



Christine Riegel: Transformation

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 59

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Inger Petersen, Winfried Schulz-Kaempf

Rudolf Leiprecht, Seddik Bibouche
(Hrsg.)

**„Nichts ist praktischer als
eine gute Theorie“**

Theorie, Forschung und Praxis im Kontext
von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation
in der Migrationsgesellschaft



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Ohne die finanzielle Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung wäre diese Publikation für unseren gemeinsamen Kollegen Josef Held nicht zu Stande gekommen. Wir bedanken uns recht herzlich.

Für Korrektur und Formatierung bedanken wir uns herzlich bei Marei-Liselotte Radke

Oldenburg, 2011

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2238-7

Inhalt

Einleitung 9

Seddik Bibouche/Rudolf Leiprecht

I. Was ist gute Theorie?

Frigga Haug

Die Menschen machen die Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst – Zum Verhältnis von Theorie und Praxis bei Rosa Luxemburg 29

Manolis Dafermos/Athanasios Marvakis

Vermitteltes Erkennen der Welt – Lernen nach Sergei L. Rubinstein 41

Rainer Treptow

Was heißt heute Kritik? Randüberlegungen und Fragen 77

II. Theorien und Alltagstheorien

Ilze Plaude

Theorien auf Reisen: zur (Un-)Möglichkeit internationaler Forschung 87

Rudolf Leiprecht/Christine Riegel

Feindbildkonstruktionen zu ‚Balkan‘ und ‚Islam‘ – Politische Diskurse über eingewanderte Gruppen in der Schweiz und in den Niederlanden 101

III. Theorie, Forschung und Praxis im Kontext subjektorientierter und interkultureller Ansätze

Albert Scherr

Subjektorientierte Bildungspraxis – eine immer noch aktuelle
Orientierung für die Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe? 135

Rudolf Leiprecht

Die Frage von Einwanderungsgesellschaft und Subjekt in der
Sozialisationsforschung 155

Christine Riegel

Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? Perspektiven für
Reflexion, Kritik und Veränderung 169

Vjieran Katunarić

Civic (and intercultural) education in the EU countries 197

Seddik Bibouche/Josef Held

Rechtsextreme Dynamiken in der politischen Kultur. Zur sinnvollen
Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden am Beispiel
eines Forschungsprojektes 213

Seddik Bibouche

Integration evaluieren: zwischen Pragmatismus und Illusion 235

IV. Bildung und soziale Werte

Martin Allespach

Politische Bildung: kritisch, emanzipatorisch und subjektorientiert –
die Bildungsarbeit der IG Metall 263

Airisa Šteinberga

Lettlands Schulen: Faktoren, die das Wohlbefinden von Schülerinnen
und Schülern bestimmen 273

Mara Vidnere/Ausma Špona

Einstellungen als soziale Werte von Teenagern 283

Liste der Autorinnen und Autoren 291

Seddik Bibouche / Rudolf Leiprecht

Einleitung

„Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“

Ein Zitat von Kurt Lewin (1890–1947) für
Josef Held

Die langjährige Arbeit in Forschung und Lehre, getragen von kritischem Geist, grenzenloser Neugier und Engagement, weit über das enge Korsett des Provinziellen hinaus, aber dennoch das Lokale schätzend und würdigend, hinterlässt manchmal im Rückblick erstaunliche Erkenntnis- und Erfahrungslandschaften. Dieses Buch spiegelt so eine Landschaft wider, in der ganz unterschiedliche Formationen ihre Spuren hinterlassen haben. Allen gemeinsam ist ihr Bezug zur Biographie von Josef Held, von dessen Arbeitsleben hier die Rede ist. Diese unterschiedlichen Formationen bezeugen allerdings alles andere als Beliebigkeit oder Eklektizismus, vielmehr sie sind unerlässliche Faktoren in der Komposition einer zusammenhängenden wissenschaftsbezogenen Biografie, welche stets von den Grundorientierungen Kritik, Emanzipation und Entdeckungswille angetrieben wurde. Daraus entstanden Pionierleistungen, die auf den ersten Blick weit von einander entfernt erscheinen, bei genauerem Hinschauen jedoch ihre verborgenen Verzahnungen erkennen lassen. Eine dieser Pionierleistungen von Josef Held war es, in den bewegten Zeiten des Zusammenbruchs des ehemaligen Ostblocks eben dort Kontakte zu knüpfen und zu versuchen, einen themenbezogenen Forschungsverbund auf europäischer Ebene zu schaffen, in dem völlig unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen, Organisations- und Kommunikationsgepflogenheiten, politische Horizonte, Sprachen und nicht zuletzt Kulturen zusammenwirken sollten. In diesem Verbund wirkten Kollegen und Kolleginnen aus Lettland, Kroatien, den Niederlanden und Griechenland mit, später wurde die Kooperation auf Spanien, Polen und die USA erweitert. Alle haben in ihren jeweiligen Besonderheiten einen Beitrag zur Entstehung einer spezifi-

schen Erkenntnislandschaft geleistet, einige von ihnen auch zu diesem Buch. Erst vor dem Hintergrund dieser Vielfalt an Theoriebezügen, Forschungstraditionen und Praxen in sehr unterschiedlichen nationalen Kontexten versteht man die ungewöhnlichen Kontraste in diesem Band. Dennoch sind es eben diese Kontraste, die zu den spannenden Untersuchungen des internationalen Forschungsverbands unter der Federführung von Josef Held geführt haben. Erst durch die Unterschiede bezüglich der zugrunde liegenden Theorien, der angewandten Forschungsmethoden und dem Umgang damit und der Kommunikation zu Kontextbedingungen, Vorgehensweisen und Ergebnissen entstanden Perspektiven, welche die je eigenen nationalen Zugänge und Praxen differenzierter erscheinen ließen und zu deren Entwicklung positiv beitrugen. Im Übrigen funktionieren die Beziehungen, die durch diese Kooperationsarbeit geschaffen wurden, auch heute noch auf vielfältige Weise, so z.B. durch Lehrveranstaltungen, Publikationen, Studierendenaustausch usw..

Charakteristisch für Josef Held war und ist seine große Sensibilität für alle Phänomene der Unterdrückung, Ausbeutung und Ausgrenzung. Sie prägte seine Arbeit und mündete in intensive Kooperationen mit Organisationen und Gruppen, welche sich mit denselben Fragestellungen beschäftigten: Gewerkschaften, Organisationen von Eingewanderten, Träger der Sozialen Arbeit und politisch engagierte Initiativen. Diese Kooperationen beschränkten sich nicht auf den Austausch von Informationen und gegenseitiger Unterstützung, sie wurden vielmehr integraler Bestandteil der Forschung der Tübinger Forschungsgruppe und Rückgrat mehrerer Studien und Untersuchungen (vgl. Held et al. 1991, 1996, 1998, 1999, 2002). Es versteht sich von selbst, dass sich solch eine intensive Zusammenarbeit in besagter Erkenntnislandschaft stark einprägt, und selbstredend findet sich dazu auch in diesem Band einiges wieder, nicht zuletzt als weitere Kontrastierungsdimension.

Zum Aufbau dieses Textes

Josef Held war unser Lehrmeister, und dies ist positiv gemeint: Wir haben sehr viel von ihm, bei ihm und mit ihm gelernt. Dabei verhielt er sich uns – in unseren sich verändernden Positionen als Student, Doktorand oder Mitarbeiter – gegenüber niemals besserwisserisch, abgehoben und distanziert, sondern war vielmehr zugänglich, freundlich und interessiert. Wir spürten bei Josef Held deutlich, dass es hier um ernste Themen ging, die man trotzdem mit viel Humor bearbeiten konnte, um Themen, die mit dem langen Weg zur Selbst-

bestimmung und den vielen Hindernissen auf diesem Weg zu tun hatten; einem Weg, den man nur in der Kooperation mit vielen anderen, die auch in ähnlicher Weise unterwegs waren, begehen konnte. Durch seine Nachfragen, Hinweise und Anregungen, ja durch seine bloße Anwesenheit, schuf er für uns einen idealen ‚Lernraum‘, der ein gemeinsames genaues Nachdenken möglich machte. Wir fühlten uns bei ihm aufgehoben in einer Gemeinschaft von Lernenden und Forschenden, die ein ähnliches Interesse verfolgten.

In dieser Erinnerung wollen wir – nach einer kurzen allgemeinen Einführung, die wir zu zweit verfasst haben – jeweils individuell einige Erfahrungen schildern, und zwar zunächst mit dem Schwerpunkt auf dem Forschungskonzept, das man bei Josef Held kennen lernen konnte (Sedik Bibouche), und danach mit dem Schwerpunkt auf den Medieneinsatz, welcher für Josef Held typisch war (Rudolf Leiprecht). Anschließend erläutern wir – wiederum zu zweit – den Aufbau des vorliegenden Bandes.

Ein Zitat, das typisch für Josef Held war

Wer Lehrveranstaltungen, Forschungskolloquien oder Mitarbeiterbesprechungen von und mit Josef Held besuchte, hatte des Öfteren die Gelegenheit, diesen Satz von Kurt Lewin zu hören: „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“.¹

Damit wurden wir mit sanftem Nachdruck immer mal wieder auf die große Bedeutung von theoriebezogener Reflexion und Begründung hingewiesen, wonach stets auch immer deutlich gemacht wurde, dass beim Theoriebezug Probleme, die sich in der Praxis zeigen, nicht vernachlässigt werden dürften, im Gegenteil: Theorie ist ‚gut‘ für eine ‚verbesserte‘ Praxis, und ‚gute‘ Theorie ist eine solche, die zu einer solchen Verbesserung beitragen kann. Das Ernstnehmen von Praxisproblemen stand also im Mittelpunkt, wobei mit ‚Praxis‘ recht Verschiedenes gemeint sein konnte:

- eine berufliche Praxis, und hier waren mit Bildung, Sozialer Arbeit und Therapie vor allem Pädagoginnen/Pädagogen und Psychologinnen/Psychologen in unterschiedlichsten Berufsfeldern angesprochen;

¹ Die Urheberschaft dieses Spruches wird mehreren renommierten Autoren zugesprochen. Aufgrund unserer beruflichen Affinität haben wir uns für Kurt Lewin entschieden.

- eine studentische Praxis, also eine Praxis an der Hochschule bei denjenigen, die sich in einem entsprechenden berufsbezogenen und wissenschaftlichen Bildungsprozess befanden;
- eine wissenschaftliche Praxis, die in der (wie uns immer wieder deutlich wurde hierarchisch gegliederten) Institution Universität stattfand²;
- eine gewerkschaftliche und politische Praxis, die in ihren verschiedenen Formen und Ausrichtungen stets als notwendig empfunden wurde³;
- und nicht zuletzt auch – im allgemeineren Sinne – eine Lebenspraxis also all die Herausforderungen und u. U. kritischen Lebensereignisse, die im Zusammenhang eines Lebenslaufes bewältigt werden müssen und die – in unterschiedlicher Weise bewältigt oder nicht bewältigt – auch in die Möglichkeitsräume von Professionellen und Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern im Bereich von Bildung, Sozialer Arbeit und Therapie eingehen.

Theorie galt diesen verschiedenen Praxisbereichen und den sich in ihnen zeigenden Problemen gegenüber nicht als fertige Antwort, sondern vielmehr als eine wissenschaftlich begründete Frage, die die Wahrnehmung eines Phänomens verbessern und erste Hinweise liefern konnte auf mögliche Ursachen, Zusammenhänge und Lösungswege, aber auch auf andere Phänomene, die u.U. ebenfalls in den Blick zu nehmen wären, um einen praktischen Schritt weiter zu kommen. Insofern diente Theorie also dazu, sich nicht damit zufrieden zu geben, wie sich – gewissermaßen als Oberflächenphänomen – ein Praxisproblem zunächst präsentierte, sondern ‚tiefer‘ und ‚weiter‘ zu gehen und dabei ‚gründlicher‘ zu werden. Auch die eigene Sichtweise und die eigene Problemdarstellung galt es hierbei in die Reflexion einzubeziehen, um der Tendenz nachzugehen, dass man möglicherweise unterdrückende Machtverhältnisse oder in anderer Weise unbefriedigende Gewordenheiten als gleichsam naturgegebene Selbstverständlichkeiten einfach hingenommen hatte.

2 Eine Praxis, die zum Beispiel zu tun hatte mit den vorhandenen Möglichkeiten, Forschung zu betreiben, sie also auch zu finanzieren und zeitliche Ressourcen dafür zu haben – und zwar auch als Mitglied des wissenschaftlichen Mittelbaus.

3 Gerade auch um zum Beispiel deutlich zu machen, dass man sich häufig in abhängigen Positionen befand und weder anonymen Mächten noch sehr konkreten Leitungsebenen hilflos ausgeliefert sein wollte, sondern versuchte, fremdbestimmten Anforderungen gemeinsam etwas entgegenzusetzen, um dabei eine kritische und zugleich solidarische Haltung zu entwickeln, die auch den ‚eigenen‘ Organisationen gegenüber nicht unkritisch bleiben sollte.

Für solche Theoriebezüge erwiesen sich die Ansätze der Kritischen Psychologie, die Klaus Holzkamp und andere vorgelegt hatten, aber auch Ansätze des Projektes Ideologie-Theorie um Wolfgang Fritz Haug oder sozialistischer Feministinnen um Frigga Haug, mit denen sich Josef Held Ende der 1970er Jahre intensiv auseinandersetzte, als überaus praktisch. Eine wichtige Denkfigur dieser Ansätze bestand – bei allen Unterschieden im Einzelnen – darin, die Alternative zwischen Fremdbestimmung (formuliert als ein ‚Sich-Einrichten‘ in den Verhältnissen unter Hinnahme gegebener Macht- und Unterdrückungsstrukturen und auf Kosten anderer) und Selbstbestimmung (als Versuch, gemeinsam mit anderen eine Verfügung über die Lebensbedingungen zu erlangen, um sich an der Beseitigung von Unterdrückung zu beteiligen) immer wieder zum Thema zu machen. Diese Denkfigur hatte die Form einer (selbst-) kritischen Frage, die eine Diskussion eröffnen konnte, ohne dogmatisch zu sein und eine konkrete Antwort bereits vorzugeben. Damit konnte auch diskutiert werden, in welcher Weise eine wirkliche und langfristige Verbesserung von Praxis stattfinden sollte.

Gleichzeitig erwies sich diese Denkfigur als nützlich, um Theorien zu diskutieren. Ein wichtiges Anliegen von Josef Held war es, Mainstream-Theorien oder traditionelle Theorien nicht einfach über Bord zu werfen bzw. sich nicht mit ihnen auseinander zu setzen, im Gegenteil. Er bestand darauf – und dies war für uns als Studierende mitunter zwar lästig, aber letztlich doch sehr hilfreich – sich sehr intensiv mit diesen Theorien zu befassen, um zu überprüfen, ob und in welcher Weise hier nicht eine bestimmte Seite eines Problems detailreich abgebildet sein könnte – also zum Beispiel die Seite des Verhaltens unter fremdbestimmten Bedingungen, wo Subjekte so fühlen, denken und handeln, als ob sie ‚Objekte‘ sind – während eine andere Seite vernachlässigt oder gar verschleiert wird – nämlich die Möglichkeit, dass Subjekte versuchen, wirklich selbstbestimmt und in Kooperation mit anderen zu handeln.

Zum Forschungskonzept bei Josef Held

(Seddik Bibouche)

Selbstredend waren auch schon vor mehr als 30 Jahren Leistungsnachweise in Forschungsmethoden bei einem Universitätsstudium Pflicht, sogar, wenn man Pädagogik studierte. Also musste ich als Pädagogikstudent eine passende Lehrveranstaltung besuchen, um diesen wichtigen Nachweis zu erwerben. Am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen erzählte

man damals voll Bewunderung von einem fortschrittlichen Angebot zu empirischen Methoden, nämlich einer interdisziplinären Veranstaltung, bei der Lehrende aus vier unterschiedlichen Instituten kritisch im Sinne des damaligen post-68er Geistes die Studenten⁴ in die Geheimnisse der Sozialforschung einzuweihen versuchten. So kam es zu meiner ersten Begegnung mit Josef Held. Er vertrat als Pädagogischer Psychologe das Institut für Pädagogik und hatte sich mit der Soziologin Monika Bösel, dem Kulturwissenschaftler Martin Scharfe und dem Politologen Gerd Meyer bei der gemeinsamen Vorlesung abgewechselt. Verblüffend war für mich die Tatsache, dass ich trotz meines anstrengenden Kampfes mit der deutschen Sprache Josef Held auf Anhieb verstand und, relativ bald und dank eines Tutoriums, Gelegenheit bekam, die angeeignete Forschungskompetenz in einem zukunftsweisenden Projekt umzusetzen. Wir konnten in unserer Forschungsgruppe auf der Grundlage soliden empirischen Materials die Notwendigkeit von öffentlichen Bänken auf dem Tübinger Marktplatz nachweisen. Dabei gingen wir entgegen etablierten wissenschaftlichen Gepflogenheiten gleich zwei methodische Wege: auf dem subtilen Pfad der teilnehmenden Beobachtung und dem strengen der quantitativen Forschung. Der Methoden-Mix, den die Tübinger Forschungsgruppe unter der Leitung von Josef Held heute bevorzugt (vgl. Held et al. 2007, 19ff.), wurde gewissermaßen damals schon in einem bescheideneren Rahmen ausprobiert. Das sah so aus, dass wir den ganzen Tag die einzige öffentliche Bank auf dem Tübinger Marktplatz beobachtet hatten. Akribisch notierten wir alles über die Individuen, die sich auf die Bank setzten: Anzahl, Geschlecht, vermutetes Alter, vermeintliche Herkunft, angenommener Status. Natürlich wussten wir, wie lange sie da saßen, mit wie vielen Menschen sie sich unterhalten hatten usw.. Also handelte es sich um eine breite, anspruchsvolle empirische Erhebung, die in dem Resultat mündete, dass Tübingen unbedingt mehr öffentliche Sitzbänke brauchte. Wir wissen nicht, wie unsere Ergebnisse bis zur Stadtverwaltung durchdrangen, aber heute, nur 30 Jahren später, sind mindestens vier öffentliche Sitzbänke in der Altstadt von Tübingen. Die Forschung hat sich also gelohnt.

Seit dieser ersten Begegnung haben sich die Wege von Josef Held und mir immer wieder gekreuzt, auch während der langen Zeit, in der ich in der Sozialarbeit tätig war. Dies verdanken wir einem wöchentlichen Treff, immer am Samstag, mittags in einem Cafe in der Altstadt, wo unterschiedliche Men-

4 Zu dieser Zeit gab es nur Studenten, die Spezies ‚Studierende‘, und eine größere Aufmerksamkeit für eine geschlechtergerechte Sprache entstand erst später.

schen aus Wissenschaft und Praxis, alt und jung und aus unterschiedlichen Kulturhorizonten sich beim Kaffeetrinken trafen und austauschten. Die Forscherinnen und Forscher erfuhren die neuesten Trends von der ‚Praxisfront‘, und die Praktikerinnen und Praktiker versuchten mühsam ihr Basiswissen mit den neuesten Theorien aus der Universität aufzufrischen. Gemeinsam war allen der Bezug zum Sozialen, aber vor allem die kritische politische Haltung. Bei manchen ganz explizit, bei den anderen weniger wahrnehmbar war die subjektwissenschaftliche Orientierung, und unabhängig von der Ausprägung dieser Orientierung, hatten alle von Josef Held gelernt oder etwas mitbekommen bzw. mitgenommen. Es ist nicht verwunderlich, dass viele von ihnen für diese Festschrift einen Beitrag geliefert haben. Das ist kein Zufall. Es zeugt viel mehr von der Fruchtbarkeit dieser zwanglosen Treffs, wie auch von der Konsequenz und Ernsthaftigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf dem steinigen Weg der Kritik.

Eine andere wichtige Veranstaltung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des wöchentlichen Cafe-Treffs war das Plenum Kritische Psychologie, das Mitte der 1980er Jahre unter Federführung von Josef Held entstand. Dort fand eine u. a. inhaltliche und methodische Auseinandersetzung mit der Grundlegung der Psychologie von Klaus Holzkamp (1985) statt. Allerdings: „Es handelte sich immer um eine Auseinandersetzung mit der Kritischen Psychologie und nie um die bloße Aneignung.“ (Held 2006, 32) Aus diesem Plenum entwickelte sich die Tübinger Forschungsgruppe, welche logischerweise einen subjektwissenschaftlichen Ansatz verfolgte, also grundsätzlich das Subjekt in den Mittelpunkt aller wissenschaftlichen Tätigkeiten stellte, und dabei den Anspruch hatte, die Subjektivität der Forscherinnen und Forscher gleichzeitig zu reflektieren: „Die Mitglieder der Forschungsgruppe haben jeweils ihren eigenen theoretischen, inhaltlichen oder methodischen Beitrag geleistet und damit zur sukzessiven Herausbildung und Anreicherung des Tübinger Ansatzes beigetragen.“ (ebd.)

Wichtige Elemente dieses Ansatzes sind neben der Subjektwissenschaft als Fundament die handlungstheoretische Orientierung bzw. Praxisorientierung (siehe oben), die interdisziplinäre Ausrichtung und – ganz wichtig für die Forschung – die „Gegenstandsadäquatheit“ (Holzkamp) der Forschungsmethode. Im Laufe der Jahre und entlang diverser Herausforderungen bei unterschiedlichen Forschungsprojekten kamen neue Dimensionen dazu, die zum Teil quasi zu Konstanten des Forschungsansatzes von Josef Held geworden sind, wie etwa die internationale Kooperation und die klare politische

Positionierung. Unter dieser Perspektive sind die Forschungsschwerpunkte zu erklären, die sich u. a. mit politischen Orientierungen, Rechtsextremismus, Migration- und Integrationsfragen sowie internationales Lernen befassten (vgl. Held 1994, 1997, 1998, 1999, 2001, 2006; vgl. Held et al. 1991, 1996, 1998, 1999, 2001, 2007, 2008). Eine weitere Konstante bei Josef Helds Arbeit war und ist die menschliche Offenheit, die ihm immer und ganz ohne Kalkül ermöglichte, seine Forschungsprojekte facettenreich zu gestalten und dabei wichtige solidarische Beiträge zu leisten.

Zum Einsatz von Medien bei Josef Held

(Rudolf Leiprecht)

Kurt Lewin, dessen Zitat wir zur Hilfe nehmen, um eine zentrale Geste von Josef Held zu charakterisieren, ist dafür bekannt, dass er als einer der ersten (selbst gedrehte) Tonfilme in Lehrveranstaltungen einsetzte. Auch Josef Held benutzte bereits früh und regelmäßig in Lehre und Forschung audio-visuelle Medien. Er war eine zeitlang Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik, und ein wichtiges Anliegen dieses Zentrums war es u. a., die Kolleginnen und Kollegen im ‚Elfenbeinturm‘ Universität dabei zu unterstützen, sich mit beruflichen und sozialen Handlungsfeldern auseinanderzusetzen. Dabei hatten Medien, mit denen man ein praktisches Problem in seinen wesentlichen Umrissen – gewissermaßen in einer Momentaufnahme – festhalten und anschaulich machen konnte⁵, um zur theoriebezogenen Reflexion anzuregen, eine große Bedeutung. Wenn ich versuche, mich an Josef Held in dieser Zeit zu erinnern, dann sehe ich ihn in der Dunkelkammer – inmitten von Flaschen mit Lösungen und Wannen voll übel riechender Chemikalien, zwischen großen Stapeln von Abdrücken und Massen von entwickelten Filmen, die von der Decke und an den Wänden hingen – oder im Medienraum – im chaotischen Gewirr von vielen Geräten, Apparaten, Kabeln, irgendwie stets zu viel, um auf den zu spärlich bemessenen räumlichen Kapazitäten unterzubringen – zwischen und mit all diesen Materialien bewegte sich also Josef Held, ausgestattet mit großen und gut begründeten Ansprüchen, wobei die jeweiligen Ressourcen und technischen Möglichkeiten diesen meist nicht genügten und zur Improvisation nötigten. Josef Held schaffte es meist trotzdem, irgend-

5 Zunächst handelte es sich vor allem um Photographie und Tonbandaufnahmen, aber auch bereits um einigermaßen erschwingliche Filmdokumente mit Hilfe von Super 8 und die ersten Anfänge von Video, letztere in einer technischen Form, bei der man – ähnlich wie beim Tonbandgerät – viel zu häufig mit einem richtigen ‚Bandsalat‘ zu kämpfen hatte.

etwas Anregendes daraus zu machen, und sei es auch nur, um die Reflexion des Prozesses unter solch schwierigen Bedingungen nachvollziehen zu können.

Der Beginn meines Studiums fiel 1977 in die Zerfallszeit der antiautoritären Studentenbewegung, eine Zerfallszeit, die gleichzeitig auch eine Hochzeit der sogenannten K-Gruppen darstellte, also viele kleine kommunistische Parteilchen unterschiedlichster Ausrichtung, die sich teilweise heftig bekämpften. Die kritische Auseinandersetzung mit dieser (eher traurigen) Realität an der Hochschule und seiner Geschichte und das Nachdenken über Veränderungsmöglichkeiten war auch Thema in einer der Veranstaltungen von Josef Held, und – gleichsam selbstverständlich – wurden Filme der Studentenbewegung gezeigt und diskutiert.⁶

Vor allem wurden immer wieder Aufnahmen von wissenschaftlichen Vorträgen präsentiert, die Josef Held gemeinsam mit Studierenden selbst gemacht hatte. Zu jährlich stattfindenden sog. Ferienuniversitäten der Kritischen Psychologie in Graz, Fulda und Wien hatten zuvor gemeinsame Exkursionen stattgefunden, die für uns sowohl Gruppenerlebnis als auch Bildungsreise waren. Die Videofilme – mit einer einzigen statischen Kamera aufgenommen und meist mit einem eher schlechten Bild – wurden jedenfalls immer wieder in Lehrveranstaltungen eingesetzt und lieferten eine Vorstellung davon, wie die Autorinnen und Autoren, die diese komplexen und komplizierten und auch langen Texte geschrieben hatten, versuchten, sich in einem Vortrag vor Studierenden verständlich zu machen. Einigen gelang dies tatsächlich um einiges besser als in den schriftlichen Beiträgen, und diese Videofilme hatten denn auch meist eine überaus motivierende Wirkung auf uns Studierende und schufen einen besseren Zugang zur natürlich unvermeidbaren Textlektüre.

Außerdem setzte Josef Held Fotografie und Film auch häufig in seinen Veranstaltungen zu empirischen Methoden (siehe oben) ein. Aus dem Produzieren und Diskutieren von Filmen entwickelte sich nach und nach eine Forschungskonzeption, die mit der Zeit immer ausgefeilter wurde: Für meine (von Josef Held engagiert mitbetreute) Promotionsarbeit erstellte ich themenfokussierte Filmporträts von interviewten Jugendlichen, damals noch auf Basis einer 16mm-Technik, die anderen Jugendlichen gezeigt und mit ihnen

6 Für mich war dies sehr motivierend: Neben meiner Praxis in der studentischen Selbstverwaltung und der Hochschulpolitik war es die Auseinandersetzung mit solchen Filmen, die mich dazu veranlassten, meine Diplomarbeit zum Thema Studentenbewegung zu verfassen.

diskutiert wurden (vgl. Leiprecht 1990). Diese Gruppendiskussionen bildeten dann eine Datenbasis für die empirische Untersuchung. Bis heute arbeite ich mit dieser Methode empirischer Sozialforschung (vgl. Leiprecht 2001, Scharathow/Leiprecht 2010).

Zum Aufbau des Bandes

Es erübrigt sich fast zu sagen, dass die Autorinnen und Autoren dieses Bandes lange Jahre mit Josef Held in der einen oder anderen Weise zusammengearbeitet haben und dies in aller Regel auch noch heute tun. Betrachtet man diese Gruppe der Autorinnen und Autoren, so ist zum einen kennzeichnend ihre internationale Zusammensetzung (aus Deutschland, Griechenland, Kroatien und Lettland) bzw. ihre Geschichte, die teilweise mit mehrjährigen Auslandsaufenthalten der Autorinnen und Autoren (in Deutschland, den USA, den Niederlanden und der Schweiz) verbunden ist; zum anderen zeigt sich als Gemeinsamkeit eine deutliche Nähe zu Ideen, Initiativen, Projekten, Organisationen und Bewegungen, die auf ein Mehr an Demokratie und sozialer Gerechtigkeit zielen.

Insgesamt bewegen sich die hier versammelten Beiträge dieser Autorinnen und Autoren in einem Bereich, den wir mit dem Titel *Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft* gefasst haben. Nach den bisherigen Ausführungen dürfte es die Leserinnen und Leser nicht überraschen, dass gerade in der spezifischen Verbindung von Theorie, Forschung und Praxis auch eine der besonderen Qualitäten lag, die Josef Held akzentuiert und engagiert zu den vielfältigen Kooperationen mit den Autorinnen und Autoren (und vielen anderen) beisteuerte. Wir haben die Beiträge dieser Autorinnen und Autoren im Folgenden vier Überschriften zugeordnet.

