

Leschinsky, Achim

Schubkraft oder Schranke? Zu H. von Recums "Schule im sozialkulturellen Wandel"

Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 413-422



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim: Schubkraft oder Schranke? Zu H. von Recums "Schule im sozialkulturellen Wandel"
- In: *Die Deutsche Schule* (1992) 4, S. 413-422 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312418 - DOI:
10.25656/01:31241

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312418>

<https://doi.org/10.25656/01:31241>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Hasso von Recum

Schule im soziokulturellen 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 soziokulturellen 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 soziokulturellen Veränderungen beiträgt, auf die sie nun mit neuen „Erziehungszielen“ heilend reagieren soll.

Achim Leschinsky

Schubkraft oder Schranke?

Zu H. von Recums „Schule im soziokulturellen 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.

385

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

Wahrscheinlich hat keine psychologische Theorie im letzten Jahrzehnt bei PädagogInnen – 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 alkoholranke 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 I/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 Halbtagsschule“

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 Halbtagsschule“ 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 Lehrerkooperation

Achim Leschinsky

Schubkraft oder Schranke?

Zu H. v. Recums „Schule im sozialkulturellen Wandel“¹

*So ist der Geist der große Jenachdem-Macher,
aber er selbst ist nirgends zu fassen, und
fast könnte man glauben, daß von seiner
Wirkung nichts als Zerfall übrigbleibe.*

(Robert Musil. Der Mann ohne Eigenschaften.
Hamburg 1952. S. 158)

1. Seit einigen Jahren wird in der Sozialwissenschaft und der bundesdeutschen Öffentlichkeit die tiefgreifende Veränderung diskutiert, die das Denken und Handeln erheblicher Teile der Bevölkerung in westlichen Ländern gegenüber den fünfziger und sechziger Jahren kennzeichnet. Der dabei meist verwendete Begriff „Wertwandel“ drückt aus, daß sich die Veränderung auf einer Ebene basaler Überzeugungen vollzieht, die Einstellungen und Verhalten in verschiedenen Teilbereichen steuern oder beeinflussen. Es handelt sich also nicht einfach um veränderte politische Präferenzen *oder* um neuartige Einstellungen zu Arbeit und Beruf *oder* um eine gewandelte Auffassung von Ehe und Familie. Sondern der in Rede stehende Mentalitätswandel macht sich in all den genannten Segmenten bemerkbar, auch wenn sich dabei Abweichungen, Spannungen und Ungleichzeitigkeiten ergeben. Worin besteht aber die tiefere Gemeinsamkeit der veränderten Einstellungs- und Verhaltensweisen in den heterogenen Lebensbezügen und worin das eigentlich Neuartige? Nur darin, daß alles bunter und kontingenter wird, mit anderen Worten heute so und morgen wieder anders aussieht, oder entsteht ein zusammenhängendes Muster, das qualitativ an die Stelle vertrauter Denk- und Handlungsrepertoires tritt?

Diese Fragen beschäftigen auch H. von Recum in seinem Artikel, aber er findet keine klare und überzeugende Antwort dafür. Er behandelt den Prozeß des Wandels der sozialen und kulturellen Werte in der bundesdeutschen Gesellschaft nicht als strittig, sondern zutreffend als feststehende Tatsache. Und seine Ausführungen über die veränderten Orientierungen zu Arbeit und Beruf, Politik, Ehe und Familie wirken zu Recht darauf hin, den Umbruch als einen weit streuenden Vorgang zu begreifen. Der Leser stößt im einzelnen auf viele kluge Beobachtungen. Dazu zählt beispielsweise die Einschätzung, daß die Ansprüche, die insbesondere jüngere Menschen heute an Arbeit und Beruf – wie übrigens auch an Ehe und Familie – stellen, im Grunde eine Steigerung der bisherigen Normen bedeuten. Die festzustellenden Veränderungen der Arbeitsmoral bzw. der Formen des partnerschaftlichen Zusammenlebens resultieren offenbar nicht einfach aus einer

