

Recum, Hasso von

Noch einmal: Schule im soziokulturellen Wandel. Eine Replik

Die Deutsche Schule 85 (1993) 1, S. 4-11



Quellenangabe/ Reference:

Recum, Hasso von: Noch einmal: Schule im soziokulturellen Wandel. Eine Replik - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 1, S. 4-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312058 - DOI: 10.25656/01:31205

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312058>

<https://doi.org/10.25656/01:31205>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 1

Hasso von Recum

Noch einmal: Schule im sozialkulturellen Wandel

Eine Replik

In Heft 4/92 dieser Zeitschrift hatten Achim Leschinsky und Wulf Hopf Einwände zu einem Beitrag von Hasso von Recum formuliert in dem dieser aus dem deutlichen Wertewandel unserer Gesellschaft(en) Folgerungen für die Erziehungsziele der Schule abzuleiten versuchte. Der Autor setzt sich hier mit den Argumenten seiner Kritiker auseinander.

Reinhard Hoffmann

Für eine stärkere Autonomie der Schule

Thesen zur pädagogischen Schulentwicklung

Die Bremer „Ampel“-Koalition hatte u.a. vereinbart, daß den Schulen ein größeres Maß an Autonomie zugestanden werden soll. Der Bremische Staatsrat für Bildung und Wissenschaft hat dazu in Thesenform dargelegt, wie dieses Ziel umgesetzt werden könnte. Einige Vorschläge gehen über das hinaus, was derzeit in anderen Bundesländern hierzu geplant oder bereits Realität ist. Bildungstheoretische, bildungspolitische, administrative und rechtliche Aspekte dieses Programms werden erörtert. Die „Deutsche Schule“ wird die Diskussion dieser Thesen in den nächsten Heften dokumentieren.

Joachim Rumpf

Schule ohne Pädagogik?

Über die pädagogische Arbeit an Gymnasien

23

Schulunlust und Suchtverhalten von Schülerinnen und Schülern gaben an einem Gymnasium Anlaß, daß Eltern sich mit der Erziehungsaufgabe der Schule befaßten. Die Gespräche mit Experten führten zu der Einschätzung, daß viele „Pädagogen“ ihrer erzieherischen Funktion nicht gerecht werden – es teils gar nicht wollen, teils dafür nicht genug ausgebildet sind. Auf verschiedenen Ebenen sollte und könnte dem abgeholfen werden.

Willibald Papesch

Über den Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern
Beobachtungen und Deutungen über Extremismus im Schulalltag 32

Extremistische Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern machen vielen Lehrerinnen und Lehrern tagtäglich erhebliche Schwierigkeiten. Wer die Ursachen nicht (allein) in allgemeinen politischen Bedingungen sucht, sondern sich mit den einzelnen Fällen auseinandersetzt, wird solche Jugendliche besser verstehen. Notwendig ist es allerdings, die verfügbaren Kräfte auf die Arbeit mit solchen (und anderen) Jugendlichen zu konzentrieren.

Bernd Hackl

Die Schule – (k)ein Ort zum Lernen?

Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr
Innenleben 42

Entgegen der landläufigen Unterstellung, daß Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert sein müßten, wird diese Intention durch Zwänge und Rituale, wie sie der gängigen Schulstruktur eigen sind, eher behindert. Bedeutsam kann schulisches Lernen erst dann erscheinen, wenn die Lernenden aus den Sachen und der Art, wie Lehrende damit umgehen, Anregungen für ihre eigene Entwicklung erfahren, wenn sie „partizipativ“ (Holzkamp) lernen können.

Helmut Heid

Lernfähigkeit – eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens?

Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit 52

Daß Menschen lernen können, zeichnet sie als Gattung aus, daß es dabei Unterschiede zwischen Individuen gibt, wird weithin als selbstverständlich genommen. Aber inwieweit sind diese Unterschiede wirklich grundlegend und unveränderlich, rechtfertigen sie den Abbruch der Lehr-Bemühungen? Wird nicht den Lernenden zugeschrieben, was (vielleicht) nur begrenzte „Lehr-Fähigkeit“ ist?

Peter Dudek

Gesamtdeutsche Pädagogik im Kalten Krieg?