Unter der Frage *Was ist gute Theorie?* haben wir zunächst Texte von Frigga Haug, Manolis Dafermos, Athanasios Marvakis und Rainer Treptow versammelt.

Frigga Haug zeigt hier u. a. Parallelen zwischen politischen und pädagogischen Handlungsfeldern und skizziert wesentliche Momente der Auseinandersetzung von Rosa Luxemburg mit den Schriften von Karl Marx, aber auch neuere Debatten in der feministischen Theorie und Praxis. Dabei wird deutlich, dass die Perspektive von Rosa Luxemburg, die ‚Subjekte in ihrem praktischen Leben‘ ins Zentrum ihrer Überlegungen zu stellen, zu überaus aktuel-

len Einsichten führt, und dass es beim in diesem Sinne durch ‚wirkliche‘ Menschen zur Anwendung gebrachten Verhältnis von Theorie und Praxis „ganz offensichtlich um eine Gratwanderung (geht), die uns jeweils auf der einen oder anderen Seite herunterfallen lässt, gerade, wenn unsere eigene Praxis nicht in den Mainstream gehört, sich also nicht unmittelbar auszahlt, die entsprechende eingreifende Theorie also kritisch zur herrschenden Gesellschaft steht und damit eher unpraktisch zu sein scheint. Daher gibt es stets neue Versuchungen in pragmatischen Praktizismus zu verfallen auf der einen Seite, und auf der anderen Theorie gegen Erfahrung abzuschotten, zu dogmatisieren, also folgenlos zu theoretisieren und blind zu praktizieren.“ (Haug 2011, 30)

Der nächste Text von Manolis Dafermos und Athanasios Marvakis im vorliegenden Band hat einen anderen Charakter. Nach den eher skizzenhaften, aber grundlegenden Hinweisen von Frigga Haug, die deutlich auf das Ereignis, Josef Held zu ehren, bezogen sind, ändert sich hier die Textsorte. Manolis Dafermos und Athanasios Marvakis legen eine ausführliche Darstellung und Diskussion zentraler Positionen des russischen Psychologen Sergei L. Rubinstein (1889–1960) vor, wobei sie implizit dessen theoretische Positionen als ein Beispiel für ‚gute Theorie‘ präsentieren. In inhaltlicher Verbindung mit Frigga Haugs Skizze wird deutlich, dass zum einen die Tatsache, dass „Rubinstein (...) den autonomen, schöpferischen Charakter der Aktivitäten der lernenden Subjekte“ betont (Dafermos/Marvakis 2011, 48), einen wichtigen Ausgangspunkt dafür bildet, warum Dafermos und Marvakis diesen Autor so faszinierend finden. Zum anderen ist es eine bestimmte Weise, Konzepte wie Erkennen, Lernen und Tätigkeit zu verbinden, wobei auch das Verhältnis von Theorie und Praxis zu entdecken ist: Lernen wird – so zeigen Dafermos/Marvakis nachdrücklich – von Rubinstein „als eine selbständige Bewegung aufgefasst (...), d. h. als eine subjektiv begründete Tätigkeit des Subjekts in dem Bemühen, die Welt zu erkennen und in ihr zu handeln“, wobei Erkennen „realisiert (wird) durch die Teilnahme in sozialen Praxen, in denen das Handeln und Lernen des Subjekts vermittelt ist durch bestimmte Gegenstände und Verhältnisse, seien diese nun externe oder psychologische Werkzeuge, d. h. Dinge, Artefakte, Technologien, Begriffe, usw.. All diese Gegenstände und Verhältnisse sind und werden natürlich vermittelt durch andere Subjekte in und durch Beziehungen, sowie in und durch Diskurse.“ (ebd.)

Beim darauf folgenden Text von Rainer Treptow werden wir wiederum mit einer anderen Textsorte konfrontiert. In der Form eines Essays stellt Treptow verschiedene Weisen vor, in denen heute Kritik durchgeführt wird, und wirft seinerseits kritische Fragen auf. Sein Bezugspunkt ist dabei die Wissenschaft, die die Geltung von Kritik an gültige Regeln und Verfahren koppelt: „Die intensive Diskussion über den Geltungsanspruch einer kritisierenden Äußerung folgt damit stets der Frage nach der Auswahl und der korrekten Anwendung von Untersuchungsmethoden.“ (Treptow 2011, 107) Allerdings lässt sich beobachten, dass das „methodenkritische Urteil (...) zu einem Instrument der Exklusion“ werden kann (ebd, 107): „Es lässt Fragestellungen bereits dadurch ins Leere laufen, dass es den Weg blockiert, auf dem die Antwort gesucht werden soll. Fragestellungen, die sich nicht operationalisieren lassen, können als ungeeignet verworfen werden – obwohl sie relevant sein mögen. Was nicht gemessen werden kann, hat keine Chance, über das Rüttelsieb methodischer Einwände auf die Seite wissenschaftlicher Anerkennung zu gelangen.“ (ebd.) Eine Kritik, die sich beispielsweise aus den praktischen Erfahrungen in lebensweltlichen Zusammenhängen heraus artikuliert, scheint also nur eine geringe Chance zu haben, in wissenschaftliche Fragestellungen transformiert oder im Kontext wissenschaftlicher Theorien relevant zu werden. Sie ist auf die „Übersetzungsleistung anderer angewiesen“ (ebd., 107), also zum Beispiel von Professionellen Sozialer Arbeit, die sie bei der Konzipierung von Hilfe- und Unterstützungsformen berücksichtigt und damit in einen fachlichen Diskurs einbringt.

Diese Überlegungen führen uns zum Zusammenhang von *Theorien und Alltagstheorien*, der den zweiten Gliederungspunkt des vorliegenden Bandes markiert.

Dabei wird im Text von Rudolf Leiprecht und Christine Riegel nachdrücklich aufmerksam gemacht auf die Möglichkeit ‚bornierter‘ Sichtweisen und Vorstellungen, die sich aus lebensweltlichen Kontexten heraus ergeben können oder in deren ‚inneren Sinnzusammenhängen‘ sich offenbar Anknüpfungspunkte für entsprechend ‚bornierte‘ Diskurse aus Politik und Medien finden lassen. Sie tun dies, in dem sie aktuelle Feindbildkonstruktionen zu ‚Balkan‘ und ‚Islam‘ nachzeichnen und analysieren, die in den Niederlanden und in der Schweiz zu beobachten sind, die in ihrer Mächtigkeit, ihrem Aufbau und ihrer inneren Logik aber auch in Deutschland ihre unheilvolle Wirkung zeigen. Dabei wird deutlich, dass solche Diskurse in Politik und Medien die Diskurse in alltäglichen Lebenswelten erheblich beeinflussen bzw. sich

unheilvolle Wechselwirkungen ergeben: Letztere stellen einen Resonanzboden dar, wirken aber zugleich als Durchlauferhitzer, der die Macht der Feindbilder im Zusammenhang von Alltag und Politik verstärkt.

Nach diesem Blick auf das ‚Ausland‘, in dem Phänomene und Entwicklungen zu beobachten sind, die auch für das jeweils eigene Land eine wichtige Rolle spielen, legt Ilze Plaude mit ihrem Beitrag einen anderen Schwerpunkt. Sie diskutiert unterschiedliche Übersetzungsleistungen und thematisiert die Schwierigkeiten einer vergleichenden internationalen Forschung. Dabei untersucht sie Übersetzungen im engen und im übertragenen Sinne (vgl. Bhabha 2000) und stellt in diesem Kontext die Frage nach der Kompatibilität von Forschungstraditionen. Kaum jemand hätte diese schwierige Materie besser bewältigen können als die gelernte Germanistin und Dolmetscherin aus Lettland, die über das Projekt Internationales Lernen zu der Promotion bei Josef Held kam und all die Jahre eng mit ihm im Projekt arbeitete. Dabei bekam sie die ganze Bandbreite der Übersetzungsproblematik im ‚Eigenversuch‘ mit: von einer Sprache in die andere, von einem Land in das andere, von einer Forschungstradition in eine andere und vor allem von einer Disziplin in die andere. Wie ihr Beitrag anschaulich darstellt, führten diese wertvollen Erfahrungen zu sehr nützlichen methodischen Erkenntnissen innerhalb und außerhalb der Tübinger Forschungsgruppe.

Die dritte Gliederungsüberschrift lautet *Theorie, Forschung und Praxis* im Kontext subjektorientierter und interkultureller Ansätze. Hier finden sich Beiträge, die die Idee einer Subjektorientierung, die schon in den Texten von Frigga Haug, Manolis Dafermos und Athanasios Marvakis anklingt, mit den Herausforderungen verbinden, die sich im Kontext von migrationsbezogenen – interkulturellen und rassismuskritischen – Ansätzen ergeben.

Zunächst diskutiert Albert Scherr vor dem Hintergrund des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendhilfe die inhaltliche Bedeutung von Subjektorientierung. Der Beitrag von Albert Scherr fußt dabei auf einer (expliziten und impliziten) Relektüre und Kontextualisierung von zentralen Aussagen aus 26 eigenen Texten, die er im Verlauf von 16 Jahren zum Thema Subjektivität verfasst hat. Hier wird insbesondere der Frage nachgegangen, ob, inwieweit und in welcher Weise Subjektivität „als die Leistung der aktiven Ausrichtung der eigenen Lebensführung an gesellschaftlichen, insbesondere ökonomischen Bedingungen, als Selbstsozialisation und Selbstdisziplinierung“ formuliert und eingefordert wird – also Subjektivität im Kontext neoliberaler Vorstellungen und Praxisformen – oder im Gegenteil – Subjektivität in der Tradition

emanzipatorischer Subjekttheorien – Subjektivität als Selbstbestimmung und Selbsterhaltung gegen Zumutungen und Zwänge, die als fremdbestimmt erkannt werden, gefasst und unterstützt wird (Scherr 2011, 193).

Anschließend beschreibt Rudolf Leiprecht die Einseitigkeiten (z. B. Reduktion auf Belastungen auf Seiten von Eingewanderten bei gleichzeitiger De-thematisierung von Defiziten in Sozialisationsinstanzen wie Kindertagesstätte und Schule) und Lücken (z. B. Auswirkungen von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen) von Sozialisationsforschung, wenn es um Fragen der Migrationsgesellschaft geht. Dabei wird – gewissermaßen parallel zum Beitrag von Albert Scherr – auch die Bedeutung des Subjektbegriffes für die Sozialisationsforschung herausgearbeitet. In der neueren Sozialisationsforschung – so zeigt sich nämlich – wird mittlerweile davon ausgegangen, dass sich im gesamten Sozialisationsverlauf das Individuum als Subjekt verhalten kann, „das seine Sozialisation nicht nur passiv hinnimmt, sondern durch eigene Aktivität mitbestimmt“ (Geulen 2005, 166). Allerdings kommt es jetzt – analog zu den Ausführungen von Albert Scherr – darauf an, Subjektivität im Verhältnis von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung zu diskutieren. Leiprecht schlägt hier den Begriff subjektiver Möglichkeitsraum als nützlich-es theoriebezogenes Denk- und Fragemuster vor.

In nächsten Beitrag greift Christine Riegel das analytische Potential des Konzeptes Intersektionalität auf: Gesellschaftliche vorfindbare und wirksame Differenzlinien und soziale Kategorien wie soziale Klasse, Ethnizität, Geschlecht und Generation werden hier in ihrem Zusammenhang und ihren Überschneidungen untersucht und thematisiert. Christine Riegel arbeitet die Bedeutung von Intersektionalität als kritische Reflexionsfolie für die pädagogische Praxis heraus. Dabei geht sie mit Bezug auf Josef Held (1994) von einem Praxis-Verständnis aus, „das über eine auf das Berufsfeld beschränkte Praxis hinausgeht und sowohl die Verhältnisse, in denen (pädagogische) Praxis stattfindet als auch die Lebenspraxen der Professionellen und die der Adressatinnen und Adressaten einschließt“ (Riegel 2011, 247).

Der Text von Vjeran Katunarić bietet zunächst einen Überblick zu zivilgesellschaftlicher Bildung (civic education) (incl. Interkultureller Bildung) in den Ländern der Europäischen Union, um anschließend in ausgewählten Ländern eine vergleichende Analyse der Curricula für bestimmte Schulformen (comprehensive schools) durchzuführen. Deutlich werden u. a. große Lücken im interkulturellen Wissen und die Tendenz, die Bevölkerungen in Wir- und Sie-Gruppen aufzuteilen.

Im anschließenden Beitrag Rechtsextreme Dynamiken in der politischen Kultur beschreiben Josef Held und Seddik Bibouche, was „Gegenstandsadäquatheit“ (Holzkamp) einer Forschungsmethode bedeuten kann. Dies tun sie am praktischen Beispiel eines Forschungsprojektes über Rechtsextremismus im regionalen Kontext (vgl. Held et al. 2008), bei dem diverse Forschungsmethoden parallel verwendet wurden. Es sind immer die Problematik bzw. die Fragestellungen zu einem bestimmten Phänomen, die über die Forschungsmethode(n) entscheiden. In dieser Tradition variierte die Tübinger Forschungsgruppe bei jedem neuen Projekt immer wieder zwischen quantitativer und qualitativer Forschung in all seinen Varianten.

Ob man ‚Integration‘ überhaupt evaluieren kann, ist die zentrale Frage, um die es dann im Beitrag von Seddik Bibouche geht. Diverse Dimensionen der Problematik werden diskutiert: eine semantische, bei der Integration als kaum zu fassender Plastikbegriff erscheint, eine allgemeinpolitische, bei der Integration zum reinen Kampfbegriff verkommt und eine methodische, bei der die Gefahr der Verfestigung von Problemen bei der Erforschung derselben besteht bzw. unter der Hand Evaluation ein Machtinstrument werden kann.

Unter der vierten und letzten Gliederungsüberschrift *Bildung und soziale Werte* haben wir Texte angeordnet, die im Kontext von Bildung in unterschiedlicher Weise auf die Bedeutung von sozialen Werten aufmerksam machen.

Zunächst stellt Martin Allespach in seinem Beitrag die politische Bildungsarbeit der IG Metall vor. Dabei geht er von einer Bilanz zur politischen Bildung im Allgemeinen aus, wobei er diese in kritischer Perspektive als formalisiert, reduziert und marginalisiert bezeichnet. Martin Allespach konstatiert den Abschied von Emanzipation, Mündigkeit und Aufklärung in der politischen Bildung und setzt dagegen einen subjektorientierten Ansatz, der auf soziale Werte wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität aufbaut. Dabei kann Martin Allespach auf viele Jahre Praxiserfahrung und Forschungsarbeit auf diesem Gebiet zurückgreifen, eine Erfahrung, die er immer wieder in kritischen Auseinandersetzungen mit der Tübinger Forschungsgruppe um Josef Held bei gemeinsamen Projekten diskutiert hat.

Airisa Šteinberga setzt sich in ihrem Beitrag anschließend mit der Schule in Lettland als Sozialisationsinstanz auseinander und geht der Frage nach, welche Aspekte dabei zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beitragen. Dabei stützt sie sich auf eine von ihr durchgeführte Befragung mit

einem quantitativen Instrument. Als Ergebnis zeigt sich u. a., dass die Schule zwar „ihre unterrichtenden und auf Wissensvermittlung bezogenen Funktionen offenbar sehr gut erfüllt, Bildung und Erziehung aber eher spontan und unsystematisch erfolgen“ (Šteinberga 2011, 398), und dass in diesem Zusammenhang „das subjektive Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen (...) nicht unbedingt in eine positive Richtung geführt wird“ (ebd, 398).

Ausma Špona und Mara Vidnere referieren in ihrem Beitrag dann die Ergebnisse einer Untersuchung, die nach den wertbezogenen Einstellungen von Jugendlichen in Lettland fragt. Für einen deutschsprachigen Kontext dürften hier vor allem die Ausgestaltung und die inhaltsbezogene Formulierung der selbst konstruierten Skalen und Items von Interesse sein.

Literatur

- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Bibouche, Seddik/Held, Josef (2002): IG-Metall-Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen. Marburg: Schüren.
- Geulen, Dieter (2005): Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim/München: Juventa.
- Held, Josef/Horn, Hans/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios (1991): „Du musst so handeln, dass du Gewinn machst ...“ Empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen zu politischen Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer. Duisburg: DISS.
- Held, Josef (1987): Subjektbezogene Forschungsverfahren für die Berufspraxis. Marburg: VAG.
- Held, Josef (1994): Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Hamburg: Argument.
- Held, Josef/Horn, Hans/Marvakis, Athanasios (1996): Unter Mitarbeit von Horn-Metzger, Traudl/Keppler, Wolfram /Riegel, Christine. Gespaltene

- Jugend. Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen. Opladen: Leske & Budrich.
- Held, Josef (1997): Politische Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer/innen und ihre subjektive Begründungen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. In: DGB Abteilung Jugend, Rassismus und gewerkschaftliche Jugendarbeit (Hg.) (1997): Welche Wege muss die Jugendarbeit der Gewerkschaften bestreiten? Fachtagung am 12–13/10/1995 in Hennef. S. 13–18.
- Held, Josef (1998): Politische Orientierungen und Gewaltbereitschaft junger Menschen – Folgerungen für die Jugendarbeit. In: Deiters, Friedrich-Wilhelm/Pilz, Gunter A. (Hg.) (1998): Aufsuchende, akzeptierende, bewegungsorientierte, subjektbezogene Sozialarbeit mit rechten, gewaltbereiten jungen Menschen – Aufbruch aus einer Kontroverse. Münster: LIT.
- Held, Josef (1999): Gewerkschaftliche Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer in Ost- und Westdeutschland. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 50. Jg. H.6. S. 366–376.
- Held, Josef (2001): Einzelfallmethode. In: Keupp H./Weber K. (Hg.) (2001): Psychologie, ein Grundkurs. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. S. 256–265.
- Held, Josef/Sauer, Karin (2005): Integration von Kindern in Baden-Württemberg und Kalifornien. Tübingen: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.
- Held, Josef (2006): Von Holzkamp zu Vygotskij und immer wieder zurück. In: Forum Kritische Psychologie 50. Hamburg: Argument. S. 31–42.
- Held, Josef/Bibouche, Seddik/Schork, Carolin/Dirr, Florian (2007): Kommunale Integrationsprojekte mit Migranten. Stuttgart: Soziale Verantwortung und Kultur.
- Held, Josef/Bibouche, Seddik/Merkle, G. (2008): Rechtsextremismus und sein Umfeld – eine Regionalstudie und die Folgen für die Praxis. Hamburg: VSA.
- Holzkamp, Klaus (1985): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Leiprecht, Rudolf (1990): ‚Da baut sich ja in uns ein Hass auf‘. Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen. Hamburg: Argument.
- Leiprecht, Rudolf (Hg.) (1995): ‚In Grenzen verstrickt ...‘ Jugendliche und Rassismus in Europa. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung. Duisburg: DISS-Verlag.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Leiprecht, Rudolf /Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.) (2001): International Lernen – Lokal Handeln: Interkulturelle Praxis ‚vor Ort‘ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz. Frankfurt a.M.: IKO.
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (2011): ‚Wenn die mir gar nicht zuhören wollen ...‘ Ein eigener Dokumentarfilm als Medium von Forschung und Bildungsarbeit zu Rassismus und Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i.T.: Wochenschau. S. 109–134.
- Špona, Ausma/Held, Josef (Hg.) (1999): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration – Ergebnisse eines internationalen Projekts. Band II. Hamburg: Argument.
- Švob, Melita/Held, Josef (Hg.) (1997): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration – Theorien und Methoden eines internationalen Projekts. Band I. Hamburg: Argument.

I.

Was ist gute Theorie?

Frigga Haug

Die Menschen machen die Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst – Zum Verhältnis von Theorie und Praxis bei Rosa Luxemburg

Dies ist ein Vortrag bei einem halbtraurigen, halbfröhlichen Ereignis. Jemand geht aus seinem Wirkungskreis heraus und wir verabschieden ihn, indem wir ihn loben. Bei Brecht gibt es vor fast 80 Jahren ein Gedicht über die „Teppichweber von Kujan-Bulak“ (1929, GW 9, 666f), die, wie alle, aufgerufen waren, Lenin zu ehren. Viele stellten Büsten auf und Standbilder, riefen zu Versammlungen und Demonstrationen auf. Die Teppichweber, vom Malariafieber geschüttelt, das aus dem benachbarten Sumpf kam, sammelten Geld zunächst für eine gipserne Büste und kauften dann aber auf den Vorschlag eines Genossen dafür Petroleum, das sie auf den Sumpf schütteten: „So nützten sie sich, indem sie Lenin ehrten und / Ehrten ihn, indem sie sich nützten, und hatten ihn / Also verstanden.“ (Brecht 1929, GW 9, 666)

Was hat eine solch erhabene Geschichte über die armen Weber und den großen Lenin mit unserer Abschlussfeier zu tun? Es gibt keine Parallelen, denn wir sind ja versammelt, um für einen scheidenden Dozenten für Pädagogik zu sprechen und also eigentlich genötigt, sein Lebenswerk zu betrachten und für eine Ehrung eine angemessene Form erst noch zu finden. Und ich bin keine arme Weberin. Aber hier schließlich gibt es doch eine Lehre aus dem Teppichwebergleichnis: Ist nicht das Angemessenste unter uns, sofern wir Kolleginnen und Kollegen sind, einander zu ehren, indem wir aus unserer eigenen Arbeit verständlich berichten und nicht die des anderen lobpreisen? – Ich übernehme also diese Haltung und berichte aus meiner ganz kürzlichen Arbeit, indem ich für Josef Held spreche und die Herausforderung aus dem Thema der Tagung, die seine Schüler beiderlei Geschlechts für ihn ausgerichtet haben, aufnehme, als sei sie ein Gleichnis für seine Lebensarbeit.

Das Thema „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“ eröffnet auf geradezu lustige Weise ein bitter umkämpftes Feld. Es ist besetzt vom Pragmatismus, bei dem das Praktische kurzerhand das Theoretische vereinnahmt, indem es seine Bedeutung für unwesentlich erklärt und umgekehrt von den Ableitungstheoretikern, wo dem wirklichen Leben Theorien übergestülpt werden und aus eben diesem praktischen Feld nichts mehr gelernt wird. Die Verfechter des einen oder anderen sind auf den Plan gerufen, mit ihnen gilt es zu rechnen, wenn man auf dem Frageseil, das das Thema auswirft, zu balancieren sucht. Der Titel signalisiert für mich zugleich den Anspruch, ein Spannungsverhältnis auszuhalten, ja produktiv zu machen.

Ich möchte zur Hilfe und Unterstützung Rosa Luxemburg heranziehen. An dieser Stelle kann ich natürlich nur skizzenhaft einige ihrer Gedanken zur Thematik vorstellen (vgl. dazu ausführlich Haug 2007). Zur Einstimmung beginne ich mit einem Zitat, sodass man ihre Stimme original hört und zugleich die Provokation, die ihre Gedanken darstellen, erfahrbar wird. Es geht nicht um pädagogische Praxis, sondern um politische, dies in der Partei, die ja nicht in den Kontext dieser Tagung gehört, und doch geht es ja auch in der Pädagogik um ‚revolutionäre‘ Praxis. So machen wir das anscheinend Unpassende passend, zumal Luxemburg die gleichen Worte benutzt, die im Tagungsthema zusammengefügt sind:

„(...) dass sich in unserer Partei ein äußerst wichtiger Punkt verdunkelt hat, nämlich das Verständnis von der Beziehung zwischen unserem Endziel und dem alltäglichen Kampfe (...). Ich behaupte (...), dass für uns als revolutionäre, als proletarische Partei keine praktischere Frage existiert als die vom Endziel (...). Worin besteht eigentlich der sozialistische Charakter unserer ganzen Bewegung? Der eigentliche praktische Kampf zerfällt in drei Punkte: den gewerkschaftlichen Kampf, den Kampf um die Sozialreform und den Kampf um die Demokratisierung des kapitalistischen Staates. Sind diese drei Formen unseres Kampfes eigentlicher Sozialismus? Durchaus nicht.“ (Stuttgarter Parteitag, GW 1/1, 236)

Ich komme darauf zurück, wieso dies inmitten unserer Frage von Theorie und Praxis von mir herangezogen und für wichtig gehalten wird.

Ohne Zweifel gehört Rosa Luxemburg zu den Kämpferinnen für eine lohnenswerte Zukunft. Aber nicht über diese Schleife will ich zu ihren Vorstellungen von Theorie und Praxis sprechen, sondern auch in diesem jugend-

pädagogischen Feld, in dem Josef Held zuhause ist, weil ihre Auffassungen mit jeder ernsthaften Art kritischer Pädagogik kompatibel sind.

In der „Sickingendebatte“ zwischen Marx und Lassalle, aus dem der Titel meines Beitrags stammt, resümiert Luxemburg:

„Was hier zwischen Lassalle und Marx ausgefochten wird, ist (...) nicht der Gegensatz der idealistischen und materialistischen Geschichtsauffassung, sondern vielmehr eine Differenz innerhalb der Letzteren, welche die beiden bei ihren verschiedenen Momenten packen. Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken – sagten Marx und Engels, indem sie ihr Lebenswerk, die gesetzmäßige materialistische Geschichtserklärung verfochten. Die Menschen machen die Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst – betonte Lassalle, indem er sein Lebenswerk, den ‚individuellen Entschluss‘, die ‚kühne Tat‘ verfocht.“ (GW 1/2, 155)

Statt die ‚Bedingungen‘, unter denen Menschen handeln, an erste Stelle zu setzen, wie wir das als Kritische Psychologinnen und Psychologen gewohnt sind, betont Luxemburg die Subjekte in ihrem praktischen Leben. Das hat Folgen für ihre Theorie und politische Praxis.

Mit den Subjekten zu beginnen – wie Luxemburg – bedeutet, auf Erfahrung zu setzen, aufs Mitmachen, aufs Experiment, schließlich politisch darauf, Gesellschaft von unten zu machen. So wird Schulung für sie ein leidenschaftlich besetzter Hoffnungsträger, welche die Unterdrückten und Ausgebeuteten befähigen soll, selbst strategisch zu handeln. Wie so viele Begriffe gehört auch der der Schulung zu den inzwischen der Ächtung anheim gefallenen Worten, ebenso übrigens wie häufig Erziehung und Aufklärung. Mit dem historischen Recht, ein von oben nach unten diktiertes Lernprogramm für falsch zu halten, wird allerdings eine Möglichkeit vertan, dem gemeinten Prozess der Instandsetzung der Menschen, ihr Geschick in eigene Hände zu nehmen, eine Sprache zu geben. Versuchen wir es noch einmal mit Rosa Luxemburg: Unter Schulung begreift sie eben die notwendige Übermittlung von Wissen und die Übung der Fähigkeit, Fragen zu stellen, die zum Handeln nützen. Sie spricht von Erziehung und Aufklärung, vom „noch weiten Weg der Erziehung der Massen“ (vgl. u. a. GW 4, 482f) und versteht dies als Aufruf nach mehr brauchbarem Wissen. In ihren Zeitungsartikeln finden wir als Schulungsmaterial einen großen Umfang von Wissen für die Leserinnen und Leser aufbereitet. Schulung selbst, was wir spontan als Veranstaltung ,von

oben‘ auffassen, ist für Luxemburg ebenso wie Lernen in erster Linie Selbsttätigkeit der Massen:

„Ich meine, die Geschichte macht es uns nicht so bequem, wie es in den bürgerlichen Revolutionen war, dass es genügte, im Zentrum die offizielle Gewalt zu stürzen und durch ein paar oder ein paar Dutzend neue Männer zu ersetzen. Wir müssen von unten auf arbeiten, (...) dass wir die Eroberung der politischen Macht nicht von oben, sondern von unten machen müssen.“ (GW 4, 510)

Eine Schule des Lernens ist also die Praxis selbst, sich und das gesellschaftliche Leben zu ändern. Luxemburg knüpft an das berühmte und zumindest als praktische Anweisung an sozialistische Politik in Vergessenheit geratene Marzzitat aus den Thesen gegen Feuerbach an:

„Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefasst und rationell verstanden werden.“ (MEW 3, 5)

Sie baut diesen Gedanken mit großer Eindringlichkeit wieder und wieder aus. Ihr Grundgedanke ist: Die sozialistische Umgestaltung kann nur ein Werk der Massen sein, die dafür allerdings geschult sein müssen. So wie man selbst lernt, dass man Wissen braucht und sich selbst überzeugen muss, fasst Luxemburg also Schulung als politische Praxis durch die Arbeitenden selbst und dabei zugleich als die Übermittlung des nötigen strategischen Wissens durch die Parteiintellektuellen. Lernen des Politischen durch Praxis bleibt ebenso historische Notwendigkeit wie pädagogisches Konzept:

„Heute, wo die Arbeiterklasse sich selbst im Laufe des revolutionären Kampfes aufklären, selbst sammeln und selbst anführen muss“ (GW 2, 148);

oder:

„Mit der Psychologie eines Gewerkschaftlers, der sich auf keine Arbeitsruhe bei der Maifeier einlässt, bevor ihm eine genau bestimmte Unterstützung für den Fall seiner Maßregelung im Voraus zugesichert wird, lässt sich weder Revolution noch Massenstreik machen. Aber im Sturm der revolutionären Periode verwandelt sich eben der Proletarier aus einem Unterstützung heischenden vorsorglichen Familienvater in einen „Revolutionsromantiker“, für den sogar das höchste Gut, nämlich das Leben, geschweige das materielle Wohlbefinden im Vergleich mit den Kampfidealen geringen Wert besitzt.“ (GW 2, 133)

Die für diesen Prozess bzw. sein Resultat gebrauchte Vokabel heißt ‚Reife‘. Dieses Wort wurde im Diskurs der damaligen Arbeiterbewegungsführung immer wieder als ein Zustand aufgefasst, auf den gewartet werden sollte. Luxemburg aber denkt ihn als eine Art Selbstentwicklung, die in der Bewegung ruckhaft geschieht und von der Partei lediglich unterstützt werden kann. Demgemäß ist diese politische Schulung zur Erlangung der ‚Reife‘ eine Handlung der Massen selbst, sofern sie in Bewegung sind.

