

Neue Wissenschaftliche Bibliothek

Jugend in der
modernen Gesellschaft

Herausgeberkollegium

GERARD GAFGEN
Wirtschaftswissenschaften

CARL FRIEDRICH GRAUMANN
Psychologie

JÜRGEN HABERMAS
Soziologie

EBERHARD LÄMMERT
Literaturwissenschaft

HANS-ULRICH WEHLER
Geschichte

Redaktion

DIETER WELLERSHOFF

Herausgegeben von
Ludwig v. Friedeburg

Kiepenheuer & Witsch
Köln · Berlin



Inhalt

Einführung	II
------------	----

ERSTER TEIL JUGEND UND MODERNE GESELLSCHAFT

I. LEBENSALTER UND GESELLSCHAFT

<i>K. Mannheim</i> Das Problem der Generationen	23
<i>S. N. Eisenstadt</i> Altersgruppen und Sozialstruktur	49

2. JUGEND UND GESELLSCHAFT

<i>R. R. Bell</i> Die Teilkultur der Jugendlichen	83
<i>F. H. Tenbrunck</i> Moderne Jugend als soziale Gruppe	87
<i>F. Ellein und W. A. Westley</i> Der Mythos von der Teilkultur der Jugendlichen	99
<i>H. Schelsky</i> Das Bild der Jugend und des jugendgemäßen in unserer Gesellschaft	107

3. JUGEND IN MODERNEN GESELLSCHAFTEN

<i>T. Parsons</i> Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft	131
<i>R. Denney</i> Die amerikanische Jugend von heute	156
<i>L. v. Friedeburg</i> Zum Verhältnis von Jugend und Gesellschaft	176
<i>G. Lapassade</i> Rebellen ohne Grund	191

Alle Rechte vorbehalten

Verlag Kiepenheuer & Witsch · Köln · Berlin

Umschlag Hannes Jähn

Gesamtherstellung Druckerei und Verlagsanstalt Konstanz

Am Fischmarkt

Printed in Germany 1965

4. STUDIUM

<i>J. E. Ellmers</i>	
Allgemeine Ursachen der Ausdrucksformen moderner Jugend	200
<i>R. J. Lifton</i>	
Jugend und Geschichte	221

ZWEITER TEIL

JUGEND IM SOZIALISIERUNGSPROZESS

I. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PROBLEME

<i>U. Undeutsch</i>	
Das Verhältnis von körperlicher und seelischer Entwicklung	247
<i>E. H. Erikson</i>	
Identifikation und Identität	277
<i>A. Mischlerlich</i>	
Pubertät und Tradition	288
2. ELTERNHAUS	
<i>G. Baumert</i>	
Einige Beobachtungen zur Wandlung der familialen Stellung des Kindes in Deutschland	309
<i>U. Bronfenbrenner</i>	
Wandel der amerikanischen Kindererziehung	321
<i>E. C. Devereux jr., U. Bronfenbrenner und G. J. Suci</i>	
Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik	335
3. SCHULE	
<i>O. G. Brim</i>	
Die Ziele der Erziehung	359
<i>G. Picht</i>	
Grundprobleme der Schulreform	367
<i>F. Edding</i>	
Relativer Schulbesuch und Abschlussquoten im internationalen Vergleich	382
<i>H. Popitz</i>	
Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung	392

<i>D. Riesman</i>	
Die Generation ohne Engagement. »Junior Organisation Men« in Amerika	409

<i>J. Habermas</i>	
Zum Einfluß von Schul- und Hochschulbildung auf das politische Bewußtsein von Studenten	424

<i>A. Pawełczyńska und Sr. Nowak</i>	
Zum gesellschaftlichen Bewußtsein polnischer Studenten in der Phase der Stabilisierung	432

<i>D. Burg</i>	
Beobachtungen an russischen Studenten	445

5. BETRIEB

<i>Th. Scharmann</i>	
Die individuelle Entwicklung in der sozialen Wirklichkeit von Arbeit, Beruf und Betrieb	459

<i>N. de Maupeou-Lepître</i>	
Der jugendliche Arbeiter im Betrieb	486

<i>P. Goodman</i>	
Jobs für Jugendliche	499

6. FREIZEIT

<i>R. Bergler</i>	
Dimensionen der Wunsch- und Erlebniswelt Jugendlicher	513

<i>C. W. Miller, G. Schubert und D. Uecker</i>	
Organisierte und nichtorganisierte Jugend in Berlin	524