Der V. Pädagogische Kongreß 1956 und seine Folgen für die
DDR-Pädagogik 63

Daß sich in den beiden deutschen Staaten gänzlich verschiedene Bildungssysteme entwickelt haben, lag nicht von Anfang an in der Absicht derer, die nach 1945 das Bildungswesen gestaltet haben. Noch bis zur Mitte der 50er Jahre bemühten sich die SED und die Pädagogen der DDR um ihre westdeutschen Kollegen, die sich im „Schwelmer Kreis“ organisiert hatten. Erst mit dem V. Pädagogischen Kongreß (1956) wurde eine strikte Abgrenzung gegenüber Westdeutschland eingeleitet. Diese Entwicklung und die Bedeutung verschiedener Pädagogen werden hier in einem geradezu spannenden Bericht mit vielen Details nachgezeichnet.

Margret Kraul und Rita Wirrer

Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung?

84

In den 50er und 60er Jahren hat sich auch im höheren Schulwesen der Bundesrepublik die Koedukation weitgehend durchgesetzt. Im Kontext der neueren Koedukations-Debatte stellt sich die Frage, wie dieser scheinbar selbstverständliche Prozeß eigentlich vollzogen wurde. Am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz und der Zusammenlegung einer Jungen- und einer Mädchenoberschule in Neuwied wird fraglich, ob dabei pädagogische Ziele im Vordergrund gestanden haben.

Reinhold Hedtke

Die Umweltkrise in der Lehrerfortbildung

98

Nach bildungspolitischen Absichtserklärungen soll die Umweltproblematik in den Schulen eine wichtige Rolle spielen. Wenn man sich jedoch ansieht, in welcher Weise dies bisher in der Lehrerfortbildung umgesetzt ist, dann scheint diese sich selbst in einer Krise zu befinden. Die Angebote müssen als zu knapp, zu kurz, zu unpolitisch und fachlich einseitig bezeichnet werden. Erhebliche Anstrengungen sind notwendig!

Helmut Faust

Schilf-Boom

Sammelrezension über neuere Publikation zur Lehrerfortbildung 108

In der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer sehen viele Reformer einen entscheidenden Ansatz zur Entwicklung und Gestaltung der Schule – auch viele Betroffene selbst versprechen sich – mit Recht – viel davon, den eigenen Arbeitsplatz zu verbessern. Zahlreiche Veröffentlichungen geben Anregungen und/oder ziehen Bilanz – die Sammelbesprechung versucht, Überblick zu gewinnen.

Neuerscheinungen:

119

- Jörg Ramseger: Was heißt „durch Unterricht erziehen“?
- Frank-Michael Kuhleemann: Modernisierung und Disziplinierung
- Eva Matthes: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik
- Helmwart Hierdeis und Theo Hug: Pädagogische Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien
- Dietrich Hoffmann (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft
- Susanna Bews: Integrativer Unterricht in der Praxis
- Alexandra Ortner, Reinhold Ortner: Verhaltens- und Lernschwierigkeiten
- Dieter Nittel: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung
- Hans Peter Nolting und Peter Paulus: Pädagogische Psychologie
- Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung
- Eiko Jürgens: Leistung und Beurteilung in der Schule

Hasso von Recum

Noch einmal: Schule im sozialkulturellen Wandel Eine Replik

Achim Leschinsky und Wulf Hopf haben die Aufgabe übernommen, zu meinem Artikel „Schule im sozialkulturellen Wandel“ (Die Deutsche Schule, Heft 4/1992) in zwei Beiträgen Stellung zu nehmen. Sie haben das kritisch-engagiert getan und einen Diskurs eröffnet, der, das wäre zu wünschen, vielleicht von anderen fortgesetzt wird. Dafür gebührt ihnen Dank. Die beiden Stellungnahmen ähneln sich in ihren Ausgangspositionen und im Grundtenor ihrer Aussagen. Sie befassen sich vor allem ausführlich mit dem ersten Teil meines Artikels, in dem es um die Frage geht, wie das von sozialkulturellem Wandel geprägte Umfeld aussieht, in dem heute die Schule ihren Erziehungsauftrag zu erfüllen hat. Dementsprechend hat auch meine Replik hier ihren Schwerpunkt.

