

J. Forneck, Hermann

Verstrickte Soziologie, lineare Pädagogik

Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 284-286



Quellenangabe/ Reference:

J. Forneck, Hermann: Verstrickte Soziologie, lineare Pädagogik - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 284-286 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134654 - DOI: 10.25656/01:13465

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134654>

<https://doi.org/10.25656/01:13465>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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

Verstrickte Soziologie, lineare Pädagogik

Hermann J. Forneck

Kaum einen Steinwurf weit von meinem Geburtsort liegt der von Franz Schultheis, wie aus den biografischen Verortungen seines soziologischen Engagements zu entnehmen ist. Wie es die biografischen Flugbahnen so mit sich gebracht haben, sind wir uns im Brexbachtal (jenem Tal, das von Bendorf, dem Geburtsort von Franz Schultheis, tief in den Westerwald reicht und an dessen Ende ein grosses Pfadfinderlager liegt) wahrscheinlich nie begegnet. Aber noch nicht einmal dieser biografische Fluchtpunkt des wissenschaftlichen Arbeitens scheint mir gewiss; zumindest zweifle ich, ob es so eindeutig, so wenig von Ambivalenzen besetzt ist, wie dies der Autor schildert. Und mir scheinen durch diese Form der biografischen Reflexion eigenartige Zwispältigkeiten zu entstehen, nämlich eine bestimmte Lesart gesellschaftlicher Entwicklungen, der man immer auch eine andere entgegensetzen kann und muss(?).

Die andere Lesart betrifft den 'neuen Geist des Kapitalismus', also jene Entwicklungen, die Schultheis als makro- und mikrostrukturelle Veränderungen bezeichnet. Das beginnt bei der Rezeption von Becks Individualisierungsthese, die er als Affirmation gegenüber dem neuen 'Geist des Kapitalismus' versteht. In der Tat sind Becks Publikationen durch einen optimistischen Grundzug gekennzeichnet; dort aber, wo sie explizit analytisch werden, enthalten sie ein kritisches Potential. Ich lese die eigentlich analytischen Passagen z.B. in der Risikogesellschaft anders: Individualisierung ist dort ein gesellschaftlicher Prozess, der drei Momente, Freisetzung, Entzauberung, neue Kontrolle, hat (Beck, 1986, S. 206). Modernisierung ist also nicht die grosse Freiheitsversprechung, sondern ein Prozess der Umstrukturierung einer bestehenden Gesellschaftsstruktur, an dessen Ende neue Strukturen, neue Kontrollmechanismen stehen.

In diesem Prozess diagnostiziert Schultheis einige strukturell erkennbare Entwicklungslinien: Die Zunahme von sozialer Ungleichheit, die Schwächung des modernen Staates, Wandel des Menschenbildes, also des gesellschaftlichen Subjektideals. Dies sind den gegenwärtigen Modernisierungsprozessen mögliche inhärente Tendenzen. Allerdings wird unterstellt, die neoliberale Ökonomisierung sei erfolgreich durchgesetzt. Dabei häufen sich schon auf den ersten Blick die Grenzen einer solchen Politik nicht nur bei den nationalen Renommiergesellschaften Swissair und Daimler-Chrysler. Die Wachstumsraten sind unter der new economy gegenüber der keynsianisch orientierten Politik deutlich gesunken. Sennet verweist darüber hinaus auf die firmeninternen Kosten der 'Präkarisierung' (wie Schultheis die zunehmende Instabilität der Arbeits- und Lebensbedingungen nennt), des Verlustes der Identifikation mit der Firma (Sennett, 1998). Tatsächlich scheint die Fusionierungs-, Rationalisierungs- und Neustrukturierungspolitik erhebliche Folgewirkungen zu evozieren, die sich gesellschaftlich in einer Wachstumsschwächung niederschlagen. Es ist absehbar, dass die sozialen Auseinandersetzungen um diese Folgewirkungen zunehmen werden. Ob in diesem Prozess die Staatsquote dauerhaft und merklich gesenkt werden wird, scheint mir persönlich noch nicht ausgemacht.