<i>H. T. Himmelweit u. a.</i>	
Fernsehen im Kindesalter	531

Bibliographie	549
Sachregister	563

Zum Einfluß von Schul- und Hochschulbildung auf das politische Bewußtsein von Studenten* 1

JÜRGEN HABERMAS

»Die großen politischen und sozialen Fragen der Zeit fanden im Bildungsplan der Höheren Schulen keinen Raum. Die Politik mußte erst Geschichte geworden sein, um sich als Bildungsgut zu qualifizieren. So wurde die Höhere Schule im 19. Jahrhundert zur Pflegestätte einer unpolitischen Bildung, durch die das deutsche Bürgertum in seiner gesamten Haltung geprägt worden ist. Für das politische Versagen der deutschen Bildungsschicht ist dies einer der wesentlichen Gründe.«² Diese Diagnose, die sich auf große Vorbilder berufen kann, hat einmal Georg Picht vorgetragen, um daran die These zu knüpfen: »Die unpolitische Haltung der Höheren Schulen ist in ihrem Bildungsbegriff so tief verankert, daß sie sich nur überwinden läßt, wenn wir uns entschließen, unsere gesamte Bildungskonzeption zu überprüfen.«³ Die These provoziert eine Reihe von Fragen.

Zunächst: Sind denn die jungen Leute, die die Höhere Schule entläßt, tatsächlich zu großen Teilen politisch einfach indifferent? Immerhin hat ja die politische Erziehung an vielen höheren Lehrranstalten im Sozialkundeunterricht bereits feste Gestalt angenommen. Selbst wenn sich aber politischer Indifferentismus in spezifischer Form auch bei den Absolventen dieser Schulen feststellen ließe, würde er sich, das ist die zweite Frage, tatsächlich mit einer ungebrochenen bildungshumanistischen Tradition in Zusammenhang bringen lassen? Immerhin hat ja die Schulbildung längst Erfahrungsmassens anderer, vorab naturwissenschaftlicher Provenienz in sich aufgenommen. Wenn indessen jene Tradition doch weiterhin in Kraft sein sollte, würde sie sich nicht eher, die dritte Frage, mit ganz bestimmten politischen Tendenzen verbinden, statt schlichte Indifferenz hervorzubringen? Immerhin pflegte sich ja hinter jener Abschirmung gegenüber dem politischen Bereich, die man dem Bildungshumanismus nachsagt, das geistesaristokratische mit dem völkisch-militanten Selbstbewußtsein zur politisch wirksamen Ideologie des nationalen Bürgertums, wie es sich nannte, zu verquicken. Auch wenn wir schließlich die These im ganzen für einen Augenblick unterstellen, so bleibt eine, wie mir scheint – die zentrale Frage bestehen: ob denn eine entschlossene Reorientierung der schulischen Bildungsziele an den sogenannten funktionalen Bedürfnissen der Gesellschaft gleichzeitig schon eine wirksame politische Erziehung verbürgt?

Eine Untersuchung, die das Institut für Sozialforschung im Sommersemester 1957 mit Studenten der Universität Frankfurt unternommen hat,⁴ führt zu Ergebnissen,

* Mit freundlicher Genehmigung des Ernst Klett Verlages, Stuttgart, und des Verlages Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. – Berlin – Bonn, entnommen aus: *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, 4 (1959), S. 348–355.

von denen einige auch zur Beurteilung dieser Fragen nützlich erscheinen. Studenten stellen jenen Typus vor, auf den höhere Schulbildung immer noch in erster Linie zugeschnitten ist.

1. Im Gespräch über eine Reihe konkreter Probleme ließ die Mehrheit der betroffenen Studenten gewisse Züge einer gemeinsamen Mentalität erkennen, die im Kern ambivalent ist: sie wird nämlich von einem Rückzug in den Bereich der Innerlichkeit gleichermaßen geprägt wie von einer pragmatischen Anpassung an die sogenannten äußeren Notwendigkeiten.

