

Hopf, Wulf

Schule im sozialkulturellen Wandel. Ein Wechselverhältnis. Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums

Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 406-412



Quellenangabe/ Reference:

Hopf, Wulf: Schule im sozialkulturellen Wandel. Ein Wechselverhältnis. Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums - In: Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 406-412 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312339 - DOI: 10.25656/01:31233

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312339>

<https://doi.org/10.25656/01:31233>

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

Hasso von Recum

Schule im sozialkulturellen Wandel

388

Ausgehend von der These, daß es in fast allen westlichen Industriestaaten einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Wertorientierungen gibt, untersucht dieser Aufsatz die Frage, wie sich durch den sog. „Wertwandel“ die Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen verändert haben und ob Schule dennoch an einem konsensfähigen Erziehungsauftrag festhalten kann. Als Ergebnis seiner Überlegungen stellt der Verfasser einen 12-Punkte-Katalog schulischer „Erziehungsziele“ zur Diskussion.

Wulf Hopf

Schule im sozialkulturellen Wandel – ein Wechselverhältnis

Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums

406

Die Replik geht den pädagogischen Konsequenzen des sog. „Wertwandels“ noch einmal genauer nach und macht darauf aufmerksam, daß die Aufgabenbestimmung der Schule u. a. deshalb so schwierig ist, weil sie selbst ganz erheblich zu den sozialkulturellen Veränderungen beiträgt, auf die sie nun mit neuen „Erziehungszielen“ heilend reagieren soll.

Achim Leschinsky

Schubkraft oder Schranke?

Zu H. von Recums „Schule im sozialkulturellen Wandel“

413

Wesentliche Befunde der „Wertwandel“-Argumentation werden in diesem Diskussionsbeitrag durchaus bestätigt, doch hält der Verfasser präzisere Begriffsbestimmungen für unerlässlich und warnt davor, aus der richtigen Diagnose falsche, nämlich dramatisierende Schlüsse zu ziehen. – Hasso von Recum, wird in Heft 1/1993 auf die Einwände Hopfs und Leschinskys antworten.

Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten? 423

Wahrscheinlich hat keine psychologische Theorie im letzten Jahrzehnt bei PädagogenInnen – gerade auch in der Bundesrepublik – so starke positive Resonanz erfahren, aber auch so harsche Kritik auf sich gezogen wie die Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit des Harvard Psychologen Lawrence Kohlberg. Günter Schreiner, der sich schon viele Jahre mit dem Themenbereich „Moralische Entwicklung und Erziehung“ auseinandersetzt, stellt in seinem Beitrag die Anteile der Kohlberg-Theorie heraus, die nach sorgfältiger Prüfung bleibenden Orientierungswert für pädagogisch Handelnde haben dürften, – er bezeichnet aber auch klar die Schwachpunkte und Geltungsgrenzen des Ansatzes.

Siegfried Tasseit

Schulische Suchtprävention nur für Schüler?

Zur Präventionsarbeit bei Lehrern

436

Obwohl es nach vorsichtigen Schätzungen gegenwärtig mehr als 37000 alkohol- kranke Lehrerinnen und Lehrer an Deutschlands Schulen gibt, ist das Thema in Öffentlichkeit und Forschung weitgehend tabuisiert. In diesem Beitrag erörtert ein erfahrener Suchtberater, wie an den Schulen mit den Alkoholproblemen von Kolleginnen und Kollegen adäquat umgegangen werden kann und wie sich das Beratungs- und Führungsverhalten von Interaktionspartnern, insbesondere von Dienstvorgesetzten, optimieren läßt.