Solche Vorstellungen entwickelt Luxemburg vor allem im Zusammenhang mit Überlegungen zur „Diktatur des Proletariats“, die sie im Übrigen nicht als Gegensatz zur Demokratie auffasst, sondern selbst als angewandte sozialistische Demokratie. Sie bezeichnet als „historische Aufgabe des Proletariats, wenn es zur Macht gelangt, anstelle der bürgerlichen Demokratie sozialistische Demokratie zu schaffen, nicht jegliche Demokratie abzuschaffen“ (GW 2, 363). Die Unterscheidung bestimmt sie wie folgt: Während die bürgerliche Demokratie keine Schulung der Massen braucht, weil sie in ihrem System eine Elite über die Massen stellt, denen sie zwar das Wahlrecht, aber keine wirkliche Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft zumisst, verwandelt sich die Demokratie in einer sozialistischen Gesellschaft in ein Instrument zur Beteiligung der Massen, zu ihrer Schulung und Erziehung, zur Anfeuerung des Experiments, zum Wettstreit, eben zur Veränderung der Vielen, die die Entwicklung der Gesellschaft als eigene Aufgabe vorantreiben. Dies, welches ja das Ziel war, um dessentwillen gekämpft wurde, muss nach Luxemburg sogleich und von Anfang an den Wiederaufbau der Gesellschaft, die Verwandlung der bürgerlichen Gesellschaft in eine sozialistische bestimmen. Dafür gibt es noch kein klares Konzept und keine Erfahrung, und so ist „die praktische Verwirklichung des Sozialismus als eines wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Systems eine Sache, die völlig im Nebel der Zukunft liegt“ (GW 4, 359).

Schließlich geht es dabei darum, dass die bisher Subalternen nun Führung übernehmen sollen. Die Schulung, die sie dafür brauchen, wird gewissermaßen experimentell anzueignen sein:

„Die Masse muss, indem sie Macht ausübt, lernen, Macht auszuüben. Es gibt kein anderes Mittel, ihr das beizubringen.“ (GW 4, 509f)

Hier setzt sie auf das Experiment der Arbeiter- und Soldatenräte¹, für das sie die Massen keineswegs als ‚reif‘ genug erachtete, wohl aber annahm, sie könnten die Ausübung der ‚öffentlichen‘ Gewalt lernen, indem sie es tun. Das Experiment ist gescheitert. Es bleibt aber doch der wichtige Gedanke, dass Lernen aus Erfahrung eine wesentliche Grundlage von politischer Selbstbestimmung sein muss.

Bis hierher scheint Praxis dominant – von Theorie noch wenig die Rede, die doch das Praktischste zu sein verspricht. Gleichwohl geht es die ganze Zeit darum, wie ein Rahmen aufzuspannen ist, in dem nicht ‚antiautoritäre Erziehung‘ angesagt ist, jeder oder jede macht, was er oder sie will, keine bloße Beliebigkeit, sondern die Hoffnung auf Entfaltung und Gestaltung gesetzt wird, die zugleich zielgerichtet ist, also nicht, wie heute im Trend, Selbstbestimmung mit Zerstreuung, Vereinzelung und Konsumdemokratie hineinsetzt. Das Problem also ist, wie nicht-edukationistisch vorgegangen werden kann und doch von Anleitung oder ‚Führung‘ gesprochen wird. Mit anderen Worten geht es darum, wie das, was Luxemburg „Kleinarbeit“ oder „Alltagsarbeit“ nennt, als Praxis theoretisch vermittelt ist.

Sie nennt dies „revolutionäre Realpolitik“, begründet es mit Marx und setzt in dieser fast antagonistischen Zusammenstellung von revolutionär mit real – also Reformpolitik – das Thema von Theorie und Praxis in dynamisch bewegender Weise fort. Der zentrale Satz, mit dem der Spannungszusammenhang seinen Namen erhält und zugleich auf unsere Frage nach dem Theorie-Praxis-Nexus antwortet:

„Vor allem aber, was gibt uns einen Maßstab bei der Wahl der einzelnen Mittel und Wege im Kampfe, zur Vermeidung des planlosen Experimentierens und Kraft vergeudender utopischer Seitensprünge? Die einmal erkannte Richtung des ökonomischen und politischen Prozesses in der heutigen Gesellschaft ist es, an der wir nicht nur unseren Feldzugsplan in seinen großen Linien, sondern auch jedes Detail unseres politischen Strebens messen können. Dank diesem Leitfaden ist es der Arbeiterklasse zum ersten Mal gelungen, die große Idee des sozialistischen Endziels in die Scheidemünze der Tagespolitik umzuwechseln und die politische Kleinarbeit des Alltags zum ausführenden Werkzeug der großen Idee zu erheben. Es gab vor Marx eine von Arbeitern geführte bürgerliche Politik, und es gab revolutionären Sozialismus. Es gibt erst seit Marx und durch Marx sozialistische Arbeiter-

1 Vgl. insbesondere ihre Ausführungen zum *Gründungsparteitag* (GW 4, 484).

politik, die zugleich und in vollstem Sinne beider Worte revolutionäre Realpolitik ist.“ (GW 1/2, 373)

Es geht also um die Dialektik von Nah- und Fernziel, welches zugleich jeden Schritt ins Licht des Veränderungswollens stellt. Dies zeigt eine wichtige Wendung für unsere Thematik von Theorie und Praxis. Es behauptet nämlich, dass das Problem, überhaupt eine gute Theorie für eine gute Praxis zu brauchen, sich nur dann stellt, wenn eingegriffen werden soll oder will gegen Herrschaft, also in umfassend demokratischer Absicht für alle.

In ihrem Buch „Die Akkumulation des Kapitals“ (GW 5) entfaltet Luxemburg ihr eigenes Verständnis vom Verhältnis von Theorie und Empirie. Ihre dort entwickelte Marxkritik ist brauchbar in unserer Frage nach der guten Theorie, die praktisch ist. Sie wendet nämlich gegen die marxischen Reproduktionsschemata (MEW 24) ein, dass sie als Modelle natürlich eine Abstraktion seien, jedoch jede Abstraktion sich der Frage aussetzen muss, von was genau abstrahiert werden kann, um eine praxisleitende Theorie zu erarbeiten; jedoch habe dieses Modell konkret von den wesentlichen Triebkräften abstrahiert, die für das Begreifen kapitalistischer Entwicklung notwendig sind, die Entwicklung der Produktivkräfte und der Subjekte. Sie wendet, was sie als marxssches Verfahren fasst, auf Marx selbst an und kommt zu dem Resultat, dass Selbstkritik, also die ständige praktische Überprüfung des Gedachten wesentlich für seine Theorie ist. Diese ist daher nicht einfach Methode, die angewandt werden kann, sondern eine ständige Aufforderung, das theoretisch Erkannte und Begriffene immer wieder den in Veränderung sich bewegenden Praxen auszusetzen – neu zu begreifen – also alle Dinge im Flusse der Bewegung aufzufassen und an der vergänglichen Seite die Möglichkeiten des verändernden Eingreifens zu zeigen. Solche Kritik ist zugleich die Bewährung in der Praxis. Also ist es eher unpraktisch, von einer Praxis und einer Theorie zu sprechen, sondern die entscheidende Frage gilt dem Zusammenhang beider.

Henry Giroux formuliert für eine kritische Pädagogik so etwas wie Regeln, die wesentlich dahin zielen, die Schüler und Schülerinnen dazu zu befähigen, die Probleme der Gesellschaft zu erkennen, und zugleich die Einsicht vermitteln, dass eingegriffen werden muss. Bildung versteht er als Intervention in Welt. Schulen als demokratische Orte. Nehmen wir aus seinen und Luxemburgs Überlegungen eine Vorstellung, wie der Theorie-Praxis-Zusammenhang entwickelbar ist als Möglichkeit:

„Kritische Pädagogik [muss] in programmatischer Weise eine Sprache der Möglichkeiten erforschen, die riskante Gedanken denken kann, sich auf ein Projekt der Hoffnung einlässt und auf einen Punkt des Horizonts des ‚Noch nicht‘ weist. Eine solche Sprache muss sich nicht auflösen in einer neuen Form von Utopismus; sie ist vielmehr Bedingung für Positionen, sich eine andere Welt vorzustellen und dafür zu kämpfen. (...) Sie ist unverzichtbar, Menschen in Leid und Elend zu erreichen, ihnen nicht nur mit Mitgefühl zu begegnen, sondern politisch – und mit pädagogischen Praktiken, die in der Lage sind, bestehende Erzählungen der Herrschaft in Bilder und konkrete Beispiele einer Zukunft, für die es sich zu kämpfen lohnt, umzugestalten.“ (Giroux 2002, S. 330)

Zurück also zum thematischen Satz der Tagung: Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Es geht ganz offensichtlich um eine Gratwanderung, die uns jeweils auf der einen oder anderen Seite herunterfallen lässt, gerade, wenn unsere eigene Praxis nicht in den Mainstream gehört, sich also nicht unmittelbar auszahlt, die entsprechende eingreifende Theorie also kritisch zur herrschenden Gesellschaft steht und damit eher unpraktisch zu sein scheint. Daher gibt es stets neue Versuchungen in pragmatischen Praktizismus zu verfallen auf der einen Seite, und auf der anderen Theorie gegen Erfahrung abzuschotten, zu dogmatisieren, also folgenlos zu theoretisieren und blind zu praktizieren.

Machen wir uns auf die Suche nach solchen Projekten, die ausdrücklich dagegen entworfen werden – dies auch im Geist von Rosa Luxemburg. Auch mir der Gefahr bewusst, allzu sehr über meine Praxisfelder theoretischer Art zu sprechen, erwähne ich an dieser Stelle das Historisch-kritische Wörterbuch des Marxismus, an dem Josef Held ja mitarbeitet, schon um viele von Euch zu gewinnen, an dieser Arche Noah herrschaftskritischen Wissens mitzuforschen. Ich fordere euch also auf, an Theorien zu arbeiten in der Perspektive und vor dem Prüfstein praktischen Lebens. Die Devise wäre jetzt: Keine Theorie ist gut genug für die Praxis, wenn sie nicht stets erneuert wird. Keine Praxis kann ungestraft passieren, die nicht kontinuierlich theoretisch hinterfragt und verbessert werden muss.

Da wir hier auch gesellig zusammen sind und nicht im streng akademischen Stil verfahren müssen, berichte ich zum Schluss noch aus meinem politischen Alltag, mit dem ich ins Zentrum des Tagungsthemas falle. Dabei werde ich den Theorie-Praxis-Nexus und die Lehren über gute Theorie noch ein wenig verschieben aus praktischer Erfahrung. Es geht um einen gegenwärtigen

Feminismus, der ja allseits zugleich im Gespräch, zugleich unbekannt, dabei unter Beschuss und zudem im konservativen und neoliberalen Wiederaufbau steckt (vgl. dazu Haug 2008). Unter diesen Bedingungen geht es mir um die Arbeit in einem Frauenplenum oder feministischen Block in der neu gegründeten Partei DIE LINKE. Dabei folge ich dem Luxemburgmodell, alles von unten aufzubauen – also ein Programm zu erarbeiten, welches vom Alltag im feministischen Blick ausgeht. Hierbei nütze ich meine theoretisch-politische Arbeit aus 30 Jahren und entwickelte das Modell „Die Vier-in-einem-Perspektive“ (vgl. ebd.), welches zugleich einen Maßstab setzt und daher eine Perspektive hat, an dem sich die alltäglichen Schritte ausrichten lassen, als auch methodisch Politikvorschläge macht. Es geht, kurz gesprochen darum, die vier Bereiche des Lebens – die Erwerbsarbeit, die Reproduktionsarbeit im umfassenden Sinn, die Arbeit der Selbstentwicklung und schließlich die politische Einmischung in Gesellschaftsgestaltung – als Utopie und als Anspruch zusammenzufügen. Alle Bereiche können auf praktische Erfahrung setzen, ihre Verknüpfung lehrt zugleich, niemals Ein-Punkt-Lösungen zu verfolgen, sondern jeweils den Zusammenhang in den Blick zu nehmen. Solches Zusammenhangsdenken schult nicht nur in dialektischer Politik, es zieht die einzelnen Politikschritte auch aus der Öde ständiger Wiederholung und fast ununterscheidbar zeitgemäß gleicher Politik mit allen Parteien. So würde man etwa nicht, wie dies die LINKE bislang tut, zugleich mit der CDU, der SPD, der FDP und den Grünen ohnehin die Vereinbarkeit von Beruf und Familie fordern, man würde dies auch nicht einfach ablehnen, sondern die Forderung müsste jeweils beispielsweise lauten: Wir fordern nicht nur die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sondern zugleich die Vereinbarkeit beider mit Zeit und Raum für Selbstentwicklung und politische Arbeit. Man kann die Nützlichkeit solchen Zusammenhangsdenken in der Perspektive einer allgemeinen Gerechtigkeit im Zeitregime selbst an allen gegenwärtig tagespolitisch im Schwange seienden Forderungen erproben und erkennen, wie dies sogleich das eigene Denken zu weitergehenden Politikforderungen und Gestaltungsmodellen anregt. Es ist also auch eine Schule der Einmischung. So einfach und klar ein solcher Politikvorschlag scheint, stößt er doch an allen Ecken und Enden auf das gewohnte Denken wie auf fest gefügte Blöcke. Da gibt es diejenigen, die schon postmodern entwickelt, keine umfassende Erzählung mehr wollen, also auch keinen Zusammenhang als Politikvorschlag akzeptieren; dann diejenigen, die schon wissen, dass es keine Frauen und auch kein Geschlecht mehr gibt und also eine Politik ablehnen müssen, die vom Frauenstandpunkt gesprochen wird. Mit den moderns-

ten Mitteln, also auf einer E-Mail-Liste und im Internet-Forum wird gestritten und gestolpert, sodass es auch Chancen gibt, den Impuls weiter zu denken, zu korrigieren, zu verbessern. Diese Herausforderung gilt auch mir, sodass ich mich aufgerufen fühlte, die Grundsteine noch einmal zusammenzufügen, auf die gebaut werden kann und die sowohl einen Frauenstandpunkt begründen, nicht um ihn metaphysisch festzuklopfen, sondern um ihn so allgemein zu machen, dass er zugleich in eine allgemeine Veränderungsstrategie eingehen kann. Dies würde wahr machen, was die linke Partei bis jetzt nur behauptet, nämlich als Linke eine feministische Partei zu sein (vgl. dazu ebd.).

Hat dieser Bericht oder diese Ankündigung noch etwas mit unserem Tagungsthema nach der praktischen guten Theorie zu tun? Offenbar gibt es ja hier Schwierigkeiten, eine ‚gute Theorie‘, die sich praktisch denkt, den praktischen Menschen wirklich zur Verfügung zu stellen. Dabei kann man nicht sagen, dass die Theorie einfach falsch ist – man muss etwas weiter denken – bzw. es gibt ein Weiteres zu bedenken. Ich gehe noch einmal zu Luxemburg zurück mit der Bitte, aus ihren nicht mehr zeitgemäßen Worten gewissermaßen den aktuellen Kern herauszuhören:

„Grundsätze der Sozialdemokratie lassen sich ebenso wenig aus Broschüren und Vorträgen allein erfassen, wie sich das Schwimmen im Studierzimmer erlernen lässt. Nur auf hoher See des politischen Lebens [...] kann das Proletariat in sozialdemokratischer Richtung geschult werden.“ (Französische Einigung, GW 1/1, 659)

Von Marx hatte sie das Setzen auf Theorie übernommen als Maßstab für politische Praxis, jetzt übernimmt sie das Setzen auf die Bewegung als Anleitung für die politische Praxis. Im Kontext seiner Kritik des Gothaer Programms schreibt er:

„Jeder Schritt wirklicher Bewegung ist wichtiger als ein Dutzend Programme.“ (MEW 19, 13)²

Aber ohne Theorie gibt es auch keine befreiende Praxis. Und in unserem Fall von Frauenpolitik lässt sich auch für das Tagungsthema vom Praktischen der guten Theorie lernen: Wesentlich wäre oder ist es, über Vermittlung zu sprechen. So hat beispielsweise die Theorie, welche die Negation der Geschlechter in die Welt gebracht hat, praktisch, wenn sie so unmittelbar politisch angewandt wird, die Vermittlungen herausgeschraubt und erscheint als

2 Brief an Wilhelm Bracke, 5. Mai 1875.

ein Skelett ohne die wirklichen Menschen, die als Geschlechter auftreten, bei denen das Wissen um die Konstituiertheit und Fragilität des Geschlechts praktisch vermittelt und übersetzt gehört in Veränderungspraxis heute – das heiße u. a. aus dem Wissen um die Veränderbarkeit auch Veränderungsforderungen gewinnen, die von den wirklichen Menschen gewollt werden können. Auf diesem Weg braucht es Viele und einen langen Atem. Kurz: Das Ganze ist immer unabgeschlossen. Auch dies ist vergleichbar mit der pädagogischen Praxis, die zu ehren in der Gestalt von Josef Held wir zusammengekommen sind.

Literatur

- Brecht, Bertolt (1988): Gedichte I. Sammlungen 1918-1938 (Werke Bd. 11). Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht et al.. Berlin/Frankfurt a.M.: Aufbau-Verlag/Suhrkamp. S. 181–182.
- Giroux, Henry (2002): „Kritische Pädagogik und der Aufstieg des Neoliberalismus. Für eine Verbindung von Postmoderne und kritischer Theorie.“ In: Das Argument 246, 44. Jg., H. 3, 2002, S. 325–332.
- Haug, Frigga (2007): Rosa Luxemburg und die Kunst der Politik. Hamburg: Argument.
- Haug, Frigga (2008): Attacken gegen einen abwesenden Feminismus. Ein Lehrstück in Dialektik. In: Das Argument 274, H. 1, 50. Jg.
- Haug, Frigga (2008): Die Vier-in-einem-Perspektive. Eine Utopie von Frauen, die eine Utopie für alle ist. Hamburg.
- Rosa Luxemburg, Gesammelte Werke (GW), Bd. 1–5, Berlin 1970–1975.
- Karl Marx, Das Kapital I und II, MEW 23 und 24.
- Karl Marx, Kritik des Gothaer Programms, MEW 19
- Karl Marx, Zur Kritik der Politischen Ökonomie, MEW 13

Manolis Dafermos / Athanasios Marvakis

Vermitteltes Erkennen der Welt – Lernen nach Sergei L. Rubinstein

„Aber die Fragen der hohen Theorie sind zugleich auch praktische Fragen von großer Bedeutung.“

[S. L. Rubinstein 1957/1977 (Sein und Bewusstsein, S. 1)]

Zur Einleitung und zum wissenschaftlichen Werdegang von Sergei L. Rubinstein

In den letzten Jahren können wir erfreulicherweise ein zunehmendes internationales Interesse für den kulturhistorischen bzw. tätigkeitstheoretischen Ansatz verzeichnen, sowohl innerhalb der Psychologie wie auch in der Pädagogik, insbesondere wenn es darum geht, Lernen zu verstehen oder zu untersuchen (vgl. z. B. Hedegaard 2001; Hedegaard/Lompscher 1999; Wertsch 1996; Engeström 1991; Kozulin 1986). Dabei ist der kulturhistorische bzw. tätigkeitstheoretische Ansatz keineswegs als distinkte oder einzelne Theorie ausgewiesen, sondern wird vielmehr als theoretischer Rahmen angesehen. Für Engeström (1991) handelt es sich um eine „multi-voiced theory“ und für Wertsch (1981) ist dieser Ansatz sogar mehr ein „set of major features“, als eine einzelne Theorie.¹ Grundlegend für diesen Ansatz ist der Versuch, das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt als Tätigkeit zu konzipieren, und zwar entlang den Vorschlägen, die Marx in seinen Thesen zu Feuerbach unterbreitet hat (vgl. Tolman/Piekkola 1989, 44).

1 Für die deutschsprachige Diskussion vgl. z. B. Stadler/Seeger 1981.

Die Ursprünge des kulturhistorischen bzw. tätigkeitstheoretischen Ansatzes werden üblicherweise in den Arbeiten von Alexei N. Leontjew gesucht, inzwischen auch im Werk von Lew S. Wygotski (vgl. z. B. Davydov/Radzikhovskii 1985). Nach Sichtung der relevanten Literatur fällt auf, dass trotz des zunehmenden Interesses für diesen Ansatz im englischschreibenden Teil unserer Disziplin der Beitrag von Sergei L. Rubinstein zur Formulierung der Tätigkeitstheorie nur als Marginalie behandelt wird und, wenn es um das Themengebiet Lernen geht, gibt es nur einzelne dezente, mehr oder weniger zufällige, gar eher scheue Andeutungen als Bezugnahmen auf seine Arbeiten. Eine wichtige und erwähnenswerte Ausnahme hier ist die Doktorarbeit von Payne (Payne 1968) an der Universität von Fribourg in der Schweiz, der das Werk Rubinsteins im Rahmen der sowjetischen Philosophie insgesamt diskutiert und würdigt.²

Die Sachlage in der deutschsprachigen Diskussion stellt sich etwas anders dar: Durch die sehr guten Übersetzungen vieler russischen Veröffentlichungen von Rubinstein in der ehemaligen DDR wurde auch im westlichen Teil Deutschlands die Rezeption seines Werkes zumindest ermöglicht. Eine detaillierte und neue Aufarbeitung könnte jedoch zweifellos wertvolle und auch nützliche Einsichten liefern.

Ohne Verschwörungstheorien eine Bühne geben zu wollen, möchten wir hier festhalten, dass die ohrenbetäubende abwesende Anwesenheit von Rubinstein und seines Werkes Unbehagen bei allen erzeugt, die auch nur einen kurzen Blick in die Geschichte der sowjetischen Psychologie geworfen haben. Sie hinterlässt aber auch die Hypothek, nach den möglichen anderen, also nicht verschwörungstheoretischen Gründen zu suchen, die die Rezeption und Bezugnahme auf das Werk von Rubinstein wenn schon nicht versperrten, so doch schwierig machten und, wie es scheint, immer noch machen. Insbesondere wenn wir bedenken, dass Rubinstein einer der Ersten und Exponiertesten war, der einerseits zur Formulierung, andererseits aber auch zur philosophisch-politischen Absicherung und zur akademischen Etablierung jenes Ansatzes in der Sowjetunion beigetragen hat, der auf den Namen Tätigkeits-

2 Eine weitere Ausnahme ist hier Klaus F. Riegel, der vermittelt durch sein Interesse an Hegel auch Rubinstein rezipiert. Den Hinweis auf die Dissertation von Payne über Rubinstein verdankt er Robert Wozniak (vgl. Meacham 1999, 136, Fußnote 2). Für das neuere Interesse im angelsächsischen Sprachraum vgl. z. B. Brown/Strickland 2007. Von einem zunehmenden Interesse auch in Frankreich zeugt beispielsweise die Herausgabe von ausgewählten Texten Rubinsteins durch Nosulenko/Rabardel (2007).

theorie hört. Durch seine Forschungen und zusätzlich durch seine wissenschaftsorganisatorische Tätigkeit hat er wesentlich dazu beigetragen, dass die sowjetische Psychologie insgesamt ihre disziplinäre Autonomie beibehielt und sie trotz der konzentrierten Aktionen in den späten 1940ern nicht zu einer Abteilung der Physiologie degradiert wurde.

Es würde sich also lohnen, weiterzudenken und anderswo nach Gründen zu suchen, die zu einer solchen marginalen Bezugnahme auf Rubinstein führten und führen. Und das insbesondere nach der ‚Entdeckung‘ von L. S. Wygotski im Englisch schreibenden Teil des ‚Westens‘ und der Umwandlung von Wygotski in eine Art ‚Kaugummi für Jedermann, für jeden Tag und jede Gelegenheit‘. Hierbei ist die historische Sachlage bei Rubinstein vielfältiger und widersprüchlicher. Und dies sicherlich weil Rubinstein – im Gegensatz zu Wygotski – nicht für Jahrzehnte von der Bühne verschwunden war, sondern für viele Jahre an der akademischen und wissenschaftlich-institutionellen Spitze der sowjetischen Psychologie stand – trotz der wiederholten antisemitisch und politisch motivierten Vertreibungen, die er erleiden musste. Rubinstein ist keine terra incognita – es gibt wohl eher wenig, das erst in irgendwelchen politischen Giftschränken oder Archiven zu entdecken wäre, weil sozusagen alles schon da ist.

Auch ist es keinesfalls dem Zufall geschuldet, dass ein zunehmendes öffentliches Interesse für das Werk von Rubinstein in der Sowjetunion erst nach dem Tod von A. N. Leontjew Ende der 1970er Jahre sich zu entfalten begonnen hat. Ein Interesse, das während der 1980er Jahre seine Spitze erreichte, z. B. 1989 mit der Herausgabe eines Sammelbandes (vgl. Lomov 1989) zu Ehren des hundertsten Geburtstags von Rubinstein (1889–1960), oder mit der monographischen Darstellung seines Ansatzes durch zwei seiner Schüler (vgl. Abul’khanova-Slavskaia/Brushlinskii 1989). Auch wurden in der Folgezeit viele seiner Arbeiten wieder aufgelegt, da ein allgemeiner Zugang inzwischen sehr schwierig geworden war (vgl. z. B. Rubinshtein 1997, 2000). Es begannen aber auch Versuche, die Ansätze von Rubinstein und die anderer Vertreter der kulturhistorischen bzw. tätigkeitstheoretischen Schule, aber auch anderer Ansätze der sowjetischen Psychologie zu vergleichen (vgl. A. A. Leont’ev 2001).

In dieser Perspektive könnte auch unser Aufsatz gelesen werden: Einerseits als konkretes Bemühen, einen Teil der Arbeit Sergei L. Rubinsteins nachzuvollziehen, wobei, andererseits und gleichzeitig, dieses Bemühen von uns als Moment verstanden wird, uns der Erbschaft einer Kritischen Psychologie

(noch mal) zu vergewissern.³ Es wäre dabei weder Zufall noch besondere Absicht, sondern eigentlich logisch, wenn verschiedene Elemente in dieser Darstellung keine weitere Pointe beinhalten würde als die, eventuell und spontan Zustimmung bei Kritischen Psychologinnen und Psychologen herbeizurufen.

Rubinstein wollte mit seiner wissenschaftlichen Arbeit insgesamt zu einer Wende in den Humanwissenschaften beitragen, weg von einem unpersönlichen und subjektlosen und hin zu einem anthropologisch-subjektiven Zugang. Seit seinen ersten Publikationen in den 1920er Jahren versuchte er eine philosophisch-anthropologische Ontologie zu formulieren und hierbei der Kategorie des Subjekts Anrechte zu sichern (vgl. Abul'khanova/Slavskaia 1997). Sein Ansatz gründete insgesamt auf der These, dass es nicht das Bewusstsein, das Psychische, die Aktivität etc. ist, das die Welt widerspiegelt, sondern das konkrete Subjekt.

