

Liebau, Eckart; Treptow, Rainer

Lebensformen als pädagogisches Paradigma?

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 123-127. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Liebau, Eckart; Treptow, Rainer: Lebensformen als pädagogisches Paradigma? - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 123-127 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225225 - DOI: 10.25656/01:22522*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225225>

<https://doi.org/10.25656/01:22522>

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

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

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 andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprrotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
---	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

*Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung
und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . 129

VOLKER BUDDRUS
Systemtheorien und Überlebensproblematik 131

PETER HEITKÄMPER
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik 135

ALFRED SCHÄFER
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.
Bericht über eine Arbeitsgruppe 139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen
Strömungen um 1920 149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in
Bremen 1800–1850 159

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung 169

*Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in
staatlicher und freier Trägerschaft*

HANS CHRISTOPH BERG
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion 181

JOHANN PETER VOGEL
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des
Schulrechts 189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB
Welches Recht braucht die Schule?
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer
Selbstkontrolle 201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223
IV. Außerschulische Erziehung und Bildung	
GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
<i>Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern</i>	
KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244
<i>Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen</i>	
KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposion	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Lebensformen als pädagogisches Paradigma?

Mit welchen theoretischen Konzepten kann die Pädagogik auf die gesellschaftliche Entwicklung zu verstärkter Pluralisierung und Individualisierung reagieren? In der „Unübersichtlichkeit“ der gegenwärtigen Gesellschaft, die durch eine offensichtliche Uneinheitlichkeit und wachsende Pluralität der Lebensverhältnisse gekennzeichnet ist, wird die Einordnung und Bewertung von Verhaltensweisen, Lebensläufen und Lebensentwürfen für die Pädagogik besonders schwierig. Entsprechen die in den Erziehungseinrichtungen institutionalisierten Familien-, Kindheits- und Jugendbilder noch der sich rapide pluralisierenden gesellschaftlichen Wirklichkeit? Was bedeutet es für die Pädagogik, wenn die Gemeinsamkeiten in der Lebenswirklichkeit der Subjekte immer geringer werden?

Es steht zur Diskussion, ob man angesichts des Differenzierungsgrades moderner Gesellschaften noch davon ausgehen kann, daß den Subjekten so etwas wie eine „einheitliche Lebensführung“ gelingen kann, oder ob nicht vielmehr für immer mehr Menschen Brüche und Diskontinuitäten in horizontaler und vertikaler Dimension eher zur „neuen Normalität“ werden. Lösen sich die „generativen Strukturen der Lebensführung“, wie sie für traditionale, aber auch für klassisch-moderne Klassengesellschaften typisch sind bzw. waren, tendentiell auf? Anders, subjektiv gewendet: Lassen sich in der Lebensführung noch durchgängige, individuell zurechenbare Prinzipien oder Motive finden, die so etwas wie „Eigenheit“ oder „Individualität“ der Person konstituieren? Moderne Gesellschaften entwickeln auch moderne Personen.

Wenn die Lebensverhältnisse schon für Erwachsene immer unterschiedlicher und komplexer werden, so umso mehr für Kinder, Jugendliche und Studenten, d. h. die nach wie vor wichtigsten Adressatengruppen der Pädagogik. Aber diese Veränderungen betreffen auch das professionelle pädagogische Personal (Lehrer, Erzieher etc.) und die nicht-professionellen pädagogischen Akteure (Eltern, Großeltern etc.) in besonderer Weise.

Vor diesem Hintergrund wurden in der Arbeitsgruppe Forschungsergebnisse zu verschiedenen pädagogisch bedeutsamen Gruppen vorgestellt. Es ging um Mädchen (HELGA BILDEN), Studenten (LUDWIG HUBER), Großeltern und Enkel (HANS THIERSCH) und schließlich um Lehrerinnen (CHRISTA HÄNDLE). Alle Referate lieferten Material für die Diskussion des von der Moderatorengruppe (LOTHAR BÖHNISCH, ECKART LIEBAU, WERNER SCHEFOLD, RAINER TREPTOW) entwickelten allgemeinen Konzepts „Lebensformen – Lebenslage – Lebensführung und -bewältigung“.

1. Das Ausgangsproblem

Unter den skizzierten Bedingungen besteht die erste Aufgabe darin, ein begriffliches Grundkonzept einer erziehungswissenschaftlichen Forschung zu entwerfen, die auf die aktuellen Entwicklungen einzugehen versucht. Das Konzept soll gleichzeitig für sozialisations-, bildungs- und institutionstheoretische Fragen offen und auch zur Kritik und Begründung pädagogischer Praxis geeignet sein.