I

Ein zentraler Kritikpunkt Achim Leschinskys lautet: Der Autor „behandelt den Prozeß des Wandels der sozialen und kulturellen Werte in der bundesdeutschen Gesellschaft nicht als strittig, sondern zutreffend als feststehende Tatsache“. Nun, dieser Prozeß *ist* eine Tatsache. Leschinsky weiß das im Grunde auch, wie Textstellen und die von ihm verwendeten Schaubilder zeigen, aber er zieht daraus keine klaren Konsequenzen. Ähnliches gilt für Hopf. Die Vorstellung, bei dem, was man gemeinhin als „Wertwandel“ bezeichnet, handele es sich weitgehend um gesellschaftliche Oberflächenerscheinungen ohne sonderliche Tiefenwirkung, ist längst von der Realität überholt. Nicht um demoskopische Aufregungen, um schlichten Meinungswandel geht es bei den Prozessen des sozialkulturellen Wandels, sondern um nachhaltig veränderte Einstellungen und Verhaltensweisen, die auf veränderte Werteprioritäten zurückverweisen, und um Prozesse, die die Lebenspraxis beeinflussen. Wie sonst wäre es zu verstehen, daß zum Beispiel in Wirtschaftsunternehmen bei der Konzeption von Werbe- und Absatzstrategien, beim Managementtraining oder der Entwicklung neuer Formen der Arbeitsorganisation zunehmend Einflüsse des sozialkulturellen Wandels zur Geltung kommen, wie auch bei politischen Parteien in der Programmatik und den Wahlstrategien. Jagt man da nur einer gesellschaftlichen Schimäre nach? Wohl kaum.

Die Auswirkungen des sozialkulturellen Wandels sind in fast allen wichtigen Lebensbereichen zu spüren. Ich habe in meinem Artikel paradigmatisch nur auf die Umbrüche in der Berufs- und Arbeitswelt und in der Familie und Ehe hingewiesen, andere Bereiche wie Politik oder Religion und Kirche vermitteln ein nicht minder aufschlußreiches Bild. Die eingetretenen sozialkul-

turellen Veränderungen sind auf Dauer gestellt. „*Postmaterialism is here to stay*“, lautet das Fazit der Forschung (vgl. dazu im einzelnen Kaase 1990). Die folgende vom Statistischen Bundesamt veröffentlichte Tabelle mit den neuesten Daten zur Wertorientierung der deutschen Bevölkerung belegt das in differenzierter Form. Bezeichnenderweise gehören mittlerweile Informationen über den sozialkulturellen Wandel zur „normalen“ Berichterstattung amtlicher Statistik.

Tabelle 1: Wertorientierungen in West- und Ostdeutschland nach Geschlecht, Alter und Bildungsabschluß 1990 (in %)

	Westdeutschland			Ostdeutschland		
	Materialisten	Mischtypen	Postmaterialisten	Materialisten	Mischtypen	Postmaterialisten
Insgesamt	15	53	32	27	58	15
Geschlecht						
Männer	13	55	32	23	62	15
Frauen	17	52	31	31	55	14
Altersgruppen						
18 bis 24 Jahre	5	44	51	12	63	25
25 bis 34 Jahre	8	44	48	17	62	21
35 bis 49 Jahre	12	53	35	23	61	16
ab 50 Jahre	22	61	17	40	53	7
Bildungsabschluß						
Ohne Abschluß	30	56	14	56	44	0
Hauptschulabschluß	23	60	17	45	48	7
Mittlere Reife	11	54	35	20	62	18
Fachhochschulreife, Abitur	3	40	57	13	66	21

Datenbasis: ALLBUS 1990, ISSP Plus 1990
Quelle: Statistisches Bundesamt, 1992, S. 632