Das Verhältnis von Schule und Staat, von Schule und Gesellschaft wandelt sich durch eine neoliberale Politik in der Tat (Forneck, 1997). Die bestehenden staatlichen Steuerungsmechanismen werden durch neue ersetzt; traditionelle Formen der Qualitätssicherung (Schulaufsicht, Schulbesuche) durch ergänzende Formen (Leistungslohn, Benchmarking etc.) 'erweitert'. Aber all dies macht nicht die wesentliche Transformation aus.

Das sich wandelnde Verhältnis von Schule und Gesellschaft setzt das bisher in der Pädagogik unterstellte Voraussetzungsverhältnis ausser Kraft. Wir sind bisher davon ausgegangen, dass die familiären Lebensumwelten eine orientierende Wirkung entfalteten, Kindern und Jugendlichen einen klaren normativen Lebensentwurf vermittelten. Die pädagogische Aufgabe bestand dann darin, den pädagogischen Umgang mit einer höheren Rationalität zu gestalten, indem wir den Kindern und Jugendlichen Optionen (gegenüber ihrer bisherigen Sozialisation) aufwiesen. Die Determination wurde so pädagogisch in Freiheit umgewandelt: Individuen sollten in die Lage kommen, eine gegenüber ihrer Sozialisationsgeschichte freiere Wahl zu treffen. Pädagogisches Handeln gewann so durch eine vorgängige Determination ihre Legitimation, insofern als sie different zu dieser war.

Diese Voraussetzungen scheinen nun fraglich zu werden: "Einmal wird Freiheit gleichsam konkret apriorisch; es geht eben nicht darum, Subjektivität gegenüber sozialen Festsetzungen zu ermöglichen, vielmehr stellt sich die Aufgabe, diese Freiheit in einer Weise zu kultivieren, die sich nicht auf soziale Bedingungen, Inhalte und Normen berufen kann" (Winkler, 1987, S. 50).

Wenn Pädagogik sich nicht mehr als in einer Folge zu einem normierenden Sozialisationsprozeß stehend begründen kann, dann impliziert dies nicht das Ende der Pädagogik, sondern deren Bruch mit der bisherigen pädagogischen Tradition. Es kann keinen konstitutiven Bezug mehr auf Werte und Lebensstile von Institutionen und sozialen Gruppen geben, weil keiner unwidersprochen hegemonial ist. Auf der Ebene pädagogischer Pragmatik drückt sich dieser Bruch in der zu beobachtenden Subjektivierung des pädagogischen Geschehens aus. Die Legitimation pädagogischen Handelns wird auf das Subjekt zentriert, nicht mehr von einem materialen Konsens her gedacht. Die Antwort der Institution Bildung auf diese grundlegende Veränderung besteht in der Umstellung des Ziels pädagogischer Einwirkung, in der "Umstellung von entlastenden Traditionen auf Ich-Leistungen" (Combe & Buchen, 1996, S. 280). Schule als gesellschaftliche sozialisatorische Institution soll 'subjektive Modernität' als funktionales Korrelat zu gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen hervorbringen. Darin besteht ihre allgemeine Funktionalität (Forneck, 2001). Aber auch diese Funktionalisierung ist nicht nur Zurichtung. Sie ist einerseits eine Praktik der Macht (Foucault) und entzieht sich zugleich dieser auch immer. Die Spannungsverhältnisse, denen die Profession ausgesetzt ist, wandeln sich, aber, und dies ist meine letzte andere Lesart von Modernisierungsprozessen, ob sie zunehmen, das scheint mir zweifelhaft.

Literatur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim.
- Forneck, H.J. (1997). Wirkungsorientierte Schulen! Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 69-81.
- Forneck, H.J. (2001). Schulentwicklung als tautologischer Prozess. Schulentwicklungskonzepte und ambivalente Modernisierungsprozesse. Erscheint in *Bildungsforschung und Bildungspraxis* (3).
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin.
- Winkler, M. (1993). Das Allgemeine und das Besondere. Über sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose und pädagogische Theorie aus Anlaß von Gerhard Schulzes "Erlebnisgesellschaft". *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau*, 27, 42-51.