Wenn nach „Lebensführung“ gefragt wird, wird der aktive Part betont, den das Individuum bei der Gestaltung seiner Biographie und seiner Lebensverhältnisse übernehmen muß. Wie können Personen unter der in der Moderne nicht mehr hintergehbaren Zumutung von Individualität ein Leben führen, dessen Möglichkeiten selbst dann, wenn diese Personen zu den Benachteiligten in der Gesellschaft gehören, immer die erreichten konkreten Realisierungswege übersteigen? Wie kann also mit der rasch wachsenden Differenz zwischen den begrenzt bleibenden individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten und den sich ausweitenden Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten umgegangen werden? Und was kann Pädagogik dazu beitragen, daß Personen die für eine solche Lebensführung notwendigen Kompetenzen erwerben können?

Wenn die Pluralisierungstendenz für die verschiedenen pädagogischen Felder als plausibel gelten kann, dann wird dies für die Lösung der normativen Orientierungs- und der praktischen Handlungsprobleme der Pädagogik selbst bedeuten, daß ihre Konzepte gleichzeitig allgemeiner und konkreter werden müssen: Einerseits müssen Prinzipien dargestellt, begründet und befolgt werden, für die trotz der gewachsenen Heterogenität, Differenzierung und Pluralisierung generelle Geltung beansprucht werden kann und die dementsprechend abstrakter als in früheren, von größerer Homogenität gekennzeichneten gesellschaftlichen Konstellationen ausfallen müssen; andererseits aber muß gewährleistet werden, daß auf unterschiedliche Ausgangssituationen auch unterschiedliche pädagogische Antworten gefunden werden können. Damit stellt sich das Problem einer gleichzeitig universalen und spezifischen Entwicklung und Begründung pädagogischer Normen und Praktiken.

2. Das Konzept „Lebensformen“

Ein theoretischer Bezugsrahmen muß die Mehrdimensionalität und Mehrdeutigkeit des Vermittlungsproblems aufnehmen, ausdrücken und gleichzeitig empirisch operationalisierbar sein. Im Mittelpunkt des Tübinger Ansatzes steht der Begriff „Lebensformen“ mit seinen Bezugsdimensionen „Lebenslage“ und „Lebensführung bzw. -bewältigung“.

Der „Lebenslage“-Begriff bezieht sich auf im weitesten Sinn politisch beeinflusste Schichtungsphänomene; „Lebensführung bzw. -bewältigung“ beziehen sich auf konkrete Individuen und stellen damit den pädagogisch notwendigen Bezug zum einzelnen Menschen her; „Lebensformen“ schließlich, der zentrale Begriff des Konzepts, bezieht sich auf Gruppen von Menschen, auf institutionell und/oder personal vermittelte „Alltagskulturen“.

– Der Begriff „Lebenslage“ zielt auf die makrosoziologische Ebene der gesellschaftlichen Differenzierung. Nachdem die Schicht- und Klassenbegriffe, die vor allem für

die Analyse von relativ stabilen Gesellschaften fruchtbar sind, angesichts der neueren historischen Entwicklungen in den modernen Gesellschaften an Beschreibungs- und Erklärungskraft eingebüßt haben, sind neue Beschreibungs- und Erklärungskonzepte notwendig. Da kollektive Lebenssituationen (bzw. gesellschaftliche Gruppen) unter sozialstaatlichen Bedingungen nicht nur ein Ergebnis des ökonomischen Marktgeschehens, sondern immer auch durch die Wirkungen sozialstaatlicher Politik (z. B. der Regional-, Sozial-, Bildungs- und Kulturpolitik) mitbestimmt sind, bedarf es theoretisch-analytischer Begriffe, die diesen Aspekt systematisch berücksichtigen können. Das Lebenslage-Konzept scheint dazu geeignet.