In unserem Beitrag wollen wir uns dem Phänomen Lernen annähern, wie es in den Arbeiten von Sergei L. Rubinstein analysiert und entwickelt wurde. Unserer Darstellung vorausgreifend können wir schon hier formulieren: Lernen kann nach Rubinstein nicht einfach von außerhalb erfasst werden, lediglich als das Ergebnis der (wenn auch aktiven) Assimilation, Aneignung oder Interiorisation von schon vorhandenem – und möglicherweise gesellschaftlich notwendigem – Wissen, von psychologischen Schemata, etc.. Rubinstein hob den autonomen, schöpferischen Charakter der Aktivitäten der lernenden Subjekte hervor, was auch selbständige Gründe für das Lernen mit einschließt. Aus dieser Perspektive muss Lernen konzeptionell als eine selbständige Bewegung aufgefasst werden, d. h. als eine subjektiv begründete Tätigkeit des Subjekts in dem Bemühen, die Welt zu erkennen und in ihr zu handeln. Und dieses Erkennen der Welt ist offensichtlich durch das Subjekt nicht realisierbar in einer oder durch eine unmittelbare In-Beziehung-Setzung mit seiner/ihrer Welt. Es wird notwendigerweise realisiert durch die Teilnahme in sozialen Praxen, in denen das Handeln und Lernen des Subjekts vermittelt ist durch bestimmte Gegenstände und Verhältnisse, seien diese nun externe oder psychologische Werkzeuge, d. h. Dinge, Artefakte, Technologien, Begriffe, usw.. All diese Gegenstände und Verhältnisse sind und wer-

3 Dieses Anliegen, uns unserer Erbschaft zu vergewissern, verfolgte auch der Beitrag über die Nützlichkeit der Philosophie Ernst Blochs für eine emanzipatorischen Psychologie Heft 50 des Forums Kritische Psychologie (vgl. Marvakis 2006).

den natürlich vermittelt durch andere Subjekte in und durch Beziehungen, sowie in und durch Diskurse.

Rubinstein wollte mit seiner Lernkonzeption eine theoretische Grundlage erarbeiten, die zur Reorganisation der Erziehungs- bzw. Bildungsprozesse beitragen konnte. Es müsste sich dabei um eine solche Reorganisation handeln, die es erlauben würde, die Lernenden darin nicht nur als aktiv Teilnehmende aufzufassen, sondern eben auch als Subjekte des Lernens bzw. als Subjekte beim Lernen. Und genau hier ist sicherlich, jenseits von Verschwörungstheorien und konkurrenzförmiger Ausgrenzung, ein widerborstiger Stachel zu finden, der eine weiterreichende Berücksichtigung des Lernansatzes von Rubinstein in den pädagogischen Diskussion der Sowjetunion seiner Zeit zumindest schwieriger machte.

Bevor wir uns unserem Hauptanliegen zuwenden, sollen einige Momente des wissenschaftlichen Werdegangs von Sergei Rubinstein angemerkt werden.

Nach kurzem Studienaufenthalt an der Universität von Freiburg, zog es Rubinstein schließlich nach Marburg, dem damaligen, weltbekannten Zentrum der neukantischen Philosophie. Dort studierte er Philosophie und verteidigte bei Hermann Cohen und Paul Natorp 1913 seine Promotion mit einer Arbeit über die Methodologie der Wissenschaften.⁴ Hervorstechend war seine umfassende Bildung – er beherrschte sieben Sprachen –, die es ihm erlaubte, sich nicht auf die Philosophie zu beschränken, sondern sich auch für Psychologie und andere Sozialwissenschaften zu interessieren, einschließlich Mathematik und Naturwissenschaften. Diese umfassende Bildung mag vielleicht auch ein Grund dafür sein, dass sich Rubinstein schon damals, in seiner Promotionsschrift, für die philosophische Methodologie der Einzelwissenschaften interessierte. Hierbei wies er dem aktiven Charakter des erkennenden Subjekts und seiner Fähigkeit, die Realität denkend zu modellieren und zu transformieren, eine große Bedeutung zu (vgl. Abul'khanova-Slavskaia/Brushlinski 1989, 18).

Nach seiner Rückkehr wurde er in Odessa, nach dem Tod des bekannten russischen Psychologen N. N. Lange, 1921 auf dessen Lehrstuhl für Psycho-

4 Seine Dissertation soll in mehreren Folgen veröffentlicht worden sein. Ein Teil kam monographisch heraus (Rubinstein 1914), andere Teile sollen dagegen in der von Cohen und Natorp herausgegebenen Zeitschrift „Philosophische Arbeiten“ publiziert worden sein. Wir konnten allerdings bisher – trotz einiger Bemühungen – nur den ersten monographischen Teil in deutschen Bibliotheken ausfindig machen.

logie berufen und 1922 dort zum Direktor des Instituts für Philosophie und Psychologie gewählt. Eine Reihe von Veränderungen, die er bezüglich der Organisation und dem Inhalt der Ausbildung einführte, stießen bei der orthodoxen und etablierten Professorenschaft allerdings nicht nur auf Missfallen, sondern riefen sogar Widerstand hervor (vgl. Abul'khanova/Slavskaia 1997, 41). Gleichfalls provozierte seine Beteiligung an der Reorganisation der universitären Ausbildung in der Ukraine Opposition, die sich auch in offenem Antisemitismus Ausdruck verschaffte. So vergaß beispielsweise ein Hauptdarsteller dieser antisemitischen Gegenkräfte – V. Potemkin – Rubinstein auch dann nicht, als er schon längst nicht mehr in der Ukraine arbeitete und versuchte sogar noch Jahre später, die Anstellung Rubinsteins in Moskau in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Russischen Föderation mit allen Mitteln, aber zum Glück ohne Erfolg, zu behindern (vgl. ebd., 52, FN 2). In Odessa hatten die antisemitische Opposition allerdings Erfolg und so wurde Rubinstein von der Universität von Odessa vertrieben und arbeitete einige Jahre lang als Direktor der städtischen Bibliothek (vgl. ebd., 42), bis er 1930 nach Leningrad ans Pädagogische Institut ‚Herzen‘ berufen wurde.

Im Jahre 1942 erhielt Rubinstein als erster Psychologe der Sowjetunion den Staatspreis – damals hieß er noch Stalinpreis – für seine Verdienste bei der Organisation und Festigung der sowjetischen Psychologie. Noch im selben Jahr gründete er das Psychologische Institut an der staatlichen Universität in Moskau. 1943 wurde er in die sowjetische Akademie der Wissenschaften gewählt, eine Wahl, die die institutionelle Anerkennung der Psychologie als Disziplin in der Sowjetunion insgesamt bedeutete. Im Jahr 1945 trug er zur Gründung einer psychologischen Abteilung am Institut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften der Sowjetunion bei und wurde auch in die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften gewählt (vgl. Abul'khanova/Bruschlinskii 1989, 12).

Ende der 1940er Jahre wurde Rubinstein – zusammen mit vielen anderen bekannten und weniger bekannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und anderen Personen – Opfer im Zusammenhang mit dem so genannten „Kampf gegen den Kosmopolitismus“. So wurden beispielsweise die Druckbögen eines gerade fertig gestellten Buches von Rubinstein („Philosophische Wurzeln der Psychologie“, 1947) vernichtet mit der Begründung, dass die Anzahl der ausländischen Autoren, auf die im Buch Bezug genommen wurde, die Anzahl der einheimischen Autoren übersteige (vgl. Abul'khanova/Slavskaia, 1997, 45; Abul'khanova/Bruschlinskii 1989, 13). Rubinstein wurde

von seinen Arbeitspositionen vertrieben und seiner Posten, wie den des Direktors des Psychologischen Instituts der Moskauer Staatlichen Universität (MGU), aber auch anderer, enthoben. Und es ist größtenteils den Bemühungen von S. I. Wawilow zu verdanken, dass er nicht verhaftet wurde oder ihm sogar Schlimmeres widerfuhr (vgl. Abul'khanova/Slavkaia, 1997, 46).

Die Zeit nach seiner Rehabilitierung Anfang der 1950er Jahre bis zu seinem Tod 1960 war die produktivste Periode im Schaffen Rubinsteins, zumindest was seine Publikationstätigkeit betrifft. In dieser Zeit wurden, neben Ausätzen und Buchkapiteln, auch drei Monographien veröffentlicht: „Sein und Bewusstsein“ (1957/1977), „Das Denken und die Wege seiner Erforschung“ (1958/1968) und „Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie“ (1959/1963).

Rubinstein begann seine Forschungstätigkeit also in der Philosophie, beschäftigte sich allerdings die meiste Zeit seiner akademischen Laufbahn mit der Psychologie und am Ende seines Lebens kehrte er wieder zu philosophischen Fragen zurück. Seine letzte – philosophische – Arbeit mit dem Titel „Mensch und Welt“ wurde 13 Jahre nach seinem Tod veröffentlicht, unvollständig, da sie nicht beendet werden konnte. In seiner Forschungstätigkeit bewegte sich Rubinstein sukzessiv von allgemeinen philosophischen und epistemologischen Fragen hin zu solchen der Psychologie. Insgesamt könnten wir sagen, dass Rubinstein mit seiner wissenschaftlichen Arbeit zur epistemologischen Fundierung und mit seiner organisatorischen Arbeit zur disziplinären Absicherung der Psychologie [„organizer of science“ (Payne 1968)] in der Sowjetunion wesentlich beigetragen hat.

Das ‚Lernen‘ als besondere Tätigkeitsform

Lernen als Partizipation in forschenden Tätigkeiten

Rubinstein grenzt sich von idealistischen Auffassungen ab, die das Bewusstsein als ein abgeschlossenes und nach Innen gekehrtes Gebilde auffassen. Er schlug vor, das Bewusstsein im Zusammenhang mit der praktischen Tätigkeit des Subjekts zu sehen und hob dessen vermittelten Charakter hervor. Das Bewusstsein und allgemeiner die psychischen Eigenschaften des Subjekts zeigen sich sozusagen nicht nur in der Tätigkeit, sie bilden sich während dieser Tätigkeit auch aus. Wie in der produktiven Tätigkeit, so auch im Erziehungsprozess erhalten diese psychischen Eigenschaften ihre Gestalt und entwickeln sich (vgl. Rubinshtein 1935, 86). Das Bewusstsein „bildet sich inner-

halb bestimmter Tätigkeitsformen aus (Spiel, Lerntätigkeit und später produktive Arbeit), durch welche das Kind und später der Jugendliche sich aktiv in die Welt, die es umgibt, einordnet“ (ebd., 148).

Schon in seiner ersten wissenschaftlichen Publikation 1922 formuliert Rubinstein wichtige Kerngedanken seiner Vorstellung vom Lernen, bringt dabei auch den Begriff der Tätigkeit schon in die Diskussion. Gleichzeitig versucht er auch der Kategorie des Subjekts, die zentral für sein ganzes Schaffen sein wird, schon hier Ausdruck zu verschaffen:

„Das Subjekt offenbart und drückt sich nicht nur aus in den Akten und Handlungen der kreativen Selbst-Tätigkeit: es wird darin auch geschaffen und bestimmt. Es gilt somit, daß das, was das Subjekt ist, sich bestimmt durch das was es tut; und das Subjekt selbst wird bestimmt und geformt durch die Ausrichtung seiner Tätigkeit.“ (Rubinshtein 1922, 106; in Brushlinskii 2002a, 67; ders. 2004, 70f.)⁵

Gegenstand des Aufsatzes von 1922 ist die Reflexion über die philosophischen Grundlagen der Pädagogik. Rubinshtein distanziert sich dabei einerseits von einem positivistischen Objektivismus, der das Sein mit dem unmittelbar sinnlich Gegebenen gleichsetzt, ohne die Tätigkeit des Subjekts mit einzubeziehen. Andererseits grenzt er sich aber auch von einem idealistischem Subjektivismus ab, der die Auffassung vertritt, dass das Sein nicht existiere, sondern erst durch das Denken erzeugt werde. Um eine solche einseitige Vorstellung zu überwinden und gegründet auf dem Prinzip von der Einheit von Bewusstsein und Tätigkeit schlägt Rubinstein den Begriff der schöpferischen Selbst-Tätigkeit des Subjekts (russisch: printsip tvorcheskoi samodeiatel'nosti) als neuen Ansatzpunkt vor, um das Lernen und die Erziehungs- und Bildungsprozesse zu erforschen. Lernen wird von ihm in dieser frühen Schrift als Partizipation in forschende Tätigkeiten aufgefasst:

„Das Lernen erscheint als gemeinsames Erforschen: einer dogmatischen Übertragung und mechanischen Aufnahme fertiger Ergebnisse steht das gemeinsame Durchschreiten des Weges entgegen, der zur Entdeckung und Erforschung der besagten Ergebnisse führt. Das System auf dessen Grundlage die passive Aufnahme der fertigen Ergebnisse und die Abschrift gegebener

5 “The subject is not only revealed and expressed in his acts and actions of creative self-activity: it is also created and determined in that activity. Hence, what the subject is, is determined by what he does; and the subject himself may be determined and shaped by the direction of his activity.”

Muster – lediglich passive und fruchtlose Aufnahme – gestellt wurde, muß ersetzt werden durch ein System, dessen Grundlage und dessen Ziel die schöpferische Selbst-Tätigkeit ist. Die Moderne Pädagogik hat es zum Ziel, den Prozeß und das ganze System der Erziehung auf der Basis der schöpferischen Selbst-Tätigkeit des Subjekts aufzubauen.“ (Rubinshtein 1997, 433).

Mit dem Lernen beschäftigt sich Rubinstein explizit und systematisch in seinem Lehrbuch „Grundlagen der Allgemeinen Psychologie“, das 1940 zum ersten Mal auf Russisch erschien.⁶ In diesem Lehrbuch unternimmt Rubinstein den Versuch, Forschungsergebnisse der sowjetischen Psychologie bis zu jenem Zeitpunkt systematisch zu sichten und in die internationale psychologische Diskussion einzugliedern. Rubinstein selbst sieht dieses Werk als qualitative Fortschreibung seines 1935 erschienenen Buches mit dem Titel „Grundlagen der Psychologie“.⁷ Wir halten es nicht für übertrieben, zu behaupten, dass das Lehrbuch von 1940/1946 eine erste, originelle und integrative Darstellung der Psychologie von einem kulturhistorischen bzw. tätigkeits-theoretischen Standpunkt aus darstellt.

Bevor wir auf die Überlegungen Rubinsteins zum Lernen näher eingehen, halten wir es für nützlich, auf den textlichen Rahmen in diesen Lehrbuch hinzuweisen, in dem die entsprechenden Überlegungen von Rubinstein ange stellt werden und somit auch den Rahmen darstellen, aus dem heraus sie verständlicher werden können: Der vierte der fünf Teile dieses Lehrbuches beginnt mit einem Kapitel über das „Handeln“ (es ist das 15. Kapitel des Buches insgesamt). Dieses Kapitel behandelt unterschiedliche Formen und Aspekte des Handelns, diskutiert „Handlung und Bewegung“ sowie „Handlung und Fertigkeiten“. Das zweite und mehr als doppelt so lange Kapitel des vierten Teiles des Lehrbuches hat die „Tätigkeit“ zum Titel und Gegenstand. Die drei Unterkapitel behandeln jeweils unterschiedliche Formen oder Typen der Tätigkeit und sind entsprechend betitelt: „Das Spiel“, „Das Lernen“, „Die Arbeit“. Wir können somit schon auf Grund der Gliederung und der Darstellung schlussfolgern und festhalten:

Rubinstein weist dem „Handeln“ als Kategorie allgemeine Bedeutung zu. Im 15. Kapitel wird begrifflich im Wesentlichen nur zwischen einer einzelnen

6 Seine korrigierte und ergänzte 2. Auflage von 1946 wurde 1958 auf Deutsch übersetzt und häufig wieder aufgelegt.

7 Vgl. auch seine Selbstkritik am Ergebnis dieses erstens Versuchs einer Systematisierung gleich zu Beginn des 1940 erschienenen Lehrbuches!

„Handlung“ und dem „Handeln“ insgesamt unterschieden. Der Kategorie „Tätigkeit“ scheint somit – zumindest implizit – eine speziellere Bedeutung zugewiesen, sie ist sozusagen, reserviert‘ für menschliches Handeln.⁸

„Lernen“ wird von Rubinstein als eine Form, als ein Typus von Tätigkeit aufgefasst. Das bedeutet, dass der Tätigkeitstyp „Lernen“, zusätzlich zu seinen besonderen auch allgemeine Charakteristika mit den anderen Tätigkeitstypen teilt – d. h. dem Spiel und der Arbeit.⁹

Der niederländische Kollege Bert van Oers (2004) bezeichnet die Verbindung von Lernen und Tätigkeit als einen charakteristisch europäischen Zugang zum Lernen. Eine solche handlungstheoretische Perspektive sieht Lernen als eine Veränderung der objektbezogenen Handlungen der Menschen an und scheint tief verwurzelt im europäischen Denken. Vorläufer eines solchen handlungsorientierten Ansatzes können nach van Oers schon bei Comenius im 17. Jahrhundert gefunden werden, für den Lernen auf Tätigkeiten gegründet ist und durch Tätigkeit erklärt werden kann. Diese Idee von Comenius wurde verschiedentlich und vielfältig aufgegriffen und weitergedacht durch andere pädagogische Denker, Psychologen und Soziologen in verschiedenen europäischen Regionen und Ländern. Van Oers erwähnt für Frankreich: Maurice Blondel (1893), L.-V. Bujeau (1941), Henri Wallon (1942) und Jean Piaget; für Deutschland: Kurt Lewin; für die Niederlande: van Parreren (1951); und für die Sowjetunion: A. N. Leont’ev und S. L. Rubinstein. Es bestünden zwar große Unterschiede schon in den Grundlagen der psychologischen Theorien dieser Autoren, aber sie teilten alle das Bestreben, eine Theorie des Lernens zu entwickeln, mit den Begriffen des Handelns und der Transformation der Handlungen als ihrem Zentrum.

Lernen existiert in doppelter Form

Schon im ersten Satz des relevanten Unterkapitels im Lehrbuch „Grundlagen der Allgemeinen Psychologie“ über die besondere Tätigkeit Lernen wird das Erscheinen dieser Form, dieses Typus von Tätigkeit in den Zusammenhang

8 In dieser begrifflichen Tradition steht auch die Kritische Psychologie; vgl. z. B. die Diskussion bezüglich der Kategorien „Handeln“ und „Tätigkeit“ und ihrem Verhältnis zueinander bei Holzkamp-Osterkamp (1975).

9 Es würde sich sicherlich lohnen, die gemeinsamen Merkmale des Tätigkeitstyps „Lernen“ mit den Typen „Spiel“ und „Arbeit“ systematisch zu erschließen, auch um daraus ein vollständigeres Bild über das „Lernen“ in der Auffassung Rubinsteins zeichnen zu können. Dies muss allerdings einer weiteren, eigenständigen Arbeit überlassen werden.

mit der historischen Entwicklung¹⁰ der Arbeit gestellt. Die Entwicklung der Arbeit und die Notwendigkeiten „zur Vorbereitung weiterer produktiver Arbeitstätigkeit“ macht nach Rubinstein eine neue Art von Tätigkeit nötig, da „die Aneignung der für die Arbeitstätigkeit notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten während dieser Tätigkeit selbst immer weniger möglich ist“ (GdAP,¹¹ 740). Aus einer solchen historisch-gesellschaftlichen Situation heraus wurde die besondere Tätigkeitsform „Lernen“ geschaffen. Rubinstein sieht die Beziehungen der neuen Tätigkeitsform mit der Arbeit als besonders eng und schlägt deshalb den Begriff der „Lernarbeit“ vor.¹² Durch zu verrichtende „Lernarbeit“ werden die Individuen in die Lage versetzt, die „verallgemeinerten Resultate der vorausgehenden Arbeit anderer Menschen“ (ebd.) sich aneignen zu können: „Das Lernen in diesem spezifischen Sinne des Wortes ist eine besondere Form produktiver Tätigkeit“ (ebd., 741), das neue Subjekte und Subjektivitäten sowie auch neue Verhältnisse schafft.¹³ „Beim Lernen muss man wie auch bei der Arbeit Aufgaben erfüllen (...) und Disziplin halten. Die Lernarbeit beruht auf Pflichten. Die allgemeine Einstellung der Persönlichkeit ist beim Lernen nicht mehr eine Spielhaltung, sondern eine Arbeitshaltung.“ (GdAP, 740)

Es ist jedoch selbstverständlich, dass wir Menschen bei weitem nicht alles, was wir lernen, durch diese spezifische Form des Lernens uns aneignen. Rubinstein sieht deshalb zwei Arten des Lernens im Spiel:

„Das Lernen als besondere Tätigkeit, die speziell, als auf ihr direktes Ziel, auf das Erlernen gerichtet ist, ist nur eine von ihnen. Das Lernen gibt es daneben auch als Ergebnis – und nicht als Ziel – einer Tätigkeit, die unmittelbar auf ein anderes Ziel gerichtet ist. Das Lernen ist in diesem Fall nicht eine besondere, vorher beabsichtigte Tätigkeit, sondern die Komponente einer an-

10 In Rubinsteins Worten: „Vervollkommnung“ und „Verkomplizierung“ der Arbeit.

11 Mit dieser Abkürzung ist immer verwiesen auf die „Grundlagen der Allgemeinen Psychologie“.

12 Nach der Analyse von Danziger (1990, 144f) spielt in der Psychologie der Begriff der „Arbeit“ – neben anderen Begriffen, wie z. B. dem der „Energie“ (bei Freud) –, schon seit dem 19. Jahrhundert bei einer Reihe von Autoren seine Rolle als „Leitmetapher“. So z. B. bestünde für Ernst Meumann die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie darin, das Kind bei seiner Arbeit, d. h. beim *Lernen* zu untersuchen. Dabei bezieht Meumann sich auf vorgängige Vorstellungen von Hermann Ebbinghaus über das Gedächtnis als eine Art von Arbeit: als *Behaltensarbeit*.

13 So produziert beispielsweise die historisch-gesellschaftliche konkrete Organisationsform des Lernens ‚Schule‘ die *sozialen* Positionen der ‚Schüler‘, der ‚Lehrer‘, etc.

deren Tätigkeit. Dieses zweite, unwillkürliche Erlernen ist historisch das ursprüngliche.“ (GdAP, 205)¹⁴

In einem Beispiel heißt das:

„Der Mensch lernt Algebra im Prozeß einer speziellen Lerntätigkeit, aber die Sprache, seine Muttersprache, eignet er sich von Anfang an, ohne sie speziell zu erlernen, indem er sie im Verkehr und in der Tätigkeit anwendet, deren Ziel die Befriedigung seiner Lebensbedürfnisse ist.“ (GdAP, 205)

Dieser „historisch ursprüngliche“ Lernprozess, der „Resultat einer Tätigkeit (ist), ohne ihr Ziel zu sein“, kann zwar sehr wirksam sein, reicht jedoch nicht mehr aus, um die Subjekte in die Lage zu versetzen, an der Arbeit und ihren Produkten teilzuhaben und/bzw. teilzunehmen:

„Es gibt daher zwei Formen oder genauer zwei Methoden des Lernens und zwei Tätigkeitsformen, die zum Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten führen. Die eine ist speziell auf das direkte Ziel der Aneignung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten gerichtet. Die andere führt zur Beherrschung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten, indem sie andere Ziele verwirklicht.“ (GdAP, 741)

Im Fall der Lernarbeit „konzentriert sich das Subjekt hauptsächlich auf die Ausführungsverfahren, auf das Schema“, im zweiten Fall des Mit-Lernens, konzentriert es sich „auf das Resultat“ (ebd., 742). „Verschieden ist in beiden Fällen das Maß der Verantwortung und damit die allgemeine Einstellung der Persönlichkeit.“ (ebd.) Das Handeln, das beim Mit-Lernen lediglich Voraussetzung, Mittel oder Methode seiner Verwirklichung ist, ist bei der Lernarbeit das eigentliche und ausgewiesene Ziel dieses Handelns. Und mit „dem Weiterrücken des Ziels ist notwendig auch eine Veränderung der Motive verbunden.“ (ebd., 741)

Die sich bei Holzkamp (1993) stellende Aufgabe, für das individuelle Handeln im laufenden Handlungsstrom (vgl. Giddens 1984; dt. 1997) eine besondere Handlung – die Lernhandlung – auszugliedern, ist – nach Rubinsteins Analyse – notwendigerweise auf schon vorhandene gesellschaftliche ‚Ausgliederungen‘ gegründet, wenn nicht sogar begründet. Da im historischen, gesellschaftlichen Prozess das Mit-Lernen nicht mehr ausreicht, um an der Arbeit teilzuhaben und teilzunehmen, weder genüsslich noch produktiv, wer-

14 Die Annahme dieser zweier Lernarten oder -methoden scheint für handlungstheoretische Konzeptionen Konsens zu sein – vgl. z. B. das „Mit-Lernen“ bei Holzkamp (1993).

den entsprechende Lern-Notwendigkeiten und Lern-Möglichkeiten gesellschaftlich ausgegliedert. Das Subjekt, sofern es an diesem gesellschaftlichen Prozess teilnehmen und teilhaben will und soll, muss und kann sich zu diesen vorgängigen gesellschaftlichen Ausgliederungen – als Bedingungen und Bedeutungen, als Vermittlungen seines eigenen Handelns – verhalten, bevor bzw. damit es sich die Aufgabe des Ausgliederns besonderer Lernhandlungen subjektiv-individuell überhaupt stellen kann. Auch die neue Tätigkeitsform Lernen fängt eigentlich nicht als individuelle Initiative und/oder Handlungsnotwendigkeit erst an, sondern stellt sich eventuell überhaupt erst in der und für die Partizipation der Subjekte in vielfältigen (gesellschaftlich vorhandenen und mehr oder weniger organisierten) „communities of practice“ (Lave/Wenger 1991) oder „action contexts“ (Dreier 2007).

Die beiden „Methoden des Lernens“ dürfen allerdings nicht als Alternativen, als Konkurrenten oder als einfache Sequenzen verstanden werden. Für Rubinstein ist in der Regel von einem Verhältnis zwischen Mit-Lernen und Lernerarbeit auszugehen, wodurch auch die Bedeutung der Praxis beim Lernen, um fürs Lernen zu lernen, betont wird. Über die eventuelle ‚Abfolge‘ der beiden Methoden kann und muss im konkreten Fall entschieden werden, denn das „Lernen, das Hingelangen zu den abschließenden Ergebnissen, vollzieht sich gewöhnlich auf beiden Wegen“ (GdAP, 741).

Lernen ist Moment eines einheitlichen sozialen Bildungsprozesses

Schon aus dem bisher Gesagten ist nachvollziehbar, dass die neue Tätigkeitsform Lernen nicht dem Zufall oder einzelnen, individuellen Initiativen oder Handlungsnotwendigkeiten überlassen ist (ebd.). Lernerarbeit – eben als Moment der Partizipation, als Teilnahme und Teilhabe – ist für Rubinstein prinzipiell vielfältig verwoben und vermittelt, wird sogar durch eine „ganze gesellschaftliche Organisation“ (ebd., 740) gestützt: „Der Lernprozeß verläuft nicht spontan. Er wird im Bildungsprozeß verwirklicht. Das Lernen ist eine Seite des seinem Wesen nach sozialen Bildungsprozesses, des zweiseitigen Prozeßes der Übermittlung und der Aneignung von Kenntnissen.“ (ebd., 741) Dieser soziale Bildungsprozess umfasst verschiedene Subjekte und Subjektpositionen. In der Schule, die Rubinstein als Anschauungshintergrund benützt, umfasst er beispielsweise (aber nicht nur!) die Subjektpositionen Schüler und Lehrer, die durch „bestimmte wechselseitige Beziehungen verbunden“ (ebd.) sind. Rubinstein sieht den Bildungsvorgang als „einen einheitlichen Prozeß“ und trennt weder zwischen Lernen und Bildung, noch

setzt er Lernen und Bildung einander entgegen. Bildung (als sozialer Bildungsprozess) existiert nur als Einheit (dabei eben nicht: Identität!) von Lernen (Tätigkeit des Lerners) und Lehren (Tätigkeit des Lehrenden):

„Gleichzeitig unterscheiden wir das Lernen durchaus als eine besondere Tätigkeit in diesem Prozeß und unterscheiden dabei die Aktivität des Schülers. Der Bildungsprozeß umfasst das Zusammenwirken von Schüler und Lehrer. Lernen ist kein passives Aufnehmen, kein bloßes Empfangen der durch den Lehrer vermittelten Kenntnisse, sondern die aktive Aneignung dieser Kenntnisse.“ (ebd., 741)

Ein Missverständnis, das sich eventuell an diesem konkreten Beispiel manifestieren könnte, hat unserem Erachten nach mit der (auch gedanklichen) Dominanz der Schulförmigkeit über ‚Lernen‘ und über ‚Lehren‘ zu tun. Damit allerdings dieses Missverständnis seine Wirkung entfalten kann, setzt es voraus, dass wir die Grundfigur des einheitlichen, sozialen Bildungsprozesses mit ihren möglichen ‚logischen Positionen‘ (Lernender und Lehrender) gedanklich gleichsetzen und dabei verkürzen auf die historisch-gesellschaftlichen konkreten ‚sozialen Positionen‘ (Schüler/in und Lehrer/in). Diese ‚sozialen Positionen‘ machen allerdings nur Sinn, wenn wir sie als spezifische Artikulationen (als Konkretisierungen) der ‚logischen Positionen‘ innerhalb und für eine historisch konkrete Organisationsform (z. B. Schule) dieses einheitlichen Bildungsprozesses denken. Welche Konkretisierungen (und dabei eventuell auch Verkürzungen) in einer solchen historisch-gesellschaftlich konkreten Organisationsform von Bildungsprozessen hinsichtlich der Möglichkeiten der ‚logischen Positionen‘ letztlich realisiert werden, ist eine historisch- und eine aktual-empirische Frage! In der Organisationsform des Bildungsprozesses Schule – wie wir sie im 20. Jahrhundert kennen gelernt haben – besteht beispielsweise ein Aspekt der (verkürzenden) Konkretisierung darin, die Einheitlichkeit des Bildungsprozesses im Grunde als interpersonales Verhältnis zwischen einem Lehrer/einer Lehrerin und mehreren Schülern/Schülerinnen an einem fixierten Ort (Klassenraum) abgebildet/organisiert zu haben. Mit all den Konsequenzen (und eben Verkürzungen), die dieses Arrangement für unser Verständnis von Lernen wie von Lehren – als ‚logische Positionen‘ des einheitlichen Bildungsprozesses – mit sich bringt. Die besondere theoretische Problematik besteht hier allerdings darin, das historisch-gesellschaftlich Dominante mit dem allgemein-gesellschaftlich Möglichen kurz zu schließen, d. h. das Allgemeine auf das historisch Besondere zu beschränken.

