

Cloer, Ernst

## **Familie, Jugendkultur und der Lehrerberuf. Herausforderungen durch aktuelle Wandlungen**

*Die Deutsche Schule 96 (2004) 2, S. 138-152*



Quellenangabe/ Reference:

Cloer, Ernst: Familie, Jugendkultur und der Lehrerberuf. Herausforderungen durch aktuelle Wandlungen - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 2, S. 138-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274089 - DOI: 10.25656/01:27408

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274089>

<https://doi.org/10.25656/01:27408>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Ernst Cloer

## Familie, Jugendkultur und der Lehrerberuf

Herausforderungen durch aktuelle Wandlungen<sup>1</sup>

---

Der Philosoph und Schriftsteller *Albert Camus* hat am 19. November 1957 – wenige Wochen nach dem Empfang des Nobelpreises – den nachfolgenden Brief an seinen ehemaligen Volksschullehrer geschrieben:

*„Lieber Monsieur Germain, ich habe den Lärm sich etwas legen lassen, der in diesen Tagen um mich war, ehe ich mich ganz herzlich an Sie wende. Man hat mir eine viel zu große Ehre erwiesen, die ich weder erstrebt noch erbeten habe. Doch als ich die Nachricht erhielt, galt mein erster Gedanke, nach meiner Mutter, Ihnen. Ohne Sie, ohne Ihre liebevolle Hand, die Sie dem armen kleinen Kind, das ich war, gereicht haben, ohne Ihre Unterweisung und Ihr Beispiel wäre nichts von allem geschehen. Ich mache um diese Art Ehrung nicht viel Aufhebens. Aber diese ist zumindest eine Gelegenheit, Ihnen zu sagen, was Sie für mich waren und noch immer sind, und um Ihnen zu versichern, dass Ihre Mühen, die Arbeit und die Großherzigkeit, die Sie eingesetzt haben, immer lebendig sind bei einem Ihrer kleinen Zöglinge, der trotz seines Alters nicht aufgehört hat, Ihr dankbarer Schüler zu sein. Ich umarme Sie von ganzem Herzen. Albert Camus“ (Camus 1996, S. 376).*

Camus formuliert über seinen Lehrer sinngemäß etwas, was Kant über Rousseau gesagt hat: Er „hat mich zurecht gebracht“. Solche Dankesgesten sind eher selten. Das autobiographische Material zumal von Schriftstellern und Künstlern ist voll von bitteren *Abrechnungen mit den Phantasietötungs- und Einschüchterungspraxen* der „didaktischen und pädagogischen Bedrängnisse“ (so Goethe über seinen Lehrer-Vater in „Dichtung und Wahrheit“). Erst wenn die Aufmerksamkeitsrichtung in eine bestimmte Bahn gelenkt wird, ist das Urteil differenzierter: So hat Marcel Reich-Ranicki etwa zwanzig deutsche SchriftstellerInnen über ihre Erfahrungen mit non-konformen und oppositionellen LehrerInnen in der Zeit des Nationalsozialismus erzählen lassen (Reich-Ranicki 1984); die Redakteure der Wochenzeitung „Die Zeit“ veröffentlichen in unregelmäßiger Folge kurze Portraits von LehrerInnen, meist kantige und unkonventionelle, die in ihnen etwas ausgelöst haben. Ich selbst bin dieser Frage bei Studierenden nachgegangen (Cloer 2000).

### 1. Zum gegenwärtigen Ansehen des Lehrerberufs – fragil und labil

Gegenwärtig zeigt sich die Reputation des Lehrerberufs in Deutschland in einer spezifischen *Labilität*. Sie ist eher unverständlich angesichts der beobachtbaren *Paradoxie*: Diese Gesellschaft läßt der Schule und den LehrerInnen

---

<sup>1</sup> Ein um die methodologischen Überlegungen gekürzter Vortrag vor den OberstudiendirektorInnen der niedersächsischen Gymnasien am 18. September 2003 in der Evangelischen Akademie Loccum.

ständig neue Aufgaben auf, macht sie immer wieder neu zum erstverantwortlichen Reparaturbetrieb für gesellschaftlich problematische Entwicklungen. Der Trivialisierungstendenz eines privatrechtlich organisierten Medienangebotes soll eine medienkritische schulische Erziehung entgegenwirken. Der Expansion von Gewalt, Drogen und Rechtsextremismus soll die Schule pädagogisch entgegenwirken. Einer städtisch und familial armen Welt an Primärerfahrungen soll die Schule durch Wirklichkeitserfahrungen begegnen und soll doch gleichzeitig möglichst schon im Kindergarten in den Umgang mit dem Computer einführen. Ich könnte fortfahren in der Beispielreihung.

Paradoxerweise nimmt parallel zu den überhöhten Erwartungen dieser Gesellschaft an ihre LehrerInnen das Ansehen dieser Berufsgruppe in der Gesellschaft kontinuierlich ab. Dazu haben unverantwortliche Politikeräußerungen in Deutschland genauso beigetragen wie die Medien, auch das seriöse deutsche Feuilleton; sie alle stützen den *antipädagogischen Zeitgeist*. Von den zuvor angedeuteten exogenen lassen sich zweitens strukturell gegebene und drittens durch die Lehrerprofession selbst verantwortete Gründe für die Reputationslabilität der Berufsgruppe unterscheiden. Das so lange in der Lehrerschaft tabuisierte Thema des schlechten Lehrers bräuchte einen eigenen Aufsatz (Schwarz/Prange 1997).

Im Folgenden sollen drei *strukturell bedingte* sowie ein bislang wenig beachteter, *exogener Begründungskomplex* verdeutlicht werden. Sie alle bedeuten eine emotionale Entlastung für LehrerInnen (Schlömerkemper 2001, S. 29), wie denn auch die im zweiten Hauptteil entwickelten zehn Autonomien zum familialen und jugendkulturellen Wandel auch schwierige pädagogische Praxissituationen und -felder leichter zu ertragen helfen, weil sie uns weithin unverfügbare *Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns* verdeutlichen: (1.) Der so häufig herangezogene Vergleich zwischen dem Lehrer und dem Mediziner ist insofern ganz irreführend, als der Lehrer sehr oft erst mit großer zeitlicher Verzögerung die Ergebnisse der von ihm angestoßenen Bildungsprozesse sehen kann und sie sich daher auch nur selten allein zuschreiben kann. Die Lehrerprofessionsforschung hat dies unter dem Begriff des *Technologie-defizits* zu fassen versucht.

(2.) In psychoanalytischer Sicht lässt sich leicht nachvollziehen, dass gerade der sachkompetente Lehrer für Schüler, die ihren Wissens- und Kompetenzabstand wahrnehmen, ein *dauerndes Kränkungs potenzial* bedeuten muss. Deshalb wird die Reputation des Lehrerberufes durch die Schüler eher selten gestützt (Prange 2000). Das sieht bei Studierenden, die auf ihre Lehrer als bedeutungsvolle Andere mit zeitlicher Distanz zurückblicken, zum Teil schon ganz anders aus (vgl. dazu Cloer 2000).

