133
LITERATUR	134

VORWORT

Diese Arbeit ist im Oktober 2008 in äußerst kurzer und dicht gedrängter Zeit in 14 Tagen niedergeschrieben worden. Sie ermöglicht mir im allerletzten Moment, bevor das aus studienrechtlichen Gründen nicht mehr möglich gewesen wäre, doch noch mein Studium zu beenden. Ich bin froh und dankbar, zu einem Abschluss gekommen zu sein. Eines kann ich jedoch nicht sein, stolz. Im fortgeschrittenen Alter von fast 37 Jahren überwiegt vielmehr Bitterkeit.

Die Rahmenbedingungen des Studierens und die Produktionsbedingungen dieser Diplomarbeit waren schlussendlich weit von dem entfernt, was ich mir gewünscht hätte. Das Gefühl, "*Student zu sein*" und "*auf der Uni zu sein*", konnte sich während der 9 Jahre, in denen ich inskribiert war, nie einstellen. Studieren war auf eine Nebenbeschäftigung reduziert, war immer etwas, das sich mehreren anderen Prioritäten unterordnen musste. Das lag jedoch nicht am mangelnden Interesse. Die Beschäftigung mit den Sozialwissenschaften wäre vielmehr das, was ich mir als Lebensinhalt wünschen würde. Und das Arbeiten im universitären Milieu entspräche eigentlich dem, was ich mir als alltägliche Auseinandersetzung ausgesucht hätte. Dafür, dass das so nicht möglich war, kann ich niemand eine Schuld zuschreiben.

Ich blicke auf zwei Jahrzehnte eines dauernden und immer aussichtsloser werdenden Kampfs gegen meine Krankheit und gegen meinen eigenen Körper zurück. In den letzten zwei, drei Jahren drohte ich diesen Kampf endgültig zu verlieren. Drei Menschen haben in dieser Zeit besonders geholfen. Ohne auch nur einen von ihnen, wäre ich nicht einmal in die Nähe eines Studienabschlusses gekommen. Daher möchte ich an dieser Stelle Stani Benesz für alles, und ich möchte Werner Drizhal für alles danken! Auch wenn es Euch nicht bewusst sein sollte, so weiß ich doch, was für einen Unterschied Ihr gemacht habt.

Der dritten Person fällt es mir am ungleich schwersten, an dieser Stelle meinen Dank zu sagen. Unsere Partnerschaft in den vergangenen fünf Jahren hat mein

Leben bestimmt und in Gang gehalten. Nur aus der Partnerschaft habe ich die Kraft geschöpft, nicht aufzugeben und den körperlichen Schmerzen und Schäden nachzugeben. Es lässt sich nicht in Worte fassen, was diese Jahre und was mir unsere Partnerschaft in diesen Jahren bedeutete, Paulina.

Den letzten und direktesten Einfluss darauf, dass diese Arbeit doch noch in Angriff genommen werden konnte, hat Gabi Hodik. Bei ihr bin ich vor mehr als einem halben Jahr im Zuge des x-ten Anlaufs in den letzten 15 Jahren gelandet, eine neue Therapie zu versuchen. Und sie kämpft nicht nur seit dem ersten Tag mit einer Entschiedenheit für meine Gesundheit, die keine Rückschläge zulässt. Ihr verdanke ich vor allem, körperlich langsam wieder in die Konstitution, sitzen, gehen, arbeiten und denken zu können. Auch hier lässt sich nicht in Worte fassen, wie viel ich Gabi verdanke.

Unter diesen Bedingungen ist die vorliegende Arbeit ein Kompromiss. Sie baut auf Auseinandersetzungen, Notizen und Überlegungen auf, die schon vor Jahren mehr oder weniger zurückgelegt wurden. Für das drängende Ziel des Abschlusses des Studiums habe ich mich darauf beschränkt, auf ein theoretisches Grundgerüst zurückzugreifen, welches sich für mich in Auseinandersetzungen mit dem Thema Bildung herausgebildet hat. Es ist über Jahre und immer wieder auch empirische Beschäftigungen mit Schule, Lernen und Rationalität als ein Modell für das Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge rund um das Phänomen Bildung entstanden.

In dieser Arbeit habe ich versucht, nach Jahren der Unterbrechung, die alten Überlegungen zu einem Modell für das Verstehen von Bildung wieder aufzugreifen, als Konzept für diese Diplomarbeit zu nutzen und sie in der zur Verfügung stehenden kurzen Zeit auszuformulieren. Ich bin froh und glücklich, dass sich das ausgegangen ist, und traurig, dass es mir nicht gelungen ist, eine qualitativ bessere Diplomarbeit unter anderen Bedingungen abzuliefern.

EINLEITUNG

Mit dieser vorliegenden Arbeit werden zwei Anliegen verfolgt. Zuerst werden einige Bausteine aus recht unterschiedlichen Theorieregionen der Sozialwissenschaften zusammengetragen und es soll versucht werden, diese Bausteine auf ihre Brauchbarkeit für eine *Theorie der sozialen Institution Bildung* zu testen. Dann wird zweitens, bereits unter intensivem Einsatz dieser Bausteine, der Entwurf einer *Theorie des Klassenverbands* versucht; und zwar unter der Prämisse, dass die *soziale Gruppe des Klassenverbands* einen zentralen und basalen Baustein für das Funktionieren der modernen bürgerlichen Bildung darstellt.

Nachdem der Plan für die folgende Auseinandersetzung festgelegt ist, will ich ein erstes Mal umreißen, wie die Begriffe 'soziale Institution Bildung' und 'soziale Gruppe Klassenverband' verstanden und verwendet werden. Mit der sozialen Institution Bildung soll jene große gesellschaftliche Veranstaltung gemeint sein, durch welche die Jugend als jeweils nachfolgende Generation in die Ordnung der bestehenden Gesellschaft so spannungsfrei integriert wird, dass der Weiterbestand der Grundordnung der Gesellschaft laufend gesichert ist. Zur Erfüllung dieser für die Gesellschaft lebenswichtigen Funktion hat die soziale Institution Bildung als ihren bedeutendsten Apparat die Schule ausgebildet.

Mit der Apparatur der Schule organisiert unsere moderne Gesellschaft seit etwa 200 Jahren zunehmend und immer umfassender das Leben und den Unterricht der nachfolgenden Generation im wichtigen Sozialisationsabschnitt zwischen dem 6. und dem 15. bis zu 19. Lebensjahr. Der Unterricht wird seit etwa 100 Jahren hauptsächlich in Schulklassen, in Klassenverbänden organisiert. Die der Schule aufgrund ihres Alters zugewiesenen Kinder und Jugendlichen werden in Gruppen zusammengefasst, von denen manche über vier oder acht Jahre relativ stabil bestehen. Soziologisch betrachtet weist der Klassenverband einige konstruktive

Elemente auf, die dieses soziale Gebilde zu einer interessanten, einmaligen und außergewöhnlichen Spielform der *sozialen Gruppe* machen.

Meine These lautet darüber hinaus, dass diese so spezielle Form der sozialen Gruppe in ihrer konkreten Einbettung in den Apparat Schule und in die soziale Institution Bildung eine überaus zentrale Funktion für die Reproduktion unserer Gesellschaft erfüllt; also erst recht ein konstitutives Element für die moderne bürgerliche Bildung darstellt. Über den Klassenverband wird der Verlauf der *Adoleszenz* kontrolliert, durch ihn hindurch organisiert sich das *kulturelle Gedächtnis*, er ist ein Trainingslager für soziale Räume und Gruppen nach der Schule, in ihm werden die *Prinzipien der Meritokratie* internalisiert, er stellt das Widerlager des Staats gegen die Hoheit der Familie dar und bildet den Ort, in dem die Bedingungen für die Konstruktion des *bürgerlichen Individuums* geschaffen sind.

Der ehrgeizige Versuch, Bausteine für eine Theorie einer sozialen Institution zusammenzustellen und mit diesen Bausteinen gleich auch ein zentrales Gerüst für ein solches Gebäude basteln zu wollen, dieser Plan charakterisiert diese Arbeit als Theoriearbeit und wohl oder übel als Skizze. Mit den Bausteinen sind freilich sozialwissenschaftliche Begriffe und Konzepte gemeint, die etwas eklektizistisch anmutend neu konfiguriert und in ein Theoriegerüst gebracht werden. Um eine Skizze muss es sich notwendiger Weise handeln, da bei einem solchen Vorhaben zwangsläufig viele Leerstellen offen bleiben müssen und ein solches Projekt außerdem das sprengt, was in einer Diplomarbeit geleistet werden kann.

Obwohl die folgende Arbeit eine theoretische sein wird, gründet sich das, was ich hier entwickeln will auf empirische Fallstudien. Sie ist als Zusammenfassung und Stand der Dinge einer länger zurückreichenden Auseinandersetzung zu verstehen, die zudem an diesem Punkt nicht beendet sein soll und mich noch weiter beschäftigen wird. Das jetzt vorgelegte Thema, die Herangehensweise und die verschiedenen zusammengeführten Komponenten haben sich in mehreren

Etappen aus Beobachtungen entwickelt, die teilweise auf eine Zeit vor meinem Studium zurückgehen:

Bevor wir – Studentinnen und Studenten – tatsächlich studieren, haben wir im Allgemeinen von der Disziplin, die wir uns als Studienrichtung aussuchen, gar keine Ahnung und oft genug falsche Vorstellungen.

Das ist klarerweise pauschal formuliert und erscheint provokant. Ich will Beispiele für diese Beobachtung angeben.

Zum Beispiel weiß ich für meine eigene Fallgeschichte, dass ich im Alter von 19 Jahren nach Absolvierung der AHS-Matura am Wiener BRG 14 sicherlich keine Ahnung hatte, was der Begriff *Soziologie* bedeuten könnte. Ich weiß darüber hinaus, dass ich damals von dem Begriff gar keine Vorstellung(en) haben konnte, da ich das Wort schon nicht kannte und genauso wenig wie das Wort *Sozialwissenschaften* zu dem Zeitpunkt auch nur in meinem passiven Wortschatz hatte. Nun wusste ich im Alter von 19 Jahren sehr wohl, mit welchen Phänomenen und Themen ich mich auseinandersetzen wollte. Ich hatte sogar ungefähre Vorstellungen davon, in welcher Art und Weise ich mich diesen Themen und Phänomenen nähern wollte. Ich wusste nur nicht, dass das was mir vorschwebte *Soziologie* hieß und auch sonst nichts näheres.

Umgekehrt ging – und geht es immer noch – vielen Studentinnen und Studenten der Psychologie und der Kommunikationswissenschaften. Diese hatten im Maturaalter von 18, 19 Jahren sehr wohl einen Begriff von den Begriffen *Psychologie* und *Publizistik*, müssen während und durch ihr Studium aber realisieren, dass sie sich unter dem Studium der Psychologie beziehungsweise der Publizistik etwas anderes vorgestellt haben.

Vereinfacht zusammengefasst, der Begriff, den man *vor* dem Studium *vom* Studium hat, der ist manchmal lediglich unbestimmt, manchmal falsch und manchmal richtiggehend kontraproduktiv; wenn zum Beispiel die Couch der Psychoanalyse symbolisch für die Erwartungen an ein Studium der Psychologie steht. Vor einem solchen Hintergrund wird die Wahl der Studienrichtung und die

Vorbereitung auf die Praxis des Studierens zum reichlich willkürlichen Akt. Ist mir der Begriff "Soziologie" ein Begriff oder nicht, das bestimmt wohl mit, ob ich mit 19 Jahren den Plan fasse, diese Studienrichtung zu belegen oder nicht.¹

Ist allerdings nicht nur mir, sondern einem großen Teil der MaturantInnen der Begriff Soziologie *kein Begriff*, Psychologie etwas, das mit Psychoanalyse verbunden wird und Publizistik eine Ausbildung zur JournalistIn, so muss von einer gesellschaftlicher Organisation der Erwartungen von MaturantInnen gesprochen werden.

Wie steuert die Gesellschaft die Lebensläufe von jungen Menschen in der Schule, in der Kluft zwischen Schule und der Hochschule, auf den Universitäten? Selbstverständlich nicht nur dadurch, wovon eine MaturantIn einen Begriff hat und wovon nicht, sondern zuletzt dadurch, welche Erwartungen mit Studien verbunden sind und welche falschen Erwartungen evoziert beziehungsweise nicht ausgeräumt werden.

DIE KLUFT ZWISCHEN SCHULE UND HOCHSCHULE

Im Zuge eines Forschungspraktikums konnte ich der These von der sich auf mehreren Ebenen ausdrückenden Kluft zwischen Schule und Hochschule nachgehen. Das Bild von einer *Kluft* zwischen diesen zwei sozialen Welten mit jeweils eigenen und sehr unterschiedlichen Organisationslogiken und dieses Bild vor allem einer Kluft, die sich vor den betroffenen Schülerinnen und Schülern auftut, gerade wenn diese sich anschicken von der einen Welt in die andere überzutreten und dort zu reüssieren, dieses Bild markierte als *sensibilisierendes Konzept* den Ausgang der Untersuchung und bestimmte den Verlauf des Forschungsprozesses.

¹ In meinem Fall habe ich das erst mit fast 28 Jahren getan, da mir der Begriff nun schon ein Begriff war. Mit 19 Jahren hätte ich das Studium gar nicht beginnen können.

Für die Untersuchung im Zuge des Forschungspraktikums diene das sensibilisierende Konzept unter anderem dazu, zwei Perspektiven in ein Bild zusammenzuführen; nämlich die systemische oder institutionelle Perspektive auf der einen Seite und die Perspektive aus dem Blickwinkel des Lebenslaufs oder der Sozialisation auf der anderen Seite.

Der systemische oder institutionelle Zugang lässt – gleichsam aus der Vogelperspektive – zwei unterschiedliche Funktionssysteme erkennen, mit jeweils eigener Geschichte und Tradition, mit getrennten Verwaltungseinheiten bis inklusive einer klaren Kompetenzteilung auf der Ebene der Ministerien (Bildungsministerium für die Schulen und Wissenschaftsministerium für die Universitäten), mit eigenen Funktionslogiken und eigener Kultur. Dies lässt sich alles separat untersuchen, nebeneinander stellen und somit die Differenz untersuchen. Als Beispiel für diesen Zugang sei Niklas Luhmanns großes Projekt der systemtheoretischen Analyse der Funktionssysteme der Gesellschaft genannt. In dieser Sichtweise steht dann «*Das Erziehungssystem der Gesellschaft*» als ein autopoietisches System (Luhmann 2002) neben einem anderen, vom ersten unabhängigen autopoietischen System, nämlich dem «*Wissenschaftssystem der Gesellschaft*» (Luhmann 1992). Die von mir propagierte *Kluft zwischen Schule und Hochschule* stellt sich hier einfach als Raum zwischen zwei unabhängigen und sich mithin auch nicht schneidenden Systemen dar.

Ein Problem dieser Perspektive liegt darin, dass das nebeneinander Platzieren zweier Systeme im Forschungskontext ebenso problemlos möglich ist wie das nebeneinander Legen der beiden Bücher von Luhmann. Dieser Blickwinkel provoziert eine Art *Vogelperspektive* und eine Art Gleichzeitigkeit. Schule und Universität befinden sich auch in dieser Perspektive zeitlich nebeneinander und nicht in einem *Ablauf* des Hintereinander.

Bei der Gegenüberstellung handelt es sich allerdings um eine Operation, die nur distanzierte Beobachter ausführen können, nicht aber die oben angesprochenen

Betroffenen. Die folgende Tabelle zu Unterschieden zwischen beiden Systemen soll das verdeutlichen.

	Schule	Universität
Idee der Institution	Bildung/Erziehung	Wissenschaft/Lehre
Medium	Unterricht	Studium
Lernprinzip	Bringschuld des Lehrpersonals	Holschuld der StudentInnen
soziale Rollen	SchülerIn/PädagogIn	StudentIn/WissenschaftlerIn
Soziale Position	unmündige SchülerInnen	StudentInnen als KollegInnen
Themen des Unterrichts	vorgegebene Schulfächer	zu wählende Disziplinen, Studienrichtungen, Fächer
Präsentation von Wissen	chronologisch und standardisiert aufbereitet	komplexe "Bibliothek" des wissenschaftlichen Wissens
Leistungskriterium	Lehrplan definiert richtig/falsch	scientific community: wahr/falsch
Gruppenstruktur	formale Klassengemeinschaft	informelle Gruppen
Regeln der Organisation	viel ist vorgezeichnet und klar	wenig vorgezeichnet, viel offen
Komplexität	wenige Freiheiten	viele Freiheiten
"Luhmann"	Erziehungssystem der Gesellschaft	Wissenschaft der Gesellschaft

Tab. 1: Gegenüberstellung von Schule und Universität

Sie, die zuerst Schülerinnen und Schüler sind, finden ihr Leben über einen langen Zeitraum vom Regelwerk des Erziehungssystems bestimmt. Die Welt der Universität ist noch weit entfernt und der Blick der Betroffenen *nach vorne* ist determiniert durch ihre Situation; in die Welt der Schule eingebettet zu sein und die andere Welt noch gar nicht kennen zu können.

Die Einbettung der Schülerinnen und Schüler in die Schule prägt ihren Blick als Beobachter des Systems Universität. Und das hat ganz praktische wie problematische Konsequenzen. So erwarten sich Schülerinnen und Schüler von dem Studium der *Psychologie* eben das, was in der Schule als "Psychologie" gilt.

Ihre Erwartungen, was "Wissen" im universitären Kontext heißt, ist verständlicher Weise davon geprägt, wie der Begriff *Wissen* im schulischen Kontext definiert wird.

Mit der systemischen oder institutionellen Perspektive wie in obiger Tabelle wird der Faktor Zeit mit all seinen Aspekten von *Entwicklung, vorher* und *nachher* unterschlagen beziehungsweise unsichtbar. Das sieht bei einer Perspektive, die auf den Lebenslauf oder die Sozialisation abstellt freilich anders aus. Zentral wird dabei vielmehr die Entwicklungsgeschichte einer Normalbiographie und damit – scheinbar – das Individuum.

Aus der Perspektive der *Normalbiografie* stellen sich wesentliche Abschnitte des Lebens als Abfolge von Ein- und Austritten in soziale Systeme, soziale Gebilde, soziale Institutionen dar. Das Individuum wird hineingeboren in die Institution der Familie, es wird der Schule überantwortet und verlässt diese viele Jahre später wieder, es kommt auf die Universität oder tritt in die Arbeitswelt ein, es tritt aus dem einen oder anderen System wieder aus usw. Die Lebenslaufperspektive stellt einen Weg dar. Unterschiede finden sich nicht neutral in einem Nebeneinander gegenübergestellt, sondern in einem Hintereinander angeordnet. Die von mir konstatierte Kluft erscheint als Zäsur in einer Normalbiografie, als eigener Abschnitt des Lebenslaufs.

Eine BeobachterIn, die den Blick auf den Lebenslauf und die Sozialisation konzentriert, muss nun freilich Abstriche gegenüber dem systemischen Überblick machen. Zudem birgt der Blick auf die Normalbiografie immer noch zweierlei Beobachtungsprobleme. Erstens ist auch der Blick der BeobachterIn auf den Weg der Schülerin und des Schülers durch die Institutionen, sozialen Systeme und Ordnungen auch von ihrem eigenen Standort geprägt. Sie kennt – sehr wahrscheinlich – das System der Universität bereits, ist in dieser Welt eingebettet und durch dieses System geprägt. Die Schule hat die akademische BeobachterIn wohl auch durchlaufen, aber das ist lange her. So haben sich z.B. die

Konnotationen der Begriffe *Professor, Wissen, Fach, richtig* für die BeobachterIn schon lange verschoben; von der Art und Weise, wie diese Begriffe in der Schule verstanden wurden, hin zur Bedeutung, die sie im universitären Umfeld haben. Zweitens bringt die Perspektive auf den Lebenslauf, die Sozialisation, die Normalbiografie einer SchülerIn das Problem mit sich, dass hier nun ein verallgemeinerte Idealtyp – oder deren mehrere – betrachtet wird. Es ergibt sich leicht eine Frontstellung vom Individuum gegenüber dem sozialen System. Das Bild vom Individuum, das dem Erziehungssystem und der Institution Schule überantwortet und ausgeliefert ist, scheint verlockend; und ist doch falsch. Diese These soll zumindest in der folgenden Arbeit argumentiert werden. Das "Individuum" wird hier vielmehr als ein Produkt der Institution Bildung angesehen werden. Ich werde ausführen, wie es sich in einem langen, kontrollierten Prozess konstituiert und im Rahmen der sozialen Gruppe des Klassenverbands konstituieren muss. Die Organisation der Schule wird dabei nicht direkt in Opposition zur Einzelnen gestellt, sondern als Apparat betrachtet, der vielmehr die *Organisation der Klassenverbände kontrolliert* und nicht so sehr die einzelnen Schülerinnen und Schüler. In der Konsequenz prägt die Schule daher nicht unvermittelt sondern nur *mittelbar* die Lebensläufe der einzelnen Jugendlichen.

Das sensibilisierende Konzept und das im Zuge des Forschungspraktikums erarbeitete Bild von einer Kluft zwischen Schule und Hochschule soll ermöglichen, beide Perspektiven widerspruchsfrei vereint zu sehen. Der wichtigste Teil der damaligen Untersuchung ließ die Betroffenen zu Wort kommen, so dass in der Darstellung der Ergebnisse die Perspektive dieser Betroffenen – Schülerinnen und Schüler im Vorfeld der Matura – dominierte.

Ich gebe hier noch den Text des Abstracts zum damaligen Endbericht der Untersuchung wieder:

«Diese Studie, durchgeführt im Rahmen eines soziologischen Forschungspraktikums in Wien, widmet sich dem Übergang von der Schule zur Hochschule aus der Perspektive der Betroffenen. Dabei erweist sich der Übertritt

(1) als problematischer Gang ins Ungewisse und Fremde, auf den (2) die Institution der Schule ganz im Widerspruch zur allgemeinen Erwartungshaltung und zur Organisation der formalen Hochschulreife nicht vorbereitet und für den sich (3) die diversen Orientierungs- und Unterstützungshilfen als wenig hilfreich erweisen. Mit diesem Bericht wird (4) beschrieben, worin sich die Kluft zwischen Schule und Hochschule ausdrückt beziehungsweise wodurch sie bedingt wird, und es werden (5) Empfehlungen abgegeben, wie an verschiedenen Stellen im Sinne einer barrierefreieren Überbrückung der Kluft Hilfeleistung angeboten werden könnten.»

Für die nun vorliegende, nicht empirische sondern theoretische Arbeit, wurde der Zugang aus dem Forschungspraktikum als Einstieg in die aktuelle Forschungsfrage rekapituliert. Ging es damals um die Erfahrung einer Kluft aus der Perspektive von Betroffenen und im Hintergrund darum, wie diese Kluft institutionell produziert wird, so geht es jetzt darum zu verstehen, wie die soziale Institution Bildung ihre Produkte genau produziert.

Die These von der Kluft hat eine weitergehende Beschäftigung mit der Fragen der Funktionsweise von Bildung initiiert. Oben genannte Beispiele, wie jenes von der kontraproduktiven Erwartungshaltung von SchülerInnen bezüglich eines Studiums der Psychologie oder der Publizistik, machen darauf aufmerksam, dass solche Erwartung Produkte der Schulbildung sind. Und sie machen darauf aufmerksam, dass Bildung eine Apparatur bedingt, die solche Erwartungen laufend reproduziert.

Die Perspektivenproblematik aus der Untersuchung der Kluft bleibt weiterhin aufrecht, aber der Gegenstand des Forschungsinteresses hat sich ein Stück weit verschoben, hin zur Frage nach der Reproduktion von Gesellschaft.

BILDUNG ALS REPRODUKTION VON GESELLSCHAFT

Gesellschaft ist prinzipiell dem Zwang unterworfen, ihre Struktur und Ordnung laufend reproduzieren zu müssen. Würde diese Funktion nicht permanent erfüllt

werden, bräche eine Gesellschaft zusammen, was nichts anderes hieße als: die gültige gesellschaftliche Ordnung, die konkrete Verfasstheit einer Gesellschaft würde verloren gehen.

Besondere Gefahren drohen einer gesellschaftlichen Ordnung im allgemeinen zu Zeiten stark beschleunigten *sozialen Wandels* einerseits und durch die Jugend andererseits, also von Seiten der *Adoleszenz* (lateinisch: *adolescere* "heranwachsen"). Die jeweils gerade Heranwachsenden müssen immer neu in die gesellschaftliche Ordnung eingeführt werden und zwar immer auch so, dass sie diese gesellschaftliche Ordnung akzeptieren. Vor diese Bedingung findet sich jede Gesellschaftsform gestellt.

Für die *Stabilität* einer Gesellschaftsordnung, nämlich die Zeit und sozialen Wandel überdauernde Stabilität von gesellschaftlichen Strukturen, erfüllen mehrere soziale Institutionen Sicherungs- und Ordnungsfunktionen, allen voran die soziale Institution *Religion*. Für die Funktion der Integration der Heranwachsenden in die herrschende Gesellschaftsordnung zeichnet die soziale Institution Bildung verantwortlich. In unserer modernen Gesellschaft werden die Heranwachsenden der Schule übergeben. Sie produziert, mit einem Ausdruck Pierre Bourdieus, *modellierte Charaktere*. «*Tatsächlich sind die »programmierten«, d.h. mit homogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramm ausgestatteten Individuen das spezifische Produkt eines Unterrichtssystems.*» (Bourdieu 2001: 86)

Die gesellschaftliche Veranstaltung Schule sorgt somit dafür, dass Normen und Werte, dass das Regelwerk der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung an nachkommende Generationen weitergegeben und von den Heranwachsenden internalisiert wird. Die Schule erfüllt, so Bourdieu in «*Unterrichtssysteme und Denksysteme*» also eine «*kulturelle Integrationsfunktion*» (ebd.); auch etwa, wenn sie Kohorte für Kohorte jene Schülerinnen und Schüler produziert, die mit dem Begriff *Psychologie* relativ homogen ein Bild von Freuds Psychoanalyse verbinden und auch relativ homogen vom Begriff *Soziologie* keinen Begriff haben.

Das führt weiter zu der Frage, wie denn die Schule genau – beziehungsweise in der Bezeichnung von Louis Althusser der *schulische ideologische Staatsapparat* – diese von Bourdieu formulierte *kulturelle Integrationsfunktion* erfüllt? Louis Althusser gibt darauf ebenso wenig eine soziologisch erfüllende Antwort wie Bourdieu, wenn er grosso modo schreibt, «*sie nimmt von der Vorschule an Kinder aller sozialen Klassen auf, und von der Vorschule angefangen prägt sie ihnen mit neuen wie mit alten Methoden jahrelang – Jahre, in denen das Kind am leichtesten "verwundbar" ist, weil eingeklemmt zwischen dem Staatsapparat Familie und den Staatsapparat Schule – "Fähigkeiten" ein, die in herrschende Ideologie verpackt sind*» (Althusser 1977: 128).

Der Marxist Althusser, dem es um die Analyse der *Reproduktion der Produktionsverhältnisse* geht, spricht jenen Aspekt von Bildung an, der als kultureller Kode, als kanonisierte Bildungsinhalte humanistischer Tradition, als *topoi bürgerlicher Bildung* verstanden wird: die *Lehrpläne* und *Fächer* des Schulunterrichts.

Mit Bourdieu oder mit Althusser ließen sich Antworten darauf geben, wie es zu den recht homogenen Denkmustern und Begriffswelten bei MaturantInnen in Bezug auf ihre Erwartungen und Annahmen von zum Beispiel der Welt der Universitäten kommt. Noch besser lässt sich mit ihnen freilich bestätigen, dass es homogene Vorstellungen geben muss und diese homogenen Vorstellungen unter Schülerinnen und Schülern das eigentliche Produkt und die Funktion der Schule seien.

Soweit will ich Bourdieu und Althusser in meiner Arbeit auch folgen und lediglich versuchen, viel mehr ins Detail zu gehen, wie die *Schule* beziehungsweise wie die *soziale Institution Bildung* diese gesellschaftliche Funktion denn genau bewerkstelligt. Die hier in Zitaten kurz skizzierten Ansätze sollen mir helfen, meine Perspektive auf meinen Gegenstand zu vermitteln. Diese Perspektive ist eine gesamtgesellschaftliche und sei klar von einer bildungssoziologischen oder pädagogischen Betrachtung abgegrenzt. *Bildung* wird hier als Institution

verstanden, mittels der die Verfasstheit einer Gesellschaft über den Weg der Erziehung der Kinder und Jugendlichen von einer Generation an die nächste vermittelt und von dieser internalisiert wird. Dazu wird der Begriff der *sozialen Institution* als einer der Bausteine für eine *Theorie der sozialen Institution Bildung* im anschließenden ersten Hauptteil gleich eingangs genauer definiert werden.

Die Frage bleibt aufrecht, wie denn die Schule genau die mit *homogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramm ausgestatteten Individuen* produziert? Die Antwort Althusser stellt das nicht zufrieden, dass in der Schule der scheinbar *neutrale Raum* geschaffen sei, in dem die herrschende, die hegemoniale "Ideologie" – in Form der Lehrpläne, Lehrer und Lernbehelfe – *direkt das leicht verwundbare Individuum adressieren* könne (Althusser 1977).

Bourdieu seinerseits erforscht und *beschreibt*, durchaus genau, *dass* in der Schule diese kulturelle Integrationsfunktion erfüllt wird. Zur Erklärung, *wie* der Organisation des Apparats Schule das genau gelingt, benötigt Bourdieu den Umweg über das Milieu als erklärende Variable. «*Um zu verstehen, warum das traditionelle Bildungswesen dazu ausersehen ist, eine sozial konservative Funktion auszuüben, genügt es, auf die Affinität zwischen der vom Bildungswesen vermittelten Bildung, der Art ihrer Vermittlung und der Art ihres Besitze, die durch die Art und Weise des Erwerbs vorausgesetzt und produziert wird, hinzuweisen. Man muss auch die Affinität zwischen allen diesen Charakteristika und den sozialen Charakteristika des Publikums, dem die Bildung vermittelt wird, berücksichtigen.*» (Bourdieu 1971: 222)

Bei Althusser tritt also in der Schule die *herrschende Ideologie* dem Individuum direkt entgegen. Bei Bourdieu trifft eine dem *gebildeten Milieu* zugehörige Lehrerschaft auf alle in der Gesellschaft vorkommenden Milieus und behandelt diese aber nach den eigenen Milieustandards und -kodes, so dass die *Regeln und Beurteilungskriterien dieses gebildeten Milieus* den allgemeinen Standard der Beurteilung bilden und die Regeln des gebildeten Milieus, das heißt die

Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, zu den für alle geltenden Regeln erhoben werden.

Ich will nun argumentieren, dass beide Erklärungsmodelle von Althusser und Bourdieu zu kurz greifen und jeweils mindestens ein wesentliches Element außer Acht lassen. Es ist unbestritten, dass die Schule eine wichtige Rolle im Funktionieren der sozialen Institution Bildung einnimmt, dass heißt bei der Integration der Heranwachsenden in die herrschenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, als bei der Reproduktion der Produktionsbedingungen. Allerdings steht im Apparat der Schule weder die Schule direkt dem Individuum gegenüber. Die oder der einzelne Heranwachsende erfährt die *sekundäre Sozialisation* nicht einfach "in der Schule". Noch ist es so, dass die Lehrkräfte, dass die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, den wiederum einzelnen Heranwachsenden gegenüber steht, den Schülerinnen und Schülern. Das was an *sekundärer Sozialisation* hier abläuft, ist auch nicht in diesem Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler fassbar.

In der modernen bürgerlichen Bildung stehen sich nicht Lehrkraft und SchülerIn sondern LehrerInnen und Schulklassen gegenüber, organisiert durch die Organisation der Schule. Nur als Nebensatz sei bemerkt, dass diese Konstellation eben wirklich eine der bürgerlichen Bildung ist und nicht prinzipiell für die Konzeption von Bildung steht. In einer traditionellen Form von Bildung stehen sich vielleicht Meister und SchülerIn oder Lehrling gegenüber, beziehungsweise Oberer und Novize. In der aristokratischen Bildung mögen sich angestellte LehrerInnen, Tutoren und "väterliche Freunde" der Sprösslinge von Familien annehmen.

Das System der bürgerlichen Bildung sieht aber die Organisation von Heranwachsenden in altershomogenen und stabil gehaltenen Schulklassen vor. Die Schule dient unter anderem diesem Zweck, Klassenverbände zu organisieren

und zu behandeln. Die sekundäre Sozialisation der einzelnen findet in diesen Klassenverbänden statt und damit indirekt in der Schule. Die Lehrerinnen und Lehrer adressieren die Klassenverbände und nicht einzeln die Schülerinnen und Schüler. Es braucht daher, so meine Argumentation und die selbstgestellte Aufgabe dieser Arbeit, eine Theorie der sozialen Gruppe des Klassenverbands, wenn man der genauen Art und Weise nachgehen will, wie die soziale Institution Bildung ihre Funktion erfüllt.

Nach der Besprechung des Begriffes der sozialen Institution werden daher weitere Bausteine für eine solche *Theorie des Klassenverbands* besprochen werden. Diese Theoriebausteine werden im ersten Hauptteil dieser Arbeit vorgestellt und analysiert. Neben dem schon laufend präsenten Begriff der *sozialen Institution* wird das in der Hauptsache ein Ausschnitt aus der *Soziologie der Jugend* mit Rückgriff auf Shmuel N. Eisenstadt sein, dann die *Theorie der Adoleszenz* nach Mario Erdheim, ganz wesentlich die *Soziologie der Gruppe*, wobei ich mich hier vor allem auf Dieter Claessens stützen werde und schließlich Jan Assmanns die *Theorie des kulturellen Gedächtnisses*.

Der Darstellung dieser Theoriebausteine und der Begriffe und Konzepte, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, folgt im zweiten Hauptteil der Entwurf zu einer *Theorie des Klassenverbands*.

BAUSTEINE DER THEORIEBILDUNG

In diesem Abschnitt werden die Grundlagen für die Theorieentwicklung im folgenden zweiten Abschnitt gelegt. Diese Grundlagen werden durch sozialwissenschaftliche Begriffe und Konzepte gebildet, die im einzelnen hier angeführt werden. Jeder Begriff ist auch ein theoretisches Konzept und repräsentiert mal selber ein ganzes Theoriegebäude (wie etwa die Begriffe der *sozialen Institution*, des *kulturellen Gedächtnisses*) und mal entsprechen sie kleineren theoretischen Gerüstteilen. Diese Bausteine wiederum werden in manchen Fällen größeren und spezifischen Theoriekonstrukten zugerechnet (so etwa das Konzept der *Zweizeitigkeit sexueller Entwicklung*) oder sie stellen flexibel einsetzbare Begriffe und Konzepte dar, die in den verschiedensten Theorieumfeldern eingesetzt werden und gute Dienste leisten.

Dieser Abschnitt dient der Darlegung, auf welche begrifflichen Konzepte und theoretischen Annahmen sich eine *Theorie der sozialen Institution Bildung* im allgemeinen und eine Ausformulierung des *theoretischen Begriffs des Klassenverbands* im speziellen stützen könnte und vielleicht sollte. Wenn ich hier bei der Metapher des Bauens von Gerüsten und Gebäuden bleibe, so folgt also nun die Materialaufstellung und Materialkunde: mit welchen Bausteinen wird gebaut und wie werden die Materialien eingesetzt werden; beziehungsweise auch, wie werden sie in diesem Fall nicht verwendet.

Ich beginne endlich mit der Klärung des bisher schon so ausführlich bemühten Begriffs der sozialen Institution. Im Kontext des soziologischen Grundbegriffs wird nicht nur zu klären sein, was eine soziale Institution ist und wie der Begriff in dieser Arbeit verstanden wird. Im Besonderen wird zu klären sein, was unter der *Institution Bildung*, was unter der Form der *bürgerlichen Bildung* und was unter dem *Apparat Schule* zu verstehen ist.

Danach folgen zwei Bausteine, die für das Verständnis und die adäquate Beschreibung der hauptsächlichlichen "Objekte" notwendig sind, um die es in dieser gesamten Auseinandersetzung geht. Die Jugend, das heißt, die Heranwachsenden sind das Objekt der Organisationsleistung der sozialen Institution Bildung. Aus dem Fach der Soziologie der Jugend wird vor allem der theoretische Begriff der *peer-groups* vorgestellt und entlehnt. Von Sigmund Freud wird das Konzept der Adoleszenz und der *Zweizeitigkeit der sexuellen Entwicklung* verwendet, allerdings in der Form und über den Umweg der Ethnopschoanalyse Mario Erdheims.