Astrid Kaiser

Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen

Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur

449

Um die kulturelle Bedingtheit und damit die prinzipielle Veränderbarkeit von Geschlechterdifferenzen zu überprüfen, hat die Verfasserin eine Feldstudie auf Sumatra durchgeführt, über deren Anlage und Ergebnisse sie ausführlich berichtet. Am Material kindlicher Bildprodukte kann sie u. a. belegen, daß die Grenzen zwischen weiblichen und männlichen Sichtweisen außerordentlich flexibel sind – eine Einsicht, aus der sich für Heranwachsende in allen Kulturkreisen die Chance ergeben könnte, den Anpassungsdruck an jeweils vorherrschende Geschlechterstereotype besser zu durchschauen und schon dadurch ein Stück weit abzubauen.

Walter Jungmann

Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform

465

Der 1. Januar 1993 wird in der Geschichte des europäischen Einigungsprozesses ein wichtiges Datum sein, doch ist immer noch unklar und umstritten, worin der Beitrag des Bildungssystems zum vereinten Europa bestehen könnte. Dieser Beitrag zeigt, daß das Nachdenken über eine gesamteuropäische Bildungsreform gar nicht umhin kann, sich mit den pädagogischen Konsequenzen multikultureller Lebenszusammenhänge auseinanderzusetzen und dabei insbesondere die Erfahrungen der sog. „Ausländerpädagogik“ zu nutzen.

Jürgen Oelkers

**„Pädagogischer Realismus“: Peter Petersens erziehungspolitische
Publizistik 1930 – 1950**

481

Dieser Aufsatz greift erneut in den Streit um Peter Petersen ein (vgl. DDS 1/1989), doch geht es diesmal nicht um die Person (war Petersen ein Nazi oder war er es nicht?), sondern ausschließlich um die (auch politische) Qualität seiner Erziehungswissenschaft, um den „Theoriekern des reformpädagogischen Programms“. Offenbar, so lautet der Befund, ist die Jenaplan-Schule nicht als Schule der demokratischen Gesellschaft gedacht gewesen. Vielmehr sollte sie „Erziehungsschule“ sein, wobei „Erziehung“ von Peter Petersen als Funktion einer Gemeinschaft verstanden wurde, die aus einem völkischen „Realismus“ heraus konzipiert worden ist.

Erich Langermann

Das Helfen als Unterrichts- und Erziehungsprogramm

502

Der Verfasser, Rektor einer Grundschule in Baden-Württemberg, stellt in diesem Erfahrungsbericht ein „Helfersystem“ gegenseitiger Schülerunterstützung vor, das im 3. und 4. Schuljahr zu beachtlichen Lernerfolgen geführt und auch bei den Eltern gerade unter dem Gesichtspunkt „Soziales Lernen“ volle Anerkennung gefunden hat.

Hans-Werner Johannsen

Auf dem Weg zur „vollen Halbtagschule“

Ein Bericht aus der Praxis

513

Dies ist eine kleine Erfolgsgeschichte, die zur Nachahmung reizen soll, aber auch zum Nachdenken darüber, was eigentlich mit der „vollen Halbtagschule“ erreicht werden soll: lediglich verlängerte Betreuungszeiten oder ein qualitativ verändertes Lernangebot unserer Grundschulen.

Neuerscheinungen

521

Wolfgang Klafki/Helmut-Gerhard Müller: Elisabeth Blochmann

Joachim Schiller: Schülerelbstmorde in Preußen

Peter Struck: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland

Heinz Stübiger (Hrsg.): Bibliographie Wolfgang Klafki

Horst Rumpf: Didaktische Interpretationen

Fritz Bohnsack und Karl Ernst Nipkow: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?