(3.) Nicht zuletzt kommt es unter den Entwicklungen der Medialisierung bei gleichzeitiger Flexibilisierung des Bildungsangebotes (Auflösung traditionaler Bildungskanones) zu einem *Verlust des Vermittlungsmonopols* der Schule/des Lehrers (Helsper 2000). Auch dieser beinhaltet einen Reputationsverlust des Lehrerberufes.

(4.) Ein besonders wichtiges Argument für eine Erklärung der spezifischen Reputationsfragilität des Lehrerberufes im deutschen Kulturraum lässt sich gewinnen, wenn man das jüngst von Jürgen Zinnecker entfaltete *Theorem des Moratoriums* für das hier in Rede stehende Problem fruchtbar zu machen versucht. Zinnecker hat ein Moratorium im weiteren Wortsinn vom pädagogischen Mora-

torium unterschieden. Verweist Ersteres auf Zeiten und Positionen, in denen man von bestimmten Aufgaben sowie von moralischer und gesellschaftlicher Verantwortung entlastet ist, so beinhaltet das pädagogische Moratorium darüber hinaus spezielle pädagogische Institutionen mit einer Filterfunktion gegen den direkten gesellschaftlichen Aufprall, auch spezifische Modi der pädagogischen Stellvertretung/eines pädagogischen Generationenverhältnisses, in dem ein klar abgegrenzter Erwachsenenstatus präzise Verantwortungsfelder zudefiniert erhält. Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts und sich fortsetzend zu Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich mit Zinnecker eine widersprüchliche Entwicklung ausmachen: Während sich das Moratorium i. w. S. ständig ausweitet (etwa durch Verhäuslichung, Intimisierung, Harmonieorientierung in der Familie), erfährt das pädagogische Moratorium eine fortschreitende Schwächung durch höchst wirksame ideen- und sozialgeschichtliche „Gegenkräfte“ (z. B. die antiautoritäre Erziehungsbewegung, die Antipädagogik, die auf Selbstständigkeit der Kinder angelegte familiäre Grundorientierung, der Wandel der Autorität vom „Befehls- zum Verhandlungshaushalt“) (vgl. zum Ganzen Zinnecker 2000).

Zusammengefasst bedeutet die Schwächung des pädagogischen Moratoriums bei gleichzeitig wachsender Gleichberechtigung der Heranwachsenden und Selbstständigkeit der Jugendlichen und der konkurrierenden Bedeutung der Peers und der Medien notwendigerweise einen fortschreitenden Autoritäts-, Bedeutungs- und Funktionsverlust der Erwachsenengeneration, an dem die Lehrer maßgeblich partizipieren.

Diese Aufhellung exogener und strukturell bedingter Gründe für den Reputationsverlust des Lehrerberufes kann uns nicht von der Frage entlasten, worin wir den guten Lehrer vom schlechten unterschieden sehen. Hat der Lehrer nur „Sachen zu klären“ (was allein schon viel ist) oder soll er auch „Jugendliche stärken“? Und was würde dieses Additum bedeuten? Dieser Frage nachzugehen würde gleicherweise einen eigenen Aufsatz erheischen. Aber im abschließenden Kapitel sollen zur gestellten Frage zumindest vier Teilantworten gegeben werden.

Sowohl die vorangestellten Überlegungen zur Ansehenslabilität des Lehrerberufes (Kap. 1) als auch die nachfolgenden zum Wandel der Jugendkultur in seiner Bedeutung für den Lehrerberuf (Kap. 2) sind einem *Theorieverständnis* verpflichtet, in dem „pädagogische Theorie der praktischen Erziehung zur Hilfe werden“ soll (Flitner 1966, S. 15). Ohne weitere Erläuterung bleibt Wilhelm Flitners Postulat erst einmal ähnlich missverständlich wie die heute quer durch die Lehrergenerationen erhobene modische Forderung nach der immer engeren *Verzahnung von Theorie und Praxis*. Nein – noch einmal Wilhelm Flitner – „die Wissenschaft von der Erziehung hat nicht den Charakter einer Technologie“ (ebd., S. 19); sie geht nicht auf in den so häufig erwarteten „Tipps“.

Anlässlich seines 200. Todestages (12.02.2004) ist es angezeigt, uns von Immanuel Kant über die Funktion der Theorie für die Praxis belehren zu lassen. Das hat Kant in vorzüglicher Weise in seiner Schrift „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nichts für die Praxis“ getan (Kant 1964, Bd. 9, S. 127 f.). Kant irritiert das Bild von der engen Verzahnung. Er spricht dort von dem „Mittelglied“, das sich zwischen den „Übergang“ von der Theorie zur Praxis schiebe. Er nennt dieses Mittelglied die „Urteilkraft“. Diese ist es, „wodurch der Praktiker unterscheidet“. Die Theorie hat somit, so lässt sich folgern, nicht die Funktion die Praxis direkt anzuweisen, sondern un-

sere Urteilkraft aufzubauen, damit Praxis nicht naturwüchsig bleibt, sondern eine reflektierte werden kann.

## 2. Zur antinomischen Grundstruktur des jüngeren jugendkulturellen Wandels – Zehn Annäherungsversuche

Die Jugendforschung in Deutschland ist sich darin weitgehend einig, dass Jungsein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts *einschneidende Metamorphosen* durchlaufen hat. Der Wandel in vielen Bereichen der Jugendkultur wird nicht nur als ein gradueller, sondern als ein qualitativer beschrieben.<sup>2</sup> Die Forschung zu Einzelfeldern (z. B. schulische, berufliche, politische, kirchliche Orientierung; Subkulturen, Cliques, Gruppen; Sexualität, Fankulturen, Drogen, Gewalt u. v. a. m.) füllt inzwischen Regale. Den Ertrag dieser komplexen Forschungslage hier einzuholen, ist schier unmöglich. Ich muss mich bescheiden und will dabei gleichzeitig einen eigenen Weg des Fragens und Ordnen gehen. Dabei orientiere ich mich an den folgenden drei Maßgaben:

(1.) Es soll vermieden werden, den jugendkulturellen Wandel isoliert zu beschreiben. Er ist nicht ohne den *ökonomischen, gesellschaftlichen und familialen Wandel* zu verstehen.

(2.) Der Verstehensprozess soll durch einen *kontrastiven Blick* erleichtert werden. Im Folgenden sollen explizit und implizit die Aufwuchsbedingungen in zwei Generationenfigurationen kontrastiert werden: In der Generation der Kriegs- und Nachkriegskinder (das sind in etwa Geburtsjahrgänge zwischen 1930 und 1950) und in den Generationen der seit etwa 1960 Geborenen.