Diese bisherigen Bausteine bilden Rahmen und Fundament für die weitere Entwicklung der Konstruktion und als nächstes sollen jene Begriffe und Konzepte folgen, mit denen intensiv gearbeitet werden wird.

Im Zentrum steht dabei die Gruppensoziologie und das begriffliche Arsenal Dieter Claessens zur *Theorie der Gruppe und der Gruppenverbände*. Die theoretische Konzeption Claessens wird zu einem großen Teil eins zu eins übernommen werden und ihre Leistungsfähigkeit dann im zweiten Abschnitt zur Entwicklung einer *Theorie der sozialen Gruppe des Klassenverbands* beweisen. Allerdings werde ich Claessens Theorie der Gruppe noch um einen entscheidenden Beitrag Georg Simmels erweitern, nämlich dessen *Betrachtungen zur Mode*.

Schlussendlich werde ich in ein umfangreiches Arsenal an Bausteinen aus Jan Assmanns *Theorie des kulturellen Gedächtnisses* einführen, aus welcher gleich mehrere Begriffe und Konzepte für den zweiten Abschnitt zu entlehnen sind.

Den Abschluss der Einführung in die Bausteine markiert noch ein Konzept, welches ursprünglich auf Claude Lévi-Strauss zurückgeht; das der heißen beziehungsweise kalten Kulturen. Dieses Konzept wurde von Mario Erdheim zur Unterscheidung in heiße und kalte Institutionen hin differenziert. Der sich daraus ergebende Baustein wird eigentlich nur an das Ende dieses Abschnitts gestellt, weil er mit gleicher Berechtigung ins Umfeld der Theorie der sozialen Institutionen,

zu Erdheims Theorie der Adoleszenz und schließlich auch zur Theorie des kulturellen Gedächtnisses gezählt werden kann.

DIE SOZIALE INSTITUTION BILDUNG

Der Begriff der sozialen Institution ist wohl einer der ältesten soziologischen Grundbegriffe, aber auch einer der schwierigsten. Der Begriff gehört zu den komplexesten begrifflichen Konzepten, berührt Aspekte der Sozialstruktur und der Formationen ebenso wie die Ebene der Handlungen und der Dinge. Das bedeutet unter anderem, dass der Begriff der sozialen Institutionen als ordnender Überbegriff eine Vielzahl an weiteren soziologischen Begriffen in einem System anordnet; Begriffe wie *Regeln, Normen und Werte, Konvention, Habitualisierung und Institutionalisierung, Sinn und Entlastung, Sozialisation* usw.²

Hinzu kommt, dass die sozialen Institutionen nicht allein vielschichtig komplex sind, sondern sich zudem, bildlich gesprochen, wie riesenhafte ausufernde Gebilde in Raum und Zeit ausdehnen: «*Die am weitesten in Raum und Zeit ausgreifenden Strukturmomente, die in die Reproduktion gesellschaftlicher Totalitäten einbegriffen sind, nenne ich Strukturprinzipien. Jene Praktiken, die in diesem Totalitäten die größte Ausdehnung in Raum und Zeit besitzen, kann man als Institutionen bezeichnen.*», schreibt etwa Anthony Giddens (Giddens 1997: 69).

Der Begriff erscheint unhandlich, schwierig und einer makrosoziologischen Beschäftigung vorbehalten. Nicht zuletzt deswegen dürfte er heute zu den selten verwendeten und fast vergessenen Begriffen im soziologischen Alltag gehören.

Ich will in diesem Fall einen etwas ungewöhnlichen Weg beschreiten, um den Begriff der sozialen Institution einen bildhaft fassbaren und verständlichen Gegenstand zu geben. Ich werde den Begriff nicht technisch beschreiben sondern

² Ich würde den Begriff der Institution diesbezüglich mit dem Diskursbegriff Michel Foucaults vergleichen.

versuchen, ihn mittels der Erzählung einer halbfiktiven Geschichte plastisch zu entwickeln:

Nehmen wir an, es hätte in den gut zweitausend Jahren abendländischer philosophischer Geschichte und Auseinandersetzungen ein beliebtes Spiel zur Übung und Schärfung des philosophischen Verstands gegeben. Nehmen wir an, es handelte sich dabei um die beliebte Frage- und Aufgabenstellung: «*Lässt sich etwas finden, das weder natürlichen noch künstlichen Ursprungs ist?*». Nehmen wir weiters an, dass den Betreibern dieses philosophischen Übungsspiels – sei es in der Antike, dem Mittelalter oder der Neuzeit – immer bewusst vor Augen stand, dass diese Fragestellung auf ein absurdes Problem abzielte und die Antwort letztlich immer lauten musste, «*Nein, wir können alles einem entweder natürlichen (ist gleich göttlichen) oder einem künstlichen (ist gleich menschlichen) Ursprung zuweisen.*»

Das Natürliche, von Gott geschaffene, und das Künstliche, vom Menschen geschaffene, stellte ein dichotomes Paar dar. Anders ausgedrückt bedeutete dies, dass alles nicht von Menschenhand produzierte wohl *natürlich* war. Dementsprechend sollte es nicht nur nichts geben können, was nicht einer der beiden Kategorien zuordenbar war, sondern auch nichts, das Anteile von beidem enthielt. Etwas, das weder das Eine noch das Andere sein sollte, das war einfach unvorstellbar. Sich daran abzarbeiten, war eine philosophische Übung.

Meine Geschichte geht nun davon aus, dass die obige Frage schlussendlich irgendwann doch anders beantwortet und neu beantwortet wurde. Nehmen wir an, es passierte im Umfeld der schottischen Moralphilosophen Ende des 18. Jahrhunderts, also recht spät in der abendländischen Philosophietradition, dass einige Philosophen behaupteten, es gäbe sehr wohl Dinge, die weder *natürlichen* noch *künstlichen* Ursprungs wären. Man müsste den dichotomen Dualismus von Mensch und Natur ad acta legen und die Realität einer weiteren Kategorie anerkennen. Ein Beispiel für etwas, das weder künstlich noch natürlich sei, das sei etwa die *Sprache*.

Sprache existiere bereits, wenn der einzelne Mensch geboren würde, könnten die schottischen Moralphilosophen argumentiert haben, und die Sprache wird dem Menschen zur zweiten Natur. Gleichzeitig, entlang der Lebensspanne des einzelnen Menschen, lernt der Mensch die für ihn wie natürlich gegebene Sprachen nicht nur zu benutzen, sondern er erfindet auch in Sprache. Wenn der einzelne Mensch stirbt, bleiben Eigenheiten der Sprache, seine Redewendungen, Wörter, Begriffe, die er geschaffen hat, über seine Lebensspanne hinaus im großen Gebilde *Sprache* wirksam und erhalten. Sprache sei also weder natürlich, weil laufend von Menschen verändert, erweitert und erfunden. Noch sei Sprache künstlich, weil bei Geburt des einzelnen Menschen immer bereits vorhanden und ihn zu jedem Zeitpunkt seines Lebens wie eine zweite Natur umgebend.

Nehmen an, dass diese neue Kategorie abseits des Natürlichen und des Künstlichen festgestellt wurde, dass es sich um eine komplexe, sich laufend verändernde Formation handeln würde, die man nur als *historisch gewachsen* und *kulturell abgegrenzt* verstehen könnte. Sprache zum Beispiel ist weder *ahistorisch* erfassbar noch universal, sondern immer in *konkreten sozialen Umfeldern* und *Epochen* verankert. Gleichzeitig strukturiert sie das Handeln und Denken der Menschen und wird durch die Praxis der Menschen strukturiert.

Nehmen wir an, dass dieses Gebilde der Sprache seiner Art nach nun *soziale Institution* genannt wurde. Denn der Begriff der *sozialen Institution* spielte auf den Umstand an, dass die Sprache in sozialen Zusammenhängen existiert und die Menschen anleitet und ihre Handlungen strukturiert (lateinisch: *institutio* "Anleitung", "Erziehung", "Einrichtung").

Der Begriff der sozialen Institution bezeichnet also eine soziale Formation, die aus Struktur (Syntax) und Bedeutung (Konnotation) besteht. In ihrer jeweiligen Strukturiertheit ist eine soziale Institution allein vor einem historisch-kulturellen Hintergrund verstehbar. Die Dimension der Zeit drückt sich in der historischen Entwicklung aus, die Dimension des Raums in der kulturellen Ausdehnung. Der einzelne Mensch – die Person, das Individuum – tritt an irgendeinem konkreten

Zeitpunkt und an irgendeinem konkreten Ort in die sich immer entwickelnde Struktur (und Bedeutungsstruktur) der sozialen Institutionen ein; und am Ende seiner Lebensspanne tritt er aus diesen Formationen wieder aus. Im Zeitraum zwischen Geburt und Lebensspanne wird das Leben der Einzelnen durch die sozialen Institutionen *überdeterminiert*, während gleichzeitig jede Einzelne an der sozialen Ausverhandlung der Strukturen und der Bedeutungen mitbeteiligt ist. Diese Strukturelemente sollte obige Erzählung bildhaft vorstellbar machen.

Diese Strukturelemente stehen für die Art und Weise, wie der Begriff im Kontext dieser Arbeit verstanden werden will, und diese Strukturelemente stehen für das Verständnis der *sozialen Institution Bildung* im Vordergrund.

DIE SOZIALE INSTITUTION 'BÜRGERLICHE BILDUNG'

Nachdem in der Einleitung bereits eine Definition für die soziale Institution Bildung gegeben wurde (siehe das Unterkapitel «*Bildung als Reproduktion der Gesellschaft*»), lautet die Frage, was unter dem Baustein *bürgerliche Bildung* verstanden wird.

Im allgemeinen dominiert eine Auffassung von Bildung, die den Begriff in dialektisch-idealistischer Tradition als "Menschwerdung", als Prozess des (individuellen) *Sich Bildens* aufgefasst. Diese Sicht scheint Einführungskripten zufolge immer noch die gegenwärtigen Erziehungswissenschaften (Pädagogik) zu dominieren. Eine verwandte Auffassung versteht den Begriff *Bildung* als Weg zur Erlangung von Autonomie im Denken. Solche Konzeptionen von Bildung will ich erstens *Selbstbeschreibungen* nennen und diese idealistischen Definitionen so von dem unterscheiden, was eine *Fremdbeschreibung* Bildung wäre.

Zweitens argumentiere ich, dass es sich bei diesen und vergleichbaren Bildungsbegriffen um die Selbstbeschreibung eines konkreten Typs der sozialen Institution Bildung handelt, nämlich einer Ausformung der Institution, die wir *bürgerliche Bildung* nennen. Dieser Typ von Bildung hat sich mit Aufklärung und

Moderne entwickelt, und er hat sich schließlich in unserer Gesellschaft und Gegenwart derart gründlich durchgesetzt, dass er und nur er allein zu definieren vermag, was Bildung nun sei, nämlich die Reproduktion *der bürgerlich geordneten* Gesellschaft.

Dagegen kann Bildung, das heißt die soziale Institution Bildung allgemein, durchaus sehr unterschiedliche Ausdrucksformen annehmen, je nachdem, welche Art von Gesellschaftsordnung durch die Institution Bildung reproduziert werden soll. Bildung kann der Vorstellung einer traditionellen Ordnung und dem Motiv der harmonischen Einbindung in diese natürliche, kosmische Ordnung folgen; und damit anders strukturiert und bedeutungsmäßig anders aufgeladen sein als die bürgerliche Bildung. In einer in Stände, Klassen oder Kasten stratifizierten Gesellschaft wird die Institution Bildung auf die Reproduktion genau dieser Strukturen ausgelegt sein und wiederum in anderer Form strukturiert sein. Zudem können in manchen Gesellschaften mehrere Typen von Bildung nebeneinander und in Konkurrenz ihre Strukturierungs- und Führungsarbeit leisten; so wie dies z.B. noch vor hundert Jahren auch in unserer modernen Gesellschaft der Fall war, als eine *aristokratische*, eine *bürgerliche* und eine *Arbeiterbildung* eigenständig nebeneinander bestanden.³

Diese spezielle Form der bürgerlichen Bildung, die wir als generell *die* Bildung kennen, hat sich erst in der Moderne in einem langen Prozess herausgebildet. Auf diesen Prozess wird hier im Detail nicht weiter eingegangen werden können, aber es ist doch notwendig, zumindest auf drei Aspekte hinzuweisen:

- 1.) Die bürgerliche Bildung hat eine Entwicklungsgeschichte (und ganz im Sinne der obigen Definition der Strukturmerkmale einer sozialen Institution ist diese Entwicklung nie beendet). Diese ist eng verwoben mit der

³ Diese Typologie im Sinne der Weberschen Idealtypen habe ich im Zuge des Studiums in einer eigenen Arbeit zur Wissenssoziologie ausformuliert. Unterschieden wurden vier Typen, in denen die soziale Institution Bildung strukturiert sein mag. Als grobe Bezeichnung wurden diese vier Ausdrucksformen der Struktur von Bildung genannt: traditionelle Bildung, aristokratische Bildung, bürgerliche Bildung und Arbeiterbildung.

Entwicklung der europäischen Gesellschaften zu modernen bürgerlichen, nationalstaatlichen und kapitalistischen Gesellschaften.

- 2.) Der Typus 'bürgerliche Bildung' stellt nicht die einzige mögliche Form dar, wie die soziale Institution Bildung gesellschaftliche Ordnungen reproduzieren kann. Es ist vielmehr so, dass sich die Form bürgerlicher Bildung gegenüber konkurrierenden Organisationssystemen weitgehend durchgesetzt hat; und zwar erst im 20. Jahrhundert.
- 3.) Der Erfolg der bürgerlichen Bildung gegenüber anderen Arten, wie die soziale Institution Bildung ihre Reproduktionsfunktion erfüllt, dieser Erfolg ist stark an die universale Durchsetzung des *Apparats der Schule* geknüpft. Dabei ist relevant zu bedenken, dass eine Unterrichtspflicht in Österreich höchstens *formal* seit der Vorordnung Maria Theresias im Jahre 1774 gegeben ist. Tatsächlich flächendeckend durchgesetzt wird sie erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

MODERNE UND MERITOKRATIE

Der Begriff der Moderne bildet insofern einen unverzichtbaren Baustein, als er neben dem Begriff der Institution einen weiteren Strukturbegriff darstellt, der auf einer anderen Ebene die Verortung unseres Gebäudes in den Koordinaten Raum und Zeit möglich macht. Der Begriff der Moderne erfasst und betont Strukturmerkmale und Bedeutungsstrukturen mehr oder weniger *über* den Rahmen der sozialen Institution Bildung hinaus. Moderne meint strukturelle Entwicklungen, die in mehreren sozialen Institutionen parallel beziehungsweise analog abgelaufen sind und immer noch ablaufen; in den großen Institutionen Religion, Staat, Wissenschaft und Kunst, Wirtschaft, Bildung usw.

Der Begriff der Moderne spricht zudem das Moment der *Entwicklung* (Transformation, Sozialer Wandel) in konkreter Art und Weise an und verortet auch in dieser Hinsicht die soziale Institution Bildung im größeren Kontext. Das ist sehr gut am Beispiel der Schule zu verdeutlichen. Die Schule als *materieller*

Apparat der sozialen Institution Bildung ist weder die einzig denkbare Organisationsform, um Heranwachsende zu verwalten und zu erziehen, noch ist sie eine Organisationsform, die immer schon und immer in gleicher Art und Weise in die Institution Bildung eingebettet gewesen wäre. Vor der Folie der Moderne wird sehr schnell offensichtlich, wie die Entwicklung des Apparats Schule parallel zu analogen Entwicklungen der Moderne abläuft; parallel zur Installation von Gefängnissen, Armen- und Irrenhäusern, parallel zur Erfassung und Bearbeitung der Bevölkerung im Sinne einer Biopolitik.

In der Verbindung der Strukturmerkmale der Moderne (samt ihrer Dynamik) mit den Strukturmerkmalen der sozialen Institution (samt ihrer Dynamik) erscheint Bildung als gesellschaftlicher Mechanismus, der gleichzeitig den sozialen Wandel der Moderne in seiner Organisationsform *nachvollziehen* muss und durch seine Funktion der Reproduktion der Produktionsbedingungen die Strukturmerkmale der Moderne *selbst laufend wiedererzeugt*: wissenschaftliche Rationalität, die instrumentelle Rationalität der Verwaltung, säkulare Trennung von Kirche und Staat, Ordnung und Einordnung von Welt durch eindeutige Klassifikationen und Bekämpfung von Ambivalenz, Disziplinierung von Körper und dem Selbst, Individualisierung und Meritokratisierung, nationalstaatliche Bindung, die Unterordnung der Herrschaft unter das positive Recht, Glauben an fortlaufenden Fortschritt usw.

Die Begriffe der *Meritokratie* und der *Leistungsgesellschaft* nehmen unter den Strukturmerkmalen der Moderne für die soziale Institution der Bildung eine besondere Rolle ein. Im Begriff der Meritokratie schwingt die gesellschaftliche Bewegung von der feudal bis ständisch verfassten Gesellschaft zur egalitären Gesellschaft der Individuen mit. In der positiven Konnotation enthält der Begriff der Meritokratie die Überwindung der Willkür und des Standesvorteils, sowie die Durchsetzung von Chancengleichheit und damit Gerechtigkeit. Hervorragende,

privilegierte soziale Stellungen sollten nur mehr durch hervorragende Leistungen und Verdienste und nicht mehr durch Geburt erreichbar sein.

«In modernen Gesellschaften, in denen eine gleichberechtigte Integration aller Gesellschaftsmitglieder zum demokratischen Grundverständnis gehört und Ungleichheit somit nicht mehr über Blut und Herkunft legitimierbar ist, gibt es zwei zentrale Kriterien, die soziale Ausschlussprozesse mit dem Ziel eines monopolisierten Zugangs zu Privilegien legitimieren, nämlich erstens Eigentum und zweitens Bildungszertifikate.» (Solga 2005: 20)

Doch der Begriff der Meritokratie ist ambivalent und enthält gleichzeitig die negative Konnotation von der Illusion der Chancengleichheit. In dieser zweiten Wortbedeutung im Zusammenhang mit Bildung markiert der Baustein deutlich mehr als einfach die *Theorie der Meritokratie*. Der Baustein, das heißt, so wie er hier verstanden wird, enthält gleichermaßen die Theorie der *«Illusion der Chancengleichheit»* und damit eine Theorie, wie die soziale Institution Bildung das Bild und den Glauben an die Chancengleichheit durchzusetzen hilft, während sie gleichzeitig die gesellschaftlichen Verhältnisse samt der *sozialen Ungleichheiten* reproduziert (Bourdieu 1971 und 2001, Hartmann 2004, Solga 2005).

«Wenn man die Mechanismen offenbart, mit deren Hilfe das Bildungswesen die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert, wird die Ideologie von der Befreiungsfunktion des Bildungswesens brutal dementiert. Es zeigt sich, daß diese Ideologie der Gesellschaftsordnung dient, indem sie die sozial konservative Funktion des Bildungswesens, des besten Instruments zur Vererbung des kulturellen Kapitals und zu deren Legitimierung, verschleiert.» (Bourdieu 1971: 15)

SCHULE, APPARAT DER SOZIALEN INSTITUTION

Der Begriff der Schule bedarf im Gerüst von Institution und Bildung notwendig zumindest eine knappe Verortung. Wie wird der Baustein Schule hier verstanden?

Weiter oben war bereits von der Schule als materieller Apparat der sozialen Institution Bildung die Rede. Mitunter wird "die Schule" freilich selbst als Institution bezeichnet, allenthalben auch "das Bildungswesen". Das eine wie das andere ist zweifelsohne institutionalisiert. Im Kontext dieser Arbeit werden zur klaren Trennschärfe jedoch weder Schule noch Bildungswesen soziale Institution genannt werden und auch nicht so verstanden werden. *Schule* und *Bildungswesen*, das heißt der Stab, die Verwaltungseinheiten, werden vielmehr als Teile und noch präziser als *Apparate* der sozialen Institution Bildung aufgefasst. Apparate, die diese Institution in der Moderne ausgebildet hat.

«Dieses Schulsystem kann als eine Einheit von organisierten Normen, formalisierten Rollenerwartungen und materiellem Apparat bezeichnet werden, dessen Aufgabe es ist, für die Sozialisation des gesamten gesellschaftlichen Nachwuchses zu sorgen.» (Tillmann 1989: 104-105)

Auch das ist oben schon angesprochen worden, Bildung bedarf nicht notwendiger Weise der Schule, schon gar nicht einer Schule in dem Sinne, wie wir den Begriff der Schule heute verstehen. Bildung, um das noch einmal zu rekapitulieren, hat die Funktion, gewisse Handlungs-, Denk- und Ordnungsmuster den Heranwachsenden anzuerziehen. *«Um dieses Bildung genannte Denkprogramm zu vermitteln, muss sie die von ihr übermittelten Momente der Kultur einer Programmierung unterziehen, die deren methodische Weitergabe erleichtert.»*, beschreibt Bourdieu diese Funktion an einer Stelle (Bourdieu 2001, S. 95). Die methodische Programmierung und ebenso methodische Weitergabe ist aber zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedlich organisiert worden.

In der Dynamik der Moderne musste sich die Institution Bildung gemäß ihrer Funktion und gemäß der modernen Bedingungen organisieren. Sie hatte immer größere Mengen an Heranwachsenden, immer unabhängiger von deren Herkunft, immer kontrollierter zu erfassen und standardisierter zu programmieren.

Die Programmierung der Denkmuster wurde zentralisierter, die Ausbildung und Tätigkeit der LehrerInnen bewusster verwaltet und in nationalstaatlichen Verwaltungskontexten organisiert. Bewährte Geschichten, hilfreiche Aufgaben und Übungen wurden gesammelt. In weiter Folge konnten verpflichtende Textsammlungen, Lehrpläne und projektierte Curricula entstehen und laufend angepasst werden. Unterricht wurde zum Objekt der Verwaltungsplanung.

«Zur sachgerechten Erfüllung der gestellten Aufgaben arbeitet in der Schule ein speziell ausgebildetes Personal, das pädagogische Tätigkeit berufsmäßig betreibt: Lehrerinnen und Lehrer, die als Beamte gegenüber dem Staat in einem "besonderen Treueverhältnis" stehen. Die Schule erfüllt ihre Aufgaben vor allem dadurch, dass Lehrer(innen) in geplanter, systematischer und kontinuierlicher Weise Unterricht erteilen. [...] Die institutionellen Strukturen der Schule haben dabei sicherzustellen, dass für alle Heranwachsenden im schulpflichtigen Alter Unterricht tagtäglich immer wieder stattfindet. Sie sollen darüber hinaus Sorge tragen, dass sich dieser Unterricht inhaltlich und methodisch an den staatlichen Vorgaben (Lehrplänen etc.) orientiert.» (Tillmann 1989: 105)

Es musste sich ein Apparat der Institution Bildung ausbilden, der die Objekte des Unterrichts so wie die andere Objekte der Biopolitik in eigene Gebäude und Verwaltungseinheiten zusammenfasste. Den Armen das Armenhaus und Gefängnis, den Wahnsinnigen die Irrenanstalt, den Gesetzesbrechern das Gefängnis, den ArbeiterInnen die Fabrik, den Soldaten die Kaserne, den Heranwachsenden die Schule.

«In entwickelten Gesellschaften wurde im Laufe der letzten 200 Jahre ein hochkomplexes Bildungssystem installiert, durch das der Lebensweg der Heranwachsenden stark vorgeprägt wird. [...] Der Lebenslauf des einzelnen wird auf diese Weise in ein Nacheinander von absolvierten Bildungsinstitutionen gegliedert. [...] (Der) Pflichtcharakter hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Schule in allen industriellen Gesellschaften zur größten öffentlichen Institution geworden ist.» (ebd.)

SOZIALISATIONSTHEORIE

Im letzten Zitat ist der *Lebenslauf des einzelnen* angesprochen, und ebenso der Umstand, dass der Lebenslauf durch den *Gang durch die Institutionen* gegliedert wird. Analog ließe sich freilich auch sagen, der Lebenslauf wird durch die Abfolgen von *Mitgliedschaften in konkreten sozialen Gruppen* gegliedert. Beide Aussagen, die sich im übrigen nicht ausschließen, passen in das Gebäude der *Sozialisationstheorie*.

Diesen Baustein werde ich nicht ausführlich drehen und wenden. Die in diesem Kontext bedeutenderen Begriffe, Konzepte und Bausteine folgen in den nächsten Abschnitten zur Jugendsoziologie und zur Adoleszenz. So erlaube ich mir, den Begriff der *sekundären Sozialisation* im Abschnitt zur Adoleszenz und nicht hier zu platzieren.

Welche Aspekte des Begriffs der Sozialisation sind also doch wichtig genug, um hier kurz auf sie einzugehen?

Zum einen soll eine Unterscheidung von Niklas Luhmann angesprochen werden, eine Unterscheidung, die er zwischen dem Begriff der *Sozialisation* und jenem der *Erziehung* zieht. "Erziehung" ist bei Luhmann freilich das, was hier soziale Institution Bildung genannt wird.

«Im klassischen Konzept der Sozialisation ging es um die Übertragung von Kulturgut von einer Generation auf die nächste.» heißt es in «Das Erziehungssystem der Gesellschaft» (Luhmann 2002: 54). Die Erziehung über die Apparatur Schule erfüllt für Luhmann demgegenüber den besonderen Part der *methodischen Sozialisation*. Diese planmäßige, zielgerichtete Sozialisation nennt er Erziehung. Und: «Damit ist klar, was durch den Begriff der Erziehung ausgeschlossen werden soll, nämlich absichtslose Erziehung, also Sozialisation.» (ebd.)

Der unterschiedlichen Terminologie zum Trotz muss auf diese strukturelle Differenz hingewiesen werden. Die soziale Institution Bildung – bei Luhmann eben das Funktionssystem Erziehung – bildet in der Moderne einen umfangreichen und

hochgradig differenzierten Apparat aus. Den größten Organisationsapparat im Staat, wie Tillmann bemerkt. Die durch diese Institution und ihren Apparat erfolgende *Sozialisation* beziehungsweise *Programmierung* (siehe Bourdieu und Althusser) muss von der "einfachen" Sozialisation sinnvoll unterschieden werden.

«Mit der Angewiesenheit auf Kommunikation ist Erziehung zwangsläufig ein gesellschaftlicher Prozess, während Sozialisation über Handlung und Nachahmung laufen kann.» (Luhmann 2002: 53)

Der zweite Aspekt des Begriffsbausteins der Sozialisation, der hervorzuheben ist, liegt in der Verzahnung der Theorie der sozialen Institution und der Theorie der Sozialisation. Ein Stück weit ist diese Verzahnung in der Erzählung zur Struktur einer sozialen Institution schon vorweggenommen worden. Die soziale Institution ist mit ihren Struktureigenschaften und Bedeutungsstrukturen eine *zweite Natur* für den einzelnen. Erst recht gilt dies natürlich für die ersten Institutionen, in welchen die Heranwachsenden sozialisiert werden; also in der Familie, in der Sprache, in der Schule.

Die Begriffe der Sozialisation und der sozialen Institution sind so etwas wie Komplementärbegriffe. Die Sozialisation erfährt der einzelne in den Rahmen der Institutionen. Wir fügen uns notwendiger Weise, selten freiwillig und in der Regel unbewusst in Institutionen ein und werden durch sie geprägt, *sozialisiert*. Sie sind unsere, uns logisch und selbstverständlich umgebende Wirklichkeit. Sie machen uns und unsere Umgebung durch ihre Strukturiertheit und Bedeutungsstruktur berechenbar, ordnen potentiell überbordende Kontingenz in reduzierte Sets von Rollen, Normen und Werten, Handlungs- und Denkmustern. Sie kanalisieren, stabilisieren und entlasten.

Und die Institutionen reihen sich, wie bereits einmal erwähnt, entlang unserer Lebensläufe auf, zwar nicht allein hinter einander, gerade was den Bildungsweg angeht aber doch auch in strikten Abfolgen. Der moderne oder nach Meinung mancher SoziologInnen heute schon postmoderne Mensch, er muss notgedrungen

ein flexibler Mensch sein. Durchläuft er doch in strikter Abfolge wahrscheinlich immer mehr Institutionen und wird immer wieder sozialisiert beziehungsweise programmiert.

«Diese institutionellen Prägungen des Lebenslaufes bedeuten, dass Regelungen im Bildungssystem (z.B. Bildungszeiten), im Berufssystem (z.B. Arbeitszeiten im täglichen Wechsel und im Gesamtlebenslauf) und im System sozialer Sicherung direkt verzahnt sind mit Phasen im Lebenslauf der Menschen. [...] Deren Formung erfolgt meist »ungesehen«, als »latente Nebenwirkung« von Entscheidungen, die explizit auf Innerbetriebliches bezogen sind (Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Erwerbsarbeit usw.)» (Beck 1986: 212-213)

SOZIOLOGIE DER JUGEND

Unter der Überschrift dieses Bausteins soll näher ausgeführt werden, was in der Einleitung schon einmal als Problem jeder Gesellschaft angeführt wurde. Shmuel N. Eisenstadt definiert dieses Problem in seinem Klassiker der Jugendsoziologie aus dem Jahre 1956 so:

«One of the main tasks facing every society and social system, is to provide for the perpetuation of its own structure, norms, values, etc., in spite of the chances continuously wrought in its composition by deaths and births. For this reason the individual's passage through different age stages is not only his private concern, but a matter of crucial importance to the whole social system, emphasizing the potential dangers of discontinuity and disruption, and the necessity of overcoming them.» (Eisenstadt 1977: 24-25)

Gesellschaftsstrukturen, Normen, Werte usw. müssen deutlich langlebiger sein als menschliche Lebensspannen, denn sie müssen gegenüber dem laufenden Generationenwandel Stabilität erhalten können. Eisenstadt war einer der ersten, der sowohl empirisch erforschte als auch theoretisch festhielt, dass jede Gesellschaft vor diesem Problemhintergrund *differenzierbare Altersgruppen* ausbildet und diesen Altersgruppen unterschiedliche Rollen, Normen und Werte entlang kultureller Traditionen zuweist. Gesellschaften bzw. Kulturen bilden also Gleichaltrigengruppen (*peer-groups*), nicht zuletzt, um den Zeitpunkt des Eintritt in die Gesellschaft als voll anerkanntes erwachsenes Mitglied definieren zu können. Eisenstadt spricht von einem Status des *«full membership»* in der Gesellschaft, der irgendwann in der Transition von einem Lebensalter zum nächsten erreicht wird, und der dementsprechend davor nicht gegeben ist. Jede Gesellschaft definiert selbst, welches Alter oder welche Altersklassen beziehungsweise welche *Rituale* dazu dienen, das Erreichen des Status *«full membership»* zu symbolisieren und sozial festzuschreiben. *«At the various ceremonies enacted at this point – rites de passage of different kinds – the interaction between the different age grades and*

generations is intensified in various symbolic or ritual ways. Here also the basic characteristics of the age definition are brought sharply into focus: its relation to the total "human image" in which the individual's appreciation of himself is stressed by juxtaposition and integration of bodily (sexual) images and of evaluative norms; it is here that the double complementariness of sex-age roles finds its most articulate expression.» (ebd.: 31)

Nun sind die Heranwachsenden keineswegs einfach zu programmierende Schülerinnen und Schüler der Erwachsenen und der Institutionen. Die Funktion der Bildung und das Ziel der Erwachsenen ist die Integration der Heranwachsenden in ihre Gesellschaft, das heißt, in die Gesellschaft der Erwachsenen. Es gibt einen erheblichen Integrationsdruck, sich in die Regeln und Ordnung einzufügen, wie sie vorgegeben werden. In allen Gesellschaften bilden sich nun *peer-groups* zu gewissen Teilen dazu aus, um sich gegen die erwarteten Rollenmuster und zukünftig vorgesehenen Verhaltensregeln zu wehren. Gleichzeitig sind die Gleichaltrigengruppen der Kinder und Jugendlichen soziale Gebilde, in denen – latent oder manifest – mit Orientierung auf die Zukunft erwartete Rollen- und Beziehungsmuster trainiert werden.

Jugendliche in *peer-groups* stehen eigentlich immer vor einem Dilemma und einer notgedrungen ambivalenten Situation. Welcher Gruppe soll ihre Solidarität gelten, an welche Normen und Werte soll die oder der Heranwachsende sich halten, wenn die Ansprüche zwischen der Gleichaltrigengruppe und anderen sozialen Gebilden, wie der Familie, in Konflikt geraten. Die Struktur etwa von Verwandtschaftsverhältnissen steht der Struktur von Altersgruppen gegenüber und bedingt einen unabdingbaren Konflikt. Es trifft dabei die Identifikation und Solidarität der vertikal strukturierten Bezugsgruppe der Eltern, auf die Identifikation und Solidarität der horizontal strukturierten Bezugsgruppe der Gleichaltrigen.

« When, however, the main integrative principles of the social structure differ from those regulating family and kinship behavior, this smooth growth from familial to civic or other corporate solidarity is impossible, since the individual has to change the patterns of his behavior at a certain point of his life career in order to be able to achieve full status within the social structure); and the solidarity of the social system can be effectively maintained only by patterns of behavior different from those existing within kinship units.» (ebd.: 43)

Die Familie wird in der bürgerlichen Gesellschaft als Keimzelle der Gesellschaft bezeichnet. Die Familie ist positiv konnotiert, gilt als Hort des Guten. Erdheim macht darauf aufmerksam, dass das aus zumindest einer Perspektive heraus vollkommen naheliegend ist. Die Ablösung von der Familie hat jede und jeder einmal durchmachen müssen, und diese Ablösung ist in vielen Fällen mit traumatischen Prozessen und Erlebnissen verbunden (dazu weiter unten). Es ist strukturell nur logisch, dass *die Überlebenden*, dass sowohl die Eltern als auch die sich gelöst habenden und daher schuldig fühlenden Nachkommen, dass *beide* Teile des Ablösungsprozesses die Familie und die Elternschaft idealisieren; inklusive der Erziehung in der Familie

Die Solidarisierung in der peer-group ist gerade in dieser Entwicklungsphase der Ablösung besonders wichtig für die Jugendlichen, die nicht nur gegen die von der Familie vorgegebenen Strukturen, sondern weiters gegen die Idealisierung der Familie und schließlich noch gegen die Forderung der Integration in die Gesellschaft nach den Regeln der Erwachsenen ankommen müssen.

« Vom herrschenden Standpunkt aus betrachtet, sieht der Aufstand der Jugend lediglich als eine Art Verwahrlosung und Orientierungslosigkeit aus, deren Ursprünge meist im Zerfall der Familie sowie der Autorität gesucht werden: Weil den Jugendlichen in ihrer Kindheit Geborgenheit und Nestwärme fehlten, weil ihnen keine festen Grenzen und Maßstäbe gesetzt wurden, schlagen sie nun Krawall. [...] So interpretiert, erscheint die Infragestellung der etablierten Werte

und Lebensformen als eine Krankheit der Jugend, welcher nur dadurch beizukommen ist, dass man die alten Strukturen und Werte festigt.» (Erdheim 1988: 192)

Diese Symptomatik birgt gerade in der bürgerlichen Gesellschaft und gerade vor dem Hintergrund der Meritokratie beziehungsweise der *Illusion der Chancengleichheit* besondere Sprengkraft und erhöht die Wahrscheinlichkeit der Bildung solidarischer altershomogener peer-groups. *«Age-homogenous groups tend to arise in those societies in which family or kinship unit cannot ensure, or even impedes, the attainment of full social status by its members.»* (Eisenstadt 1977: 54)

In der egalitären, universalistischen Gesellschaft bilden nicht Blutsbande, Zünfte oder Stände solidarische Gruppen zum Schutz ihrer Mitglieder aus. Das Individuum ist gefordert, sich alleine durch Leistung zu beweisen. Das Angebot der Solidarität in einer Gruppe gleichrangiger Heranwachsender, die sich in der gleichen prekären Situation befinden, ist umso vielversprechender. Den Mitgliedern ist Zusammenhalt ein Bedürfnis, weil diese Form der Gruppe möglicherweise das einzige Widerlager gegenüber der Familie auf der einen Seite und den bevorstehenden Anforderungen der Leistungsgesellschaft auf der anderen Seite darstellt. Aus dieser Logik heraus sind peer-groups Gruppen mit extremen Homogenitätszwang und Sanktionen bei Solidaritätsverletzungen. *«Jugendliche bringen ein erhebliches Maß an Solidarität innerhalb der Gruppe, etwa bei Konflikten, auf und verhalten sich durchweg solidarisch nach außen. Der Wert des Individuums wird häufig an der erwiesenen Solidarität gemessen, der Konformitätsdruck ist in Richtung auf Solidarität besonders groß.»* (ebd.: 258-259)

PEER-GROUP

Der Begriff der *peer-groups* hat sich in der Soziologie besonders für die Gleichaltrigengruppe der Jugendlichen eingebürgert. Bei Kindern wird erstens

seltener von peer-groups gesprochen und zweitens treten bei Kindern auch die typischen Strukturmerkmale dieser Form der Gruppe seltener auf. «*Die peer-groups von Kindern sind generell erst auf dem Weg zur Ausformung der peer-groups Jugendlicher.*» (Machwirth 1994: 248)

Die angesprochenen besonderen Strukturmerkmale der peer-groups lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Diese Gruppen weisen ein geringes Ausmaß an Institutionalisierung auf.
- Es gibt keine einheitliche Organisation, aber in der Regel Homogenität hinsichtlich der Zugehörigkeit zu Klassen, Schichten oder Milieus.
- Innerhalb der Gruppe herrschen verschiedene und weder formalisierte noch eindeutige Systeme der internen Organisation. Es gibt eigene informelle und fluktuierende Statussysteme, so dass es sehr unterschiedliche Ausmaße an Kohäsion und Stabilität gibt.
- Es herrscht in der Regel ein großes Ausmaß an Autonomie.
- Der gegenseitige Bezug verläuft meist über die Freizeitgestaltung.
- Den Mitgliedern der Gruppe ist eine ambivalente Haltung gegenüber der Erwachsenenkultur gemein.
- Es dominiert die Betonung diffuser Verhaltensmerkmale im Gegensatz zu spezifischen Anforderungen an ein gewünschtes Verhalten in der Gruppe.