Tabelle 1 erlaubt einen aufschlußreichen Ost-West-Vergleich der Wertpräferenzen. Die Wertorientierungen der west- und ostdeutschen Bevölkerung unterscheiden sich prägnant. Während in Westdeutschland der Anteil der Postmaterialisten den der Materialisten bei weitem übertrifft, ist es in Ostdeutschland genau umgekehrt. Zu erklären ist das mit dem Wohlstandsgefälle zwischen den alten und den neuen Bundesländern und ihrem unterschiedlichen ökonomischen und technischen Entwicklungsstand. Es bestätigt sich erneut die Forschungshypothese, daß in ärmeren Ländern der sozialkulturelle Wandel weniger ausgeprägt verläuft als in wohlhabenden. Tabelle 1 bestätigt ebenfalls die bekannte Tatsache, daß vor allem Angehörige jüngerer Altersgruppen und Personen mit höherem Bildungsabschluß am sozialkulturellen Wandel teilhaben und überdurchschnittlich häufig postmaterialistisch orientiert sind. Dies verdeutlicht die Rolle des Bildungs-

wesens als Mitproduzent des sozialkulturellen Wandels. Das Bildungswesen dürfte daran freilich nicht in erster Linie durch erzieherische Aktivitäten beteiligt sein, sondern im kognitiven Bereich als Instanz der Wissensvermittlung. Wie die genauen Zusammenhänge hier sind, bedarf noch eingehender Erforschung.

II

Die Kritik bemängelt des weiteren, durch weitgehende Ausklammerung der internationalen Dimension des sozialkulturellen Wandels und eine einseitig nationale Betrachtungsweise würde die Situation in der Bundesrepublik von mir ungebührlich dramatisiert. Abgesehen davon, daß Komparatistik nicht zum Thema meines Artikels gehörte, enthält er genügend Hinweise darauf, daß die Wertedynamik in der Bundesrepublik Bestandteil einer die westlichen Industrienationen umfassenden Gesamtentwicklung ist. Man kann das auch in anderen einschlägigen Publikationen von mir nachlesen. Das wichtigste Gegenargument aber lautet: Gerade, wenn man die Bundesrepublik im internationalen Kontext betrachtet, stellt sich „Dramatik“ ein. Dann nämlich zeigt sich, welche herausragende Position die Bundesrepublik im Ländervergleich einnimmt. Tabelle 2 mit ihrer Länderrangordnung der Wertorientierungen in EG-Europa (die ein bemerkenswertes Nord-Südgefälle aufweist) belegt das. Gewiß gibt es nationale Besonderheiten der Verlaufsformen des sozialkulturellen Wandels. Insgesamt zeigt sich jedoch, daß die gleichgerichteten Prozesse stärker sind als diese Besonderheiten. Der soziokulturelle Wandel in der Bundesrepublik ist so weit fortgeschritten und so deutlich konturiert, daß die Bundesrepublik aufgrund dieses Modellcharakters als Beispiel für die Darstellung und Beurteilung wesentlicher Entwicklungstendenzen des soziokulturellen Wandels dienen kann (vgl. v. Recum 1991). Die Bundesrepublik ist im übrigen nicht als Nachzügler in den Prozeß des soziokulturellen Wandels eingestiegen, wie Leschinsky

Tabelle 2: Wertorientierungen in EG-Ländern 1988/89 (in %)

Länder	Postmaterialismus	Mischtyp	Materialismus
Niederlande	26	55	14
W-Deutschland	23	54	17
Dänemark	19	60	18
Großbritannien	18	59	19
Frankreich	17	53	28
Belgien	15	50	27
Italien	13	55	29
Spanien	13	45	37
Irland	10	64	27
Griechenland	8	46	39
Portugal	5	41	45
EG	17	55	24

Datenbasis: Durchschnittswerte der Eurobarometer-Erhebungen 29 (Frühjahr 1988), 30 (Herbst 1988), 31 (Frühjahr 1989)

Quelle: Schmitt/Hofrichter 1989, S. 13

vermutet, sondern bereits seit Anfang der 60er Jahre darin involviert. Durch die zunehmende Entfaltung von Multikulturalität im Gefolge internationaler Migrationsprozesse dürfte der sozialkulturelle Wandel in der Bundesrepublik in den kommenden Jahren weitere Schubkraft erhalten. Die Schulen sind damit zu verstärkten Integrationsleistungen und zur Intensivierung multikultureller Erziehung herausgefordert (vgl. v. Recum 1991).