zunehmend verbreiteten Ausweichstrategie gegenüber Verpflichtungen. Sie lassen sich im Gegenteil als Konsequenz einer intensivierten Sinnsuche in Liebe und Beruf sowie des Bemühens deuten, die sozialen Beziehungen entsprechend umzugestalten. Den Bemerkungen von Recums ist darüber hinaus der zutreffende Hinweis zu entnehmen, daß der Wandel der Arbeitshaltung bzw. der Lebensformen nicht nur nach außen hin mißverständlich oder sogar uneindeutig bleibt. Diese Veränderung ist auch wegen der damit verbundenen subjektiven Kosten und Risiken des einzelnen als ambivalent einzuschätzen. Das Abstreifen vorgegebener Verhaltensregeln eröffnet individuelle Freiheitsräume, aber es gehen auch Stützen verloren, die den einzelnen in kritischen Situationen auffangen oder wenigstens mit seinem Schicksal versöhnen. Für die Schule muß man die Klage über den zunehmenden Leistungsdruck und psychischen Streß, unter dem Schüler leiden, wohl oder übel u. a. mit der bewußten Öffnung von Bildungsgängen in Zusammenhang bringen. Die Folgen vermehrter Konkurrenz und Versagensängste sind um so ernster zu nehmen, als die wirklichen Bildungs- und Erfolgchancen für die Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft nach wie vor systematisch verzerrt sind.

Trotz des Bemühens um eine differenzierte Einschätzung – oder eher deswegen? – bleibt der Charakter des Wertwandels in der Darstellung von Recums unscharf. Rührt die „neue Unübersichtlichkeit“, wie der Autor in Anlehnung an den Titel eines Buches von J. Habermas es nennt, von einem unentschiedenen und wohl auch unentschieden bleibenden Nebeneinander von Kontinuität und Wandel der Werthaltungen? Oder sind feste Konfigurationen des Alten und Neuen zu unterscheiden, das von Recum mit den Begriffen von Pluralisierung und insbesondere Individualisierung charakterisiert? An anderer Stelle übernimmt der Verfasser von Klages die Gegenüberstellung von einerseits Pflicht- und Akzeptanzwerten und andererseits Selbstentfaltungswerten, um die eingetretene Veränderung zu kennzeichnen. Aber damit ist nur eine Tendenz bezeichnet; denn Persönlichkeitswerte lösen die sozialen Integrationswerte nicht einfach ab, vielmehr scheinen die beiden Wertkomplexe in ein neues Verhältnis zueinander zu rücken. Im Gegensatz zu den traditionellen Gegebenheiten, die ja bis weit in die bundesdeutsche Nachkriegszeit hineinreichten, hat der einzelne allerdings die (Wert-)Widersprüche und Gegensätze, die zuvor in den Traditionsmächten verschiedener geschlossener sozialer Milieus sowie der zugehörigen kollektiven Weltbilder balanciert waren, nun in seiner eigenen Psyche zu verarbeiten und praktisch zum Ausgleich zu bringen. Kann dies aber bedeuten, daß ein solcher Balanceakt wirklich keinerlei Begrenzungen mehr unterliegt? Kommt Individualisierung subjektiver Beliebigkeit oder gar Willkür gleich?

Im Ergebnis von Recums Darstellung des sozial-kulturellen Wandels wird diese Schlußfolgerung angedeutet. H. v. Recums Skizze mündet schließlich im Bild der postmodernen „Collagegesellschaft“. Der Verfasser charakterisiert diese Konfiguration nicht nur als „Nebeneinander einer Vielzahl von sozialen Teilgruppen“ mit unterschiedlichen normativen Orientierungen; sondern sieht sie offenbar mit einem häufigen Zerfall konsistenter Persön-

lichkeitstypen verbunden: Gegensätzliche Wertpräferenzen würden auch individuell nicht mehr aufeinanderbezogen und ausgeglichen, vielmehr Paradoxien, Widersprüchlichkeiten, Entgrenzung geradezu favorisiert und ausgelebt. Mit diesen Feststellungen scheint mir aber von Recum die Bahnen einer nüchternen Bestandsaufnahme von ambivalenten Entwicklungen zu verlassen und zu einseitigen Negativbewertungen überzugehen. Ich will hier nur die Frage andeuten, ob denn nicht die neuere sozialgeschichtliche und vergleichende Forschung die Existenz verschiedener Sozialmilieus mit divergenten normativen Strukturen als typisch für die meisten, eben auch die modernen Gesellschaften kennzeichnet. Worin soll eigentlich das Neuartige und Bedrohliche dieser Situation bestehen?

Die Merkmale der gesellschaftlichen „Fragmentarisierung“, die von Recum nennt, entsprechen einem anomischen Zustand. Wenn es denn aber wirklich zuträfe, daß im Zuge des aktuellen Wertwandels sozial und kulturell jede erkennbare Struktur auf der gesellschaftlichen oder persönlichen Ebene verschwindet oder zu verschwinden droht, wäre in der Tat die Wendung angemessen, die von Recum dem Thema gibt. Um den bedrohten gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sichern, kann und muß man wie er nach praktischer Abhilfe Ausschau halten. Ich möchte vorerst die Frage übergehen, ob und gegebenenfalls in welcher Weise die Schule dabei von Nutzen sein kann. Zunächst ist noch einen Moment zu erörtern, wieweit die sozialkritische Diagnose von Recums wirklich trägt.