Gemeinsam ist den Gleichaltrigengruppen in allen Gesellschaften, «*dass die Beziehungen der Mitglieder zueinander stark gefühlsbestimmt und wenig rational sind. Trotzdem gehen die Gefühle nicht sehr in die Tiefe, sie sind eher durch oberflächige Zuneigung oder Ablehnung gekennzeichnet und weniger durch ausgeprägte Emotionalität.*» (Machwirth 1994: 258)

Dass die Beziehungen zwischen Mitgliedern von peer-groups *wenig rational* seien, diese Klassifikation ist zumindest vor dem Hintergrund mit Vorsicht zu genießen, dass Rationalität, wie wir sie in der modernen bürgerlichen Gesellschaft verstehen, als Denkmuster schließlich erst mit der sozialen Institution Bildung als Programm von Schülerinnen und Schülern eintrainiert werden muss

und soll. Dass die Ökonomie der Gefühlsbeziehungen stabile tiefgehende Bindungen kaum wahrscheinlich macht, ist nur strukturlogisch. Jugendliche sind erstens noch keine selbstständigen und "vollständigen" Mitglieder der Gesellschaft, sondern von anderen abhängig. Sie versuchen sich in allem erst und so auch in Gefühlsbeziehungen, die sie mit Nicht-Familienmitgliedern erst kennenlernen müssen, wobei auch hier der oben angeführte Solidaritätskonflikt zum Tragen kommen muss. Und sie müssen drittens ihre Gefühlsbeziehungen zu anderen in der Phase der Pubertät immer unter Vorbehalt eingehen. So gesehen ist die bezeugte mangelnde Tiefe von Gefühlbeziehungen unter jugendlichen Mitgliedern einer peer-group nur allzu rational.

ADOLESCENZ UND DIE ZWEIFASIGKEIT SEXUELLER ENTWICKLUNG

Die sexuelle Entwicklung des Menschen, das erklärt Mario Erdheim mit Rückgriff auf Freud, ist durch einen Zwei-Phasen-Verlauf gekennzeichnet. Eine erste Phase des biologischen und sozialen Reifungsprozesses ist durch die sogenannte *Latenzphase* von der zweiten Phase sexueller Entwicklung, der Adoleszenz unterbrochen.

In der ersten Phase ab der Geburt findet sich das Kind «*eingebunden in einer von Kultur zu Kultur verschiedenen Familienordnung,*» der es sich anpassen muss. «*In einem störungsanfälligen Wechselspiel mit Mutter, Vater und Geschwistern laufen die biologischen und sozialen Reifungsprozesse an, die den für die Familie gültigen Weltbezug aufarbeiten.*» (Erdheim 1988: 193)

Die Latenzphase setzt um das fünfte, sechste Lebensjahr ein und markiert eine Pause in der sexuellen Entwicklung, in der die in den ersten Lebensjahren gebildeten Strukturen gefestigt und stabilisiert werden. Der *erste Schub sexueller Entwicklung* – so die Diktion der Psychoanalyse – kommt mit der Latenzphase zum Stillstand und wird teilweise sogar zur Rückbildung gebracht. «*Während der Latenzzeit führen die Verdrängungen zu einer Umwandlung der sexuellen Strebungen in zärtliche; die aggressiven Strebungen erfahren eine Wendung*

*nach Innen und dienen der Aufrichtung des Überichs» beziehungsweise des Bewusstseins und des Bewusstseins des Kindes von sich selbst (Erdheim 1982: 274). In der Begrifflichkeit Anthony Giddens könnte man sagen, dass die Stabilität und die Stabilisierung der Latenz der Konstitution des *diskursiven Bewusstseins* dient (Giddens 1997: 92)*

Die Latenzphase ist beendet mit dem ersten Schub der wiedereinsetzenden sexuellen Entwicklung, und das ist der Ausbruch der Pubertät. Mit diesem Ausbruch beginnt die Adoleszenzphase. Die *«Pubertät lockert die vorher in der Familie gebildeten psychischen Strukturen auf – bringt alles wieder durcheinander – und schafft damit die Voraussetzungen für eine nicht mehr auf den familiären Rahmen bezogene Neustrukturierung der Persönlichkeit.»* (Erdheim 1988: 193-194)

In der zweiten *Schubphase* der Adoleszenz kommt es, nach der Ruhe und Festigung der Latenzphase samt der für die soziale Interaktion so wichtigen Konstituierung des diskursiven Bewusstseins, zur Reorganisation der bereits internalisierten Denk-, Handlungs- und Ordnungsmuster der Adoleszenten. Die in der ersten Schubphase von Geburt bis zum 5. Lebensjahr konstituierten Muster (Persönlichkeitsstrukturen) sind größtenteils durch die Sozialisation in der sozialen Institution Familie angeleitet. In und mit der Adoleszenzphase löst sich die/der Jugendliche nun ein Stück weit aus diesen Strukturen und Mustern. Die/der Pubertierende stellt den Horizont und die Bindungen an die Familie, die in der Latenzphase vorbehaltlos gegolten haben, zunehmend in Frage. Der Horizont erweitert sich, indem sich die/der Adoleszente beginnt in Richtung (Familien-)fremder Personen zu orientieren. Sie oder er bewegt sich in diesem Sinne erstmals aus der *sozialen Gruppe der Familie* heraus und orientiert sich zunehmend an anderen *Bezugsgruppen*. Auch hier treffen wir wieder auf das schon mit Eisenstadt beschriebene Problem der widersprüchlichen Solidaritäten gegenüber Gruppen.

Die Jugendlichen wenden sich mit der Schubphase der Adoleszenz also der Gesellschaft zu – beziehungsweise in der Diktion Freuds und Erdheims der *Kultur* – und müssen in der langen und schwierigen Phase ihre Welt und ihre Persönlichkeit neu strukturieren. Das ist bei aller Mühe, den Schwierigkeiten und den eigenen Risiken für die Adoleszenten und ihre Umgebung vor allem auch eine Chance, die der junge Mensch «für die Wiedergutmachung frühkindlicher Störungen nützen» kann (Erdheim 1982: 195).

Die Art und Weise, wie eine Gesellschaft die Adoleszenz der Heranwachsenden durch Institutionen strukturiert, spielt folglich bei dieser Chance eine gewichtige Rolle. Freud wie auch Erdheim sehen in der *Zweizeitigkeit der sexuellen Entwicklung*, das heißt vor allem im Moment des einmal Verfestigens und dann aber wieder Aufbrechens von internalisierter Struktur, überhaupt erst die Bedingung der Möglichkeit des Menschen, zum "Kulturwesen" zu werden. Das liegt daran, dass die soziale Gruppe beziehungsweise *soziale Institution der Familie* zur Abschottung gegenüber der Umwelt tendiert. Es ist eine basale Strukturbedingung der Familie, dass diese konservativ ist im eigentlichen Sinne des Wortes; dass sie stabile, unveränderliche Verhältnisse bietet und aufrecht erhält. Sie ist in Bezug auf in ihr gültige Strukturen und Bedeutungsstrukturen auf die Ewigkeit ausgelegt. Die Familie kann mithin nicht die "Zelle der Gesellschaft" sein, argumentiert Erdheim, sondern sie ist ihr in antagonistischer Weise entgegengesetzt.

Kultur ist für Freud und Erdheim im Gegensatz zur auf Fixierung abstellenden Familie ein dauernder, offener Prozess, das *Zusammenballen der Menschen zu großen Einheiten*. In der Begrifflichkeit dieser Arbeit hieße das, *Kultur* hat die Strukturmerkmale einer *sozialen Institution*. Herrscht in der Familie das "*nicht-hergeben-der-Mitglieder*", so tendiert Kultur beziehungsweise Gesellschaft zu immer neuen Zusammenschlüssen von Menschen in wechselnden sozialen Gebilden. Herrscht in der Familie das Realitätsprinzip so wird Kultur nach dem

Möglichkeitenprinzip gestaltet. Erdheim spricht daher von dem *Antagonismus zwischen Familie und Kultur*.

Als Baustein für die vorliegende Arbeit möchte ich es den Antagonismus zwischen Familie und *moderner Gesellschaft* nennen.

«Die *Zweizeitigkeit der sexuellen Entwicklung und der Antagonismus zwischen Familie und Gesellschaft sind Basisannahmen, um die Bedeutung der Adoleszenz für die Kultur zu erkennen.*» (Erdheim 1982: 281) Aus diesen strukturellen Bedingungen von *Feststellung der Kinder* im System Familie und dann erfolgreicher Lösung dieser Fixierung in der Adoleszenzphase ergibt sich ganz wesentlich, dass die Phase der Adoleszenz eine *Anpassung der Jugendlichen an Strukturen der Gesellschaft* darstellt. Die Auseinandersetzung mit den Strukturen der Gesellschaft ist die *sekundäre Sozialisation*.

PUBERTÄT UND IHRE GESELLSCHAFTLICHE ORGANISATION

Der Ausbruch der Pubertät ist bezüglich mancher seiner Folgen allgemein bekannt. Jugendliche werden "problematisch", sie integrieren sich nicht, stellen Regelwerke in Frage und rütteln an Grenzen. Das bedeutet nichts anderes, als dass sie herrschende soziale Strukturen nicht passiv akzeptieren. Dieser Prozess wird *Enkulturation* genannt.

Für die Pubertierenden funktionieren jene Strukturen, Automatismen, Denk- und Handlungsmuster nicht mehr, die bislang gültig waren und welche auf die Sozialisation in der Familie zurückgehen. Da dieser Zerfall bislang gültiger Strukturen nicht übergangslos durch eine abgeschlossene und funktionierende Integration und Annahme anderer Strukturen ersetzt werden kann, fällt die oder der Adoleszente zuerst einmal in ein Loch. Die Wirklichkeit zerfällt und neue Wirklichkeitsstrukturen sind noch nicht erarbeitet, getestet, abgesichert. Das bedingt notwendiger Weise eine tiefe Krisis.

«Die Adoleszenz treibt den Menschen einerseits dazu, das Überlieferte in Zweifel zu ziehen, zu verunsichern und neue Perspektiven zu suchen, und andererseits stellt sie ihn vor die Aufgabe, sich nicht zu verlieren und die Kontinuität zu wahren.» (Erdheim 1982: 296)

In der Situation der Krisis hat die Adoleszente grob gesagt zwei Optionen, wer vertrauenswürdig ist; zum ersten nur mehr sich selbst, zum zweiten den Alters- und in der Phase der Pubertät den Leidensgenossen.

Die innere und äußere Befremdung über eine nicht mehr stimmige und funktionierende Umwelt, ausgelöst durch die Destabilisierung der Pubertät, muss durch die *narzisstische Besetzung des Selbst* kompensiert werden. Diese Flucht in einen übersteigerten Narzissmus ist nun *«eine unumgängliche Voraussetzung, um sich auf die Welt einzulassen und sie – trotz ihrer überwältigenden "Objektivität" – zu verändern. Gerade weil der Narzissmus das Individuum zwingt, die Dinge subjektiv und neu zu sehen [...] werden die kulturellen Variationen möglich, die den Kulturwandel vorantreiben. Treibender Motor dieser Entwicklung sind die narzisstischen Größen- und Allmachtsphantasien der Jugendlichen, welche die Herausforderung an die Erwachsenen auf die Spitze treiben.» (Erdheim 1988: 199-200)*

Die Allmachtsphantasien von Adoleszenten sind nichts anderes als strukturell notwendige Reaktionen auf eine Krisis, im Zuge welcher das praktische und das diskursive Bewusstsein der Betroffenen nicht funktioniert. Die Pubertierenden stoßen überall an, sowohl körperlich durch dieses Wachstum und die sexuelle Entwicklung als auch im sozialen Kontakt.

In dieser Situation werden Gleichaltrige, die vor den gleichen Problemen stehen und die innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen und Interaktionen ebenso überall anstoßen, die naheliegendsten Verbündeten. Die *peer-group* bietet also genau am Höhepunkt der Krisis den einzigen sozialen Ort, in dem die oder der Adoleszente auf Solidarität bauen kann.

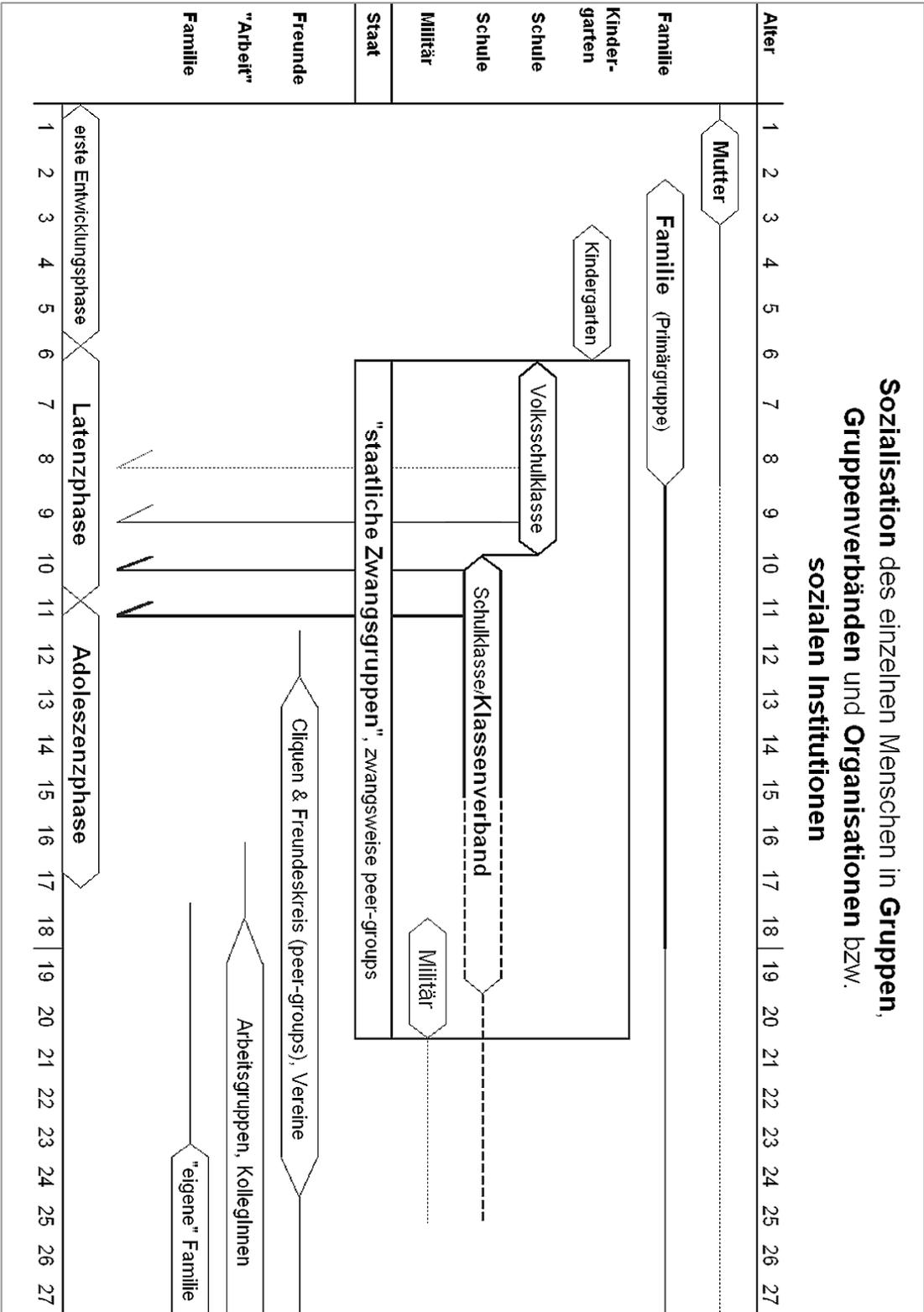


Abbildung 1: Der Rahmen, den die moderne Gesellschaft der Adoleszenzphase gibt

«Wie auch die frühe Kindheit verläuft, es bedarf immer besonderer Anstrengungen, um die Adoleszenten in das Gesellschaftssystem zu integrieren.»

Schulen, Arbeitsplätze, Jugendvereine und das Militär strukturieren den Verlauf der Adoleszenz so gut es geht, können es aber nicht verhindern, dass sich ihnen ein Teil der Jugendlichen entzieht - auch aufgrund der ökonomischen Voraussetzungen, die ein Überleben außerhalb des Systems ermöglichen, und wegen der adoleszenten Sensibilität, die sie zwingt, sich gegen die herrschenden Werte zu entscheiden.» (Erdheim 1982: 283)

Die Frage ist also, wie die Gesellschaft mit diesen strukturellen Bedingungen umgeht; welchen Rahmen gibt sie der Adoleszenz? (siehe Tab. 1)

Hierzu gibt es nun eine breite Palette an Organisationsformen, die sich im Verlauf der Geschichte und in den verschiedenen Kulturen herausgebildet haben. Die "Domestizierung" und gütliche Eingliederung Jugendlicher in die Gesellschaft hat dabei immer wieder mal besser und mal schlechter funktioniert; und das bei einer ganzen Vielfalt von Familienformen, sowohl matri- als auch patrilinear, in Groß- oder Kleinfamilien, in Zusammenschlüssen außerhalb familiärer Strukturen. Die Geschichte der Menschheit ist eine der unterschiedlichsten Versuche, mit der Sprengkraft der adoleszenten Jugendlichen umzugehen, und sie ist vor diesem Hintergrund nicht nur eine Geschichte der Klassen-, sondern auch eine der Generationskämpfe.

Der soziale Rahmen, in dem die Adoleszenz erlebt wird, prägt den Verlauf der Adoleszenz. Nach einer These Erdheims ist es immerhin der *«Verlauf der Adoleszenz, der die Lösungen bestimmt, die das Erwachsenenleben prägen werden»* und dabei *«spielt aber die Gesellschaft offensichtlich eine wichtigere Rolle als bei den Schicksalen der frühen Kindheit»*. (Erdheim 1988: 202) In der modernen bürgerlichen Gesellschaft ist der Rahmen immer universeller die soziale Institution Bildung, der Apparat Schule, die soziale Gruppe des Klassenverbands, weiters natürlich immer noch die Familie und die peer-groups außerhalb der Schule. Dabei macht es natürlich einen Unterschied, ob etwa der Apparat Schule als Internat erlebt wird, als Drill- oder als Lernschule, ob der Klassenverband im

Apparat über den ganzen Tag wie in den meisten europäischen Staaten oder nur halbtags wie in den deutschsprachigen Ländern zusammengehalten wird. Versucht der Staat die Adoleszenten in Jugendorganisationen zu organisieren oder müssen Adoleszente in der Regel bereits für das Einkommen des Haushalts mitarbeiten.

SEGREGATION DER JUGEND AUS DER MODERNEN GESELLSCHAFT

Die moderne Gesellschaft hat nun ein spezielles strukturelles Problem mit dem kreativen Potential der Adoleszenz. Dieses kreative Potential liegt ja in der Lösung der gefestigten Strukturen der Latenzphase und den Größen- und Allmachtsphantasien der Adoleszenten, die sich neue Realitäten schaffen wollen. Während in statischen und gegenüber sozialem Wandel trägen Gesellschaften dieses Potential für Veränderung zwar auch kontrolliert werden muss, aber gleichfalls anerkannte Erneuerungsfunktionen übernehmen kann, zeichnet sich die moderne Gesellschaft durch schnellen, dauernden und sich beschleunigenden sozialen Wandel aus. «*Die bürgerliche Gesellschaft, von der Marx einst schrieb, sie befinde sich in ständiger Umwälzung, schuf für die Adoleszenz neue soziale Voraussetzungen*», weil das Veränderungspotential der Jugend massiv eingegrenzt werden muss.

«Wo der Kulturwandel jedoch eingegrenzt, ja gebremst werden soll, dort wird in der Regel auch wieder auf Initiationsrituale zurückgegriffen. In unserer Gesellschaft können diese Disziplinierungsversuche deutlich gesehen werden. Ob es Schulen sind, in welchen die Jugendlichen auf frühkindliche Phasen fixiert werden, oder das Militär. [...] Der in der Adoleszenz stattfindende Prozess der Ablösung von der Familie wird psychisch nicht vollzogen; statt dessen werden die Abhängigkeiten von der Familie auf die entsprechenden Institutionen übertragen. Die Gesellschaft wird unbewusst als Familie erfahren, und dementsprechend wirkungslos sind auch die Handlungen, mit denen man sich der etablierten Politik zu erwehren versucht.» (Erdheim 1988: 202-203)

Was hier angesprochen wird und in der Auseinandersetzung mit der sozialen Institution Bildung wohl allgemein unterschätzt wird, das ist der Effekt, den der Ausschluss der Jugendlichen aus der Gesellschaft auf die Individuen und auf die Gesellschaft selbst hat. Der Ausschluss aus der Gesellschaft – bis die oder der einzelne die "*full membership*" erlangt – läuft über die Institutionen. Sie strukturieren das Leben der Betroffenen so weitreichend, dass die Adoleszenten kaum einen selbstbestimmt strukturierenden Einfluss auf ihr eigenes Leben nehmen können. Wenn die Jugendlichen bis zu ihrem 18. Lebensjahr dem Apparat Schule überantwortet sind, haben sie nicht nur nicht die Verantwortung über ihr Leben sondern auch keine Chance, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen.

Die Verweildauern im Apparat Schule nehmen historisch immer weiter zu. Die Unterrichtspflicht hat im 19. Jahrhundert sechs Jahre umfasst und ist im 20. Jahrhundert zuerst auf acht und dann auf neun Jahre hinaufgesetzt worden. Seit den 1970er Jahren steigen die StudentInnenzahlen, heute reihen sich immer mehr Bildungsfortsetzungen an den sekundären Bildungssektor. Der Eintritt in die Arbeitswelt findet später statt und diese ist ebenfalls einem rasanten Wandel zunehmender Regulierung unterworfen. Wurde die oder der einzelne früher noch vor dem 19. Lebensjahr zu einem anerkannten "*full membership*" Erwachsenen und war das früher die Regel, so verschiebt sich die gesellschaftliche Anerkennung der Erreichung des Erwachsenenstatus immer weiter nach hinten.

Die Folgen dieser Feststellung der Adoleszenten auf *nicht vollwertige Mitglieder der Gesellschaft* zwingt den Betroffenen irgendwann die Akzeptanz und passiv regenerierende Integration in die Gesellschaft ab. Freilich inklusive der alternativen Szenarien der Ausbildung von Psychosen oder der Verschiebung der Allmachtsphantasien auf andere Felder (Freizeit, Sport, ...). Und die Segregation der Adoleszenten aus dem gesellschaftlich relevanten Leben erhöht noch einmal die Wahrscheinlichkeit der Ausbildung von peer-groups, die dann auch zur Ausbildung alternativer Welten dienen können.

«Die Verlängerung der Jugendphase und die zunehmende Alterssegregation (Ausgliederung von Altersgruppen) von Kindern und Jugendlichen sind in allen Industriegesellschaften zu beobachtende Vorgänge, welche die Voraussetzung für das Entstehen jugendlicher Subkulturen bilden.

Bei beiden Phänomenen handelt es sich um teils beabsichtige, teils nichtbeabsichtigte Folgen von Maßnahmen, welche den steigenden Qualifikationsanforderungen an Erwachsene in den modernen Industriegesellschaften Rechnung tragen sollen. Als Folge der wachsenden Anforderungen müssen sich die Jugendlichen einer immer länger werdenden Berufsvorbereitung unterziehen, ehe sie den Vollerwachsenenstatus erreichen. In dieser Zeit haben sie es überwiegend und zunehmend länger mit rollengleichen Gleichaltrigen zu tun. Die Reduktion der Familie zur Kernfamilie mit geringer Kinderzahl, die Ausdehnung des Jahrgangsklassenprinzips schon im Kindergarten und selbst noch in der Berufsbildung, die Bildung von altershomogenen Leistungsgruppen und die Normierung und Belohnung der erreichten Qualifikationen verstärken diese Tendenz und führen ohne Zweifel zu nicht unerheblichen Sozialisationswirkungen. Die Verlängerung des Hauptakzentes auf Qualifikationserwerb schränkt den Spielraum von Kindern und Jugendlichen für eigenverantwortliches Handeln, für spontane und selbstgewollte Aktionen, für Erkunden und Erproben und für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (Selbstfindung) stark ein. Die Vorbereitung auf verantwortliche Positionen geschieht überwiegend in Rollen, die durch Mangel an Verantwortung charakterisiert und damit atypisch für moderne Gesellschaften sind. Dies beleuchtet die Probleme, die sich für die Jugend dadurch ergeben, dass sie zur Vorbereitung auf die Eingliederung zunächst strukturell ausgegliedert wird (Segregation).

Die peers fungieren als notwendiger Ausgleich dieser Mangelsituation.»
(Machwirth 1994: 255)

GRUPPENSOZIOLOGIE

«*Unter einer Gruppe verstehen wir eine Reihe von Personen, die in einer bestimmten Zeitspanne häufig miteinander Umgang haben und deren Anzahl so gering ist, dass jede Person mit allen anderen Personen in Verbindung treten kann, und zwar nicht nur mittelbar über andere Menschen sondern von Angesicht zu Angesicht. Die Soziologen nennen dies eine Primärgruppe.*» (Homans 1960: 29)

Dieses Zitat eines Klassiker der Gruppensoziologie, eine von vielen möglichen Definition der *sozialen Gruppe*, steht begründet hier am Beginn der Analyse des Bausteins der Soziologie der Gruppe. Die Definition steht wohl zweifellos im Einklang mit der Struktur eines Klassenverbands, während viele andere Definitionen der Primärgruppe auf das Definitionsmerkmal der geringen Mitgliederanzahl wert legen. Im allgemeinen wird in der Gruppensoziologie die Zahl 25 als Grenze genannt, ab der Primärgruppen quasi zwangsläufig in Untergruppen zerfallen müssen.

Im Falle einer Schulklasse gilt die Obergrenze von 25 Mitgliedern nicht. Die Schulklasse ist in ihrer Zusammensetzung, der Anzahl der Mitglieder und auch sonst in vielen Strukturausprägungen dem Zwang des Apparats Schule unterworfen. Schulklassen haben bis zu 40 Mitglieder, die sich so gut wie täglich sehen und Umgang miteinander haben, und das über Semester und Jahre hinweg. Allein daran ist schon gut zu ersehen, dass die *Schulklasse* beziehungsweise der *Klassenverband* eine sehr außergewöhnliche Ausformung unter den Formen der sozialen Gruppen darstellt.

Der Klassenverband beziehungsweise die Schulklasse – eine klare Definition, wie diese beiden Begriffe verwendet und abgegrenzt werden folgt im Abschnitt zur *Theorie des Klassenverbands* – weist Elemente des Typus der *Zwangsgruppe* auf, ist eine *peer-group* (Gleichaltrigengruppe), aber eine unter den *peer-groups* eine recht sonderbare, ist eine *formelle Gruppe* mit *informellen Binnenstrukturen* und

wird im Alltag des schulischen Unterrichts manchmal gar zur *Laborgruppe*. Kurz, die soziale Gruppe des Klassenverbands wäre schon allein als außergewöhnliches Exemplar der "Spezies" soziale Gruppe ein interessantes Untersuchungsobjekt; noch bevor man der weiteren Aggregation der Klassenverbände im Apparat Schule gedenkt und der Bedeutung dieser Organisation für die *Reproduktion der Produktionsbedingungen der Gesellschaft*.

Der *Klassenverband* im speziellen und die *soziale Gruppe* im allgemeinen haben gemein, dass sie "Normalfälle" der *Vergesellschaftung* von Menschen darstellen, wenn auch vor dem Hintergrund verschiedener Aspekte. Für den Klassenverband gilt das insofern, als in der Organisation der modernen bürgerlichen Gesellschaft alle zukünftigen Mitglieder der Gesellschaft zuerst Mitglieder eines Klassenverbands sein müssen. Das heißt, bevor Personen ihre Status des «*full membership*» in der Gesellschaft zugestanden wird, müssen sie für lange Zeit Mitglieder eines oder in Abfolge mehrerer Klassenverbände bleiben, um so überhaupt erst zu Mitgliedern der Gesellschaft werden zu können; quasi als Übungs- und Trainingslager für die Aufnahme in die Gesellschaft.

Für das Gebilde der *sozialen Gruppe* gilt dagegen paradigmatisch, dass die Kleingruppe als soziales Ensemble den Norm- und "Normalfall" schlechthin für Vergesellschaftung darstellt. Bernhard Schäfers spricht davon, dass der sozialen Gruppe eine notwendige Bedingung zur Entwicklung des «*ens sociale*», des «*zoón politicon*», des «*gesellschaftlichen Imperativs*» sei. (Schäfers 1994: 33)

DIE BASIS DER GRUPPENSTRUKTUR: ELEMENTE UND SYNTAX

Bereits die kleinste soziale Gruppe bildet ein Zwangsapparat, der allen Vergesellschaftungszwängen ausgesetzt ist, die auch auf alle größeren sozialen Gebilde einwirken. Jegliche Gruppe unterliegt den sie formierenden Zwängen der Bildung eines gemeinsamen *Binnenselbstverständnisses* unter den Gruppenmitgliedern, ebenso einer *Außendarstellung* sowie einer internen *Realitätsauffassung*. Die Gruppe besteht aus einer gewissen Anzahl von

Elementen, die zueinander in einer sozialen Formation oder schlicht in einem Zusammenhang stehen.

«Dieser "Zusammenhang" ist nichts anderes als "verbindliche Verhaltensanweisung" (Norm). Setzt man hierfür "Syntax", so ergibt sich, dass wir "Gruppen" identifizieren, indem wir in ihnen Elemente erkennen, die nach einer bestimmten Syntax zueinander geordnet sind, das heißt bei Menschen: sich ihr – unfreiwillig oder freiwillig – unterwerfen.» (Claessens 1977: 6-7)

Jede Gruppe ist also gezwungen, Strukturen auszubilden, zu verfestigen und aufrechtzuerhalten. Solche Strukturen stellen notwendiger Weise immer *eine* konkretisierte Variante aus *begrenzten Möglichkeiten* dar, so dass potentiell auch denkbare Strukturierungen dadurch ausgeschlossen werden.

Damit wir beispielsweise von *Familie* sprechen, sind gewisse *Elemente* und *Anforderungen an die Syntax* erforderlich, die freilich kulturell bedingt schwanken und auch in Zeit und Raum keine klare scharfe Abgrenzung zulassen. Dabei wird, je nach Historie und Kultur, immer klar sein, was als *Musterfamilie* gelten würde, welche Elemente und vor allem welche Syntax als *mustergültig* anerkannt würde. Und gleiches können wir freilich für die Gruppe des Klassenverbands festhalten.

Dieter Claessens widmet sich in seiner theoretischen Analyse der «*Gruppe und Gruppenverbände*» (1977) systematisch den Zwängen der Vergesellschaftung und strukturbildenden Voraussetzungen für und Einflüssen auf soziale Gruppen. Auf seine «*Systematische Einführung in die Folgen von Vergesellschaftung*» werde ich mich in der Analyse des Klassenverbands hauptsächlich stützen und sogar dem Aufbau von Claessens Buch über weite Strecken folgen. Claessens beginnt damit, die Basis jeder sozialen Gruppe zu entwickeln, welche eben aus den *Elementen* und der *Syntax* der Gruppe gebildet wird. Die Syntax sieht er von einem Set differenzierbarer Zwänge strukturiert.

Zwang zur Selbstdarstellung

Das Mitglied muss sich anderen gegenüber als erkennbare *soziale Adresse* darstellen.

«*Die Selbstdarstellung – als ein Zwang für alle Mitglieder einer Gruppe – ist konstituierend oder kennzeichnend für den Druck, den Gruppenbildung auf die Beteiligten ausübt und ausüben wird: den Druck in Richtung auf eine Homogenisierung auf mittlerem Niveau.*» (ebd.: 10)

Zwang, den anderen registrieren zu müssen

So wie die Selbstdarstellung sind auch das *Registrieren der Selbstdarstellung der anderen* und die *gegenseitige Interpretation dieser ausgetauschten Selbstdarstellungen* zwingend notwendig.

«*In diesem Klärungsprozess der beteiligten "Charaktere" geschieht aber auch notwendig ein Annäherungsprozess. [...] Es muss ein "Erwartungsgefüge" entstehen, an dem "man" sich gegenseitig orientieren kann.*» (ebd.: 11)

Zwang zur Bildung eines Binnenselbstverständnisses

Aus der Summe der Prozesse der Selbstdarstellung und des gegenseitigen Registrierens und Akzeptierens erfolgt eine *Bilanzierung*, wie das "wir" der Gruppe gesehen wird. Diese Bilanzierung des "wir" muss auch zum Ausdruck gebracht werden. «*Zu dieser gegenseitigen Bestätigung hilft in hervorragendem Maße die Bildung einer "Gruppensprache".*» (ebd.: 13)

Das Bild, das die Elemente der Gruppe von sich als Gruppe haben, wird von definierten Gruppenzielen sicherlich beeinflusst sein, ist auf verbindende Zielsetzungen aber nicht angewiesen. Im Falle des Klassenverbands als von Außen erzwungener Gruppe, kann die Frage der gemeinsamen Gruppenziele kaum entscheidend für das Selbstverständnis der Gruppe sein.

Im Zuge der Bildung des Binnenselbstverständnisses werden zudem Prozesse der *internen Rollendifferenzierung* ablaufen.

Zwang zur Außendarstellung gegenüber der Umwelt

Die *Außendarstellung* kann und wird in den überwiegenden Fällen vom Binnenselbstverständnis abweichen, die Bewertung des einen wird jedoch immer die Bewertung des anderen mitbeeinflussen. Außendarstellungen mögen den Charakter von Rechtfertigung, Werbung, Verschleierung gegenüber der Umwelt haben. Gerade beim Klassenverband wird diese Differenz besonders groß sein. Er stellt erstens eine *peer-group* dar und steht schon allein deswegen in einer Opposition zu den Erwachsenen. Hinzu kommt, dass die Gruppe mit der Schule einen in die Gruppe hineinregierenden Zwangsapparat als Gegenüber hat; also auch eine klare Frontstellung.