Aus einer solchen Auffassung des Lernens als Teil eines einheitlichen Bildungsprozesses ergibt sich für Rubinstein, dass Lernen als ein „vermitteltes Welterkennen“ (ebd., 745) zu verstehen ist, das durch die subjektive Aneignung und Beherrschung der verallgemeinerten Resultate der vorausgegangenen Arbeit anderer Menschen realisiert wird (vgl. Rubinshtein 2000, 499). Die praktische Tätigkeit z. B. der aneignenden Kinder ist dabei für Rubinstein das entscheidende Feld, in dem das Denken der Kinder gebildet wird. Aber das kritische Vermittlungsglied für den Übergang vom praktischen zum theoretischen Denken ist die Entwicklung der sprachlich vermittelten Tätigkeit, die selbst wieder vermittelt ist über die systematische Unterweisung der Lernenden in die Grundlagen der Wissenschaften (vgl. Abul’khanova/Bruschlinskii 1989, 77).

Rubinsteins Beharren/Insistieren auf die notwendige Vermitteltheit des Lernens, der Lernerarbeit als Moment des einheitlichen sozialen Bildungsprozesses, erhielt zur Zeit seiner Formulierung zusätzliche Bedeutung als Position gegen die Einseitigkeit einer dem „Pädozentrismus“ zugeschriebenen Überbetonung der Eigen-Tätigkeit des Kindes und als Folge davon eben der (theoretisch begründeten) Vernachlässigung der Unterstützung des Kindes beim Lernen. Rubinsteins Beharren auf der Einheitlichkeit des Bildungsprozesses und dadurch der notwendigen Vermitteltheit des Lernens erhält bzw. behält allerdings auch heute seine Bedeutung im Zusammenhang mit einer theoretisch anders begründeten, jedoch im Ergebnis ähnlichen impliziten Gefahr der Vernachlässigung von Unterstützungsnotwendigkeiten der Lernenden. Eine solche Gefahr besteht aktuell beispielsweise in der Betonung der Eigen-Tätigkeit der Lernenden im Zusammenhang konstruktivistisch-lerntheoretischer Positionen, bei einer gleichzeitigen Auflösung jeglicher sozialer Unterstützungsstrukturen im Rahmen der umfassenderen neo-liberalen Transformation unserer Gesellschaften.

Zum Verhältnis von Bildung und Entwicklung

Für Rubinstein stellt sich die Frage nach der Historizität der „Lernerarbeit“ in vielfältiger Weise und Richtung, was hier allerdings lediglich benannt werden kann:

Die ersten zwei Richtungen hängen mit dem elementaren Charakter der Lern-tätigkeit als Produkt der gesellschaftlichen Arbeit zusammen. Dieses Charakteristikum verweist zum einen auf die Geschichte und Logik der sich ent-

wickelnden Arbeit; verweist aber auch auf die besonderen Qualitäten der sich entwickelnden Arbeit, nämlich die Veränderung der Natur und der Arbeitenden sowie das damit implizierte schöpferische Verhältnis zur Welt. Zweitens, und mit dem vorherigen zusammenhängend, geht es um die Geschichte und Logik der sich entwickelnden und ausdifferenzierenden Arbeitsprodukte, die entweder als Gegenstände des Lernens und/oder als Werkzeuge für das Lernen bedeutsam werden (können).

Von der Betrachtung und Behandlung dieser ersten beiden Richtungen hängt maßgeblich unsere Sichtweise auf das Verhältnis vom (individuellen) Lernen und (gesellschaftlichen) Erkennen ab. Die Behandlung dieses Verhältnisses zwischen (individuellen) Lernen und (gesellschaftlichem) Erkennen ist für Rubinstein im einheitlichen Bildungsprozess ein elementares Problem der Didaktik bzw. eine elementare Aufgabe an die Didaktik (vgl. GdAP, 742f.). In diesem (Arbeits-) Feld der Didaktik sieht Rubinstein zwei prinzipielle, jedoch einseitige, Ansätze vorherrschen, die sich konkret in der unterschiedlichen Beantwortung der Frage artikulieren, wie das (individuelle) Lernen im Verhältnis zum (gesellschaftlichen) Erkennen jeweils organisiert werden soll. Für den ersten Ansatz hierbei muss das (individuelle) Lernen den Verlauf des (gesellschaftlichen) Erkennens sozusagen rekapitulieren; für die zweite Sichtweise ist das (individuelle) Lernen als prinzipiell unabhängig vom (gesellschaftlichen) Erkennensprozess aufzufassen und zu organisieren, es haben dabei die unabhängigen Gesetzmäßigkeiten der psychischen Entwicklung der Kinder den Lerntakt vorzugeben.

Wie aus dem vorher Gesagten schon vermutet werden kann, schlägt Rubinstein demgegenüber vor, (individuelles) Lernen und (gesellschaftliches) Erkennen als im Verhältnis stehend, als vermittelt aufzufassen. Dabei ist das „Logische“, das sich im Prozeß der historischen Entwicklung des Erkennens herausgebildet hat“, „auch das Gemeinsame, das sowohl die historische Entwicklung der (gesellschaftlichen) Erkenntnis wie den Prozeß des (individuellen) Lernens miteinander verbindet“ (GdAP, 743). Lernen ist in einem solchen vermittelten Entwicklungsprozess individuelles Entdecken von neuen Zusammenhängen.

Zwei andere Richtungen, wenn die Frage nach der Historizität der Lernerarbeit gestellt wird, haben nicht wie oben die zu erlernenden Gegenstände – ihre Geschichte und Logik als Produkte menschlicher Arbeit – zum Ausgangspunkt. Diese zwei Richtungen weisen einerseits auf die Geschichte und Logik eben jener „ganzen gesellschaftlichen Organisation“, wie Rubinstein

sagt (GdAP, 740), die den sozialen Bildungsprozess stützt. Am Beispiel der Organisationsform Schule ginge es also um die Geschichte und Logik der schulförmigen Organisation der Bildungsprozesse, als historisch-gesellschaftliche Konkretisierungen. Eine zweite Richtung hier hat die Geschichte und die ‚Logik‘ der lernend sich entwickelnden Individuen als Arbeitsgegenstand, es geht dabei also um die Psychologie der lernenden Subjekte.

Von der Betrachtung und Behandlung dieser beiden Richtungen hängt maßgeblich unsere Sichtweise auf das Verhältnis von (sozialer) Bildung und (psychischer) Entwicklung ab. Aus der Verwobenheit, Vermitteltheit des Lernens als Moment eines sozialen Bildungsprozesses stellt sich auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen der psychischen Entwicklung und diesem (sozialen) Bildungsprozess, eben als Verhältnis zwischen (sozialer) Bildung und (psychischer) Entwicklung. Rubinstein grenzte sich hier von funktionalistischen Sichtweisen innerhalb der Psychologie ab, die davon ausgehen, dass zuerst die einzelnen psychischen Funktionen (wie Wahrnehmung, Erinnerung, Aufmerksamkeit, Denken, usw.) wachsen müssten, damit dann auf der Grundlage dieser Entwicklungen Lernen realisiert werden kann und verweist dabei als Vertreter einer solchen Position explizit auf Piaget:

„Das eine oder andere Entwicklungsniveau der Wahrnehmung, des Denkens der Kinder stellt weniger Voraussetzung als das Ergebnis konkreter kognitiver Lerntätigkeiten dar, in deren Vollzug die (psychischen Funktionen) sich nicht nur artikulieren, sondern auch gebildet werden.“ (Rubinshtein 2000, 498)

Rubinstein betont also, dass Bildungsprozesse Entwicklungsprozesse sind. Das Kind entwickelt seine psychischen Funktionen, entwickelt sich als konkrete Person, indem es sich bildet. Dabei stellen die psychischen Prozesse die „eine Seite des spezifischen zweiseitigen Unterrichtsprozesses“¹⁵ dar (GdAP, 751).

„Dadurch unterscheidet sich vor allem die Wahrnehmung (und ebenso das Denken usw.) in der Lerntätigkeit wesentlich von der ‚Funktion‘ oder dem Prozeß der Wahrnehmung, wie er sich darstellt, wenn man ihn außerhalb der

15 Wobei hier nochmals darauf aufmerksam gemacht wird, sich nicht von einer schulförmigen, verkürzten Auffassung von *Unterricht* ins Missverständnis führen zu lassen! *Unterricht* soll hier – jenseits von sprachlichen Übersetzungs- und Ausdrucksschwierigkeiten – die zweite *logische* Position im einheitlichen sozialen Bildungsprozess bezeichnen. Die Besonderheiten und Möglichkeiten des jeweiligen historisch-gesellschaftlichen – hier z. B. eines schulförmig verstandenen und dabei verkürzten – *Unterrichts* benötigen eine eigenständige Analyse.

konkreten Tätigkeit untersucht. Wahrnehmen, Einprägen, Denken des Schülers usw. formen sich im Unterricht selbst aus.“ (ebd.)

Rubinstein wendet hier das Prinzip der Einheit von Bewusstsein und Tätigkeit auf das Verhältnis zwischen (sozialer) Bildung (als Tätigkeit) und (individueller) Entwicklung (als Bewusstsein) an. Diesem Prinzip folgend offenbaren sich psychische Prozesse und Charakteristika nicht nur bei der Arbeit, beim Lernen, in der Kommunikation mit anderen, sondern erhalten dabei auch Gestalt, werden gebildet. Menschliche Charakteristika können also nicht als etwas Fertiges verstanden werden, die darauf warten, sich Ausdruck zu verschaffen. In jedem Moment sozial sinnvoller und gemeinsamer Tätigkeit, in deren Verlauf sozial bedeutungsvolle Ergebnisse erzielt werden, erreichen die partizipierenden Subjekte ein qualitativ neues Stadium ihrer psychischen Entwicklung.

Am Beispiel der Fähigkeiten können wir sagen, dass sich diese nicht, wie naturalistische Positionen vermuten, in der Tätigkeit lediglich artikulieren, sondern darin eben auch geformt und gebildet werden. Die Entwicklung der Fähigkeiten ist also nicht lediglich Voraussetzung, sondern auch das Ergebnis der Aneignung und Beherrschung eines Systems von Wissen, ist also auch das Ergebnis von Lernarbeit. Eine solche Sichtweise auf das Verhältnis von (sozialer) Bildung und (psychischer) Entwicklung ist eine gemeinsame Position zwischen der Tätigkeitstheorie Rubinsteins und der kulturhistorischen Psychologie Wygotskis, der ebenfalls naturalistische Sichtweisen kritisiert, die die (individuelle) Entwicklung als das Fundament ansahen und dem Lernen den Charakter eines äußeren Überzuges auf diese Entwicklung zuwiesen:

„Die Fähigkeiten der Menschen bilden sich nicht nur im Prozeß der Aneignung der Gegenstände, die im historischen Entwicklungsprozess geschaffen werden, aus, sondern auch während deren Herstellung. Die Erschaffung der materiellen Welt durch den Menschen bedeutet gleichzeitig die Entwicklung seiner Natur.“ (Rubinshtein 1960/1973, 222)

Eine solche Auffassung des (individuellen) Lernens, verwoben in einem sozialen Bildungsprozesses, in einer Einheit von (sozialer) Bildung und (individueller) Entwicklung, ist für Rubinstein kein bloß gnoseologischer Sachverhalt oder Akt, der lediglich das Objekt des Erkennens und je mein Verhältnis zu diesem Objekt betrifft und verändert. Lernen verändert, entwickelt eben auch das Subjekt des ‚vermittelten Erkennens der Welt‘, ist also ein

ontologischer Sachverhalt und Akt. Ich ‚erkenne‘ also nicht einfach die Welt, ändere nicht nur meinen Blick auf diese, sondern ich werde dadurch, ich werde dabei auch selbst ein Anderer. Eine solche Sichtweise bietet folglich Anschlussstellen zu neueren anthropologischen Ansätzen des ‚situated learning‘, die ebenso die Eingebundenheit und Vermitteltheit des Lernens in sozialen Praxen hervorheben, in deren Verlauf sich die Subjekte und ihre soziale Hypostase verändert. Da solche Ansätze in anthropologisch-akademischen Arbeitszusammenhängen entwickelt/artikuliert werden, ist es nicht verwunderlich, dass der Begriff der Identität eine wichtige Rolle einnimmt, wenn es darum geht, solche ontologischen Veränderungen zu bezeichnen (vgl. z. B. Lave/Wenger 1991). Sowohl für die tätigkeitstheoretische wie auch für diese anthropologische Perspektive stellt die Partizipation der Subjekte in der Tätigkeit den Grund des Lernens der partizipierenden Subjekte dar. Wobei Grund hier in seinen beiden Bedeutungsvarianten von Bedeutung ist: einerseits als Fundament und Grundlage auf dem Lernen stattfindet, wie auch als ‚guter Grund‘, als ‚Begründung‘ fürs individuelle Lernen.

Bedeutung des Subjekts

Wie das Beispiel des aktiven, gestalterischen Charakters, den das Lernen bezüglich der psychischen Entwicklung der Subjekte spielt, deutlich machen sollte, besteht zwischen Rubinstein und anderen Vertretern eines tätigkeitstheoretischen bzw. kulturhistorischen Ansatzes, hier am Beispiel von Wygotski, Einigkeit in einer Reihe von wesentlichen Positionen. Erwartungsgemäß gibt es auch Unterschiede. Es ist allerdings oft sehr schwierig, solche Differenzen als handfeste Unterschiede auszumachen, die sich auch in eindeutigen schriftlichen Formulierungen manifestieren. Oft bestehen die Differenzen in Nuancen bzw. in Hinweisen auf (potentielle) Gefahren, die bestünden, wenn der eine oder andere Sachverhalt überbetont etc. würde. Ohne Versuche den historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontext der Sowjetunion, in dem und für den diese Texte jeweils erarbeitet wurden, in irgendeiner Form mit zu berücksichtigen, ohne solche Versuche Zwischen-den-Zeilen-Zu-Lesen, ist es nahezu unmöglich, Nuancierungen und ‚Gefahrenhinweise‘ überhaupt auszumachen. Eine historisch-politische Kontextualisierung (auch) der Tätigkeitstheorie in der Sowjetunion, als einer ‚normalen‘

Gesellschaft, die ‚normale‘ Probleme zu bewältigen hatte,¹⁶ steht allerdings noch aus und so bleibt die Gefahr, die textlichen Arbeitsprodukte der sowjetischen Kollegen und Kolleginnen letztlich verkürzt – quasi als ‚nur-Texte‘ – (miss- zu) verstehen und interpretieren zu müssen.

Für uns besteht der wichtigste Unterschied, die größte Differenz innerhalb des Kontextes der Tätigkeitstheorie (oder Kulturhistorischen Schule) in der Bedeutung, die Rubinstein dem Subjekt zuspricht bzw. anerkennt. Wie weiter oben angesprochen wurde, spielt die Bedeutung des Subjekts schon seit der ersten Publikation Rubinsteins eine wichtige Rolle für sein Schaffen. Für unsere konkrete Themenstellung hier besteht die Differenz also in der Rolle, die den Subjekten während des Lernprozesses zugewiesen wird. Für Wygotski fällt – gemäß Rubinstein – in der pädagogischen Interaktion dem Erziehenden die zentrale und ausrichtende Rolle zu, z. B. bei der Schaffung der „Zone der nächsten Entwicklung“. Dieser Ansatz ist, nach Rubinstein, im Allgemeinen richtig, jedoch nicht ausreichend um den Lernprozess nachvollziehen zu können. Das Lernen als Tätigkeitsform der Lernenden kann nach Rubinstein keinesfalls mit dem Lehren, als Tätigkeit des Erziehenden, gleichgesetzt bzw. darauf reduziert werden. Wobei als Lehre hier das Insgesamt der pädagogischen Einwirkungen aufgefasst wird, das vom Erziehenden in Richtung des Erzogenen gerichtet ist. Eine solche einseitige Reduktion des Blicks auf die Tätigkeit des Lehrenden, die nur die Gesamtheit seiner Maßnahmen sieht, ist von Rubinstein scharf kritisiert worden:

„In dem Versuch, den Effekt dieser oder jener pädagogischen Maßnahme lediglich mit der Einwirkung des Erziehers in Verbindung zu bringen, den gesetzmäßigen Verlauf der Entwicklung des Kindes dagegen außer acht zu lassen, liegen eben einer der Hauptgründe für den ‚platten‘ Empirismus und für die damit zusammenhängende formalistische Rezeptmethode, die ein wesentlicher Mangel vieler moderner Pädagogiklehrbücher ist.“ (Rubinstein 1941, zitiert in Bruschlinski 1970, 979)

Das Lernen setzt die Transformation der Tätigkeiten, die vom Erziehenden sozusagen angeboten werden, durch den Erzogenen voraus. Will man die Charakteristika und Möglichkeiten, die das Lernen als Lernerarbeit mitbringt, nicht übergehen, dann darf man auch die schöpferischen Momente der Arbeit nicht außer Acht lassen. Die Erzogenen wiederholen nicht einfach das, was

16 Wie z. B. die Frage nach der Art der Organisation der Arbeit: tayloristisch, fordistisch oder wie?

ihnen vom Erziehenden angeboten wird, sondern rekonstruieren, reflektieren und transformieren dieses aktiv und selbstständig auf Grundlage ihrer vorgängigen Erfahrungen (vgl. Jakimanskaia 1989, 133). An anderer Stelle formuliert Rubinstein verallgemeinert und in deutlichen Worten:

„Wenn man von Erziehung spricht (...), dann muß man sich von der Vorstellung frei machen, der Mensch sei nur Objekt der erzieherischen Einwirkungen, denn diese Vorstellung unterteilt implizit die Menschen in zwei Kategorien: Erzieher und Erzogene. Jeder Mensch ist nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt der Erziehung.“ (Rubinstein 1963, 121)

Es lohnt hier, sich auch den historisch-gesellschaftlichen Hintergrund zu vergegenwärtigen, in dem Rubinstein versucht, die Bedeutung, die Menschen als Subjekte, die bewusste Tätigkeiten ausüben, zusteht, ihnen bei der Erforschung auch theoretisch anzuerkennen. Mit einer solchen Vorstellung stellt er sich offen quer zu den zeitgenössischen dominanten Richtungen der Reflexologie und Reaktologie in der Sowjetunion. Wobei Reflexologie und Reaktologie hier als sowjetische Varianten einer mechanischen Reduktion der Tätigkeit auf ein Bündel von Reaktionen auf externe Reize, angesehen werden können (vgl. Kozulin 1990; Veer/Valsiner 1993). Die Bedeutungsanerkennung des Subjektes, als wichtiges Moment der Lernkonzeption Rubinsteins, aber auch seines Ansatzes insgesamt, soll im Folgenden an verschiedenen Feldern speziell angesprochen werden. Diese Felder seien hier vorab genannt:

- Da sind zum einen das Interiorisationskonzept von A. N. Leontjew und P. Galperin und deren Rezeption und Kritik durch Rubinstein.
- Des Weiteren stellt sich für Rubinstein die Frage nach den Motiven des Lernens und der subjektiven Sinnerfüllung als Voraussetzung und als Folge des Lernens.
- Als dritter Punkt soll die Auffassung Rubinsteins zum Denken als „Organ des Lernens“ kurz angesprochen werden.

Kritik an der Interiorisationstheorie von Leontjew, Galperin

Ein Feld, auf dem sich Differenzen zwischen den Auffassungen Rubinsteins und anderer tätigkeitstheoretischer Vertreter zeigen, ist das Konzept der Interiorisation, wie es von A. N. Leontjew und P. Galperin formuliert und wie es von Rubinstein rezipiert wurde. Ansatzpunkt der Kritik am Interiorisationskonzept ist die Einschätzung Rubinsteins, dass es nicht ausreicht, die

innere psychische Tätigkeit als Interiorisation der äußeren, gegenständlichen Tätigkeit aufzufassen. Die äußere, gegenständliche Tätigkeit beinhaltet immer auch psychische Operationen, die deren Regulation überhaupt erst gewährleisten. In Folge dessen kann die psychische Tätigkeit nicht einfach bzw. nicht als ein bloßes Produkt der Interiorisation verstanden werden. Vielmehr stellt die psychische Tätigkeit ein notwendiges Moment dar in der Interaktion des Subjekts mit der Welt (vgl. Rubinshtein 1997, 368).

Darüber hinaus übte Rubinstein auch Kritik an der Auffassung Leontjews, dass die Interiorisation der äußeren Tätigkeiten den fundamentalen Mechanismus der geistigen Entwicklung des Menschen darstellt. Eine solche eindimensionale Hervorhebung bzw. Überbetonung der äußeren Determination der geistigen Tätigkeit führt für Rubinstein zu einer Unterschätzung der inneren Struktur und des Inhalts dieser Prozesse. Das Lernen kann nicht lediglich als das Ergebnis der Aneignung, des Einprägens fertigen Wissens oder kognitiver Schemata untersucht werden, da durch ein solches Vorgehen die Bereitschaft des Subjekts und die Voraussetzungen, die es zum Lernen mitbringt, nicht berücksichtigt wird.

„Untersucht man die Aneignung als einen Prozeß der ‚Übertragung‘ von Wissen vom Kopf des Lehrers in den Kopf oder ins Bewußtsein des Schülers, so bedeutet das die Verwendung solcher Metaphern, hinter welchen sich die mechanistische Auffassung verbirgt, nach der die Einwirkungen des Pädagogen auf direkter Weise und unter Umgehung der persönlichen geistigen Tätigkeit des Schülers, der das ihm angebotene Wissen sich aneignet, im Kopf des Schülers etwas erzeugen, das zu seinem Besitz gewendet werden könne (...). Hinter der Aneignung des Wissens steht der Prozeß des Denkens (...) und dieser muß zum Gegenstand der psychologischen Forschung werden.“ (Rubinstein 1958/1968, 54)

Lernen kann nicht stattfinden, ohne die Aktivierung der vorherigen Erfahrung des Subjekts, ohne die Transformation des angebotenen Wissens und, allgemeiner, ohne die Tätigkeit des Subjekts selbst. Nach Rubinstein würden die Anhänger des Interiorisationskonzepts die Auffassung vertreten, dass die Denktätigkeit des Subjekts vollständig durch irgendwelche äußere Bedingungen determiniert sei, wobei allerdings nicht die Dialektik zwischen den inneren und den äußeren Bedingungen des Lernens berücksichtigt werde. Eine solche Sichtweise ist – gemäß Rubinstein – allerdings gefangen in den Beschränkungen einer mechanistischen Sichtweise hinsichtlich der sozialen Bestimmung der geistigen Tätigkeit des Individuums (vgl. Rubinshtein 1960/

1973). Lernen wird dabei reduziert auf die Aneignung, auf das Auswendiglernen fertigen Wissens und vorherbestimmter Gegenstände und Ergebnisse der kognitiven Tätigkeit. Die Interaktion des Individuums mit der gegenständlichen Welt ist dabei beschränkt auf die Bemächtigung, die Aneignung fertiger Produkte der Kulturgeschichte und wird reduziert auf eine rein reproduktive Tätigkeit. Die Möglichkeit, qualitativ neue, eventuell originelle, Formen der geistigen Abbildung der Realität herzustellen und die Bedeutung neuer, alternativer Tätigkeitsformen zu entwickeln, ist damit nicht gegeben.

Lernen kann in der Auffassung Rubinsteins also nicht reduziert werden auf ein Training der Lernenden oder auf die Ausführung der vom Lehrenden vorgegebenen Operationen und die Aneignung fertiger kognitiver Schemata oder Algorithmen durch die Lernenden. Nach Rubinstein muss die selbstständige geistige Tätigkeit der Lernenden im Fokus sein, die Entwicklung eines unabhängigen Denkens, die Produktion neuen Wissens und nicht die passive, mechanische Aneignung des angesammelten Wissens. An diesem Punkt ist es vielleicht interessant darauf hinzuweisen, dass Rubinstein anstelle des Begriffs ‚Aneignung‘ (auf Russisch ‚ucvoenie‘) den Begriff ‚Eroberung‘ oder ‚Beherrschung‘ (russisch ‚osvoenie‘) bevorzugte, um auch damit die aktive Rolle der Subjekte im Lernprozess hervorzuheben (vgl. Jakimanskaia 1989). Die intellektuellen Fähigkeiten entwickeln sich nach Rubinstein nicht nur durch die Aneignung des während der Menschheitsgeschichte historisch Akkumulierten. Sie entwickeln sich auch während der Erschaffung der materiellen Welt durch die Menschen. Auf diese Weise weist Rubinstein der selbstständigen Tätigkeit der Lernenden besondere Bedeutung zu, eine Tätigkeit, durch die die Lernenden sich in einen Prozess der Produktion (und eben nicht nur der Speicherung und Reproduktion) neuen Wissens eingliedern.

Subjektive Sinnerfüllung als Voraussetzung und Folge des Lernens – Motive des Lernens

Es dürfte aus dem bisher Gesagten deutlich geworden sein, dass Lernen für Rubinstein keinesfalls als Induktion von Wissen und Können ins Subjekt, etwa durch organisierte Lehrertätigkeiten verstanden werden kann. Lernen kann also nicht als das bloße Resultat solcher Lehrertätigkeiten beschrieben werden. Auch kann es nicht aus den vermeintlichen und tatsächlichen Notwendigkeiten und Zwängen der Gegenstandsbedeutungen einfach abgeleitet werden (z. B. aus den Gegenstandsbedeutungen eines ‚Löffels‘). Lernen ist auch nicht aus den Leistungsergebnissen verständlich, solange nicht die Denk-

tätigkeit des Lernenden dabei rekonstruiert worden ist (das Benutzen-Können des Löffels ist eine Sache, die Denktätigkeiten des Kindes eine andere). Gerade an dem letzten Punkt lässt sich für Rubinstein eine Kritik an verschiedenen Tests – wie z. B. Intelligenztests – auch inhaltlich begründen.

