

Heyting, Frieda

Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 65-78. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Heyting, Frieda: Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 65-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101636 - DOI: 10.25656/01:10163

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101636>

<https://doi.org/10.25656/01:10163>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 14.–16. März 1994
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

Bildung und Erziehung in Europa : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
FRITZ SCHAUMANN.....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER.....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING.....	25

II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?.....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen.....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft	117

FRANÇOIS ORIVEL	
Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation	135
GABRIELA OSSENBACH-SAUTER	
Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spanische Bildungswesen seit 1970.....	149
THOMAS RAUSCHENBACH	
Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten	161
 III. Symposien: Berichte/Vorträge	
FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL	
Symposium 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven	179
PETER DIEPOLD	
Symposium 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa	191
HANS-GÜNTER ROLFF	
Symposium 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien	207
MARIANNE KRÜGER-POTRATZ	
Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.....	225
Symposium 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegenwärtige Situation	241
JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Vorwort.....	241
GEDIMINAS MERKYS	
Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR	241
ROBERT COWEN	
Educational Studies in England and Scotland	251
Symposium 8. Schule und Unterricht in Ost und West	263
JÜRGEN BAUMERT	
Vorwort.....	263

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD	264
MIROSLAW S. SZYMANSKI Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
ELISABETH FUHRMANN Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
JÜRGEN BAUMERT Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland	272
RAINER LEHMANN Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich	277
INGVAR LUNDBERG Leseunterricht in internationaler Perspektive	280
BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich	281
LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa.....	285
MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH Symposion 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG Symposion 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen	317
Symposion 12. Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung	333
KARL NEUMANN Bericht	333
HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie.....	336
Symposion 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa	349
ELKE NYSSSEN Einführung.....	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposion 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung.	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposion 15. Berufliche Umweltbildung in Europa	385
Symposion 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung.	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich.	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht.	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich	411

AGNES LÁNYI-ENGELMAYER Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn	415
HANS HOVORKA Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen	418
JOHAN STURM/DORIEN GRAAS Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel	420
MONIKA A. VERNOOIJ Ausblick	423
Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies	425
WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP Einleitung	425
WOLFGANG NAHRSTEDT Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen	430
GISELA WEGENER-SPÖHRING Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung	437
HORST W. OPASCHOWSKI Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft	441
Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen	445
REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Einführung	445
WILFRIED DATLER Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen	446
MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern	449
MIA BEAUMONT »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel	452
ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität	461

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung

1. Einleitung

»Pädagogen vernachlässigen ihre gesellschaftliche Aufgabe.« (DE WINTER 1993) Diese Aussage stand in einer niederländischen Zeitung. Kurz zuvor war ein anderer Artikel unter dem Titel erschienen: »Die Schule diskutiert, die Erziehungswissenschaftler schweigen.« Merkwürdigerweise berief man sich dabei auf Aussagen von theoretischen Pädagogen zu aktuellen pädagogischen Problemen. Die Redakteure und Autoren der Zeitung aber konnten diese Aussagen offensichtlich nur als Ausdruck des Ausweichens oder Stillschweigens interpretieren.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich, daß man die Auffassungen der zitierten Theoretiker, soweit sie übereinstimmen, auf folgende Kurzformel bringen könnte: Uns bleibe nichts anderes übrig, als mit der Unsicherheit zu leben, die sich daraus ergibt, daß unterschiedliche Menschen über wünschbares Verhalten und über das, was im Leben wertvoll ist, unterschiedlich denken. Das den Pädagogen in diesem Zusammenhang zugeschriebene Versagen bekam übrigens noch schärfere Konturen dadurch, daß man als Kontrast auf das ganz andere Verhalten der niederländischen Pädagogen in den 50er Jahren verwies. Jene hätten damals, konfrontiert mit der auf Kriegsumstände zurückgeführte »Verwilderung« der Jugend, unverzüglich neue Gemeinschaftskonzepte entwickelt und einer verantwortungsbewußten Persönlichkeitsentfaltung darin einen zentralen Platz gegeben. Verglichen damit mache die Zurückhaltung der heutigen Pädagogen einen kümmerlichen Eindruck. Bedauernd heißt es am Ende, heute sehe es ganz danach aus, als müßten die Schulen ohne Wegweiser auskommen und die Lösung pädagogischer Probleme ganz in eigene Regie nehmen.

Soviel scheint deutlich: das Problem, um das es hier geht, wird nicht als eines wahrgenommen, das mühelos durch die Akzeptanz von Diversität und Unsicherheit aufzulösen wäre. Meine eigenen Überlegungen erfolgen in dem Bewußtsein, daß hier bestimmte Erwartungshaltungen gegenüber der Pädagogik mitspielen. Ich will daher zunächst anhand von Beispielen aus der niederländischen Kultur- und Bildungspolitik zeigen, welche Formen von Diversität als problematisch und eben darum als pädagogisch relevant angesehen werden und wie man politisch damit umgeht. Anschließend werde ich auf einige Aspekte der Entwicklungskonzepte eingehen, die der offiziellen Bildungspolitik zugrunde liegen und zwar im Hinblick auf Kinder, auf die Gesellschaft und sodann, quasi als Schlußfolgerung, auf das, was Politiker für Erziehung halten. Dabei wird sich zeigen, daß diese Entwicklungs- und Erziehungskonzepte dem modernen erziehungswissenschaftlichen Denken in mancher Hinsicht näher sind, als man

angesichts des skizzierten Gegensatzes von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft vermuten würde. Die größte Diskrepanz scheint heute nicht zwischen Erziehungstheorie und Erziehungspolitik zu bestehen, sondern zwischen aktuellen Gesellschaftsanalysen und bestimmten Wissenschaftsauffassungen auf der einen Seite und den sowohl theoretisch als auch praktisch bei uns dominierenden Erziehungskonzeptionen auf der anderen Seite. Neuere sozialwissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Überlegungen haben, so scheint es, für unsere Vorstellung von Erziehung noch kaum Konsequenzen gehabt.

Bevor ich zur eigentlichen Analyse komme, möchte ich andeuten, wovon ich ausgehe. Diese Perspektive wird dann in der Analyse selber weiter entfaltet werden.