2. Die Feststellungen über einen Wertwandel in der Bundesrepublik waren anfangs häufig von dem alarmierenden Gedanken bestimmt, daß die Mentalitätsverschiebungen durch den politischen Machtwechsel während der späten sechziger und siebziger Jahre ausgelöst worden seien. Die damaligen Veränderungen hatten sich bekanntlich nicht auf die politische Sphäre beschränkt; es war ein allgemein liberalisiertes Klima des gesellschaftlichen Lebens in der Bundesrepublik entstanden, das auch und gerade im Bildungsbereich wirksam wurde. Die Studentenbewegung war das markanteste Phänomen dieses sozialen und politischen Wandels. Für viele konservative Betrachter lag es darum nahe, die ihnen unliebsamen Einstellungs- und Verhaltensänderungen als eine Art Kulturrevolution erst einmal den sozialliberalen Eingriffen in das Traditionsgefüge des bundesdeutschen Schulsystems anzulasten.

Über diese Kurzschlüssigkeit ist von Recums Darstellungsversuch des Wertwandels hinaus. Denn inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß der angedeutete Mentalitätswandel keineswegs auf die Bundesrepublik beschränkt gewesen ist – mag auch der Höhepunkt der Entwicklung für Westdeutschland weiter auf die zweite Hälfte der sechziger Jahre, also die Zeit der (bildungs-)politischen Gärung, angesetzt werden. Der Verfasser weist selbst auf parallele Verschiebung soziokultureller Orientierungen in anderen westeuropäischen Ländern hin. R. Inglehart hat diese Entwicklung auf der Grundlage der langfristig erhobenen Umfragedaten des „eurobarometers“ nachgewiesen. Dabei ist allerdings auch deutlich geworden, daß die „stille Revolution“ eines politischen und kulturellen Mentalitätswandels in der Bundesrepublik vergleichsweise die größte Gewalt besitzt,

Die Frage nach möglichen Ursachen für die nationalspezifischen Differenzen in einer offenbar weitgehend gleichsinnigen internationalen soziokulturellen Entwicklung drängt sich auf. Nun kann von Recum gewiß nicht vorgeworfen werden, an dieser schwierigen Frage vorbeizugehen. Aber man kann das Problem wohl auch kaum in der Weise lösen, daß der Blick weitgehend oder gar ausschließlich auf die Wertedynamik in der Bundesrepublik beschränkt wird. Abgesehen von dem erwähnten Hinweis auf das Vordringen des Postmaterialismus in Europa bleibt in der Darstellung von Recums die internationale Dimension ausgespart. Ein Effekt ist die Dramatisierung der Ereignisse: Ist die Entwicklung aber hausgemacht? Stehen auch andere westliche Industrienationen vor einem drohenden sozialen Kollaps? Wenn nein, was sind stabilisierende Elemente? Wo steckt der Motor der soziokulturellen Wandelungsprozesse? Wieweit und aufgrund welcher Bedingungen können sich in der Bundesrepublik Strömungen entfalten, die möglicherweise erst relativ spät durch die Berührung mit der westlichen Zivilisation Eingang gefunden haben? Die Liste von Fragen ließe sich mühelos fortsetzen. Auch wenn diese – zumal empirisch – nicht von einem Autor zu beantworten sind (und wohl zum Großteil in der Tat noch der Klärung bedürfen) – ohne eine entsprechende Weitung des Blickwinkels besteht die Gefahr, den diskutierten Sachverhalt zu verzeichnen.