Eine Neigung zur Dramatisierung ist eher meinen Kritikern anzulasten. Denn sie transformieren durch eine dramatisierende Fehlinterpretation einiger Textstellen meine Darstellung des sozialkulturellen Wandels partiell in eine Art von Katastrophenszenario, indem sie zu verstehen geben, dieser Wandel würde von mir als etwas „Unheilvolles“, als „drohende Tendenz“, schließlich sogar als „drohender sozialer Kollaps“ empfunden, wogegen man sich wappnen müsse, insbesondere durch Mobilisierung des Erziehungspotentials der Schule. Das ist schlicht falsch. Wer etwas über soziale Prozesse in Erfahrung bringen will, muß sie auf ihre Funktionalität wie auf ihre Dysfunktionalität hin befragen. Der Hinweis auf mögliche destabilisierende Wirkungen des sozialkulturellen Wandels gehört zur legitimen Forschungspraxis und ist nicht Ausdruck zivilisationspessimistischer Ängste. Angefügt sei im Zusammenhang mit dem Dramatisierungsvorwurf noch folgendes: Wer Zweifel an der Stichhaltigkeit meiner Charakterisierung der postmodernen Grundbefindlichkeit in der „Collagegesellschaft“ hat, dem sei die Lektüre der umfangreichen kultursoziologischen Studie von Gerhard Schulze „Die Erlebnisgesellschaft“ (Frankfurt 1992) empfohlen. Weitere Belege liefert die aktuelle Postmodernismusdebatte in den Sozialwissenschaften.

III

Leschinsky und Hopf akzentuieren im Rahmen ihrer Stellungnahmen das Problem sozialer Ungleichheit in einer Weise, die mir im Hinblick auf die spezifische Thematik meines Beitrages (es geht dort ja nicht um eine Auseinandersetzung mit Fragen soziologischer Ungleichheitsforschung) als überzogen erscheint. Die Argumentation wird von beiden so geführt, daß der Leser den Eindruck gewinnen kann, ich verträte die Auffassung, in der postmodernen Collagegesellschaft sei das Problem sozialer Ungleichheit nicht existent. Davon kann natürlich keine Rede sein. Das gilt schon aus grundsätzlichen Überlegungen. Wie die historische Erfahrung zeigt, läßt sich soziale Ungleichheit zwar reduzieren, aber nicht eliminieren. Verschwinden alte Formen gesellschaftlicher Ungleichheit, können neue auf den Plan treten, ironischerweise nicht selten als unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer gezielt auf Abschaffung sozialer Disparitäten und auf Herstellung von mehr Egalität ausgerichteten Politik. Bildungsreform und Bildungsexpansion bieten dafür augenfällige Belege. Leschinsky weist darauf hin. Bestimmte dysfunktionale Konsequenzen der Bildungsexpansion waren im übrigen aus spezifischen Systemzusammenhängen und Konstellationen unschwer abzuleiten und schon früh vorhersehbar (vgl. v. Recum 1978, S. 76–79). Die Ergebnisse einschlägiger neuerer empirischer Untersuchungen, die von Leschinsky ins Feld geführt werden, überraschen daher nicht. Fragen der sozialen Ungleichheit und der Verteilungsgerechtigkeit dürften in Deutschland in nächster Zeit an Bedeutung gewinnen. Das

signalisieren die sich ausbreitende neue Armut, Einbrüche im Gefüge sozialstaatlicher Sicherung, verschärfte Konkurrenz um Arbeitsplätze und knappen Wohnraum, Tendenzen zunehmender sozialer Segregation und Gettoisierung in Ballungsräumen, hohe Staatsverschuldung und eine sich verschlechternde wirtschaftliche Lage.

Der wissenschaftliche Diskurs der sozialen Ungleichheitsproblematik ist durch eine bemerkenswerte Umorientierung gekennzeichnet. In den 80er Jahren erfolgte im Zuge der Auseinandersetzung mit den herkömmlichen, vorzugsweise klassentheoretisch geprägten Ansätzen der Ungleichheitsforschung ein Perspektivenwechsel soziologischer Gesellschaftsanalyse, der eine intensive „Individualisierungsdebatte“ auslöste. In den Mittelpunkt des Interesses rückten gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung von Lebensführungen und der Pluralisierung von Lebenslagen, und es wurde die Frage gestellt, ob das traditionelle klassentheoretische Instrumentarium noch geeignet sei, das soziale Gefüge hochdifferenzierter fortgeschrittener Industriegesellschaften zutreffend zu charakterisieren und zu analysieren. (Wulf Hopf sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß die „Individualisierungsdebatte“ zwar von Ulrich Beck – und anderen – in verdienstvoller Weise angestoßen wurde, sich dann aber auf breiter Basis entfaltete und von ihren Ursprüngen emanzipierte, so daß sich das Begriffspaar „Individualisierung und Pluralisierung“ inzwischen längst zu einer eigenständigen Kategorie sozialwissenschaftlicher Forschung entwickelt hat. Es ist daher legitim, mit diesem Begriffspaar so zu verfahren, wie ich es getan habe.)