(3.) Dabei bemühe ich mich, *weder kulturpessimistisch noch kulturoptimistisch vereinfachend* zu argumentieren. Dieser Gefahr der Polarisierung, der Suche nach Eindeutigkeiten erliegen wir, nicht zuletzt wir Lehrer, in unseren Alltagstheorien nur zu häufig: Die einen erfassen diese Jugend nur noch in Defizit-Zuschreibungen; für die anderen ist diese Kindheit/Jugend in Anlehnung an die romantische Ideen-Tradition der Heilungs-Garant in all der neuen Unübersichtlichkeit. Ich entfalte die nachfolgenden zehn Überlegungen als Antinomien; die hier im „Widerstreit“ miteinander liegenden Erscheinungen, Erfahrungen und Probleme sind nicht aufhebbar. Dies zur Kenntnis zu nehmen, ist wichtig für die psychische Gesundheit der LehrerInnen. Wir finden diese epochalen Antinomien als Rahmenbedingungen unseres Lehrerhandelns immer schon vor. Und das heißt zuerst einmal: Wir müssen sie aushalten lernen. Trostvoll ist aber auch: „Eine in ihren Antinomien gedeutete Praxis ist leichter zu ertragen“ (Schlömerkemper 2001, S. 29).

### 1.) *Neue Freiheits- und Entscheidungsräume im Zusammenhang von Pluralisierung und Enttraditionalisierung aber zugleich auch Verlust an Sicherheiten*

Die geschriebene Verfassung der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahre 1949 hat die plurale Verfasstheit unserer Gesellschaft bereits damals pro-

---

2 Bei den nachfolgenden Thesen werden Generalisierungen auf hohem Abstraktionsniveau vorgenommen. Dabei soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass solcherweise die Perspektive auf Jugend in ihrer Vielgestaltigkeit mit ihren nationalkulturellen, ihren klassen- und milieuspezifischen wie auch ihren regional- und geschlechtsspezifischen Verbesonderungen verloren geht.

grammatisch entworfen. Aber von diesem Entwurf bis zur realen Gestalt einer radikal pluralen Gesellschaft war es ein weiter Weg. Die wirkliche Pluralität unserer Gesellschaft hat sich erst seit den 1970-er Jahren voll ausgeprägt. Diese Pluralisierung hat entscheidende Veränderungen mit sich gebracht. Sie hat den Fortfall bzw. die Veränderung bzw. die individuelle Ausgestaltung vieler vormals selbstverständlich akzeptierter religiös dogmatischer Einfriedungen und sozialer und moralischer Normierungen, Traditionen und Rituale mit sich gebracht. Damit sind den Individuen in dieser Gesellschaft in einer ganz anderen Weise als den Kriegs- und Nachkriegskindern neue Freiheits- und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet worden. Aber wir müssen uns auch die Ambivalenz verdeutlichen: Die Freiheiten sind erkaufte durch den Verlust an vormaligen Sicherheiten und Eindeutigkeiten, die durch die selbstverständlich akzeptierten Normierungen und Traditionen gegeben waren. Das heißt also auch: Diese Kinder- und Jugendgeneration muss in ganz neuer Weise fertig werden mit Widersprüchen, Uneindeutigkeiten und Komplexität. Die Kinder und Heranwachsenden müssen in dieser Gesellschaft schon sehr früh lernen, zwischen den konkurrierenden Wertorientierungen und Deutungsmustern in Familie, Schule, Medien und Altersgruppen eigenverantwortlich zu entscheiden. *Fazit: Die radikal plurale Gesellschaft eröffnet ihren Individuen viele neue Freiheits- und Entscheidungsspielräume, lässt sie aber häufig mit den Widersprüchen, mit der Komplexität konkurrierender Deutungsmuster allein.*

## *2.) Flexibilisierung der Biographiemuster und Lebensformen aber zugleich auch die Tendenz zu Bastel- und Drahtseilbiographien*

Die lange Zeit hindurch gültig gewesenen Biographiemuster und Lebensformen werden labil und brüchig. Die gegenwärtige Großeltern- und Elterngeneration konnte in den 1950er und 1960er Jahren noch mehrheitlich die traditionelle Normalbiographie leben. Man absolvierte nach dem Schulabschluss seine Berufsausbildung, schloss anschließend die Ehe und zog in der Regel noch ganz selbstverständlich Kinder auf. Diese traditionelle Normalbiographie wird zunehmend abgelöst durch eine sog. Wahl-, Bastel-, manchmal Drahtseil- und Brüchebiographie. Dies alles ist kein Willensentschluss einer neu auf den Plan tretenden jungen Generation. In der Tat hängt die Flexibilisierung der Biographiemuster auch mit der zuvor angesprochenen Pluralisierung der Normen zusammen. Aber viel wichtiger ist zur Erklärung der neu entstehenden Biographiemuster der Zusammenhang mit dem ökonomischen System: Dieses wünscht als den Idealfall das jederzeit verfügbare, zur Mobilität bereite Marktindividuum. Der Soziologe Ulrich Beck hat deshalb in seinem Buch „Risikogesellschaft“ von einem sog. marktbedingten Individualisierungsschub gesprochen (Beck 1986). Wir wissen derzeit noch sehr wenig darüber, wie sich dieser Wandel von der Normal- zur Bastelbiographie auf die Entwicklung von Lebensentwürfen und auf die Prozesse der Identitätsfindung in der Pubertät und Nachpubertät auswirken. Möglicherweise liegt in dieser marktbedingten Freisetzung aus traditionellen Biographiemustern, Lebensformen und Sozialbindungen ein wichtiger Grund dafür, dass Teile dieser Jugend mit so großer Unsicherheit in die Zukunft schauen bzw. die Dimension der Zukunft generell unterentwickelt lassen. *Fazit: Die jetzt möglich gewordene und im Rahmen der ökonomischen Entwicklung auch erwünschte Flexibilisierung der Biographiemuster eröffnet vielen Individuen die Möglichkeit des Ausstiegs aus den*

*auch einengenden Vorgaben der traditionellen Normalbiographie, bringt aber für viele zugleich die Tendenz zu Bastel- und Drahtseilbiographien mit sich, die einen auf die Zukunft gerichteten Lebensentwurf mit Kontinuitätsaspekten erschweren.*

*3.) Wachheit für das Hier und Jetzt / für die Gegenwart aber zugleich die Nähe zu einer Zeitstruktur, in der das Schema für Zukunft unterentwickelt bleibt*