Alle Mitglieder müssen die *Außendarstellung* mittragen. Das nach Außen getragene Auftreten und Bild muss daher für alle in der Gruppe glaubhaft sein und glaubhaft vertreten werden. Außendarstellungen sind jedoch auch von *Bestätigungen von Außen* abhängig. Grob lässt sich sagen, dass die *Außendarstellung* im Prozess wechselseitiger Beeinflussung die *Innenbilanzierung* stärker bestimmen wird «und das heißt auch: die *Selbstdarstellung* und "*Identität*" von Gruppe und Einzelmitgliedern». (ebd.: 17)

Realitätsverhältnis

Innerhalb einer Gruppe muss sich eine Weltsicht und *Realitätsauffassung* in Wechselwirkung der Realitätsauffassungen der Mitglieder kristallisieren. Diese Auffassung von Wirklichkeit wird durch den Konsens der Auffassungen der einzelnen Mitglieder gebildet. Einzelnen und losgelöst von der Gruppe können die Mitglieder auch abweichende Realitätsauffassungen haben. Daraus ergibt sich notwendig eine Art "*Realitätsverschiebung*" zwischen der Art und Weise, wie eine einzelne die Welt sieht und wie die Realität der Welt in der Gruppe definiert wird.

Nachdem jedes Mitglied eines Klassenverbands ein *Realitäts-Interpretations-Schema* und aus eigener Erfahrung mitbringt, das heißt Handlungs-, Denk- und Ordnungsmuster aus der familiären Sozialisation, entsteht in der Gruppe so etwas wie ein Marktplatz von Realitätsauffassungen. Die Verhandlung dieser Weltansichten wird im Klassenverband noch angereichert durch die im Unterricht präsentierten Realitätsauffassungen. Da sich die Gruppe allerdings auf ein *Realitäts-Interpretations-Schema* einigen muss, kann die Realitätsverschiebung von der Weltansicht der einzelnen zur gemeinsam getragenen sowohl eine *Einengung* als auch eine *Erweiterung* von Möglichkeiten darstellen.

Der Prozess, in dem die gemeinsam getragene Realitätsauffassung ausverhandelt wird, spielt eine entscheidende Rolle für die Stärkung der *Konfliktfähigkeit* in der Gruppe; muss eine verbindliche Weltansicht einzelnen Mitgliedern durch starken Homogenitätsdruck aufgezwungen werden oder kann sie offen und immer aufs neue verhandelt werden?

Darüber hinaus beeinflusst die Ausverhandlung der Denk- und Ordnungsmuster sowohl die *Einzelidentitäten* der Mitglieder als auch die *Gruppenidentität*. In der Verhandlung verdichtet sich eine *Innenklima* der Gruppe.

ARBEIT UND DIE AKKUMULATION VON INVESTITIONSMASSE

Die oben genannten *Zwänge* verlangen den Mitgliedern einer Gruppe *Arbeit* ab. Die einzelnen Mitglieder müssen schon beim Eintritt in eine Gruppe, zur Erfüllung von Erwartungen (*Normen*), in der Selbstdarstellung, im Registrieren der anderen, im *Sich-mit-ihnen-Beschäftigen*, im *Auf-sie-Eingehen* und *Sich-zu-ihnen-Abstimmen* investieren.

Claessens nennt diese Arbeit *Investitionen*, die laufend geleistet werden. Dabei steigert sich die *Investitionsintensität*. Mit der Fortdauer der Gruppe vermehrt sich die kollektive *Investitionsmasse*. Investitionen erfolgen schließlich laufend und gegenseitig. Einerseits steigt damit das eigene *Identitätsgefühl* durch den von jedem Mitglied geleisteten Einsatz. Andererseits aber wird damit eine Lösung aus

dem Gruppenverband mit der sich *akkumulierenden Investitionsmasse* immer schwieriger. Man denke nur an eine relativ neue Paarbeziehung (Dyade) und vergleiche diese mit einer langjährigen Paarbeziehung, in der von beiden Seiten schon beträchtliche Investitionen in das Funktionieren dieser Beziehungen erfolgt sind.

Die andere, komplementäre Seite der Investitionen bilden die *Sanktionen*, sowohl in der Form der *positiven* als auch der *negativen Sanktionen*. Investitionen, Sanktionen und gegenseitiger Identitätsgewinn oder -verlust bilden ein Geflecht, werden strukturell relevanter je länger die Gruppe existiert.

Der Begriff der Investitionen im Rahmen der Gruppensoziologie – und Baustein dieser Arbeit – wurde von mir nun aus dem Kapitelteil zur Basisstruktur der Gruppe aus einem einfachen Grund herausgehoben. Die Vermutung liegt nahe, dass in dem Gebilde eines Klassenverbands der *Zwang zu Investitionen* einige besonders diffizile Rahmenbedingungen hat.

Die Schule fügt den Klassenverband in einer Art und Weise zusammen, die den Mitgliedern keine oder kaum Kontrolle über die Zusammensetzung der Elemente gibt. Ein Mitglied kann nicht selbst entscheiden, dass ihr oder ihm die Investitionen zu viel werden, entweder die notwendige *Investitionsintensität* oder die schiere *Investitionsmasse*, die das Mitglied zu leisten hätte, um in der Gruppe auszukommen. Das ist nur die eine Seite. Die andere folgenreiche Seite im Zusammenhang mit dem Zwang zu investieren ist die Dauer, die eine Schülerin gezwungenermaßen im Apparat Schule zu verbleiben hat, nämlich Jahre. In diesen Grundbedingungen ähnelt der Klassenverband durchaus der Familie.

MODE, ORIENTIERUNGS- UND BEZUGSGRUPPEN

Die Vergesellschaftungszwänge in der sozialen Gruppe verlangen vom einzelnen Mitglied sowohl, sich in die Gruppe und gemeinsam ausverhandelte Konventionen einzupassen, als auch gleichzeitig, sich von der Gruppe abzuheben

und eine eigene Identität, Rolle, Selbstdarstellung, soziale Adresse auszubilden. Diese ambivalente Strukturbedingung hat die SchülerIn nicht allein im Klassenverband zu bewältigen. Vor analoge Bedingungen findet sich die oder der Adoleszente mit dem Pubertätsschub gestellt, im Zuge dessen sie beziehungsweise er sich in gesellschaftliche Konventionen integrieren und aber gleichzeitig eine Identität als Individuum herausbilden muss. Dazu muss die *adoleszente SchülerIn* noch mit den Zwängen der sozialen Gruppe der Familie umgehen. Aus der passiven Hinnahme der familiären Konventionen wechselt sie in dieser Zeit immerhin zum Versuch der Lösung aus diesen Konventionen und zur Mitbestimmung über diese Konventionen.

Es scheint vor diesem Hintergrund keine weit hergeholte Hypothese zu sein, dass der Klassenverband hier nicht nur zu einem Markt der Realitätsauffassungen, sondern gleichfalls auch zu einem Markt und einer *Clearingstelle der Identitätskonstruktionen* werden muss.

Mit der Ambivalenz von Homogenitätsdruck und Zwang zur Idealisierung hat sich Georg Simmel eingehend beschäftigt. Er hat auch in «*Die Mode*» beschrieben, wie mit diesen ambivalenten Anforderungen umgegangen wird (Simmel 1919).

Das Heraustreten aus der Gruppe wird über ästhetische Kategorien geübt und signalisiert; über Auftreten, über persönlichen Stil, Kleidung und Mode, über den Musikgeschmack und ähnliche Referenzsysteme. Die hier zur Anwendung kommenden Referenzsysteme können wir unter dem Begriff der Popkulturen und der Unterhaltungsindustrie zusammenfassen.

Freilich, «*Vorlieben und Ablehnungen, Geschmack und Mode, Interessen und Ansichten werden durch die Gruppe bestimmt.*» (Machwirth 1994: 258-259) Innerhalb der gemeinsamen ästhetischen Codes ist jedes Mitglied gleichzeitig gefordert, nicht nur zu kopieren, sondern auch zu experimentieren und zu kreieren. *Mode* funktioniert in der modernen Gesellschaft nur als Spiel der persönlichen Interpretation von gemeinsamen Themen. «*(D)ie Mode bringt den*

Egalisierungs- und den Individualisierungstrieb, den Reiz der Nachahmung und den der Auszeichnung zugleich zum Ausdruck» und wird vor allem «aus der Schwäche der sozialen Position» zu einem wichtigen Instrument der Selbstdarstellung und Abgrenzung, mit dem gleichermaßen die Kenntnis der Konventionen und die Fähigkeit damit zu spielen und sich Freiheiten herauszunehmen signalisiert wird. (Simmel 1919: 50)

Ein weiterer Baustein erscheint mir in diesem Kontext noch von Bedeutung, die zwei Begriffe der Gruppensoziologie *Bezugs-* und *Orientierungsgruppen*.

In Anlehnung wieder an Claessens sei die Bezugsgruppe definiert als «*eine andere Gruppe, mit der man sich notwendigerweise auseinandersetzen muss, ob man will oder nicht. [...] Orientierungsgruppen im eigentlichen Sinn sind dagegen solche Gruppen, von denen eine Gruppe ihre Orientierung grundsätzlich bezieht!*» (Claessens 1977: 34)

Der Klassenverband muss sich mit einigen sozialen Gruppen der direkten Umwelt auseinandersetzen, den Familien der SchülerInnen, den anderen parallelen Schulklassen, mit der Gruppe der Lehrkräfte. Von den meisten dieser Gruppe wird sich der Klassenverband abzugrenzen versuchen. Die Frage lautet dann, von welchen Gruppen die Klassenverbände adoleszenter SchülerInnen ihre Versatzstücke für das Spiel mit der Mode beziehen. Hier kommen nun sofort die außerschulischen *peer-groups* in Frage und vor allem die informellen Gruppen, die über Massenmedien und Konsum vorwiegend aus dem Bereich der Popkultur angeboten werden.

Betrachtet man die *Bezugs-* und *Orientierungsgruppen* einer sozialen Gruppe und hier des Klassenverbands genauer, so zeigt sich, dass der für *die Außendarstellung erzeugte Effekt der Bezugsgruppe der der Absetzung und Abgrenzung sein wird; der von der Orientierungsgruppe erzeugte Effekt wird der der Annäherung sein*. Und: «Für das Selbstverständnis der Gruppe werden sich in

beide Beziehungen Ambivalenzen einschleichen.» (ebd.: 35) Diese Ambivalenzen drücken sich besonders im Umgang mit der *Mode* aus.

KULTURELLES GEDÄCHTNIS

Der Begriff der *Theorie des Kulturellen Gedächtnis* wird im allgemeinen auf ein Theoriegebilde angewendet, welches im Kern von Jan und Aleida Assmann entwickelt und ausformuliert wurde. Bücher und Aufsätze zur Entwicklung des Theoriegebäudes haben beide seit den späten 1980er Jahren mehrere veröffentlicht. Von der Fülle der Publikationen der Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann und des Ägyptologen Jan Assmann beziehe ich mich hier nur auf das 1992 erstmals erschienene Standardwerk Jan Assmanns «*Das kulturelle Gedächtnis*» (Assmann 2005).

In Abgrenzung zum individuellen Gedächtnis bezieht sich der Begriff des *kulturellen Gedächtnisses* auf eine "Außendimensionen" des menschlichen Gedächtnisses. Die Funktion des kulturellen Gedächtnisses ist die *Überlieferung des Sinns* in der Gesellschaft beziehungsweise für Gesellschaften (ebd.: 21). Damit sind wir freilich sofort im begrifflichen und theoretischen Umfeld der *sozialen Institution Bildung* und des Problems der *Integration der Jugend*. Zu anderen Außendimensionen des Gedächtnisses zählt Assmann übrigens noch das *mimetische Gedächtnis*, das *Gedächtnis der Dinge* und das *kommunikative Gedächtnis*, welches letzteres hier noch als Baustein gleich besprochen werden wird.

DAS KOLLEKTIVE GEDÄCHTNIS UND SEINE SOZIALEN BEDINGUNGEN

Die grundlegenden Vorarbeiten zum Theoriegebäudes von Aleida und Jan Assmann wurden in den 1920er bis 1940er Jahren von Maurice Halbwachs geliefert. Auf Halbwachs Arbeit «*Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*» baut Assmann explizit auf.

Halbwachs hatte gezeigt, dass man «*die Vorstellung aufgeben (muss), die Vergangenheit erhielte sich als solche in den individuellen Gedächtnissen, als ob es davon ebenso viele verschiedene Abzüge gäbe, wie es Individuen gibt. Die*

gesellschaftlich lebenden Menschen gebrauchen Wörter, deren Bedeutung sie verstehen: das ist die Bedingung des kollektiven Denkens. Jedes (verstandene) Wort wird aber von Erinnerungen begleitet, und es gibt keine Erinnerungen, denen wir nicht Worte entsprechen lassen könnten. Wir kleiden unsere Erinnerungen in Worte, bevor wir sie beschwören; es ist die Sprache und das ganze System der damit verbundenen gesellschaftlichen Konventionen, die uns jederzeit die Rekonstruktion unserer Vergangenheit gestattet.» (Halbwachs 1985: S. 368)

Sprache ist also wiederum ein Beispiel. Weiter oben hatte ich Sprache als ein Beispiel einer sozialen Institution angeführt. Hier wäre Sprache ein Beispiel für ein kollektives Gedächtnis. Im Abschnitt zur Gruppensoziologie ist auf das bekannte Phänomen hingewiesen worden, dass Gruppen zur Stärkung ihres Binnenselbstverständnisses und zur Abgrenzung nach Außen eigene *Gruppensprachen* ausbilden. Im Medium der Sprache sind Strukturen und Bedeutungsstrukturen gespeichert und diese *rahmen* nicht nur unsere Kommunikation (in der Gruppe) sondern auch individuelles Erinnern.

Das kollektive Gedächtnis ist bei Halbwachs der Rahmen für die Erinnerung. Der Begriff des Rahmens beziehungsweise der Rahmung nimmt bei Halbwachs dementsprechend eine bedeutende Rolle ein. Es gibt keine "pure" Erinnerung ohne Wahrnehmung der Erinnerung in Kategorien der Sprache. Und die Wahrnehmung einer Erinnerung ist immer an die Gegenwart und damit an die Rahmung in sozialen Bezugssystemen gebunden; zum Beispiel an den Rahmen der Gruppensprache im Klassenverband.

Das Gedächtnis bedient sich der Kategorien von *Kollektiven*, wie eben der Sprache; aber auch der Gesten, die etwas bedeuten, der Gebäude, die für etwas Stehen, der Gegenstände, die mit anderen Menschen und Funktionen verbunden sind. *«Zusammengefasst gesagt: es gibt kein mögliches Gedächtnis außerhalb derjenigen Bezugsrahmen, deren sich die in der Gesellschaft lebenden Menschen bedienen, um ihre Erinnerungen zu fixieren und wieder zu finden.» (ebd.: 121)*

Das *kollektive Gedächtnis einer Gruppe* ist den Mitgliedern der jeweiligen Gruppe unmittelbar zugänglich. Es enthält die gemeinsamen Erfahrungen, das Binnenselbstverständnis, die Konventionen, den Realitätsbezug der Gruppe, ihre Geschichte usw. In diesem Sinne gibt es das Gedächtnis der Familie, das Gedächtnis des Klassenverbands, das Gedächtnis der peer-group außerhalb der Schule. Mit dem Aufrufen von Erinnerungen in der Gruppe oder auch von Erinnerungen außerhalb der Gruppe aber mit Bezug auf die Gruppe, werden die Kategorien der Gruppe, die Sichtweisen, die Konventionen mitaktiviert. *«In der Tat kann eine Erinnerung, sobald sie eine kollektive Wahrnehmung hervorruft, nur kollektiv sein, und es wäre dem einzelnen unmöglich, wenn er auf seine eigenen Kräfte allein beschränkt bliebe, sich das noch einmal vorzustellen, was er sich beim ersten Mal nur unter Zuhilfenahme des Denkens der Gruppe vorstellen konnte.»* (ebd.: S. 363)

Solange wir ein aktives Mitglied in einem sozialen Gebilde sind – Gruppe oder auch Institution –, solange wird das kollektive Gedächtnis dieser Formation unsere Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster mitbestimmen und permanent präsent sein. Nach dem Ausscheiden aus dem Gebilde und dem Übertritt zum Beispiel aus dem Klassenverbands in eine Organisation der Arbeitswelt, werden durch das Wegfallen des alten Rahmens diese Erinnerung verblasen und durch den neuen Rahmen ein anderes kollektives Gedächtnis relevanter für unsere Erinnerungen.

Der Zusammenhang zwischen Gedächtnis und sozialer Gruppe ist ein direkter und starker. Assmann Halbwachs zu, das erkannt und zu einem Gebäude soziologischer Theorie ausformuliert zu haben. *«Seine bahnbrechende Entdeckung des Kollektivgedächtnisses beruht auf der Zuordnung von Gedächtnis und Gruppe. An verschiedenen Beispielen vermag er zu illustrieren, wie*

Gruppenerinnerung und Gruppenidentität unauflöslich in gegenseitiger Bedingung verknüpft sind.» (Assmann 2005: 46)

KOMMUNIKATIVES UND KULTURELLES GEDÄCHTNIS

Die Unterscheidung eines *kommunikativen* (kollektiven) und eines *kulturellen* (kollektiven) Gedächtnisses geht als Differenzierung von Halbwachs Theorie auf Assmann und Assmann zurück. Für die Theorie des Klassenverbands und seine Einbettung in die soziale Institution Bildung erweist sie sich als sehr wertvoll. Entlang dieser Unterscheidung lässt sich gut zeigen, wie sich im Klassenverband die Gedächtnisse der konkreten Gruppe und die Denkmuster der Generation dem Schatz der Populärkulturen und mit den *konnektiven Strukturen* des offiziellen kulturellen Gedächtnisses schneiden und verbinden.

Das kommunikative im Gegensatz zum kulturellen Gedächtnis ist zum Beispiel jenes der Gruppenmitglieder, so wie oben gerade beschrieben; das in der gemeinsamen Erinnerung und dem Kommunizieren in und über die Gruppe gespeicherte. «*Das kommunikative Gedächtnis umfasst Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen. Es sind dies Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt.*» (Assmann 2005: 50)

Das kommunikative Gedächtnis basiert also auf *biographischem Erinnern*, es beruht auf sozialer Interaktion, auf direkter Alltagserfahrung. Dabei ist es freilich nicht auf Primärgruppen wie die Familie oder den Klassenverband beschränkt sondern durchzieht alle *Kommunikationsräume*. Wo gemeinsam über Erinnertes geredet wird, durch mit Erinnerungen (Bedeutung) aufgeladene Räume gegangen wird, dort kann vom kommunikativen Gedächtnis gesprochen werden.

«*Das Wissen, um das es hier geht, wird zugleich mit dem Spracherwerb und der Alltagskommunikation erworben.*» (ebd.: 53) Und dieses Wissen ist vergleichsweise *banal* gegenüber dem *fast sakralen* kulturellen Gedächtnis. Es geht im Falle des kommunikativen Gedächtnisses quasi um *gelebtes Erinnern* im

Gegensatz zur gepflegten, *konservierten Erinnerung* des kulturellen Gedächtnisses.

Das kulturelle Gedächtnis ist nicht durch den Alltag organisiert sondern durch eine *Verwaltung des kulturellen Gedächtnisses*. Und es ist nicht einfach in der Praxis der Alltagskommunikation gespeichert sondern in dauerhafteren Speichermedien; Büchern, Bibliotheken, Museen und Archiven, in Bildern und Gemälden, in Datenbanken und wissenschaftlichen Disziplinen, in Festen und Riten. Das kulturelle Gedächtnis hat also immer spezielle beziehungsweise spezialisierte Bevollmächtigte. Zu diesen zählt Assmann neben den Priestern ganz wesentlich auch die Lehrer *«und wie die Wissensbevollmächtigten alle heißen mögen»*. (ebd.: 54)

Die Partizipation am kulturellen Gedächtnis ist also hierarchisch organisiert und an Bedingungen, Regeln und Kontrollen gebunden. Die Partizipation am kommunikativen Gedächtnis ergibt sich für alle TeilnehmerInnen praktisch von selbst.

Das kommunikative Gedächtnis ist also an Kommunikation und vielfach an face-to-face Interaktion gebunden. Es ist informell und flüchtig. Im Klassenverband werden beispielsweise Gerüchte, Schularbeitstermine und gerade en vogue seiende Popmusiken so gespeichert sein, dass die übernächsten Gerüchte, Schularbeitstermine und neuen Hits und Stars die alten Daten bald verdrängt haben. Schulbücher und Atlanten, Klassiker der Literatur, die Trigonometrie oder der Querschnitt einer Zelle, dieses Wissen wird gerade im Klassenverband freilich auch in die gemeinsame Alltagskommunikation eingebunden. Dieses Wissen steht aber für etwas anderes, für das *kulturelle Gedächtnis*, für das ausgewählte, geformte und bewusst gesicherte Wissen, für das unter Anstrengungen zu erlernende Wissen.

«Im kommunikativen Gedächtnis sind Erinnerungen naturgemäß nur begrenzt haltbar. Das hat niemand deutlicher gezeigt als Maurice Halbwachs, dessen

Gedächtnistheorie ja den unschätzbaren Vorzug hat, zugleich auch eine Vergessenstheorie zu sein.» (ebd.: 64) Das im kommunikativen Gedächtnis gespeicherte Wissen geht verloren, wenn sich eine Gruppe auflöst. Es geht verloren, wenn die Generationen sterben, die noch über etwas gemeinsam erlebtes gemeinsam kommunizieren. Das kulturelle Gedächtnis ist archiviert.

DIE KONNEKTIVE STRUKTUR DES KANONS

Weiter oben ist der Begriff der *konnektiven Struktur* bereits gefallen. Hier soll dieser Begriff und Baustein noch einmal kurz beleuchtet werden. Zum wiederholten Male handelt es sich um einen Strukturbegriff, der diesmal vor allem in die Dimension Zeit, also Geschichte ausgreift. Die konnektive Struktur einer sozialen Institution oder einer Gruppe meint die Strukturelemente, die immer wieder auftreten, sich wiederholen und in der Wiederholung das Muster, die Struktur erkennbar machen und vor allem festigen.

«Das Grundprinzip jeder konnektiven Struktur ist die Wiederholung. Dadurch wird gewährleistet, dass sich die Handlungslinien nicht im Unendlichen verlaufen, sondern zu wiedererkennbaren Mustern ordnen und als Elemente einer gemeinsamen "Kultur" identifizierbar sind.» (ebd.: 17)

Ein wichtiges Element der konnektiven Struktur ist das *Ritual*. In der sozialen Gruppe der Familie als beispielsweise das gemeinsame Frühstück, das Zusammensitzen aller Familienmitglieder zum Abendessen, der Ablauf der Wochenenden, die Art und Weise, wie sich Eltern und Kinder adressieren. Ein anderes wichtiges Element ist das *Fest*, also zum Beispiel der alljährliche Aufmarsch der Familie zum Geburtstag der Großmutter, die Inszenierungen zu Weihnachten, die Feierlichkeiten entlang der Bildungswege der Kinder und Jugendlichen: der erste Schultag, die Übergabe der Jahreszeugnisse an die Eltern, der erste Schultag in der Schule des sekundären Bildungssektors, der Abschluss der Schulkarriere usw.

Für die Gruppe des Klassenverbands gibt es hinreichende Elemente der Wiederholung. Die *Veranstaltung Unterricht* ist durchgängig ritualisiert, in Tagesabläufe, Stunden und Pausen, Lern- und Prüfungsrituale, permanente Sanktionen in Formen von Notenvergaben und die Vergabe von Zertifikaten. Aber auch die Rituale des kollektiven Aufstehens, Hinsetzens, Stillhaltes und Zuhörens, Aufzeigens und Antwortens, zur allen möglichen Anlässen Antretens usw. Darüber hinaus wird es freilich auch Abseits der durch die Organisation der Schule erzwungen Rituale dazukommen, dass die Gruppe abseits des Unterrichts ritualisierte Abläufe ausbildet. Vor allem aber wird der Klassenverband mit einer ganz anderen *konnektiven Struktur* konfrontiert. Darin liegt schließlich auch ein Zweck der Veranstaltung Unterricht. Dieser dient sehr wohl dem Training der *Affektkontrolle* und der *Disziplinierung*, darüber hinaus aber auch der *Internalisierung der konnektiven Struktur des offiziellen kulturellen Gedächtnisses*. Dieses offizielle kulturelle Gedächtnis soll hier mit dem Begriff des Kanons bezeichnet werden.

«Mit dem Begriff "Kanon" soll ein Prinzip identifiziert werden, das die konnektive Struktur einer Kultur in Richtung Zeitresistenz und Invarianz steigert. Kanon ist die "mémoire volontaire" einer Gesellschaft, die geschuldete Erinnerung, im Gegensatz zum freier fließenden "Traditionsstrom" der frühen Hochkulturen, aber auch zur selbstregulativen, autopoietischen "memoria" postkanonischer Kultur, deren Inhalte ihren verpflichtenden Charakter und ihre bindende Kraft aufgegeben haben.» (ebd.: 18)

Hinter der Kanonisierung der Schulbildung verbirgt sich ein enormer Apparat an Verwaltungseinheiten, der Lehrpläne festlegt, die LehrerInnenausbildung steuert und reglementiert, Richtlinien für Lernbehelfe ausgibt, Lernbehelfe produziert, Schulbücher approbiert usw. Dieser Verwaltungsapparat nimmt die Position der "Priesterschaft" ein, der Wächter des kulturellen Gedächtnisses zumindest für den

Teil des kulturellen Gedächtnisses, der für die Erziehung der Heranwachsenden vorgesehen ist.⁴

Über diesen Kanon wird freilich keine für sich existierende konnektive Struktur "unserer" Kultur festgehalten, vielmehr wird eine konnektive Struktur durch produziert. Die kanonisierte Schulbildung stellt eine Interpretation dessen dar, was unsere Kultur sei, und wird mindestens so sehr durch die Auslassungen bestimmt wie durch das, was zum Thema der Schulbildung erhoben wird. Der *Kanon* und das *kulturelle Gedächtnis* hat so viel mit "Vergessen" zu tun wie mit "Erinnern". Im Kanon ist festgeschrieben, was kollektiv erinnert werden soll und was dem Vergessen anheim fallen kann.

«*Die Schule als Institution sichert somit nicht nur die Kontinuität des Unterrichts, sondern schafft zugleich die Voraussetzungen, dass auf die Sozialisationsprozesse der heranwachsenden Generation ein politisch steuernder Einfluss genommen werden kann.*» (Tillmann 1989: 106)

ERINNERUNGSLANDSCHAFTEN UND DIE IMAGINIERTE GEMEINSCHAFT

Zwei Begriffe schließen direkt an das zuletzt behandelte an und sollen abschließend zur Analyse des kulturellen Gedächtnisses zu den weiter verwendeten Bausteinen hinzugefügt werden.

Der Begriff der *Erinnerungslandschaft* gehört zu den Konzepten, die Assmann von Maurice Halbwachs übernommen hat. Um sich unter diesem Begriff etwas vorzustellen, muss man nur an touristische Wanderkarten, an Illustrationen von Sehenswürdigkeiten auf einer Landkarte oder an den öffentlichen Raum denken. Die *Erinnerungslandschaft* ist ein mit Zeichen und Bedeutung aufgeladener, ein semiotisierter Raum. So wie früher das Kreuz auf Kirchen als das höchste und auffälligste *Symbol* in der europäischen Landschaft an die Herrschaft der Kirche

⁴ Mit Zygmunt Bauman könnte man diesen Apparat, die Verwaltungseinheiten aber auch den Lehrkörper «*Legislators and Interpreters*» nennen. Im gleichnamigen Buch hat Bauman diese Bezeichnung für eine Funktionselite gewählt, die sich mit der Aufklärung und der Hinwendung zur rationalen Verwaltung des Staats gebildet hat. Diese intellektuelle Funktionselite hatte die Funktion, die Welt rational zu erklären und zu planen, d.h. dem Staat die Entwürfe für sein Regieren zu liefern (Bauman 1987).

und die Pflichten des religiösen Menschen gemahnen sollte, so erinnern die heute auffälligsten und an den zentralen Punkten angebrachten Symbole der transnationalen Konzerne, das MacDonalds-"M", das Coca Cola-Logo usw. an die Herrschaft der Konzerne und die Pflichten des Konsummenschen. In der Schule erinnert die Architektur der Gebäude an die Herrschaft des Staats und erinnert an die Pflicht zu folgen und zu lernen.

In den Schulbüchern und auf den Bildern der bürgerlichen Bildung sind die Symbole der unserer Kultur zu finden; die Portraits der wichtigsten Persönlichkeiten, die historischen und die politischen Karten, die Querschnitte durch die Zelle, das Atom und die Produktionsabläufe der Papiermaschine, des Hochofens und der Erdölraffinerie. Sie erinnern daran, auf welche Personen und Ideen sich unsere Kultur stützt, sie erinnern daran, zu welcher politischen Gemeinschaft wir zugehörig sind und sie erinnern an die Herrschaft der wissenschaftlichen Weltanschauung und erinnern an die Pflicht, die Dinge zu durchschauen und zu verwerten.

Das kulturelle Gedächtnis formt durch seine konnektive Struktur eine Erzählung und eine historische Identität. Es verortet "unsere" Kultur. Es definiert maßgeblich, als was wir uns verstehen und wodurch "wir" uns untereinander verbunden fühlen. Es produziert eine *imaginäre Gemeinschaft*.

Das *kommunikative Gedächtnis* der Gruppe bestimmt ebenfalls die *Identität* der Gruppe und vice versa. Im Falle der konkreten Primärgruppe haben wir es jedoch nicht mit einer imaginären Gemeinschaft zu tun, sondern mit einer Gruppe von Menschen, die in *face-to-face* Interaktion in Beziehung stehen. Die imaginäre Gemeinschaft zeichnet sich dadurch aus, dass wir die anderen Mitglieder dieser Gemeinschaft nicht kennen. Wir stellen uns die anderen Österreicher, Wiener, Christen oder Atheisten, modernen rationalen Europäer oder kultivierten, gleichberechtigten, leistungsbezogenen BürgerInnen nur vor, mit denen wir uns

aufgrund einer gemeinsamen Kultur und der geteilten konnektiven Struktur verbunden fühlen.

HEIßE UND KALTE KULTUREN

Der Begriff der heißen und kalten Kultur oder Gesellschaft, beziehungsweise der heißen oder kalten Institutionen, hätte auch gut in den Abschnitt zur sozialen Institution gepasst. Wie in der Kapiteleinleitung schon bemerkt, spielt dieser Baustein jedoch auch im Theoriegebäude Erdheims (zur Adoleszenz) und im Theoriegebäude Assmanns (kulturelles Gedächtnis) eine bedeutende Rolle. Da ist es nur naheliegend, dass er im Kontext dieser Arbeit ebenfalls eine wichtige Bedeutung hat und daher hier vorgestellt wird.

Die durchaus berühmte Unterscheidung geht auf Claude Lévi-Strauss zurück. Nach diesem sind *«kalte Kulturen solche, die danach streben, "kraft der Institutionen, die sie sich geben, auf quasi automatische Weise die Auswirkungen zum Verschwinden zu bringen, die die geschichtlichen Faktoren auf ihr Gleichgewicht und ihre Kontinuität haben könnten". [...]*

"Heiße" Gesellschaften dagegen sind durch ein "gieriges Bedürfnis nach Veränderung" gekennzeichnet und haben ihre Geschichte ("leur devenir historique") verinnerlicht, um sie zum Motor ihrer Entwicklung zu machen.»

(Assmann 2005: 68)

Die Begrifflichkeit Lévi-Strauss ist eingänglich bildhaft und wohl ein Stück weit von Karl Marx inspiriert, der die moderne bürgerliche Gesellschaft bereits vor 150 Jahren so charakterisiert hat, dass sie sich in dauerndem sozialen Wandel befinde und traditionelle Ordnungen *verdampfe*. Traditionelle Kulturen, die sich über Generationen und manchmal über Jahrhunderte in ihren Strukturbedingungen nicht wesentlich ändern, *frieren* sozialen Wandel ein.

Beschleunigter, *heißer* sozialer Wandel ebenso wie die konservierte, *kalte* Gesellschaftsstruktur sind keine zufälligen Charakteristika von Kulturen und Gesellschaften. Die eine wie die andere Dynamik bedarf der Institutionen, die Funktionen in die eine oder andere Richtung erfüllen.

KÜHL- UND HEIZSYSTEME DER GESELLSCHAFT

Mario Erdheim hat die Konzeption der heißen und kalten Kulturen zwar übernommen, aber weiter differenziert. Er unterscheidet Kühlsysteme und Heizsysteme innerhalb von Gesellschaften; also Strukturbedingungen, die in die eine oder andere Richtung wirken. Die Differenzierung gegenüber Lévi-Strauss zielt darauf ab, die widersprüchlichen Tendenzen, Systeme, Institutionen in einer Gesellschaft zu analysieren, zum Beispiel Heizsysteme wie etwa ein konkreter Umgang mit den Adoleszenten in einer ansonsten eher kalten Kultur. Als Beispiele von *kalten Institutionen* in ansonsten *heißen Gesellschaften* bringt Erdheim die Kirche oder das Militär. (Erdheim 1988: 331)

Assmann bezieht sich auf die Begriffsverwendung bei Erdheim und unterscheidet seinerseits *kalte und heiße Techniken des Erinnerns*, die es in einer Gesellschaft immer gleichzeitig und nebeneinander, aber natürlich im Widerstreit geben kann. Damit rückt er die Frage nach den Interessen einzelner gesellschaftlich relevanter Gruppen in den Vordergrund, die auf die Gestaltung, Auslegung und Nutzung des kulturellen Gedächtnisses Einfluss nehmen können. Grob gesagt lautet diese Frage dann im konkreten, ob eine *Erinnerungskultur* in Richtung Beharrung geht oder sich ein anderer Gebrauch von Erinnerungen und kollektiven Gedächtnissen in Richtung Wandel auswirkt?

Über diese Fragestellung gelangt Assmann und gelangen wir mit ihm zur Frage nach dem Verhältnis von *Herrschaft und Gedächtnis*, beziehungsweise *Herrschaft und Vergessen*. Mit der Gedächtnisarbeit sind schließlich politische Interessen verbunden.

Die konkrete Handhabung des kulturellen Gedächtnisses hat eine prospektive, in die Zukunft gerichtete Perspektive. Die Auswahl dessen, was erinnert werden soll beziehungsweise offizielles kulturelles Gedächtnis ist, diese Auswahl dient nahezu immer dazu, Herrschaft retrospektiv zu legitimieren, um auf die Legitimation prospektiv aufbauen zu können. (ebd.: 71) Politik ist daher immer ein Kampf um

die Auslegung des Gedächtnisses, im Staat, in der Bildung, in der Familie, im Klassenverband.

Dabei sind Primärgruppen nicht in dem Maße wie andere soziale Gebilde, wie Organisationen, Institutionen oder ganze Gesellschaften dem *Sozialen Wandel* unterworfen. Sie sind im allgemeinen viel eher Widerlager, was im Abschnitt zur Adoleszenz weiter oben schon besprochen wurde.

Soziale Gruppen stellen in dem Sinne zudem keine Kühlsysteme in der Gesellschaft dar. Sie sind vielmehr Schutzzonen für die Mitglieder der Gruppe, gesicherte Rückzugsräume gegen Anforderungen der Umwelt. Sozialer Wandel wirkt oftmals umgekehrt in Richtung einer Auflösung und Zerstörung von sozialen Gruppen beziehungsweise primärgruppenhaften Beziehungen; durch die Zerstörung von direkten Beziehungen, durch Emigration, Revolution, Urbanisierung, Flexibilisierung der Arbeitswelt usw.

Diese abschließenden Bemerkungen zur den Kühl- und Heizsystemen in unserer sehr heißen modernen Gesellschaft betreffen genauso die *peer-groups* der Adoleszenten und den Klassenverband. Für beide Gruppen, für die *peer-groups* außerhalb der Schule und für den Klassenverband gilt, dass sie Rückzugsgebiete gegen sozialen Wandel sind. Gerade der Klassenverband und der ganze Apparat Schule schottet von den Anforderungen der Gesellschaft weitgehend ab und schafft ein eigenes Universum, ähnlich einer totalen Institution. Umso dramatischer gestaltet sich daher oft der Übertritt aus dieser Welt in die dynamische, schnelle und heiße Arbeitswelt. Hier zeigt sich die Kluft zwischen Schule und Arbeitswelt als eine zwischen einem Kühl- und einem Heizsystem.

Andererseits wirken manche Entwicklungen der heißen, modernen Gesellschaft auch atomisierend in den Klassenverband und die *peer-groups* hinein; wenn man zum Beispiel an die neuen Medien, an die Abnahme der Freiräume im

öffentlichen Raum, an neue raumübergreifende Netzwerkstrukturen durch das World Wide Web oder an die Differenzierung auch der popkulturellen Angebote denkt.