2. Einheit und Verschiedenheit

Die erwähnte pädagogische Problematik hatte mit Pluralisierungsprozessen zu tun. Unschwer jedoch läßt sich zeigen, daß moderne soziale Systeme ebenso sehr durch Universalisierungsprozesse (und insofern durch Vereinheitlichungstendenzen) charakterisiert sind. So führt z.B. das Entstehen einer universalen Weltökonomie zu weltumspannenden Kommunikationsstrukturen, die durch Migrationsbewegungen und die Optimierung der Kommunikationsmedien stets allgemeiner und zugänglicher werden. Im Sog dieser Entwicklung erfolgen sodann zahlreiche Standardisierungen. BECK (vgl. 1986, S. 210) nennt hier die Bereiche des Geldes, des Rechts, der Mobilität und der Bildung. Auch im täglichen Leben von Kindern kommt es zu globalisierenden Entwicklungen. In den Ländern des Westens besuchen nahezu alle Kinder Schulen, deren Curricula sich – über die nationalen Grenzen hinweg – immer ähnlicher werden. Zwar gibt es noch Religionsunterricht und andere Formen (sub-)kulturspezifischer Instruktion; die aber werden zunehmend als fakultativ angesehen, oft der privaten Initiative überlassen oder ihrerseits durch die Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven universalisiert (Information über die großen Weltreligionen). Im Rahmen solcher Universalisierungen entwickelt sich dann auch ein anderes Zeit- und Raumbewußtsein. Kommunikation und Erfahrung werden immer weniger durch zeitliche und räumliche Grenzen eingeengt. Bei dieser »intrusion of distant events into everyday consciousness« (GIDDENS 1991, S. 27) spielen die Medien eine wichtige Rolle.

Mit an erster Stelle unter den Merkmalen heutiger Gesellschaften werden freilich auch Prozesse der Individualisierung genannt. Sie verweisen, zumindest auf den ersten Blick, auf Pluralisierungsprozesse. Bei GIDDENS (vgl. 1991) lesen wir, daß die Entwicklung einer individuellen Identität in unserer Zeit zu den Verantwortungen des Individuums selber gehöre und nicht länger mehr der Familie zugeschrieben werden könne. Diese Aufgabe muß überdies unter den schwierigen Bedingungen dessen bewältigt werden, was BAUMAN (vgl. 1987) »the fragmentation of authority« nennt.

Individualisierung kann jedoch auch unter dem Aspekt von Universalisierung beschrieben werden. GIDDENS vertritt die These, daß für reflexive Individualität, wie sie heute verlangt wird, eben jene universalen Produktions- und Konsumtionsstrukturen ein wichtiges Artikulationsmedium seien: »Modernity opens the project of the self,

but under conditions strongly influenced by standardising effects of commodity capitalism.« (1991, S. 196) BECK bezeichnet Individualismus als »neuen Modus der Vergesellschaftung« (1986, S. 5) und weist darauf hin, daß der je individuelle Lebenslauf in zunehmendem Maße durch Institutionen vorgeprägt und eingeschränkt werde, die ihrerseits auf standardisierte Biographien fixiert seien.

Ich will nicht darauf hinaus, daß es sich mit der Diversität, die den niederländischen Politikern so viel Sorgen macht, doch ganz gut leben lasse. Es kommt mir vielmehr darauf an zu zeigen, daß es von der jeweils eingenommenen Perspektive abhängt, ob man eher Einheit oder eher Verschiedenheit in den Blick bekommt. Auch deshalb ist es wichtig, sich die pädagogische Perspektive der Bildungs- und Schulpolitiker genauer anzusehen. Einer der hier relevanten Aspekte ist auf Anhieb zu erkennen: Problemlösungen werden nicht dem Zufall oder dem Schicksal überlassen, sondern von uns erwartet. Diese Erwartung gehört zum Kern dessen, was zur Zeit die moderne »Risikogesellschaft« genannt wird (vgl. BECK 1987; GIDDENS 1990; LUHMANN 1991). In diesem Konzept spielt, allgemein gesagt, das Gegeneinander-Abwägen des Machbaren und des Gegebenen eine zentrale Rolle. In einer solchen Gesellschaft neigt man dazu, nicht nur die individuell-biographische, sondern auch die gesellschaftliche Zukunft als etwas anzusehen, das abhängt von unseren eigenen, sich auf rationale Risikokalkulation stützenden Entscheidungen.

Eine solche Kalkulation führt indessen nicht zur Gewißheit über die Erreichbarkeit von Zielen, sondern nur zu Wahrscheinlichkeitsabwägungen. Falls sich Unwahrscheinliches dennoch ereignet, kann man immer noch behaupten, sich prinzipiell richtig verhalten zu haben (vgl. LUHMANN 1992, S. 144). Ebenso wenig ist hier objektiv und eindeutig feststellbar, worin denn, inhaltlich gesehen, das Risiko besteht. Was als Risiko angesehen wird, ist ja doch abhängig von den konzeptuellen Perspektiven, die der jeweiligen Kalkulation zugrunde liegen. Vielleicht aber kann, ganz formal, soviel gesagt werden: Die Erkennung eines Risikos hat, bezogen auf das jeweils behandelte Problem, mindestens dreierlei zur Voraussetzung: (a) die Formulierung des zu lösenden, d.h. für lösbar gehaltenen Problems; (b) die Berücksichtigung der für relevant gehaltenen Bedingungen und Umstände; (c) ein Bewußtsein von dem vorgegebenen Stand des jeweils für passend und brauchbar gehaltenen Wissens.

Jede Risikovorstellung ist damit, zumindest teilweise, abhängig von dem, was man für zuverlässige Erkenntnisse hält. Der Begriff Risiko ist, GIDDENS zufolge, denn auch unlöslich mit dem Vertrauensbegriff (»trust«) verbunden. Das wird z.B. deutlich, wenn wir uns auf abstrakte Prinzipien, die wir selber nicht ganz verstehen und nachprüfen können, berufen müssen. In den heutigen, technologischen und zunehmend von Experten und Expertensystemen geprägten Gesellschaften ist das in zunehmendem Maße der Fall (vgl. GIDDENS 1990, S. 88ff.).

Im folgenden will ich die Risikoperspektive(n) derjenigen rekonstruieren, die politisch auf Erziehung, Unterricht und Bildung Einfluß haben. Dazu gehört auch die Frage, welche allgemeine Bedeutung und welche besondere pädagogische Relevanz man den Phänomenen der Diversität zuschreibt. Bezogen auf Erziehungs-, Schul- und Bildungspolitik geht es u.a. um folgende Fragen: Wie werden jene drei schon genannten Aspekte miteinander kombiniert, nämlich (a) das Problemverständnis, (b) die als dazugehörig vorgestellten Bedingungen und Umstände und (c) das im Interesse der

angestrebten Problemlösung für wichtig gehaltene Wissen? Oder auch: Wie ist es zu erklären, daß das Expertensystem pädagogischer Theorie kein Vertrauen mehr genießt? Ist es möglich, das Verlorene zurückzugewinnen?