Nach einer zentralen These von Ulrich Beck (1982, 1986) führt der gesellschaftliche Modernisierungsprozeß zwar nicht zur Abschaffung von Ungleichheit, wohl aber verblaßt die kollektive Prägekraft traditionaler Klassen und Schichten zugunsten hochindividualisierter Muster der Lebensführung und Lebensbewältigung. „Als Gegenbild einer ständisch-klassenkulturell geprägten Lebenswelt entsteht das Gefüge einer immer feinkörniger privatisierten Lebenswelt“ (Beck 1982, S. 54). Diese Entwicklung führt zu einer widersprüchlichen Konstellation: „Einerseits läßt sich nachweisen, daß die klassischen objektiven Dimensionen sozialer Ungleichheit – etwa die Zugangschancen von Arbeiterkindern zu höheren beruflichen Positionen – nahezu unverändert konstant geblieben sind... Ebenso evident ist aber, daß für das Selbstverständnis einer erheblichen Zahl von Individuen diese traditionellen Dimensionen sozialer Ungleichheit an Bedeutung und also auch für ihr intentionales soziales Handeln an Relevanz verlieren“ (Scherr 1990, S. 9). Als plausible Interpretation dieses Widerspruchs bietet sich folgende Überlegung an: „Innerhalb einer durchaus mit klassentheoretischen Kategorien zu begreifenden ökonomischen Strukturierung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen haben sich Differenzierungen von alltäglichen Lebensformen vollzogen, die in evidenter Weise darauf verweisen, daß ein ökonomistisches klassentheoretisches Instrumentarium zur Erklärung sozialen Handelns unzureichend ist“ (Scherr 1990, S. 10). Die genauere Erkundung der Zusammenhänge zwischen postmodernen Differenzierungsprozessen und sozialer Ungleichheit ist ein bislang noch uneingelöstes Forschungsdesiderat.

IV

Bei allen Untersuchungen zum sozialkulturellen Wandel ist zu berücksichtigen, daß diese Forschungen einschränkenden Bedingungen unterliegen. Bei den Prozessen des sozialkulturellen Wandels handelt es sich weder um abgeschlossene noch um widerspruchsfreie, höchst komplexe Vorgänge. Das hat Konsequenzen für die Forschung. Karl-Heinz Hillmann, ein in der Wertwandelforschung versierter Wissenschaftler, hat sie folgendermaßen charakterisiert: „Die Aussagen über allgemeine Tendenzen des Wertwandels, überhaupt die Ergebnisse von Analysen der Veränderungen von Wertvorstellungen und -prioritäten mögen bis zu einem gewissen Grade inkonsistent erscheinen und damit ein als wichtig herausgestelltes formales Kriterium anspruchsvoller wissenschaftlicher Arbeit verletzen. Diese Einbuße ist aber der Preis für eine möglichst realitätsnahe Analyse: denn die sich im Wandel befindende gesellschaftliche Wirklichkeit ist keineswegs frei von Widersprüchen. Wie ja die Philosophie schon seit langem und die Konfliktsoziologie seit einiger Zeit verdeutlichen, bilden gerade Widersprüche einen starken Motor des sozialkulturellen Wandels... Wollte man hingegen möglichst weitgehend das formale Kriterium der logischen Konsistenz wissenschaftlicher Aussagen erfüllen, dann würde in solchen Aussagen die großenteils inkonsistente Wirklichkeit entsprechend vergewaltigt und entrealisiert werden“ (1986, S. 174). Dies ist Achim Leschinsky entgegenzuhalten, wenn er bei mir den großen theoretischen Entwurf, eine „klare und überzeugende Antwort“ auf die Fragen des sozialkulturellen Wandels vermißt. So einfach liegen die Dinge eben nicht. Den Forschungen zum sozialkulturellen Wandel wird als Spiegelbild der sozialen Wirklichkeit auf längere Zeit immer etwas Unfertiges und auch manches Widersprüchliche anhaften. Es ist der Preis für Realitätsnähe.