Die dritte These knüpft sehr eng an die zweite an. Für die Generationen der Kriegs- und Nachkriegskinder war es noch selbstverständlich, dass sie in Bezug auf Arbeit und Lebensführung dasjenige realisiert haben, was Max Weber die protestantische Ethik und das protestantische Zeitmuster genannt hat. Mit diesem im Protestantismus entstandenen Programm war eine asketisch rationale Arbeit und Lebensführung, der Verzicht auf Konsum bei gleichzeitigem ständigem Arbeitseifer gemeint. Diese Tugenden (Konsumverzicht bei ständigem Arbeitseifer) waren in einer technologisch unterentwickelten Industriegesellschaft höchst sinnvoll und funktional. In der gegenwärtigen hoch technisierten postindustriellen Gesellschaft, in der die Erwerbsarbeit ein knappes Gut geworden ist, hat dieses Programm einer protestantischen Ethik seine Sinnhaftigkeit für große Teile der Bevölkerung verloren. Unter dem alten Programm der protestantischen Ethik waren die Menschen bereit, die Gegenwart für die Zukunft aufzuopfern. Diese Bereitschaft ist generationenübergreifend gegenwärtig rückläufig, weil sie nicht mehr gebraucht wird. An ihre Stelle ist generationenübergreifend eine Wachheit für das Hier und Jetzt, für die Gegenwart, auch für den Verbrauch der Glücksanteile hier und jetzt getreten. Vermutlich stützt auch dies in der heutigen Jugend und Erwachsenenheit ein Zeitverständnis, in dem ein Schema für Zukunft unterentwickelt bleibt, stützt somit möglicherweise eine Grundorientierung, in der sich viele libidinöse Energien auf die hier und jetzt erreichbaren Objekte richten. *Fazit: Aufgrund der ökonomischen Entwicklung in einer postindustriellen Gesellschaft können die Menschen – verglichen mit ihren Vorgängergenerationen – endlich eine Wachheit für die Gegenwart, eine Bedürfnisbefriedigung in der Gegenwart ausleben, aber andererseits bleibt die unter den früheren Bedingungen ganz selbstverständlich eingeübte Fähigkeit zum Aufschub der augenblicklichen Bedürfnisbefriedigung häufig unterentwickelt.*

*4.) Konsum-Selbstständigkeit aber zugleich doch ein Verbleiben in ökonomischer Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie*

Die Nutzung der gesamten verfügbaren Lebenszeit für die Arbeit bei weitgehendem Konsumverzicht waren weitgehend noch die Grundlagen und bestimmende Merkmale der Generationen der Kriegs- und der Nachkriegskinder. In der Generation der Konsumkinder sind ein hohes Freizeit-Budget und großer Konsum kennzeichnende Merkmale geworden. Konsum und Erweiterung des Gegenwartsraumes werden gestützt durch ein – wenn man von den Gruppen der neuen Armut absieht – schichtenübergreifend hohes Wohlstandsniveau. An die Stelle allgemeiner Mangelerfahrung (bei den Kriegs- und Nachkriegskindern) ist tendenziell eine Überflusserfahrung (bei den Konsumkindern) getreten. Die angewachsenen Freizeit-Budgets zusammen mit der gewachsenen Konsum-Selbstständigkeit der Heranwachsenden beschleunigen den Ablösungsprozess von den Eltern und ihre Hinwendung zur Altersgruppe in der „eigent-

lichen“ Lebenszeit am Abend. Erst auf diesem Hintergrund hat sich jene „Augenblicksversessenheit“ (Baacke) und jenes „Spannungsschema“ jugendlicher Alltagsästhetik (Schulze) ausprägen können, in dem die Heranwachsenden kostenintensiv starke Sinnesreize, scharfe Kontraste und ständige Stimulation suchen und erleben. *Fazit: Die Konsumselbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen aufgrund des gewachsenen Wohlstandsniveaus beschleunigt einerseits die Ablösungsprozesse aus der Herkunftsfamilie; zeitlich parallel aber verlängert sich die ökonomische Abhängigkeit vom Elternhaus. Das wird in der folgenden These noch deutlicher werden.*

*5.) Verlängerung der Geborgenheit in einem psychosozialen Moratorium aber zugleich auch eine Verzögerung der Erfahrung des Gebrauchtwerdens*

Die spannungsreiche zeitliche Vorverlagerung der Ablösungsprozesse von den Eltern, die hoch ausgeprägte Konsumselbstständigkeit der Kinder und Heranwachsenden bei gleichzeitiger Verlängerung der ökonomischen Abhängigkeit der Kinder und Heranwachsenden von der Herkunftsfamilie verweist auf ein weiteres wichtiges qualitatives Wandlungsmodell kindlicher und jugendlicher Sozialisation in der Zeit seit 1960. Noch die Lebensform der Kriegs- und Nachkriegskinder war eine dominant arbeitszentrierte; diejenige der jüngeren Generationen ist eine immer stärker schulisch bestimmte Lebensform. Diese dominant schulisch bestimmte Lebensform ist trotz des Weiterbestehens des dreigliedrigen Schulsystems weitgehend verallgemeinert; sie gilt über die Schicht- und Geschlechtergrenzen hinweg. Charakteristisch für dieses neue Sozialisationsmodell sind vor allem: eine Verlängerung der Geborgenheit in einem seelisch-sozialen Schonraum mit dem Kennzeichen fehlender Ernstsituation; eine Verschiebung des Zeitpunktes der Übernahme von Verantwortung für die eigene materielle Existenzsicherung; eine Verlängerung des Verbleibens in altersgleichen Gruppen und vor allem eine Verzögerung der Erfahrung des gesellschaftlichen Gebrauchtwerdens. Auch in der Familie entfallen aufgrund der technischen Standards in der Haushaltsführung und des Fortfalls einer Vorratswirtschaft viele Möglichkeiten vormaliger Arbeits- und Verantwortungserfahrung. Neben der Könnenserfahrung sind aber gerade solche Erfahrungen des gesellschaftlichen und familialen Gebrauchtwerdens – anthropologisch gesprochen – Grundlagen für den Aufbau und die Stabilisierung des Selbstwertgefühls. *Fazit: Die Verlängerung der Geborgenheit in einem seelisch-gesellschaftlichen Schonraum, die Privilegien einer schulisch bestimmten Lebensform entlasten die gegenwärtigen Kinder und Jugendlichen von frühzeitiger Einbindung in Ernstsituationen und ermöglichen das Ausleben kindlicher und jugendlicher Bedürfnisstrukturen. Aber die Entlastung von Ernstsituationen, die Hinauszögerung der Erfahrung des Gebrauchtwerdens sind möglicherweise zugleich starke Belastungsmomente jugendlicher Identitätsfindungsprozesse.*

*6.) Schulisch bestimmte Lebensform im Zuge der Bildungsexpansion aber zugleich auch die Erschwernis einer Entwicklung berufsbezogener Bildungsentwürfe*