3. Kulturelle Diversität und schulische Lern- und Leistungsdefizite

Als erstes Beispiel beziehe ich mich auf Versuche, die Lernerfolgchancen von Kindern nicht-niederländischer Herkunft zu verbessern. Bei den darauf gerichteten, von Politik und Verwaltung unterstützten Bemühungen spielen sogenannte Familieninterventionsprogramme eine wichtige Rolle. Frau D'ANCONA, Minister für Wohlfahrt, Volksgesundheit und Kultur, umschreibt deren konkretes Ziel: es gehe, »zumal im Falle von Immigrantenfamilien mit Kindern, um die Einführung von Sprach-, Lektüre- und Spielaktivitäten mit dem Ziel, den Eltern mittels informeller Instruktionen zu helfen, ihrerseits das informelle Lernen ihrer Kinder zu stimulieren« (D'ANCONA 1992, S. 6). Zielgruppe sind Kinder aus »ethnischen Minderheiten«, – ein Begriff, für den MEIJNEN (1992, S. 21) folgende Umschreibung liefert: »Gruppierungen, deren Kultur fremden Ursprungs ist und die objektiv eine niedrige soziale Position einnehmen.« Diesen Kindern, so die Ministerin, fehlen jene elementaren Begriffs- und Sprachfertigkeiten, die von Bedeutung sind für das Mitkommen in der Schule. Selbst die muttersprachliche Begriffsentwicklung sei zurückgeblieben (vgl. D'ANCONA 1992, S. 4). Für diese Entwicklung, so Frau D'ANCONA, sei das sozialkulturelle Klima in Familie und Nachbarschaft von großer Bedeutung. Da jedoch häufig gerade bei diesen Kindern die jeweiligen »(pädagogischen) Normen, Werte und Gewohnheiten« (1992, S. 4) der Familie, der Schule und des Wohngebiets eher auseinanderweisen als konvergieren, liege es umso näher, die Familie und die Nachbarschaft als die geeignetesten sozialen Kontexte für pädagogische Interventionen anzusehen. Um jedoch überhaupt bis zu den Familien durchzudringen, greift man auf Angehörige der jeweiligen ethnischen Gruppe selber zurück. Sie erklären den Eltern, wie sie, zusammen mit ihren Kindern, das angebotene Material nutzen können. Es handelt sich mithin, ganz in Übereinstimmung mit den Empfehlungen von Forschern, die sich als Politikberater verstehen, um ein sehr deutlich strukturiertes Vorgehen. Es soll der Stimulierung von allgemeinen Lern- und Denkfähigkeiten dienen, die ihrerseits für Transfer- und Generalisierungsleistungen von Bedeutung seien (vgl. LESEMAN 1992, S. 43).

Dieses politisch-pädagogische Umgehen mit Minderheiten stößt natürlich auch auf Kritik. Trotz der Vermeidung schulmeisterlicher Bevormundung und trotz des Respekts vor der Kultur der kontaktierten Familien gibt es viele Kritiker, die – sei es direkt, sei es indirekt – solche Minderheitenpolitik als eine kulturell hegemoniale mißbilligen. Man räumt zwar hinsichtlich der häuslichen und der schulischen Situation der Minderheitenkinder das Vorhandensein gravierender Unterschiede ein, wehrt sich jedoch dagegen, wenn solche Kinder, verglichen mit niederländischen, als sprachlich und kognitiv rückständig angesehen werden (vgl. u.a. PELS 1991). Mit dem Fehlen bestimmter begrifflich-sprachlicher Fertigkeiten, wie sie in niederländischen Schulen als bereits vorhandene vorausgesetzt werden, dürfe nicht so umgegangen werden, als ob es sich objektiv um einen Makel handele.

Daß es hier Parallelen gibt zu den Programmen kompensatorischer Erziehung, wie sie in den 60er und 70er Jahren für Unterschichtkinder entwickelt wurden, ist den Kritikern nicht entgangen (vgl. SINGER 1991). Schon damals hatte man der Schulpolitik das Ausgehen von einer »Defizithypothese« vorgeworfen und dem die »Differenzhypothese« entgegengesetzt (vgl. VELGERSDIJK 1991). Auch ist nicht vergessen worden, daß jene Kompensationsprogramme nur bescheidene Erfolge hatten (vgl. SLAVIN u.a. 1989). Kritisch wird schließlich auf die relativ festliegende Struktur der neuen Interventionsprojekte verwiesen. Sie lasse zu wenig Raum für die aktive Beteiligung der betroffenen Kinder, so daß es statt zur Stimulierung allgemeiner und übertragbarer Denkfähigkeit (vgl. LESEMAN ebd.) nur zu äußerlichem und eingeschränktem Training komme.

Berücksichtigt man den Tenor dieser Kritik und die Selbstdarstellungen der Bildungs- und Schulpolitik, dann versteht man genauer, wie die Risikokalkulation aussieht, die den Überlegungen und Planungen der Schul- und Kulturbehörden zugrunde liegt. Zur Kennzeichnung verwende ich die bereits genannten Aspekte: (1) Problemdefinition, (2) relevante Umstände, (3) den Rekurs auf vorhandenes, für brauchbar gehaltenes Wissen. Als Problem wird der Umstand angesehen, daß die Ausgangsposition von Immigrantenkinder von derjenigen abweicht, die man im Schulsystem voraussetzt. Diversität gilt im Falle dieser Abweichung als pädagogisch problematisch. Auf die relevanten Umstände stoßen wir in der jeweiligen Familien- und Nachbarschaftskultur, von der man meint, daß sie als Basis für die Entwicklung kulturell-schulischen Kapitals funktioniert oder funktionieren sollte. Als das für die Problemlösung brauchbare Wissen gilt schließlich eine Methode, mit deren Hilfe die Interaktion mit den Kindern ethnischer Minderheiten so beeinflußt werden kann, daß das vom Schulsystem erwartete Eingangsniveau auch von Immigrantenkinder erreicht wird.

Wenn ich das hier implizierte Entwicklungs- und Erziehungskonzept thematisiere, werde ich auf dieses Modell pädagogischer Risikoabwägung noch einmal zurückkommen. Zunächst jedoch will ich auf ein zweites Beispiel für das Umgehen mit Diversität eingehen. Die Ordnungen und Denkfiguren, die dabei mitspielen, liegen auf der gleichen Linie wie das erste Beispiel.

4. Kriminalität und Normenverfall

Die Vernachlässigung der gesellschaftlichen Aufgabe, deren sich die Theoretiker angeblich schuldig machen, hatte nur nebenbei mit den eben genannten Rückständen zu tun. In erster Linie spielte hier etwas anderes eine Rolle. Dafür hat man sogar ein neues Wort erfunden: normvervaging d.h. das Vage-Werden von Normen.

In Zeitungen und Zeitschriften gab es in diesem Zusammenhang intensive Diskussionen über die Ursachen der in den letzten Jahrzehnten angestiegenen Kriminalität. Überschriften wie z.B. »Die normlosen Niederlande« (vgl. VAN DEN ENDE 1993) lassen sehen, in welche Richtung die Überlegungen gingen. In Verfügungen, Broschüren und Interviews appellierte der Justizminister HIRSCH BALLIN an die Schulen, Kirchen und Familien, sich für die Wiederbelebung der Moral einzusetzen (vgl. VAN DEN ENDE 1993; NOUWEN 1993). Ministerpräsident LUBBERS erklärte, der Begriff

»Bürgerschaft« müsse mit neuem Leben erfüllt werden; zusammen mit dem Polizisten, dem Lehrer und dem Geistlichen solle der Bürger eine so starke Moral kreieren, daß die niederländische Gesellschaft in Harmonie zusammengehalten werden könne.