THEORIE DES KLASSENVERBANDS

Die Wissenschaftsforscherin Karin Knorr Cetina hat in einem Vorwort zur Neuauflage ihres Klassikers *«Die Fabrikation von Erkenntnis»* anlässlich eines Rückblicks auf 20 Jahre Laborstudien in der Wissenschaftsforschung den Ort und den Begriff des *Labors* mit dem Ort und Begriff der *Fabrik* verglichen und damit den Anspruch verbunden, dass das Labor nicht nur als zentraler Ort der Forschung und der Wissensproduktion besondere Aufmerksamkeit verdiene, sondern als theoretischer Begriff entwickelt werden muss. Die Rolle des Labors in der *Wissensgesellschaft* sei bedeutend genug und die Prozesse, die durch diesen Ort organisiert würden komplex und relevant genug, dass *«der Begriff des Labors selbst zum Instrumentarium von theoretischen Konzepten gezählt werden muss»* (Knorr Cetina 2002: XIII).

Das sei durchaus vergleichbar damit, wie im Zuge der Entwicklungen zur *Industriegesellschaft* der Begriff der Fabrik über einen längeren Zeitraum und durch empirische wie auch theoretische Arbeiten zu einem theoretischen Konzept und Begriff ausformuliert wurde. Die Analogie geht für Knorr Cetina soweit, zu sagen, dass das Labor der Wissensgesellschaft in etwa das ist, was die Fabrik der Industriegesellschaft war. *«Das Labor bedeutet für die Verwissenschaftlichung als ein Grundmerkmal der Moderne etwa das, was die Fabrik für die Industrialisierung bedeutet hat; nicht umsonst ist das Labor der Fabrik als interne Umwelt nicht unähnlich, in der Produktionsprozesse geregelt und systematisiert werden, kontinuierlich stattfinden und auch gezielten Optimierungsversuchen unterliegen.»* (ebd.: XII)

Mein Bestreben wird es nun sein, analog zu obigen Beispielen der Fabrik und des Labors den Ort *Klassenverband* als theoretisches Konzept zu entwickeln. Diesem "Ort", kommt in der modernen bürgerlichen Gesellschaft und erst recht mit der

Wissensgesellschaft schließlich ebenfalls eine bedeutende Funktion zu. Diese Hypothese ist in der Einleitung entwickelt worden.

In diesem zweiten Hauptteil nach der Vorstellung und Analyse der zur Verwendung kommenden Theoriebausteine, soll nun dieses theoretische Konzept in drei Stufen entwickelt werden.

Zuerst wird die soziale Gruppe des Klassenverbands losgelöst von ihrer Einbindung in die Organisation der Schule, in die soziale Institution Bildung und allgemein in die Gesellschaft analysiert werden. Im Zuge dieser Analyse der *sozialen Gruppe* wird unter anderem eine begriffliche Abgrenzung zwischen der *Schulklasse* und dem *Klassenverband* eingeführt werden. Darüber hinaus wird in der Analyse der *Syntax der Gruppe* zwischen zwei Modi unterschieden, dem Modus der Gruppe während des Unterrichts und dem Modus abseits des schulischen Unterrichts.

Auf der grundlegenden Analyse der Basis der sozialen Gruppe wird in der zweiten Stufe die Position des einzelnen Klassenverbands im *Gruppenverband und Apparat der Schule* besprochen.

Mit der dritten Stufe werden Klassenverband und Apparat Schule schließlich noch in der sozialen Institution Bildung und in der Gesellschaft verortet.

DIE SOZIALE GRUPPE 'KLASSENVERBAND'

Ingrid Herlyn berichtet *zum Gruppencharakter der Schulklasse* (Herlyn 1994: 229), dass unter Forschern Dissens bestünde, ob die Schulklasse überhaupt als soziale Gruppe anerkannt und behandelt werden kann. Diese Problematik ist schwerlich nachzuvollziehen und fällt für diesen Ansatz der Untersuchung auch nicht ins Gewicht. Ähnlich verhält es sich mit der Differenzierung in einen «*formalen beziehungsweise institutionellen und den informalen Aspekt*» der

Schulklasse als Gruppe (ebd.: 228), wie er in der wohl weitgehend sozialpsychologisch orientierten Forschung getroffen wird.

Ich habe bisher offensichtlich vermieden, von der "Schulklasse" zu sprechen und stattdessen meist den Begriff "Klassenverband" zur Bezeichnung der Gruppe verwendet. Mit dem Begriff *Schulklasse* schwingen unweigerlich Bilder der Räumlichkeit, die Architektur des Klassenraums sowie Bilder von stattfindendem Unterricht mit. Die Kontinuität ist vor dem geistigen Auge ist hier automatisch der Raum im Schulgebäude, der nur zu gewissen Zeiten von SchülerInnen und LehrerInnen belebt wird, der über die Stundenplaneinteilung und über die Jahre hinweg ein Kommen und Gehen der ihn bevölkernden Personen erlebt.

Mit dem Begriff des *Klassenverbands* ist klar, dass der Zusammenhalt der Gruppe nicht durch einen architektonischen Raum gebildet wird, sondern durch die Kontinuität einer gewissen Anzahl an *Elementen*, die gemeinsam in einer spezifischen Struktur zueinander ausgerichtet und miteinander verflochten sind. Diese Zusammengehörigkeit der aufeinander ausgerichteten Elemente ist von Innen wie auch von Außen klar erkennbar.

Mit dem Begriff des *Klassenverbands* soll außerdem betont werden, dass die *soziale Situation* des schulischen Unterrichts nicht mehr als *einen* Modus darstellt, in dem die Gruppe des Klassenverbands existiert. Es ist klar, dass der Klassenverband *als soziale Gruppe* nicht zu existieren aufhört, wenn die Schulglocke eine Unterrichtspause einläutet oder das Ende eines Schultags. In der Schule existiert der Klassenverband nicht nur unter den Bedingungen von Unterricht; da sind die Pausen, die Leerstunden, die Wege zum Sportplatz, das Umziehen und Duschen in der Garderobe des Turnsaals, die Probe des Feueralarms, die Exkursionen und die Wandertage usw. Außerhalb des Schulgebäudes kann die Existenz der Gruppe des Klassenverbands am Schulweg bemerkt werden, im Papier- und Zuckerlgeschäft nahe dem Schulgebäude, bei der Geburtstagsfeier einer SchülerIn, beim Kino- oder Theaterbesuch, im

Gespräch der Mitglieder mit Familienmitgliedern, Freunden außerhalb der Schule, anderen SchülerInnen, in Diskussionen der Lehrerschaft und Eltern, und nicht zuletzt im Gedächtnis der AbsolventInnen lange nach der formalen Auflösung des Klassenverbands.

Mit dieser Aufzählung ist bereits der Modus des "Nicht-Unterrichts" eingeführt worden, und damit die analytische Unterscheidung der beiden, die Syntax einer jeden Klassenverbands-Gruppe maßgeblich prägenden Modi. Zu behandeln sein werden für eine Analyse der Basis der Gruppe also:

die (1) *Elemente* des Klassenverbands und (2) seine *Syntax*, unterteilt nach den Modi (2.1) *Unterricht* und (2.2) "*Nicht-Unterricht*".

Bevor mit der genaueren Bestimmung der Elemente und Syntax begonnen werden kann, muss allerdings noch eine weitere Differenzierung vorgenommen werden, die sich im Aufbau und Funktionieren der Gruppe Klassenverband nennenswert niederschlagen muss; betrachten wir einen Klassenverband in der Volksschule (primärer Bildungssektor) oder einen in der Hauptschule beziehungsweise dem Gymnasium (sekundärer Bildungssektor)?

Diese letztere, zu berücksichtigende grundlegende Unterscheidung soll innerhalb der oben skizzierten Einteilung eingearbeitet werden. So sehr sich auch die chronologische Abfolge anbietet, möchte ich auf die Verdopplung dieser Struktur zugunsten des Versuchs der Straffung verzichten.

DIE ELEMENTE DER GRUPPE 'KLASSENVERBAND'

Eine erste, nur scheinbar banale Frage muss hier lauten: *Wer sind die Mitglieder eines Klassenverbands?* Eine nächste wird dann nach dem *Was (alles) zeichnet sie aus?* und *Wie werden sie bestimmt?* fragen.

Die erstere Frage führt bald zur Prüfung des Status der LehrerIn oder LehrerInnen. Sind sie Mitglieder oder Umwelt der Gruppe des Klassenverbands? Der Frage kann jetzt empirisch forschend nachgegangen werden. Die Frage könnte zudem

jeweils eigens für die sozialen Situationen der Volksschule und der Haupt- oder Mittelschule erörtert werden. Schließlich sind die Zuordnungen der Lehrkräfte zu Schulklassen unterschiedlich geregelt; da *eine KlassenlehrerIn*, die gleichzeitig immer nur eine Volksschulklasse über alle vier Jahre und (fast) alleinverantwortlich betreut, dort *diverses Lehrpersonal*, zuständig nur für einzelne Schulfächer, aber dafür in mehreren Schulklassen eingesetzt, FachlehrerInnen, die aus der Sicht der Schulklasse über die Schuljahre wechseln können.

Die Frage kann auch mit Rückgriff auf gruppensoziologische Theorie weitgehend deduktiv beantwortet werden. Ich greife hier nochmals auf die von Claessens aufgezählten und im Abschnitt zur Gruppensoziologie bereits angeführten *Vergesellschaftungszwänge* zurück. Auf der Basis dieser Systematik ist es problemlos möglich, die Bestimmung der Mitglieder eines Klassenverbands vorzunehmen und theoretisch zu begründen:

Mitglieder des Klassenverbands sind jene Personen, die sich der Summe der Vergesellschaftungszwänge in der Gruppe, das sind (1) der 'Zwang zur Selbstdarstellung' in der Gruppe, (2) der 'Zwang, den anderen registrieren zu müssen', (3) der 'Zwang zur Bildung eines Binnenselbstverständnisses der gesamten Gruppe', (4) der 'Zwang zur Außendarstellung gegenüber der Umwelt', (5) der 'Zwang, laufend Arbeit in die Gruppe zu investieren' und (6) der 'Zwang, die Realitätsauffassung der Gruppe und das Gruppenklima mitzutragen', nur durch ihren endgültigen Austritt aus der Gruppe entziehen können.

Damit wäre klargestellt, dass LehrerInnen – seien es VolksschullehrerInnen oder Lehrkräfte im sekundären Bildungssektor – nicht Elemente des Klassenverbands sind und auch, warum sie es nicht sind.

Lehrkräfte sind den Zwängen der Gruppe nicht so ausgeliefert, wie die Elemente der Gruppe. Anders ausgedrückt, sie können sich arrangieren. LehrerInnen befinden sich außerhalb der Sanktionsreichweite der Gruppe des Klassenverbands. Ihnen kann nur der Krieg erklärt werden, aber sie können nicht durch den Druck einfacher Mehrheit zur Annahme interner Regelungen gezwungen werden. Ihnen droht keine interne Maßregelung.

GLEICHALTRIGE

Die Schule erzwingt *peer-groups*, Gleichaltrigengruppen von Jugendlichen. Das Alter, gemessen in der Regel an einem Stichtagdatum, stellt also das primäre objektive Merkmal dar, das alle Elemente eines Klassenverbands auszeichnet. Im Falle getrennt geführter Schulklassen (oder ganzer Schultypen) mag das Merkmal *Geschlecht* zum bestimmenden gemeinsamen Hintergrund hinzukommen.

In der Regel wird der Wohnort eine Rolle spielen, wobei hier bereits ein weiterer Unterschied zwischen dem primären und dem sekundären Bildungssektor zu Tage tritt. Das Einzugsgebiet von Volksschulen ist kleiner, ihre Anzahl höher, während die differenzierten Schultypen des sekundären Bildungssektors pro Schule ein bisweilen deutlich höheres Einzugsgebiet haben und bewusster gewählt werden. Im sekundären Bildungssektor sind also Schultyp und die Schule selbst zu den Merkmalen zu zählen, die die Elemente eines Klassenverbands auszeichnen.

Mit dem Wohnort beziehungsweise eigentlich dem "*Schulort*" verbunden sind die Merkmale *Stadt/Land* und *Zentrum/Peripherie*, sowie auch eine gewisse Vorauswahl betreffend Klasse, Schicht und Milieu. Diese Faktoren können durch den Staat entschärft oder quasi erzwungen werden, je nachdem wie frei die Möglichkeiten der Schulwahl sind oder wie sehr durch räumliche, infrastrukturelle oder finanzielle Hürden beschränkt. Unter die Kategorie infrastruktureller Hürden beziehungsweise respektive Möglichkeiten fallend und besonders relevant fasse ich auch die Frage, welche Kapazitäten an SchülerInnenplätzen stellt ein Bildungssystem in welcher Differenzierung und Anbindung der Schultypen auf einem Staatsgebiet in welcher Dichte zur Verfügung? Schließlich und endlich gibt es auch Schulklassen und Klassenverbände, deren Mitglieder (abgesehen vom Alter) allein dadurch bestimmt wurden, dass sie die einzig für sie erreichbare Schule besuchen.

Jeder Klassenverband ist, wie oben schon erwähnt, eine Gruppe gleichaltriger Jugendlicher. Das bedeutet für unsere Elemente der Gruppe zweierlei. Als

Angehörige (in etwa) eines Jahrgangs, einer *Kohorte*, befinden sie sich immer in der *gleichen zeitlichen Distanz zur Historie*, zu gesellschaftlichen Geschehnissen, zu technologischen Entwicklungen, zu Änderungen in Lehrplan oder Lehrkörper, zu politischen und medialen Ereignissen, zu *Moden, Trends* und "*Hypes*", zu Strömungen des Zeitgeistes und wirtschaftlichen Konjunkturen. Darüber hinaus durchlaufen sie die Entwicklungsphasen, die mit ihrem Alter zusammenhängen, *annähernd synchron*. Das betrifft ebenso ihre Lernfortschritte in Schulfächern und anderen Kompetenzen wie auch das Wachstum ihrer Körper, ihre sexuelle Entwicklung, die Nöte der Pubertät, den Stress vor der Frage, was nach der Schule folgen wird.

'BERUHIGTE KINDER' VERSUS 'PUBERTIERENDE JUGENDLICHE'

Das Alter, in dem Betroffene der Schule zwingend überantwortet werden müssen beträgt sechs bis maximal sieben Jahre. Rechnen wir dazu, dass manche Kinder bereits ab dem Alter von fünf Jahren in der Vorschule an schulische Strukturen gewöhnt werden.⁵

In diesem Alter werden Kinder nicht allein dem exklusiven Einfluss von Eltern ("der Familie") ein gutes Stück weit entzogen und in das Schulwesen eingegliedert. Außerdem ist «*um das fünfte, sechste Lebensjahr*» die erste Phase sexueller Entwicklung des Menschen «*allmählich abgeklungen*», mit welcher «*in einem störungsanfälligen Wechselspiel mit Mutter, Vater, Geschwistern die biologischen und sozialen Reifungsprozesse*» und der «*für die Familie gültiger Weltbezug*» aufgearbeitet wurden (Erdheim 1988: 193). In die Volksschule kommt das Kind im Entwicklungsstadium der *Latenzphase*, die «*die Chance zur Festigung der in den ersten Lebensjahren gebildeten Strukturen gib*» (ebd.).

In dieser Phase vergleichsweise Stabilität und Ruhe *automatisiert* das Kind seine «*Ich-Funktionen (zum Beispiel Eßgewohnheiten, Umgangsformen, Lesen und Schreiben)*» und «*lernt, seine Umwelt durch Ausbildung seiner Fähigkeiten sowie*

⁵ Dabei handelt es sich freilich um eine deutschsprachige Bildungstradition, die nicht einfach verallgemeinert werden kann.

des Denkens zu beherrschen» (ebd.: 198). Das Kind ist genau damit vollends beschäftigt, sichert und festigt seine Welt, seine Umgebung, seinen Weltbezug. Das Kind stellt in der Latenzphase befindlich diese Welt nicht infrage, sucht nicht ihren Horizont zu erweitern und den zweifelhaften Wirklichkeitscharakter dieser Welt zu testen. Die vier Jahre der Volksschule und auch noch der Eintritt und die erste Zeit in einer Schule des sekundären Bildungssektors stehen unter den Vorzeichen dieser *Ruhephase* der Persönlichkeit des Kindes und damit des Kindes selbst.

Beziehungsweise, da wir von einer Massenveranstaltung reden, es stehen die ersten vier bis fünf Schulstufen allgemein unter dem Vorzeichen der stabileren Latenzphase der SchülerInnen und Mitglieder der Klassenverbände. *«Aber die Pubertät, mit der die zweite, die Adoleszenzphase anfängt, bringt alles wieder durcheinander»* (ebd.: 193).

Die *Adoleszenz* bedeutet, dass die beim Kind des Volksschulalters bereits stabilisierten Persönlichkeitsstrukturen wieder aufbrechen und eine langwierige sowie schwierige *«Neustrukturierung der Persönlichkeit»* beginnt (ebd.: 194). Das Kind wird zur Jugendlichen, wird rebellisch, und es wird rebellisch, *weil* die Adoleszenz eine grundlegende Krisis darstellt. Den Betroffenen geht der Wirklichkeitscharakter der Welt verloren. Alle bereits erlangte Sicherheit in die Umwelt, in eigene Fähigkeiten und funktionierende Automatismen zerfällt Schritt für Schritt. *«Die Verselbstständigung innerer und äußerer Objekte ist eine befremdende Erfahrung, und der in der Pubertät neu aufblühende Narzissmus bekommt die kompensierende Funktion, die auseinanderfallende Welt zusammenzuhalten.»* (ebd.: 199)

Der Unterschied zwischen Kindern und Jugendlichen ist vor diesem Hintergrund kaum nur einer der zunehmenden Lebensjahre, der Körpergröße, der weiteren Aneignung von Kulturtechniken und Wissensbeständen etc. Der Unterschied ist so basal, dass von *unterschiedlichen Elementen* zu sprechen gerechtfertigt ist.

Das heißt für diese gruppensoziologische Systematik, Klassenverbands-Elemente sind nicht allein dadurch definiert, *Gleichaltrige* zu sein (und hinzu kommen weitere Differenzierungen und Kategorien), sondern entweder (1) '*Gleichaltrige in der Latenzphase*' oder (2) '*Gleichaltrige in der Adoleszenzkrise*' zu sein (und hinzu kommen weitere Differenzierungen und Kategorien). Das ist übrigens der Grund, dass ich den naheliegenden Begriff der *SchülerIn* bisher größtenteils vermieden habe, bevor diese Unterscheidung der Elemente nicht eingeführt war. Das *SchülerIn-Sein* spricht die Aufgaben- und Rollenzuweisung für junge Menschen in unserer Gesellschaft an. Die Zuweisung "Schülerin" beziehungsweise "Schüler" konstruiert eine scheinbare Kontinuität, die für die vorliegende Untersuchung absolut irreführend wäre, wie noch zu zeigen sein wird.

Der mit Rückgriff auf psychoanalytische Theorie angesprochene Unterschied kann in dieser Trennschärfe weder durch die Begriffe *Kind* und *Jugendliche* noch durch die unterschiedliche Behandlung von *VolksschülerInnen* und *Haupt- oder MittelschülerInnen* geleistet werden.

Jugendliche vor dem Ausbruch der Pubertät und solche in der Adoleszenzkrise verarbeiten und bewältigen ihre Welt, ihre Umgebung, ihre sozialen Kontakte unterschiedlich. Ihre *Selbstdarstellungen* ändern sich. Sie gehen anders mit dem *Zwang, andere registrieren zu müssen* um. In der Gruppe wird die Ausbildung eines *Binnenselbstverständnisses* immens viel wichtiger und schwieriger. Der *Homogenitätsdruck* nach Innen steigt, während die Abgrenzung nach Außen zunehmend betont werden muss. Die *Außendarstellung* wird notwendigerweise an Konfliktpotential zunehmen. Verletzungen der Gruppensolidarität können nicht toleriert werden und werden mit teilweise brutalen *Sanktionen* geahndet.

Daran ist zu sehen, dass unsere Differenzierung entlang von Latenzphase und Adoleszenzkrise nicht alleine eine der Elemente ist, sondern dass sie die *Struktur der Klassenverbände* mitbestimmt.

Im Theoriegebäude zu den *peer-groups* gibt es eine analoge Entsprechung zur hier getroffenen Unterscheidung der Elemente. Im Abschnitt zum Begriff der *peer-group* ist der Unterschied zwischen Gruppen aus Kindern und Gruppen aus Jugendlichen schon angesprochen worden. Bei altershomogenen Gruppen wird ein «*erheblicher Unterschied*» gemacht zwischen «*Gleichaltrigengruppen von Kindern*» und solchen von Jugendlichen. «*Kinder erfahren erst im Zusammensein mit anderen Kindern allmählich, dass die Gleichaltrigen in der gleichen sozialen Lage sind, dass sie also zu ihrer Altersgruppe in besonderer Weise gehören. Was in der Gruppe Jugendlicher selbstverständlich ist, nämlich Solidarität und Zugehörigkeitsgefühl, wird in der Kindergruppe erst erlernt.*» (Machwirth 1994: 248-249)

SCHULPFLICHTIGE

Nächst dem Alter ist den Mitgliedern eines Klassenverbands gemeinsam, dass sie *schulpflichtig* (oder *unterrichtspflichtig*) sind, zumindest sofern sie das Alter noch nicht erreicht haben, in dem ihnen diese Pflicht per Gesetz nicht mehr auferlegt ist. Die Schul- oder Unterrichtspflicht hat zweierlei Auswirkungen.

Zum ersten bedeutet sie, dass die Mitglieder eines Klassenverbands im allgemeinen *zwangsweise Mitglieder in einem Klassenverband* sind und in der Regel keine Perspektive sehen oder auch gar keine haben, diesem zu entgehen. Es ist wichtig das heraus zu streichen, SchülerInnen sind nicht nur zwangsläufig der Schule ausgeliefert, *sie sind auch der sozialen Gruppe ihres Klassenverbands auf Gedeih und Verderb übergeben*⁶; und zwar ebenso gnadenlos, wie sie ihren Familiengruppen ausgeliefert sind.

Zum zweiten bringt die Schul- oder Unterrichtspflicht heute mit sich, dass alle Kinder und Jugendliche auf einem Staatsgebiet unabhängig von Herkunft, Status,

⁶ Das zeigt sich spätestens dann sehr drastisch, wenn ein Schulwechsel nicht vor dem Hintergrund schulischer Probleme notwendig wird, sondern weil ein Kind oder eine Jugendliche dem Klassenverband entkommen muss. Das bedeutet immerhin immer auch, dass die Risiken und Schwierigkeiten eines Wechsels in eine neue Schule und damit der Eintritt in einen neuen, sich bereits konstituiert habenden Klassenverband als geringeres Übel betrachtet werden als der Verbleib im alten Klassenverband.

Einkommen der Eltern etc. und auch unabhängig von der Staatsbürgerschaft *gleichrangig* behandelt werden. Die Mitglieder eines Klassenverbands sind in diesem Sinne, abgesehen vom Alter, willkürlich bestimmt. Eine Schulklasse, heißt es demnach, *kann* den gesamten Querschnitt einer Gesellschaft repräsentieren. *Vor der Schule* und *in der sozialen Gruppe des Klassenverbands* sind vorerst alle gleich. Für die Elemente dieser Gruppe ist das höchst wahrscheinlich eine neue Situation, die sie von keiner anderen Gruppe kennen, der sie bis dato angehört hätten. Die Familie ist gänzlich anders aufgebaut, wenn auch ebenfalls eine Zwangsgruppe. In ihr ist alles festgelegt, seien es die Elemente oder sei es die Syntax.

Die Gruppe des Klassenverbands ist dagegen – ihrem Charakter als Zwangsgruppe zum Trotz – offen. Erste Klassen sind so gesehen kaum etwas anderes als gesellschaftlich produzierte *Laborgruppen*. Eine gewisse Anzahl an Elementen wird zusammengeführt und hat – gezwungener Maßen – eine Gruppe zu bilden. Dieser Gruppe werden strenge Rahmenbedingungen gegeben (siehe die Kapitel zur Syntax weiter unten), innerhalb dieser Rahmenbedingungen sind sie durch die Vergesellschaftungszwänge gezwungen, ihre eigenen Gruppenstrukturen, ihr Selbstverständnis und ihre Außendarstellung, ihre Binnendifferenzierung und ihre Gruppenklima etc. zu konstituieren. Allen ist dabei gemeinsam, dass sie darin vorerst keine und später gleichviel Erfahrung haben.

ASPIRANTINNEN

Wir haben die Elemente der Klassenverbandsgruppen bereits recht eingehend beschrieben, als Gleichaltrige in synchroner sozialer Lage, als *Kinder* in der sogenannten *Latenzphase* beziehungsweise als *Jugendliche in der Pubertät*, als *gleichgestellte* und *zwangsverpflichtete SchülerInnen* aus potentiell – und *mehr oder weniger* – *allen* Klassen, Schichten und Milieus der Gesellschaft. Ein weiteres Merkmal, das alle Elemente notwendig teilen, besteht darin, dass sie noch kein

«*full membership*» erworben haben (siehe den Abschnitt zur Soziologie der Jugend).

Die Elemente der Gruppe sind *noch nicht* Erwachsene, sie sind *noch nicht* mündig, *noch nicht* erwerbstätig, *noch nicht* souveräne Individuen, *noch nicht* "frei", *noch nicht* verantwortlich; sie sind noch gar nichts außer *SchülerInnen* und *Kinder ihrer Eltern*. Vorerst sind sie AspirantInnen. Die Schule unserer Gesellschaft und Gegenwart macht sie viel mehr noch zu *lediglich* AspirantInnen, ganz im Gegensatz zu der Zeit vor knapp einem Jahrhundert, als sie nicht nur Kinder und Jugendliche sondern auch schon Arbeiter oder Bauern, Kleinbürger, Bourgeoisie, niedriger oder hoher Adel waren.⁷

Der AspirantInnen-Status ist hier als eigene gemeinsame Charakteristik der Elemente vermerkt. SchülerInnen haben gemein, dass sie *da durch müssen*, durch die Schule und durch ihre Adoleszenzkrise. Und dann ist da noch ihre nicht einfache *soziale Lage*, gekennzeichnet dadurch, dass die Erwartungen an sie *diffus* sind (Eisenstadt 1956: 22f.) und sie in Beziehungen zu anderen Altersgruppen immer das schwächere Element in einem *asymmetrischen Autoritätsverhältnis* darstellen (ebd.: 29). Nicht allein die bekannten, konkreten Personen aus ihren Familien und dem schulischen Lehrkörper sind ihnen gegenüber im Verhältnis *Lehrer zu Schüler* aufgestellt. Vielmehr stehen ihnen alle Menschen aus älteren Generationen, als quasi die gesamte Gesellschaft, in diesem Verhältnis gegenüber.

Außerhalb ihrer Gruppe finden sich die Elemente des Klassenverbands den *diffusen* Erwartungshaltungen, Rollenzuschreibungen, als adäquat erachteten Normen, vorgesetzten Werten, vorgesehenen kulturellen Denkschemata und Handlungsmuster der komplexen Gesellschaft ausgesetzt. Es gibt einen Begriff, der dieses letzte hier herausgearbeitete Charakteristikum der Elemente des Klassenverbands exakt fasst und abgrenzt: *Initiation*. Das Ritual der Initiation in

⁷ Über die gesamte Zeit, die mit dem Etikett, der sozialen Adresse *Schülerin* oder *Schüler* zugebracht wird, dürfte denn auch die häufigste Frage lauten «Und, was wirst (respektive willst) Du *werden?*».

die Gesellschaft haben Mitglieder eines Klassenverbands noch nicht erfahren. Der Schulabschluss wird ein solches *Ritual* darstellen, der Klassenverband ist die *Gruppe der AspirantInnen*.

DIE SYNTAX DER GRUPPE 'KLASSENVERBAND'

Die Syntax der sozialen Gruppe des Klassenverbands soll hier entlang der zwei Modi *Unterricht* und *Nicht-Unterricht* getrennt untersucht und besprochen werden. Im Modus des Unterrichts, zumal des *Frontalunterrichts* ist der von der Schule ausgeübte Zwang auf die Gruppe des Klassenverbands am offensichtlichsten. Die Gruppe ist in diesem Modus vielmehr *Schulklasse* als *Klassenverband*. Die Mitglieder der Gruppe sind auf eine Bezugsperson für die Gruppe ausgerichtet, die LehrerIn. Sie sind gezwungen, die Selbstdarstellung und Präsentation der LehrerIn zu registrieren und sich ihr gegenüber darzustellen.

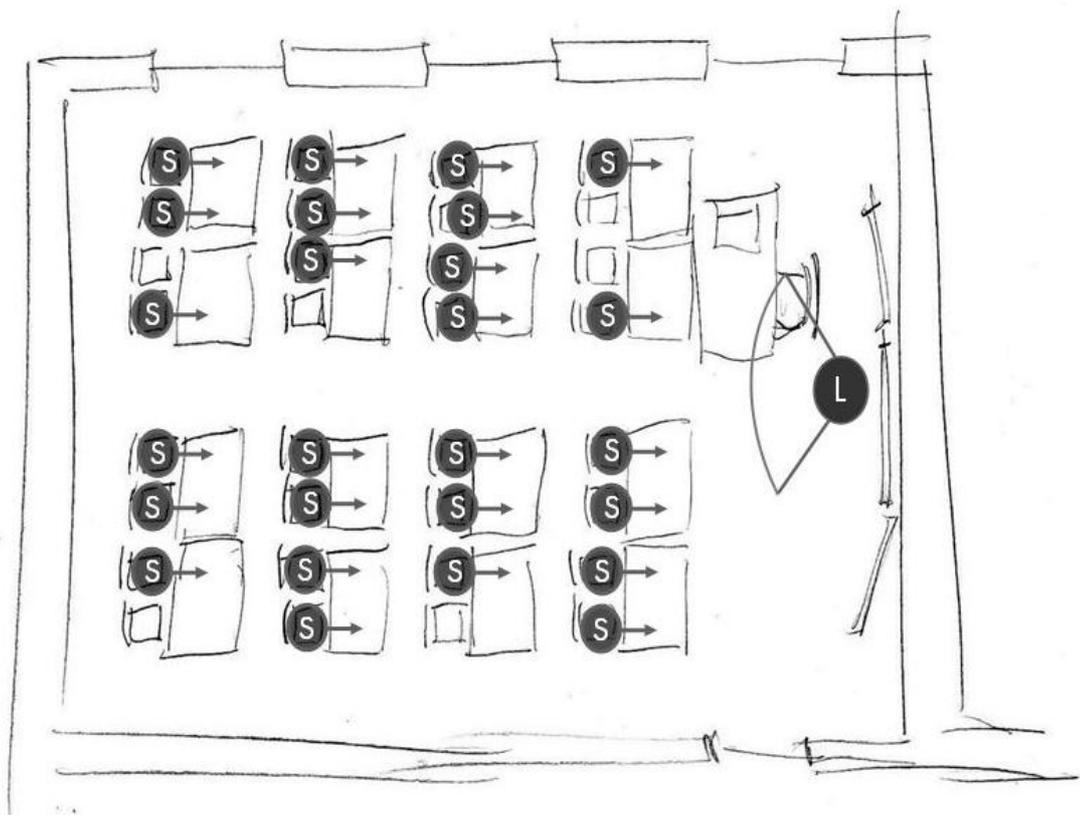


Abbildung 2: Klassenverband beim Unterricht

DER MODUS 'UNTERRICHT' IN DER VOLKSSCHULE

Beginnen wir mit der Analyse der Bedingungen der Gruppensyntax am Beginn der Existenz der Gruppe. Am ersten Schultag in der Volksschule scheint klar, dass von einer sozialen Gruppe noch nicht gesprochen werden kann. Kinder werden von ihren Familienangehörigen in ein Gebäude geführt und einer Lehrerin anvertraut.⁸ Sie sitzen vereinzelt in einer fremden und fremdartigen Umgebung. Die Situation ist für die Betroffenen neu. Doch bereits an diesem ersten Schultag wird klar, dass sie eine Gruppe bilden werden, ja, die Gruppe bereits gebildet ist. Ihnen wird, vielleicht auch einzeln, jedenfalls aber *gemeinsam* erklärt werden, dass dieser Raum nun *ihre* Klasse sei, diese Lehrerin nun *ihre* Lehrerin und die anderen Kinder nun *ihre* KlassenkameradInnen. Das *Wir* können die einzelnen Kinder zu diesem Zeitpunkt noch nicht mit einem gruppenspezifischen Ton füllen, ein *Wir*-Gefühl wird aber *vom ersten Augenblick an* trainiert. Das *Wir* bekommt sofort eine Adresse, einen Namen – die 1A, 1B oder 1C – und eine Vielzahl an Symbolen. Sprachlich wird immer wieder dieses Kollektiv angesprochen, nicht nur von der Klassenlehrerin, die nicht so sehr einzelne Kinder sondern "die Klasse" adressiert, sondern auch von den Eltern, wenn diese beispielsweise fragen, *was habt ihr denn heute gemacht?*

Die Gruppe, die da durch die Schulklasse gebildet wird, ist freilich ganz massiv von Außen her bestimmt und konstruiert. Bleibt der Klassenverband als Gruppe bis zur Maturaklasse auch immer eine Zwangsgruppe, so ist die soziale Gruppe der Volksschulklasse doch noch viel ausschließlicher ein von Außen bestimmtes Konstrukt, ohne die Eigendynamik der Klassenverbände in höheren Schulstufen. Die dominante Bezugsperson für alle in der Gruppe wird sehr wahrscheinlich über die gesamten vier Jahre der Volksschulzeit die Klassenlehrerin sein. Diese lange Zeit von vier Jahren muss freilich innerhalb der Gruppe zur Bildung dauerhafter Mitgliederbeziehungen, zu einer Rollendifferenzierung, zu einem

⁸ Im Fall der Volksschullehrerin bietet sich die weibliche Form eher als die geschlechtsneutrale an

Binnenselbstverständnis und Gruppenklima usw. führen. In die Bildung der Gruppensyntax kann und wird die Klassenlehrerin jedoch in einem Maße eingreifen, wie Klassenverbände späterer Schulstufen das nicht mehr zulassen würden.

Die Kontrolle und Eingriffsmöglichkeit der Lehrerin geht so weit, dass wir sagen können, diese Kinder und SchülerInnen *lernen* Gruppenbildung unter top-down kontrollierten Bedingungen. So wird von Beginn an nicht nur ein Wir-Gefühl trainiert sondern die *Art dieses Wir-Gefühls*. Trainiert wird eine Art der Gruppensolidarität, der Konfliktaustragung, der erlaubten Sanktionen in der Gruppe gegenüber solchen, die von Außen unterbunden werden beziehungsweise starken Sanktionen von Außen unterliegen.

So wird gruppeninterne Konfliktaustragung und Bestrafung mittels Gewalt von der Lehrerin her unterbunden, *Affektkontrolle* in der Gruppe wird trainiert. Unter den Bedingungen der Gruppe ist zu lernen, dass körperliche Gewalt und Verbalinjurien unter Gruppenmitgliedern zu unterbleiben haben. Dabei wird ziemlich sicher an das *Wir* der Gruppe, an eine kameradschaftliche Verbundenheit und die gleich gelagerte Stellung appelliert: *Das ist doch deine Klassenkameradin, mit der geht man nicht so um.*

Was hier freilich internalisiert wird einerseits, sowie in gewissen Äußerungen wie der obigen und in Sanktionen wiederholt wird andererseits, das ist das gesellschaftlich opportune Verhalten in der Gesellschaft der Gleichberechtigten und rational agierenden Individuen. Die Äußerungen und weitere Sanktionen gehen in das *kommunikative Gedächtnis* ein; *das macht man nicht.*

Trainiert und eingeübt werden auch Formen der Arbeitsteilung im Zuge des Unterrichts. Nahegelegt werden Rollenzuschreibungen durch die Bewertungen der Lehrerin, der dominanten emotionalen Führungspersönlichkeit im frühen Klassenverband. Eingegriffen wird in interne Prozesse der Hierarchisierung, wenn diese im Verlaufe der Volksschulzeit auch immer unabhängiger vom Urteil und ausgleichenden Eingriff von Außen werden. Von außen bearbeitet werden sowohl

personale Selbstdarstellungen als auch Binnen- sowie Außendarstellung der Gruppe. Kontrolliert wird das Gruppenklima und gerade in dieser Phase mag es neben den Lernzielen *Lesen, Schreiben und Rechnen* in der Schule – und das heißt in der Schulklasse – zentral darum gehen, den *respektvollen Umgang mit dem Anderen in der Gruppe zu erlernen*.