Uwe Hameyer u. a. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule
Reformpädagogik in Jena

Ehrenhard Skiera: Schule ohne Klassen

OECD: Schulen und Qualität

Harald Wagner (Hg.): Begabungsforschung und Begabungsförderung
Berlin und seine Schulen

Hans-Walter Leonhard: Pädagogik studieren

Ursula Dörger: Projekt Lehrerverkooperation

Wulf Hopf

Schule im sozialkulturellen Wandel – ein Wechselverhältnis

Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums

Seit einigen Jahren verbreitet sich in den Sozialwissenschaften die Einschätzung, daß sich in der Bundesrepublik (wie auch in anderen entwickelten Industriegesellschaften) ein tiefergehender sozialer und kultureller Umbruch vollzieht. Stichworte für diesen Prozeß sind Wertwandel und Enttraditionalisierung, Pluralisierung der Lebensformen und Individualisierung. In der Pädagogik ist diesen Tendenzen vor allem in der historischen Erforschung von Jugend und Kindheit nachgegangen worden. Es ist das Verdienst v. Recums, eine entsprechende Diskussion für die *Institutionen* anzuregen, in denen Jugendliche und Kinder einen großen Teil ihrer Zeit verbringen: die Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens. Da diese als Institutionen, die Werte, Normen, Rollenerwartungen vermitteln, mit dem sozialkulturellen Wandel „unmittelbar verknüpft“ sind, wie er sagt, stellt sich die Frage nach der Funktion von Schule als Sozialisationsinstanz in einer Epoche sozialkulturellen Umbruchs. Dementsprechend erörtert v. Recum im Abschnitt III seines Artikels („Konsequenzen für das Erziehungswesen“) eine Reihe einzelner Vorschläge, wie mit den Mitteln der Schule gestaltend auf den sozialkulturellen Wandel eingewirkt werden könnte. Er begnügt sich damit nicht nur mit einer Analyse, sondern zieht wertende Konsequenzen für die schulische Werterziehung.

Wie immer, wenn zwischen dem vorangeschrittenen, unbemerkt gebliebenen gesellschaftlichen Wandel und den verharrenden Bildungsinstitutionen eine Lücke konstatiert wird, die „Antworten der Schule“ zu erzwingen scheint, stellen sich drei Fragen: 1. Sind die sozialen Veränderungen angemessen beschrieben? 2. Wie ist die Verbindung von sozialkulturellem Wandel und Schule beschaffen, die „antwortende“ Veränderungen innerhalb der Schule ermöglicht? 3. Sind die vorgeschlagenen Reaktionen auf den Wandel begründet und praktikabel? Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die ersten beiden Fragen.

V. Recum skizziert in Teil II („Wertedynamik verändert die Gesellschaft“) unter folgenden Überschriften eine große Vielfalt von sozialen Veränderungen: Werteumbruch in der Berufs- und Arbeitswelt, Postmaterialismus, Pluralisierung und Individualisierung, Wandel von Familie und Ehe, Übergang zur Mosaik- bzw. „Collage-Gesellschaft“, Ambivalenz des sozialkulturellen Wandels. Er verschmilzt damit zwei theoretische Zugänge, die sich zunächst unabhängig voneinander entwickelt hatten und die auch unterschiedliche Implikationen für Bildungsprozesse aufweisen: Ingleharts Analyse des Wertwandels von vorwiegend materialistischen zu postmateria-

listischen Werten und Becks Thesen zur Entstrukturierung und gleichzeitiger Individualisierung des gesamten sozialen Lebens.

Für diese Verschmelzung nennt v. Recum sogar einen *inhaltlichen* Grund: „Die Prozesse des sozialkulturellen Wandels basieren insbesondere auf zwei Grundströmungen, die den aktuellen Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung kennzeichnen: auf der Pluralisierung der Lebensverhältnisse und auf der Individualisierung der Lebensführung.“ Daß der Wertwandel so unmittelbar mit Pluralisierung und Individualisierung zusammenhängen soll, ist nicht nachvollziehbar und weder von Inglehart noch von Beck behauptet worden. Ich möchte im folgenden zeigen, daß v. Recums Analyse an Schärfe gewönne, wenn sie zwischen den additiv aufgeführten Teilprozessen sozialkulturellen Wandels genauer unterscheidet und sich jeweils fragte: welchen Stellenwert haben Bildungsprozesse bzw. das Bildungssystem im Rahmen dieser Teilprozesse? Erst dann stellt sich sinnvoll die Frage nach der „Antwort“ der Schule auf diese Prozesse.