Wer so etwas sagt, erweckt den Eindruck, die Moralität für tot zu erklären und entweder vorwärts zu einer engstirnig-homogenen Moral oder zurück zu den rigiden moralischen Einbindungen von anno dazumal zu wollen. In der niederländischen politischen Öffentlichkeit geht jedoch niemand so weit. In bestimmter Hinsicht konstatiert man sogar moralischen Fortschritt. HIRSCH BALLIN z.B. meint, im wechselseitigen Verhältnis der Geschlechter, Rassen, Religionen und Weltanschauungen stünden Ehrlichkeit und Gleichheit höher im Kurs als je (vgl. NOUWEN 1993). Ähnliche Erwägungen brachten den Staatssekretär KOSTO (aus dem Justizministerium) dazu, statt vom Verschwinden oder Verschwinden der Moral nur von deren »Fragmentierung« zu sprechen. Alle bisher genannten Politiker stimmen jedoch darin überein, daß individualistische Perspektiven, d.h. die Fixierung auf die eigene Situation und das eigene Interesse, in der Gesellschaft dominant geworden seien und daß die noch vorhandenen Moralvorstellungen ihre sozial integrative Kraft eingebüßt hätten. Der Begriff Individualismus wird dabei als Egoismus oder Egozentrismus aufgefaßt (z.B. von Vizepremier KOK; vgl. VAN DER MALEN/VERSTEEGH 1993).

Einig ist man sich aber auch in der Überzeugung, daß eine Problemlösung nur über und durch Erziehung gelingen könne. Der schon zitierte Justizminister meint z.B., daß Erziehung einen basalen Normen- und Wertevorrat bereitstellen und vermitteln müsse. Sein Appell richtet sich an Eltern, Schulen und Kirchen als an diejenigen, die von jeher für die Kontrolle des Lebenswandels verantwortlich waren. KOSTO, sein Staatssekretär, argumentiert in die gleiche Richtung. Normativ orientierte Erziehung findet zunehmende Beachtung. LUBBERS als Ministerpräsident überbietet alle: Er plädiert für mehr Zucht und Ordnung in der Schule und für die Einweisung von kriminell gewordenen Jugendlichen in Arbeitslager.

Kein Wunder, daß der für die Schulen zuständige Minister RITZEN sich dadurch anschließt, daß er den pädagogischen Appell noch weiter ausbreitet. Zwar meint er, das gute Vorbild müsse primär von den Eltern kommen aber er appelliert in erster Linie an das Schulsystem (vgl. RITZEN 1992, S. 88). Über Hinweise auf Umstände im heutigen Europa erklärt und problematisiert er die wachsende moralische Diversität in unserer modernen Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund fordert er die Schule dazu auf, ihre pädagogischen Aufgaben ernstzunehmen und dadurch mit Inhalt zu füllen, daß der Vermittlung von Werten und Normen besondere Beachtung geschenkt wird. Seine These dazu: »Wo die Instanzen wegfallen, von denen traditionell ein Zwang zur Beachtung von Normen ausging, da kommt es zu einer enormen Zunahme der alten erzieherischen Bedeutung und Funktion der Schule.« (RITZEN 1993, S. 85) Zwar lehnt auch er es ab, homogene Richtlinien zu oktroyieren. Wohl aber meint er, daß bei der Vermittlung von Werten und Normen nicht nur der Begriff »Gemeinschaft«, sondern auch derjenige der »Ordnung« eine Aufwertung verdiene; komme es doch darauf an, die Grenzen zu garantieren, die der individuellen Freiheit gesetzt werden müßten.

Kritik an dieser Bildungspolitik konnte nicht ausbleiben. Dabei war sogar von »Staatspädagogik« die Rede, – ein Begriff, der in den Niederlanden schärfste Ablehnung signalisiert (vgl. DODDE, zit. n. VAN DEN ENDE 1993). Man fragt sich in der Tat,

warum ein Land, das die Probleme religiös-konfessioneller Diversität, auch im Bereich des Unterrichts, so lange mit Hilfe »versäulter« Organisationsstrukturen zu regulieren vermochte, nun dazu übergehen soll, vom Schulsystem die Vermittlung einer wie reflexiv auch immer vorgestellten »nationalen Moral« zu verlangen. Wer eine solche Pädagogik haben will, dem muß das Wasser wohl bis zum Hals stehen. Aber wie groß ist die Not? Um wessen Probleme geht es hier überhaupt? Es sieht manchmal so aus, als wüßten die Schulpolitiker gar nicht, daß die Jugendkriminalität in den Niederlanden seit 1980 nicht angestiegen, sondern gesunken ist und daß Gewaltkriminalität vor allem Jugendliche untereinander betrifft (vgl. SOETENHORST 1993). Natürlich sind auch Zweifel laut geworden an den Methoden, mit deren Hilfe Werte und Normen vermittelt und mehr Ordnung und Disziplin in die Schulen gebracht werden sollen (vgl. SOETENHORST 1993). Sind Wertorientierungen je durch simple Übertragung zustande gekommen? Manchem Diskussionsteilnehmer scheint die gegenwärtige Regierung auf der Suche nach einem anderen Volk, nämlich dem der 50er oder 60er Jahre (vgl. KNAPEN 1993).

Die grundsätzlichste Kritik an der offiziellen (Bildungs-)Politik kommt jedoch von den bereits erwähnten Vertretern pädagogischer Theorie. Der Kontext, in dessen Rahmen die Schulpolitiker nach der Problemlösung suchen, lasse eine solche Lösung gar nicht zu. Das Gerede über *die* pädagogische Aufgabe der Schule komme einer unzulässigen Vereinfachung gleich. Im Kontext schulischer Erziehung habe man allenfalls mit ganz bestimmten, nämlich mit schul- und unterrichtsspezifischen Normen und Werten zu tun. Erziehungsprozesse, die innerhalb anderer Kontexte stattfinden, könnten dadurch nicht kompensiert werden. Über Diversität müsse jeweils da gesprochen werden, wo sie konkret angetroffen und als Problem erfahren werde (vgl. VAN HAAFTEN 1992; SPIECKER 1992). Es sei illusorisch zu erwarten, daß Diversität – ein Merkmal moderner Gesellschaften – jemals durch Schulunterricht zu Einheit verwandelt werden könne (IMELMAN in SCHÖTTELNDREIER 1993). Auch hier tritt, teils aufgrund der Kritik, die Risikokalkulation der Obrigkeit deutlich ans Licht. Das Problem der wachsenden Kriminalität, zumindest teilweise hervorgerufen durch zunehmende gesellschaftliche Diversität, soll auf dem Wege der Erziehung gelöst werden. Der Erziehungswissenschaft wird die dazu notwendige Methodik der Normen- und Wertevermittlung abverlangt. Wie im erstgenannten Beispiel wird von der Erziehung eine Reduktion der Verschiedenheit, hier der moralischen, erwartet.