Ein Defizit benennen, impliziert für den Kritiker nicht die Verpflichtung, es selbst zu beheben. Dazu böte in diesem Falle eine kurze Erwiderung auch nicht ausreichend Raum. Ich will mich hier damit begnügen, H. v. Recums Darstellung des soziokulturellen Wandels in der Bundesrepublik von zwei Seiten her inhaltlich zu ergänzen. Seine Aussagen über eine soziale Entstrukturierung in der Bundesrepublik sind sowohl im Positiven wie Negativen zu relativieren: in letzterem Sinne deswegen, weil das Bild einer zunehmend strukturlosen Gesellschaft individuelle Gestaltungsfreiheiten suggeriert, die nicht wirklich bestehen. Eine Vielzahl neuerer soziologischer Untersuchungen weist vielmehr darauf hin, daß die westdeutschen Sozialstrukturen während der letzten Jahrzehnte hochgradig stabil geblieben und in wachsendem Maße rigide geworden sind. Die Pointe dieser Studien aus der Lebenslaufforschung, die mit hohem empirischen Aufwand durchgeführt werden und eine Fülle von Material bereitstellen, besteht in dem festgestellten Einfluß des Bildungssystems. Belegt werden nämlich nicht nur das weitgehende Scheitern der Reformpolitik der Chancengleichheit in und durch Bildung, was übrigens nicht nur die Bundesrepublik betrifft, oder die ungewollten Effekte der Bildungsexpansion. Sie betreffen die schärfer werdende soziale Abgrenzung „nach unten“. Es scheint vielmehr, als trage gerade das Bildungssystem entscheidend mit zu einer Verfestigung der sozialen Ungleichheit in der Berufskarriere und in den Formen der Lebensführung bei. Ob es sich um die soziale Selektion im Bildungswesen, um den Prozeß der beruflichen Statuszuweisung oder um Vorgänge der Familienbildung, Geburtenentwicklung und regionale Mobilität handelt, der Befund einer wenigstens konstanten, oft stärker werdenden sozialen Strukturierung ist gleich.

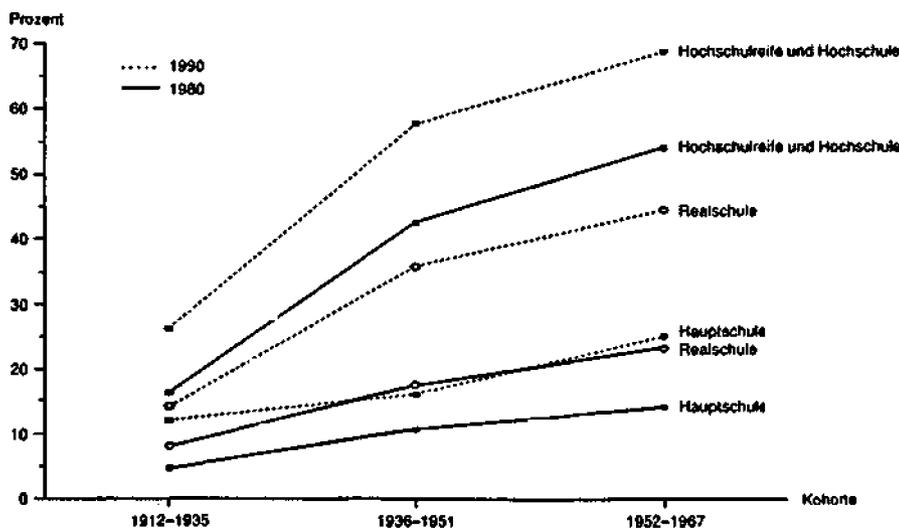
Es kann hier offenbleiben, ob das Bildungssystem die alten Mechanismen

