

Schulze, Gerhard

Kritische Schlußbemerkungen zum Sozialisationssystem der Bundesrepublik

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3 (1980) 1-2, S. 64-75



Quellenangabe/ Reference:

Schulze, Gerhard: Kritische Schlußbemerkungen zum Sozialisationssystem der Bundesrepublik - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3 (1980) 1-2, S. 64-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270289 - DOI: 10.25656/01:27028

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-270289>

<https://doi.org/10.25656/01:27028>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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 ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK **ZEP**

**Interentwicklung und Überentwicklung als
Herausforderung für die Erziehung**

AUS DEM INHALT:

- + ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT
UND SCHULE – Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens
 - + "DRITTE WELT IST ÜBERALL" – Bedingungen und Möglichkei-
ten entwicklungspolitischer Sensibilisierung
 - + DANILO DOLCI – PETER SCHILINSKI: Überentwicklung-
Unterentwicklung
 - + SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN
 - + KRITISCHE BEMERKUNGEN ZUM SOZIALISATIONSSYSTEM
DER BUNDESREPUBLIK
 - + ERFAHRUNGEN, FRAGEN UND ANSÄTZE ENTWICKLUNGS-
PÄDAGOGISCHER ARBEIT IN DER SCHULE
 - + AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE Ein
Tagungsbericht
 - + DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT
ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK
DER KIRCHEN
 - + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH
-

**Heft 1/2 1980, April 1980, 3. Jahrgang
SSN 0172 - 2433**

HAAG + HERCHEN Frankfurt

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

**unterentwicklung und überentwicklung als
herausforderung für die erziehung**

ISSN 0172 - 2433-

herausgeber und schriftleiter: alfred k. tremel,
altheimerstraße 2, 7410 reutlingen-24
telefon (07121)-66606

unter mitarbeit von klaus seitz und
gottfried orth

verlag: HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1
telefon (0611) 550911-13

erscheinungsweise: 3 - 4 ausgaben im jahr mit
zusammen ca. 240 seiten

preise:

abonnementspreise: institutionen dm 17,50,
einzelbezieher dm 12,00, studenten dm 10,50
einzelpreis dm 4,50, doppelheft dm 9,00

manuskripte bitte druckfertig an die schriftleitung

bestellungen: HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1
telefon (0611) 550911-13

konten des verlages: deutsche bank frankfurt,
konto-nr. 100/093/0487, blz 500 700 10
postscheckkonto frankfurt, konto-nr. 661-605,
blz 500 100 60

nachdruck mit quellenachweis und gegen übersendung von
belegexemplaren an den verlag gestattet

herstellung: druckhaus j. knaack, darmstadt

I n h a l t

Hans-Georg Wittig	ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT UND SCHULE. Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens.....4	4
Thomas Müller	"DRITTE WELT IST ÜBERALL". Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung.....24	24
Gottfried Heß	DANILO DOLCI - PETER SCHILINSKI: Überentwicklung - Unterentwicklung.....42	42
Wolfgang Beer	SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN. Veränderungen von politischen Einstellungen und Verhaltensweisen durch das Engagement in Aktionsgruppen.....44	44
Gerhard Schulze	KRITISCHE SCHLUSSBEMERKUNGEN ZUM SOZIALISATIONS-SYSTEM DER BUNDESREPUBLIK.....64	64
Alfred Holzbrecher	ERFAHRUNGEN, FRAGEN UND ANSÄTZE ENTWICKLUNGS-PÄDAGOGISCHER ARBEIT IN DER SCHULE.....85	85
Gottfried Orth	AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE - Ein Tagungsbericht.....91	91
Gerhard Dilschneider	DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK DER KIRCHEN.95	95
Alfred K. Tremel	MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (4).....103	103
	REZENSIONEN:.....108	108
	+ Bundeszentrale für pol. Bildung (Hg.): Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt (G. Orth), s. 108.	
	+ B. Mann: Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freires (A. Köpcke), s. 110.	
	+ BMZ (Hg.): Unterrichtshilfen zum Thema: Entwicklungspolitik (G. Orth), s. 111.	
	+ G.A. Rakelmann: Zigeuner, Mythos und Verfolgung...(G. Orth), S. 113.	
	+ Zeitschrift "Grundschule": Projekt: Dritte Welt in der Grundschule (G. Orth), S. 114.	
	+ G. Pausevang: Rosinkawiese-Alternatives Leben vor 50 Jahren (K. Trenkler), S. 115.	
	+ Erklärung von Bern: Unterrichtseinheiten zu Dritte-Welt-Kinderbücher (K. Seitz), S. 116.	
	+ Brot-für-die-Welt/Misereor: Dritte-Welt-Memory (S. Hillejan), S. 118.	
	+ W. Grasskamp: Triviale Negerbilder (S. Hillejan), S. 119.	
	Autorenverzeichnis.....120	120

Gerhard Schulze

Kritische Schlußbemerkungen zum Sozialisationssystem der Bundesrepublik 1)