Offenbar können heutige Pädagogen, anders als ihre Vorgänger in den 50er Jahren, diesen Erwartungen nicht entsprechen. Das diesen Erwartungen zugrunde liegende, von der Obrigkeit hantierte Konzept von Erziehung kann diese Diskrepanz vielleicht erklären. Ich kann hier nicht alle Aspekte dessen behandeln, sondern werde mich auf das konzentrieren, was ich für zentral halte. Das sind nämlich die geläufigen Vorstellungen dazu, wie sich einerseits Gesellschaften, andererseits Kinder entwickeln, und wie man die antizipierte Zukunft (der Individuen und des sozialen Systems) im Rahmen von Erziehungs- und Ausbildungsbemühungen zu berücksichtigen versucht. In einem ersten Schritt werde ich auf das Konzept gesellschaftlicher Entwicklung und auf die damit zusammenhängenden Zukunftsrepräsentationen eingehen.

5. Pädagogische Zukunftsrepräsentationen

Risikokalkulationen implizieren Zukunftsprognosen. Diese sind, gleichgültig ob eher realistische oder eher ideelle Elemente darin überwiegen, durch ein hohes Maß an Unsicherheit gekennzeichnet. In jede pädagogisch motivierte Zukunftsprognose spielt außerdem explizit oder implizit ein soziales Wunschbild hinein: Wie sieht die Gesellschaft aus, die wir unseren Kindern wünschen? (vgl. HEYTING 1992).

Zu diesem letzten Punkt lassen unsere Politiker an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Sie neigen zu einer gemeinschaftsorientierten »Schließung« der Kultur, in der die individuellen Rechte und Freiheiten von der Gemeinschaft eingegrenzt werden, und nicht zu einer Gesellschaft, in der Gemeinschaftsbildung durch die Rechte der Individuen Schranken gesetzt sind. In diesem Gegensatz sind unschwer die Positionen zu erkennen, die heute die Kontroverse zwischen den ethischen Kommunitaristen und den Liberalen kennzeichnen. Darauf will ich hier nicht näher eingehen. Stattdessen will ich versuchen, auf die Frage zu antworten, worauf denn eigentlich die Erwartung sich stützt, die prognostizierte gemeinschaftsorientierte Gesellschaft habe eine Chance, tatsächlich von uns realisiert zu werden. Und auf die Frage: Worauf beruht die Hoffnung, eine solche Gesellschaft werde zu einem höheren Grad wechselseitiger Rücksichtnahme führen? Wer darauf zu antworten sucht, sieht sich erneut mit der Konzeptualisierung gesellschaftlicher Entwicklung konfrontiert.

Daß heute gerade auch Niederländer eine Verbindung sehen zwischen Gemeinschaftsemphase und Mitemenschlichkeit, ist eher überraschend als selbstverständlich. Der Historiker KOSSMANN zum Beispiel findet in den Niederlanden des 17. und 18. Jahrhunderts sowohl in staatsrechtlicher wie auch in demographischer Hinsicht nur wenig Zusammenhang bzw. Zusammenhalt (vgl. KOSSMANN 1987, S. 45ff.). Der Zustrom von Flamen, Wallonen, Deutschen, Franzosen, Engländern und Juden führte damals dazu, daß bisweilen mehr als die Hälfte der Bevölkerung der großen Städte aus Fremden bestand (vgl. VAN DEURSEN 1991, S. 44ff.). Die Sprache und die Gebräuche und Gewohnheiten waren weniger fixiert als heute. Eine Zentralgewalt, die Festlegungen hätte vornehmen können, gab es nicht. Die Möglichkeit, wechselseitige Verträglichkeit auch offiziell zum Prinzip zu erheben, war daher begrenzt. Obgleich jedoch von Toleranz im Sinne eines Grundsatzes kaum die Rede war, scheinen die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen kein Problem damit gehabt zu haben, sich in dieser buntgemischten Gesellschaft wohlzufühlen und miteinander auszukommen.

Die niederländische Gesellschaft des »goldenen Jahrhunderts« zeigt, daß Sozialität nicht unbedingt aus explizit zum Prinzip erhobener Gemeinschaftsorientierung herühren muß. Dieses Beispiel bringt mich auf die weitere Frage, ob es möglich ist, eine solche Gemeinschaftsorientierung ganz aus eigener Initiative und Kraft zu realisieren. Unsere Politiker äußern sich dazu nicht, wohl aber die Philosophen, die heute kommunitaristisch für Gemeinschaftsethiken plädieren. Regelmäßig verweisen sie dabei auf Vergangenheiten, in denen es solche Formen des Zusammenlebens tatsächlich gegeben habe. Extrapoliert man diese Vergangenheit in die Zukunft, dann ergibt sich genau das, was unseren Politikern als Leitbild vorschwebt.

Hier aber ist Vorsicht geboten. Der Soziologe PHILLIPS hat die drei historischen Gesellschaftsformationen, die am häufigsten als Beispiele des Gemeinschaftsmodells

genannt werden, etwas genauer analysiert. Seine Resultate lassen sich fast erraten. Im klassischen Griechenland (Athen), in den Haushaltungen, Dörfern und Städten des Mittelalters, und in der Gründungsphase der Vereinigten Staaten von Nordamerika vermochte PHILLIPS weder die soziale Stabilität noch den Gemeinschaftssinn noch die Kollektivwerte zu finden, die für gemeinschaftsorientierte Gesellschaften als charakteristisch gelten. Das sagt noch nichts darüber, ob wir, sozusagen idealiter, eine solche Gemeinschaftsorientierung für wünschenswert halten könnten. Wohl aber zeigt es, wie sehr unsere Konstruktionen der Vergangenheit von den jeweils gewählten Perspektiven abhängen.