a) Der Bezug zu Ingleharts Theorie des Wertwandels

Auch wenn es keinen direkten Zusammenhang zwischen Wertwandel im Sinne Ingleharts und Individualisierung/Pluralisierung im Sinne Becks gibt, haben beide Theorien einen gemeinsamen Ausgangspunkt, den sie jedoch unterschiedlich weiterentwickeln: sowohl Ingleharts als auch Becks Theorie stellen ganz entscheidend auf die Jahrzehnte ungebrochenen Wirtschaftswachstums in den hoch entwickelten Industrieländern ab. Bei Inglehart führt dieses Wirtschaftswachstum zur Befriedigung und Sättigung materieller Bedürfnisse und macht damit in der Maslow'schen Werthierarchie Platz für das Anstreben postmaterieller Werte, d. h. für Selbstverwirklichung, Partizipation, Lebensgenuß etc. Indem Generation auf Generation in den „formativen Jahren“ von ca. 15 bis 25 sowohl unter Bedingungen des Wirtschaftswachstums als auch in einem expandierenden Sekundar- und Tertiärschulwesen aufwuchs, verschob sich in der Gesamtbevölkerung allmählich die Akzeptanz postmaterialistischer Werte. Dies ist Ingleharts „stille Revolution“.

Die wesentlichen Parameter dieser Revolution liegen – vielleicht mit der Ausnahme eines Teils der Bildungsexpansion – außerhalb des Bereichs der Schule, so daß sich fragt, was Schule anders kann als diesen „sozialkulturellen Umbruch“ passieren zu lassen, ja ihn sogar zu unterstützen, wenn das Vordringen postmaterialistischer Werte wünschenswert ist. V. Recum scheint auch etwas ähnliches im Sinn zu haben. Aus der Gleichverteilung von „Materialisten“ und „Post-Materialisten“ in der Bevölkerung des Jahres 1988 leitet er zwar die bedrohliche Tendenz ab, daß sich „zwei gegensätzliche Gesellschaftsformen“ herausbilden könnten; daß ein „gesellschaftlicher Schwebezustand“ des „Nicht mehr und noch nicht“ eintreten würde. Aber am Ende, bei den konkreteren Vorschlägen, ist es dann doch nicht so schlimm: es gibt die Gefahr einer „Partikularisierung“ von Werten und die Realität des Wertkonflikts, aber mit guten Gründen orientieren sich Gesellschaft und Schule an den Geboten des Meinungs-, Weltanschauungs- und Wertepluralismus. „Dies erklärt auch, warum die gesetzlichen Erzie-

hungsziele von den Wertwandel-Phänomenen wenig berührt werden“ (so wird Brezinka zustimmend zitiert). Auch die konservativen Ansätze zur Werterziehung (Mut zur Erziehung) waren „nicht sonderlich erfolgreich“. Trotzdem hält v. Recum an der etwas nebulösen Vorstellung fest, den „demokratischen und industriegesellschaftlichen Konsens sichern zu helfen“ und solche Wertorientierungen zu stärken, die der Fragmentarisierung und Entsolidarisierung entgegenwirken. Welche sind das? Und was heißt „industriegesellschaftlicher Konsens“, wenn zwischen Materialisten und Post-Materialisten wirklich tiefgreifende Unterschiede über die Weiterentwicklung der Industriegesellschaft bestehen? Der Schilderung der analysierten Tendenzen folgen hier doch recht unverbindliche Handlungsvorschläge. Es ist auch auffällig, daß v. Recum den sozialkulturellen Wandel in der Bundesrepublik allein als Wandel der eingeborenen deutschen Bevölkerung sieht; daß mit dem Entstehen eines Einwanderungslandes der Wertpluralismus ernsthafter gefordert ist, zeigen die Schulkonflikte in Großbritannien und Frankreich.