Das Verhältnis zur politischen Vergangenheit ist gleichsam schulbuchmäßige ver-fremdet. Dabei verblüfft die Attitüde des neutralen Sachverständigen: nur selten wird die Geschichte als ein Prozeß erfahren, in dem Vergangenes die Gegenwart mitbestimmt; die jüngste Geschichte ist bereits abgeholt. Dem entspricht eine, übrigens von den Resentiments der ersten Nachkriegsjahre fast unbelastete Neutralisierung von Vörgängen, die untern Gesichtspunkt der nationalen Eigenliebe anstößig sind. Die Entpolitisierung politischer Ereignisse zeigt sich dann in spezieller Gestalt am Beispiel des 20. Juli 1944. In den Beurteilungen dieses Staatsreiches tritt an Stelle eines politischen Für und Wider die abstrakte Erörterung von Pflichtbegriffen: die politische Fragestellung wird auf die »moralische Ebene« verschoben und unversehens in eine der »rein menschlichen« Gewissensentscheidungen verwandelt.

Das unhistorische und zugleich moralisierende Verhältnis zur Geschichte, das dazu tendiert, objektive Prozesse ins Biographische aufzulösen, geht freilich in einen kräftigen Pragmatismus über, sobald, etwa mit dem Wehrdienst, Fragen ins Spiel kommen, die das eigene Leben unmittelbar betreffen. Die Wiederbewaffnung wird, freilich nur auf der Grundlage des nun einmal geschaffenen Zustandes, von der überwältigenden Mehrheit der Studenten bejaht. Die typische Wendung »Ich glaube, die Meinung des Verteidigungsministers zu teilen« verrät, wie man die eigene Situation von den offiziellen Stellen erst präformieren und dann auch interpretieren läßt. Am Ende geht es um »freiwillige Einordnung«, aber so, daß man darin eher Identifikation mit dem Zwang der Verhältnisse als mit diesen Verhältnissen selber zu sehen hat. Das halb pragmatische, halb resignierte Sichabfinden mit den Tatsachen hemmt bemerkenswert jede Regung eines utopischen Impulses: politisch leben die Befragten in einer Welt ohne Alternativen.

Man wird diese Mentalität nicht gleich als eine ganz und gar unpolitische abtun dürfen; aber Erwartungen auf ein handlungsbereites und verständnisvolles politisches Verhalten werden sich kaum daran knüpfen können. Der Einfluß des Sozialkundeunterrichts dringt offensichtlich in die Schicht, in der sich ein solches Verhalten vornehmlich ausbildet, nicht ein.⁴ Das bestätigt ein Vergleich von Befragten, die auf der Schule in Sozialkunde unterrichtet worden sind, mit solchen, deren Stundenplan kein Fach dieser Art vorsah. Jene sind, wie sich denken läßt, über die formalen Spielregeln des demokratischen Systems, also etwa darüber, wie ein Gesetz zustande kommt, häufiger als diese gut informiert. Erstaunlicherweise dreht sich das Verhält-

nis aber um, wenn nach konkreten Themen, etwa nach der zur Zeit der Befragung heftig diskutierten dynamischen Rente, gefragt wird: diejenigen, die Sozialkundeunterricht gehabt haben, erweisen sich jetzt als die schlechter Informierten.

Was sich für die politische Information der Befragten zeigen läßt, findet seine Entsprechung in deren politischer Aktivität. Auch hier bleibt die Wirkung der Sozialkunde in gewissem Sinn äußerlich. Soweit es um gewisse demokratische Spielregeln geht, sind die vom Sozialkundeunterricht Beeinflussten den übrigen Studierenden weit voran. So sind beispielsweise 80 Prozent derjenigen, die in der studentischen Selbstverwaltung sich besonders eingesetzt haben, vom Sozialkundeunterricht beeinflußt, auch noch 41 Prozent der in der Selbstverwaltung überhaupt Aktiven, dagegen nur 5 Prozent derer, die sich wenig oder gar nicht an ihr beteiligt haben. Die Korrelation erlaubt die Annahme, daß die Freude an eigenen parlamentarischen Rollen, wie sie im Sozialkundeunterricht unter dem Einfluß Oetingers häufig ein geübt wurden, hier eines der dominierenden Motive ist. — Auf der anderen Seite zeigt sich aber keinerlei Abhängigkeit zwischen seinem Einfluß und der politischen Aktivität außerhalb des Modellfalls der studentischen Selbstverwaltung, also etwa in Gestalt der Teilnahme an politischen Demonstrationen, Wahlversammlungen oder überhaupt nur politischen Diskussionen. Wie wenig Sozialkunde gleichsam unter die Haut geht, zeigt sich auch an einem andern Befund: ein Zusammenhang zwischen der Sozialkunde und den tieferliegenden Strukturen des politischen Bewußtseins konnte nämlich nicht festgestellt werden. Wir haben versucht, diese Strukturen in einer Reihe von typisch verbreiteten Gesellschaftsbildern festzuhalten.