V

Im zweiten Teil meines Aufsatzes habe ich die Frage nach möglichen Zielsetzungen zur schulischen Erziehung unter den Bedingungen des sozialkulturellen Wandels gestellt. Ich bin der Auffassung, daß die Schule als Sozialisationsinstanz im Prozeß des sozialkulturellen Wandels erhebliche gesellschaftliche Verantwortung trägt. Man sollte diese Verantwortung nicht auf die leichte Schulter nehmen: „Da die dynamischen Gesellschaften immer wieder neue Probleme hervorbringen, die zugleich Neuinterpretationen der Werte und auch Umwertungen erzwingen, muß sich die Sozialisation im Dienste des Wertwandels bewähren – wenn die Gesellschaft nicht infolge eines aufgestauten Problem- und Krisendruckes auseinanderbrechen soll“ (Hillmann 1986, S. 148). Präzise Erziehungsziele zu formulieren, die etwa an einem pädagogischen Ideal oder einem entsprechenden Menschenbild orientiert sind, könnte unter den Bedingungen einer modernen Gesellschaft auf eine Donquichotterie hinauslaufen und wäre von vornherein zum Scheitern verurteilt. Ich habe daher den Weg einer Ableitung von möglichen Erziehungszielen aus spezifischen Bedingungen des sozialkulturellen Wandels gewählt. Die Zielvorschläge sind als eine erste, vorläufige Annäherung an die Problematik erzieherischen Handelns unter veränderten sozialkulturellen Konstellationen gedacht. Daß damit

leicht der Eindruck einer gewissen Unverbindlichkeit entstehen kann, liegt auf der Hand. Ich räume auch ein, daß die Schule angesichts ihres begrenzten erzieherischen Handlungsspielraums und ihrer organisatorischen Festlegungen bei einer Umsetzung der Gesamtheit der Zielvorschläge in die Praxis überfordert wäre. In einem nächsten Schritt müßte daher ausgewählt und systematisiert werden, müßten die Ziele nach dem jeweiligen Grad ihrer Bedeutsamkeit in eine Rangordnung gebracht werden.

Die Kritik unterstellt den Zielvorschlägen einen „defensiven Charakter“. Die Schule soll, so wird gemutmaßt, „bei dem, was sich da gesellschaftlich anbaut, offenbar wenigstens das Schlimmste verhüten“ (Leschinsky), sie soll quasi als Notarzt der Gesellschaft „heilend-handelnd“ (Hopf) eingreifen (und zugleich die Wunden kurieren, die sie sich selbst als Mitproduzent des soziokulturellen Wandels zufügte). Wer vermutet da nicht eine kulturkonservative Interessensteuerung? Da ich die Prozesse des soziokulturellen Wandels überhaupt nicht als etwas „Schlimmes“ empfinde – es entwickelt sich keine „schlechte“ oder „gute“ Gesellschaft, sondern schlicht eine „andere“ –, kann ich die Bewertungen von Leschinsky und Hopf nicht nachvollziehen. Einige der Vorschläge zur Reformulierung schulischer Erziehungsziele können im Hinblick auf mögliche Dysfunktionalitäten des soziokulturellen Wandels als Maßnahmen der Gegensteuerung begriffen werden, die meisten jedoch zielen auf eine den soziokulturellen Wandel fördernde Mitgestaltung. Ist es im übrigen etwas Verwerfliches, wenn schulische Erziehung zur gesellschaftlichen Stabilisierung beiträgt? Was ist zum Beispiel angesichts des neu aufkommenden antidemokratischen Rechtsfanatismus und seiner rassistischen Barbarei auszusetzen an dem Erziehungsziel „Sicherung des demokratischen Grundkonsenses“? Sollte man nicht doch an dieser „etwas nebulösen Vorstellung“ (Hopf) festhalten? Und was ihre inhaltliche Konkretisierung betrifft: Was ist gegen eine Erziehung zum Verfassungspatriotismus einzuwenden, der hilft, „einen nüchternen Gemeinschaftssinn zu entwickeln, der Gegensätze und Standpunkte nicht verschleiert, aber die Gemeinschaft auch nicht der Gegensätze wegen aufkündigt?“ (Richard v. Weizsäcker, Zit. bei Kaase S. 186).