Damit jedoch wird nicht nur die Relativität unserer Geschichtskonstruktionen unterstrichen. Problematisch werden auch Extrapolationen aus der Vergangenheit in die Zukunft, mögen sie auch von Vorbehalten und Korrekturen begleitet werden. Was hier zählt, ist die Unterstellung der Machbarkeit, d.h. die Annahme, daß ein bestimmtes Gesellschaftsmodell durch planmäßiges menschliches Handeln – hier: Erziehung – zu verwirklichen sei. Bei dieser retrospektiven Form von Zukunftsvergegenwärtigung übersieht man die Unsicherheiten, die im Kontext von Risikokalkulationen ganz unvermeidbar mit den jeweiligen Entschlüssen einhergehen. Dazu gehört, daß stets von neuem unerwartete Situationen vorkommen werden. So gesehen, wird man die Orientierung auf eine stabil-unveränderliche Zukunftsgesellschaft für unrealistisch halten müssen. LUHMANN zufolge (vgl. LUHMANN 1992, S. 140) ist jede Zukunftsprognose nur provisorisch; ihr Wert besteht nicht in Zuverlässigkeit, sondern in der Ermöglichung rascher, problemangemessener Anpassung an eine Wirklichkeit, die häufig anders aussieht als erwartet.

Das Problematische an den Projektionen historisch konstruierter Gesellschaftsmodelle in die Zukunft hinein betrifft nicht nur die damit einhergehende Gemeinschaftsideologie, sondern jede teleologische Fassung der Zukunftsperspektive. Zukunftsgerichtete Intentionen und Zielsetzungen sind Instrumente. Wir konstruieren sie von Fall zu Fall, um mit dem, was wir als Realität wahrnehmen, zurechtzukommen. Eine Gesellschaft als ganze kann jedoch nicht so gesteuert werden.

6. Konzepte kindlicher Entwicklung

Nicht nur das auf die Gesellschaft, auch das auf Kindheit bezogene Entwicklungskonzept der zur Zeit tonangebenden Bildungspolitiker hat retrospektive Züge. Nun freilich geht es nicht um ein an der Vergangenheit orientiertes Ideal, wohl aber um die Festlegung von Endzuständen, auf die hin bzw. aus deren Perspektive die Entwicklung des Kindes gesehen und das pädagogische Denken abgestimmt wird. Im Fall der oben genannten Förderung von Kindern mit kulturellem Nachholbedarf definiert man einen solchen Endzustand durch die Festlegung von Leistungen, zu denen alle Kinder bereits am Beginn der Schulzeit fähig sein sollten. Zwar hat man aus den Erfahrungen der 60er Jahre u.a. gelernt, daß kognitiv-konzeptuelle Fähigkeiten eng mit anderen Entwicklungsdimensionen verbunden sind und daß es insofern problematisch ist, sie isoliert stimulieren zu wollen (vgl. LESEMAN 1992; D'ANCONA 1992), was jedoch die heutigen Förderungsprogramme mit den früheren noch immer verbindet, ist der

Umstand, daß die jeweils angestrebte Endsituation im voraus vollständig beschrieben und das pädagogische Handeln eben dadurch bestimmt wird.

Im Falle meines zweiten Beispiels gibt es Vergleichbares. Wie sehr auch immer der Kultusminister die Bedeutung von Reflexivität in der Moralerziehung betont, wie sehr auch immer der Justizminister und der Ministerpräsident beteuern, nicht zur Starrheit früherer Norm- und Wertorientierungen zurück zu wollen, – in jedem Falle soll Erziehung Gemeinschaftsmoral zustande bringen, Entwicklung so gesteuert werden, daß sie zu der im voraus festgelegten, durch Gemeinschaftssinn gekennzeichneten Endstation hinführt.

Die Ansicht, daß die Entwicklung von Kindern auf im voraus definierbare Zustände hinlaufen solle, scheint auf den ersten Blick selbstverständlich zu sein. Sie paßt überdies gut zur modernen Gesellschaft, in der unsere eigenen (auch pädagogischen) Einflußmöglichkeiten so stark betont werden. Daß zu Risikokalkulationen auch Prognosen gehören – und zwar im Interesse der Abwägung von Handlungskonsequenzen –, hatten wir im Falle der Antizipation künftiger Gesellschaftsformen bereits konstatiert. Zugleich freilich hatte sich dabei die Problematik von Festlegungen und die positive Bedeutung von Flexibilität gezeigt. Im Falle eines retrospektiv gewonnenen Begriffs von kindlicher Entwicklung stellt sich das Problem womöglich noch schärfer. Es besteht nicht bloß darin, daß wir hinter den im voraus fixierten Erziehungszielen erneut auf die Vorstellung der Vorhersehbarkeit von Entwicklungsabläufen stoßen. Kritik daran gehört seit langem zum pädagogischen Argumentationsrepertoire. Es besteht auch nicht nur darin, daß ein solches Entwicklungskonzept zu wenig Platz läßt für die Prozesse der Transaktion, d.h. für die Wechselwirkungen zwischen Kindern und ihrer Umgebung. Auf diese Schwierigkeit haben Kritiker PIAGETS immer wieder hingewiesen (vgl. z.B. BRUNER/HASTE 1990). Einen damit verwandten Aspekt sehen diejenigen, die erklären, die heutige Schul- und Bildungspolitik sei außerstande zu begreifen, daß Kinder zur eigenen Entwicklung überaus aktiv beitragen. All diese Formen der Kritik sind bereits einigermaßen konsequent und insofern eingreifend. Sie implizieren zum Beispiel die Vorstellung, daß Moral (und nicht bloß Moral!) in kommunikativen Verhandlungsprozessen zustande kommt, nicht jedoch durch die »Übertragung« von Werten und Normen (vgl. KNAPEN 1993). Ich denke gleichwohl, daß man die Kritik am retrospektiven Entwicklungsbegriff noch weitertreiben kann.

Fundamentale Schranken dieses Konzepts hat vor kurzem der Psychologe BREEUWSMA (vgl. 1993) in einer Studie über die Grundlagen der Psychologie herausgearbeitet. Ich schließe mich seiner Argumentation an. Wann immer wir die Entwicklung von Kindern mit dem Blick auf ein in der Zukunft zu erreichendes Entwicklungs(end)stadium beschreiben (bei PIAGET war das die Stufe des formalen Denkens), konstruieren wir einen Prozeß, in dessen Ablauf nur ganz spezifische Trajekte möglich sind. Die Eigenschaften werden sichtbar, die als Anlauf hin zu dem uns vorschwebenden Endstadium aufgefaßt werden können. Es kann nicht ausbleiben, daß es dabei hochgradig selektiv zugeht. Außerdem wird der Eindruck erweckt, als gebe es zwischen Individuen und zwischen Kulturen nur eine ganz geringfügige Variationsbreite (vgl. BREEUWSMA 1993, S. 17f.). PIAGETS und KOHLBERGS Beschreibungen der Stadien kognitiver und moralischer Urteilsentwicklung illustrieren das gut: Man kann sich mehr oder weniger weit entwickeln, aber nicht anders.