Das Sozialisationssystem, in dem sich die Jugend der Bundesrepublik befindet, ist an der zukünftigen politischen Entwicklung dieser Gesellschaft mitbeteiligt — nicht als einzig ausschlaggebende Größe, aber als sicherlich relevanter Faktor. Falsch wäre es allerdings, das Sozialisationssystem gewissermaßen als Hebel an einer großen Maschinerie aufzufassen, dessen man sich nur zu bedienen braucht, um den Gang der Politik in eine bestimmte Richtung zu lenken. Damit übersieht man eine ganze Reihe von intervenierenden Größen: auf individueller Ebene die Bedingungen des Verhaltens, die nicht von vorangegangenen Sozialisationsprozessen abhängig sind (die Gesamtheit der objektiven Lebensumstände: materielle Situation, Zeitbudget, aktuelle Interaktionspartner, Kommunikationsinhalte, momentan erwartete Belohnungen und Bestrafungen für bestimmte Verhaltensweisen usw.), auf kollektiver Ebene die Bedingungen des politischen Prozesses, die neben dem politischen Handeln der Bevölkerung Bedeutung haben (ökonomische Entwicklungen, außenpolitische Ereignisse, Veränderungen der politischen Institutionen, die besondere Art der Kommunikation politischer Ereignisse durch die Massenmedien und anderes). Der Absicht, Politik durch Sozialisation zu machen, steht außerdem das Problem entgegen, daß das Sozialisationssystem der Bundesrepublik nur an einigen Stellen einer geplanten Veränderung zugänglich ist — insbesondere im Bildungsbereich einschließlich der Jugendarbeit, kaum dagegen in den Bereichen der familialen und der altershomogenen Sozialisation. Überall dort aber, wo eine Sozialisationspolitik möglich ist oder schon betrieben wird, muß man selbstkritisch sein und sich der Verantwortung stellen. Es ist nicht möglich, durch die Gestaltung der Lebenswelt von Jugendlichen heute eine bestimmte politische Entwicklung von morgen zu garantieren, aber es ist möglich, die Dinge nicht völlig dem Zufall zu überlassen.

Die Aspekte der zukünftigen Politik, die mit der Struktur des gegenwärtigen Sozialisationssystems zusammenhängen, lassen sich konkretisieren: das Ausmaß der Basisbeteiligung in den politisch relevanten Großorganisationen (Parteien, Gewerkschaften, Verbände), der politische Informations- und Reflexionshintergrund des Wählers, die Institutionalisierbarkeit neuer Formen der Bürgerbeteiligung, die subjektive Verknüpfung von Alltagsbedürfnissen und politischem Prozeß, die allgemeine Wachsamkeit gegenüber autoritären Tendenzen, die Bereitschaft, gegen den Strom zu schwimmen, die kollektive Organisierbarkeit von gleichen Bedürfnislagen, die Kontrolle

1) mit frdl. abdruckgenehmigung des autors und des ver-
lages aus: g. schulze: politisches lernen in der all-
tagserfahrung. juvena-verlag münchen 1977, s. 155 -
166.

der politisch Herrschenden durch die Betroffenen. Die gegenwärtige Struktur des Sozialisationssystems legt den zukünftigen politischen Prozeß der Bundesrepublik nicht endgültig fest, aber sie schränkt die Variabilität der Entwicklung ein.

Im folgenden werden einige Merkmale des Sozialisationssystems hervorgehoben, die innerhalb dieses politischen Relevanzrahmens als problematisch gelten müssen. Empirische Hypothesen, wie sie weiter oben entwickelt und mit Daten konfrontiert wurden, sollen dabei impliziert, aber nicht mehr diskutiert werden.

6.1 Manifeste Aktivierungsdefizite

Die im Sozialisationssystem der Bundesrepublik angelegten Chancen, jugendlichen politische Inhalte zu vermitteln und ihnen politisches Handeln als Wert nahezubringen, werden bei weitem nicht genutzt. Ein Teil des Problems wird sichtbar, wenn man die politischen Aktivitätsunterschiede zwischen Jugendlichen mit verschiedenem Bildungsschicksal betrachtet. Diese Unterschiede bleiben auch dann noch signifikant, wenn man die bildungsspezifischen Differenzen des familiären und altershomogenen Milieus sowie der latenten Aktivierung berücksichtigt. In den gymnasialen Bildungsgängen sind die Bedingungen der manifesten Aktivierung noch relativ günstig, wenn man die berufliche Bildung, in der die Majorität der Jugendlichen steht, zum Vergleich nimmt.

Im dualen System der beruflichen Bildung dominiert der Lernort Betrieb, von dem in der Bundesrepublik keine aktive pädagogische Förderung politischer Sozialisationsziele zu erwarten ist — politische Demotivierung schon eher. Die Teilzeitberufsschule ist überfordert, wenn man an sie den Anspruch richtet, das Defizit auszugleichen: Sowohl unter der Perspektive der Lehrinhalte wie unter dem Aspekt des Zeitbudgets ist sie kaum mehr als ein bloßes Anhängsel der betrieblichen Ausbildung. Die Berufsschule kann eine spürbare Funktion im politischen Sozialisationsprozeß nur dann gewinnen, wenn sie nicht mehr nur als »Berufs«-schule verstanden wird und wenn ihr größere Zeitblöcke als lediglich ein Wochentag zur Verfügung stehen. Es ist keineswegs notwendig, den Lernort Betrieb zu suspendieren, aber das Gewicht und die Aufgabenstellung der Berufsschule muß sich ändern. Die »Dualität« der beruflichen Bildung ist rein äußerlicher Natur: sie kann nicht verschleiern, daß die berufs- und betriebsspezifischen Lehrinhalte eine Monopolstellung einnehmen, bei der auch politische Sozialisationsziele zu kurz kommen. Sieht man sich angesichts der geringen politischen Chancen der Forderung nach einer grundsätzlichen Veränderung der beruflichen Bildung nach konkreten und wirksamen Handlungsmöglichkeiten um, so kommt als erstes