- Die Begriffe „Lebensführung bzw. -bewältigung“ beziehen sich auf Aktivität und Passivität konkreter Personen im Kontext ihrer jeweiligen Lebensbedingungen. Hier geht es erstens um die aktiven Leistungen des einzelnen Subjekts, seine alltäglichen Praktiken ebenso wie seine Lebensentwürfe und Zukunftsperspektiven, seine konkreten Handlungen ebenso wie seine Orientierungen. Diese aktive Dimension wird besonders im Begriff der Lebensführung betont. Zweitens macht „Lebensbewältigung“ demgegenüber darauf aufmerksam, daß der tatsächliche Lebensverlauf wesentlich auch von strukturellen und akzidentellen Bedingungen abhängig ist, auf die der einzelne zunächst keinerlei Einfluß hat und haben kann.
- Mit „Lebensformen“ sollen relativ stabile kollektive Muster der Lebens- und Alltagspraxis bezeichnet werden, die sich typischerweise in empirisch näher bestimmbaren Konfigurationen ausbilden und stabilisieren. Es geht hier um die Rekonstruktion der habituellen Routinen und Selbstverständlichkeiten des alltäglichen, aber auch des positionsbezogenen, etwa beruflichen oder schul- und ausbildungsbezogenen praktischen Handelns. Solche Muster liegen nicht ein für allemal fest; sie folgen ihrerseits Prozessen sozialen Wandels. Dabei werden sie von beiden Seiten beeinflusst: Lebensformen sind durch Erkenntnisakte und praktische Handlungen von Individuen in Maßen veränderbar; gleichzeitig reagieren sie immer auch auf übergreifende Veränderungen von Lebenslagen. Trotz dieser Abhängigkeiten haben die Lebensformen auch eine eigene Qualität, die sich in Praktiken und Erzählungen, in Institutionen und Personen tradiert, z. B. als Geschichte abgegrenzter Gruppen oder einzelner Institutionen.

Dieses begriffliche Konzept soll nicht zuletzt dazu dienen, die mit der Pluralisierung verbundenen neuen gesellschaftlichen Differenzierungen zu beschreiben und zu analysieren. So sind z. B. innerhalb derselben Lebenslage unterschiedliche Lebensformen (als Ergebnis unterschiedlicher Kombinationen von Lebensführungs- und Lebensbewältigungsstrategien) nicht nur möglich, sondern in wachsendem Maß wahrscheinlich. Daran zeigt sich u. a., daß angemessene Forschungszugänge heute den Individualisierungstendenzen systematische Aufmerksamkeit widmen müssen; eine (analytisch-theoretische) Gruppenbildung allein nach den „objektiven“ Parametern verfehlt immer stärker die gesellschaftliche Wirklichkeit.

3. Empirische Zugänge

Das allgemeine Konzept wurde in mehreren empirischen Zugängen präzisiert und diskutiert:

A) HELGA BILDEN thematisierte unter dem Titel „Lebensformen von Mädchen“ die widersprüchlichen Folgen des derzeitigen Individualisierungsschubs insbesondere für benachteiligte Mädchen. Dabei ging es um die Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an die weibliche Handlungsfähigkeit und den Bedingungen für deren Entwicklung, sowie um die Kluft zwischen subjektiven Interessen, Wünschen und Ansprüchen und objektiven Möglichkeiten und Gelegenheiten. Dabei betonte sie die trotz der Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen nach wie vor dominante Wirkung von Faktoren struktureller sozialer Ungleichheit (Schicht, Klasse, Geschlecht).

Die Jugendphase wird dabei zur Schlüsselphase im weiblichen Lebenszusammenhang, in der objektive Lebenssituation und individuelle Motivation am ehesten den gesellschaftlichen Regeln einer verstärkten Individualisierung entsprechen: Die Mädchen wollen sich aus der Abhängigkeit von den Eltern lösen (emotional, sozial und materiell); sie wollen durch eine Berufsausbildung die Grundlage für eine eigenständige Lebensführung und einen erweiterten Erfahrungsbereich legen und sie wollen ihre Jugend als Zeit ungebundener, finanziell selbständiger Lebensführung „genießen“. Diese Wünsche brechen sich jedoch einerseits an der objektiven Lebenslage und den entsprechend eingeschränkten Chancen, andererseits an den für den weiblichen Lebensentwurf nach wie vor typischen (und bei benachteiligten Frauen besonders ausgeprägten) Abhängigkeits- und Verbundenheitsmustern.

B) LUDWIG HUBER untersuchte „Lebensformen von Studenten“ vor dem Hintergrund des in der Hochschule immer noch offiziell gültigen und institutionalisierten Studententbildes. Nach diesem Bild sind Studenten männlich, jung an Jahren, leben – zwar kärglich, aber doch grundversorgt – fern von zuhause und getrennt von der (bürgerlichen) Herkunftsfamilie, sind ledig und ungebunden, offen für das Studentenleben und frei, ihre Lernchancen umfassend wahrzunehmen.

Dieses der gesamten Studienorganisation zugrundeliegende Studententbild stimmt indessen heute nicht mehr; es trifft empirisch vielmehr nur noch für einen – eher seltenen – Studententyp zu. Daneben haben sich zahlreiche weitere „Typen“ ausgebildet, wobei seit vielen Jahren auf jeder Dimension (Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Finanzsituation und Erwerbstätigkeit, Wohnform, private Lebensformen [Partnerschaften, Familiensituation], Zeithaushalt und Hochschulintegration) die Heterogenität wächst – um so mehr also in den Konstellationen!