2. Wo von Gesellschaftsbildern überhaupt noch die Rede sein kann, wo sich die Vorstellungen vom gesellschaftlichen Leben unter einer zentralen Perspektive mehr oder minder zusammenfügen und nicht, scheinbar ideologiefrei, in einzelne, unter sich unverbundene Meinungsreusel auseinanderbröckeln, sind nun in der Tat bildungshumanistische Motive, wie verstümmelt auch immer, am Werk.

Freilich ist jener fast schon ehrwürdige Gedankenkreis, der, bis zu Ortega und Jaspers hin, bildungskonservative Kulturkritik mit der Apologie eines vermeintlich *absteigenden akademischen Mittelstandes* zusammenschließt, in den Köpfen unserer Studenten nicht mehr sehr verbreitet. Sie alle kennen diesen Protest gegen die Neuzeiten, gegen die traditionslosen Schichten, deren Position auf nacktem Reichtum, bloßem Geschäftserfolg beruhen soll, ohne sich durch Bildung und Haltung ausweisen zu können. Die Apologie bezieht sich auf die Akademiker, die »Stand« angeblich durch Charakter und Kultur ersetzen und die man insgeheim für die eigentlichen Repräsentanten der Gesellschaft auch heute noch hält. Die Gesellschaft erscheint wie in zwei Lager geteilt: auf der einen Seite die, die kraft ihres schnell erworbenen Reichtums die führende Schicht bilden, und auf der anderen Seite die Akademiker; freilich nicht die Berufs-, sondern die Berufungsakademiker, die den Geist gegenüber dem Geld, die Kultur gegenüber den Fernsehempfindern, Goethes Bildungsreise nach Italien gegenüber den Massentouristen vertreten. Ein Student bringt den Gegensatz auf die einprägsame Formel: Geldadel versus Gesinnungsadel. Aber diese Vorstellungen teilen nurmehr 5 Prozent der Befragten.

Wichtiger ist vielmehr ein Gesellschaftsbild der *inneren Werte*, das die bildungshumanistischen Motive aus dem Konflikt sozialer Gruppen löst und gleichsam in einen Kontrast von Charaktertypen übersetzt. Der Kulturprotest gegen den »Materialismus« ist bei diesem Typ zu einer Gesinnung geworden, die sozial gar nicht mehr an einen bestimmten Standort gebunden ist. Dabei wird das Gesellschaftsbild zum sirtlichen Weltbild, das die sozialpsychologische Problematik der Widerstandsfähigkeit des Geistes gegen die Verführung des kulturell nicht mehr legitimierten Reichtums zum Thema hat. Ein Student drückt das so aus:

Das berührt das ganze Problem des Wirtschaftsaufschwungs, des Lebensstandards. Alles richtet sich aus an dem Bild des Geldverdienens; ob Akademiker oder Nichtakademiker, jeder tut es (!). Auf der geistigen Seite, ich meine da nicht formal die Akademiker, sondern Leute . . . das ist schwer zu sagen, ich meine Leute, die Idealen nachstreben, obwohl sie geistig gar nicht besonders qualifiziert sein müssen. Das andere ist alles nicht gut, das ist hektisch und wahrscheinlich nicht von Dauer. Die Werte der Gesellschaft gehen dabei verloren. Differenzierungen nach Einkommen und Ansehen, Beruf und Einfluß gelten von diesem Standpunkt der Innerlichkeit aus als irritierend, wenn nicht überhaupt als irrelevant. Und wie der Neureichtum vom Stand der Neuzeiten, so hat sich in den Augen dieses Typs die Bildung im »tieferen« Sinn vom Stand der Gebildeten abgelöst. Die beiden Gruppen, die mit dem Bedürfnis nach Lebensstandard und die mit dem Bedürfnis nach Bildung, »gehen quer durch«. Die Akademiker hat man eher als Prototypen des »geistigen Menschen« vor Augen, als »Idealakademiker«, die sich aus der Masse des akademischen Proletariats herausheben. Ein Volkswirt meint:

Das ist etwas, das gerade in meinem Rahmen liegt, die Wirtschaft zu durchgeistigen. Der Akademiker hat diese Verantwortung auf Grund seiner höheren Einsicht, durch sein Studium und seine Beschäftigung mit geistigen Werten.