Im Gegensatz zu später hat in der Volksschule der Modus *Unterricht* viel größeren Einfluss auf die Ausformung der Syntax der Gruppe. Dieser Einfluss, nicht zu verwechseln mit dem Einfluss der Lehrperson oder allgemein der Umwelt, wird tendenziell von Schulstufe zu Schulstufe immer weiter abnehmen.

In der Volksschule ist Unterricht noch nicht in dem Maße segmentiert und programmiert wie später. Die Klassenlehrerin deckt die meisten Fächer ab, hat innerhalb der Organisation des Unterrichts deutlich mehr Freiheiten und stellt somit eine personelle, emotionale und praktische Kontinuität sicher, die einerseits die Momente des Nicht-Unterrichts beschränkt und andererseits ihren Einfluss und ihre Kontrollmacht über die Ausformung der Gruppe verstärkt, aufrecht erhält, sicher stellt. Es gibt kaum Phasen, in denen sich Struktur ausbilden könnte, von der die Klassenlehrerin nichts mitbekommt und die sie die Kontrolle über die Gruppe verlieren lassen könnte. Hinzu kommt, dass die Klassenschülerzahlen in der Volksschule im Allgemeinen geringer, das Einzugsgebiet der Schule kleiner, Schulwege kürzer sind.

Mit dem ersten Schultag der Folgeschule des sekundären Bildungssektors ändert sich vieles, um nicht zu sagen *all das*.

'UNTERRICHT' IN DER SCHULE DES SEKUNDÄREN BILDUNGSSEKTORS

Eine neue Gruppe wird zusammengestellt, die unter nun deutlich veränderten Außenbedingungen, den Vorgaben der Haupt- oder Mittelschule, eine Syntax für einen neuen Klassenverband entwickeln muss. Auch die Mitglieder dieser neuen Gruppe sind mit den frisch gefangenen SchulanfängerInnen kaum vergleichbar.

Sie sind vier Jahre älter, sie haben allesamt vier Jahre praktische Erfahrung in einem von *Außen* und *Oben* stark kontrollierten Klassenverband.

In der Volksschule haben sie unter anderem gelernt, eine Gruppe zu bilden, als Gruppe adressiert zu werden, als kleines Kollektiv den Regeln des schulischen Unterrichts unterworfen zu sein. Sie haben erlernt, wie sie sich in einer *Gruppe von Gleichen* zu verhalten haben, wie sie sich gegenüber der Autoritätsperson der LehrerIn zu verhalten haben, die nicht zu den Gleichen gehört, nicht den gleichen, *universalen Regeln* unterworfen ist, sondern die Regeln vorgibt, ihre Einhaltung überwacht und ihre Übertretungen sanktioniert.

Die SchülerInnen der fünften Schulstufe wissen also bereits, wie Unterricht organisiert ist, welche Pflichten sie hierbei zu erfüllen haben, und dass sie, weil diese Veranstaltung "Unterricht" unabdingbar und allerorten in stabilen Gruppen von gleichrangig behandelten Gleichaltrigen durchgeführt wird, nicht nur die strukturelle Überlegenheit der LehrerInnen, sondern auch die Kollegenschaft ihrer MitschülerInnen prinzipiell akzeptieren müssen.

Die neue Zusammensetzung des neuen Klassenverbands bestätigt die eigenen Erfahrungen und Erwartungen. Die anderen, aus anderen Volksschulen und Klassenverbänden kommend, haben die gleichen Erfahrungen gemacht. So wird am kollektiven Gedächtnis gearbeitet, in dem alle die gleichen Erfahrungen machen und der gemeinsame Erfahrungsschatz somit unwidersprochen Selbstverständlichkeit signalisiert. Es ist selbstverständlich in Klassenverbänden Gleichaltriger den Anweisungen der Lehrkräfte Folge leisten zu müssen, Aufgaben zu erledigen und Konflikte nicht gewalttätig auszutragen.

Schule, Unterricht, Klassenverbände sind also ein allgemeines Prinzip der Wirklichkeit; eine Wirklichkeit mit universellen Spielregeln, auf die man sich verlassen kann und über die Verständigung und Erwartungssicherheit möglich ist. Damit ist eine *Grundlage für Solidarität* gegeben, die bei der Bildung des

Klassenverbands in der Volksschule noch nicht bereitet war und vielmehr erst durch die Lehrerin gefordert, erzwungen und überwacht wurde.

An die Stelle der Klassenlehrerin treten jetzt jedoch mehrere Fachlehrerinnen und Fachlehrer. Hat die eindeutige Autorität der Volksschullehrerin noch Solidarität, friedliche Koexistenz und kollegiales Verhalten unter den Schülerinnen und Schülern gefordert, wird eine solche Forderung von den FachlehrerInnen, die nur begrenzt für die Klasse zuständig sind, kaum mehr kommen. Dem wechselnden Lehrpersonal fehlt die unmittelbare Kontroll- und Eingriffsmöglichkeit der Klassenlehrerin in der Volksschule. Die durch diese Kontrolle definierten Freiräume für die Entwicklung der Gruppensyntax werden verhältnismäßig größer.

Zu diesem größeren Freiraum für die Bildung von gruppeneigenen Strukturen tragen weiters das Alter der Jugendlichen bei und ihre bereits gemachten Erfahrungen. Es muss nicht alles neu erlernt werden, sondern nur mehr überprüft, adaptiert, erweitert und – was die sozialen Beziehungen betrifft – neu verhandelt. Die dominante Führerrolle, in der Volksschule noch durch die Lehrerin besetzt, ist vakant. Die Lehrpersonen dieser Schule sind eigentlich nur mehr Funktionsträger, wo die Volksschulklassenlehrerin noch Mutterersatz war. Im neuen größeren Klassenverband stehen jetzt die Positionen der *praktischen* und der *emotionalen* Führerinnen oder Führer erstmals intern zur Disposition. Der Klassenverband der Sekundären Schultypen hat zur Ausbildung der Syntax, also zur Festlegung der intern gültigen Regeln zur Selbstorganisation überzugehen.

Zuerst ist es der *Zwang zur Selbstdarstellung*, der für jede einzelne SchülerIn auf eine Verortung in dem neuen Klassenverband der Haupt- oder Mittelschule abzielt. Die Selbstdarstellung in einer neuen und neu zusammengesetzten Gruppe bietet immer Chancen und Risiken. Allerdings ist es unter den Bedingungen der neuen Unterrichtsorganisation trotz vier Jahren Erfahrung in einem

Klassenverband der Volksschule aufwendiger, sich zu präsentieren und selbst darzustellen. Jedes Element muss sich nicht nur gegenüber den anderen Mitgliedern des Klassenverbands, sondern in jedem Schulfach auch gegenüber den vielen Lehrerinnen und Lehrern präsentieren.

Im Klassenverband beobachten alle die Selbstdarstellungen der Anderen vor dem Lehrkörper. Der Klassenverband wird viel mehr zur Bühne als in der Volksschule. Jede Selbstdarstellung der Schülerinnen und Schüler hat zwei AdressatInnen, die gruppenfremde Autoritätsperson und das Publikum der eigenen Gruppe. Durch den Wegfall der eindeutigen Autoritätsperson der Volksschullehrerin wird sich die Gruppe bald als relevantere und gefährlichere Autorität herausstellen als die Autorität einzelner FachlehrerInnen. Das *Binnenselbstverständnis* der Gruppe muss selbst *im Spiel der freien Kräfte* gebildet werden und es zeigt sich, dass keine Klassenlehrerin mehr in der Position ist, das Bild *der Gruppe von der Gruppe* zu bestimmen, zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren.

Die soziale Situation der Zwangsgruppe Klassenverband erzwingt, dass das Selbstverständnis der Gruppe sich im Verhältnis zu den LehrerInnen und zur Veranstaltung *Unterricht* kristallisieren muss. Die Außendarstellung gegenüber der Umwelt, das zurückgeworfene Bild der Umwelt vor allem durch die LehrerInnen, wird dabei nicht nur die *Identität* der Gruppe maßgeblich bestimmen. Die Außendarstellung und Bestätigung der Gruppenidentität von Außen muss im Klassenverband weitreichende Folgen haben; für die Selbstdarstellungen der Mitglieder, die Rollenzuweisungen, das Klima, die internen Hierarchien. Dass dem so sein muss, das hat nicht zuletzt mit der Verschränkung der beiden Modi *Unterricht* und *Nicht-Unterricht* zu tun.

Hier werden Einstellungen und Bewertungen verhandelt, was als in der Gruppe als Verhalten mehr goutiert wird; zum Beispiel brav und fleißig sein oder rebellisch und faul gegenüber den Ansprüchen der Lehrkräfte. Diese Bewertungen und auch die Verhandlungen über diese Bewertungen gehen wiederum in das

kollektive Gedächtnis ein, formen Identitätskonstruktionen und entfalten Wirkung weit über die Jahre der Schulzeit hinaus.

SOUVERÄNITÄT, SOLIDARITÄT UND GEWALT NACH AUßEN

Die Schule ist ein *Zwangsapparat*. Sie lässt keinen Raum für Souveränität.¹⁰ Die Situation der Mitglieder in dieser sozialen Gruppe ist mithin doppelt prekär. Sie haben *einzel*n keine Souveränität. Sie haben *als Gruppe* keine Souveränität. Weder das einzelne Mitglied kann über seine Mitgliedschaft in der Gruppe recht bestimmen, noch obliegt es der sozialen Gruppe, ihre Mitglieder zu wählen und gegebenenfalls auszuschließen. Weder bestimmt das Individuum über seine Zeit, seine Ziele, den Ort, an dem es sich aufhält, noch kann sich die Gruppe ihr Gruppenziel selbst finden, ihre Agenda und Verfassung bestimmen, wann und wo die Mitglieder zusammentreffen und in welcher Weise sie interagieren.

Solche Voraussetzungen bedeuten für soziale Gruppen mitnichten, dass die *Investitionen* für ein Funktionieren in der Gruppe gering wären, weil der Druck von Außen alle möglichen Entscheidungen abnimmt. Diese Voraussetzungen bedeuten vielmehr, dass die Investitionen über einen längeren Zeitraum enorm hoch werden *müssen*.

Der Gruppe sind die Möglichkeiten zur Selbstreinigung und viele Möglichkeiten zur Selbstbestimmung verwehrt. Im Modus *Unterricht* verfügt die Gruppe zudem nicht über die Option der Sanktion, sie ist Verletzungen der Gruppensolidarität für diesen Moment recht ohnmächtig ausgeliefert. Interne Bestrafungsaktionen müssen für die Momente des *Nicht-Unterrichts* aufgespart bleiben, wenn die Gruppe unter sich ist. Der *Konformitätsdruck* der Gruppe löst sich jedoch in der Unterrichtssituation nicht auf, es sind Spielformen der *sozialen Kontrolle* der Gruppe, die suspendiert sind. In der Unterrichtseinheit übt die Autoritätsperson der LehrerIn aus ihrer strukturell überlegenen Hierarchieposition heraus die

¹⁰ Und hierin liegt unbestreitbar ein Widerspruch zum idealistischen Bildungsziel des souveränen und autonomen Individuums.

soziale Kontrolle aus. Sie übertrumpft gleichsam die Gruppe. Und sie fordert nun ihrerseits konformes Verhalten nach ihren Unterrichtsregeln. Als FunktionärIn des Apparats Schule fordert sie schulkonformes Verhalten und eine "zivilisierte" Form der Konfliktaustragung.

Das einzelne Mitglied sieht sich im Unterricht vor den prinzipiellen Widerspruch gestellt, die Haltung der Gruppe zu repräsentieren und sich möglichst *konform* in die Außendarstellung des Klassenverbands einzufügen, oder aber dem Druck der Gruppe im Schutz der sozialen Kontrolle der LehrerIn für (immer wieder) 50 Minuten zu entgehen. In dieser Situation der besonderen Ohnmacht der Gruppe kann die einzelne SchülerIn eigene Ziele verfolgen oder dem Konformitätsdruck der LehrerIn nachgeben. Sie kann in der Unterrichtseinheit etwa gegen das *Gruppenklima* lernbeflissen sein. Sie kann durch Leistung, mittels "Mitarbeit" (also offen zur Schau gestellte Anteilnahme am Unterricht), durch Störungen oder durch Verweigerung aus der Gruppe hervorstechen oder bewusst herauszuragen versuchen. Sie kann also einfach: sich gegenüber der Unterrichtssituation in anderer Art und Weise verhalten als von der Gruppe eingefordert.

Diese Spielformen und sozialen Praxen werden wiederum in das kollektive Gedächtnis eingehen und als wieder erkennbare Handlungsweisen über die Schulzeit hinaus erinnert und vollzogen. Besonders symptomatisch ist freilich die *ambivalente* soziale Situation, die hier geschildert wurde, für die soziale Situation später in der bürgerlichen Gesellschaft und vor allem in der Arbeitswelt. Da sind die einzelnen im Widerspruch gefangen, solidarisch gegenüber den Gleichrangigen (in der Gruppe) oder den Vorgesetzten (Lehrkräfte) zu sein. Da haben sich die Mitglieder der Gruppe selbst zu organisieren, aber dennoch kaum souveräne Entscheidungsmöglichkeiten; hier beschränkt durch die Organisation der Schule, später beschränkt durch die Organisation des Staats.

In der Schule des sekundären Bildungssektors bilden die Lehrkräfte die wichtigste und nächstliegende *Bezugsgruppe* für die Gruppe des Klassenverbands. *Gegen*

diese *Gruppe der LehrerInnen* muss sich der Klassenverband notwendig abgrenzen, *mit* dieser Gruppe muss er aber auch ein Auskommen finden. Das gilt im übrigen umgekehrt auch, wobei die Position der Lehrerschaft freilich ungleich stärker, souveräner, kurz gesagt *überlegener* ist.

Der *Konformitätsdruck* innerhalb der Gruppe des Klassenverbands muss also gerade bezüglich des Verhaltens gegenüber dieser Gruppe der LehrerInnen besonders hoch sein. Der sich bildende Klassenverband mit der Tendenz zur Formierung eigenständiger Kultur, mit dem Anspruch auf Handlungsfähigkeit und dem Streben nach Souveränität kann Abweichungen von der Gruppenideologie gegenüber Exponenten dieser Bezugsgruppe am wenigsten dulden. Das erklärt sich nicht zuletzt aus dem beständigen Risiko für die Gruppe, dass LehrerInnen ihrerseits einzelne Mitglieder aus der Homogenität der Gruppe heraus auf ihre Seite ziehen wollen. Auch dieses Bestreben von LehrerInnenseite ist wiederum strukturlogisch und verständlich, um die renitente Gruppe als starken und solidarischen Block zu schwächen. Für die LehrerInnen ist die Individualisierung der Klassenverbandsmitglieder von Vorteil.

Gerade in den frühen Phasen des neuen Klassenverbands muss es vor diesem Hintergrund fast notwendig zu Machtproben mit der Bezugsgruppe der LehrerInnen kommen. Die Machtprobe wird dabei von zwei Notwendigkeiten der Gruppe gespeist werden. Erstens muss die soziale Gruppe in der zwanghaften Einbindung in den Apparat Schule versuchen, ein möglichst hohes Maß an Selbstbestimmung zu erringen und sich als soziales Gebilde gegen den Zwang der Umwelt behaupten.

Zum Zweiten muss die Gruppe nach Innen Kontur gewinnen, ein Binnenselbstverständnis entwickeln und annähernde Stabilität in ihren internen Strukturen sicherstellen. Die prekäre Situation der gesamten Gruppe mit der Abhängigkeit von Lehrkräften, Schule und auch Eltern befördert den *Versuch* der Ausbildung eines besonders hohen Homogenitätsdrucks. Dieser wird noch dringlicher, je heterogener die Gruppe eigentlich wäre. *Solidarität*, und zwar

nicht so sehr tatsächlich von den Mitgliedern empfundene, sondern die in der Gruppe offen bezeugte, wird wahrscheinlich unnachgiebig eingefordert.

Der Modus *Unterricht* bietet sich für den Gruppenbildungsprozess als jene Situation an, in der die Gruppe ihre Homogenität testen, ihr Profil gegenüber Exponenten der stärkeren Bezugsgruppe entwickeln und ihre Mitglieder auf Linie bringen kann. Nicht wenige Klassenverbände versuchen gerade in ihrer Konstitutionsphase einzelne LehrerInnen "abzuschießen" und nicht wenige schaffen das auch. Die Erfahrung, die die Gruppe und ihre Mitglieder damit machen, zeigt ihnen jedoch lediglich, dass sie keine Chance gegen den Apparat haben.

Wird eine Lehrkraft durch einen geschlossen und feindlich auftretenden Klassenverband zermürbt und zur Aufgabe bewegt, nimmt einfach eine andere LehrerIn als NachfolgerIn den Platz derjenigen ein, die um die Investitionskosten massiver Gewaltanwendung nach Innen wie nach Außen "besiegt" wurde. Die Gruppe hat, wenn es so weit gekommen ist, zwar ihre Macht, gleichzeitig aber erst recht ihre Ohnmacht erlebt. Sie hat sich selbst zu großer Brutalität befähigt erfahren. Sie hat erfahren, dass ihr in den einzelnen Lehrkräften viel weniger konkrete Individuen als vielmehr austauschbare Funktionäre gegenüber stehen. Auch diese Erfahrung wird von allen gemacht, findet sich im kollektive Gedächtnis gespeichert und beschreibt eine Situation, die für den modernen Staat beziehungsweise die bürgerliche Gesellschaft symptomatisch ist.

Die Gruppe und die Mitglieder der Gruppe werden mit dieser Erfahrung umgehen müssen.

SEGMENTIERUNG UND POLARISIERUNG

Ein bedeutender Aspekt des Modus *Unterricht* für die Beschaffenheit und jede Ausdifferenzierung der sozialen Gruppe Klassenverband liegt in der laufenden Änderung der Spielregeln, der Vorgaben, der Themen, der Ziele und gewisser Prinzipien. Mit manchem Fach ändert sich etwa neben der Lehrkraft und dem

didaktischen Konzept auch die Räumlichkeit (ein Musikzimmer, ein Saal für Bildnerische Erziehung, ein Labor), vielleicht die Sitzordnung, möglicherweise die Zusammensetzung der am Unterricht teilnehmenden SchülerInnen.

Laufend verschieben sich im Kleinen strukturelle Rahmenbedingungen. Unterricht ist aufgegliedert in Wochenstundenpläne, Unterrichtsfächer und damit verbunden in Wissensgebiete und Arbeitsweisen; in Stoffeinführung, Tests, Schularbeiten und die heiße Phasen der Benotung, in Ferien, Semester, Schulstufen. Die Bandbreite der Schulfächer, Themenbereiche und Unterrichtsmethoden muss die Schar der SchülerInnen im Klassenverband differenzieren. Begabungen und Kompetenzen werden im Vergleich bemessen, bekannt und zugeschrieben. Die Unterscheidung von Talenten und Interessenslagen verbindet sich mit der Rollendifferenzierung, mit gruppeninterner Arbeitsteilung, mit *Spezialisierung*.

Nirgends wird das so offensichtlich sein wie im Bezug auf das Fach *Leibesübung*. Dieses Unterrichtsfach, mit dem der Körper – *die Körper aller Gruppenmitglieder* – in den Mittelpunkt der Bearbeitung und Beurteilung gerückt werden, muss zwangsweise für die Syntaxbildung und besonders für die Rollendifferenzierung von eminenter Bedeutung sein.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und den Körpern der anderen in der Gruppe hat größten Einfluss auf die Dynamik der Gruppenstrukturen über die Phasen anbrechender, ausbrechender und krisenhafter Pubertät hinweg und also über die gesamte Dauer der Schulzeit. Sie wird sich auf das Gruppenklima im Verhältnis der Geschlechter auswirken und auf das Maß der Homogenität oder der *Polarisierung* der Gruppe.

An dieser Stelle ist einfach das Gedankenexperiment durchzuspielen: nehmen wir an, es gäbe dieses Fach nicht, oder nehmen wir im Gegenteil an, es wäre für den Abschluss von Schulstufen und der Schule überhaupt von größerer Bedeutung. Die Bewertung der Körperlichkeit muss in jeder sozialen Gruppe eine Rolle spielen;

umso mehr in Gleichaltrigengruppen gezwungenermaßen der Schule und einander ausgelieferter Jugendlicher vor, in und teilweise nach der Pubertät.

Ich will die Bedeutung des Faches Leibesübungen für die soziale Gruppe nicht weiter strapazieren. Das Thema verdiente eher eine eigene Abhandlung, was die Auswirkungen zum Beispiel der Intimität des gemeinsamen Umkleidens und Duschens auf die Erfahrung von Gleichheit und individueller Differenz betrifft. Es muss hier genügen, auf die verschiedenen Fächer hinzuweisen und darauf, dass sie Verschiedenes verschieden ansprechen, dass sie verschiedene Möglichkeiten der Verwirklichung bieten, der Flucht ebenso wie des Hervorstechens. Die nicht gut vergleichbaren Gesetzmäßigkeiten eines Unterrichts in deutscher Grammatik, Mengenlehre, im Lesen geodätischer Karten, Partituren lesen im Musikunterricht, Leichtathletik, anorganischer Chemie, Informatik, Zeichnen mit Kohlestiften etc. legen zumindest was Begabung und Wertschätzung betrifft unterschiedliche Rangordnungen unter den Gruppenmitgliedern nahe. Das heißt nicht zuletzt unter der Annahme, dass sich klare und für alle bindende Gruppenstrukturen einmal ausgebildet haben, dass die *Segmentiertheit des Unterrichts* doch laufend in Richtung Adaption und *Restrukturierung der Gruppenstrukturen* wirkt.

In dem Maße, in dem die Segmentiertheit und unterschiedliche Bedingungen von Unterricht den Mitgliedern Räume zur Selbstverwirklichung eröffnen, aber auch zur Verbesserung ihrer Position in der Gruppe oder Möglichkeiten, einem als problematisch erfahrenen Homogenitätsdruck etwas entgegen zu halten, in dem Maße werden durch Unterricht Tendenzen der *Individualisierung* und der *Polarisierung in der Gruppe* befördert.

Um noch einmal zum Beispiel der *Leibesübungen* zurückzukehren, so werden sich vielleicht Interessensgegensätze zwischen der Option Fußball oder Volleyball stabilisieren, schon etwas zwingender wird sich die Hierarchie der guten bis zu den schlechten SportlerInnen als wiederkehrender Anlass für Spott und Triumph, Neid und Ablehnung festigen, jedenfalls werden sich Gruppen der

Sportbefürworter- und -ablehnerInnen bilden und mindestens über dieses Fach muss die zunehmende Konturierung (Polarisierung) zwischen der Gruppe der Mädchen und jener der Burschen für alle deutlich geführt werden.

INDIVIDUALISIERUNG UND DAS EINGEHEN VON KOMPROMISSEN

Auf die Gruppe des Klassenverbands bezogen *polarisierend* wirkt Unterricht nicht allein durch seine Segmentiertheit. Der über die Dauer der Schulzeit wohl gewichtigere Faktor ist meiner These nach durch den Widerspruch zwischen kollektiv erteilten Aufgabenstellungen und darauf folgend dann individuellen Leistungsbeurteilungen gegeben.¹¹

Nicht, dass es nicht individuell zugeschnittene Aufgabenstellungen wie bei mündlichen Prüfungen gäbe. Nicht, dass es nicht kollektive Beurteilungen der *schulischen Leistungen* aller im Klassenverband gäbe, wenn etwa Schularbeiten wiederholt werden müssen. Aber schon die Grundstruktur der Schulorganisation bringt die simple wie zwingende Konstellation mit sich: *eine Gruppe* aus gleichrangigen Kindern oder Jugendlichen hat das *Gleiche* zu lernen und die *gleichen normierten* Leistungsnachweise zu erbringen, um Schulstufe für Schulstufe *gemeinsam als Klassenverband* den Zwangsapparat Schule zu durchlaufen.

Der Lernerfolg wird gemessen. Aber der Lernerfolg wird nicht an der *Leistung der Gruppe* gemessen. Der Lernerfolg wird zudem nicht von den Mitgliedern selbst gemessen. Er wird auch nicht an der Leistung der Lehrkraft oder der Schule gemessen. Und übrigens auch nicht daran, was die Individuen als Gruppe können (was doch später in der Arbeitswelt der vorherrschende Modus wäre), sondern allen Gruppenverpflichtungen zum Trotz daran, was erstens die

¹¹ Mir ist klar, dass dies – gleiche Aufgabenstellung an Alle und individuelle Beurteilung – von kaum jemandem als der Widerspruch wahrgenommen wird, ganz im Gegensatz zu meiner Formulierung. Historisch abgeleitet aus der Entwicklung unseres modernen Bildungssystems ist ein solcher Widerspruch auch nicht zu bemerken, aus gruppen- und entwicklungssoziologischer Sicht sehr wohl (also auch aus der hier repräsentierten Sicht der in Gruppen zusammengeschlossenen Elemente).

Individuen und zweitens, was die Individuen *in Relation* zum Beurteilungshintergrund der *anderen Gruppenmitglieder* leisten.

Die zwangsweise zusammengestellte soziale Gruppe, die zusammen das gleiche an Aufgabenstellungen vorgesetzt bekommt, wird also durch eine am Individuum ansetzende Leistungsbeurteilung auseinanderdividiert. Das erfahren die einzelnen nun laufend über ihre gesamte Schulkarriere und sie erfahren es gemeinsam. Wieder wird selbstverständliche Wirklichkeit vor dem Hintergrund geschaffen, dass es allen so geht und das kollektive Gedächtnis keine alternativen Herangehensweisen kennt. Wieder erinnert die Struktur dieser sozialen Situation an die Regeln der bürgerlichen Gesellschaft und klarerweise ist in dieser Struktur ein prägendes Element auszumachen, wie der Glauben an die Meritokratie kollektiv internalisiert wird.

So stellt Unterricht den Klassenverband vor eine ambivalente und paradoxe Situation. Die Gruppe bekommt das Gruppenziel Lernen und *Lernfortschritt beweisen* vorgesetzt. Der offizielle Sinn und Zweck des Klassenverbands ist der Unterricht. Tun sich einige wenige hier hervor, so schaden sie eigentlich der Gruppe. Eine größere Differenz in den *individuellen* Lernfortschritten und den abgeleiteten Leistungsbeurteilungen lässt die Bewertung der weniger Guten in umso dramatischeren Licht erscheinen. Die Differenzierung nach den Leistungsbewertungen der LehrerInnen segmentiert und polarisiert nochmals den Klassenverband. Die Mitglieder der Gruppe sind sowohl *Mitstreiter* als auch *Kombattanten* in einem von Außen bestimmten Wettbewerb.

Die Bewertung der Einzelnen vor der Gruppe produziert *Scham*. «*Alles Schamgefühl beruht auf dem Sicht-Abheben des Einzelnen*», bemerkt Simmel (1919: 46). Die Verknüpfung von Schamgefühlen mit Leistungsbewertungen wird besonders auffällig, wenn Einzelne deutlich vom Leistungsniveau der Gruppe abweichen. Dass ein Sicht-Abheben von der Gruppe Scham produziert, gilt für

Abweichungen ins Negative ebenso wie für Abweichungen ins Positive. Solche Scham ist dann kein rein individuelles sondern vielmehr auch ein Gruppenproblem.

Die Abweichung in allzu negative Leistungsbeurteilungen muss dabei nicht unbedingt von der Gruppe intern bewältigt werden. Mit dem Ausscheiden von *Sitzengebliebenen* oder *aus der Klasse genommenen* Mitgliedern ändert sich die Gruppenkonstellation durch den Eingriff von Außen. Bei einzelnen "Ausreißern" nach oben müssen Gruppe und Gruppenmitglieder intern mit der Scham und der Polarisierung innerhalb der Gruppe umgehen.

Der Klassenverband ist *als Gruppe* erfolgreicher, wenn seine Mitglieder eine weitgehendst nivellierte schulische Leistung abgeben. Der Homogenitätsdruck der Gruppe wird alle Mitglieder eher in Richtung *mittlerer* Leistung drängen. Die Organisation des Unterrichts fördert somit – über den Widerspruch kollektiver Aufgabenerteilung bei individueller Bewertung – die in Gruppen übliche Tendenz zur *Homogenisierung zur Mitte* auch in Bezug auf individuelle Lernleistungen.

Freilich üben im allgemeinen Eltern und jedenfalls die Schule über die Drohung der *negativen Beurteilung* den diametralen Druck auf die Individuen aus, möglichst gute, vor allem aber *bessere* Leistungsbeurteilungen als die Mitschülerinnen und Mitschüler anzustreben. Die *Leistungsgesellschaft* setzt auf den Wettbewerb zwischen Mitgliedern und verlangt von den einzelnen so, doch mehr *Individuum* zu sein als ein einfaches Gruppenmitglied.

In dieser ambivalenten Situation werden die Mitglieder weder nur dem Zwang der Homogenisierung der Gruppe, noch dem Zwang des Bildungswettbewerbs voll nachgeben. Sie werden *Kompromisse* eingehen müssen. Zu der schicksalsgemeinschaftlichen Solidarität des Klassenverbands gegenüber der Bezugsgruppe der Lehrkräfte wird sich eine ebensolche Solidarität gegenüber der Forderung nach besten Leistungen, nach Lernen und guten Noten gesellen. Die Mitglieder des Klassenverbands erfahren, dass Auszeichnungen immer zwei

Seiten haben. Die individuelle Auszeichnung bedeutet immer auch eine Distanzierung von anderen.

DER KLASSENVERBAND IM MODUS 'NICHT-UNTERRICHT'

Ich habe oben in die analytische Trennung zwischen *Unterricht* und *Nicht-Unterricht* eingeführt. Die soziale Gruppe des Klassenverbands wäre allein mit Blick auf ihre Funktionsordnung im Unterricht nicht adäquat zu verstehen. Mit dem Pausenläuten am Ende einer Unterrichtsstunde ändert sich die Ordnung, die gerade noch als untereinander kaum interagierende und dafür auf die Lehrkraft ausgerichtete *Schulklasse* zu erkennen war.

Aus der Schulklasse wie in *Abbildung 2* (Seite 81) wird ein Ensemble aus frei beweglichen Individuen, die sich aufeinander ausrichten und sich in Untergruppen verschiedener Größen zusammenfinden. Die Konstellationen der Elemente können im Gegensatz zur starren Ordnung der Schulklasse laufend wechseln. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler können, begrenzt zwar aber immerhin, Verbindungen zu anderen Schülerinnen und Schülern aus anderen Klassenverbänden aufnehmend, auch mal allein stehen, sitzen, gehen oder sich vor der Gruppe verstecken ... und erst beim nächsten Glockenläuten zum Unterricht wieder in die Konstellation für diesen zurückkehren.

So betrachtet wie in dieser *Abbildung*, hätte der komplementäre Modus zu jenem des Unterrichts der *Pausenmodus* benannt werden können. Ein grobe Rechnung – um ein Gefühl für die Bedeutung der Pausenzeiten zu erlangen – ergibt immerhin, dass SchülerInnen in den neun Schulstufen von der ersten Klasse Volksschule bis zum altersbestimmten Ende der Unterrichtspflicht akkumuliert bis zu 1500 Stunden in Pausen verbringen. Umgerechnet hieße das zum Beispiel den Gegenwert von rund 38 Arbeitswochen Vollzeit (was denn auch einen Urlaubsanspruch von fast vier Wochen ergäbe).

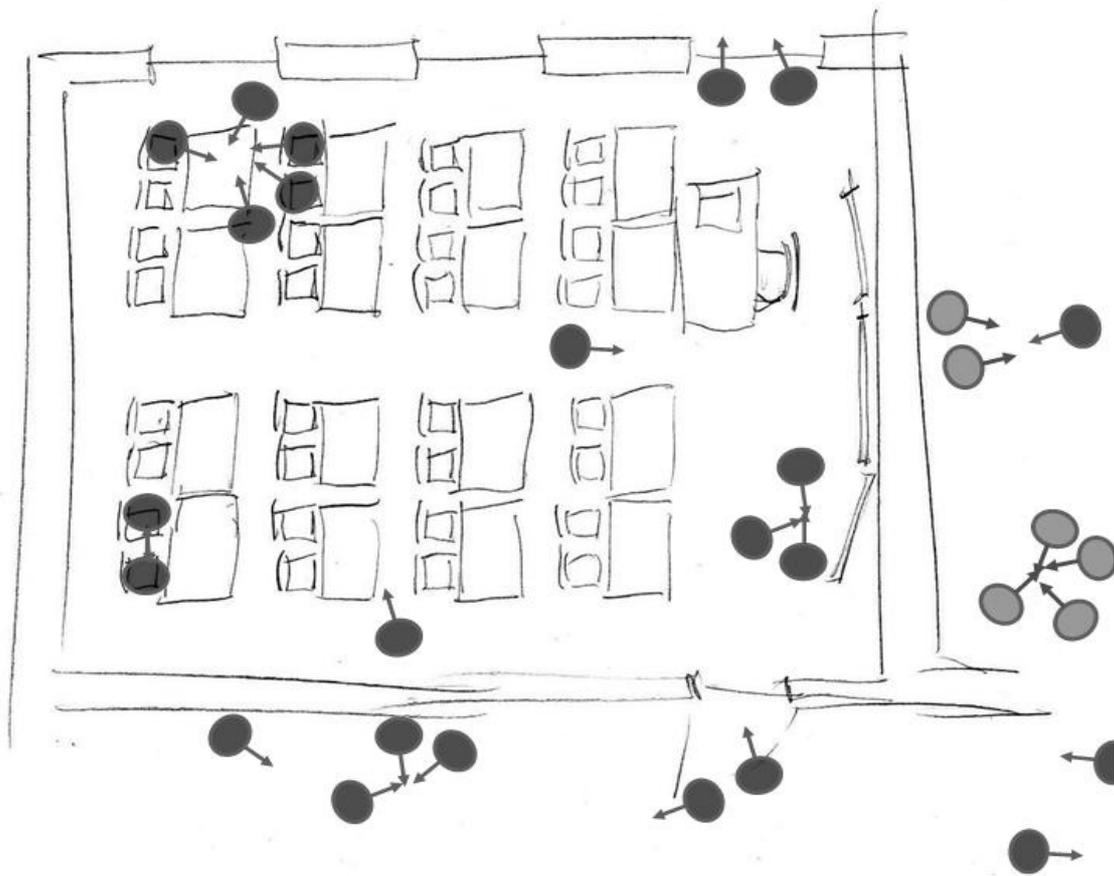


Abbildung 3: Klassenverband während einer Pause

Bei angenommenen dreizehn Schuljahren bis zur Matura (oder Abitur) würde sich die geschätzte Gesamtzeit, die eine SchülerIn in der Schule in Pausen zubringt, bereits auf deutlich über ein Arbeitsjahr einer Vollzeitkraft aufsummieren; dabei ebenso die Urlaubszeit der angenommenen Vollzeitkraft und die jeweils krankheitsbedingten Fehlzeiten der SchülerIn und der Arbeitskraft unterschlagend.

Nicht-Unterricht beschränkt sich jedoch nicht allein auf die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden. Zum Verständnis der sozialen Gruppe sind Freiräume noch neben der *Pause* notwendig in Überlegungen und Analysen einzubeziehen, wie weiter oben bereits einmal ausgeführt. An dieser Stelle habe ich etwa die Schulwege, Wandertage oder Geburtstagsfeiern etc. angesprochen, also

Momente, für die ein physisches Zusammentreffen von Mitgliedern der Gruppe gegeben ist. Für die Relevanz der Gruppe in Beziehungen zwischen Einzelnen und die Relevanz von Beziehungen zwischen Einzelnen für die Gruppe ist dabei ebenso wenig notwendig, dass alle Mitglieder des Klassenverbands versammelt sind, noch ist das physische Zusammentreffen von Mitgliedern dafür Bedingung. In Zeiten nicht mehr nur der Mobiltelefone sondern der Email-Kommunikation und der Möglichkeiten virtueller Räume im World Wide Web zeugt die Gruppe auch weitab von der Präsenz schulischen Unterrichts von ihrer Existenz und ihrem Einfluss.