die gewerkschaftliche Jugendarbeit ins Blickfeld. Sind die Gewerkschaften ein relevanter Sozialisationsfaktor? Berücksichtigt man die ausbildungsspezifische Rekrutierung der Gewerkschaftsmitglieder unter den Jugendlichen, so ist ein aktiverer Bezug zur Politik bei den Organisierten zwar noch feststellbar, aber nur mit geringer Deutlichkeit — und dieser geringe Unterschied geht mit Sicherheit nicht nur auf Sozialisationseffekte der gewerkschaftlichen Bildungsangebote zurück, sondern auch auf bloße Selektionseffekte. Im Gegensatz zu der verschwindenden (aber sicherlich wichtigen) Minderheit von Jugendlichen, die rein politischen Organisationen angehören, sind die Gewerkschaftsmitglieder nicht in besonderer Weise manifest aktivierenden politischen Erfahrungen ausgesetzt. Die gewerkschaftliche Jugendarbeit hat ein durchaus beachtliches politisches Sozialisationspotential, das jedoch gegenwärtig nicht voll genutzt wird.

Gleiches gilt für die Jugendarbeit überhaupt. Eine Kritik der politischen Jugendarbeit in der Bundesrepublik unter dem Aspekt der manifesten Aktivierung würde an dieser Stelle zu weit führen, nur Stichworte mögen andeuten, womit sich eine solche Kritik auseinandersetzen hätte: mit den Rekrutierungspraktiken auf der einen Seite, mit den Inhalten und didaktischen Verfahrensweisen auf der anderen Seite. Wo es gelingt, die politisch wirklich deprivierten Jugendlichen zu erreichen, und wo diese Jugendlichen nicht »beschult« werden, sondern in Arbeitsformen einbezogen werden, die Spielraum zur Eigenaktivität lassen, kann vieles bewirkt werden. Ein Argument nämlich läßt sich kaum aufrechterhalten: daß es keinen Sinn hätte, politische Bildungsarbeit bei Jugendlichen zu leisten, die in einer ansonsten unpolitischen Lebenswelt stehen. Plausibler als die pädagogische Resignation ist die Auffassung, daß jeder politische Impuls etwas ausrichten kann.

Der politische Aktivitätsvorsprung der Gymnasiasten bedeutet nicht, daß das Gymnasium in seiner gegenwärtigen Verfassung als ideales Modell der manifesten politischen Bildung angesehen werden kann. Aus dem Umstand, daß der gymnasiale Bildungsweg nach dem Kriterium der politischen Sozialisations-effekte »besser« ist als der berufliche, läßt sich noch nicht folgern, daß er »gut« oder gar »optimal« ist.

Das gegenwärtige System der gymnasialen Bildung bietet Spielraum für die politische Pädagogik, der in unterschiedlicher Weise genutzt wird; darauf verweisen die politischen Einstellungsunterschiede, die zwischen den Schülern auf verschiedenen Gymnasien auftreten. Daneben gibt es *generelle* Schwierigkeiten der politischen Bildung in den weiterführenden Schulen.

Zu diesen Problemen zählt erstens die Einbettung aller im Gymnasium vermittelten politischen Inhalte (die nicht nur auf den politischen Unterricht selbst beschränkt sind) in das umfassende System der schulischen Leistungsbewertung. Es kann der Förderung eines eigenständigen, aktiven Bezuges zum politischen Bereich nicht besonders dienlich sein, wenn sie durch eine

Pädagogik der Zuckerstückchen betrieben wird: Die Motivation zum politischen Handeln wird überlagert durch die Motivation zum Erlangen von Belohnungen und zum Vermeiden von Bestrafungen in Form von existenzentscheidenden Qualifikationen.

Zum zweiten will ein anspruchsvoller politischer Unterricht, der auf modernen didaktischen Entwicklungen aufbaut, nicht so recht in die Landschaft des Schulalltags hineinpassen. Ein offenes Curriculum, die Durchführung von größeren Unterrichtsprojekten, der konsequente Einsatz der Eigenaktivität der Schüler, solche Prinzipien sind nicht nur wegen ihrer Zeitintensität schlecht mit der gegenwärtigen Schulwirklichkeit zu vereinbaren, sondern auch wegen der Unberechenbarkeit ihrer Konsequenzen: Leistungen sind nicht mehr vergleichbar, weil die Anforderungen nicht mehr normiert sind; der Lehrer kann seiner Neutralitätspflicht nicht mehr auf glaubwürdige Weise genügen; es ist kaum zu vermeiden, daß sich innerhalb der Schule oppositionelles Engagement entwickelt; das Interesse der Schüler verläuft unter Umständen nicht mehr innerhalb der Geleise des Lehrplans usw. Ein guter politischer Unterricht ist an deutschen Gymnasien nicht grundsätzlich unpraktikabel, aber er läßt sich nur unter Schwierigkeiten verwirklichen — er ist gewissermaßen eine schulpolitische Klimawidrigkeit.

Alles in allem läßt sich feststellen, daß das manifeste politische Aktivierungspotential des Bildungssystems, zu welchem hier auch die außerschulischen Einrichtungen gezählt werden sollen, bei weitem nicht ausgeschöpft wird.

6.2 Latente Aktivierungsdefizite

Charakteristisch für Prozesse der *latenten* politischen Aktivierung und Deaktivierung ist der Umstand, daß sie durch unpolitische Erfahrungen ausgelöst werden. Unpolitische Erfahrungen werden in der Sozialisationsgeschichte des Heranwachsenden vor allem dadurch politisch wirksam, daß sie die verschiedenen Toleranzen gegenüber den spezifischen Anforderungen politischer Handlungssituationen beeinflussen: Komplexitätstoleranz, Problemtoleranz, Konflikttoleranz und Unsicherheitstoleranz. Im Sozialisationssystem der Bundesrepublik sind verschiedene massive Defizite der latenten politischen Aktivierung verankert: Unpolitische Inhalte der Alltagserfahrung schränken die Entwicklung politischer Aktivitätsbereitschaft ein.