Sein Insistieren auf die Subjektivität der Lernenden drückt sich auch in der vielleicht banalen empirischen Nachfrage aus, was beispielsweise Schülerinnen und Schüler zum Lernen anregt. Als Moment der Bedeutungszuweisung ans Subjekt hat Rubinstein der Analyse der Motive fürs und beim Lernen, des Verhältnisses des Lernenden zum Lerngegenstand und zum Inhalt des Wissens, der Ideen usw. große Bedeutung beigemessen. Im Gegensatz zu einem formalen und mechanischen Einprägen von Wissen und Ideen müssen die Gegenstände der Lernertätigkeit nach Rubinstein Sinn für die Subjekte erhalten:

„Damit sich der Schüler wirklich in die Arbeit hineinfindet, müssen die Aufgaben, die man ihm stellt, nicht nur verstanden, sondern auch innerlich von ihm aufgenommen werden, das heißt, sie müssen für ihn bedeutsam werden (Hrvh. M.D./A.M.) und ihren Widerhall im Erleben finden.“ (GdAP, 746; russisch: Rubinshtein 2000, 500)

Dieses „bedeutsam werden“ kann sich als inhaltliches Interesse am Gegenstand, am Wissen etc., d. h. als „unmittelbares Motiv“ (GdAP, 746) artikulieren. Allerdings können für Rubinstein Momente der sozialen Organisation des Bildungsprozesses zum „persönlichen Problem“ (GdAP, 745) für die Lernenden werden. Solche und andere Faktoren können zum Ergebnis haben, dass das „Erwerben von Kenntnissen im Lernprozeß gleichsam zum Mittel beziehungsweise zum Verfahren bei der Lösung von Aufgaben“ (wird), „die – über die reine Lernertätigkeit hinausgehend – für den Schüler den Sinn der von ihm im Lauf des Lernens zu lösenden Aufgaben umgestalten“ (GdAP, 746). Rubinstein erwähnt als Beispiele für solche mittelbaren Motive die „persönliche Beteiligung an Vorteilen“ (GdAP, 746), die sich aus dem Bildungsprozess ergeben oder (besonders bei kleineren Kindern) „bloß-soziale“ Motive, die mit dem „Reiz des Schullebens“ (GdAP, 747) zusammenhängen:

„Damit die Kinder und die Menschen überhaupt einigermaßen eifrig und erfolgreich lernen, müssen eine gewisse innere Beteiligung und ein Interesse am Lernen vorhanden sein. Das kann aber ein unmittelbares Interesse am Lernen und am Gegenstand des Studiums sein. Es kann aber auch – und es ist meist mehr oder weniger – ein mittelbares Interesse sein, das mit einem mehr

oder weniger klaren Bewußtwerden dessen, was das Studium bietet, verbunden ist.“ (GdAP, 746)

Allerdings sind „unmittelbare und mittelbare Interessen am Lernen so miteinander verbunden, dass es offenbar unmöglich ist, sie bei aller Unterschiedlichkeit einander schematisch gegenüberzustellen.“ (GdAP, 746) Die Lernenden entwickeln insgesamt ein Verhältnis, eine Einstellung zum Gegenstand/Stoff, eine „persönliche Beziehung zum objektiv Bedeutsamen“ (GdAP, 746), in der sich die persönliche Bedeutsamkeit, die Sinnerfüllung artikuliert. Es ist hier wichtig festzuhalten, dass für Rubinstein die subjektive Sinnerfüllung, d. h. die Bedeutsamwerdung des Gegenstandes/Stoffes für den Lernenden – als besonderes Moment des Lernprozesses – eine doppelseitige Geschichte ist, denn sie ist sowohl Voraussetzung wie auch Ergebnis des Lernens. Der Sinn fürs Subjekt befindet sich nicht diesseits oder jenseits des Gegenstandes und seiner objektiven Bedeutung, quasi als subjektives Amulett des Lernprozesses. Der Sinn fürs Subjekt setzt auch ein Eindringen in den Gegenstand/Stoff voraus, ist auf „Denkarbeit am Stoff“ (GdAP, 753) angewiesen. Der Sinn fürs Subjekt ist also notwendig und inhaltlich vermittelt mit dem Erkennen des Gegenstandes und seiner objektiven Bedeutung und dabei eben auch der Erkenntnis der (eventuellen) Bedeutungshaftigkeit fürs Subjekt. Von daher wird vielleicht auch die Bedeutung und Notwendigkeit der sozialen Absicherung eines ‚Freiraumes‘ zum Lernen besser verständlich und inhaltlich begründbar (statt nur als äußerliche und politische Forderung!). Subjektiver Sinn und objektive Gegenstandsbedeutung sind also nicht zwei getrennte Dinge, damit äußerlich, d. h. willkürlich im Voraus oder im Anschluss an den Erkenntnis- und Lernprozess aufeinander beziehbar. Und es ist dabei unwesentlich, ob sich dieses äußerliche Aufeinander-Beziehen als ‚Draufklatschen‘ des subjektiven Sinns auf die objektive Bedeutung, oder als ‚Unterwerfung‘ unter diese realisiert wird, solange es nicht von Beginn an und prinzipiell miteinander vermittelt und entwickelbar aufgefasst wird: „Es besteht kein Zweifel“, sagt Rubinstein, „daß eine solche persönliche Beziehung zum objektiv Bedeutsamen, die das Verständnis des objektiven Gehalts der Wissenschaft, der Kunst usw. voraussetzt, ihrerseits wesentlich zur Aneignung und zum Verständnis beiträgt.“ (GdAP, 746)¹⁷

17 Spätestens an diesem Punkt der Darstellung könnte deutlich werden, dass sich eine systematischere Diskussion der Positionen Rubinsteins und Holzkamps hinsichtlich des Lernens lohnen würde.

Das Denken ist das Organ des Lernens – Das Lernen ist die Frucht des Denkens

Nach seiner politischen Rehabilitation Anfang der 1950er Jahre und bis zu seinem Tod im Jahre 1960 hat sich Rubinstein dem Denken, genauer der Denktätigkeit, als wichtiges Forschungsthema zugewandt. Wir halten seine Arbeiten hierzu für hochinteressant, stellen sie doch für ihn einen weiteren Baustein dar in seinem Bemühen, eine ‚subjektive Anthropologie‘ zu formulieren und zu entwickeln. Wir brauchen hier nur einen kleinen Eindruck seiner Arbeit über die Denktätigkeit vorzustellen, da es uns vorrangig darum geht, ein weiteres Moment anzuführen, in dem sich die besondere Bedeutungszuweisung ans Subjekt durch Rubinstein artikuliert.

Denken als Tätigkeitsform wird durch den Gegenstand bestimmt, aber dies geschieht nicht linear, sondern vermittelt über die inneren Bedingungen und die Situation des Subjekts. Rubinstein verwarf einerseits die mechanistische Vorstellung, nach der die psychischen Phänomene als Ergebnis äußerer Einwirkungen aufzufassen sind, andererseits aber auch die idealistische Vorstellung, nach der die psychischen Phänomene gänzlich aus den inneren Besonderheiten des Bewusstseins, der Persönlichkeit usw. nachzuvollziehen sind. Rubinstein untersucht das Denken nicht als einen besonderen psychischen Prozess, eine besondere psychische Funktion in Abgrenzung zu anderen Funktionen, sondern als Tätigkeit des Subjekts, der Persönlichkeit. In dieser Hinsicht wirken die äußeren Bedingungen vermittelt durch die inneren. Die Besonderheiten und Charakteristika der Persönlichkeit stellen ein einheitliches Gesamt der inneren Bedingungen dar (z. B. als subjektive Lerngeschichte), durch das die äußeren Einwirkungen reflektiert werden (vgl. Rubinshtein 1997, 284). Folglich muss die Denktätigkeit untersucht werden in ihrem Verhältnis zu den Zielsetzungen, den Motiven und den Fähigkeiten der Persönlichkeit insgesamt. Die Reflexion des äußeren Gegenstands in der inneren Denktätigkeit stellt dabei weder ein mechanisches, gar photographisches Abbild des Gegenstandes her, noch eine bloße Verzerrung desselben. Der zu kognizierende Gegenstand bestimmt das Denken nicht direkt oder linear. Es ist die innere Denktätigkeit des Subjekts, die vermittelnd dazwischen tritt (vgl. Abul'khanova/Bruschlinskii 1989, 170).

Rubinstein untersuchte das Denken als einen sich entwickelnden Prozess und nicht als Gesamt fertiger Ergebnisse oder einzelner logischer Operationen. Das Denken kann nicht auf besondere logische Operationen und Handlungen etwa zur Problemlösung reduziert werden, wie das für Rubinstein beispiels-

weise die genetische Erkenntnistheorie von Piaget tut. Für Rubinstein sind die besonderen Denkopoperationen sekundär und abgeleitet in ihrem Verhältnis zum primären und sehr formbaren Denkprozess in dem sie eingegliedert sind (vgl. ebd., 150). Rubinstein unterscheidet zwei Arten, zwei grundlegende Perspektiven auf das Denken, deren Charakteristika sich beispielsweise bei der Behandlung der Fähigkeiten zeigen lassen:

- Entsprechend der ersten Perspektive kann das Denken verstanden werden als Anwendung gegebener Formen der Verallgemeinerung und als Verwendung von Operationen auf der Grundlage vorgegebener Merkmale. In dieser Sichtweise realisiert sich das Denken durch die Aneignung von Wissen, das der Pädagoge oder die Pädagogin den Schülerinnen und Schülern anbietet. Im Zentrum stehen hier die Tätigkeiten der Lehrenden und die Ergebnisse der Denktätigkeit und nicht der Denkprozess, der zu diesen führt.
- In Abgrenzung hierzu steht die zweite Perspektive, die die Tätigkeit des Denkens ins Zentrum der Betrachtung stellt. Beim Denken stützt sich der Lernende nicht nur auf fertige Verallgemeinerungen. Der Lernende, indem er sich auf eine analytisch-synthetische Tätigkeit stützt, entwickelt nach Rubinstein die Fähigkeit, neue Verallgemeinerungen zu entdecken und anzuwenden.

Eines der wichtigsten Ergebnisse der langjährigen Forschungen von Rubinstein und seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesem Feld besteht in folgender Einsicht: Die Möglichkeit für das Subjekt, extern angebotenes Wissen zu meistern, wie es sich beispielsweise in begrifflichen Verallgemeinerungen, Handlungsweisen oder Operationen ausdrückt, hängt davon ab, ob und in welchem Umfang während seiner eigenen geistigen Tätigkeit die inneren Bedingungen für die Beherrschung und Verwendung dieses Wissens geschaffen wurden (vgl. Rubinshtein 1960–1973). Die Entwicklung des schöpferischen Denkens kann nicht vollzogen oder verstanden werden ohne die Berücksichtigung des gegenseitigen Verhältnisses zwischen inneren und äußeren Bedingungen. Und genau auf die Entwicklung der unabhängigen Denktätigkeit der Schülerinnen und Schüler, die auf das Entdecken neuen Wissens abzielt, verweist die zweite Perspektive. Aus dieser Perspektive meint ‚Aneignung‘ also nicht lediglich die repetitive, womöglich sogar passive, Aufnahme, sondern beinhaltet ebenso das subjektive Entdecken von neuen Zusammenhängen:

„Wenn gesagt wird, dass der Mensch als Individuum das von der Menschheit bereits gewonnene Wissen nicht entdeckt, sondern nur übernimmt (wobei es natürlich auch Menschen gibt, die Wissen selbst gewinnen und es an die Menschheit weitergeben), so heißt das eigentlich nur, dass er es nicht für die Menschheit entdeckt. Für sich persönlich muss er es entdecken, sagen wir, ‚wieder entdecken‘. Der Mensch beherrscht nur das tatsächlich, was er durch eigene Arbeit erworben hat.“ (Rubinshtein 1955, 34; deutsch in Bruschlinski 1970, 981)

Bruschlinski schließt diesen Gedanken Rubinsteins folgendermaßen ab (ebd.): „In diesem Sinne ist jedes Denken (auch das des Schülers) ein Suchen und Finden von etwas Neuem, eine selbständige Bewegung zu neuen Verallgemeinerungen.“ Um eine solche „forschende“ Logik verwirklichen zu können darf das Subjekt nicht auf die Lösung (auf)gegebener Aufgaben beschränkt werden: „Um die höchste Stufe der geistigen Entwicklung eines Kindes herauszufinden, muss eine Untersuchungssituation geschaffen werden, in der das Kind sucht, forscht, zu Erkenntnissen gelangt und selbst Fragen stellt.“ (Rubinshtein 1935, 368f. – zitiert in Bruschlinski 1970, 978; Hvh. M.D./A.M)

Bei der Analyse des Denkens argumentiert Rubinstein also nicht nur gegen die Passivität des Subjekts beim Lernen, sondern auch gegen die bloße Repetition wie auch gegen den bloßen Vollzug von fertigen geistigen Operationen und Algorithmen. Man kann sagen, dass Denken für ihn nicht nur Kontemplation, Rezeption, Repetition oder Anwendung bedeutet, sondern eben auch das Gegebene überschreitet, um eine Formulierung Ernst Blochs zu benützen. Zusätzlich weist uns gerade der letzte Punkt, dieses Fragen stellen des Kindes, darauf hin, dass Denken für Rubinstein nicht auf seine operativen, ausführenden Momente beschränkt werden kann, sondern ebenso intentionale Momente beinhalten muss – eine Sichtweise allerdings, die ohne eine Veränderung der Perspektive hin zum Subjekt wohl kaum zu realisieren ist.

Zusammenfassung und abschließender Kommentar

Wir möchten zusammenfassend noch einmal auf einige wichtige Momente in den Auffassungen Rubinstein hinsichtlich des Lernens hinweisen:

Eine der elementaren Positionen Rubinsteins besteht in der These, dass das menschliche Handeln durch eine doppelte Ausrichtung charakterisiert ist: Auf der einen Seite stellt das menschliche Handeln einen Eingriff des Sub-

jekts in die Welt dar und impliziert damit auch die Veränderung seiner Welt. Auf der anderen Seite und in Zusammenhang mit dem vorherigen, weltverändernden Handeln, transformiert sich auch das handelnde Subjekt selbst. Diese Position durchzieht schon seine erste Publikation von 1922 über die „kreative Selbst-Tätigkeit“. In diesem Aufsatz diskutiert Rubinstein den schöpferischen Charakter des pädagogischen Prozesses, der pädagogischen Tätigkeit. Die Erzogenen, die Lernenden eignen sich – passiv oder aktiv – die Lerngegenstände nicht nur an. Die Tätigkeit des Lernens beinhaltet sogar die Transformation, die Erschaffung von Lerngegenständen. Der Lernprozess selbst kann nicht reduziert werden auf eine – passive oder aktive – Verarbeitung und Akkumulation von (beispielsweise sensorischen) Daten, da er prinzipiell auch schöpferische, kreative, imaginative, umwälzende etc. Dimensionen beinhaltet. Die Tätigkeit des Lernens verändert also in ihrer doppelten Ausrichtung einerseits die Welt und die Lernenden als Subjekte dieser Tätigkeit. Darüber hinaus ermöglichen die transformativen Charakteristika des Lernhandelns nicht nur die Entwicklung des handelnden Subjekts, sondern erlauben es dem Subjekt, die Beschränkungen der sozialen Faktizität zu überschreiten. Das Subjekt des Lernens ‚erkennt‘ nicht nur seine Welt, sondern verändert diese Welt auch, wie auch das Subjekts selbst sich im Prozess des Lernens transformiert.

Im Lernen drücken sich nicht bestimmte und einzelne psychische Funktionen wie Denken, Einprägen, Wahrnehmen usw., einfach aus. Lernen ist eine Tätigkeitsform des Subjekts als Ganzes. Im Prozess des Lernens, als vermittelte Tätigkeit, nimmt die gesamte Persönlichkeit aktiv teil. Deshalb müssen die Gegenstände und die Inhalte des Lernenden untersucht werden, wie sie vor dem Hintergrund der inneren Bedingungen des Subjekts, d. h. seiner Zielsetzungen, seiner Motive, seiner Bedeutungszuweisungen, seiner Voreinstellungen, etc., reflektiert werden. Lernen ist also keine (erfolgreiche) Bewältigung, Performance einer Reihe von (womöglich von außerhalb auferlegten) Lern-Akten, sondern ein Aspekt, ein Moment der Geschichte des Subjekts. Lernen ist also immer Lerngeschichte („learning trajectory“) und einzelne Lern-Akte können nur analytisch voneinander getrennt werden.

Lernen und Entwicklung sind miteinander verwobene und gegenseitig vermittelte Prozesse. Das Lernen besteht nicht in einem Gesamt fertiger Ergebnisse, seien diese kognitive Karten, wissenschaftliche Begriffe, usw. Es stellt vielmehr einen Entwicklungsprozess, einen sich entwickelnden Prozess dar, in dessen Verlauf die Beherrschung des kulturell Akkumulierten verbunden

und vermittelt wird mit der kreativen Suche, der Entdeckung und der Produktion neuen Wissens. Das Lernen stellt für Rubinstein einen Prozess dar, in dem durch die Aktivierung analytisch-synthetischer Bearbeitungen und Verallgemeinerungen offene Probleme gelöst werden.

Eine solche theoretische Perspektive, die selbständige Aktivität nicht nur dem einen Pol des einheitlichen sozialen Bildungsprozesses zubilligt, d. h. dem Lehrenden, sondern die Subjektivität auch des anderen Pols des Prozesses, des Lernenden, anerkennt, erlaubt es uns, die bisher vorherrschenden Organisationsprinzipien der pädagogischen Bildungspraxis als eine historische Form sozialer Praxis (social practice) kritisch in den Blick zu nehmen. In diesen Organisationsprinzipien artikuliert sich die Reduzierung des dynamischen pädagogischen Verhältnisses auf das eindimensionale Abbild nur des einen Pols dieses Verhältnisses. Die logische Folge davon ist einerseits das Verschwinden des anderen Pols, d. h. der Perspektive des Lernenden und seiner/ihrer subjektiven Gründe fürs Lernen; andererseits folgt aber daraus auch eine ‚Überladung‘ des ersten Pols, d. h. der des Lehrenden, seiner Handlungen beim und seiner Gründe fürs Lehren.

Rubinsteins Insistieren auf die Subjektivität der Lernenden oder Schülerinnen/Schüler, seine Kritik am Denken verstanden als eine bloß repetitive und performative Tätigkeit, oder als eine bloße tätige Anwendung von fertigen Operationen, eine Auffassung also, die die kreativen Momente des Denkens außen vor lässt (damit eben auch die schöpferischen Momente der Arbeit, somit auch die schöpferischen Momente der Lern-Arbeit nicht berücksichtigt), bekommt eine besondere Brisanz, wenn man den gesellschaftlich-historischen Kontext bedenkt, in dem und für den dies formuliert wurde. Man muss sogar von einem Wagemut Rubinstein sprechen, einem Wagemut auf die ‚inneren Bedingungen‘, als Moment der Subjektivität der Lernenden, zu verweisen, in einer innersowjetischen Diskussion, in der immer noch die Vertreter der ‚inneren Anlagen‘ dominierten und eigentlich wissenschaftlich zu ‚bekämpfen‘ waren. Die Tätigkeitstheorie, die Kulturhistorische Schule muss insgesamt als Kampfposition innerhalb dieses Diskussionszusammenhangs aufgefasst werden. Und erst in und aus dieser ‚Gemeinsamkeit‘ der Tätigkeitstheorie können die vermeintlichen und tatsächlichen Binnendifferenzen und gegenseitigen Binnenkritiken nachvollzogen und eingeschätzt werden.

Zum Abschluss möchten wir zumindest auf eine Schwierigkeit hinweisen, die sich nicht nur auf Rubinstein, sondern auf die tätigkeitstheoretischen bzw.

kulturhistorischen Perspektiven insgesamt bezieht und ihre wichtigen Analysen schwächt. Etwas diplomatisch möchten wir diese Problematik hier als ‚naive Sozialtheorie‘ bezeichnen, die darin besteht, dass in diesen Ansätzen Konflikte und Widersprüche, in unserem Beispiel hier Konflikte und Widersprüche während des Lernprozesses, schwerlich, wenn überhaupt, thematisiert werden, sei es auch nur als theoretische Möglichkeit, die in der empirischen Arbeit nicht realisiert wird. So beobachtet beispielsweise Jacqueline Goodnow (1990), dass das Konzept der Interiorisation, wenn man es im Feld der institutionalisierten Bildung anwendet, quasi immer einen ‚gutmeinenden‘ Lehrenden und einen Lernenden mit völlig ausgebildetem, bewusstem Verhältnis zum Lerngegenstand logisch voraussetzt. Mögliche Konflikte, ohne die sich die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in organisierten Bildungsprozessen schwerlich, wenn überhaupt, vorstellen lassen, sind schon in den theoretischen Betrachtungen abwesend. Wir können diese Beobachtung von Goodnow sogar verallgemeinern und feststellen, dass Fragen von Macht in all ihren Manifestationen und Artikulationen in konkreten Lernsituationen keine Bedeutung bei der Theoriekonstruktion – zumindest explizit – zugeschrieben wird und damit logischerweise auch nicht vorkommen (können).

Verfolgen wir diesen Faden etwas weiter, dann könnten wir sogar sagen, dass diese ‚Lücke‘ sogar zur Konfusion hinsichtlich der elementaren Bestandteile der theoretischen Konstruktion beitragen kann. Es ist schwierig, empirisch reale, soziale und gesellschaftliche Verhältnisse und Prozesse in organisierten und institutionalisierten Bildungsprozessen theoretisch abzubilden und dabei von Konflikten abzusehen. Die Unklarheit in einem derart zentralen theoretischen Bestimmungsmoment des kulturhistorischen Ansatzes, der das ‚Soziale‘ sozusagen als eines seiner zentralsten Bestandteile beinhaltet, öffnet Tür und Tor für zufällige und beliebige Ergänzungen und Korrekturen, die allerdings die Kohärenz des gesamten Ansatzes gefährden können.

Wenn wir darüber hinaus die vielfältigen Bezugnahmen auf die Dialektik als zentralen methodologischen Baustein des kulturhistorischen und tätigkeits-theoretischen Ansatzes ernst nehmen, dann entsteht durch die konkreten und vielfältigen Anrufungen der Dialektik sogar eine größere theoretische Konfusion. Und dies schon deshalb, weil es für einen dialektischen Zugang schwierig, wenn nicht sogar unmöglich ist, die gesellschaftliche Bewegung abzubilden, ohne auf Konflikte und Widersprüche einzugehen. Die Widersprüche

in der Theorie mögen leicht verschwinden. Die Widersprüche in der Realität allerdings überhaupt nicht.

Es bleibt letztlich offen, ob eine solche Naivität bezüglich der Gesellschaftstheorie – d. h. das gesellschaftlich scheinbar Unhinterfragbare als das logisch Wahre zu konstruieren – eher den Charakter der ‚Tarnung‘ einnimmt, und dies gerade wenn man die laufenden Konflikte in der Sowjetunion über die Organisation dieses „sozialen Bildungsprozesses“ mit in Betracht zieht. Von außen, d. h. von heute und außerhalb der Sowjetunion her gesehen, kann das allerdings lediglich abstrakt angedeutet, denn nachvollzogen werden.

Literatur

- Abul'khanova, K. A./Slavskaia, A. N. (1997). On the history of the alliance between psychology and philosophy. In: Russian Social Science Review, 38, 6, 40–52.
- Abul'khanova-Slavskaia, K. A./Brushlinskii, A. V. (1989). The Philosophical-Psychological Concept of S. L. Rubinshtein. Moscow: Nauka.
- Blondel, M. (1893). L'action. Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique. Paris: Alcan.
- Brushlinski, A. V. (1970). Probleme des Lernens und Denkens in den Arbeiten S. L. Rubinsteins (Problemy obučeniia i myšleniia v trudach S. L. Rubinštejn). In: Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, Heft 9, 974–984 (Übersetzung aus: Voprosy psichologii 1969, Heft 5).
- Brushlinskii, A. V. (2002a). Development of the Principle of the Unity of Consciousness and Activity in Experimental Psychology (The Prewar Period). In: Journal of Russian and East European Psychology, 40, 2, 66–80.
- Brushlinskii, A. V. (2004). The Activity Approach and Psychology. In: Journal of Russian and East European Psychology, 42, 2, 69–81.
- Bujeau, L-V. (1941). Le schématisme. Psychologie de l'action. Paris: Presses Universitaires.

- Dreier, O. (2007). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject: historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davydov, V. V./Radzikhovskii, L. (1985). L. Vygotsky's theory and the activity oriented approach in psychology. In: Wertsch, J. (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: University Press.
- Engeström, Y. (1991). Activity theory and individual and social transformation. In: *Activity Theory*, 4, 7/8, 6–17.
- Giddens, A. (1984/1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Campus (Original: *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press).
- Goodnow, J. (1990). Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. In: *Human Development*, 33, 81–107.
- Hedegaard, M./Lompscher, J. (1999) (Eds.). *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. (2001) (Ed.). *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach* (papers from the 4th Congress of ISCRAT 1998). Aarhus: Aarhus University Press.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1975). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Jakimanskaja, I. (1989). Problemi pedagogičeskoj Psihologii v trudah S. L. Rubinsteina. In: Lomov, B. (Ed.). *Sergei Leonidovišč Rubinstein*. Moscow: Nauka, S. 128–145.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotski, his disciples and critics. In: *American Psychologist*, 41, 264–274.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology. A biography of ideas*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Lave, J./Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: CUP.

- Leont'ev, A. A. (2001). *Deitelnii Um (Active Mind)*. Moscow: Smisl.
- Lomov, B. (1989) (Hg.). *Sergei L. Rubinstein. Oscherki, vospominania, materialy (Sergei L. Rubinstein. Essays, Erinnerungen, Materialien)*. Moscow: Nauka.
- Marvakis, A. (2006). Vom Nutzen der Philosophie Ernst Blochs für eine emanzipatorische Psychologie. In: *Forum Kritische Psychologie*, Nr. 50.
- Meacham, J. (1999). Riegel, Dialectics, and Multiculturalism. In: *Human Development*, 42, 3, 134–144.
- Oers, B. van (2004). Steps towards a sociocultural theory of learning. Lecture University of Jyväskylä/Finland. (elektronisch verfügbar: <http://home.planet.nl/~oers0054/Steps%20towards%20a%20sociocultural%20theory%20of%20learning.pdf>)
- Parreren, C. F. van (1951). *Intentie en autonomie in het leerproces*. Amsterdam.
- Payne, T. R. (1968). S. L. Rubinshtejn and the Philosophical Foundations of Soviet Psychology. Dordrecht: Reidel.
- Payne, T. R. (1968). The development of Soviet psychological theory: the case of S. L. Rubinshtejn. In: *Studies in Soviet Thought VIII (1968)* 144–156.
- Riegel, K. F. (1981). *Psychologie, mon amour. Ein Gegentext*. München: Urban/Schwarzenberg.
- Rubinshtein, S. L. (1922/1989). The Principle of Creative Spontaneous Activity (Toward the Philosophical Foundations of Contemporary Pedagogics) [Prinsip tvorcheskoi samodeiatel'nosti (k filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki)]. In: *Uchenye zapiski vyssei shkoly g. Odessy, 1922, vol. 2, pp. 148–154 (reprinted in: Voprossi Psichologii, 1989, 4, pp. 101–107)*.
- Rubinshtein, S. L. (1935). *Osnovi psichologii*. Moscow.
- Rubinshtein, S. L. (1946/2000). *Osnovi obshei psichologii (Grundlagen der Allgemeinen Psychologie)*. Moscow: Izd. AN SSSR/Cankt Peterburg: Piter.
- Rubinshtein, S. L. (1955). Woprossy psichologitschekoi teorii (Probleme psychologischer Theorie). In: *Woprossy psichologii, 1955, No. 1, S. 6–17*.

- Rubinshtein, S. L. (1957/1977). Sein und Bewusstsein. Moscow: Izd. AN SSSR.
- Rubinshtein, S. L. (1958). Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Moscow: Izd. AN SSSR.
- Rubinshtein, S. L. (1959). Prinziipy i puti rasvitija psichologii (Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie). Moscow: Izd. AN SSSR.
- Rubinshtein, S. L. (1960/1973). Problema sposobnosti i voprossi psichologičeskoi teorii (Das Problem der Fähigkeiten und Fragen der psychologischen Theorie). In: Voprossi Psichologii, 1960, 3; in: Rubinshtein, S.L.: Problems of General Psychology (1973). Moscow: Pedagogika, S. 219–239.
- Rubinshtein, S. L. (1997). Izbranie Filosofičko-psichologičeskie trudi (Ausgewählte Philosophisch-psychologische Werke). Moscow: Nauka.
- Rubinstein, S. L. (1914). Eine Studie zum Problem der Methode. Bd. I – Absoluter Rationalismus (Hegel). Teildruck. Inaugural-Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Marburg (Angenommen 26. Mai 1913). Marburg: 1914.
- Rubinstein, S. L. (1958/1977IX). Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Rubinstein, S. L. (1963). Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie. Berlin: Akademie Verlag.
- Rubinstein, S. L. (1968III). Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Rubinstein, S. L. (1977). Sein und Bewußtsein. Berlin: Akademie Verlag.
- Rubinstein, S. L. (1979). Das Problem der Fähigkeiten und Fragen der psychologischen Theorie. In: Ders.: Probleme der Allgemeinen Psychologie. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 175–187.
- Stadler, M./Seeger, F. (1981). Psychologische Handlungstheorie auf der Grundlage des materialistischen Tätigkeitsbegriffs. In: Lenk, H. (Hg.). Handlungstheorien interdisziplinär (Vol. III, Part I). München: Wilhelm Fink.
- Tolman, C.W./Piekkola, B. (1989). John Dewey and Dialectical Materialism: Anticipations of Activity Theory in the Critique of the Reflex Arc Concept. Activity Theory, 1, 3/4, 43–46.

- Veer, R. van der/Valsiner, J. (1993). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Wertsch, J. V. (1981) (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonck, NY: M. E. Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1996). *Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition*. In L. B. Resnick/J. M. Lenine/S. Teasley (Eds). *Socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association, pp. 85–100.
- Nosulenko, V./Rabardel, P. (Eds.) (2007). *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*. Paris: Octares, Editions Maison des Sciences de l'Homme.
- Brown, J./Strickland, L. (2007). *Activity theory in the field of human-computer interaction*. In: Daventer, V. van et al. (Eds.). *Citizen City. Between Constructing Agent and Constructed Agency*. Concord, Ontario/Canada: Captus Press, p.p. 371–380.