sozialer Stratifizierung ersetzt oder stimuliert. Die Negativbilanz von der Ultrastabilität sozialer Disparitäten in der Bundesrepublik ist jedenfalls das Gegenteil der Thesen von einer Entschichtung oder dem Zerfall der Klassengesellschaft, wie sie in der westdeutschen Soziologie überwiegend behauptet werden. Auch von Recums Bild der „Collagegesellschaft“ ist dem Trend zuzuordnen, im Sinne einer fortschreitenden De-institutionalisierung von Lebensverläufen eine geringere gesellschaftliche Prägung und Steuerung zu unterstellen. Ein schärferer Gegensatz von Gesellschaftsinterpretationen für die jüngere Entwicklung in der Bundesrepublik ist kaum vorstellbar. Dennoch kann man versuchen, den Widerspruch zu erklären und auf diese Weise beide Gesellschaftsbilder als stimmig anzuerkennen. Für die Behauptung einer fortschreitenden Entstrukturierung ist wohl der modifizierende Hinweis erforderlich, daß sich die Aussagen zunächst auf die kulturelle und normative Sphäre beschränken. Hinsichtlich des sozialen Bewußtseins, kollektiver Mentalitäten und der Ausprägung von Lebensstilen sind während der letzten Jahrzehnte in der Bundesrepublik unbestreitbar individuelle Freiheitsräume und Deutungschancen gewachsen, wie dies H. von Recum in seinem Artikel darstellt. Allerdings rührt die Ambivalenz der Entwicklung möglicherweise gerade daher, daß der einzelne *nicht* aus den vielfachen Zwängen sozialer Determination herausgetreten ist. Die verlorene Haltekraft überlieferter Sozialmilieus und der geistigen Traditionsmächte, die in der Vergangenheit ebenso zu binden wie zu stützen vermochten, bedingt erst recht das Risiko individueller Überforderung. Aber ist es darum schon gerechtfertigt, das Bild einer systembedrohenden sozialen Beziehungslosigkeit – und sei es noch so moderat – zu beschwören? Das zweite – positive – Argument, mit dem einer dramatisierenden Interpretation des Wertwandels und seiner möglichen Implikationen begegnet werden kann, betrifft den wiederum kollektiven Charakter der diskutierten Einstellungsveränderungen. Der Begriff der „Individualisierung“, den auch von Recum zur Kennzeichnung der neuen Grundströmung verwendet, weckt – fast unumgänglich – den Eindruck wachsender Privatheit bzw. solipsistischer Abschließung. Der Prozeß der „Individualisierung“ fördert aber auch die Durchsetzung universalistischer Standards wie der allgemeinen Menschenrechte oder die Anerkennung übergeordneter Kollektivbelange. Denn der einzelne handelt im Rahmen dieses Veränderungsprozesses nicht länger als Angehöriger vorgegebener Sozialverhältnisse bzw. ethnisch-nationaler Zugehörigkeiten; er wird auch nicht länger als ihr Bestandteil wahrgenommen, sondern als davon unterschiedenes menschliches Subjekt mit unverwechselbarer eigener Identität.

Das Konstrukt des Postmaterialismus, das auch von Recum zur Kennzeichnung des eingetretenen soziokulturellen Wandels heranzieht, zeigt den beschriebenen Doppelsinn. Die Bevorzugung von freier Meinungsäußerung und politischer Partizipation gegenüber materieller und politischer Stabilität läßt sich nicht einfach der zunehmenden Durchsetzung von „Selbstentfaltungswerten“ zurechnen. Sicher spielt für einen Teil der entsprechenden Population das Interesse an den eigenen privaten Belangen eine maßgebliche Rolle. Aus einer ordnungspolitischen Perspektive würde

man Anzeichen sinkender Folge- und sozialer Einfügensbereitschaft, wachsende Ansprüchlichkeit, Selbstbezogenheit und hedonistische Konsumorientierung beklagen müssen. Aber auf der anderen Seite tragen zur Umkehrung der politischen Präferenzstruktur auch eine zunehmende Sensibilität und prinzipienorientiertes Engagement speziell der jungen Generation bei. Die „neuen sozialen Bewegungen“ (für Frieden, Umwelt und gegen Atomkraft) bringen diese Tendenz einer basis-orientierten Wahrnehmung von Kollektivinteressen wohl am sichtbarsten zum Ausdruck. Ihre Motive kann H. von Recum bei allem Sinn für Ambivalenzen hingegen letztlich nur in eine Reihe mit Bedürfnissen der Selbstverwirklichung und des Lebensgenusses stellen. Die Gründe für eine solche verkürzende Deutung des Werteumbruchs sind ohne Zweifel teilweise der Uneindeutigkeit des Phänomens zuzuschreiben. Zum Teil ist die Gegenüberstellung von sozialer Umwelt und (ver-)selbständig(t)em Individuum offenbar auch eine Denkfigur mit einer weit zurückreichenden Tradition in der europäischen Geistesgeschichte. Unter den heutigen Umständen ist diese Sichtweise jedoch geeignet, wie H. v. Recum ahnt, ein „kulturkonservatives Ressentiment“ zu fördern. Das Anwachsen des Postmaterialismus in Westdeutschland, das die Abbildung 1 für das Jahrzehnt zwischen 1980 und 1990 noch einmal plastisch macht, wird aus einer solchen Perspektive zum Anlaß für die mehr oder weniger besorgte Frage nach dem schulischen Erziehungsauftrag. Aber ist die Frage richtig gestellt?