Im Gegensatz zur Entwicklungspsychologie ist es für die Psychologie des Lebenslaufs weniger selbstverständlich, Entwicklung im Lichte vorher festgelegter Endsituationen zu sehen. Das liegt auch daran, daß sich die Psychologie des Lebenslaufs hauptsächlich mit Erwachsenen beschäftigt. Ausgangspunkt der Beschreibung ist hier in der Regel ein Anfangszustand. Es verwundert nicht, daß es dann auch ein größeres Spektrum der Entwicklungs- und Übergangsmöglichkeiten gibt. Solche eher prospektiven Interpretationen von Entwicklungsverläufen machen allerdings Voraussagen fast unmöglich. Das hat nichts mit indeterministischen Vorstellungen zu tun, hängt aber vor allem damit zusammen, daß Anfangssituationen hier viele unterschiedliche anschließende Trajekte ermöglichen. Das verweist zugleich auf die außerordentliche Flexibilität psychischer Systeme. Manchen Autoren fällt dazu der aus der Chaostheorie bekannte »Schmetterlingseffekt« ein (vgl. GERGEN 1991, S. 235; VROON 1992), demzufolge kleinste Veränderungen in einem Teilbereich eingreifende Veränderungen im Gesamtsystem nach sich ziehen können. Ein so sensibles Reaktionsvermögen verweist auf die dem System eigenen Anpassungsmöglichkeiten.

Das eben skizzierte prospektive Modell läßt zwar mehr Variationen zu, ist aber auch selbst nicht frei von selektiven Beschränkungen. Im Falle der retrospektiven Sichtweise aber häufen sich die Probleme. Hier gibt es nicht nur einschneidende, das Spektrum möglicher Entwicklungstrajekte einengende Selektivität. Es kommt vielmehr hinzu, daß der retrospektiv gerichtete Blick nur auf solche Entwicklungsabläufe fällt, die sich als lineare beschreiben lassen, auf ein im voraus festgelegtes Endziel zulaufen. Bereiche bzw. Artikulationsfelder wie z.B. ästhetische Kreativität, Träume, magisches Denken passen da nicht hinein. BREEUWSMA spricht von »ziellosten Strukturen« (1993, S. 258), die systematisch ausgeblendet würden. Dazu gehört, außer dem eben schon Genannten, ein breites Spektrum anderer intuitiv-subjektiver Aspekte des psychischen Funktionierens. Es scheint, daß diese gerade auch für Erwachsene eine sehr große Bedeutung haben. Das hat einige Psychologen veranlaßt, dem kognitiven Entwicklungstrajekt noch ein postformales Stadium hinzuzufügen (ebd., S. 120). Das wäre dann freilich keines mehr im eigentlichen Sinne des Stadiumbegriffs; denn vorausgegangene Stadien wären hier nicht mehr als Vorbedingungen für das letzte Stadium aufzufassen. Damit aber stoßen wir auf die Schwierigkeit, daß retrospektiv orientierte Beschreibungen von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen jene »ziellosten Strukturen« unserer psychischen Funktionen offensichtlich gar nicht in den Blick bekommen können.

7. Ein prospektives Erziehungskonzept

Von den eingangs genannten Problemen scheine ich inzwischen weit entfernt zu sein. Auch fragt sich, ob es geschickt ist, Politikern und Bürokraten zu sagen, Erziehung dürfe nicht als ein Prozeß verstanden werden, der zu im voraus festgelegten Endzielen führt, egal ob diese als soziale oder als psychische Idealzustände aufgefaßt werden. Wird nicht die Politik zurückfragen, ob Erziehung ohne deutliche Zielpunkte überhaupt möglich sei?

Vielleicht kann man sich dazu von der Praxis belehren lassen. Viele Eltern scheinen zu wissen, daß es für ihre Kinder keine im voraus fixierbaren Lebensentwürfe gibt. Auch gehört es nicht zu ihren Ambitionen, allwissende Modellerzieher sein zu wollen (vgl. DU BOIS-REYMOND 1993, S. 130f.). Heranwachsende ihrerseits, möglicherweise beeindruckt vom unsicher gewordenen Arbeitsmarkt, planen und agieren stets weniger im Sinne der Vorbereitung auf einen bestimmten späteren Lebenslauf. Direkte Anschlüsse der Berufsarbeit an die Schule werden immer seltener; man geht Umwege, wählt Zwischenstationen (vgl. FUCHS-HEINRITZ 1990). Pädagogische Interaktionen erhalten so immer deutlicher den Charakter zweiseitiger Verhandlungsprozesse, in deren Verlauf die Positionen auf beiden Seiten von einem Moment zum anderen reformuliert werden können und müssen. In der Praxis der Pädagogen bleibt es zwar bei zielgerichteten Intentionen, aber zu deren Hauptcharakteristikum wird nun Flexibilität.

Solche Flexibilität fällt in der Bildungspolitik schwerer. Aber aus den vorausgegangenen Überlegungen lassen sich vielleicht doch ein paar Schlußfolgerungen ziehen. Als erstes denke ich daran, daß wir die Bedeutung der sogenannten »ziellosten Strukturen« nicht unterschätzen sollten. Die heutige Gesellschaft verlangt von den Heranwachsenden nicht nur eine gute Schulausbildung. Man hält es auch für erforderlich, daß Jugendliche eine eigene Form reflexiver Identität entwickeln. Für Kinder aus anderen Kulturen wird das besonders schwierig sein. Wo man diese Schwierigkeit ernst nimmt, wird man zögern, auch noch die vor- und außerschulischen Förderungsversuche dadurch zu strukturieren, daß man sich retrospektiv an den Leistungserwartungen der Schule orientiert. Stattdessen wird es auf Anpassungsleistungen der anderen Seite, d.h. des Schulsystems ankommen und wohl auch darauf, außerhalb der Schule fest vorstrukturierte Interventionen zu vermeiden und auf ein weniger strukturiertes, informelles »cultural enrichment« abzielen.

Im Hinblick auf Individualisierung und Kriminalität bin ich nicht pessimistisch. Eine pädagogische Orientierung an Gemeinschaftstugenden scheidet hier als Problemlösung aus. Es fragt sich überdies, ob der heutige Individualismus angemessen interpretiert wird, wenn man ihn mit Selbstsucht assoziiert. GIDDENS (vgl. 1991, S. 225) sieht in einem Individualismus, in dessen Zentrum der Begriff der Authentizität steht, eher den Ansatz zu einer gesellschaftlichen »Remoralisierung«. Andere sprechen von den Rechten und Freiheiten der Individuen, und auch das zielt auf eine Form der gesellschaftlichen Moral. Sie paßt gut zu dem, was modernen, individuellen Identitätsentwicklungen abverlangt wird. Ein solcher Trend hin zu Authentizität war ja auch schon, allerdings anders bewertet, unserem Justizminister aufgefallen. Aber wie auch immer – es bleibt uns in jedem Falle nur zu akzeptieren übrig, daß Moral nicht, als wäre sie ein Virus, pädagogisch »übertragen«, sondern wechselseitig ausgehandelt wird.