Für die Kriegs- und Nachkriegskinder gab es spätestens in der Aufbauphase die Möglichkeit, enge Bezüge herzustellen zwischen der beruflich angestreb-

ten Tätigkeit bzw. dem Studienwunsch und den in der Schule mit besonderer Priorität verfolgten Bildungsschwerpunkten. Ich wusste spätestens in der elften Klasse, 1957, dass ich Lehrer werden wollte und welche Fächer ich mit besonderer Liebe unterrichten wollte. Diese erhielten schon in der Oberstufe des Gymnasiums in meinen eigenen Selbstbildungsbemühungen einen besonderen Schwerpunkt. Die gegenwärtige Schüलगeneration kann eine solche Verbindung zwischen schulischen Inhalten und einem gewünschten Beruf kaum noch entwickeln. Wir sagen ihnen beinahe jeden Tag: „Ihr müsst euch wenigstens noch dreimal in eurem Leben beruflich umstellen“. Dieser Satz, so richtig er sein mag, bedeutet für die Schule wie auch für die außerschulischen Bildungsinstitutionen einen kontinuierlichen Motivationsentzug. *Fazit: Die kindliche und jugendliche Lebensform ist gegenwärtig ganz dominant schulisch bestimmt; aber gleichzeitig wird es für Kinder und Jugendliche immer schwerer, berufsbezogene Bildungsentwürfe bei sich selbst auszuprägen.*

### *7.) Kindzentrierte familiäre Erziehungsverhältnisse aber zugleich hohe Anforderungen an die kindliche/jugendliche autonome Ich-Leistung*

Auch die Erziehungsverhältnisse in unseren Familien durchlaufen gegenwärtig einen qualitativen Wandel. Die jüngste Elterngeneration wird in Deutschland als eine „kindzentrierte“ charakterisiert. Das hat für die Heranwachsenden der Gegenwart gegenüber den Kriegs- und Nachkriegskindern sehr große Vorteile mit sich gebracht. Kinder sind heute in der Regel ausdrücklich gewünschte Kinder. Sie haben für ihre Eltern eine große emotional-affektive Bedeutung. Sie sind zunehmend mehr auch Spender von Lebenssinn für die Elterngeneration geworden. Aber diese Kindzentriertheit macht die Eltern ihrerseits abhängig von einer großen emotionalen Harmonie mit den Kindern. Kinder können ihre Eltern durch Harmonie- und Liebesentzug bestrafen. Deshalb scheut die jüngste Elterngeneration Widerstandsspannungen und Konflikte. Und sie delegiert viele Aufgaben, bei denen Konflikte entstehen könnten, gern an die Schule. Solche Konflikte entstehen in der Regel bei der Einübung von Konventionen, Traditionen, Sekundärtugenden, Tugenden wie Ordnung, Pünktlichkeit und Selbstdisziplin. Auf diese Tugenden wollen die Eltern interessanterweise ja keineswegs verzichten. Sie wissen recht genau, dass sie in der Alltags- und Berufswelt immer wieder neu eingefordert werden. Diese Kindzentriertheit, die auf den ersten Blick als ein großer Gewinn für die Kinder und Jugendlichen erscheint, entpuppt sich durchaus auch in ihrer Ambivalenz. Denn der Fortfall eingeübter Formen, Traditionen, Konventionen und Tugenden muss in jeder Situation nun durch die Kinder und Heranwachsenden selbst als eine autonome Ich-Leistung erbracht werden. *Fazit: Die Kindzentriertheit der jüngsten Elterngeneration gibt den Kindern in den Familien einen ganz anderen Stellenwert als früher, vermittelt ihnen eine ganz andere Tiefendimension des emotionalen Angenommenseins, gewährt ihnen sehr häufig den Status vollständiger Gleichberechtigung, ist auf Harmonie orientiert; die Harmonieorientierung der jungen Elterngeneration ist weitgehend abstinent im Bereich einer häufig konfliktbesetzten Vermittlung von Konventionen, Formen, auch notwendigen Sekundärtugenden des Zusammenlebens. Diese Konfliktabstinentz der jungen Elterngeneration erhöht das Konfliktpotential in schulischen Feldern.*

8.) *Totaler und jederzeitiger Zugang zu allen Weltthemen und Geheimnissen aber vielleicht auch Abschirmungsbedürfnis gegen die Informations- und Bilderflut*

Die Kriegskinder- und Nachkriegskindergeneration ist weitgehend, ja ausschließlich durch das Medium Buch sozialisiert worden. Der Zugang zum Buch war häufig kontrolliert und pädagogisch vorgeordnet. Und damit war auch der Geheimnis-Zugang in vielfältiger Weise durch die Erwachsenen gesteuert. In diesem Zusammenhang gibt es wiederum einen entscheidenden qualitativen Wandel. Neu ist der totale und jederzeitige Zugang zu fast allen Weltthemen und Geheimnisbereichen. Die alte pubertäre „Schlüssellochperspektive“ (Ziehe) ist durch den Medienzugang verallgemeinert – hinunter bis in vorschulische Altersstufen. Für die Kinder und Heranwachsenden gibt es den „Gewinn“, dass den Erwachsenen die Macht der Geheimniskontrolle weitgehend entzogen ist. Das Problem für die Heranwachsenden liegt nun nicht mehr so sehr darin, sich den Zugang zu den Geheimnissen zu erkämpfen als vielmehr darin, sich abschirmen zu müssen gegen diese sich aufherrschende Bilderflut. Das Problem dieses Zugangs zu allen Weltthemen verschärft sich noch dadurch, dass die meisten Kinder, mehr noch die Jugendlichen in ihren Kinderzimmern mit den wichtigsten Hör- und Sehmedien autonom versorgt sind. Das verkürzt die familialen Gesprächs- und Auseinandersetzungsanlässe, bei denen im argumentativen Mit- und Gegeneinander von Kindern und Erwachsenen Orientierungen gewonnen werden können. Diese neuen Möglichkeiten können die Kinder in Bezug auf die ihnen gewährte Selbstständigkeit fördern, aber auch überfordern. Die selbstständige Medienrezeption ermöglicht einerseits eine frühe Ablösung aus tradierten sozialen und Deutungs-Abhängigkeiten der Eltern, kann somit die kulturellen Teilhabe-Möglichkeiten der Kinder erweitern und familial gegebene Enge-Erfahrungen weiten. Andererseits aber tendiert der Massenmedien-Markt – zumal in den von vielen Jugendlichen prioritär rezipierten Formaten – zu „exhibitionistischer Geschwätzigkeit ...“, als ob es darauf ankäme, die Dummheit statt den Verstand zu demokratisieren“ (Mittelstraß 2002, S. 159) und – was vielleicht noch bedeutungsvoller ist – zu einer neuen Standardisierung und Universalisierung von Vorbild- und Sinnmustern. Weithin fehlende Längsschnittanalysen zum Wandel der Inhalte der abendlichen Hauptnachrichten der öffentlich-rechtlichen Anstalten würden für die letzten zwei Jahrzehnte ganz neue thematische Dominanzen ausmachen: Die mit theatralem Gestus präsentierten Börsen-Nachrichten, eine zunehmende Reduktion des „Kulturteiles“ auf die Akteure der populären Musik- und Filmszene, insbesondere der verschiedenen Sportarten (einschl. ihrer Trainer); deren fortwährende Präsentation als angebetete und anzubetende „bedeutungsvolle Andere“ können Entwicklungen befördern, die nur noch bestimmten Themen einen „sprachlichen Markt“ eröffnen, zugleich Allmachtsphantasien und Erwartungen in Richtung auf höchste Einkommen orientieren und Vorbild-Angebote reduzieren. An die Stelle möglicher Enge-Erfahrungen und Zensurpraxen der Eltern dürften über solcherart kulturindustriell (mit)erzeugte „Machtverhältnisse auf dem sprachlichen Markt“ (Bourdieu 1993, S. 119) und die in ihnen mitgelieferten Standardisierungen neue „Kontrolleure“ auf den Plan treten. *Fazit: Nachweislich gibt es Kinder – auch aus bildungsfernen Schichten –, die sich über Fernsehen, Video, überhaupt über die Neuen Medien zu kleinen Experten in wichtigen Weltthemen und Kulturbereichen ausbilden. Aber die autonome Versorgung in den Kinderzimmern verringert oft Möglichkeiten der sozialen Erfahrung (der Straßen-, Wald-, Wiesen- und*