V. Recum vergibt ein wenig das analytische Potential der Thesen Ingleharts. Er weist zwar auf den Generationswechsel als Vehikel für das Vordringen postmaterialistischer Orientierungen in der Gesamtbevölkerung hin; er erwähnt auch die häufiger gemachte Beobachtung, daß die Akzeptanz postmaterieller Werte mit dem Bildungsniveau steigt. Aber er fragt sich zu wenig, was hieraus eigentlich für sein Thema – die Rolle der Schule im „sozialkulturellen Umbruch“ – systematisch folgt. Das würde eine explizite Betrachtung der Bildungsexpansion einschließen (vgl. dazu Baumert 1991). Für Inglehart ist dies unproblematisch, weil er ohnehin an den *langfristigen* Prozessen des Wertwandels in der *Gesamtbevölkerung* interessiert ist. Aber in Schulen, die v. Recum als Feld der Handlung avisiert, treten sich immer nur *Teilpopulationen* für *begrenzte Zeit* in Schulformen gegenüber, die einen bestimmten *historischen Stand* der Bildungsexpansion verkörpern: Schüler und Schülerinnen, die nach Inglehart ohnehin nur in wenigen formativen Jahren für Werte sensibilisiert werden können. Und Lehrer/Lehrerinnen, die je nach Altersstruktur der Lehrerschaft ihre eigenen Wertvorstellungen zu unterschiedlichen Zeiten entwickelt hatten. Die „Funktion der Schule im sozialkulturellen Umbruch (Wertwandel)“ vollzieht sich historisch variabel in diesen unterschiedlichen Erfahrungs-Schichten der Beteiligten. So fragt sich, welchen Wertwandel Gruppen erlebt haben und was daraus für ihren Umgang miteinander folgt.

Interessante Hinweise gibt Baumerts (1991) Aufsatz, in dem er den Wertwandel zwischen 1980 und 1988 nach Geburtskohorten und nach Bildungsniveau in Abhängigkeit von der Bildungsexpansion zu erfassen sucht. Baumert findet, daß die Befürwortung postmaterieller Werte mit dem Bildungsniveau steigt, daß in der jüngsten Geburtskohorte die Schere des Anteils an Postmaterialisten zwischen den Bildungsniveaus am größten ist und daß zwischen 1980 und 1988 eine erstaunlich starke Höherverschiebung des Anteils der Postmaterialisten bei allen Schulabschlüssen zu beobachten ist. Im Zuge der Bildungsexpansion hat sich die Ungleichheit der Bildungsabschlüsse *zwischen* den Geburtskohorten *verstärkt* (und nicht, wie v.

Recum sagt: verringert). Vielleicht gilt dies auch für post-materialistische und materialistische Orientierungen, die heute den Umgang der Generationen in der Schule (jenseits aller Klagen über Yuppy-isierung) schwieriger machen? Und was geschieht, wenn Lehrer und Lehrerinnen, die lange, postmaterialistische Werte unterstützende Bildungsprozesse durchlaufen haben, in Haupt- und Realschulen unterrichten, deren Schülerschaft sich deutlich schwächer an post-materialistischen Werten orientiert? Die Rolle „der“ Schule im Wertwandel könnte sich differenzierter darstellen.

b) Der Bezug zu Becks Theorie der Individualisierung

V. Recum folgt Becks Theorie der Individualisierung ohne jede Einschränkung, ja er verkürzt sie noch um die Dimension der sozialen Ungleichheit, die bei Beck trotz aller behaupteten Tendenzen zur Individualisierung eine zentrale Rolle spielt. „In modernen egalitären Gesellschaften verlieren traditionelle gesellschaftliche Hierarchien, die zwischen sozialen Klassen, Geschlechtern und Generationen bestehen, und die durch diese Hierarchien vermittelten Verhaltensnormen an Einfluß und Gültigkeit.“ Dadurch eröffnet sich ein Spielraum der Individualisierung der Lebensführung, die allerdings auch hohe Anforderungen an Umsicht und Selbstdisziplin erfordert. Wird diese nicht aufgebracht, so kann es im ungünstigen Fall zu „individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Bindungsverlusten . . . zur Entsolidarisierung, zu Orientierungs- und Konsensverlust und zu frustrierenden Überforderungen“ kommen. Um diesen Problemen zu begegnen, müssen konkrete Antworten der Schule entwickelt werden.