Am augenfälligsten sind wohl die latenten Aktivierungsdefizite, die mit der Leistungsbewertung beim Gang durch das Bildungssystem zusammenhängen. Was immer die Gründe für schulische Minderqualifikation sein mögen, die betroffenen Jugendlichen orientieren sich sehr weitgehend an dem Urteil der Schule, welches oft durch das Echo der Eltern und Gleichaltrigen verstärkt wird. Das bedeutet geringere Selbsteinschätzung geistiger Fähigkeiten und

geringere *Komplexitätstoleranz* — auch für all diejenigen, die gar nicht »dumm« sind. Das Urteil der Schule, welches der Jugendliche in sich aufnimmt, ist von vielen subjektiven Verzerrungsfaktoren der Urteilenden belastet; es nimmt weder Rücksicht auf die momentane motivationale Verfassung von Jugendlichen noch auf die sehr unterschiedliche häusliche Situation; es erkennt spezifische individuelle Leistungsfähigkeiten nicht an, die außerhalb des engen Katalogs der kultusministeriell abgesegneten Kriterien liegen; es honoriert Fleiß, Anpassungsbereitschaft und Gefühlsunterdrückung mehr als Kreativität, Widerspruchsvermögen und Spontaneität. Dieses Urteil aber bringt viele zu der Selbsteinschätzung »ich bin dumm« — mit deutlichen Konsequenzen für ihr politisches Handeln.

Wesentlich verschärft und für viele irreversibel gemacht wird die Wahrnehmung der eigenen intellektuellen Inkompetenz durch die Dreigliedrigkeit des Bildungssystems in der Bundesrepublik: Es gibt kaum eine drastischere Methode, Heranwachsenden ihren Status in einer Hierarchie der geistigen Fähigkeiten deutlich zu machen, als sie auf verschiedene Institutionen aufzuteilen, die mit den Stigmata »unten«, »mittel« und »oben« behaftet sind. Ein Bildungssystem mit einem geringeren intellektuellen Deklassierungseffekt als dasjenige der Bundesrepublik ist indessen keine anthropologische Unmöglichkeit. Die integrierte Gesamtschule könnte in diese Richtung führen — doch kommt es dabei ganz auf die Modalitäten an (die Integration wäre eine notwendige, keine hinreichende Bedingung). Allerdings bewegt sich das Bildungssystem der Bundesrepublik nur sehr zögernd in diese Richtung, wenn überhaupt, und nichts deutet auf eine Ablösung eines hierarchischen Qualifikationsdenkens, welches die Empfindung von Ungleichheit und Unterlegenheit produziert, durch ein mehr »horizontales« Verständnis menschlicher Qualitäten, wo die spezifischen Kompetenzen der einzelnen anerkannt werden, ohne daß sich damit Zuordnungen zu elitären und inferioreren Schichten verbinden. —

Über die Entstehungsbedingungen von *Problemtoleranz* ist wenig bekannt. Es läßt sich vermuten, daß es so etwas wie »Übung« und »Gewöhnung« im Umgang mit Problemen, in der bereitwilligen Konfrontation mit negativen und veränderungsbedürftigen Aspekten der Wirklichkeit gibt. Entscheidend ist möglicherweise, in welcher Form die Umwelt des Jugendlichen alltäglich auftauchende Probleme sozial definiert: als Katastrophen vor dem Hintergrund eines zwanghaft-harmonistischen Weltmodells, oder als natürlich, unvermeidbar, vielleicht auch als lohnende, interessante Herausforderung. Am Modell der anderen, wohl insbesondere der Eltern, lernt der Jugendliche — möglicherweise schon das Kind — eine bestimmte Problemtoleranz.

Wie konkretisieren sich latente Aktivierungsdefizite, welche die Problemtoleranz berühren, in der Lebenswelt von Jugendlichen? Hier kommt ganz Verschiedenes in Betracht: das neurotisch glückliche Weltbild der Werbung; die oftmals bewußt auf Nonsense und kritiklosen Konsum reduzierte Frei-

zeitkommunikation in Familie und altershomogener Gruppe; die gesamtgesellschaftliche Verdrängung von Krankheit, Alter, Tod, Behinderung, Armut und Randgruppenproblemen; die Delegation von zunehmend mehr Anforderungen der Problembewältigung an entlastende Institutionen; die Entleerung der Alltagswirklichkeit von Aufgaben, die man auf sich gestellt lösen muß. Was die Ausbildungsinstitutionen anbelangt, so ist es unter dem Gesichtspunkt der Problemtoleranz wünschenswert, daß der Lernvorgang im selbständigen Suchen nach Lösungen für Probleme besteht, die mit Engagement angegangen werden. Inwieweit dieser pädagogische Glücksfall realisiert ist, soll hier dahingestellt bleiben, es kann jedoch als sicher gelten, daß »Bildung« sehr oft als Vermittlung fertiger Ergebnisse verstanden wird. Damit verringert sich die Chance, eine gewisse »Problemfreudigkeit« zu fördern, die auch für das politische Handeln von Bedeutung ist.