*Bachlaufsozialisation), verringert Auseinandersetzungsanlässe zwischen Eltern und ihren Kindern zum Aufbau von Orientierung, entzieht dem anderen wichtigen Medium, dem Buch, seine Räume und Zeiten. Aber die auf wirkliches Verstehen gerichtete Lesefähigkeit ist grundlegend für alle Unterrichtsfächer, für kritischen Fernsehkonsum und die überall geforderte Nutzung des Internet (vgl. dazu jetzt: Groeben/Hurrelmann 2002 a, b).*

*9.) Einebnung der Generationendifferenz durch Medialisierung, Intimisierung und Harmonieorientierung aber möglicherweise begleitet von einem Verlust an entwicklungsfördernder Widerstandsspannung in der Generationendifferenz*

Die Kriegs- und Nachkriegsgeneration war zugleich die Aufbaugeneration. Bei aller Mangelerfahrung war sie getragen von der Vision eines linearen Fortschritts. Das fundierende Programm war die protestantische Ethik – übrigens auch in katholisch geprägten Milieus. Das Generationenverhältnis war spannungsreich. – Für die gegenwärtige Generation scheint die protestantische Ethik keine Funktion mehr zu haben (vgl. dazu These 3). Augenblicksversessenheit wird als ein Charakteristikum der Jugend beschrieben. Der Gesamtgesellschaft ist der Glaube an eine in der Zukunft liegende Vollendung des Fortschritts abhanden gekommen. Deshalb auch gibt es in der jüngsten Jugendgeneration verständlicherweise zunehmend weniger die Bereitschaft, die Gegenwart für die Zukunft aufzuopfern. „Man will [jetzt] ein schönes, interessantes, angenehmes, faszinierendes Leben“, so fasst Gerhard Schulze die Erwartungen einer „Erlebnisgesellschaft“ an die Lebensqualität zusammen (Schulze 1992, S. 22). Die emotionale Bedürfnisstruktur der Jugend ist nach Schulze ausgerichtet auf ständige Dynamik, starke Sinnesreize, rhythmische Akzente, scharfe Kontraste, auf einen Zustand ständiger Stimulierung. – Die Generationendifferenzen haben sich im jederzeitigen Zugang zu allen Weltthemen und Geheimnissen eingeebnet; gleichzeitig aber scheinen sich im Prozess der Medialisierung die soziokulturellen Differenzen zu verschärfen (Wissensklufthese; Risikokandidaten im Bereich der Lesekompetenz). Die Einebnung der Generationendifferenz findet auch dadurch statt, dass die ältere Generation die jüngere enteignet durch die Veralltäglichsung vormaliger Vorrechte der Jugend (im Bereich der Informalisierung und Subjektivierung). Das Generationenverhältnis hat sich grundlegend gewandelt: aus einem spannungsreichen zu einem intimisierten, auf Harmonie hin orientierten. Das zeigt sich in der Kindorientierung der familialen Erziehungsverhältnisse. Das zeigt sich gleicherweise in modischen [in der Publizistik und Essayistik entworfenen] Bewegungen wie der Antipädagogik. Diese reduziert die Probleme des Generationenverhältnisses auf liebevolle Umgangsformen, auf ein emotional warmes Klima des Gewährenlassens. Dabei wird die Bedeutung der Widerstandsspannungen, die Bedeutung der Generationendifferenz für die Bildungsbewegung des Heranwachsenden ausgeblendet (Cloer 2001, S. 227 f.; Reichenbach 2000). *Ich fasse die These so zusammen: Die gegenwärtige Jugendgeneration profitiert vordergründig von dem Autoritäts-, Macht- und Kontrollverlust, den die ältere Generation im Zuge der neuen Medien erfahren hat. Der generationenübergreifende mediale Zugang zu allen Weltthemen und Geheimnissen hat die Generationendifferenz eingeebnet. Der Zeitgeist tut sein Übriges: er ist auf Intimisierung und Harmonieorientierung des Generationenverhältnisses angelegt (Kindzentriertheit des familialen Erziehungsverhältnisses; antipädagogische*

*Verkürzung des pädagogischen Verhältnisses auf den emotional warmen Umgang des Gewährenlassens). Aber die Bildungsamkeit des Heranwachsenden und die Bildungsbewegung des Kindes sind auf die entwicklungsfördernde Kraft der Generationendifferenz, der Widerstandsspannung angewiesen.*

### *10.) Autonome Selbstfindungsmöglichkeiten als Chance der Pluralisierung und Enttraditionalisierung aber gleichzeitig Selbstfindungsanstrengungen als Dauerbelastung*