Für gewöhnlich stehen freilich Kultur und Zivilisation derart im Gegensatz, daß die Selbstverwirklichung des Geistes im Betrieb, in der gesellschaftlichen Sphäre überhaupt, nicht möglich erscheint, auch nicht in Gestalt einer »Durchgeistigung«.

Im Gegensatz zu früher ist die Stellung der Akademiker geändert worden, weil heute neben ihnen der berühmte Manager auftaucht, der unter Umständen auch Akademiker sein kann, der aber nicht als solcher betrachtet werden darf, der vielmehr im Wirtschaftsleben alles an sich zieht und organisiert. Das ist das Absinken der Kultur zur Zivilisation.

Geist ist offenbar mit Macht, mit gesellschaftlicher Wirksamkeit unverträglich; nur sogenannte »Tirelakademiker« können es in der ebenso vordergründigen wie rauhen Wirklichkeit zu etwas bringen. Wie sehr »Geistigkeit« erst in ihrer abstrakten Selbstbezogenheit zum Kriterium des wirklichen Akademikers und wahren Menschen erhoben wird, zeigt dieses Mißtrauen gegenüber Akademikern in einflußreichen Positionen.

Wo allerdings die Hierarchie der inneren Werte, oben die Gebildeten, unten die Masse der Ungebildeten, unmittelbar auf den gesellschaftlichen Bereich abgebildet und zum Maßstab für die Abstufung sozialer Ränge gemacht wird, entsteht ein

anderes Gesellschaftsbild, das der *geistigen Elite*. Befragte dieses Typs halten die Masse erst für eine Vorstufe zum Menschen. Ihre einzige Sorge ist die vor den »gleichmachenden Ideen der Aufklärung«:

Ich glaube, der Arbeiter verlangt nach der Führung durch den Akademiker. Aber wenn sich der Kaiser mit dem Untertan gleichmacht, hat er das Recht verloren, Kaiser zu sein. Der Akademiker darf sich nicht gleichmachen. Er muß die Position, die ihm zusteht, würdig behaupten, er muß den Mut zur Herrschaft haben.

Als Repräsentant dieser modernen Elite erscheint recht konsequent der »Akademiker in Funktion«: er hat noch genug vom Akademiker, um die Insignien eines geistigen, eines gebildeten Menschen vorweisen zu können; andererseits hat er schon genug vom Manager, um den Bedingungen der Herrschaftsapparate gewachsen zu sein. Der akademische Manager dieses Typs übersetzt gleichsam den Bildungshumanismus ins Ressort des Technikers der Macht, behält vom einen das gute Gewissen und schreibt sich vom anderen den klaren Blick fürs »Realpolitische« zu. Die sozialen Unterschiede zwischen der durch innere Geisteshaltung, Moral, Charakter und Lebensstil zur Elite berufenen Bildungsschicht auf der einen, der breiten Masse der Ungebildeten auf der anderen Seite sind diesem Modell zufolge »natürlich« gewachsen, wenn auch nicht ganz ohne eigenes Verdienst. Also hat alles seine Ordnung. Wo dennoch Konflikte entstehen, erscheinen sie als künstlich aufgebaute Gegensätze. Daran ist dann in erster Linie das Minderwertigkeitsgefühl der Massen schuld:

Die mit der geringeren Bildung, meint ein Jurist, haben immer Minderwertigkeitskomplexe denen gegenüber mit größerer Bildung. Deshalb versuchen sie nicht etwa dem anderen nachzuzustreben, sondern sagen sich: Was ich bin, ist gut. Daher kommen dann die Gegensätze, die von unten her betont werden.

Gleichsam in entgegengesetzter Richtung verarbeitet eine andere Gruppe der Befragten jenes Gegenüber von Innerlichkeit und äußerer, spricht uneigentlicher Welt. In diesem Gesellschaftsbild der *sozialen Gleichheit* gelten die Unterschiede als ebenso äußerlich wie hinderlich. Die Menschen sollen nicht bloß »an sich« unverwundbar und einmalig sein, sondern auch innerhalb der Gesellschaft eine grundsätzlich gleiche Stellung einnehmen. Wo die Verhältnisse sozialer Ungleichheit den Menschen es verwehren, zu sich selbst zu kommen, da handelt es sich, nach der Meinung dieser Befragten, wohl um handfeste und folgenreiche Unterschiede, aber doch um Unterschiede, die in letzter Instanz »eingebildet« sind in des Wortes doppelter Bedeutung, ebenso fiktiv wie snobistisch:

Ich glaube, daß sie künstlich aufrechterhalten werden von manchen Kreisen, meint ein Philosoph, es sind doch alles Menschen, die nebeneinander leben müssen und die man nicht einfach unter- oder überbewerten kann, je nach ihrer Herkunft oder ihrem Studium.