Für die Entwicklung von *Konflikttoleranz* ist entscheidend, ob die Gegensätzlichkeit von Meinungen in der Alltagskommunikation als normal, vielleicht sogar als interessant oder lohnend definiert wird und im Rahmen kontroverser Kommunikationsverläufe immer wieder artikuliert wird, oder ob Oppositionstendenzen unterdrückt, Abweichungen überspielt, Gegensätzlichkeiten verwischt werden. Wichtig ist wahrscheinlich auch das Verhaltensmodell, welches die Interaktionspartner des Jugendlichen — Gleichaltrige, Eltern, Lehrer, Ausbilder — geben. Defizite, die in der familiären und altershomogenen Kommunikation entstehen, werden im derzeitigen Bildungssystem wahrscheinlich in keiner Weise kompensiert. In der schulischen Rollenverteilung hat der Lehrer überwiegend die Position des kompetenten Vermittlers, der Schüler die des lernenden Empfängers. Es kann kein Zweifel sein, daß diese Rollenverteilung häufig schwer zu umgehen ist, wenn die Schule ihren Bildungsauftrag in bestimmten Sachbereichen erfüllen will. Sie hat zur Folge, daß die Schüler-Lehrer-Kommunikation nur zu einem geringen Grade kontrovers ist. Im Vertrauen auf den Wissensvorsprung des Lehrers ist der Schüler bereits auf Zustimmung programmiert, bevor er den Inhalt der Kommunikation überhaupt verstanden hat; das berühmte »Aha-Erlebnis« hat fast immer den Charakter einer partiellen Aneignung der Fachautorität des Lehrers, selten verbirgt sich dahinter die Entdeckung eines abweichenden eigenen Urteils. Nachdem Sprache, Mathematik und Naturkunde in der Schule nicht neu erfunden werden können, muß dies zum Teil so sein — aber keineswegs durchgängig. Es gibt immer Gelegenheiten zu kontroverser Kommunikation in der Schule; wahrscheinlich allerdings mit fachspezifischen Häufungen, wobei die Bereiche Deutsch, Geschichte und Sozialkunde den breitesten Spielraum eröffnen dürften.

Der gleichberechtigte Austausch gegensätzlicher Meinungen wird verschiedentlich als wichtiges Element eines aktivierenden politischen Unterrichts hervorgehoben (etwa bei Fischer 1970, S. 109, 131; Schmiederer 1974, S.

134 f.); ein Vorschlag zur unterrichtspraktischen Umsetzung dieses methodischen Prinzips findet sich bei Schaeffer/Lambrou (1972, S. 69 f.). Im gegenwärtigen Schulalltag der Bundesrepublik wird kontroverse Kommunikation allerdings eher als disziplinäre Störung denn als didaktische Möglichkeit begriffen (zur empirischen Untermauerung siehe Crusius 1973, S. 146 f., 154). In dem Ausmaß jedoch, in welchem Schüler nicht mit dem Lehrer um die richtige Anschauung konkurrieren und sich im kommunikativen Konflikt behaupten müssen, sondern ihre Ansichten von monopolartigen Verteilerinstanzen beziehen, wird die Förderung politischer Aktivitätsbereitschaft blockiert. Daß die Situation im Lernort Betrieb noch ungünstiger ist als im Lernort Schule, darauf verweist das Gefälle der Problemtoleranz zwischen Jugendlichen mit verschiedenem Bildungsschicksal.

Die wichtigsten Bedingungen der *Unsicherheitstoleranz* sind im Jugendalter (anders als in der Kindheit) wahrscheinlich nicht in der Familie und auch nicht im Bildungssystem zu suchen, sondern in der altershomogenen Gruppe. So sehr man innerhalb dieses Kontaktfeldes »wachsen« kann, so sehr kann man auch Schiffbruch erleiden. Einer soziologischen Fehleinschätzung zum Trotz sind altershomogene Kontakte in unserer Gesellschaft keineswegs ein harmloser »Spielraum«, sondern für viele stark aufgeladen mit Stress und hohem persönlichen Risiko. Besonders verunsichernd und disqualifizierend ist dabei für viele die Beziehung zum anderen Geschlecht. Die Daten dieser Untersuchung erfassen die Anerkennung durch *gleichgeschlechtliche* Altersgenossen zwar nicht, doch ist anzunehmen, daß hier ebenfalls ein stark wirksamer Faktor von Sicherheit oder Unsicherheit vorliegt. Berücksichtigt man all dies, so erscheinen Angebote der Jugendarbeit, die sich darauf beschränken, den jugendlichen Kontaktwünschen entgegenzukommen und die altershomogenen Beziehungsprobleme von Jugendlichen zu überwinden, nicht mehr so nebensächlich, wie sie oft hingestellt werden. Derartiges hat zwar »unpolitischen« Charakter, aber politische Relevanz.

Unterschiedlich sind die Entstehungsbedingungen altershomogener Kontaktprobleme: Die in keiner Weise überwundene Verknüpfung von Angst und Sexualität im Sozialisationsprozeß von Kindheit an ist hier ebenso anzuführen, wie die konsequente Individualisierung der Heranwachsenden im Schulalltag, der gefärbt ist von einer sozialdarwinistischen Ideologie, die jeden als Feind jedes anderen definiert, das Fehlen einer kritischen Reflexion der Attraktivitätskriterien, die für die soziale Annäherung von Mann und Frau in unserer Gesellschaft eine Rolle spielen, die altershomogene Isolation des Lehrlings im Betrieb, die Entstehung von Kontaktschranken innerhalb der Jugend durch die Kluft zwischen beruflicher und weiterführender Bildung oder die Verlustangst der Eltern, die oft zu Einschränkungen der altershomogenen Kontaktmöglichkeiten von Jugendlichen führt.