Die bislang beschriebenen und reflektierten Phänomene sollen abschließend noch einmal identitätstheoretisch gewendet werden. Wenigstens vier Fragen sind in allen unseren Identitätsfindungsprozessen wichtig: Bin ich noch die, die ich vor zwei oder fünf Jahren gewesen bin? Und wer will ich in Zukunft sein (als Frage nach der Kontinuität)? Bin ich der gleiche, wenn ich mit meinen Freunden, Lehrern oder Vorgesetzten spreche, oder zeige ich da Widersprüche (als Frage nach der Konsistenz)? Kann ich mich als einzigartig, unverwechselbar erfahren (als Frage nach der Individualität)? Ist es gut so, wie ich bin und wie ich lebe (als Frage nach der Sinnstiftung; Nunner-Winkler 1986)? Auch hier vielerlei Ambivalenzen: die ökonomische Teilselbstständigkeit (über hohes Taschengeld und kleine Jobs) ermöglicht den Jugendlichen individuelle Lebensstile in Kleidung und Musik. In diesem Zusammenhang ist auch die ästhetisierte, kapital- und zeitaufwendige Selbstrepräsentation der weiblichen wie männlichen Jugendkörper zu interpretieren. Das Körperkapital (Zinnecker 1997, S. 462 f.) – so könnten wir sagen – ist für die Jugend genauso wichtig geworden wie das ökonomische Kapital und vielleicht sogar wichtiger als das kulturelle. Erfahrungen von Unverwechselbarkeit sind hier machbar und werden bewusst gesucht. Aber gleichzeitig wird die Erfahrung individueller Austauschbarkeit massenhaft. Das gilt für den beruflichen wie den privaten Bereich. Im häufigeren Wechsel von FreundInnen und LebenspartnerInnen erfahren Jugendliche auch ihre rasche Ersetzbarkeit. Gleichermassen sind die Kontinuitätserfahrungen erschwert: Das gilt für die Schul- und Berufslaufbahn genauso wie für die getroffene Wahl des Wohnortes, der politischen Einstellung, für Partnerbeziehungen und den Lebenszyklus. Der Fortfall kollektiver Deutungsmuster, der Verlust an traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen und handlungsleitenden Normen stellt ständig wachsende Anforderungen an die autonome Sinnstiftungs-Leistung der Jugendlichen. *Fazit: Die den Kindern und Jugendlichen früh gewährte (Konsum)Selbstständigkeit ermöglicht den Heranwachsenden in ganz anderer Weise als der Kriegs- und Nachkriegsgeneration einen individuellen Lebensstil und damit die Erfahrung von Individualität (Unverwechselbarkeit). Gleichzeitig wird die Erfahrung von Austauschbarkeit/Ersetzbarkeit massenhaft (sowohl privat als auch beruflich). Erfahrungen von Kontinuität sind oft erschwert (bezüglich der Berufslaufbahn, des Lebenszyklus, der politischen Einstellung, des Wohnortes/der Heimat). Der Fortfall traditionaler Sicherheiten/Deutungsmuster erschwert die Sinnstiftung.*

## **3. Kinder und Jugendliche stärken – vier abschließende Akzentsetzungen**

### *1.) Reflexionszeit gewähren und Orientierungshilfe geben*

In den entfaltetten Überlegungen (insbesondere im Teil II) war die Rede von den Individualisierungs-, Pluralisierungs- und Enttraditionalisierungstenden-

zen unserer hoch entwickelten Industriegesellschaften. Wir fanden darin einerseits neue Freiheits- und Entscheidungsspielräume, aber zugleich auch eine Erschwernis in den Orientierungsprozessen. Deshalb kann Schule es heute weniger denn je bei der Vermittlung zusammenhangloser Stoffmengen belassen. Sie muss neben dem Verwertungswissen auch Orientierungswissen vermitteln (Mittelstraß 2002, bes. S. 164 f.). Sie muss beim Aufbau geistiger Ordnung helfen. Sie hat die Aufgabe der Orientierungshilfe. Orientierungshilfe geben kann nicht heißen: Normative Sätze und vermeintlich unhinterfragbare Werte zu indoktrinieren; Orientierungshilfe geben, das könnte u. a. heißen, die Sachen klären (= unterschiedliche Positionen auf ihre Tragfähigkeit hin prüfen), aber auch die vielen offenen Fragen (Zweifel, Ängste, Hoffnungen) zulassen, ihnen Zeit einräumen; Orientierungshilfe geben heißt aber auch: die Nichtbeantwortbarkeit vieler Fragen und Widersprüche aushalten lernen. Hartmut von Hentig hat dies das Philosophisch-Werden des Unterrichts genannt. In diesem Zusammenhang hätte ich – gegen die bildungspolitisch dominant gewordene, aus der Ökonomie und Betriebswirtschaftslehre kommende Ruck- und Beschleunigungsrhetorik gewissermaßen antizyklisch – die Notwendigkeit von Entschleunigung zu meinem Thema zu machen. Mehr Reflexionszeit wäre notwendig. Wer es vordergründig legitimiert haben will: In der Subskala „Reflektieren und Bewerten“ bei der Analyse der Lesekompetenz des Deutschen PISA-Konsortiums haben die deutschen Schüler noch einmal signifikant schlechter abgeschnitten als in der Subskala „Informationen aus dem Text entnehmen“ (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 103 ff., 122 f.).

## *2.) Widerstandsspannungen wagen und Aufgaben zumuten*

In den Thesen 8 und 9 hatte ich das Problem der Einebnung der Generationendifferenz im Zuge der Medialisierung und der familialen Kindzentrierung und Harmonieorientierung zum Thema gemacht. Ich hatte die These vorgebracht, dass der gegenwärtig gesamtgesellschaftlich wirkmächtig gewordene antipädagogische Zeitgeist die Probleme des Generationenverhältnisses häufig auf den liebevollen Umgang, ein emotional warmes Klima des Gewährlassens reduziere. Dabei gerät ein bildungstheoretisch grundlegendes Problem aus dem Blick: Die Bildung des neuzeitlichen Menschen kommt eben nicht nur und nicht immer in harmonischen und intimisierten Beziehungen, sondern notwendig auch über Differenzen, Auseinandersetzungen bis hin zur Entfremdung zwischen den Generationen zustande. Deshalb darf die Bedeutung der Widerstandsspannung, die Bedeutung der Generationenspannung für die Bildungsbewegung der Heranwachsenden nicht ausgeblendet werden. Für die Lehrerrolle ist dies besonders wichtig. In der jungen Lehrergeneration gibt es durchaus eine Tendenz, auch das pädagogische Verhältnis zu einem intimisierten, ausschließlich auf Harmonie hin orientierten auszulegen (Man will ständig von allen Kindern geliebt werden.). Bildsamkeit ist aber „kein Gewächs, das bei mildem Klima von selbst gedeiht, sondern eine Disposition, die sich in Auseinandersetzung mit Erwartungen artikuliert“. Ein Kind akzeptieren, heißt also auch: „Die Würde des Kindes dadurch achten, dass man ihm Aufgaben zumutet“ (Mollenhauer 2003, S. 103). Heranwachsende brauchen LehrerInnen, die erwachsen sein wollen.

### 3.) Die Reformsemantik der 1970er und 1980er Jahre prüfen

Diese Aufmerksamkeit für die entwicklungsfördernde Bedeutung von Generationenspannung und -differenz – ein in der Theorietradition pädagogischen Denkens konstitutives Moment – ist in der Reformsemantik der 1970er und 1980er Jahre verloren gegangen.<sup>3</sup> Die Reformsemantik hat sich als ein wenigstens dreifacher Wandel artikuliert: *allgemeindidaktisch* als der Wandel vom Kanon von Fachinhalten hin zur Lebensweltnähe (Die gegenwärtigen fachdidaktischen Arbeiten am „Kerncurriculum Oberstufe“ sind eine erste Konsequenz der kritischen Analyse); *generationentheoretisch* als Wandel von einer „Aura der Respektsbeziehung“ hin zu informalisierten Verkehrsverhältnissen, in denen alles „irgendwie lockerer“, von Formen und Etiketten entlastet, auf Verträglichkeit, somit auch in der Schule tendenziell auf Harmonie hin orientiert (Thomas Ziehe diagnostiziert „Züge von Nichterwachsenheit“); im *Selbstbezug* als Wandel von Selbstdisziplinierung/Askese hin zur Subjektivierung mit der Gefahr der Überthematization innerer Befindlichkeiten und Gefühlslagen. Vor diesem Hintergrund plädieren nun auch einstmalige Hauptrepräsentanten der Reformsemantik für eine normative Rahmung als Differenzverhältnis: als Differenz der Generationen, als Differenz von Schule und Jugend (Einhaltung, Gestaltung von Regeln), als Differenz von Schule und Leben (Sicherung von Fächer- und Themenbereichen, die gerade Distanz/Differenz/Fremdheit zur Alltagswelt begründen) (vgl. zum Ganzen bes. Ziehe 1999).