Nun sind die Akademiker zwar weder menschlich noch gesellschaftlich etwas Besseres, aber ihre Ausbildung befähigt und verpflichtet sie, Initiatoren des Fortschritts zu sein. Auch in diesem egalitären Modell setzt sich also die bildungshumanistische Tradition durch: Der Akademiker kann niemals nur ein Spezialist sein.

Sie haben die Möglichkeit, Einblick zu erlangen, auch in politischer Hinsicht . . . Wenn irgendwie die Lebensgüter, die heiligen und auch notwendigen Lebensgüter in Gefahr sind, dann müssen die geistig Tätigen aufmucken, weil sie als erste die Gefahr erkennen. Sie haben also eine Art Warnertfunktion . . . Mit Lebensgütern meine ich: Freiheit, Gleichheit, eben Werte.

Über die Hälfte unserer Befragten teilen das bildungshumanistische Modell in der einen oder anderen Version. (Davon ist freilich das elitäre Gesellschaftsbild am meisten verbreitet, nämlich unter fast einem Viertel aller Studenten.) Bei einem weiteren Viertel finden sich hingegen Formen eines ganz anderen, eines »realistischen« Bewußtseins. Die Befragten dieses Typs wissen mitunter einzelne Tatsachen des gesellschaftlichen Lebens recht genau, nirgends jedoch fügen sich die Splitter zum mosaikähnlichen Lebens recht genau, nirgends jedoch fügen sich die Splitter zum Mosaik. Ihnen fehlen tendenziöse Perspektiven, vor allem die vom Bildungshumanismus suggerierte eines Gegensatzes von Geist und Geld. Wo sich dabei doch so etwas wie ein Gesellschaftsbild abzeichnet, spiegelt es die neoliberalen Züge einer mobilien und im ganzen nivellierten Mittelstandsgesellschaft, in der sich die Akademiker durch nichts, es sei denn durch eine bessere Berufsausbildung und entsprechend gute Aufstiegschancen auszeichnen.

3. Nun liegt die Vermutung nahe, daß im Unterschied zu diesem »realistischen« Bewußtsein die bildungshumanistisch orientierten Gesellschaftsbilder in erster Linie durch die elterliche Erziehung der Häuser hervorgebracht werden, in denen eine akademische Tradition besteht. Das ist jedoch nach unseren Befunden nicht der Fall, Die Untersuchung ergibt vielmehr, daß die Höhere Schule und in gewissem Umfang auch die Hochschule als Vermittlungsinstanzen den Ausschlag geben. Die bildungshumanistisch orientierten Gesellschaftsbilder finden sich nämlich relativ am häufigsten bei Studenten, die entweder in altsprachlichen Gymnasien oder später in der philosophischen Fakultät offenbar stärker unter einem Erziehungseinfluß dieser Art gestranden haben als bei anderen Befragten, als zumal bei solchen, die eine Wirtschaftsoberschule besucht haben bzw. Naturwissenschaften oder Betriebswirtschaft studieren.

Je stärker beide Institutionen an den traditionellen Bildungszielen noch orientiert sind (ausgeprägt gilt das ja für die altsprachlichen Gymnasien und die philosophischen Fakultäten), um so mehr scheinen sie an der Artikulation der beschriebenen bildungshumanistischen Gesellschaftsbilder mitzuwirken. Freilich ist daran, soweit es die Höhere Schule betrifft, der Sozialkundeunterricht nicht beteiligt. Wir sind im Gegenteil zu der Annahme gelangt, daß dessen Einfluß formal und für die Bewältigung der politischen Realität darum im ganzen ohne Konsequenzen bleibt, weil er von konkurrierenden Einflüssen jener, vor allem wohl den Deutsch- und Geschichtsunterricht weiterhin bestimmenden bildungshumanistischen Tradition absorbiert wird.