Auf diesem Hintergrund stellt sich die allgemeine Frage, wie pädagogische Institutionen, die notwendigerweise normative Vorgaben machen müssen, mit der aufgrund der Pluralisierungsprozesse wachsenden Heterogenität ihrer Adressatengruppen umgehen können.

C) HANS THIERSCH behandelte das Thema „Lebensformen von Großeltern und Enkeln“. Lebensformen sind nicht nur im Hinblick auf alters- und generationspezifische Merkmale zu betrachten, sondern sie konstituieren sich wesentlich auch durch die Beziehungen zwischen den Generationen. Die modernen Ausprägungen der Beziehungen zwischen Großeltern und Enkeln sind der Pädagogik jedoch weder bekannt noch werden sie in den Handlungskonzepten berücksichtigt.

Den Ausgangspunkt bildete eine Interpretation der autobiographischen Darstellungen HEINRICH STILLINGS und LILLY BRAUNS. Dabei standen die Beziehungen zwischen Enkel und Großvater (STILLING) und Enkelin und Großmutter (BRAUN) im Mittel-

punkt. Deutlich wurde, wie Familienstruktur, Biographie und die daraus resultierenden Erwartungen an das eigene Alter sowie die Erwartungen (Projektionen) an die Enkel in diesen Beziehungsstrukturen zusammenspielen.

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage nach Großelternschaft in der heutigen Zeit, also in den gegebenen Ungleichzeitigkeiten traditionaler und moderner Familienstrukturen und Lebenslaufmustern. Die Pädagogik verhandelt diese Frage zur Zeit weniger. Dies ist um so bedauerlicher, als Großelternschaft – historisch und heute – auch verstanden werden kann als ein besonderes Muster pädagogischen Umgangs, entlasteter und freier für die Interessen des Kindes: „Das nächste Mal fange ich gleich mit Enkeln an“ – so TUCHOLSKY.

D) CHRISTA HÄNDLE untersuchte „Lebensformen von Lehrerinnen“ an drei beispielhaften Biographien. Sie stellte daran den Zusammenhang zwischen biographischer Kindheits- und Schulerfahrung, Studienwahl und Studienpraxis, aktueller außerberuflicher Lebenspraxis und innerschulischen beruflichen Handlungs- und Orientierungsmustern dar. Sie zeigte, wie dieser je individuelle biographische Zusammenhang die konkrete Alltagspraxis in Unterricht und Schulleben, im Umgang mit Schülern und Kollegen, in Themenwahl und Methode im Kontext der institutionellen Vorgaben strukturiert. Somit werden die institutionellen Praktiken wesentlich durch die alltäglich aktualisierten, lebensgeschichtlich erworbenen individuellen Habitusformen mitbestimmt. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Theorie und Forschung zu Stabilität und Wandel pädagogischer Institutionen und pädagogischer Praktiken.

4. Offene Fragen

Die empirischen Beiträge verdeutlichten einerseits die Fruchtbarkeit der Fragestellung; andererseits zeigten sie auf, daß weitere begriffliche und theoretische Differenzierungen notwendig sind. Die Diskussion gab hier eine Reihe wichtiger Anstöße.

Unter forschungsstrategischem Aspekt stand die Frage der empirischen Nützlichkeit und der Operationalisierbarkeit des Konzepts im Mittelpunkt. Es bestand Einigkeit darüber, daß angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen neue theoretisch-empirische Konzepte erforderlich sind; gleichzeitig wurden wichtige Hinweise zur weiteren Ausarbeitung und Differenzierung des „Lebensformen“-Konzepts gegeben. Dabei wurde von den Diskussionsteilnehmern besonders die systematische Einarbeitung klassentheoretischer Zugänge eingefordert.

Unter allgemeinpädagogischem Aspekt ging es um die Frage nach dem Übergang von der empirischen zur normativen pädagogischen Diskussion. Dieser Übergang ist im Konzept – bisher eher implizit – mit den Begriffen der Lebensführung und -bewältigung bestimmt. Die Verbindung zu subjekt- und bildungstheoretischen Ansätzen in der Pädagogik ist damit jedoch noch nicht hinreichend ausgearbeitet.

Anschriften der Autoren:

PD. DR. ECKART LIEBAU, Obere Schillerstr. 52, 7400 Tübingen

DR. RAINER TREPTOW, Engelfriedshalde 92, 7400 Tübingen