Das hier visierte Erziehungskonzept läßt kaum noch Platz für eine Führungsrolle der (Erziehungs-)Wissenschaft. Die traditionelle Erwartungshaltung, mit der Obrigkeiten auf die Wissenschaft sehen, wird korrigiert werden müssen. Das bedeutet jedoch nicht, daß pädagogische Theorie zur brotlosen Kunst würde. Die Aufgabe kritischer Analysen bleibt, und darüber hinaus könnten wir versuchen, dem pädagogischen Konzept, das ich ein »prospektives« genannt hatte, mehr Inhalt zu geben

dadurch, daß wir uns nicht allein mit aufeinanderfolgenden Entwicklungsstadien, sondern auch mit den Transformationsmechanismen und den »ziellosen Strukturen« beschäftigen, die in Erziehung und Entwicklung eine wichtige Rolle spielen (vgl. BREEUWSMA 1993, S. 139ff.). In der Psychologie scheint es bereits, wenn auch wenig beachtet, Ansätze für eine solche prospektive Sichtweise zu geben. BREEUWSMA verweist auf das »orthogenetische Prinzip« von WERNER, der psychische Entwicklungen als zyklische Prozesse mit zunehmender Differenzierung und Integration beschreibt. Als Parallele hierzu gibt es in der Soziologie die evolutionstheoretisch formulierte Entwicklungsperspektive der LUHMANNschen Systemtheorie, die auch keine Voraussagen künftiger Gesellschaftszustände zuläßt.

Wer aus den genannten Ansätzen zu lernen versucht, sieht sich eher mit Dynamik als mit genau konturierten Zielen konfrontiert. Dieser Inhaltsmangel wird den Erziehungswissenschaftlern, die noch immer als richtungweisende Fremdenführer auftreten möchten, als gähnende Leere erscheinen. Aber auch mit dieser relativen Inhaltsarmut läßt sich vielleicht leben, – dann jedenfalls, wenn wir uns BRUNERS These (1986, S. 133) anschließen, daß »the language of education is the language of culture creating, not of knowledge consuming or knowledge acquisition alone.«

Literatur

- ANCONA, H. D': Het WVC-beleid met betrekking tot gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties. In: RISPENS, J./MEULEN, B.F. VAN DER (Red.): Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties. Amsterdam 1992, S. 3–8.
- BAUMAN, Z.: Legislators and Interpreters. Cambridge 1987.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1986.
- BOIS-REYMOND, M. DU: Pluraliseringstendensen en onderhandelingsculturen in het gezin. In: Amsterdams Sociologisch Tijdschrift 19 (1993), S. 113–144.
- BREEUWSMA, G.: Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie. Amsterdam 1993.
- BRUNER, J.: Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Mass. 1986.
- BRUNER, J./HASTE, H. (Eds.): Making Sense. The Child's Construction of the World. London/New York²1990.
- DEURSEN, A.T.H. VAN: Mensen van klein vermogen. Het »kopergeld« van de Gouden Eeuw. Amsterdam 1991.
- ENDE, D. VANDEN: De politieke discussie over normen en waarden. In: Staatscourant 20 (1993), S. 4.
- FUCHS-HEINRITZ, W.: Jeugd als statuspassage of geïndividualiseerde jeugdbiografie? In: Jeugd en samenleving 7/8 (1990), S. 451–473.
- GERGEN, K.J.: The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life. New York 1991.
- GIDDENS, A.: The Consequences of Modernity. Cambridge 1990.
- GIDDENS, A.: Modernity and Self-Identity. Cambridge 1991.
- HAAFTEN, A.W. VAN: Stellingen bij De voordracht van de Minister. In: Pedagogisch Tijdschrift 17 (1992), S. 91–95.
- HERMANS, J.M.A.: Het sociale kapitaal van jonge kinderen. Utrecht 1992.
- HEYTING, F.: Pädagogische Intention und pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992, S. 125–154.
- KLOOSTERMAN, A.: Met welke stappen op stap? In: Vernieuwing 50 (1991), S. 46–48.

- KOSSMANN, E.H.: Politieke theorie en geschiedenis. Verspreide opstellen en voordrachten. Amsterdam 1987.
- LESEMAN, P.P.M.: Doel en strategie van voorschoolse stimuleringsprogramma's. In: RISPENS, J./MEULEN, B.F. VAN DER (Red.): Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties. Amsterdam 1992, S. 37-60.
- LUHMANN, N.: Soziologie des Risikos. Berlin 1991.
- LUHMANN, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992.
- MALEN, K. VAN DER/VERSTEEGH, K.: »Vertrouwt u er maar op dat 't denkwerk doorgaat«. In: NRC-Handelsblad 20 januari (1993).
- MEIJNEN, W.: Schoolloopbanen van allochtone leerlingen: een beschrijving. In: RISPENS, J./MEULEN, B.F. VAN DER (Red.): Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties. Amsterdam 1992, S. 19-36.
- NOUWEN, P.: 'Tijd voor herijking verhouding overheid en samenleving«. In: Staatscourant 20 (1993), S. 5.
- PELS, T.: 'Mag jouw mama misschien ook niet dansen?« Marokkaanse kleuters en de ontwaarding van hun culturele kapitaal op de Nederlandse basisschool. In: Vernieuwing 50 (1991), S. 21-27.
- PHILLIPS, D.L.: Looking Backward. A Critical Appraisal of Communitarian Thought. Princeton 1993.
- RITZEN, J.M.M.: Onderwijs 1995 en daarna. In: Pedagogisch Tijdschrift 17 (1992), S. 85-89.
- SCHÖTTELNDREIER, M.: De school praat, de pedagogen houden zich stil. In: Volkskrant 10 november (1993).
- SINGER, E.: Amerikaanse ervaringen. In: Vernieuwing 50 (1991), S. 10-14.
- SLAVIN, R.E./KARWEIT, N.L./MADDEN, N.A.: Effective Programs for Students at Risk. Boston 1989.
- SOETENHORST DE SAVORNIN LOHMAN, J.: Suggesties voor werkkampen onzinnig opvoedingsmiddel. In: NRC-Handelsblad 18 maart (1993).
- SPIECKER, B.: Stellingen bij De voordracht van de Minister. In: Pedagogisch Tijdschrift 17 (1992), S. 90-91.
- VELGERSDIJK, J.: Een pakket dominante normen. In: Vernieuwing 50 (1991), S. 27-31.
- VROON, P.: Chaostheorie en menselijk gedrag. In: DIJKUM, C. VAN/TOMBE, D. DE (Red.): Gamma Chaos. Onzekerheid en orde in de menswetenschappen. Bloemendaal 1992, S. 88-101.
- WINTER, M. de: Pedagogen laten maatschappelijke missie liggen. In: Volkskrant 13 november (1993).

Anschrift der Autorin:

Dr. Frieda Heyting, Vakgroep Pedagogische Wetenschappen, UvA, IJssbaanpad 9, NL-1076 CV Amsterdam