Diese jedoch neutralisiert nicht etwa politische Parteinahme schlechthin. Vielmehr unterscheiden sich die Befragten je nach dem Typus ihres Gesellschaftsbildes auch in ihrer Einstellung zu den demokratischen Grundlagen unseres Staates. Diese Einstellung wurde sorgfältig mit Hilfe einer Batterie von Fragen und Fragenkomplexen

ermittelt. Ein Vergleich zeigt, daß auf der einen Seite einzig das Gesellschaftsbild der sozialen Gleichheit relativ häufig mit einer zuvorigen demokratischen Einstellung zusammengeht, während sich andererseits das Bild vom absteigenden akademischen Mittelstand und das der geistigen Elite relativ oft mit autoritären Tendenzen verbinden. Gleichsam in der Mitte halten sich sowohl die Befragten mit »innerlichem« als auch solche mit »realistischem« Bewußtsein: sie sind relativ häufig Scheindemokraten, fühlen sich unserem System nur formell verbunden, ohne verbindlich zur Demokratie zu stehen.

4. Der letzte Befund ist aufschlußreich: Er gibt den Hinweis auf eine untergründige Verwandtschaft von Momenten der Innerlichkeit mit jenen, scheinbar konträren, des Realismus. Vielleicht bemüht sich heute gerade eine lebensstüchtige Konformität mit dem Zwang der Umstände um Rückversicherung aus gute Gewissen der im Bildungshumanismus feuchstierten Werte freier und sittlicher Persönlichkeit. In Anbetracht der Einstellung zum demokratischen System konvergieren jedenfalls beide Typen in einer Art systemgerechter Anpassung, die politischer Indifferenz nahekommt.

Summarisch ergeben sich für die Beurteilung der eingangs erörterten These nach alledem die folgenden Gesichtspunkte:

Erstens besteht eine gewisse Gefahr, daß sich der pädagogische Effekt der Sozialkunde großenteils in der Anreicherung mit Apparatwissen und in der Gewöhnung an pseudoparlamentarische Planspiele erschöpft.

Zweitens wird ein tiefer reichender Einfluß der Sozialkunde anscheinend von den im übrigen Unerricht immer noch wirksamen Motiven einer verdünnten bildungshumanistischen Tradition aufgefangen. Diese prägt weidm die Struktur des politischen Bewußtseins.

Drittens folgt freilich aus den so orientierten Gesellschaftsbildern nicht ausschließlich und nicht einmal in erster Linie Indifferenzismus. Häufiger verbinden sie sich mit politisch autoritären Tendenzen.

Viertens fanden sich gewisse Anhaltspunkte dafür, daß dort, wo gleichsam der bildungshumanistische Vorhang reißt, nicht etwa ein reflektiertes, waches und wachsendes Bewußtsein sichtbar wird, sondern eine Art Pragmatismus mit politisch ambivalenten Folgen. Bildung in ihrer traditionellen Gestalt nimmt ideologische Züge an und birgt doch lebensnotwendige Momente: auch die von den Natur- und Gesellschaftswissenschaften aufbereiteten Fakten bitzen ihre aufklärende Kraft ein, wo sie nicht im Medium kritischer und der Synopsis fähiger Bildung angeeignet werden.

1. Vorgetragen auf dem XIV. Deutschen Soziologentag.

2. Picht, Georg, Zehn Thesen über die Höhere Schule, *Frankfurter Hefte*, 13, 1958, S. 835.

3. Der vorliegende Bericht bezieht sich nur auf Ausschnitte dieser Studie von Habermas, Jürgen, von Friedeburg, Ludwig, Oehler, Christoph, Wetz, Friedrich, *Student und Politik*. Neuwied 1961.

4. Auch das bedarf freilich gewisser Einschränkungen, die jedoch im Zusammenhang dieses Berichts vernachlässigt werden. Dazu sei wiederum auf die Gesamtstudie verwiesen.

5. Wahrscheinlich hängt das mit einem Wandel der sozialen Struktur unserer Studentenschaft um die Zeit des Ersten Weltkrieges zusammen. Damals vielfach um das Volumen der Hochschulen, und zwar war der Zuzug aus mittleren Schichten so stark, daß der Anteil der Studenten akademischer Eltern halbiert wurde. Fast ein Fünftel unserer Befragten stammt aus solchen neukademischen Häusern; ihr Anteil ist damit ebenso groß wie der jener Befragten, die eine akademische Tradition über mehr als eine Generation hinweg nachweisen können. Mit diesem »Einbruch« ist wohl auch die bildungshumanistische Tradition, soweit sie durchs Elternhaus vermittelt wurde, weitgehend unterbrochen worden.