Als '*Nicht-Unterricht*' soll daher definiert sein jeder *Freiraum*, der für den Klassenverband und für die Beziehungen seiner Mitglieder untereinander relevant ist, und der einen *Freiraum von der Unterrichtssituation* darstellt. Wenn die Unterrichtssituation also gekennzeichnet ist durch die kontrollierende Anwesenheit der LehrerIn und eine gerade für alle verpflichtende Aufgabenstellung, so ist der Nicht-Unterricht eine Situation, in der mindestens einer oder eher beide diese Faktoren nicht gegeben sind.

UNTERGRUPPEN: FREUNDSCHAFTEN UND FEINDSCHAFTEN

Die Anzahl der SchülerInnen pro Schulklasse und mithin die Zahl der Elemente für den Klassenverband wird sich in der Regel zwischen 20 und 30 bewegen, diese Norm nach unten wie nach oben immer wieder auch verletzend. Damit können Klassenverbände gut und gerne über jener Marke liegen, die in der Gruppensoziologie als Obergrenze für Kleingruppen genannt wird, nämlich 25.

Die besondere Form der Zwangsgruppe, die zum Zweck des schulischen Unterrichts über eine lange Zeitspanne regelmäßig und intensiv mit allen Mitgliedern zusammen gehalten wird, diese besondere Form bedingt, dass sich eine Schulklasse der vierzig KlassenkameradInnen noch als Gruppe bestimmen und konstituieren wird. Für die Notwendigkeit der Konzentration der internen

Beziehungen spielt es keine Rolle, ob der Klassenverband verhältnismäßig sehr klein oder sehr groß ist. Wie Claessens seinerseits mit Rückgriff auf Formeln von J.H.S. Bossard vorrechnet (Claessens 1977: 22), explodiert die Anzahl möglicher bilateraler und multilateraler Beziehungen untereinander mit zunehmender Zahl der Elemente, wäre jedoch schon bei «*einer Gruppe von zum Beispiel zwölf Menschen*» derart groß,

«*dass erstens eine Konzentration der Beziehungen unvermeidlich ist, wenn feste Erwartungsstrukturen ermöglicht werden sollen, und dass zweitens die gewollte oder ungewollte Bildung von Untergruppen fast von der kleinsten praktizierten Gruppengröße an unvermeidlich ist, um den Überhang an Beziehungsmöglichkeiten auch von dieser Seite her einzudämmen; durch Bildung von Untergruppen werden Beziehungsmöglichkeiten in der Gruppe praktisch ausgeschieden oder mindestens erschwert.*» (ebd.: 23)

Es entstehen notwendig *Freundschaften*, sowohl als Zweierbeziehungen als auch als *Freundeskreise* (Kleingruppen). Von der Volksschule an wird es bevorzugte Sitznachbarn, LieblingsspielpartnerInnen, Gesprächspartner und Freunde geben, mit denen man möglichst noch Teile des Heimwegs gemeinsam einschlägt oder sich abseits der Schule trifft. Freundschaften können als Basis die Beziehungen unter Mitgliedern bereits vor Eintritt in den Klassenverband haben. Im Klassenverband erhalten auch solche "ältere" Freundschaften einen Charakter, der alle Freundschaften innerhalb der Gruppe auszeichnet, es sind Koalitionen.

Freundschaften sind zum zweiten fast zwingend prinzipielle, *verbindliche Koalitionen*. Die spezifische Situation des Klassenverbands, die Intensität der unaufkündbaren Zwangsgruppe, der segmentierte Unterricht mit diversen Herausforderungen, nicht zuletzt die altersbedingten Voraussetzungen eines prekären Selbstbewusstseins, all das fordert, dass ein Mitglied sich prinzipiell auf die Koalitionstreue der einen oder der mehreren FreundInnen verlassen können muss. Die Komplexität der Situation wäre für die Betroffenen anders kaum zu

bewältigen. Zweckgebundene, *rationale* Koalitionen widersprechen durch die Erwartungsunsicherheit der Koalitionsbildung von Fall zu Fall nicht nur dem Bedürfnis der Einzelnen nach Sicherheit, sie würden gleichsam *unkontrollierbare Unwägbarkeiten*, ein Zuviel an Kontingenz in die Gruppe einbringen. Die mehr oder minder stabilen Koalitionen, *wertrationale Freundschaften* und Freundeskreise, sind mithin ein Aspekt der notwendigen Rollendifferenzierung der Gruppe und der Stabilisierung erwartungssicherer Gruppenstrukturen.

Zum dritten handelt es sich bei Freundschaftsbindungen im Klassenverband um Koalitionen, die zwar aufkündbar sind, jedoch nur um den Preis einer internen Neuverhandlung und -bestimmung der Beziehungen. In der Zwangsgruppe kann man sich nur sehr bedingt aus dem Weg gehen. Jede Änderung in der Nuance und erst Recht in der Ausrichtung einer Beziehung betrifft die Gesamtheit der Gruppe, muss um ihrer Kosten willen voraus bedacht werden und droht daher mit den zusätzlich anfallenden Investitionsaufkommen. Das alles addiert sich nun noch zum oben aus dem Modus des Unterrichts abgeleiteten Paradoxon, dass die Gruppenmitglieder immer beides sind: Mitstreiter und Kombattanten.

Ähnliches wie für Freundschaften beziehungsweise Koalitionen gilt nun freilich für *Feindschaften* beziehungsweise *Oppositionen*. Soweit hiervon nicht *Außenseiter* betroffen sind, wird in jede Feindschaft auch strukturelle Opposition von mehreren Gruppenmitgliedern nach sich ziehen. Die Raison der Bündnistreue innerhalb von Freundschaftsgefügen legt den Beistand im Falle von Feindschaften nahe.

Ob Freundschaften oder Feindschaften, das kindliche beziehungsweise jugendliche Alter und vor allem die Situation der Zwangsgruppe werden es kaum zu Liebe oder Hass in dem Sinne kommen lassen, wie dies im Leben Erwachsener der Fall sein mag. Das eine wie das andere *Gefühl*, ich will hier lieber von möglichen Modi für soziale Beziehungen sprechen, kann nicht wirklich ausgelebt werden. Alle Mitglieder sind dem Klassenverband verpflichtet und können der

Gruppe nicht entgehen. Gruppeninterne Koalitionen und Oppositionen werden auch was ihre emotionale Anteilnahme ("Tiefe") betrifft, einen deutlichen pragmatischen Zug aufweisen müssen.

AUßENSEITER UND DIE ENTFLECHTUNG AUS DEM KOLLEKTIV

Anders sieht es nur aus, wenn einzelne Mitglieder gar keine koalitionären Beziehungen mit anderen innerhalb des *Verflechtungszusammenhanges* der Gruppe ausgebildet haben. Ein solches Gruppenmitglied, eine Außenseiterin oder ein Außenseiter, können sich andere Gruppenmitglieder relativ unbeschadet zur Feindin respektive zum Feind machen. Die AußenseiterIn kann nicht auf den Rückhalt einer Koalition zurückgreifen und enthält für GegnerInnen somit kaum die Unwägbarkeiten anderer Oppositionen.

AußenseiterInnen fehlt also das Netz von verflochtenen Beziehungen, sie lassen sich dementsprechend aus dem Beziehungsgeflecht der Gruppe ohne weiteres heraustrennen. Für die Betroffene stellt das freilich eine gefährvolle Situation dar. Der AußenseiterIn lässt sich allzu leicht und jederzeit die Existenzberechtigung als Mitglied in der *Gemeinschaft* absprechen. Diese Bedrohung ist in der sozialen Gruppe des Klassenverbands besonders dramatisch, da sich in der Zwangsgruppe schließlich kein Mitglied dem von der Umwelt erzwungenen Zugehörigkeitsstatus eines anderen Mitglieds verpflichtet fühlen muss.

Außenseiter leben im Klassenverband in prekären Verhältnissen. Sie können, wenn die Gruppe es will, in Ruhe gelassen werden. Sie können, wenn die Gruppe es zulässt, zu Freiwild werden. Ihnen steht nicht offen, die Gruppe einfach zu verlassen oder gegenüber der Gruppe die Position einzunehmen, *wenn ihr mich nicht akzeptieren wollt, dann schließt mich einfach aus, aber macht mir nicht das Leben zur Hölle.*

Die Gruppe des Klassenverbands ist ein *Experimentierfeld* für soziale Beziehungen genau dieser Grundstrukturen. In diesem Sinne erzwingt die

spezifische Situation eines Klassenverbands, dass er *Trainingslager* für das Agieren in gewissen sozialen Verflechtungszusammenhängen ist, die im weiteren Leben noch oft anzutreffen sein werden: für Beziehungen unter formal Gleichrangigen, durch äußere Umstände, das heißt durch Zwang, miteinander in Abhängigkeitsverhältnissen verbunden.

Der Klassenverband ist also ein Trainingslager gerade für das *kollektive Spiel mit dem Ausschluss*, der Ausgrenzung bis hin zur Vernichtung. Die Ohnmacht, die Mitgliedschaft an der Gruppe nicht selbst in der Hand zu haben, weder individuell noch kollektiv, diese Ohnmacht entbindet die Gruppe in hohem Maße von der Verantwortung der Gruppe für ihre Mitglieder. Die Verantwortung für das "Überleben" der AußenseiterIn, und auch die Verantwortung für die Rolle eines Gruppenmitglieds als AußenseiterIn, kann die Zwangsgruppe des Klassenverbands sehr leicht nach Außen delegieren, an die Schule, an die Lehrer, an die Erwachsenen allgemein, an jene, die bestimmen, dass es diesen Klassenverband geben muss.

STATUS- UND BEWERTUNGSFRAGEN

Aus den notwendigen Syntaxelementen der Segmentierung in Kleingruppen, Bildung von beständigen Koalitionen und Oppositionen leitet sich theoretisch eine Gesetzmäßigkeit ab, die wohl auch praktisch sehr viele Klassenverbände und ihre Mitglieder irgendwann einmal nachhaltig geprägt hat. Eine gewisse Wahrscheinlichkeit wird Koalitionen zwischen Klassenverbandsmitgliedern nahelegen, wenn SchülerInnen das gemeinsame Interesse an der Abwertung des Unterrichts eint, oder im Gegenteil das Interesse, den Unterricht als vorrangiges Bewertungskriterium für Erfolg durchzusetzen.

Erfolgreiche SchülerInnen mit einem nicht gleichermaßen erfolgreichen Gruppenstatus abseits des Unterrichts teilen das Interesse, dass der Erfolg im Unterricht in der Gruppe höher gewertet wird als der Gruppenstatus abseits der Unterrichtssituationen. Gruppenmitglieder, die umgekehrt in der Gruppe in Situationen abseits des Unterrichts erfolgreich agieren, aber keine "guten"

SchülerInnen sind, werden gemeinsam an der kollektiven Bewertung des Unterrichts als eigentlich unwichtig oder uncool interessiert sein. In diesem Fall wird der Klassenverband in mindestens zwei Untergruppen strukturiert, die als Bezugsgruppen innerhalb der Gruppe in Opposition zu einander stehen und um eine dominante Gruppenselbstbeschreibung und Realitätsauffassung ringen.

Beide Untergruppen haben *Interessen*, die mit dem *Status* der in Koalitionen vereinten Mitglieder zu tun haben. Die Realitätsauffassung der Gruppe, die Bewertung, welche Kriterien zur Bemessung angelegt werden sollen, was soziales Kapital und Anerkennung einbringt und was nicht, diese Realitätsauffassung steht in direktem Zusammenhang mit dem Rang, den Mitglieder in der Gruppenhierarchie einnehmen. Die Realitätsauffassung ist in dem Fall eine Verhandlungsfrage, in der die oppositionellen Untergruppen viel gewinnen und viel verlieren können. In den Verhandlungsprozessen mag beispielsweise ein Binnenselbstverständnis der Gruppe obsiegen, welches gute Noten mit interner Anerkennung gleichstellt und diese Auffassung für alle verbindlich macht. Oder es wird eine Realitätsauffassung durchgesetzt, nach der Lernen, Mitarbeiten und gute Noten für Mitglieder der Gruppe die negative Sanktion als "Streber" und "Wichtigmacher" bedeutet.¹²

Das wird freilich nur passieren, wenn die Koalitionen und Oppositionen so gelagert sind, dass eine Untergruppe im Klassenverband den oppositionellen Mitgliedern eine Gruppenidentität verpflichtend aufzwingen kann. Genauso gut können Koalitionen sich gegenseitig in etwa die Waage halten. Die Folge wird dann wahrscheinlich in einer offeneren, *heterogeneren Gruppenidentität* und weniger Homogenitätsdruck zu finden sein, bei gleichzeitiger Existenz von Kleingruppen mit eigenen "Kleingruppenidentitäten". Beides wird über die lange Dauer der Existenz eines Klassenverbands irgendwann einmal mehr oder weniger der Fall sein. Gruppenidentität und Homogenitätsdruck, Klima und

¹² Ähnliche Koalitionen werden naheliegender Weise oft entlang der Geschlechterdifferenz oder entlang der Differenz von Kopf- versus Körperarbeit ("Sportler" versus "Intellektuelle") auftreten.

Realitätsauffassung der Gruppe werden über die Jahre notgedrungen Konjunkturen durchlaufen.

Das Spiel der *Beeinflussung der Realitätsauffassung*, das heißt das Verhandeln der kollektiv getragenen Bewertungskriterien für einerseits wünschenswertes und andererseits unerwünschtes Verhalten, dieses Spiel gehört wieder zu den Elementen, die im Klassenverband für das Agieren in der Gesellschaft trainiert werden. Im Klassenverband selbst werden solche Verhandlungen laufend und für die Bewertung vieler Fragen geführt. Ähnlich den Verhandlungen, welches Verhalten in der Schule und im Unterricht zu höherem *Status in der Gruppe* verhilft, werden die Verhandlungen über die Bewertung von popkulturellen Themen ablaufen; zu Kleidung, zu Musik und einzelnen ProponentInnen der Unterhaltungsindustrie, zu Sport, Politik usw. In der Regel wird die Realitätsauffassung in einem Zusammenhang mit Statusfragen stehen.

NACHBESPRECHUNGEN, SANKTIONEN, STRATEGISCHES VERHALTEN

Im letzten Abschnitt wurde angesprochen, dass ein wesentliches Element des *Nicht-Unterrichts* der Bezug auf die Geschehnisse *im Unterricht* darstellen wird, das heißt die Besprechung, die Bewertung und Verhandlung der Geschehnisse im und rund um den Unterricht. Die streng reglementierte Organisationsform des Unterrichts mit der Ausrichtung der SchülerInnen auf die Lehrkraft bietet wenig Raum, das, was in der Schulklasse passiert im Unterricht selbst zu reflektieren und aufzuarbeiten.¹³

Der Modus Unterricht wird einerseits analysiert und nachbesprochen werden, will aber andererseits auch strategisch vorbereitet werden. Hausübungen werden in Kooperation abgeschrieben, gegenseitige Hilfestellungen für Prüfungssituationen vorbereitet, Taktiken festgelegt und Verhaltensweisen gegenüber der Lehrkraft akkordiert, Erkundigungen zum Stoff eingeholt, der Stand der Vorbereitetheit

¹³ Gerade hier liegt ein strukturelles Problem der gruppenspezifischen und gruppensoziologischen Forschung, die sich der Schulklasse allein im Modus Unterricht widmet.

zwischen den Mitgliedern der Gruppe abgeklärt. Für diese strategischen Absprachen werden die Strukturen der Koalitionen bemüht, sie werden gestärkt oder geschwächt, Allianzen neu angebahnt. Neben langfristig geltenden Freundschaften gibt die strategische Kooperation und Vorbereitung in Hinblick auf Anforderungen des Unterrichts Raum für kurzfristige Zweckgemeinschaften.

Über kurz oder lang muss alles aus dem Modus Unterricht verhandelt und bewertet werden, ob es sich um latente oder offensichtliche Verhandlungen und Bewertungen handelt. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Zwangslage, über mehrere Jahre hinweg miteinander auskommen zu müssen. Der Klassenverband muss sich darüber hinaus immer wieder als Gruppe positionieren und im eigenen Interesse auf Außendarstellungen einigen, wenn die Veranstaltung *Unterricht* solche von der Gruppe verlangt: *Wie geht man mit der Professorin X um, wie mit dem Lehrer Y? Ist die Schularbeit unfair benotet worden? War der Test zu schwer und soll man sich als Klasse beschweren und wenn dann bei wem und wie? Soll man Mitschüler A gegenüber der Lehrerschaft in Schutz nehmen oder Mitschülerin B vor dem Lehrkörper bloßstellen?*

Die Folgen der Nachbesprechungen des Unterrichts und der strategischen Planung von Verhaltensweisen für den Unterricht werden in der Gruppe in Form von Sanktionen spürbar sein, als *negative* und als *positive Sanktionen*. Die Möglichkeiten der Erteilung von Sanktionen gegenüber den eigenen Gruppenmitgliedern ist in der sozialen Gruppe des Klassenverbands auf Grund der mangelnden Souveränität der Gruppe im Kontrollapparat der Schule allerdings schwierig, um nicht zu sagen kompliziert.

Im Modus des Unterrichts wird es diffizil bis kontraproduktiv sein, wenn die Gruppe oder Teile der Gruppe eines der Gruppenmitglieder oder andere Teile der Gruppe für die Lehrkraft sichtbar sanktionieren. Die Gruppe ist ihrerseits mit Sanktionen von Seiten der Organisation der Schule, von Seiten der Lehrkraft und im geringeren Maße auch von Seiten der Elternschaft bedroht. Die Gruppe müsste

immer überlegen 'wie', 'wie sehr' und 'wie manifest oder versteckt' sie von der Gruppennorm abweichendes Verhalten ihrer Mitglieder sanktioniert. Vor allem die negativen Sanktionen erfordern einen Balanceakt vor dem Hintergrund der Sanktionsdrohung seitens des Lehrkörpers.

Es wurde schon mehrfach festgehalten, dass der Homogenitätsdruck in der sozialen Gruppe Klassenverband oftmals hoch sein muss.¹⁴ Dafür sprechen viele Faktoren; die Gruppe als *peer-group*, die erzwungene Gemeinschaft in einer dominanten Umwelt, die zwei unterschiedlichen Modi von Unterricht und Nicht-Unterricht, die aufbrechenden Machtfragen mit der Adoleszenzkrise. Nun sind Sanktionen Reaktionen auf abweichendes Verhalten und in dem Sinne daher ein komplementäres Element zum Homogenitätsdruck in der sozialen Gruppe. Sanktionen müssen folglich, soviel lässt sich schon aus den Rahmenbedingungen deduzieren, eine bedeutende Rolle in der Syntax und in der Aufrechterhaltung der Syntax der Gruppe spielen. Über das Mittel der Sanktionen unter den Bedingungen der Zwangsgruppe im Kontrollapparat Schule nicht souverän verfügen zu können, trainiert die Mitglieder der Gruppe nun naheliegender Weise, Sanktionen versteckt außerhalb der Reichweite dieses Kontrollapparats vorzunehmen.

Wenn weiter oben von den Strukturelementen der *Koalitionen* und *Oppositionen* gesprochen wurde, und nun die Faktoren der *Absprachen* und *Sanktionen* für die Syntax des Klassenverbands angesprochen werden, so soll das endlich als Anlass genommen werden, die Trennung in die beiden Modi Unterricht und Nicht-Unterricht kurz zu unterlaufen. Koalitionen und Oppositionen wird es natürlich, in

¹⁴ "Oftmals" deshalb, weil auch der Homogenitätsdruck über den langen Zeitraum der Existenz der sozialen Gruppe Konjunktoren unterliegen muss und unterliegen wird. Gerade was diese Gesetzmäßigkeit sozialer Gruppen betrifft, wird der Homogenitätsdruck in der Regel in der Konstituierungsphase der Gruppe über einen längeren Zeitraum steigen und in etablierten, in Kooperationen und Oppositionen stabil strukturierten Gruppen wieder sinken. Genauso wird der Homogenitätsdruck in der Phase der ausbrechenden Adoleszenzkrise stark ansteigen und mit dem Überschreiten des Höhepunkts der Pubertät wiederum abnehmen.

Einzelfällen, auch zwischen Mitgliedern des Klassenverbands und Mitgliedern des Lehrkörpers geben. Gerade vor dem Hintergrund der Sanktionen beziehungsweise der Sanktionsdrohung werden Koalitionen dieser Façon wahrscheinlich.

Die häufigste Form solcher Koalitionen wird wahrscheinlich jene sein, bei der in der Hierarchie des Klassenverbands schlechter gestellten SchülerInnen mit Teilen des Lehrkörpers verbünden. Der Nutzen der Mitglieder einer solchen Koalition liegt auf der Hand. Die SchülerInnen, die im Klassenverband Sanktionen ausgeliefert sind oder diese zu befürchten haben, bekommen Schutz vom Lehrkörper, der ja seinerseits über die Sanktionsdrohung gegenüber der Schulklasse verfügt. Die Lehrkraft oder der ganze Lehrkörper bekommt umgekehrt unterrichtskonformes Verhalten von Mitgliedern im Klassenverband.

An diesem Beispiel sehen wir, dass die Unterscheidung in die zwei Modi weder bedeutet, dass diese Modi in simpler Abfolge unabhängig von einander bestehen würden und ihre jeweils eigene Syntax ohne Bezug auf den jeweils anderen Modus ausbilden. Noch handelt es sich um eine zweitrangige Differenzierung, die man treffen mag oder auch nicht treffen mag. Ganz im Gegenteil, die Spannung und Dynamik, die aus der Wechselwirkung dieser beiden Modi realiter erwächst, ist für die soziale Gruppe der *Schulklasse* beziehungsweise des *Klassenverbands* bestimmend.

Der Klassenverband als Gruppe kann und wird versuchen, durch intern akkordiertes Verhalten, also durch *Auftreten als Gruppe*, Ziele gegenüber der Schule zu erreichen. Dabei kann die Gruppe mehr oder weniger geschickt vorgehen. Es kann schon die interne Einigung auf Ziele scheitern, es kann die Strategieplanung an Uneinigkeit scheitern, es kann das gemeinsame Vorgehen in der Durchführung nicht gelingen. In jedem Fall ist die Verhandlung und Nachbereitung solcher Versuche auf den Modus des Nicht-Unterrichts verlegt und markiert eine Situation, die als Trainingslager für analoge Situationen im weiteren

Verlauf des Lebens funktioniert. Erfolgsaussichten werden vor allem durch die *Rahmenbedingungen von Außen* bestimmt und nur begrenzt durch die Kompetenzen der Gruppe.

DAS KOMMUNIKATIVE GEDÄCHTNIS DES KLASSENVERBANDS

Was wird nun im kommunikativen Gedächtnis der Gruppe gespeichert sein? Wie wird die *konnektive Struktur des Gruppengedächtnisses* beschaffen sein?

Es sind die kollektiv gemachten Erfahrungen und vor allem die laufend sich wiederholenden Erfahrungen, die im Gruppengedächtnis gespeichert werden; das heißt zuerst, die Routine des Unterrichts und das Erleben des Ausgeliefert Seins gegenüber dem Unterricht und den Regeln der Schule. Die Mitglieder erleben Schultag für Schultag über Jahre hinweg, dass sie ständig auf Vorgaben zu reagieren haben, Anweisungen zu befolgen haben, Aufgaben zu erledigen haben. Es ist wichtig, hier den Unterschied zu sehen zwischen der hypothetischen Konstellation, dass eine einzelne SchülerIn dies Jahr für Jahr am eigenen Leib erlebt, und der schulischen Realität, dass die Gruppe des Klassenverbands das Jahr für Jahr kollektiv erlebt. Alle Mitglieder der Gruppe, unabhängig von ihrer Milieuherkunft, unabhängig von ihrem Gruppenstatus und unabhängig von ihren schulischen Leistungen sind diesbezüglich gleichgestellt. Allen werden Verhaltensregeln aufgezwungen, für alle gilt der Zwang des Unterrichts, alle haben Aufgaben zu erledigen.

Im Gruppengedächtnis wird nicht nur das Regelwerk des Unterrichts laufend erinnert, sondern auch die vielfältigen Versuche über die Jahre hinweg, sich gegen diese von Außen erzwungenen Regeln zu wehren. Es wird also auch die kollektiv gemachte Erfahrung gespeichert, dass weder das einzelne Individuum, noch die gemeinsam auftretende Gruppe gegenüber dem Apparat der Schule *à la longue* etwas ausrichten kann. Im Klassenverband und seiner Einbettung in die Schule erleben die einzelnen das erste Mal den *Staat* und sein Gewaltenmonopol in *konkreten sozialen Beziehungen* und *konkreten Abhängigkeitsverhältnissen*. Sie

erleben und speichern, eine Form der Gleichbehandlung, die auch für den Staat über die Organisation der Schule hinaus gültig ist. Im Klassenverband sind alle gleichermaßen Schülerinnen und Schüler und werden dieser Rolle gemäß behandelt, so wie die einzelnen später Bürgerinnen und Bürger sein werden, und vom Staat gemäß dieser Rollendefinition behandelt werden.

Bereits analysiert wurde, dass der Klassenverband auch die einzelnen *Lehrkräfte als Funktionäre* begreifen lernt. Die Mitglieder des Klassenverbands speichern hier wieder die Erfahrung, dass die *Regeln universal für alle* gelten, dass die Ordnungsstrukturen unabhängig von der konkreten Person sind, die diese Ordnungsstrukturen durchzusetzen hat. In dem Abhängigkeitsverhältnis zwischen SchülerInnen und FunktionärInnen der universalen Ordnung *erinnert* der Klassenverband laufend eine Konstellation, die auch zwischen BürgerInnen und den Agenten der Ordnungsmacht Staat Gültigkeit hat.

Im Rahmen dieser dominant prägenden Strukturen, die über einen langen Zeitraum *ständig wiederholt* und erinnert werden, wird im Gruppengedächtnis als nächstes die quasi "eigene" *Geschichte des Klassenverbands* gespeichert werden; die Ausverhandlungen der Gruppenidentität, des Selbstverständnisses nach Innen und des Auftretens nach Außen, die Bildung von Untergruppen, die Binnenstruktur mit der Polarisierung in Koalitionen und Oppositionen, die Erfahrungen von funktionierender Solidarität und auch die Erfahrungen des gewaltsamen Homogenitätsdrucks, der Umgang mit Außenseitern usw.

Zusammengefasst bedeutet das für das Gruppengedächtnis, dass die Syntax des Klassenverbands erinnert wird, die sich wiederholenden Strukturen, wie sie bis hierher geschildert wurden. Die konnektive Struktur wird der Gruppe weitgehend aufgezwungen, sie wird bis zur Auflösung des Klassenverbands laufend daran erinnert werden. Dazu ist allein die *Erinnerungslandschaft* eines Klassenzimmers, der Gänge des Schulgebäudes, der Turnsäle und Duschen, der speziellen Räume

für den einen oder anderen Fachunterricht und der direkten Umgebung des Schulgebäudes ausreichend.

Das ist die eine Seite dessen, was in unzähligen Varianten in den kollektiven Gedächtnissen der Klassenverbände gespeichert werden wird. Die andere Seite wird das ebenfalls kollektiv erfahrene Erlebnis des "Heranwachsens" betreffen, also den Aspekt der zuerst kindlichen und dann *adoleszenten peer-group*.

Diese Seite des Gruppengedächtnisses wird die internen Machtkämpfe, das Wachsen der Körper und Erwachen der sexuellen Neugier, die Rebellion gegen die Erwachsenen und die Ausbrüche der Allmachtsfantasien gespeichert halten. Diese Seite des Gruppengedächtnisses wird zudem bestimmt durch die exakt *gleiche historische Lage* und das synchrone Verhältnis zu Daten der Weltgeschichte und zum jeweiligen "Zeitgeist".

PEERS, POP UND MODE

Bislang ist immer nur am Rande angesprochen worden, dass der Klassenverband eine *peer-group* im Sinne der Jugendsoziologie darstellt, und dass die Gruppe des Klassenverbands als *peer-group* freilich auch außerhalb des Schulgebäudes sowie abseits des Unterrichts einen bedeutenden Einfluss auf das Heranwachsen der Jugendlichen nimmt. Wenn einleitend zu dieser Arbeit geschrieben wurde, die soziale Gruppe des Klassenverbands sei der *Ort sekundärer Sozialisation*, und zwar vielmehr als der Ort Schule oder die hypothetische Dyade SchülerIn-LehrerIn, so umfasst das klarerweise auch jene Aspekte des Klassenverbands, welche die Dynamik der *adoleszenten peer-group* betreffen. Wenn im direkt vorangegangenen Abschnitt von dem kollektiven Gedächtnis der Abhängigkeit vom Apparat Schule und seinen Funktionären gesprochen wurde, so muss hier die ebenfalls kollektive Erfahrung des *Kind-Seins*, der Pubertät und der *Adoleszenzphase*, sowie die Erfahrung der *Segregation der Adoleszenten* aus der Gesellschaft genannt werden. Wenn weiters der Klassenverband als Ort beschrieben wurde, in dem die Geschehnisse und Vorkommnisse aus dem

Unterricht in den Pausen abseits des Unterrichts besprochen, bewertet und verhandelt werden müssen, so ist jetzt zu ergänzen, dass in der Gruppe auch alles Geschehen abseits der Schule besprochen, bewertet und verhandelt wird.

Die Mitglieder der Gruppe bringen ihre Erfahrungen aus der Familie, aus anderen Umfeldern und von weiteren peer-groups abseits des Klassenverbands in das kollektive Gedächtnis ein. Die Gruppe funktioniert als *Clearingstelle* der Einflüsse und Angebote, die von den Jugendlichen in den Klassenverband eingebracht werden. Diese Einflüsse werden durch die unterschiedlichen Milieus bestimmt, aus denen sich Mitglieder rekrutieren. Sie werden bestimmt durch die Realitätsauffassungen, die aus den Familienumfeldern mitgebracht werden, durch die verschiedenen sozialen Situationen, in denen Mitglieder außerhalb des Klassenverbands existieren; zum Beispiel als Einzelkind, als eines vieler Geschwister, als Kind eines alleinerziehenden Elternteils usw.

Die Mitglieder bringen mit den vorhandenen Realitätsangeboten aus ihren Umfeldern auch Angebote von *Orientierungsgruppen* und von *imaginären Gemeinschaften* des gesamtgesellschaftlichen Angebots mit. Die solcherart in den Klassenverband eingebrachten Angebote können vielfältig sein. Jeder Klassenverband wird Mitglieder aufweisen, die außerhalb der Schule Hobbys betreiben und manche dieser Hobbys werden in eigenen anderen peer-groups ausgeübt werden; sportliche Betätigungen, hoch- oder popkulturelle Betätigungen, Spiele, vielleicht auch politische Aktivitäten.

Bei diesen Orientierungsgruppen wird es sich um konkrete Primärgruppen handeln, mit denen eine ebenfalls direkte Interaktion möglich ist. Die Erfahrung einzelner Klassenverbandsmitglieder mit der Freizeitgruppe wird als Angebot auch für andere Schulkolleginnen und Schulkollegen konkret; einer in der Freizeit reitenden Schülerin mögen es vielleicht andere nachtun, einem in einer Band spielenden Schüler werden sich manchmal andere anschließen, einem Mitglied einer Partei Jugend wird möglicherweise die Politisierung von

KlassenkameradInnen gelingen und einem Sänger im Kirchenchor das Anwerben von InteressentInnen aus der Gruppe des Klassenverbands usw.

Davon unterscheiden will ich die *imaginären Gemeinschaften*, die vor allem von den *Unterhaltungsindustrien* und *Popkulturen* angeboten werden. Diese Angebote der *informellen Gruppen* von Fans jener popkulturellen Haltung, dieses Fußballvereins, jener Fernsehsendung und dieses Computerspiels werden noch dichter und breiter der Besprechung, der Bewertung und der Verhandlung im Klassenverband zugeführt werden. Das bedingt allein schon die Präsenz dieser Angebote in der Gesellschaft und die Durchdringung der Haushalte mit Fernsehern, Internetanschlüssen und weiteren Massenmedien, über welche die popkulturellen Angebote laufend bedient werden.

Im *kommunikativen Gedächtnis* des Klassenverbands wird all das inklusive seiner Verhandlung gespeichert. Wenn man als der Schule entwachsener Erwachsener an die eigene Schulzeit zurückdenkt, so ist die Erinnerung an den Klassenverband mit popkulturellen Trends verwoben und die Erinnerung an einzelne KlassenkameradInnen ruft entsprechende Zuordnungen auf; der Punk, die Handballer, die zwei, die in einer Rockband geprobt haben und dann die Polarisierung der Gruppe in Anhänger dieses Fußballvereins gegen die Anhänger des Stadtrivalen, später die Polarisierung der Fans von Michel Jackson gegen die Fans von Prince usw.

So wie das kollektive Gedächtnis funktioniert, wird der Anblick eines Punks, eines Handballmatches oder einer Dokumentation zu Michael Jackson und Prince die Erinnerungen an die Schulzeit und die Verhandlungen der popkulturellen Angebote und Einflüsse im Klassenverband aufrufen.

Nicht zu vergessen ist nun, dass all die in die Gruppe eingebrachten Angebote und Einflüsse vor dem Hintergrund der Ablösung der Adoleszenten von den Strukturen und Realitätsauffassungen jener Gruppen stattfindet, in denen die

einzelnen Mitglieder des Klassenverbands ihre vorangegangene *primäre Sozialisation* erfahren haben. Die eingebrachten Angebote werden in der Gruppe somit nicht allein besprochen, bewertet und verhandelt sondern darüber hinaus ausprobiert. Sie werden als Versatzstücke für das Spiel mit Identitätskonstruktionen eingesetzt, sie werden zur Abgrenzung von der Familie, der Gruppe der Lehrkräfte und allgemein der Erwachsenen gleichermaßen zur internen Solidarisierung wie auch zur Individualisierung verwendet.

Aus der Summe der Einflüsse, der ästhetischen Angebote und zur Verfügung stehenden Realitätsauffassungen wird für das Spiel mit der Mode geschöpft. Dieses *Spiel* ist den Adoleszenten jedoch nicht einfach Spiel im Sinne von belanglosem Zeitvertreib. Das Spiel mit Ästhetiken, mit Mode, mit Auftreten, speziellen Gruppensprachen und Referenzen an imaginäre Gemeinschaften dient der Sicherung einer eigenen Identität, die sowohl vor der Familie als auch vor dem Klassenverband möglich sein muss. Dieses Spiel wird lange Zeit zwischen dem Bedürfnis nach souveräner Abgrenzung und solidarischer Anbindung an die Anderen oszillieren. Die *Anderen* werden dabei von den Familien gebildet, von denen man sich in einem gesunden Verhältnis lösen muss, von den Erwachsenen, zu denen die und der Adoleszente sich stark abgrenzen wird, und zu den anderen Gruppenmitgliedern.

DER KLASSENVERBAND IM APPARAT SCHULE

Die *Schule* wurde in dieser Arbeit bereits als *Apparat* der *sozialen Institution Bildung* definiert. Mit dieser Bestimmung der Schule, konkreter noch als Apparat der *bürgerlichen Bildung*, wird die Schule erstens in einem *historisch-kulturellen Kontext* verortet und zweitens in einem *Funktionszusammenhang* eingebettet. Sie Schule, wie der Begriff hier verstanden wird¹⁷, ist eine von der sozialen Institution ausgebildete Organisationseinheit und erfüllt *für die* soziale Institution Aufgaben.

¹⁷ Natürlich hat der Begriff *Schule* weitere Konnotationen, von denen einige hier definitiv nicht inkludiert sind. Unter anderem geht es nicht um die etymologische Herkunft des altgriechischen Worts *skola*.

In gewisser Weise ist die Schule freilich auch als *materieller Apparat* zu verstehen, wobei mit dem *materiellen* Aspekt nur *eine* Dimension des Apparats erfasst wird; die Architektur und Anlage des Schulgebäudes, die Architektur und Einrichtung der Klassenzimmer mit den ausgerichteten Tischen, den Schultafeln, dem größeren Tisch der LehrerInnen, den Insignien des Staates, dann den besonderen Räumen für Turnunterricht, Unterricht in EDV, Physik, Chemie, Musik usw. Ebenfalls zu diesem materiellen Apparat zu zählen wären die Unterrichtsbehelfe wie Karten, Schulbücher und Schultaschen, die Hefte und Schreibutensilien, die Materialien für Versuchsanordnungen in Labors, Klingel für die Pausenglocke oder die Bildungszertifikate auf denen "Zeugnis" steht.

Es ist größtenteils dieser materielle Apparat, der die *Erinnerungslandschaft* für das kollektive Gedächtnis darstellt und nicht nur den Schülerinnen und Schülern die Rahmung für das Erinnern bildet; für das sofortige präsent machen, wie denn das System Schule, das System Unterricht, das System Klassenverband funktioniert.