Abbildung 1: "Postmaterialisten" nach Kohorte und Bildung (alte Bundesländer)



Quelle: Albus 1980 und 1990

3. Es gibt keinen Grund dafür, soziale Probleme und unliebsame Folgeerscheinungen des soziokulturellen Wandels in der Gegenwart pauschal in Abrede zu stellen. Die Berechtigung der Frage nach den Einflüssen des

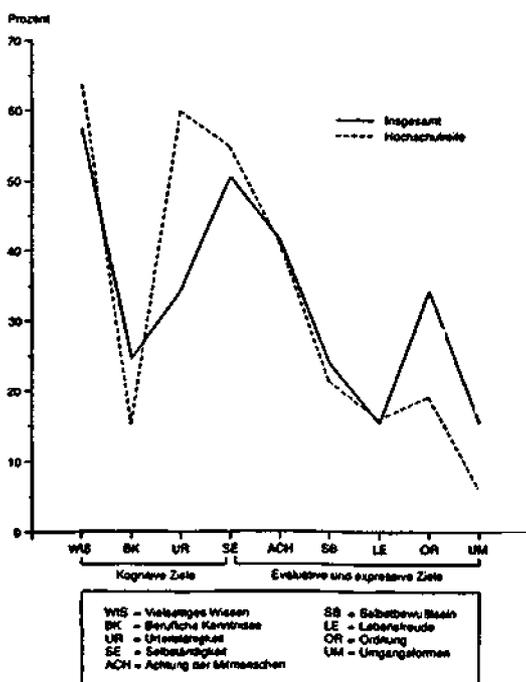
soziokulturellen Wandels auf die Arbeit der Schule, die H. von Recum seinem Beitrag zugrundelegt, ist unstrittig. Aber man muß sich dabei offenbar vor Simplifizierungen hüten: Das Bildungssystem ist, wie die Abbildungen 1 und 3 zeigen, selbst maßgeblich an der Produktion des Wertwandels beteiligt. Zentrale gesellschaftspolitische Orientierungen haben sich in der Bundesrepublik (wie auch in anderen Ländern) in Abhängigkeit nicht nur vom Alter, sondern gerade von Bildung verschoben. Selbst in der Entwicklung, daß sich über die Zeit bei allen Generationen und auf allen Bildungsniveaus gleichsinnige Veränderungen vollzogen haben, scheinen u. a. Bildungseffekte am Werk: Denn der generelle politische Klimaumschwung ist nicht unabhängig von der Existenz einer – offenbar breiter gewordenen – Minderheit, deren liberale Einstellungen und Argumente über vielfältige Kanäle die öffentliche Meinung beeinflussen. Diese Wirkungen des Schul- und Hochschulbesuchs sind auch von Recum bewußt, wie sein Referat vorliegender Untersuchungen zum Postmaterialismus zeigt. Aber er schenkt den konstatierten Zusammenhängen bei seiner Erörterung praktischer Konsequenzen für die Schule in der Bundesrepublik keine weitere Beachtung. Die Vorschläge zur Reformulierung schulischer Erziehungsziele, mit denen von Recum seine Überlegungen abschließt, erhalten auf diese Weise einen defensiven Charakter: Die Schule soll bei dem, was sich da gesellschaftlich anbahnt, offenbar wenigstens das Schlimmste verhüten. Sicher muß man sofort einwenden, daß diese Institution dabei systematisch überfordert sein dürfte, ja daß gewissermaßen der Teufel mit dem Beelzebub ausgetrieben werden soll. Die konservative Fraktion hatte historisch immer ihre Schwierigkeit damit, das Ungleichgewicht von prinzipiellem Mißtrauen gegen die Bildung und überzogenen Erwartungen an die Schule, speziell hinsichtlich ihrer sozialen Integrationsleistungen, auszutariieren.

So einfach wie manche zeitgenössische Erziehungstheoretiker (die H. von Recum in diesem Zusammenhang zitiert), macht es sich der Autor bei seinen Vorschlägen allerdings nicht. Die aufgestellten Ziele lassen die sonst anzutreffende mehr oder weniger explizite Einschränkung des (kognitiven) Bildungsanspruchs bzw. die Vermittlung von Sekundärtugenden hinter sich. Eher sind sie ein Plädoyer für die Erweiterung des schulischen Auftrags. Im einzelnen oszillieren die Vorstellungen von Recums zwischen der Rückbesinnung auf – bislang vielleicht unzureichend wahrgenommene, aber im Prinzip vertraute – schulische Funktionen und der Forderung nach einer ganz anderen Schule. Dabei ist es von der Erweiterung des schulischen Aufgabenkatalogs zur Einschränkung bei näherem Hinsehen allerdings nur ein kleiner Schritt. Nach dem Gesetz „Wer zuviel will, verliert alles“ scheint nämlich bisweilen die vorgeschlagene Erweiterung – durch die Überziehung schulischer Möglichkeiten – faktisch auf eine empfindliche Einschränkung hinauszulaufen. Niemand könnte m. a. W. Zielsetzungen wie „soziale Kompetenz“, Abbau von jugendlichen Ängsten, „Humanisierung“ des „Arbeitsplatzes Schule“, Kompensation des Verlusts „sozialer Nahräume“ als unberechtigt abtun. Und doch muß die Frage nach dem jeweiligen Verhältnis zu den anderen mehr traditionellen kognitiven

schulischen Zielen gestellt werden dürfen. Sind diese denn wirklich erziehungsneutral?