Wie schon bei der Rezeption der Theorie Ingleharts stellen sich zwei Probleme in v. Recums Argumentation: er differenziert nicht genügend die *verschiedenen* sozialkulturellen Umbruchprozesse, und er unterschätzt den Anteil, den das Bildungssystem selbst zu diesen soziokulturellen Veränderungen beiträgt. Damit ist das Verhältnis von „challenge“ und „response“ aber komplizierter, als er unterstellt: die Bildungsinstitutionen produzieren die „Herausforderungen“ mit, auf die sie heilend-handelnd antworten sollen. Soll nicht nur eine *sekundäre* Bearbeitung der Folgeprobleme sozialkulturellen Wandels durch die Schule erfolgen, so müßten konsequenterweise die primären Beiträge der Bildungsinstitutionen zu den sozialkulturellen Umbrüchen zurückgenommen werden – also zum Beispiel die Bildungsexpansion oder die Verwissenschaftlichung der Bildung. Zu dieser Konsequenz kann v. Recum sich jedoch nicht durchringen.

Um diese Thesen zu belegen, ist eine knappe Rekonstruktion der Beck'schen Theorie erforderlich.

Wie Inglehart geht auch Beck davon aus, daß die langanhaltende Prosperität nach 1945 in den westlichen Gesellschaften tiefgreifende Wandlungen nach sich ziehen mußte. Er bezieht sie jedoch – anders als Inglehart, der von der politischen Psychologie herkommt – auf sozioökonomische Ungleichheiten. Becks Grundthese lautet, daß *Niveauverschiebungen* in der Einkommensentwicklung der Nachkriegsjahrzehnte, in der Entwicklung der sozialen Sicherheit und in der Bildungsbeteiligung dazu geführt haben, daß „subkulturelle Klassenidentitäten“ zunehmend weggeschmolzen sind, daß „stän-

disch eingefärbte Klassenlagen“ enttraditionalisiert wurden, daß sich Prozesse der Vervielfältigung und der Individualisierung von Lebenslagen durchgesetzt haben. Damit sei auch letztlich das „Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten“ unterlaufen und außer Kraft gesetzt worden (1983, S. 36).

Schon diese äußerst knappe Zusammenfassung läßt erahnen, wie *komplex* das „Wegschmelzen“ herkömmlicher subkultureller Klassenidentitäten und die entsprechende „Individualisierung“ vorzustellen sind.

Einerseits spielen sich diese Prozesse auf *unterschiedlichen Ebenen* ab: auf einer Ebene der objektiven Strukturveränderung, die empirisch beschreibbare Effekte auf die Individuen haben müßte. Sodann auf einer Ebene der Wahrnehmung und Bewertung dieser Prozesse durch die Subjekte selbst und schließlich auf einer Ebene handelnder Einzelner und Kollektive. *Zwischen* den Ebenen bestehen keineswegs starr determinierte Beziehungen: die beschreibbaren Effekte können von den Individuen nicht voll wahrgenommen oder anders gedeutet werden. Und welche Art von Handeln daraus folgt, ist nicht festgelegt.