Rainer Treptow

Was heißt heute Kritik? Randüberlegungen und Fragen

Was ist heute unter Kritik zu verstehen? Diese Frage folgt der Einsicht, dass sich historisch nicht nur die Gegenstände verändern, die der Kritik unterzogen werden. Vielmehr wandelt sich auch die Art und Weise, in der Kritik durchgeführt wird. Im Unterschied zu anderen Kritikformen gehört zu den wissenschaftlichen Formen von Kritik die Gepflogenheit, jede kritische Äußerung zuzulassen, nicht aber auch gleichermaßen Geltung zuteil werden zu lassen. Inhaltliche Geltungsansprüche haben formalen Regeln zu berücksichtigen.

Regeln und Verfahren

Damit unterschieden werden kann, wann Kritik Geltung beanspruchen kann und wann nicht, hat sie sich, seit den fundamentalen Untersuchungen Immanuel Kants, zuallererst an Regeln zu halten. Diese sind einem historischen Wandel unterzogen; aber über diesen Wandel hinaus hat sich die Kontinuität der wissenschaftlichen Überzeugung durchgesetzt, dass vor jeder Beurteilung des Inhalts kritischer Äußerungen zunächst zu prüfen ist, ob sie überhaupt diese formalen Verfahrensweisen einhalten.

Diese Regeln sollen sicher stellen, dass nicht nur die Kritik äßernde Person, sondern ihre Adressatinnen und Adressaten nachvollziehen können, aufgrund welcher Kriterien eine Äußerung jene Geltung beanspruchen darf, die mit dem Begriff Kritik verbunden ist: nämlich einen Sachverhalt für falsch oder richtig zu halten, eine moralische Regel für gut oder schlecht, eine Inszenierung für glaubwürdig oder für unglaubwürdig. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit lautet das entsprechende Kürzel. Sie dient vor allem dazu, dass die

Mitteilungen Einzelner auf das Verstehen Anderer angelegt sind, damit sie den Zustand partikulärer Urteilsbildung in die eine allgemeine Anerkennung übersetzen können. Dann erst wird, nach Prüfung des Verfahrens, das zur kritischen Äußerung geführt hat, auch eine Prüfung des sachlichen Gehalts der Äußerung möglich. Der Nachvollzug, ja die wiederholte Anwendung des Untersuchungsgangs unter gleichen Bedingungen wird möglich und erst dann hat, im Falle einer Zustimmung einer prüfenden Adressatengruppe, die Kritik die Chance, den Status eines allgemein gültigen Befundes zugesprochen zu bekommen. Ob daraus entsprechende praktische Konsequenzen gezogen werden, steht auf einem anderen Blatt. Jedenfalls ist aus der bloß individuell oder auch nur privat vollzogenen partikularen Urteilsbildung eine öffentliche und allgemeine geworden.

Die Bindung von kritischen Äußerungen an Regeln ist daher eine Voraussetzung für Andere, für das Publikum der Adressatinnen und Adressaten, um den sachlichen Gehalt der Kritik prüfen zu können. Sind bereits hier, auf der Ebene der Legitimation der Kritik „durch Verfahren“ (Niklas Luhmann) Mängel zu erkennen, braucht der sachliche Geltungsanspruch gar nicht erst geprüft werden.

Ausgrenzung nicht regelgeleiteter Kritik?

So gibt die Unterscheidung zwischen zugelassener und nicht zugelassener Kritik denjenigen Kritikformen wenig Chancen, die sich weder an Regeln halten können oder wollen, gleichwohl sie sich auf einen entweder rationalen oder emotionalen Gehalt berufen. Der Aufwand für diese Kritikformen wächst erheblich, sich an die Regelförmigkeit anzupassen; schon deshalb suchen sie sich andere Ausdrucksmöglichkeiten oder verstummen.

Die für die wissenschaftliche Form der Kritik notwendige formale Verfahrensbindung wird gemeinhin an den Nachvollzug der Verwendung gewählter Untersuchungsmethoden geknüpft. Die intensive Diskussion über den Geltungsanspruch einer kritisierenden Äußerung folgt damit stets der Frage nach der Auswahl und der korrekten Anwendung von Untersuchungsmethoden. Je genauer diese formale Seite begründet und je transparenter sie der adressierten Gruppe wird, desto höher scheint die Wahrscheinlichkeit, dass die inhaltliche Seite der Argumente geprüft wird. In Umkehrung lassen sich kritische Geltungsansprüche schon früh zu Fall bringen, wenn bereits an dieser Stelle

der formalen Verfahrenseinwände erhebliche Mängel nachgewiesen werden können.

Besteht der historisch evolutionäre Erfolg des Wissenschaftssystems gerade darin, den Zusammenhang von Geltung und Verfahren, von Wahrheit und Methode (Hans-Georg Gadamer) zum Kernbestand der Systemprozesse werden zu lassen, so zeichnen sich diese Kritikformen gerade dadurch aus, diesen Konnex weder anstreben noch je professionalisierbar machen zu können. Gemeint sind diejenigen Formen der Kritik, die aus den Lebensverhältnissen der Gesellschaftsmitglieder heraus artikuliert werden, also eher ihrem Alltagsverständnis, emotionalen Motiven und weniger dem professionellen Geschäft zur methodisch geleiteten Erzeugung von Erkenntnissen und Kritik folgen. Diese Formen der Kritik, bündeln sich beispielsweise in partikulärem Protest oder in sozialen Bewegungen, sind in manchen historischen Phasen einflussreich, in anderen eher weniger. Sie können zum einen einflussreich sein, weil sie die Selbstbeobachtung von Gesellschaft auf Teilbereiche hin orientieren und auch organisieren. Und sie können zweitens einflussreich sein, weil sie die Fragestellungen von Wissenschaft, wenn auch nicht in direkter Weise, sondern über den Umweg von Politik und Öffentlichkeit tangieren. Schließlich berühren sie auch jene Regeln und methodischen Untersuchungsverfahren, die wissenschaftlich herangezogen werden, um Geltungsansprüche zu erheben.

Methodenkritik und Exklusion von Inhalten?

Dieser Einfluss auf die Wahl überlieferter Methoden, ihre Modifikation und schließlich die Entwicklung neuer Methoden, ist nun ein Feld der in der Wissenschaft besonders empfindlich registrierten Erscheinungen. Nicht allein die Tatsache, dass die normativen Implikationen von Kritik mit sofortigem Misstrauen zu rechnen haben; in Stellung gebracht wird der Eigensinn methodischer Verfahren gegen Forderungen, sie zu ändern. Zu diesem Zweck hat sich eine eigene Diskursebene im Wissenschaftssystem gebildet, die Methodologie. Deren Sinn ist es, Modifikationen auf eben jener formalen Verfahrensebene zu prüfen, die aller anderen Erkenntnisgewinnung doch vorauszu gehen hat. Ideologieverdacht – dies ist hier die Hintergrundannahme, die jenseits des Zweifels an der Frage, ob irgendeine in der Gesellschaft aufkommende Kritik vom Wissenschaftssystem aufgenommen werden sollte, besonders dann aktuell wird, wenn der Kernbestand des Methodischen einer Revision unterzogen werden soll.

Methodenkritische Einwände werden besonders aufmerksam auf Ideologieverdacht geprüft, denn das Wissenschaftssystem hat darauf zu achten, dass seine Zuständigkeit für die Klärung von Geltungsansprüchen, die Aussagen über wahr und falsch zulassen, nicht erschüttert wird, das Primat der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit also nicht durch methodisch untermauerte Argumente ausgehöhlt wird. Zugleich dient methodologische Argumentation als Instrument, Fragestellungen den Weg zur wissenschaftlich fundierten Antwort entweder dadurch zu versperren, dass sie die Art und Weise verwirft, wie sie methodisch operationalisiert sind; oder ihnen den Weg zur Antwort dadurch zu bahnen, dass sie nur bestimmte Operationalisierungen zulässt, andere hingegen ausschließt.

Das methodenkritische Urteil wird zu einem Instrument der Exklusion. Es lässt Fragestellungen bereits dadurch ins Leere laufen, dass es den Weg blockiert, auf dem die Antwort gesucht werden soll. Fragestellungen, die sich nicht operationalisiert lassen, können als ungeeignet verworfen – obwohl sie relevant sein mögen. Was nicht gemessen werden kann, hat keine Chance, über das Rüttelsieb methodischer Einwände auf die Seite wissenschaftlicher Anerkennung zu gelangen. Es wird in das Umfeld von Spekulation, Literatur, jedenfalls nicht von Wissenschaft abgesondert. So vermag Methoden- und nicht Inhaltskritik Überzeugungen unterlaufen, die nicht auf entsprechend methodisch gesicherten Untersuchungen aufruhend. Eine inhaltliche Auseinandersetzung wird angeblich unnötig, weil schon Verfahrenskritik die Axt angelegt hat. Das Potential, das eine mit methodologischer Expertise ausgerüstete empirische Wirkungsforschung ausfaltet, stellt Wirkungsannahmen pädagogischer settings nicht dadurch in Frage, indem sie die Beobachtungen über Wirkungen hinterfragt; sie zweifelt sie vielmehr dadurch an, dass sie die methodischen Verfahren als unzureichend erkennt, mit denen solche Wirkungen dokumentiert und schließlich entsprechende Aussagen getroffen werden. Sind diese Defizite einmal identifiziert, setzt sie die in ihrem Sinne angemessenen Operationalisierungen an deren Stelle und hinterlässt Datenbestände, die auf ambivalente Weise genutzt werden können, nämlich so, dass nicht mehr die als unzulänglich etikettierte Beobachtung, sondern die der eigenen settings Grundlage für praktische Entscheidungen wird. Durch die so vollzogene Exklusion setzt sich Verfahrensrationalität einseitig um.

Lebensweltliche Kritik und ihre wissenschaftliche Übersetzung

Hat nicht lebensweltliche Kritik daher nur eine geringe Chance, in wissenschaftliche Fragestellungen transformiert zu werden? Hat sie nicht nur geringe Aussichten, als wissenschaftsrelevante Kritiken überhaupt ernst genommen zu werden, weil sie doch kaum deren Kriterien folgt? Kann sie daher nicht in eigenem Namen, als Kritik aus den Lebenswelten heraus, auftreten, ist sie auf die Übersetzungsleistung anderer angewiesen. Dabei ergeben sich die Optionen, dass sich lebensweltliche Kritik in politischer Stimme äußert (voice), in fachliche Diskurse von Professionen Eingang findet (weil zum Beispiel Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sie bei der Konzipierung von Hilfe- und Unterstützungsformen) einspeisen oder aber weil sie Forschungsfragen inspiriert und entsprechend in operationalisierungsfähige Projekte umgearbeitet werden.

Vom Schwinden kritischer Programmatiken zur Entwicklung methodischer Kritiktechniken

Ein weiterer Anlass für die Frage nach dem Stand der Kritik heute entspringt dem Schwinden theoretischer Denkschulen, die sich programmatisch als ‚kritisch‘ attribuieren. Bemerkenswert ist nicht nur, dass wissenschaftstheoretische Traditionen in der Vergangenheit darauf Wert legten, Kritik als Programmtitel zu wählen. Dazu gehören die Bezeichnung Kritische Theorie der Frankfurter Schule, die der des Kritischen Rationalismus gegenübersteht; auch die Linie der Kritischen Psychologie lässt sich einer Gepflogenheit zuordnen, die sich über viele Windungen hinweg letztlich auf der Fluchtlinie angeordnet werden sollen, die seit dem Projekt Immanuel Kants (der Kritik der reinen und der praktischen Vernunft, sowie der Kritik der Urteilskraft) gezogen wurde. Es lassen sich einige Varianten hinzufügen, etwa die Idee einer Kritischen Pädagogik oder einer Kritischen Sozialen Arbeit, gar Verlagstitel, die Kritische Texte oder ähnlich hießen. In den letzten ca. 15 Jahren indessen scheint die Überzeugungskraft abgenommen zu haben, die aus solchen, öffentlich sichtbar als ‚kritisch‘ auftretenden Programmen ausgehen sollte und auf einige Generationen auch ausgegangen war. Kritisch zu sein, genauer: Kritik als Programm zu betreiben und damit eine im Prinzip skeptische Haltung aller positiven Forschung gegenüber einzunehmen, scheint entweder so selbstverständlich geworden zu sein, dass sie keiner gesonderten Erwähnung bedarf; oder die Bereitschaft, das plurale Angebot des Gegebenen und eine an Positivität interessierte Forschung anzunehmen, ist an die Stelle

einer immer auch mit Zurückweisung verbundenen skeptischen Grundhaltung getreten.

An die Stelle von Kritik als Programmatiken sind andere Modi getreten, die vielleicht als Kritiktechniken zu bezeichnen wären. Die Tatsache, dass ein Gegenstand wissenschaftlich untersucht wird, schließt immer schon ein, dass der Umgang mit dem gesamten Untersuchungsdesign nur im Medium einer kritischen Auseinandersetzung mit Theorie, Frage, Methode und Ergebnis stattfindet; Kritik ist bereits im Begriff des wissenschaftlichen Umgangs mit der Welt enthalten und braucht nicht ausdrücklich betont zu werden. Weiterhin hat sich ein Modus von Kritik herausgebildet, der sich durch Rekurs auf Klassiker der Sozialwissenschaft der eigenen Grundfiguren vergewissert und diese auf aktuelle Themen anwendet; das entspricht zwar auch einem traditionellen Typ von Kritik, interessant ist nur die Auswahl der Klassiker, die heute als Referenzen für die Argumentationsfiguren herangezogen bzw. ausgeschlossen werden. Je weiter diese heute von kapitalismuskritischen Analysen entfernt sind, desto stärker die Chance, als Referenzen gewählt zu werden. Das mag mit dem generellen Bedeutungsverlust von kapitalismuskritischen Gesellschaftsmodellen zu tun haben, die sich durch jenen Rekurs begründet hatten. Bevorzugt werden jedoch Klassiker, die die Figur der Machtkritik wie einen roten Faden durch sämtliche gesellschaftlichen Figuren hindurch spannen – etwa Michel Foucault, oder die den Gedanken der Kapitalsorten theoretisch weiter entwickelnde und empirisch einlösende Figur wie die Pierre Bourdieu. Von hier aus ist auch eine erstaunliche Erneuerung der Kritik an der Verfestigung sozialer Ungleichheit vor allem durch das Bildungssystem festzustellen, wie es insbesondere im Windschatten der internationalen Studien der OECD in die Nationalstaaten Eingang gefunden hat. Denn ohne die hier thematisierte Beziehung zwischen Herkunftskapitalien und den Formen der Bildungsselektion hätte die Kritik am dreigliedrigen Schulsystem in Deutschland wohl kaum den öffentlichen Diskurs bestimmen können.

Ranking als kritischer Bezugsrahmen?

Damit ist ein weiterer Kritikmodus aktuell geworden. Gemeint ist die Kritik, die sich des Vergleichens, genauer des internationalen Vergleichens bzw. der rankings bedient.

Weiterhin bilden die Vereinbarungen und Abkommen, die in transnationalen Organisationen gefunden und zu Vereinbarungen führen, Bezugspunkte für

Kritik. Dazu gehört etwa das Monitoring der UN-Kommissionen von Nationalstaaten im Hinblick auf die Umsetzung von Menschenrechten und im speziellen Fall von Kinderrechten. Ein Weiteres: Eine bemerkenswerte Entwicklung kann darin gesehen werden, dass durch das Verfahren der Evaluation und der Qualitätssicherung methodisch einigermaßen gesicherte Verfahren zu Gewinnung von Bezugspunkten in die berufliche Praxis eingebracht worden sind. Durch den Soll-Ist-Vergleich und die verständigungsorientierte Begründung von Zielen und Wegen werden Schritte in eine rationale Grundlegung von Geltungsansprüchen in praktischen Zusammenhängen gegangen. Eine bittere Ironie findet sich noch eine letzten Anmerkung: Während Politik heute darauf besteht, dass Wirkungen von Jugendhilfe-Maßnahmen nachzuweisen sind, schlägt sie andere Maßnahmen vor, deren nachgewiesene Wirkungslosigkeit sie nicht davon abhält, sie zu äußern: etwa die Forderung nach Erhöhung des Strafmasses im Jugendstrafrecht. Lassen sich die Argumente der wissenschaftlichen Methodenkritik durch das einseitige Aufgreifen lebensweltlicher Kritik also doch einfach überspringen?

II.

Theorien und Alltagstheorien

Ilze Plaude

Theorien auf Reisen. Zur (Un-)möglichkeit internationaler Forschung

Reisende Begriffe, sich kreuzende Theorien

Durch die Art und Weise, in der ich an das Thema ‚Internationale Forschung‘ herangehe, ergeben sich im Beitrag zwei unterschiedliche, aber eng zusammenhängende Perspektiven. Zum einen beinhaltet der vorliegende Beitrag einen persönlichen Bericht über die Schwierigkeiten, die sich beim Versuch ergeben, verschiedene Forschungstraditionen und Wissenssysteme einander näher zu bringen. Zum anderen beschäftigt sich der Beitrag näher mit wissenschaftlichen Problemstellungen und vertritt die These, dass eine Annäherung von Wissenssystemen durch einen besonderen und sehr komplexen Zugang möglich ist und einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn bringen kann.

Bei dem Thema ‚Theorien auf Reisen‘ beziehe ich mich auf den kulturwissenschaftlichen Ansatz der ‚traveling theories‘ (Said 1997, Clifford 1997, Hall 2000, Bal 2006), in dem ein transkulturelles und transnationales Begriffssystem entwickelt wird. Durch die Bewegung werden Begriffe, Metaphern und Symbole ständig von einer Sprache in die andere, von einer Welt in die andere übersetzt, sie öffnen sich damit auf neue Kontexte hin. Es handelt sich dabei nicht nur um die Übersetzung eines dominierend angelsächsisch kanonisierten Begriffssystems in andere Sprachensysteme, sondern diese Übersetzung kann zugleich „als ein kontinuierlicher Prozess der Reartikulation und Rekontextualisierung ohne einen Begriff des eigentlichen Ursprungs“ gesehen werden: „Wann immer sie einen neuen kulturellen Raum betreten, ändern sich die Begriffe [...]“ (Hall 2000, S. 138).

Die deutsche Übersetzung der Formulierung ‚traveling theories‘ als ‚wandernde Theorien‘ (vgl. Bal 2006) unterscheidet sich erheblich von der Vorstellung des Reisens, das sich auf wissenschaftliche Theorien auswirkt. Das

Reisen von Theorien geschieht zwischen den Flughäfen und Konferenzsälen. Die Begriffe überschreiten Raum-, Zeit- und Fächergrenzen. Die herkömmliche Bedeutung des Wanderns erinnert dagegen an einen Gang durch die Landschaft, bei dem nicht notwendigerweise große Entfernungen überwunden werden und der Blick eher auf die nähere Umgebung gerichtet ist. Dieser anscheinende ‚Übersetzungsfehler‘ im Deutschen zeigt, dass Begriffe nicht etwas allein Sprachliches sind. Der Unterschied zwischen Wanderung und Reise mag zwar subtil sein, aber er ist relevant. Er wirft die Frage auf, in welchem Modus die internationale Forschung heute stattfindet und in welcher Art und Weise sie neues Wissen schaffen kann. Hinter einzelnen Begriffen stehen ganze Forschungstraditionen, deren Kontexte in den jeweiligen Sprachen sehr unterschiedlich sein können. Damit wird die Übersetzung zu einer Kategorie, die Zugang zum konkreten ‚Wie‘ von interkulturellem Austausch- und Aushandlungsvorgängen schaffen kann. Übersetzung liefert den ‚Leitbegriff‘ (Bachmann-Medick 2006, 253) für eine Konzeptualisierung der Austauschformen von Ideen in einer globalen Welt: „Vertreter verschiedener Theorien (oder verschiedener Paradigmen im weiteren Sinne) sprechen verschiedene Sprachen – Sprachen, die verschiedene kognitive Positionen ausdrücken, die auf verschiedene Welten passen. Ihre Fähigkeit zur Erfassung der Gesichtspunkte des anderen ist daher unvermeidlich beschränkt durch die Unvollkommenheiten der Übersetzung und der Bestimmung von Bedeutungen.“ (Kuhn 1978, 45) Die kaum zu erreichende hundertprozentige Übereinstimmung zwischen den zu übersetzenden und den übersetzten Begriffen muss aber nicht notwendigerweise zu Einschränkungen beim Verstehen führen, sondern sie kann Dissonanzen auslösen, die dann eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Begriffen fördern. Begriffe werden in unterschiedlichen Forschungstraditionen selten identisch verwendet. Damit sind die Türen geöffnet für eine Politik der Übersetzung, die mit Inkommensurabilitäten umgehen und die durchaus Dissonanzen produzieren kann (vgl. Bachmann-Medick 2006, S. 253). Die Dissonanzen zwischen den Horizonten des Verstehens schaffen Raum für einen produktiven Austausch und erzeugen damit Neues. Bei dem Übergang von einer Forschungstradition zu einer anderen ist eine Kommunikationsschwelle zu überwinden, die durch unterschiedliche Voraussetzungen des Verständnisses hervorgerufen werden. Dadurch tritt eine Bedeutungsverschiebung der wissenschaftlichen Begriffe ein.

In diesem Berührungs- und Austauschraum von übersetzten Kulturelementen können Dissonanzen, Widersprüche und Auseinandersetzungen entstehen. In ihm dominiert keine der Ausgangskulturen, sondern es wird ein ‚dritter

Raum‘ (Bhabha 2000) geschaffen. Es ist ein Übersetzungsraum zwischen den Kulturen, der zwar etwas von den bisher zusammengefügteten Räumen beinhaltet, grundsätzlich jedoch anders ist, denn er ist keine bloße Addition der bisherigen Traditionen, sondern etwas Neues, was in den bisherigen Ausgangskulturen noch nicht auffindbar war.

Geographisch und historisch gesehen hat jede akademische Gemeinschaft ihre eigenen Traditionen, in denen Begriffe jeweils anders wirken. Begriffe sind nicht stabil, sie hängen mit bestimmten Traditionen zusammen, aber ihre Verwendung weist nie schlichte Kontinuität auf. Mit der Tradition ist nicht das gleiche gemeint wie eine Folge von Paradigmen (vgl. Kuhn 1978), die einander ablösen, sondern eine weiter gefasste Herangehensweise, die sich aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher institutionell bedingter und inhaltlicher Aspekte der Forschung besteht. Begriffe sind niemals unkompliziert. Sie setzen sich aus verschiedenen Aspekten zusammen. Die in ihrer üblichen Verwendung miteinander verschmolzenen Verzweigungen, Traditionen und Geschichten sollten auseinander gehalten und Stück für Stück bewertet werden. Begriffe werden nie in genau dem gleichen Sinn verwendet. Folglich kann man über ihre Verwendungen diskutieren und diese zurückbeziehen auf die verschiedenen Traditionen und Richtungen, aus denen sie hervorgegangen sind, um auf diese Weise die Gültigkeit ihrer Implikationen zu bewerten. Begriffe sind nicht alleine Mittel. Sie werfen hinsichtlich der Methodologie Fragen auf.

Der Umgang mit unterschiedlichen Begriffen und theoretischen Konzepten hat im Jugendforschungsprojekt ‚Internationales Lernen‘¹ bereits seit seinem Beginn Anfang der 1990er Jahre eine produktive Auseinandersetzung zwischen den Beteiligten aus den verschiedenen Ländern ausgelöst. Die Gesellschaften und Forschungstraditionen waren relativ weit voneinander entfernt: Auf der einen Seite waren im Projekt westeuropäische Länder mit längeren und stabilen sozialwissenschaftlichen Forschungstraditionen wie Deutschland und die Niederlande beteiligt, auf der anderen Seite nahmen am Projekt mittel- und osteuropäische Transformationsländer wie Lettland und Kroatien teil, deren Forschungsentwicklung im Umbruch begriffen war und starke Dis-

1 Bei dem Projekt, welches 1991 gegründet wurde, handelt es sich eine Kooperation zwischen Partnerinnen und Partnern aus Kroatien, Lettland, Griechenland, Deutschland und den Niederlanden, die – wenn auch über die Jahre mit wechselnder Intensität – bis heute andauert. In der vergleichenden Jugendforschung wurde dabei von Anfang an versucht, neue Wege zu gehen

kontinuitäten aufzeigte. Gleichzeitig fanden sich in allen beteiligten Ländern ähnliche veränderte gesellschaftliche Bedingungen der Wissenschaft, z. B. wachsende praktische Bedeutung der Forschung, wenn auch in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Das Projekt ‚Internationales Lernen‘ hat in den 1990er Jahren die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Jugendliche handeln, und ihre Handlungsorientierungen erforscht. Thematische Schwerpunkte waren dabei unter anderem Lebenssituation und Handlungsorientierungen Jugendlicher, Integration und Ausgrenzung (Leiprecht 1995, Švob/Held 1997, Špona/Held 1999, Leiprecht/Riegel/Held 2001, Plaude/Held 2001). An der gemeinsamen Forschung war ich als Doktorandin beteiligt und habe anschließend eine Dissertation ‚Lebenssituation und Wertorientierungen Jugendlicher im Vergleich. Deutschland – Lettland‘ (Plaude 1999) verfasst.

Bei der von uns durchgeführten internationalen Forschung wurde eine Basis für empirische Untersuchungen geschaffen, die von gemeinsamen Fragestellungen und theoretischen Zugängen ausgingen. Im Laufe der Planung für einen deutsch-lettischen Vergleich von Wertorientierungen Jugendlicher wurde jedoch sichtbar, dass es sehr schwierig war, eine Methodologie zu entwickeln, die den unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und theoretischen Zugängen Rechnung tragen konnte. Aus diesem Grund wurde ein Mix aus quantitativen und qualitativen Methoden geplant, um den jeweiligen Kontext der beteiligten Forschungsräume besser berücksichtigen zu können.

Der gesellschaftliche Umbruch und die Diskontinuitäten in den Forschungstraditionen der Transformationsländer haben bewirkt, dass zentrale Konzepte und Begriffe wenigstens eine Bedeutungsverschiebung erlebt haben. Einerseits wurden zentrale Begriffe in Frage gestellt, andererseits hat man versucht sie zu bewahren, zu begründen und zu modifizieren. So erlebten mehrere Begriffe eine Wandlung, z. B. wurde der Begriff Solidarität in Lettland als ein in der Sowjetunion ideologisiertes Großkonzept insgesamt in Frage gestellt, erlebte dann durch dessen Zerlegung auf der Handlungsebene eine Wandlung und innere Differenzierung. Der Begriff fand in dieser Weise Anschluss an die Theorie der mechanischen und organischen Solidarität von Emil Durkheim (1988) und wurde ähnlich wie in der Forschung von westlichen Ländern (siehe u. a. Bibouche/Held 2002) zur Analyse sozialer Segmentierungs-

prozesse in mittel- und osteuropäischen Transformationsländern verwendet.² Eine noch brisantere Entwicklung erlebte in Lettland der Begriff Integration, und zwar von der Integration als bloße einseitige Assimilation russischsprachiger Mitbürger in die lettische Gesellschaft hin zum Verständnis von Integration als Ermöglichung der Partizipation auf allen Handlungsebenen der Gesellschaft. Die innere Ausdifferenzierung des Begriffs fand in der Kollision mit der Verwendung des Begriffs in anderen multikulturellen Gesellschaften statt, aber auch als eine Antwort auf das Bedürfnis der Gesellschaft nach der Integration lettisch- und russischsprachiger Mitbürger in Lettland (vgl. Maslo 2006, Plaude 1999a, Plaude 2006). Irina Maslo schlägt vor, Integration durch den Begriff der Inklusion zu ersetzen und verlegt damit den Schwerpunkt auf die Ebene der Aufnahmegesellschaft, von der die Bereitschaft erwartet wird, kulturelle Unterschiede zu akzeptieren und anzuerkennen: „Wenn wir es als normal akzeptieren, unterschiedlich zu sein, brauchen wir zum Lernen ein Umfeld des kulturellen Dialogs als Basis des Inklusionsprozesses.“ (Maslo 2006, S. 15)

Bei der Wandlung der Begriffe kann es nicht um die Bewahrung von Zentralkategorien gehen, die durch einen ‚Umbau‘ noch zu retten wären, sondern um das Auffinden von Begriffen des alltäglichen Denkens und Handelns, die sich durch die Veränderung von Gesellschaften von den herkömmlichen kanonisierten Zentralkategorien entfernt haben. Dieses Auffinden ist durch die Beobachtung und Erforschung der Handlungsebene möglich. Dies ist kein Phänomen, das ausschließlich für Transformationsländer charakteristisch wäre, sondern es handelt sich um eine Entwicklung, die den Gesellschaften der ‚Nachmoderne‘ (vgl. Gumbrecht 1991, S. 55) im Allgemeinen eigen ist. Auch in den westlichen Gesellschaften erleben Begriffe rasante Veränderungen. So findet z. B. eine kontinuierliche Abkehr vom kanonisierten Begriff ‚Identität‘ unter dem Einfluss der weltweiten Migrationsprozesse und daraus entstehenden Hybriditäten in Gesellschaft statt. Im hybriden ‚dritten Raum‘ (Bhabha 2000) gibt es keine allein gültige oder einheitliche Identität, nur eine Möglichkeit der Identifikation. Die Identifikation geschieht immer in Beziehung mit einer Andersheit, im Vergleich mit anderen, wobei auch der Platz des Anderen nicht als etwas Festes und Unbewegliches verstanden werden darf. Die Identifikation geschieht also an der Grenze des Eigenen und des Anderen. Die Identifikation ist ein Prozess der Deplatzierung, Dezentrierung

2 Siehe z. B. im Begriffsfeld Segmentierung auch den Begriff Fragmentierung (vgl. Katunarić 1997) oder den Begriff Anomie (vgl. Plaude 1999).

und Projektion. Unsere „unmittelbare Selbst-Präsenz, unser öffentliches Bild, wird durch die darin enthaltenen Diskontinuitäten, Ungleichheiten, Minderheiten sichtbar“ (Bhabha 2000, S. 6).