6.3 Soziale Wirkungslosigkeit, Unverbindlichkeit und Neutralität als Rahmenbedingungen politischen Lernens

Sozialisationsbedingungen in der Bundesrepublik, welche die Beschränkung auf den Privatbereich begünstigen, statt eine Verbindung zwischen dem einzelnen und der politischen Öffentlichkeit aufzubauen, waren Gegenstand der beiden vorangegangenen Abschnitte. Im folgenden soll kritisch über die politisch *aktivierenden* Eigenschaften des Sozialisationssystems gesprochen werden. Es sind ja nicht alle Jugendlichen in gleicher Weise von manifesten und latenten Aktivierungsdefiziten betroffen. Hat es eine Berechtigung, auch dann noch kritisch zu sein, wenn die Umwelt die Entwicklung politischer Aktivitätsbereitschaft manifest und latent stimuliert? Kann hohe politische Anregung defizitär sein?

Zur aktiven Auseinandersetzung mit dem politischen Bereich gehört nach der hier vertretenen Auffassung mehr als die bloße Teilnahme (in Form von Reflexion, Informationsaufnahme, Kommunikation, politischer Aktion). Es genügt nicht, daß man dem politischen Bereich nahesteht, man muß etwas wollen. Nur unter dieser Voraussetzung entsteht die Verbindung von Alltagsbedürfnissen und politischem Prozeß, durch welche politische Aktivitätsbereitschaft im positiven Sinne politisch relevant wird. Für die Unterscheidung verschiedener Qualitäten politischer Handlungsorientierung — Ritualismus, Haltung des interessierten Zuschauens, plakatives Herzeigen von Kompetenz auf der einen Seite, politische Arbeit zur konkreten Durchsetzung bestimmter Ziele auf der anderen Seite — ist das Instrumentarium dieser Untersuchung nicht sensibel genug. Hohe politische Aktivitätsbereitschaft, wie sie hier gemessen wurde, kann sowohl das eine wie das andere bedeuten. Politisch wichtig ist jedoch dasjenige politische Handeln, welches sich als Engagement zur Veränderung der gesellschaftlichen Situation kennzeichnen läßt, mag der Bereich dieses Engagements auch noch so eingeschränkt sein (beispielsweise auf einen konkreten lokalpolitischen Problembereich wie die Stadtplanung). Nur derjenige ist eine relevante politische Kraft, der etwas tut, um dem Prozeß der politischen Problem- und Entscheidungsfindung eine bestimmte Richtung zu geben, nicht derjenige, der sich stark dafür interessiert, viel darüber nachdenkt und oft darüber redet.

Verschiedene Merkmale des Sozialisationssystems wirken jedoch dahingehend, daß politische Aktivitätsbereitschaft, auch wenn sie relativ stark gefördert wird, den Punkt der ernstgemeinten Absicht zur gesellschaftlichen Veränderung nicht erreicht: Zunächst fällt auf, daß politisches Lernen im Jugendalter meist in einer Situation sozialer Wirkungslosigkeit erfolgt, ohne die Gelegenheit, durch eigenes Handeln irgendetwas auszurichten. Wenn Jugendliche in der Bundesrepublik mit Politik in Berührung kommen, so hat dies in aller Regel recht beiläufigen Charakter; das Eindringen politischer Inhalte in die

Alltagswirklichkeit erfolgt meist durch zwanglose Konversation, unbeteiligtes Wahrnehmen oder »schulmäßige« Vermittlung von Kenntnissen. Viele Jugendliche machen — wenn überhaupt — »Bekanntschaft« mit dem politischen Bereich, ohne das »Machen« zu lernen. Wo haben Jugendliche in der Bundesrepublik die Chance, sich in irgendeiner Form an der Gestaltung sozialer Wirklichkeit zu beteiligen? Ansatzweise in einigen politischen Organisationen, punktuell in den Gewerkschaften, da und dort in der Jugendarbeit, wo Selbstverwaltungsmodelle praktiziert werden, mit geringem Effekt und häufig unter Sanktionsängsten im Rahmen der betrieblichen Jugendvertretung und der Schülermitverwaltung. All dies trägt eher den Stempel der Marginalität und der spielerischen Sandkastenveranstaltung. Es kommt darauf an, die vorhandenen Mitwirkungsmöglichkeiten für Jugendliche zu erweitern und neue zu schaffen, beispielsweise auf kommunalpolitischer Ebene; Jugendlichen die Veränderbarkeit der sozialen Situation nicht nur klar zu machen, sondern sie auch daran zu beteiligen; sie nicht in der Entfernung von Konsumenten zu halten, sondern als Akteure einzubeziehen. Dies muß keineswegs explizit »politischen« Charakter haben, um politisch sozialisationswirksam zu sein. Wichtig ist, daß Jugendliche lernen, ihre Aktivität einzusetzen, um gesellschaftliche Beziehungen zu gestalten: vor allem in den Ausbildungsinstitutionen, am Arbeitsplatz, in Jugendzentren, in den Gewerkschaften und politischen Organisationen.