Der Begriff *Schule* wurde in dieser Arbeit öfters auch in dem Zusammenhang verwendet, dass von der *Organisations-, Kontroll- und Disziplinierungseinheit* gesprochen wurde, die den Klassenverband eben kontrolliert und organisiert. Die Schule in dem Wortsinn ist jene *Organisation*, durch welche mehrere Klassenverbände in einem *Gruppenverband* verwaltet werden.

Ich bleibe damit bei der Gruppensoziologie und will "*Die Schule*" nicht als diffuse Organisation oder gar Institution zeichnen, auch nicht als Ort oder Raum gewisser sozialer Produktions- und Verhandlungsprozesse, sondern vergleichsweise banal als *Aggregation mehrerer konkreter Gruppen in einem spezifischen Verhältnis zueinander*, beziehungsweise abgekürzt einfach als *Gruppenverband*.

Dieser Gruppenverband lässt sich wiederum einfach in der bewährten Manier angelehnt an Claessens beschreiben (Claessens 1977): zuerst die Elemente und sodann die Syntax analysierend.

DIE ELEMENTE DES GRUPPENVERBANDS SCHULE

Im Gegensatz zur sozialen Gruppe sind die Elemente des Gruppenverbands nicht Menschen, sondern die sozialen Gebilde selbst, die Gruppen. Im Falle der Schule sind die Elemente des Gruppenverbands also die einzelnen Klassenverbände.

In der Volksschule bedeutet das, dass die ersten, zweiten, dritten und vierten Klassen die Elemente der Volksschule bilden. In den Haupt- und Mittelschulen wird es je nach Schultyp mehrere Schulstufen und in der Regel auch mehrere parallel geführte Klassen pro Schulstufe geben. Hinzu kommt, dass in Volksschulen selten, in Schulen des sekundären Bildungssektors viel öfter, im gleichen Gruppenverband Schule mehrere Schultypen angeboten werden. Dieser Unterschied der Schultypen und vielleicht Schulversuche wird jedoch keine bedeutende Unterschiede für die Klassenverbände als soziale Gruppen haben.

Neben den Klassenverbänden stellen die *Lehrkräfte* eine weitere soziale Gruppe dar, und damit ein weiteres Element des Gruppenverbands. Die Position der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer in der Volksschule und der Gruppe der Lehrkräfte in den Schulen später ist in einem gewissen Punkt zu unterscheiden. Die Rolle der Volksschullehrerin in der sozialen Gruppe der Volksschulklasse wurde schon erörtert. Sie, oder in seltenen Fällen er, ist eine mehr oder weniger ständig im Klassenverband anwesende Aufsichtsperson und besetzt auch die Rolle der emotionalen und praktischen Führerin. So gesehen ist sie eine Delegierte und die Sprecherin der Volksschulklasse. Im Organisationsgefüge der Schule ist jede Volksschullehrerin zudem für eine einzige konkrete Schulklasse zuständig und verantwortlich. Diese Bedingungen legen für die gemeinsame Gruppe aller Volksschullehrerinnen der Schule nahe, dass diese Gruppe als Delegiertengruppe funktioniert, das heißt als Gruppe *zweiter Ordnung*.

In den Schulen des sekundären Bildungsbereichs stellt die Gruppe der Lehrkräfte viel eher eine eigene soziale Gruppe dar, ohne primäre Vertretungsfunktion für die Gruppen der Klassenverbände. Diese Gruppe muss sich gegenüber den anderen Gruppen, allen strukturellen Vorteilen zum Trotz, zuerst selbst vertreten. Die soziale Gruppe der Lehrkräfte ist selbst ein Element des Gruppenverbands.

Hinzu kommen schließlich die Elemente des Verwaltungsstabs der Schule, die Gruppe der Schulführung und die Gruppe, die von den Personen in der Direktion der Schule gebildet wird. Darüber hinaus sollte nicht auf die Gruppe der Elternschaft vergessen werden. Auch sie ist in den Gruppenverband als ein Element eingebunden.

ZUR SYNTAX DER SCHULE ALS GRUPPENVERBAND

Die Syntax des Gruppenverbands Schule ist schnell beschrieben. Das Gros der Mitglieder, die Klassenverbände, haben keine verbindende sondern nur eine gemeinsame Struktur. Die Kommunikation zwischen Klassenverbänden ist nicht vorgesehen und auch zu verhandeln gibt es zwischen diesen Mitgliedern nichts. Die einzelnen Klassenverbände sind in dem Gruppenverband untereinander gerade eben nicht verbunden. Die Klassenverbände entsenden schließlich auch keine Delegierten in eine Art gemeinsames Parlament, jeder Klassenverband bleibt für sich abgeschottet und gegenüber den anderen gleichen Klassenverbänden vereinzelt.

Die gemeinsame Struktur der Schule wird durch den *Stab*, das heißt die Direktion, vor allem aber über die Gruppe der Lehrkräfte hergestellt. Die Delegierten, die von einem Klassenverband tatsächlich bestimmt werden, sind lediglich Sprecherinnen und Sprecher gegenüber den Repräsentanten der Gruppe der Lehrkräfte. Das heißt, sie werden auch nicht in ein Gremium, eine Gruppe zweiter Ordnung entsendet. Sie verbleiben ausschließlich in der Gruppe und bilden lediglich, zumeist *pro forma*, AnsprechpartnerInnen für die Lehrkräfte.

Die Gruppe der Lehrkräfte stellt den in der Regel einzigen Knotenpunkt zwischen allen Elementen des Gruppenverbands *Schule* dar. Diese Gruppe kommuniziert und verhandelt mit allen anderen Gruppen, dem Stab, der Elternschaft und den Klassenverband. Diese anderen Gruppen haben untereinander keine verbindende Struktur.

Der Gruppenverband *Schule* erweist sich vor dieser Folie als äußerst strikter hierarchischer Kontroll- und Disziplinierungsapparat, vergleichbar am ehesten mit der Organisation der Kaserne oder des Gefängnisses. Ein Widerspruch wiederholt sich, der schon in der Syntax der sozialen Gruppe des Klassenverbandes selbst angesprochen wurde. Auf der einen Seite werden die Heranwachsenden der Gesellschaft in Kollektive zusammengefasst, was nahe legen würde, dass sich die in Gruppen organisierten Mitglieder dieser Klassenverbände auch als Gruppe verstehen, als Gruppe organisieren und als Gruppe auftreten. Auf der anderen Seite wird der Gruppe keine Kompetenz nach Außen zugestanden. Die Gruppe hat im Gruppenverband der Schule keine Entscheidungsbefugnis und daher von dieser Seite her kein strukturelles Interesse, sich als Gruppe zu empfinden, Prozesse der Entscheidungsfindung zu organisieren und eine Außenvertretung zu installieren.

Die Organisation der bürgerlichen Schule unterlässt es damit, zwei Kompetenzen strukturell zu fördern, die in der modernen bürgerlichen Gesellschaft als angebliche Tugenden hoch gehalten werden. Weder lernen die Heranwachsenden als Mitglieder der Zwangsgruppe Klassenverband in der eigenen Praxis demokratische Spielregeln, noch fördert die Organisation der Klassenverbände mit kollektiven Aufgabenerteilungen und individuellen Leistungsbeurteilungen die Kompetenzen der Teamarbeit.

DIE ERINNERUNGSLANDSCHAFT SCHULE

Wenn die einzelnen Klassenverbände untereinander, das heißt zwischen den einzelnen Gruppen, keine direkt verbindenden Kommunikationsstrukturen haben, so heißt das umgekehrt nicht, dass die Klassenverbände sich nicht gegenseitig registrieren. Und das heißt zudem nicht, dass zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern Verbindungen nicht quer zur Gruppenstruktur Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern anderer Gruppen bestehen können.

Die Klassenverbände sind in der Schule sichtbar. Sie sind sichtbar als Türen zu den Klassenzimmern mit der jeweiligen Beschriftung der Klasse. Sie sind sichtbar, wenn sich ein Klassenverband geschlossen durch das Schulgebäude in einen anderen Raum bewegt, den Turnsaal, das EDV-Labor oder ähnliches. Sie sind sichtbar, wenn die Organisation der Schule ein Antreten der Klassenverbände verlangt, beispielsweise zu Feueralarmübungen oder bei offiziellen Anlässen. Sie sind sichtbar auf Gruppenfotografien, die etwa im Schulgebäude und im Jahresbericht zu sehen sind.

In der Erinnerungslandschaft der Schule werden die Mitglieder eines Klassenverbands also sichtbar immer daran erinnert, dass es viele Klassenverbände und viele Gruppen wie die eigene gibt. Das Prinzip der Schule und der Disziplinierung und Kontrolle der SchülerInnen in Gruppen ist immer präsent.

Gleichfalls sichtbar präsent ist die Vergangenheit und die Zukunft des Klassenverbands. In der Schule sind überall die Zeichen der Schulstufen zu sehen, in der Nummerierung der Klassen, in der physischen Präsenz der jüngeren und der älteren SchülerInnen in der gleichen Erinnerungslandschaft. Hinzu kommen die Vitrinen der Schule, in denen Pokale und Fotografien vergangener Jahrgänge ausgestellt sind, die Gedenktafeln zur Erinnerung an AbsolventInnen oder verstorbene Direktoren und bekannte Persönlichkeiten aus der Schule, die Hinterlassenschaften älterer Generationen von SchülerInnen in Form von in Tischen oder Wänden eingeritzten Signaturen. Überall stoßen die gegenwärtigen

Mitglieder eines Klassenverbands auf die Zeichen, dass die Schule eine ewige und universale Institution sein muss, die es immer schon gegeben hat und die alle Menschen irgendwann einmal durchlaufen haben müssen.

Durch diese Elemente verweist die Erinnerungslandschaft der Schule ständig auf die *Selbstverständlichkeit* und *Allgemeingültigkeit* des stufenweisen Wegs durch die Schulstufen, der für alle Menschen gleich ist. Und die Kenntnis der Schule sowie die Kenntnis ihrer Bedeutung ist tatsächlich im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft tief verankert. Daraus leitet sich denn auch verständlicher Weise ab, dass eine andere Organisationsform der Schule kaum vorstellbar ist und erst recht keine andere Organisationsform von *Bildung*.

DAS KULTURELLE GEDÄCHTNIS DER BÜRGERLICHEN BILDUNG

Damit gelange ich endlich zu den eigentlichen Bildungsinhalten, oder wie ich es treffender ausdrücken möchte, zu den *offiziellen Inhalten der Bildung*. Als Inhalte der Bildung werden zumeist doch die Schulfächer aufgezählt, beziehungsweise werden aufgezählt die naturwissenschaftliche Bildung, die "geistige" und kulturelle Bildung durch den *Kanon* der bedeutenden landessprachlichen Literatur und der Geschichte der abendländischen Kultur, die musische und die körperliche Bildung sowie die Sprachausbildung.

Solche Bildungsinhalte will ich *offizielle Inhalte* von Bildung nennen. All die bisher in der Analyse der Syntax des Klassenverbands genannten Elemente sind jedoch ebenfalls *Inhalte* der bürgerlichen Bildung, wenngleich nicht die offiziellen Bildungsinhalte; die Affektkontrolle, die Zuteilung und Übernahme von Aufgaben, der Widerspruch zwischen kollektiven Aufgabenstellungen und individueller Bewertung, die Erfahrung der Kontrolle und der Segmentierung durch einen Apparat, das Akzeptieren der Lehrkräfte als Funktionäre dieses Apparats, die Ambivalenz zwischen der Solidarität gegenüber den Leistungszielen und der Solidarität gegenüber der sozialen Gruppe, das Erleben der Gleichbehandlung der einzelnen durch den Apparat.

Diese *sekundäre Sozialisation* der Heranwachsenden durch die analysierten Strukturen würde ich entgegen den offiziellen Bildungsinhalten die *latenten* und gleichzeitig die *primären Bildungsinhalte* nennen.

Damit gelangen wir endlich auch zu dem Punkt, von dem in etwa Althusser spricht, wenn er die «*herrschender Ideologie*» bemüht, die den «*besonders verwundbaren*» SchülerInnen als Realitätsauffassung beigebracht wird. Allerdings haben wir uns durch die Analyse der Bedingungen des Klassenverbands weit von diesem einfachen Schema entfernt, gemäß dem die Lehrerin oder der Lehrer unmittelbar die Schülerin oder den Schüler anspricht und ihr oder ihm die "herrschende Ideologie" in Form von Schulbildung angedeihen lässt.

Das Schema, welches sich stattdessen schrittweise entwickelt hat, ist eines der sozialen Gruppe des Klassenverbands, eingebettet im Regelwerk und der Erinnerungslandschaft der Schule. Dieser Klassenverband wird durch die zwei Modi bestimmt, in denen er existiert. Im Modus des Unterrichts wird die Gruppe immer der Form der konkreten Aufgabenstellungen des Unterrichts und das laufend über Jahre hinweg mit Beständen des kanonisierten kulturellen Gedächtnisses beschäftigt. Im Modus *abseits des Unterrichts* werden diese Bestände auch immer wieder vorkommen, und zwar mindestens in den Nachbesprechungen des Unterrichts und in den strategischen Vorbereitungen zum Unterricht.

Elemente und Bestände des kanonisierten kulturellen Gedächtnisses werden in der Gruppe des Klassenverbands in das kollektive Gedächtnis der Gruppe *eingebunden*. Diese Wissensbestände werden also nicht individuell erarbeitet und erinnert, sondern durch den Rahmen des Gruppengedächtnisses verfestigt. Hinzu kommt, dass die Elemente und Bestände der offiziellen Bildungsinhalte gemeinsam mit den anderen Elementen und Beständen aus popkulturellen Referenzsystemen und mit den konkreten Erfahrungen und Erlebnissen aus der Praxis der sozialen Gruppe des Klassenverbands in das selbe lebendige kommunikative Gedächtnis verflochten werden.

Vor dem Hintergrund dieser Zeichnung erscheint die Formulierung Bourdieus von der in der Schule stattfindenden «*Programmierung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramme* der Individuen viel konkreter verständlich. «*Die Individuen verdanken der Schule vor allem eine ganze Menge von Gemeinplätzen, und diese sind nicht nur gemeinsame Sprache und Rede, sondern auch Terrains der Begegnung und Verständigung, gemeinsame Probleme und gemeinsame Arten und Weisen, diese gemeinsamen Probleme zu behandeln: die Gebildeten einer bestimmten Zeit können in den Fragen, die sie diskutieren, uneins sein, aber sie sind sich wenigstens darin eins, bestimmte Fragen zu diskutieren.*» (Bourdieu 2001: 87)

Der Gemeinplatz schlechthin wäre freilich der Klassenverband, durch den die Gemeinplätze der Gruppensprache und der Realitätsauffassung der Gruppe gebildet werden. Die Terrains der Begegnung und Verständigung werden durch die Syntax dieses Klassenverbands vorgegeben und ebenso die gemeinsamen Probleme. Im Klassenverband sind die Individuen zudem gezwungen, gemeinsame Arten und Weisen auszubilden, wie mit diesen Problemen umgegangen wird. Der letztlich relevante Gemeinplatz ist jedoch das kollektive Gruppengedächtnis, in dem all diese Elemente gespeichert sind und in dem die bestimmten Fragen einer bestimmten Zeit enthalten sind, und in dem freilich viele andere Fragen nicht enthalten sind.

Im *Gruppengedächtnis* werden also mehrere konnektiven Strukturen verwoben, die Erfahrungen des Heranwachsens im Klassenverband im Zwangsapparat Schule, die Erfahrungen des Heranwachsens als Adoleszente mit der Verhandlung von Identitäten, Moden und Popkulturen, und schließlich die offiziellen Inhalte der Bildung, die im Sinne von Jan Assmann durch Wächter des kulturellen Gedächtnisses als Bildungsinhalte bestimmten Wissenskontexte.

Die einzelnen Gruppengedächtnisse *aller Klassenverbände* teilen wiederum die gemeinsame Struktur, wie sie gebildet werden und durch welche Bestände und Elemente sie hauptsächlich befüllt werden. Das sind die Erlebnisse des Heranwachsens in der Schule, die Erlebnisse der Heranwachsenden als Adoleszente, die Bezüge zu den Popkulturen und schließlich eben auch die Bestände des kulturellen Gedächtnisses, wie sie durch den Kanon der offiziellen Bildungsinhalte definiert sind. In Summe bilden all diese Elemente das Fundament eines gemeinsamen Erfahrungsschatzes und eines kollektiven Gedächtnisses, welches weit über das einzelne Gruppengedächtnis hinausgeht. Die Synchronität der einzelnen Gruppengedächtnisse schafft die Voraussetzungen für die geteilten Wissensbestände der jeweiligen *Generation*, für die *Allgemeingültigkeit der enthaltenen Erinnerungen* und für die *imaginäre Gemeinschaft* aller, die auf dieses kommunikative Gedächtnis zurückgreifen.

Die Erinnerungslandschaften dieser zusammengeführten Bestände tun ein weiteres, das breitere kollektive Gedächtnis zu unterstützen. Diese weiteren Erinnerungslandschaften umfassen nicht allein die Schule und die Bilder des Unterrichts, sondern auch die Mode und das Auftreten der SchülerInnen oder die Angebote in den Massenmedien.

BILDUNGSKANON UND ERWARTUNGSHALTUNGEN

Die *offiziell* genannten Bildungsinhalte stellen also lediglich einen Teil des kulturellen Gedächtnisses dar, das den Heranwachsenden in der Schule beigebracht wird. Daneben werden durch die Struktur von Schule und Klassenverbänden *Rationalitäten* internalisiert, die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramme. Diese Rationalitäten gehören ebenfalls zentral zum kulturellen Gedächtnis, nämlich die instrumentelle Rationalität der Pflicht- und Aufgabenerfüllung, die bürgerliche Rationalität der Leistungsgesellschaft, das Teilnehmen an den imaginierten Gemeinschaften der Unterhaltungsindustrie. Die offiziellen Bildungsinhalte der kanonisierten Schulfächer und Lehrinhalte ebenso

wie die latent vermittelten Rationalitäten programmieren auch zu einem guten Teil die *Erwartungshaltungen* der Adoleszenten, wie ihr Leben nach der Schule weiter gehen soll und wie sie sich die Organisation der Welten vorstellen, in die sie dann einsteigen werden.

Damit schließt sich gewissermaßen der Kreis, der in der Einleitung begonnen wurde. Ich hatte geschrieben, dass «*vereinfacht zusammengefasst, der Begriff, den man vor dem Studium vom Studium hat, manchmal lediglich unbestimmt, manchmal falsch und manchmal richtiggehend kontraproduktiv*» wäre.

Mit dem "Begriff vom Studium" ist nun nicht allein der Name der Studienrichtung und das Problem bezeichnet, dass angehende Studierende einen falschen Begriff von *Psychologie* und *Kommunikationswissenschaft* haben und sehr oft gar keinen Begriff von *Soziologie*. Das einen kontraproduktiven *Begriff vom Studium* haben erstreckt sich auf die eintrainierten Rationalitäten, auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramme, die der Schule entstammen und für das Studium nicht mehr allzu sehr passen.

Der Bildungskanon legt fest, wovon die Heranwachsenden im Allgemeinen *keine Ahnung* haben. Es ist die Realität der im kulturellen Gedächtnis verankerten Schulfächer, die bestimmt, dass Heranwachsende kaum eine Ahnung zum Beispiel von Sozialwissenschaften haben, sehr wohl aber von Biologie, Physik und Chemie. Hier wirkt die Organisation des Bildungskanons als *Kühlsystem unserer Gesellschaft* und friert die *immer wieder ähnlichen Erwartungshaltungen und Vorstellungen* ein; und das inklusive der milieubedingten Vorteile, wenn Kinder von JuristInnen etwa entgegen der Regel nun sehr wohl eine Ahnung von Rechtswissenschaften haben oder Kinder von PsychologInnen dann als einzige sehr wohl wissen, was Psychologie nicht und was Psychologie doch ist.

Eine andere Realität des kulturellen Gedächtnisses ist die Programmierung des Glaubens an die Leistungsgesellschaft. Diese Programmierung evoziert die

Erwartung daran, immer wieder Aufgaben zugewiesen zu bekommen und, wenn man diese Aufgaben hervorragend, das heißt besser als die anderen Konkurrentinnen und Konkurrenten bearbeitet, dass man dann *gute Noten* bekommt, die Auszeichnung der eigenen Person vor den anderen und damit sozialen Status. Dieser Aspekt des kulturellen Gedächtnisses wird nicht als Kühlsystem der Gesellschaft funktionieren, sondern insgesamt *sozialen Wandel* eher *anheizen*.

DIE SOZIALE INSTITUTION BILDUNG

Was bedeutet Bildung? Ich habe argumentiert, dass Bildung ganz simpel die Vorbereitung der *Nachfolger* auf die Einbindung in die Gesellschaft ist. Ich habe Bildung daher als soziale Institution definiert, mit der die Gesellschaft diese Funktion bewerkstelligt: die kulturelle Integration der Heranwachsenden in die spezifische Verfasstheit der konkreten Gesellschaftsform.

Dazu ist es notwendig, dass die Heranwachsenden nicht allein durch das gesellschaftliche Umfeld sozialisiert werden, sondern darüber hinaus *kollektiv trainiert werden*; trainiert darin, die Denkmuster, die kulturellen Codes, die Werte und Normen, die Tabus und Sinnkonstruktionen der herrschenden Ordnung zu übernehmen. Die Heranwachsenden müssen dazu die Regeln der sozialen Ordnung nicht bewusst kennen, sie müssen sie nicht offiziell anerkennen, sondern viel mehr unterbewusst internalisieren und automatisch beherrschen.

Die jeweils nächste Generation soll also weitgehendst so denken, handeln und funktionieren, wie die vorangegangene. «*Bildung ist nicht nur ein gemeinsamer Kode, auch nicht nur ein gemeinsamer Antwortvorrat für wiederkehrende Probleme; sie ist ein gemeinsames Ensemble von zuvor angeeigneten Grundmustern, von denen ungezählt viele nach den Regeln einer "Kunst des Erfindens" [...] aufgestellte Einzelmuster für die unmittelbare Anwendung auf Einzelsituationen ausgehen. Die topoi sind nicht nur Gemeinplätze, sondern auch Muster des Erfindens und Stützen der Improvisation; diese topoi [...] liefern Anhaltspunkte namentlich auch für improvisierte Entwicklungen.*» (Bourdieu 2001, S. 89)

In der Organisationsform der bürgerlichen Bildung funktioniert die so verstandene *Bildung*, weil sie von allen in der Gesellschaft in Primärgruppen konkret erfahren und trainiert wird. Diese Primärgruppen werden durch die *Klassenverbände* gebildet, die wiederum in Gruppenverbänden, dem Apparat *Schule*, kontrolliert

und organisiert werden. Alle Heranwachsenden einer Generation erfahren ihre *sekundäre Sozialisation* unter diesen strukturellen Prämissen. Die soziale Institution Bildung produziert über diese Organisation erst die *modernen bürgerlichen Individuen*.

CONCLUSIO

Welche Schlussfolgerungen können aus der Bedeutung des Klassenverbands für die bürgerliche Bildung gezogen werden und welche Schlüsse aus der Analyse der Strukturbedingungen dieser sozialen Gruppe. Die prinzipielle und allgemeine Antwort liegt auf der Hand. Wer immer am gesellschaftlichen Output von Bildung, also an den Produkten der Bildung etwas ändern will, muss diese strukturellen Bedingungen mit bedenken und in Modifikations- oder Reformbestrebungen mit einbeziehen.

Wenn wir als Gesellschaft beispielsweise wollen, dass Heranwachsende noch während ihres Verbleibs in der Organisation der Schule darauf vorbereitet werden, was sie nach dem Abgang aus der Schule in der Arbeitswelt oder in dem tertiären Bildungssektor erwartet, so kann die Antwort auf diesen Anspruch sich nicht in der Einrichtung von Berufs- und Bildungsorientierungsangeboten erschöpfen. Wenn die Heranwachsenden zukünftigen Erwachsenen heute so genannte *social skills* wie etwa Teamfähigkeit und projektorientiertes Arbeiten aufweisen sollen, so werden die hier beschriebenen Gesetzmäßigkeiten weiterhin die Ausbildung solcher Kompetenzen *nicht* fördern beziehungsweise gerade in die entgegen gesetzte Richtung arbeiten. Wenn die moderne (oder postmoderne) Gesellschaft flexible Individuen bräuchte, die quer zu Fachgebieten und zu abgegrenzten Zuständigkeiten denken und arbeiten kann, dann müssten die schulischen Strukturen grundsätzlich geändert werden, die über Jahre hinweg das Denken und Agieren in festgelegten Abgrenzungen und Zuständigkeiten erst eintrainieren.

Wenn wir es in unserer Gesellschaft ernst mit dem Anspruch auf *Chancengleichheit* in der Bildung meinen, oder wenn ein Ziel der bürgerlichen

Bildung tatsächlich das Training kritischer Bürgerinnen und Bürger mit hoher *Demokratiekompetenz* wäre, dann erforderten diese Ziele strukturelle Änderungen der Schulbildung bereits auf der strukturellen Ebene, wie Kinder und Jugendliche in die Zwangsgruppen der Klassenverbände organisiert werden. Ein Demokratieunterricht als *offizieller Bildungsinhalt* wird nie zu einer nennenswerten allgemeinen Demokratiekompetenz führen können, wenn gleichzeitig die latenten Bildungsinhalte entgegen arbeiten.

Die Formulierung von Anforderungen an die Organisation von Bildung sind freilich immer politische Forderungen. Der Klassenverband als wichtiges Element der bürgerlichen Bildung *funktioniert* perfekt; perfekt nämlich in dem Sinne, die in dieser Arbeit analysierten Strukturbedingungen und ihre Folgen zu schaffen.

Ich will abschließend allerdings ein paar Forderungen aufstellen, die freilich von der Position ausgehen, dass Bildung andere Ergebnisse zeugen sollte, als jene, die durch die *soziale Institution Bildung* seit gut hundert Jahren eben erzeugt werden.

KLASSENVERBÄNDE UND SEGMENTIERUNG ÖFFNEN

Die sozialen Gruppen der Klassenverbände sind hier als Zwangsgruppen Gleichaltriger analysiert worden, aus denen es über Jahre hinweg kein Entkommen gibt.

Klassenverbände müssen aber nicht Jahr für Jahr in der immer gleichen Form eingefroren sein. Unterricht kann in Kurssystemen abgehalten werden, so dass soziale Gruppen variabler von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach und von Semester zu Semester in verschiedenen Zusammensetzungen bestehen. Für die Organisation von Unterricht ist es zudem nicht zwangsläufig und in jedem Fall notwendig, immer nur Gleichaltrige in eine Gruppe zusammen zu führen. Die Heranwachsenden gewinnen ein mehr an Auswahl und Optionen, ein mehr an sozialen Kontakten und neuen sozialen Situationen, wenn sie in ihrer Schullaufbahn immer wieder aus einem Kursangebot wählen könnten und sich in

immer wieder wechselnden Gruppen und Konstellationen wiederfinden. Das Problem der Gewalt nach außen wie auch nach innen sollte im Kurssystem gegenüber den starren Klassenverbänden deutlich entschärft sein.

Die Änderung der Organisation von Unterricht von der starren Schulklasse, die Unterricht in Schulfächern empfängt, hin zum Kurssystem, mit dem Schülerinnen und Schüler zum Unterricht in einem Kurs empfangen werden, diese Änderung würde auch die starre Segmentierung durchbrechen, die im Zuge dieser Arbeit analysiert wurde. Kurse können freilich auch wie Schulfächer geführt werden. Hier will ich mit "Kursen" jedoch dezidiert einen offeneren Zugang zur Organisation der offiziellen Bildungsinhalte verstehen. Lehrpläne für die Schule sehen heute noch klar definierte Themen pro klar definiertem Schulfach vor. Daraus entsteht die strikte Ordnung in Schulfächer und dadurch wird die analoge Segmentierung und Rationalität befördert. Im Kurssystem ließe sich auch diese starre Ordnung aufbrechen und Unterricht außerhalb der Einteilung in Schulfächer organisieren.

CURRICULARE MITBESTIMMUNG UND PARTIZIPATION

Als essentiell sähe ich an, nicht nur die solide Zwangsform des Klassenverbands und der Schulfächer zu öffnen. Dieser Schritt müsste gepaart sein mit der weiteren Möglichkeit der Einflussnahme der Heranwachsenden auf die Veranstaltung, auf die Inhalte und auf die Ziele von Unterricht. In einem Kurssystem bekommen die einzelnen Schülerinnen und Schüler bereits Optionen zu wählen. Darüber hinaus wären Ausverhandlungsformen in den Unterricht einzuführen, die den einzelnen und den Gruppen Verantwortung darüber zuweisen sollte, was, wie, bis wann gelernt werden soll. *Curriculare Mitbestimmung* hieße, dass die einzelnen und die Gruppen sich damit auseinander setzen müssten, was sie eigentlich im Unterricht wie lernen sollten. Es gäbe einzelnen und der Gruppe Mitspracherechte darin, was genau im Unterricht behandelt wird und welche Ziele und Aufgaben im Zuge des Unterrichts vereinbart werden.

Der nächste Schritt nach der curricularen Mitbestimmung könnte in der *demokratischen Mitbestimmung* der SchülerInnen im Apparat der Schule liegen. In dem Moment, da die Heranwachsenden über geregelte partizipative Prozesse Einfluss in die Organisation der Schule nehmen können, ließe sich tatsächlich von Demokratieschulung reden. Klassenverbände, in welcher offeneren Form auch immer dann organisiert, hätten einen Grund, Delegierte zu wählen und mit Mandaten auszustatten. Sie hätten dann auch einen Grund, mit anderen Klassenverbänden in Verbindungen und Verhandlungen zusammen zu arbeiten. Sie ständen den FunktionärInnen aus der Gruppe der Lehrkräfte und auch den Mitgliedern der Stäbe und der Elternschaft in einer verantwortungsvollen Position gegenüber; immer vorausgesetzt, dass in der demokratischen Schule auch wirklich relevante Entscheidungen unter Mitwirkung der SchülerInnen beschlossen werden. Was sollte aber dagegen sprechen, dass Schulen partizipative Budgets unter Einbindung der Schülerschaft verwalten?

GRUPPEN- UND PROJEKTARBEITEN MIT KOLLEKTIVER BEWERTUNG

Im Klassenverband der bürgerlichen Bildung erhalten alle Mitglieder kollektiv die gleichen Aufgabenstellungen und werden alle Mitglieder individuell mit Noten beurteilt.

Unterricht und Aufgabenstellungen sollten auch zur Teamarbeit genutzt werden. Teamarbeiten sollten auch außerhalb der individuellen Benotung kollektiv bewertet werden können. Die Arbeit an Aufgabenstellungen muss den Modus der klassischen *Lernschule* immer mehr durchbrechen. Das Kurssystem und die curriculare Mitbestimmung bieten Vorlagen dafür, neben individuellen Arbeiten auch Gruppenarbeiten zu vereinbaren. Für diese Gruppenarbeiten wäre es dann nur konsequent, sie nicht individuell zu beurteilen sondern allen Mitgliedern einer Gruppe die gleiche Benotung zukommen zu lassen.

Neben Gruppenarbeiten und den üblichen Aufgabenstellungen des Unterrichts von Hausübungen, Tests und Schularbeiten brächten außerdem längerfristig

angelegte Projektarbeiten ein wichtiges Element in den Unterricht und vor allem in die Sozialstruktur. Über längere Zeit zu bearbeitende Projekte durchstoßen die Segmentierung des Unterrichts und somit auch der Gruppe.

DIE THEMATISIERUNG VON BILDUNG

Ein Vorschlag, den ich für besonders interessant hielt, würde darauf abzielen, die Analyse des Klassenverbands, der Schule und der sozialen Institution Bildung selbst im Unterricht zu thematisieren.

Es sollte Thema der Schule sein, darüber zu reflektieren und dazu zu arbeiten, was "*Bildung*" eigentlich ist, warum die Heranwachsenden in Schulen und in Klassenverbänden zusammen gefasst werden und was in einem Klassenverband eigentlich passiert, und mit welchen Folgen für die einzelnen und ihre Zukunft. Bildung zu thematisieren hieße, Gesellschaft zu thematisieren und damit nebenbei, sozialwissenschaftliches Wissen in den schulischen Unterricht zu integrieren.

So wie die vorangegangenen Forderungen würde auch der letzte Vorschlag, die gesellschaftliche Veranstaltung *Bildung* zum regelmäßigen Thema der gesellschaftlichen Veranstaltung *Unterricht* zu machen, ein erhebliches Maß an Sprengkraft für *sozialen Wandel* aufweisen. So verstandene beziehungsweise so organisierte Bildung hätte dann nichts mehr mit der *kalten Institution Bildung* zu tun. Das heißt auch, solcherart organisierte Bildung widerspräche der Funktion von *Bildung als Kühlsystem der Gesellschaft*.

LITERATUR

- Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate; Hamburg 1977 [1970]
- Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts; Frankfurt/Main 1996 [1983]
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen; München 2005 [1992]
- Bauman, Zygmunt: Legislators and interpreters: On modernity, post-modernity and intellectuals; Oxford 1987
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne; Frankfurt/Main 1986
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit; Stuttgart 1971 [1964]
- Bourdieu, Pierre: Unterrichtssysteme und Denksysteme; in: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik; Hamburg 2001, S. 84-110
- Claessens, Dieter: Gruppe und Gruppenverbände: Systematische Einführung in die Folgen von Vergesellschaftung; Darmstadt 1977
- Eisenstadt, Shmuel N.: From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure; Glencoe 1977 [1956]
- Erdheim, Mario: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozess; Frankfurt/Main 1982
- Erdheim, Mario: Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur. Aufsätze 1980-1987; Frankfurt/Main 1988
- Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung; Frankfurt/Main 1997 [1985]
- Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen; Frankfurt/Main 1985 [1925]
- Hartmann, Michael: Elitesozioologie. Eine Einführung in die Elitesozioologie samt kritischer Beurteilung und empirischer Daten zur Reproduktion der Eliten in F, GB, USA, J und D; Frankfurt/Main 2004
- Homans, George Caspar: Theorie der sozialen Gruppe; Köln und Opladen 1960
- Knorr Cetina, Karin: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft (revidierte und erweiterte Fassung); Frankfurt/Main 2002 [1981]
- Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft; Frankfurt/Main 1992
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft; Frankfurt/Main 2002
- Machwirth, Eckart: Die Gleichaltrigengruppe (peer-group), in: Schäfers (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie. 2. erw. Auflage; Heidelberg Wiesbaden 1994, S. 248-268

Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte, Theorien, Analysen; Heidelberg Wiesbaden 1994

Simmel, Georg: Die Mode, in: ders.: Philosophische Kultur. 2. Auflage; Leipzig 1919; S. 25-57

Solga, Heike: Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen; in: Berger/Kahlert: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert; Weinheim und München 2005, 19-38

Klaus-Jürgen Tillmann: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Hamburg 1989

CURRICULUM VITAE

Name Hans Christian Voigt
Email sozwiss@gmail.com
Geb. Wien/Österreich, 16. Dezember 1971
Eltern Dr. Christa und Dr. Hans Voigt

1990 Matura, Wien BRG14
1991-95 Skilehrer
1995-98 Sportfachhandel Shopleitung
1998/99 Zivildienst: Kinderheim Herrnhilf/Treffen
1999 Produktionsassistent Festspiele Bruck/Leitha
Oktober '99 Beginn des Studiums der Soziologie und Politikwissenschaft
2000/01 Interviewer für I&R socialresearch
2001/02 Inst.f.Verkehrswesen, Mitarbeit am Forschungsprojekt bis inkl.
Endbericht: «VEREIN – Analyse und Erklärung der
verkehrspolitischen Einstellungen von Entscheidungsträgern,
Interessensvertretern und Bürgern»
2002/03 Tutor am Inst.f.Wissenschaftsforschung
seit 2003 Trainer und Vortragender im Bereich der gewerkschaftlichen
Bildung
2003/04 BFI Wien, IT-Lehrgangsorganisation- und Entwicklung
2004/05 Forschungsassistent am Inst.f.Verkehrswesen
2005 Volkshilfe Österreich, Organisationsentwicklung Equal-Projekt
2005-2006 ÖGB, Projektentwicklung Interne Weiterbildung
seit 2007 GPA-djp, Projektentwicklung gewerkschaftliche- und
Betriebsratsblogs