Auf der anderen Seite bezeichnet „Individualisierung“ *kein einheitliches Phänomen*, sondern setzt sich aus drei *verschiedenen historischen Teilprozessen* zusammen, in die Bildungsinstitutionen auf unterschiedliche Weise einbezogen sind:

Erstens bewirkt die *langanhaltende Prosperitätsphase*, daß die Ungleich-Verteilung des materiellen oder immateriellen Reichtums *subjektiv* und *politisch* kein herausragendes Thema mehr darstellt: die Masse der Bevölkerung sieht eher die *historisch* beispiellose Reichtumsentwicklung, statt daß sie sich über die nach wie vor konstanten Ungleichheits-*Relationen* aufregt. Für „Klassenbildung“ im Sinne der Entwicklung solidarischer, zunächst ökonomisch bestimmter Beziehungen und für eine entsprechende Politik von Gewerkschaften und Sozialdemokratie drohen damit wichtige Grundlagen fortzufallen. (Im Bildungssystem zeigen sie sich als Schwäche einer an Chancengleichheit orientierten Politik.)

Zweitens – und durchaus unabhängig von den Folgen der langanhaltenden Prosperität – bedeutet Individualisierung „*Enttraditionalisierung*“, d. h. die Schwächung herkömmlicher Formen der Lebensführung, die durch Konventionen, formale Normen oder Rollenerwartungen gestützt wurden. Die Enttraditionalisierung liegt gewissermaßen quer zur Wohlstandsentwicklung und ergreift die herkömmlichen gesellschaftlichen *Rollen* und ihre Organisation in Familie, Geschlechterverhältnis und Beruf. An einer solchen „Enttraditionalisierung“ ist auch die Ausbildung beteiligt: indem sie herkömmliche Denkweisen, Orientierungen und Lebensstile durch – wie Beck sagt – „universalistische Lehr- und Lernbedingungen, Wissensinhalte und Sprachformen“ ersetzt, ermöglicht sie individuelle Selbstfindungs- und Reflexionsprozesse (Beck 1983, S. 45). Die Herauslösung aus dem Herkunftsmilieu wird so zum „selbstverständlichen Massenschicksal“.

Drittens schließlich postuliert Beck eine Tendenz zur Individualisierung, die maßgeblich vom *Arbeitsmarkt* und *daraus abgeleitet von der Konkurrenzkultur* ausgeht. Sie ist dauerhafte Begleiterscheinung jeder Gesellschaft,

die über freie Lohnarbeit und einen Arbeitsmarkt verfügt. Allerdings kann sich das historische Ausmaß dieser Art von „Arbeitsmarkt-Individualisierung“ verändern. So ist in den Nachkriegsjahrzehnten in der BRD ein immer größerer Teil der Beschäftigten unselbständig geworden. Dies aber bedeutet, daß sich für die einzelnen der Druck erhöht hat, mit Hilfe der eigenen Qualifikation einen Platz im Beschäftigungssystem zu sichern und gegen Konkurrenz zu behaupten. Auch Schüler in unteren Jahrgangsstufen sind sich über diesen Zusammenhang mittlerweile klar. Der Konkurrenzdruck hat damit das Bildungssystem voll erfaßt und führt nach Ansicht Becks zu einem letztlich *ruinösen Wettlauf* um anspruchsvollere Zertifikate, die desto weniger Wert sind, je mehr über sie verfügen.

Das Ergebnis dieser Form von Individualisierung für das „Abschmelzen“ soziokultureller Milieus erscheint in Becks Thesen ambivalent: einerseits führt die Bildungskonkurrenz wenn nicht zum tatsächlichen Verlassen des Herkunftsmilieus, so doch zur *Illusion* des „Aufstiegs durch Bildung“ (1983, S. 45). Andererseits gewinnen bei der Rekrutierung in privilegierte Berufe wegen der größeren Verbreitung von höheren Bildungszertifikaten soziale Zuschreibungen der Geschlechtszugehörigkeit oder der ethnischen Zugehörigkeit ein neues Gewicht, weil über sie zusätzliche Differenzierung möglich wird. Diese „*neoständischen Askriptionen*“, wie Beck sie nennt, werden wichtiger, je weiter der Prozeß der Individualisierung vorangeschritten ist. Von einer „egalitären Gesellschaft“ (v. Recum) kann nicht die Rede sein.