Ein weiteres Problem für die Strukturierung wirkungsvoller politischer Handlungsbereitschaft ist die Unverbindlichkeit der Staatsbürgerrolle, wie der Jugendliche sie erfährt. Ein Bezugssystem, in welchem politische Teilnahme als besonderer Wert oder als Notwendigkeit verankert ist, wird in der Regel nicht vermittelt. Sauberkeit, Leistungsbereitschaft, Pünktlichkeit, Respekt vor dem Eigentum, Verantwortlichkeit gegenüber den nächsten Anverwandten: diese und andere Wertvorstellungen zählen zu den normativen Selbstverständlichkeiten, die das Sozialisationssystem der nachwachsenden Generation nahebringt. Politische Teilnahme dagegen ist nicht dabei; sie ist in ähnlicher Weise ins Belieben des einzelnen gestellt, wie etwa seine Bereitschaft, Sport zu treiben oder Romane zu lesen.

Es existiert keine stabile und weit verbreitete Norm der Verantwortlichkeit jedes einzelnen für die Gesamtheit. Politisches Handeln, wie es im Jugendalter gelernt wird, hat den Anstrich des Hobbys; vollkommene Apathie und Inkompetenz erscheinen als durchaus tolerabel. Paradoxe Weise gilt gerade die Beschäftigung mit öffentlichen Anliegen als Privatvergnügen. Politische Aktivitätsbereitschaft, auch wenn sie höher entwickelt ist, verbindet sich deshalb oft mit einer konsumptiven Grundhaltung, ja geradezu einem Unterhaltungsanspruch: Politik ist eine Erlebnisquelle, die mit anderen Erlebnisquellen austauschbar ist. Die wichtigste Konsequenz dieser Unverbindlichkeit der politischen Handlungsanforderungen an den einzelnen liegt darin, daß

keine innere Notwendigkeit besteht, politische Aktivitäten auch dann durchzuhalten, wenn sie den Charakter des Zeitvertreibs verlieren und mühselig oder riskant werden. Bei vielen reicht politische Aktivitätsbereitschaft nicht bis zum Punkt des wirklichen Einsatzes; wenn es unangenehm wird, ist es erlaubt, sich aus der Verantwortung zu stehlen. All dies ist nicht mit der Wirksamkeit spezifischer Sozialisationsinstanzen im Jugendalter in Verbindung zu bringen, sondern Bestandteil des allgemeinen normativen Klimas in der Bundesrepublik, welches von allen Seiten her auf den Jugendlichen Einfluß nimmt. Es wäre wichtig, in der politischen Bildungsarbeit dieses normative Klima kritisch zu reflektieren und zumindest den Versuch zu unternehmen, dem Heranwachsenden ein Gefühl kollektiver Verantwortlichkeit zu vermitteln.

Ein Problem, das insbesondere an den Schulen, oftmals auch in der Jugendarbeit auftritt, ist schließlich die Neutralität der politischen Kommunikation. Politisches Handeln mit der Absicht einer Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit kann nicht neutral sein, doch gerade dies wird in den öffentlichen Bildungseinrichtungen vermittelt: eine Verbindung von Anteilnahme einerseits und Überparteilichkeit, kühler »Objektivität« und wohlausgewogenem Wertpluralismus andererseits. Nahegelegt wird ein Widerspruch in sich selbst: ein neutrales Engagement. Was dabei zu kurz kommt, ist die Reflexion von Alltagsbedürfnissen, die Übersetzung solcher Bedürfnisse in politische Wertvorstellungen und die Verbindung von politischen Wertvorstellungen und politischem Handeln.

Sobald eine Lockerung der Neutralitätspflichten von Lehrern und Schülern diskutiert wird, kommt die Angstvision von den »ideologischen Brutstätten« ins Spiel, zu welchen sich öffentlich-rechtliche Bildungsinstitutionen nun einmal nicht entwickeln dürfen. Dabei wird übersehen, daß ein »neutraler« politischer Unterricht letztlich auch ideologische Implikationen hat, indem er eine engagierte Kritik der bestehenden Verhältnisse blockiert. Die Schule soll kein parteipolitischer Agitationsraum sein, aber ebensowenig darf die persönliche politische Stellungnahme kriminalisiert werden — zwischen diesen negativen Extremen einen Kompromiß zu finden, ist eine der zentralen Aufgaben der politischen Pädagogik an der Schule. Weil es eine neutrale politische Aktivität nicht geben kann, ist es besser, politisches Engagement im Unterricht zuzulassen, als dieses Engagement mit dem Odium der Illegitimität zu versehen und es dem Jugendlichen bestenfalls für sein außerschulisches Handeln anheimzustellen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß hohe politische Aktivitätsbereitschaft von Jugendlichen mit einigen Vorbehalten gesehen werden muß. Im Sozialisationssystem der Bundesrepublik fehlt es an jugendspezifischen Mitwirkungsmöglichkeiten, an der Vermittlung eines gesellschaftlichen Verantwortungsgefühls und an Impulsen zur Artikulation und Diskussion eigener

politischer Wertvorstellungen. In einem Klima der Distanz zu den Kräften, welche die eigene Situation bestimmen, der Unverbindlichkeit politischer Teilnahme und der zwanghaften Neutralität droht die Gefahr, daß Jugendliche zwar für Politik aufgeschlossen werden, aber nicht lernen, Alltagsbedürfnisse in den politischen Prozeß einzubringen.

6.4 Autoritarismus

Seit einigen Jahren ist es außer Mode gekommen, die Herrschaftsbeziehungen im Sozialisationssystem einer bedingungslosen antiautoritären Kritik zu unterziehen. Rückblickend erscheint der Anti-Autoritarismus der späten sechziger Jahre als »Phase«, und damit drohen auch seine konstruktiven Elemente verlorenzugehen. Forderungen nach einer Auflösung aller Herrschaftsbeziehungen sind in der Tat nicht weiter ernst zu nehmen, wohl aber das weniger radikale Programm einer Institutionalisierung von Kritik und Widerspruchsmöglichkeiten innerhalb von bestehenden Herrschaftsbeziehungen. Doch schon der ungute Assoziationsgehalt des Attributs »radikal« sagt viel darüber aus, wie steinig der Weg zu einem positiven Verhältnis zur Opposition in der Bundesrepublik ist.