Auch die „besten“ pädagogischen Absichten können in einer Demokratie an den Vorstellungen derer scheitern, denen die Segnungen einer intensivierten Schulerziehung zugedacht sind. Die periodisch erhobenen Erwartungen der bundesdeutschen Öffentlichkeit an die Schule bezeichnen aber nicht nur den Rahmen des bildungspolitisch Möglichen. Sie geben vor allem auch Aufschluß über schulische Leistungen und Wirkungsmöglichkeiten. Die Abbildung 2 zeigt, welche Zielwerte der Schule im Jahre 1991 von der bundesdeutschen Bevölkerung gestellt worden sind. Legitimation und Stärke dieser Einrichtung werden demnach in erster Linie nach ihrem Beitrag zur kognitiven Entwicklung bemessen. Wissens- und Kenntnisvermittlung, aber auch die Förderung von Urteilsfähigkeit und Selbständigkeit „gehören“ als Zielwerte gewissermaßen der Schule; aus früheren Erhebungen ist bekannt, daß demgegenüber die Vermittlung sozialer Tugenden und die Ausbildung individueller Leitwerte der Familie zugewiesen werden. Das Muster dieser Rollenteilung hat in der früheren Bundesrepublik sowohl zeitlich als auch sozial eine bemerkenswerte Stabilität besessen. Auch die ostdeutsche Bevölkerung, die 1991 erstmals in die Befragung einbezogen war, scheint im wesentlichen diese Auffassung über die Aufgaben der Schule zu teilen: Der Erwerb vielseitigen Wissens wird noch stärker, das Ziel eigener Urteilsfähigkeit allerdings bemerkenswerterweise weniger stark als in Westdeutschland gewichtet. Den kognitiven Primat der Schule – mit den

Abbildung 2: Erziehungsziele der Schule

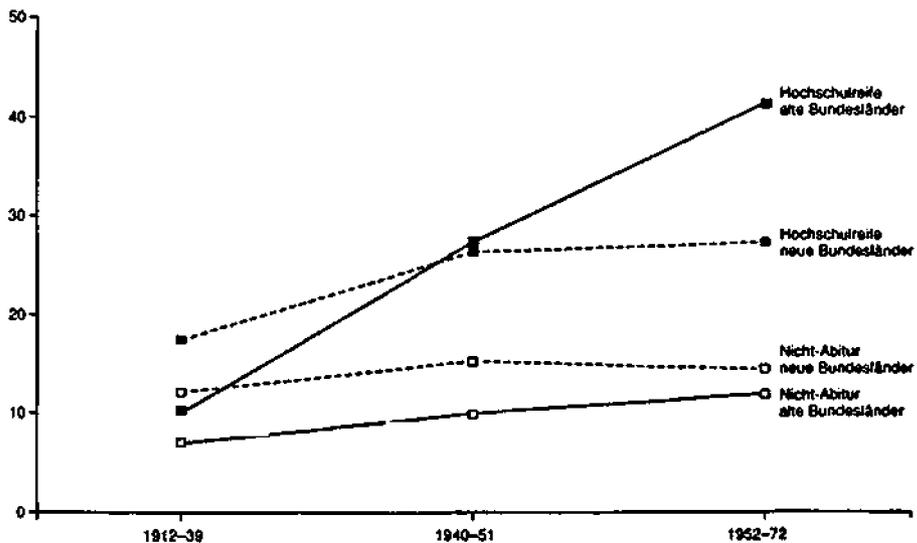


Quelle: Allbus 1991

Zielen Wissen, Urteilsfähigkeit und Selbständigkeit – vertreten insgesamt am entschiedensten die Befragten mit Abitur. Es ist nicht nur die Gruppe, die persönlich die ausgiebigsten Erfahrungen mit der Schule gemacht hat. Bezeichnend erscheint in unserem Zusammenhang vor allem, daß die neuen – von mir wie gesagt als positives Potential begriffen – Orientierungen sich in diesem sozialen Feld am weitesten durchsetzen konnten.