Fassen wir zusammen, so bedeutet „Individualisierung“ in Becks Theorie (wie auch bei v. Recum) etwas durchaus Unterschiedliches, und die Schule müßte auf diese Nuancen unterschiedlich reagieren: „Individualisierung“ bedeutet 1. Isolierung/Vereinsamung – hier stellt soziale Verbundenheit den begrifflichen Gegenpol dar. 2. heißt „Individualisierung“ egoistische Unbekümmertheit und Konkurrenzorientierung (vgl. Brähler/Wirth 1991) – hier stellt eine Moral der Solidarität den Gegenpol dar. 3. Schließlich heißt „Individualisierung“ freie Wahl von Alternativen – hier stellen soziale Zwänge (wie Konventionen, Normen, Gruppenzugehörigkeiten) den Gegenpol dar. Beck argumentiert vor allem in diesem letzten Sinn, aber die wertende Diskussion geht weit darüber hinaus und bezieht die ersten beiden Bedeutungen mit ein.

Die Ausbildung und ihre historische Expansion berühren bei Beck die Tendenz zur Individualisierung auf unterschiedliche Weise: *Ausbildung als Sozialisation verstanden* führt bei den Lernenden zur Reflexion herkömmlicher Bindungen und Traditionen, damit zur Bereitschaft, die Auflösung herkömmlicher soziokultureller Milieus von „innen heraus“ voranzutreiben oder zu akzeptieren. *Ausbildung als Allokation bzw. Statuszuweisung verstanden*, führt zu einer stärkeren Konkurrenzorientierung, zu weniger Solidarität.

Wenn wir noch einmal auf Ingleharts Theorie des Wertwandels und ihre Rezeption durch v. Recum zurückblicken, so werden zwei ganz verschiedene Ebenen sichtbar, die in v. Recums Diskussion vermengt sind: „Werte“ waren zunächst als „generelle Orientierungsstandards“ definiert, die den

„Kern der Kultur“ ausmachen. Sie werden auf niedrigeren Stufen der sozialen Kontrolle in Institutionen, Normen und Rollenerwartungen konkretisiert. An diesem orientierenden und verpflichtenden Charakter von Werten ändert der „Wertwandel“ keinen Deut. Werte verlagern sich höchstens, sie treten auf andere Weise in Konflikt mit anderen, möglicherweise neu hinzukommenden Werten. Aber sie büßen nicht an Verpflichtung ein. Mit dem Stichwort „Individualisierung“ im Sinne des Reflexiv-Werdens von Traditionen dagegen gerät ein anderer kultureller Umbruchprozeß in den Blick: jetzt scheint die „unhinterfragte Verpflichtung“ auf Werte selbst als Problem. Alles muß rational begründet werden, keine Norm, keine Institution, keine Konvention ist mehr selbstverständlich. Es ist indes fraglich, ob dieser sozialkulturelle Umbruch wirklich auch die Ebene der Werte erreicht oder nicht vielmehr nur die verschiedenen Ebenen darunter, auf denen Rollen, Normen und Institutionen immer wieder neu zu rechtfertigen sind. Dies muß kein Mangel sein, dem die Schule abzuhelpfen hätte, sondern es wäre – Aufklärung.

Literatur

- Baumert, J. 1991: Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. In: Unterrichtswissenschaft 19, S. 333 – 349
- Beck, U. 1983: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten (= Sonderband 2 von „Soziale Welt“). Göttingen, S. 35 – 74.
- Brähler, E./Wirth, H.-J. 1991: Abwendung von sozialen Orientierungen: Auf dem Weg in einen modernisierten Sozialdarwinismus? In: Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung. Weinheim/München, S. 77 – 97.

Wulf Hopf, geb. 1944, Dipl.-Soz., Dr. rer. pol., Privatdozent und Akad. Oberrat am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen.
Anschrift: Baurat-Gerber-Str. 4 – 6, 3400 Göttingen.