### 4.) Die Hervorbringung von Bildsamkeit gegen die Vereinfachungen einer fatalistischen Anlagen- und Umweltdetermination stark machen

In den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts beobachtet man erneut einen sich verschärfenden populärwissenschaftlichen Trend – die Überzeugung von der Vererbung menschlicher Verhaltenseigenschaften (vgl. die Belege in Rittelmeyer 2002 und Hüther 2003). Dieser Trend hat die überwunden geglaubten Vereinfachungen einer fatalistischen Anlagen- und Umweltdetermination revitalisiert. Dieses Deutungsmuster, das von der seriösen Neurobiologie und Neurophysiologie gerade nicht gestützt wird (vgl. etwa Singer 2002), fand immer schon und findet erneut in bestimmten Lehrergruppen eine hohe Akzeptanzbereitschaft. Da glaubt man erneut, die Legitimation zur Vernachlässigung des Förderns zugunsten des Selegierens geliefert zu bekommen. Dabei kann man die Hauptergebnisse in der PISA-Studie geradezu daraufhin zuspitzen, dass sich die sog. Siegerländer vor allem durch eine differenzierte Förderkultur von den Verliererländern unterscheiden. Deshalb ist es so wichtig, in meinem letzten Aspekt dieses konstitutive Prinzip allen pädagogischen Denkens und Handelns zu aktualisieren. Es ist die Bildsamkeit. Bildsamkeit ist etwas ganz anderes als der in der Psychologie verwendete Begriff der Begabung. Diese sehen wir gewissermaßen als eine im lernenden Subjekt liegende Substanz. Bildsamkeit als Prinzip hingegen verweist auf eine Paradoxie: Sie muss

---

3 Ihre Genese lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht differenziert rekonstruieren. Sie mag etwas zu tun haben mit der Psychologisierung und Soziologisierung der Pädagogik, findet gewiss auch wichtige Wurzeln in den in Teil I herausgearbeiteten ideen- und sozialgeschichtlichen Gegenkräften zum pädagogischen Moratorium.

gewissermaßen erst einmal als notwendige Fiktion im Kopf des Lehrers vorhanden sein, bevor sie sich auf Seiten des Heranwachsenden entfalten kann. Sie muss im Kind hervorgebracht werden. Bildsamkeit ist somit ein Relationsprinzip. Sie kommt überhaupt nur in den Blick in den Beziehungsgeschichten zwischen Eltern/Erzieherinnen/Lehrern und ihren Heranwachsenden (Benner 2001, S. 59-79; Mollenhauer 2003, S. 78-113). Jede gute Lehrerin und jeder gute Professor kann viele Geschichten erzählen von ihrer Hervorbringung. Aber die Hervorbringung hat entscheidende Bedingungen: zuvörderst eine pädagogisch-liebevolle Beziehung (die Annahme eines Kindes „trotz allem“), zweitens die methodisch kompetente Konfrontation mit den Weltdingen und verbunden damit die schrittweise Hinführung zum selbsttätigen Sich-Aufgaben-Stellen und drittens ein unerschütterliches Vertrauen dahinein, dass Kinder lernen und denken und etwas können wollen (weil ja letztlich das Können die Selbstachtung ermöglicht). Diese drei so leicht hingesagten Bedingungen, die ja für 20 oder gar 30 SchülerInnen individuell erfüllt sein wollen, machen den Lehrerberuf zu einem der anspruchsvollsten und schwierigsten. Wem die zuvor genannten Stärkungen ansatzweise gelingen, arbeitet in einem Beruf tiefer Beglückung.

## Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1986 u. ö.
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 4. völlig neu bearb. Aufl. 2001
- Bourdieu, Pierre: Der sprachliche Markt. In: ders.: Soziologische Fragen. Frankfurt 1993, S. 115-130
- Camus, Albert: Der erste Mensch. Reinbek 1996
- Cloer, Ernst: GymnasiallehrerInnen im Urteil heutiger StudentInnen. In: E. Cloer/D. Klika/H. Kunert 2000, S. 104-125
- Cloer, Ernst: Kinderbilder in der Moderne. Der unaufhaltsame Aufstieg polarisierter und reduktionistischer Deutungsmuster. In: Neue Sammlung, 41, 2001, 2, S. 213-230
- Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim 2000
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 11. Aufl. 1966
- Groeben, Norbert; Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim 2002
- Groeben, Norbert; Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim 2002
- Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 2000, 1, S. 35-60
- Hüther, Gerald: Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann. In: Neue Sammlung, 43, 2003, 1, S. 31-43
- Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Kant: Werke. Bd. 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt 1964, S. 125-172
- Mittelstraß, Jürgen: Bildung und ethische Maße. In: N. Killius u. a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt 2002, S. 151-170
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, 6. Aufl. 2003
- Nunner-Winkler, Gertrud: Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zum Identitätskonzept. In: M. Pluskwa (Hg.): Jugendarbeit und Identität. Loccum 1986, S. 81-99

- Prange, Klaus: Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In: Cloer/Klika/Kunert 2000, S. 93-103
- Reichenbach, Roland: „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, 2000, 6, S. 795-807
- Reich-Ranicki, Marcel (Hg.): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. München 1984
- Rittelmeyer, Christian: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim 2002
- Schlömerkemper, Jörg: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, S. 17-29
- Schulze, Gerhard: Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt 1992 u. ö.
- Schwarz, Bernd; Klaus Prange (Hg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim 1997
- Singer, Wolf: Was kann ein Mensch wann lernen? In: N. Killius u. a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt 2002, S. 78-99
- Ziehe, Thomas: Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. In: Neue Sammlung, 39, 1999, 4, S. 619-629
- Zinnecker, Jürgen: Metamorphosen im Zeitraffer: Jungsein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Giovanni Levi, Jean-Claude Schmitt (Hg.): Geschichte der Jugend. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Frankfurt 1997, S. 460-505
- Zinnecker, Jürgen: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: D. Benner, H.-E. Tenorth (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. (= 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 2000, S. 36-68
- Ernst Cloer*, geb. 1939, Prof. Dr.; Professor für Allgemeine Pädagogik; seit 1977 an der Wissenschaftlichen Hochschule Hildesheim (seit 1988 Universität Hildesheim);

Anschrift: Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik,  
 Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim;  
 E-Mail: cloer@rz.uni-hildesheim.de