Ich sehe in dieser Tatsache ein Indiz, daß die Schule wohl gerade auf dem Wege Erziehungsleistungen erbringt, der von ihren Kritikern vielfach als Vernachlässigung entsprechender Funktionen betrachtet wird. Diese Bildungseffekte sind wohl Ergebnis der generellen kognitiven Mobilisierung, zu der die (Hoch-)Schule mehr oder weniger intensive Impulse vermittelt. Wesentlich ist das gesamte Arrangement von Lernprozessen in der Schule, die den einzelnen aus seiner jeweiligen sozialen Lebenswelt herausnimmt und ihm eine kritische Distanz zur Herkunfts- und Arbeitssphäre ermöglicht. Diese Entfernung aus den vollen Realitäts- und Sozialbezügen zugunsten einer stellvertretenden Erfahrung, die mit der allgemein zu beobachtenden Verlängerung der Schulzeit durchschnittlich einen immer größeren Raum im Leben des einzelnen fordert, ist wohl gleichermaßen Manko wie Chance der Schule. Viel hängt daran, wieweit diese Zeit wirklich für systematische, anspruchsvolle Lernprozesse genutzt wird, die dem einzelnen die Möglichkeit eröffnen, neue Erfahrungsbereiche zu erschließen und zu prüfen. Ihre eigentliche Funktion erreicht die Institution formalisierter Bildung erst in der Gestalt einer „Reflexionskultur“, die ihren sozialen Kern in der rationalen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und einem Klima offener Lernanstrengung sowie gemeinsamen Erkenntnisstrebens besitzt. Die Art, in der diesem Ideal in der einzelnen Schule

Abbildung 3: Zuzug von Asylsuchenden (Befürworter)



Quelle: Albus 1991

Leben verliehen wird, entscheidet wohl neben der Anspruchshöhe der Lernprozesse sowie der Bildungsdauer über die Qualität und Intensität der kognitiven Schubwirkung. Damit sind dann allerdings schulische Gestaltungsprobleme bezeichnet, die den engeren Kreis des isolierten Fachunterrichts übergreifen: Sie fordern eine Abstimmung und Verschränkung der fachspezifischen Lernprozesse, was wiederum eine Atmosphäre wechselseitiger Offenheit voraussetzt, diese allerdings seinerseits auch zu tragen verspricht.

Die Abbildung 3, die ebenfalls der herangezogenen Erhebung des Jahres 1991 entstammt, erinnert wie die empörenden gewalttätigen Ausschreitungen in Rostock Ende August 1992 allerdings daran, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Ausländerfeindlichkeit ist danach nicht einfach ein Ost- oder Westproblem; festgestellt werden muß auch, daß selbst unter den jüngeren Bundesbürgern mit Abitur nur eine Minderheit den Zuzug von Asylsuchenden befürwortet. Würde man im übrigen die Population der expliziten Gegner darstellen, ließe sich noch plastischer machen, wieviel uns in Deutschland noch mit der Vergangenheit verbindet oder verbinden kann. Hier sehe ich Gefahren einer Krise, nicht auf der anderen Seite des Spektrums, mit der sich H. von Recum beschäftigt. Nun ist die Regelung des Asylverfahrens in der Bundesrepublik zweifellos eine politische Tagesfrage und damit mehr als eigentliche Werte dem Wechsel von Stimmungslagen und Entscheidungskalkülen ausgesetzt. Dennoch macht auch die Abbildung greifbar, daß politisch demokratische Aufgeschlossenheit nicht nur ein Bildungsproblem, sondern auch Ergebnis der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebensbedingungen ist. Aber diese unangenehme Wahrheit kann wiederum kein Grund sein, bildungspolitisch die Hände in den Schoß zu legen oder die Fragen und Impulse aus dem Beitrag H. von Recums beiseite zu schieben

Anmerkung

1 Ich danke Renate Hoffmann und Kai Schnabel für die Unterstützung bei der Erstellung der Abbildungen. Die Daten, die in diesem Beitrag benutzt werden, wurden vom Zentralarchiv für empirische Sozialforschung, Universität zu Köln, zugänglich gemacht. Weder die vorgenannten Personen noch das Zentralarchiv tragen irgendeine Verantwortung für die Analyse oder Interpretation der Daten in diesem Beitrag. – Aus Platzgründen unterbleiben Literaturhinweise.

Achim Leschinsky, Professor Dr. phil., Wiss. Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Anschrift: Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.