»Nirgends stellt die gegenwärtige Gesellschaft im Alltag der Jugendlichen wirklich die Forderung, sich kritisch gegenüber der Umwelt zu verhalten, nirgends honoriert sie ein solches Verhalten« (Giesecke 1968, S. 87). Diese Aussage soll hier nicht auf die Goldwaage gelegt werden. Sie übergeht punktuelle Ermunterungen zur Kritik, aber sie kennzeichnet den überwiegenden Trend des Sozialisationssystems nach wie vor zutreffend. Die zunächst naheliegende Gegenfrage, ob denn ein Sozialisationssystem ohne Autorität überhaupt möglich sei, braucht hier jedoch nicht diskutiert zu werden: es geht um die Zulassung von Kritik, nicht um die Abschaffung von Autorität. Die Förderung des Widerspruchsvermögens zählt nicht zu den Sozialisationszielen des bestehenden Ausbildungssystems in der Bundesrepublik, eher schon die Einübung von kritikloser Anpassungsbereitschaft. »Die Organisation des Ausbildungswesens in der gegenwärtigen Form schafft beständig Sozialsituationen, in denen Jugendliche im Vergleich zu den Erwachsenen, mit denen sie interagieren, als relativ machtlos und abhängig erscheinen. Was auch immer die Lernziele des gegenwärtigen Ausbildungssystems sind, zusätzlich erlernen Jugendliche mit der Expansion des Ausbildungssystems immer gründlicher bestimmte Rollen (der Unterordnung; G. S.) und intensivieren ihre Selbstdefinition in diesen; dabei sind Abhängigkeit und Mangel an Verantwortung charakteristisch« (Allerbeck/Rosenmayr 1976, S. 118).

Für die Entwicklung von Grundhaltungen gegenüber Obrigkeiten im Jugendalter sind die Schulen und Betriebe wesentliche Lernfelder. Ganz überwiegend

sind die Ausbildungsbeziehungen so geregelt, daß eine kritische Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Lernenden zumindest den Charakter des Außergewöhnlichen hat, wenn nicht das Stigma der Regelwidrigkeit. Welchen Spielraum haben Schüler und Lehrlinge, Bestandteile ihrer Situation in Frage zu stellen: Inhalte, Methoden, Bewertungsvorgänge, soziale Beziehungen? Ein Ausbildungssystem, welches den Betroffenen die Legitimationsfrage gestattet, braucht dann nicht um seine Existenz zu fürchten, wenn es sich legitimieren kann.

Die Herrschaftsbeziehungen am Ausbildungsplatz sind zwar nicht durchgängig gleich repressiv, aber sie sind insgesamt weit entfernt vom Klima der Toleranz gegenüber Widerspruch oder gar der Stimulation und Belohnung von Kritik. Es fehlt am »strukturellen Entgegenkommen« für die Manifestation abweichender Vorstellungen. Opposition und Konflikt ist in aller Regel eine individuelle Leistung, die gegen die bestehende Struktur durchgesetzt werden muß, und nicht etwa durch sie begünstigt wird. Lehrstellenmangel und Numerus clausus haben in den letzten Jahren die Situation stabilisiert, vielleicht sogar verschärft. Das dennoch vorhandene Konfliktpotential der Schüler und Lehrlinge verdankt seine Entstehung wahrscheinlich zum großen Teil Sozialisationsprozessen in der Familie. Es spricht vieles für die Hypothese, daß die Erziehung im Elternhaus, global betrachtet, repressionsärmer geworden ist, was sich auf die Konflikt- und Kritikfähigkeit nicht nur im Ausbildungsbereich, sondern auch im politischen Bereich auswirkt. Allerdings gibt es starke Gegenkräfte.

Besonders massiv sind die Impulse zur Konformität, die vom politischen Bereich selbst ausgehen. Berufsverbote, Reglementierung innerparteilicher Konflikte, häufige Kriminalisierung von Bürgerinitiativen: solche Ereignisse gehen ganz gewiß nicht ohne Sozialisationseffekt an der Jugend vorbei. Nicht die Erfahrung am eigenen Leib, sondern das vage, halb verdrängte, dennoch allgegenwärtige Wissen um mögliche Konsequenzen oppositionellen Verhaltens hat tiefgehende Wirkungen: Konformismus beginnt nicht erst im manifesten Tun, sondern bereits vorher, bei der Bereitschaft, nur noch ganz bestimmte Dinge zu denken und zu wollen.

Bereitschaft zum politischen Nonkonformismus ist eine besondere Qualität politischer Handlungsbereitschaft. Die Demokratie in der Bundesrepublik ist darauf angewiesen, daß die politische Toleranz des Bürgers gegenüber dem Staat ihre Grenzen hat; sie lebt vom kritischen Artikulationsvermögen der Bevölkerung. In der Lebenswelt unserer Jugend gibt es Impulse, die dieser politischen Notwendigkeit zuwiderlaufen. »Unbewusste Hörigkeit ist kein Sonderfall, sondern ein Merkmal des durchschnittlichen Menschen« (Richter 1976, S. 78). Das Sozialisationssystem bietet Ansatzpunkte, dies zu verändern. □