VI

Achim Leschinsky stellt seinen Ausführungen als Motto ein Zitat aus Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ voran. Ich las es mit leicht amüsiertem Erstaunen. Der genaue Sinn dieses Zitates erschließt sich erst, wenn man auch die davor stehenden Sätze kennt. Sie lauten: „Er hält kein Ding für fest, kein Ich, keine Ordnung; weil unsere Kenntnisse sich mit jedem Tag ändern können, glaubt er an keine Bindung, und alles besitzt den Wert, den es hat, nur bis zum nächsten Akt der Schöpfung, wie ein Gesicht, zu dem man spricht, während es sich mit den Worten verändert“ (Musil 1987, S. 154). An anderer Stelle spricht Musil vom „Möglichkeitssinn“, den er als Fähigkeit kennzeichnet, „alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“ (S. 16). Musil antizipiert in der Gestalt des „Möglichkeitmenschen“ (der neuerdings auch im Werk von Amos Oz heimisch geworden ist) hellichtig den radikalen Relativismus postmoderner Weltanschauung. Darauf habe ich bereits früher aus-

fürlicher hingewiesen (vgl. v. Recum 1988). Leschinsky, der meine Charakterisierung postmoderner Ausformungen der Collagegesellschaft offenkundig für überzogen hält und die gesellschaftliche Relevanz des postmodernen Relativismus wohl nicht sehr hoch einschätzt, stellt gleichwohl seinen Aufsatz unter das Leitwort eines Autors, der mit Fug und Recht als ein früher Kronzeuge der Darstellung postmoderner Denk- und Verhaltensmuster gelten darf. Ein eklatanter Widerspruch? Ich will es positiv wenden: Vielleicht trennt uns in unseren Auffassungen doch weniger, als es den Anschein hat.

Literatur

- Beck, U.: Jenseits von Klasse und Stand? In: R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, 1982, S. 35–74
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt 1986
- Hillmann, K. H.: Wertwandel. Darmstadt 1986
- Kaase, M.: Jugend und Jugendpolitik unter den Aspekten: politische Partizipation in verfaßten Formen; Jugend und Gewalt und Jugendprotest. In: Materialien zum 8. Jugendbericht. Bd. 2. Weinheim und München 1990, S. 151–192
- Musil, R.: Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek 1987
- Recum, H. von: Bildungsökonomie im Wandel. Braunschweig 1978
- Recum, H. von: Erziehung in der Postmoderne. In: Die Politische Meinung, 33, 1988, Heft 237, S. 76–83
- Recum, H. von et al.: Prospective Trends in the Socio-Economic Context of Education in European Market Economy Countries. UNESCO, Reports, Studies C120, Paris 1991
- Scherr, A.: Postmoderne Soziologie – Soziologie der Postmoderne? In: Zeitschrift für Soziologie, 19, 1990, Heft 1, S. 3–12
- Schmitt, H. & J. Hofrichter: One or Two Ideological Dimensions? Working Paper. Mannheim 1989. Zentrum für Europäische Umfrageanalysen und Studien (ZEUS)
- Statistisches Bundesamt (Hg.): Datenreport 5. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland 1991/92. Stuttgart 1992

Hasso von Recum, Prof. Dr., Dipl.-Volkswirt. Studium der Wirtschaftswissenschaften und der Soziologie. Seit 1960 tätig im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF); seit 1964 Leiter der Abteilung „Ökonomie“ des DIPF; 1968 Berufung zum Professor für Bildungsökonomie; 1970 – 1975 Direktor des Forschungskollegiums des DIPF. Forschungsschwerpunkte: Bildungsplanung, Bildungsbetrieb und -verwaltung, Kosten und Finanzierung, Probleme moderner Gesamtbildungssysteme, Bildung und Wertwandel.
Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt a. M.