In diesem Sinne ist eine gute Theorie durch die Handlungsebene und nicht von dem Standpunkt der herkömmlichen Zentralkategorien als bloßes Reagieren auf die Praxis zu erreichen: „Theorie ist keine Sprache, kein Etwas, kein Ganzes. Vielmehr ist sie eine Weise, mit Objekten zu interagieren. Das ist eine Interaktion, die dem Auftrag der Universität gerecht wird, nicht bloß Traditionen zu bewahren, sondern neues Wissen hervorzubringen. In diesem Sinne ist die Theorie etwas Praktisches, eine Form der Interpretation, nicht der Gipfel der Objektivität, nicht abstrakt, sondern empirisch verankert.“ (Bal 2006, S. 70f).

Die Neufassung des Kulturvergleichs führt über die Handlungsebene und ersetzt den systematischen Kulturvergleich durch eher fragmentarische Vergleiche, die zugleich Dynamik, Entwicklung und ‚Mischung‘ nicht ausschließen. Für diese ist charakteristisch, dass sie an kleineren Vergleichseinheiten ansetzen, die sich auf der Handlungsebene der zu vergleichenden Kulturen zu finden sind. Noch offen ist die Frage, ob und wieweit sich eine Begrifflichkeit finden lässt, mit der die Vergleichseinheiten so repräsentiert werden, dass sie nicht nur in einer kanonisierten, meist angelsächsischen Wissenschaftssprache zum Ausdruck kommen. Um den dominierenden Begriffen zu entkommen, konzentriert sich die interkulturelle Forschung u. a. im postkolonialen Zugang auf „performative Achsen zwischen den Kulturen“ (Bachmann-Medick 2006, S. 216).

Forschungsräume in der vernetzten Welt

Performative Achsen der Kulturen zeichnen sich durch konkrete Erfahrung und Handlung aus. Jede aktuelle Erfahrung oder Handlung ist in Räume gegliedert etwa in die „Welt in aktueller Reichweite“, die „Welt in potentieller Reichweite“ und die „Welt außerhalb potentieller Reichweite“ (Schütz/Luckmann 1975, S. 66ff.).³ Durch die körperliche und imaginäre Mobilität ist das

3 So erschienen während der Zeit vor dem politischen Umbruch der 1990er Jahre z. B. die später im Projekt ‚Internationales Lernen‘ einbezogenen Länder für die Beteiligten wechselseitig jeweils eine „Welt außerhalb potentieller Reichweite“ gewesen zu sein. Im Laufe des langjährigen wissenschaftlichen Austauschs ist daraus eine „Welt in aktueller Reichweite“ entstanden.

Raum-Zeit-Gefüge in den heutigen Gesellschaften in Bewegung geraten, dabei richtet sich diese Bewegung nicht mehr nach der herkömmlichen Struktur der chronologischen Zeitachse und der Dimension Zentral/Peripher bezüglich des Raums, sondern es ist eine „komplexe Zeitlichkeit“ (Gumbrecht 1991, S. 58) und ein pluraler Raum, verstanden als eine Welt, in der eine Vielfalt von Zeit- und Sprachzonen erlebbar ist und die nicht von einem einzigen Zentrum dominiert wird. Diesem Erleben des Raums und der Zeit entsprechen grundlegende Erfahrungs- und Handlungsprämissen. Für die Methodologie der Forschung bedeutet das eine Abwendung von einem allein gültigen Ausgangspunkt, von dem aus die Untersuchung entwickelt wird, sondern es erfordert einen Zugang, der der Tatsache Rechnung trägt, dass es viele Anfänge gibt und der Blick stets auch umgekehrt werden muss. Die Beschreibungsmittel müssen auf den Ebenen der „sozialen Zeit“ und des „sozialen Raums“ (ebd., S. 62) zuzuordnen sein und Erfahrungsstrukturen einschließen, die in den früheren vergleichenden Untersuchungen kaum berücksichtigt wurden.

Diesbezüglich fand im Projekt ‚Internationales Lernen‘ eine Auseinandersetzung zur Konstruktion Zentrum/Peripherie statt, bei der der Schwerpunkt der Analyse in den westlichen Ländern auf der gesellschaftlichen Bedingungs-ebene lag und vom Zentrum-Peripherie-Theorem ausgegangen wurde, während die mittel- und osteuropäischen Forscherinnen und Forscher eher von den pluralen und subjektiv bedeutsamen Räumen sprachen und gegen das Zentrum-Peripherie-Modell argumentiert haben.

Staunen über die eigene Kultur

Bei den Ergebnissen internationaler Forschung in den Sozialwissenschaften entsteht häufig der Eindruck, dass es den Forscherinnen und Forschern kaum gelungen ist, sich an die Lebenswelt und die eigenen Alltagsdeutungen der erforschten Länder und Kulturen wirklich anzunähern, wenn das Konzept der Untersuchung in einem anderen Land entwickelt worden ist. Die Ergebnisse wirken dann beim Lesen wie eine Außenperspektive⁴, die mit dem eigenen

4 Alexander Thomas (1993) empfiehlt diesbezüglich, dass die Untersuchungen von Außenstehenden durchgeführt werden, weil dadurch die nötige Distanz gewonnen werden kann. Die Forscherinnen und Forscher sind immer selbst in die Forschungskontexte der eigenen Tradition involviert, deswegen bedarf es einer zusätzlichen Anstrengung, davon Abstand zu nehmen. Andererseits kann diese Involviertheit den Zugang zu anderen Kulturen verhindern, weil die schon vorhandenen Theorien und Begriffe einen zu starken Einfluss auf die

Denken und den eigenen Interpretationen des jeweiligen Landes oder der jeweiligen Kulturen wenig zu tun hat. Das Staunen über die Ergebnisse der Interpretationen liefert möglicherweise wichtige Ansatzpunkte für Diskussionen und Austausch, zugleich stellt sich aber die Frage, warum die Ergebnisse die Sicht auf andere Länder und Kulturen manchmal verstellen statt sie zu eröffnen.

Einerseits bemüht sich die international vergleichende Forschung, so z. B. in der kulturvergleichenden Psychologie (vgl. Trommsdorf 1998, Thomas 1993) um empirische und theoretische Präzision, verstanden als eine möglichst strenge Hypothesentestung. In der Einbeziehung möglichst vieler kultureller Aspekte sieht sie die Möglichkeit der Varianzvergrößerung. Konkrete Kulturen werden durch Variablenannahmen, also theoretische Konzepte ersetzt, „um mögliche ethnozentrische Fehlschlüsse in der Konzeptualisierung und Theoriebildung“ auszuschließen (Trommsdorf 1989, 18). Die kulturellen Variablen erhöhen in diesem Zugang die methodische Präzision, weil sie die herkömmlichen Variablenannahmen durch die Erweiterung anreichern. Die interkulturelle Psychologie plädiert auch für die Anwendung unterschiedlicher Methoden, dies „setzt allerdings voraus, dass eine gut operationalisierbare Theorie vorliegt, aus der kulturelle Unterschiede präzise ableitbar sind, und dass man über ein System ähnlicher Messverfahren verfügt, die auf kulturelle Abweichungen sensibel genug reagieren“ (Thomas 1993, S. 46).

Andererseits stellt sich auch in so erweiterten empirischen Forschungen die Frage, was die theoretischen Konzepte sind, die bereits vorliegen und die die konkreten kulturellen Phänomene ersetzen sollen. Beruhen sie letztendlich nicht auf einer Idealvorstellung oder sind sie vielleicht selbst kulturell beeinflusst? So ist der Zugang von Alexander Thomas zwar entschieden auf Kulturabhängigkeit und Kontextualität ausgerichtet, bleibt jedoch grundsätzlich immer noch dem Gedanken verpflichtet, dass es theoretische Modelle gibt, die übertragbar und in anderen Kulturen verifizierbar sind. Die Grundlage seiner Forschung bildet ein theoretisches Konzept, das seinen Ursprung in der westlich geprägten Wissenschaft hat. Die Richtung der Forschung bleibt einseitig und überschreitet nicht die Grenzen der Übertragung eines Modells in andere Kulturen. Die Annahme, dass man den Gehalt eines Phänomens oder einer Idee von einem Land vollständig auf ein anderes übertragen kann,

Interpretationen von Ergebnissen haben können. Thomas relativiert seine Aussage, indem er darauf hinweist, dass die Forscherinnen und Forscher alle Kulturen als mögliche Spielarten menschlichen Handelns betrachten können.

ist ein Irrtum. Natürlich kommt es zu gegenseitigen Beeinflussungen. Aber die Tendenzen, die daraus entstehen, haben oft mit ihrer Ursache nur noch den Namen gemeinsam. Ohne Reflexion über die grundsätzliche Eigenständigkeit und Differenz kultureller Phänomene führt die kulturvergleichende Forschung zu einem Methodenzwang⁵, dessen Selbstzweck die Verfeinerung der Methoden ist, die aber kaum Erkenntnisgewinn in der internationalen Forschung bringen kann. Bei der Reflexion über die kulturellen Konzepte und Begriffe stehen nicht empirisch operationalisierte Variablen, sondern Begriffe und Vorstellungen im Vordergrund. Diese Begriffe und Vorstellungen sind auch innerhalb einer Kultur niemals eindeutig, sondern generell zwei- oder mehrdeutig. Auch abstrakte Begriffe, die beanspruchen, Objektivität und Stabilität mit sich zu bringen, entwickeln sich auf der Grundlage von Alltagssprachen und/oder Lebensweisen. Sie ändern sich unter dem Druck von Argumenten in Diskursen und/oder praktischen Erfordernissen, also sind auch begriffliche Abstraktionen letztendlich in kulturellen Kontexten entstanden.

In einer international vergleichenden Forschung geht es nicht darum, ein homogenes Großkonzept zu entwickeln, das einer linearen Kausalitäts- und Argumentationskette folgt, sondern zuerst und vor allem um die Zerlegung der Großbegriffe und das Sammeln von relevanten Aussagen und Interpretationen, die dann zu einer Collage zusammengeführt werden können. Empirisch betrachtet führt dieser Zugang zu einem Methodenmix, der sehr sensibel auf die aktuellen Erfordernisse ausgerichtet werden muss. Dabei führt dieser Weg nicht zu einer Beliebigkeit und zum Eklektizismus⁶, sondern zu einer besseren Erfassung der Komplexität der Welt als dies mit einem methodisch strengen, aber letztendlich einseitigen, angeblich objektiven und universalen theoretischen Konzept jeweils möglich sein kann.

Statt theoretischer und methodischer Paradigmen, die einander ablösen, ist eine Methodenvielfalt und prinzipielle Theorieoffenheit erforderlich, die Pluralität nicht nur in der zu untersuchenden Lebenswelt, sondern auch in der

5 Hier beziehe ich mich auf das Werk von Paul Feyerabend (1986) mit dem bezeichnenden Titel „Wider den Methodenzwang“.

6 Kritik dazu siehe auch im Gutachten von Liegle über meine Dissertation „Wertorientierungen Jugendlicher im internationalen Vergleich. Lettland – Deutschland“ (Liegle 1999, unveröffentlichtes Gutachten). Im Übrigen wird der Begriff *Eklektizismus* im lettischen Sprachgebrauch meist positiv konnotiert. Er ist der Architektur entnommen und bedeutet einen Stilmix, der sich zu einer Collage zusammenfügt und etwas Neues, Spannendes mit sich bringt.

wissenschaftlichen Forschung anerkennt. Eine Theorie, deren Begriffe außer Reichweite der Kritik bleiben, liefert nichts anderes als eine Paraphrase dessen, was man ohnehin schon weiß.

Darüber hinaus sind nicht nur theoretische Zugänge, sondern auch wissenschaftliche Institutionen nicht objektiv und universal. Sie verbinden sich mit anderen Traditionen, werden von ihnen beeinflusst und beeinflussen sie wiederum. Die Universitäten und Forschungsinstitute sind in ihrer Struktur und Art ein Bestandteil der Gesellschaft, auf ihre Vorstellungen und Ansprüche ausgerichtet. Wenn man die grundsätzlich unterschiedliche Ausgangslage in den Voraussetzungen der Forschung nicht berücksichtigt, kann dies die gemeinsame Forschung erheblich erschweren.

Um lineare Erklärungen zu vermeiden, sind wir in der international vergleichenden Jugendforschung von einem Handlungskonzept ausgegangen (vgl. Plaude 1999, S. 153). So können zum Beispiel die Wertorientierungen von Jugendlichen nicht allein durch die Bedingungen ihrer Lebenssituation erklärt werden, sondern sie entstehen, indem Jugendliche in ihrer Lebenswelt handeln. Wenn die Wertorientierungen Jugendlicher durch ihre Handlungsgründe erklärt werden sollen, müssen theoretische Zusammenhänge von gesellschaftlichen Verhältnissen, der besonderen Lebenssituation Jugendlicher in der jeweiligen Gesellschaft und den subjektiven Handlungsgründen ermittelt werden. Eine angemessene Annäherung an die Komplexität dieser Fragestellung ist durch eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren möglich. So wurden in der vergleichenden Forschung des Projekts ‚Internationales Lernen‘ sowohl gemeinsame Fragebögen mit länderspezifischen Fragestellungen entwickelt, Interviews durchgeführt und Filme mit Jugendlichen aufgenommen. Jugendliche waren als Mitforschende im Projekt, z. B. bei den Aufnahmen von Filmen beteiligt.

Auf der Ebene der Handlung konnten in unserer vergleichenden Untersuchung über Wertorientierungen Jugendlicher erhebliche Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Lettland und Deutschland festgestellt werden. In den Interviews wurde sichtbar, dass Jugendliche aus Deutschland sich auf die Handlungsperspektiven im nahen Lebensraum konzentrierten und davon überzeugt waren, dass „Handeln im Kleinen“ die Politik, den Umweltschutz und den sozialen Zusammenhalt insgesamt verbessern kann. Die Jugendlichen aus Lettland distanzieren sich in Interviews von den gesellschaftspolitischen Bereichen und sahen für sich kaum Möglichkeiten, sie zu beeinflussen (Plaude 1999, S. 218ff.). Im Unterschied zu gesellschaftspolischem Bereich

waren die Wertorientierungen auf der Handlungsebene im Bereich der eigenen Lebenswelt, z. B. die Familienorientierung, Berufsorientierung und Freizeitorientierung in den beiden untersuchten Ländern sehr ähnlich. Die quantitativen Untersuchungen zeigten dieselbe Tendenz auf. Obwohl die Begriffe, die den Wertorientierungen zugrunde lagen, im Fragebogen auf der Handlungsebene differenziert waren, zeigte sich in den qualitativen Untersuchungen, dass sie von den Jugendlichen in den beiden Ländern verschieden aufgefasst wurden. So wurde der Begriff sozial grundsätzlich unterschiedlich verstanden und interpretiert. Die soziale Orientierung bedeutete für Jugendliche aus Deutschland, die persönliche soziale Verantwortung zu übernehmen, z. B. bei der freiwilligen Hilfe für ältere, kranke Menschen. In Lettland führten hingegen die Jugendlichen diesen Begriff auf die sozialistische Gesellschaftsform zurück, in der das Soziale mit dem sozialistischen Staat gleichgesetzt wurde und kaum Einfluss auf die individuellen Handlungen der Jugendlichen hatte (Plaude 1999, S. 260). Dieses Problem zeigt, wie wichtig es ist, die Begriffe auf der Handlungsebene zu zerlegen, um einen differenzierten Vergleich international zu ermöglichen. Die so angelegte Analyse ist sehr komplex und versucht, sensibel auf kulturelle Differenzen einzugehen. Die Komplexität erhöht das Risiko der Forschung, weil es keine Sicherheit stabiler Begriffe und Kategorien mehr gibt, die auf einer abstrakten Ebene gewährleistet wäre.

Eine gute Theorie entsteht aber gerade aus dem Versuch, die Phänomene des Alltags mit Hilfe von Begriffen zu analysieren und „außerdem das Umgekehrte zu leisten, ohne Begriffe wie Werkzeuge, anzuwenden“, sondern indem man sie mit [anderen] Begriffen in Verbindung bringt und sie nötigenfalls mit ihnen kollidieren lässt. Wenn eine Analyse fehlschlägt, können dennoch neue Einsichten zum Vorschein kommen, und zwar mehr neue Einsichten als dann, wenn ein geschützter Begriff routinemäßig angewendet wird.“ (Bal 2006, S. 68f)

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bal, Mieke (2006): Kulturanalyse. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Thomas Fechner-Smarsly und Sonja Neef. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Bibouche, Seddik/Held, Josef (2002): IG-Metall-Jugendstudie: Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen. Hrsg. von der IG Metall. Marburg: Schüren.
- Clifford, James (1997): Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Durkheim, Emile (1988): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feyerabend, Paul (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1991): nachMODERNE ZEITENräume. In: Robert Weimann/Hans Ulrich Gumbrecht (unter Mitarbeit von Benno Wagner) (Hg.): Postmoderne – Globale Differenz. Suhrkamp: Frankfurt am Main. S. 54–70.
- Hall, Stuart (2000): Cultural Studies und die Politik der Internationalisierung. In: Hall, Stuart (Hg.): Cultural Studies: Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Berlin/Hamburg: Argument Verlag. S. 137–157.
- Katunari?, Vjeran (1997): Social Structures and Ideologies of Fragmentation and Segmentation. In: Švob, Melita/Held, Josef (Hg.): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Theorien und Methoden eines internationalen Projekts. Hamburg: Argument. S.15–22.
- Kuhn, Thomas S. (1978): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Herausgegeben von Lorenz Krüger. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leiprecht, Rudolf (Hg.) in Verbindung mit dem Projekt ‚Internationales Lernen‘ (1995): In Grenzen verstrickt – Jugendliche und Rassismus in Europa. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung. Duisburg: DISS.

- Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef (2001): International Lernen – Lokal handeln. Frankfurt am Main [u. a.]: Iko-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Maslo, Irina (Hg.) (2006): No zin?šan?m uz kompetentu darb?bu. R?ga: Latvijas Universitāte.
- Plaude, Ilze (1999): Wertorientierungen Jugendlicher im internationalen Vergleich. Lettland – Deutschland. Verlag Dr. Kova?.
- Plaude, Ilze (1999): Integrationsprobleme Jugendlicher im gesellschaftlichen Wandel Lettlands. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Špona/Held (Hg.): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Projekts. Band 2. Berlin/Hamburg: Argument. S. 199–213.
- Plaude, Ilze (2006): Interkulturalität und Multikulturalität im lettischen sozialwissenschaftlichen Diskurs. Zeitschrift 1:1 1/6. S. 32–36.
- Plaude, Ilze/Held, Josef (2001): Cross-Cultural Youth Research as International and Interdisciplinary Cooperation: The Project 'International Learning'. In: Kiegelmann, M. (Hg.): Qualitative Research in Psychology. Ingeborg Huber Verlag: Schwangau. S. 90–98.
- Said, Edward W. (1997): Theorien auf Wanderschaft. In: Said, Edward (Hg.): Die Welt, der Text und der Kritiker. Frankfurt/M.: S. Fischer. S. 263–292.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Špona, Ausma/Held, Josef (Hg.) (1999): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Projekts. Berlin/Hamburg: Argument Verlag.
- Švob, Melita/Held, Josef (Hg.) (1997): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Theorien und Methoden eines internationalen Projekts. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti u Zagrebu.
- Thomas, Alexander (1993): Entwicklungslinien und Erkenntniswert kulturvergleichender Psychologie. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. S. 27–49.
- Trommsdorff, Gisela (1989): Kulturvergleichende Sozialisationsforschung. In: Trommsdorff, Gisela (Hg.): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Enke. S. 6–24.

Rudolf Leiprecht / Christine Riegel

Feindbildkonstruktionen zu ‚Balkan‘ und ‚Islam‘ – Politische Diskurse über eingewanderte Gruppen in der Schweiz und in den Niederlanden

Einleitung

Bilder und Vorstellungen über ‚den Islam‘ oder ‚ausländische Jugendliche‘ und Argumentationen zu ‚Kulturkonflikten‘ oder dem ‚Zusammenprall der Kulturen‘ suggerieren oft ein ‚richtiges‘ und ‚neutrales‘ Wissen über diese Phänomene und Gruppen, wobei hier allerdings Perspektiven der Mehrheitsgesellschaft meist dominierend sind. Zudem stützen sie sich nicht selten auf implizite Theorien und Erklärungsmuster mit ausgrenzendem und rassistischem Gehalt sowie eine Ethnisierung und Rassialisierung von sozialen Problemlagen (vgl. Leiprecht 2001). Solche Bilder und Vorstellungen bleiben für Alltagsbegegnungen und das Handeln der einzelnen Menschen nicht folgenlos, nehmen zudem Einfluss auf die öffentliche Stimmung und letztendlich auch auf politische Entscheidungen. Sie beeinflussen nicht nur die Alltagskommunikation – sie werden auch in der Politik gezielt aufgegriffen, um partikuläre Interessen umzusetzen oder einen strategischen Machtgewinn zu erzielen.¹ Der Zusammenhang funktioniert allerdings auch andersherum: Diskurse in Politik und Medien können den Alltagsdiskurs erheblich beeinflussen. Dieser kann dann als Resonanzboden, aber auch als Durchlauferhitze wirken, der die Macht eines themenbezogenen Diskurses im Wechselspiel von Alltag und Politik verstärkt.

1 Der prüfende Blick von Politikerinnen und Politiker auf die Ergebnisse von entsprechenden Meinungsumfragen, bevor eine entsprechende Initiative gestartet wird, kann hier als Beispiel dienen.

Der Psychologe und Sozialwissenschaftler Josef Held und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. hierzu zum Beispiel Held 1994; Held/Horn/Marvakis 1996, 24) haben in verschiedenen Forschungsprojekten eine Theorieskizze vorgelegt, die für solche Zusammenhänge überaus weiterführend ist (siehe unten, Tabelle 1): Auf einer ersten Ebene machen sie darauf aufmerksam, dass gesellschaftliche Bedingungen nicht exklusiv und unmittelbar auf Individuen treffen, sondern gemeinsam mit gesellschaftlichen Bedeutungen, die jeweils bereits ‚Denkangebote‘ zu bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen enthalten, bei den Individuen ‚ankommen‘. Und auf einer zweiten Ebene weisen sie darauf hin, dass sowohl gesellschaftliche Bedingungen als auch gesellschaftliche Bedeutungen das Empfinden, Denken und Handeln nicht vollständig determinieren, sondern Individuen mit Bedingungen und Bedeutungen umgehen, sie darauf in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen Bezug nehmen und Interpretationsleistungen vollbringen und Begründungsmuster entwickeln.

Gleichzeitig weisen Josef Held et al. mit Hilfe des Theoriekonzepts Möglichkeitsraum allerdings darauf hin, dass solche Interpretationen und Begründungen nicht völlig autonom – also gleichsam im ‚luftleeren Raum‘ – entstehen, sondern mit den konkreten sozialen Kontexten eines Individuums (also etwa seiner Geschichte, vorgängigen Interpretationsmustern, entsprechenden Erfahrungen, damit verbundenen Handlungsweisen, Rückmeldungen des Umfeldes, etc.) zu tun haben. Die Bedingungen und Bedeutungen, die im jeweiligen Möglichkeitsraum präsent sind, werden dabei jeweils als Prämissen für subjektive Interpretations- und Begründungsmuster gesehen; und es wird davon ausgegangen, dass die Individuen (in einem bestimmten Maßstab) auf die gesellschaftlichen Bedeutungen und Bedingungen einwirken können.

Tab. 1 Bedingungen, Bedeutungen und Begründungen

Gesellschaftliche Bedingungen	Gesellschaftliche Bedeutungen	Subjektive Begründungen
Ökonomie Nationalstaat Recht Institutionen	Diskurse (in Politik, Medien, Wissenschaft, Kunst, Alltag, etc.) Soziale Repräsentationen (in Politik, Medien, Wissenschaft, Kunst, Alltag, etc.)	Als Umgangsweisen mit und Bezugnahmen auf Bedeutungen und Bedingungen (als Prämisse), wie sie im jeweiligen Möglichkeitsraum präsentiert sind

Deutlich ist, dass Diskurse und soziale Repräsentationen in Politik, Medien, Wissenschaft, Kunst und Alltag als gesellschaftliche Bedeutungen im Theoriekonzept von Held et al. eine wichtige Rolle spielen. Sowohl für strukturbezogene als auch für subjektbezogene Untersuchungen kann hier auf eine Untersuchung gesellschaftlicher Bedeutungen nicht verzichtet werden; genauso wie umgekehrt etwa bei den Ergebnissen einer Analyse von Diskursen in Politik und Medien nicht einfach geschlussfolgert werden kann, dass sie mitsamt den dort festgestellten ‚Denkangeboten‘ und ‚Erklärungsmustern‘ ohne weiteres in die ‚Köpfe der Menschen‘ fallen. Das Theoriekonzept steht also für ein umfassendes Forschungsprogramm, in dem sehr genau auf die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Bedingungen, gesellschaftlichen Bedeutungen und subjektiven Begründungen geachtet werden muss.

Unser Beitrag ist in diesem Kontext äußerst bescheiden. Wir wollen einige politische Diskurse und soziale Repräsentationen über eingewanderte Gruppen nachzeichnen, wobei wir das Material verschiedenen Medien wie Tageszeitung und Fernsehberichten entnehmen.² Dies wollen wir exemplarisch anhand der Schweiz und den Niederlanden aufzeigen, zwei Ländern, die beide eine längere Migrationsgeschichte aufweisen, in denen sich diesbezüglich jedoch durchaus unterschiedliche Selbstverständnisse zeigten. Dabei konzentrieren wir uns teilweise auf Politiker, die im traditionellen (westeuropäischen) politischen Spektrum zwar als ‚Rechtsaußen‘ eingeordnet werden können, die jedoch explizit darauf bestehen, einen parlamentarischen und systemimmanenten Weg zur Erreichung ihrer Ziele zu verfolgen.

-
- 2 Zur Verdeutlichung verschiedener Begriffe, die wir in diesem Text benutzen, mögen die folgenden Hinweise nützlich sein:

Feindbilder: Soziale Gruppen in einer vereinheitlichenden Weise konstruierende Stereotype, die Negativbewertungen enthalten und eine feindselige und aggressive Haltung unterstützen.

Diskurs: Bewegung von Rede und Text durch die Zeit.

Soziale Repräsentationen: Mit Sozialer Repräsentation ist eine „Projektion eines komplexen Phänomens auf einen konkreten, weniger komplexen und meist bildhaft präsenten Vorstellungsinhalt“ gemeint (Wagner 1994, 133). Sachverhalte, Ereignisse, Gegenstände, Gruppen und Handlungen werden, so lässt sich ein wichtiges Moment des Konzepts der Sozialen Repräsentation zusammenfassen, nicht unmittelbar wahrgenommen, sondern Menschen haben über Konstruktionen anhand gemeinsamer Repräsentationen mit diesen Sachverhalten, Gegenständen usw. zu tun (vgl. hierzu auch Potter/Wetherell 1995, 183; Wagner 1996, 95ff.).

Wir verstehen eine solche Analyse als einen ersten Schritt, um aufzeigen zu können, dass und wie im öffentlichen und politischen Diskurs bestimmte soziale Repräsentationen und sozial geteilte Bilder über eingewanderte Gruppen innerhalb des gesamten politischen Spektrums eine größere Verbreitung und Akzeptanz finden. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass eine bestimmte Wechselwirkung zwischen solchen Diskursen in der Politik und solchen Diskursen im Alltag besteht. Sie wäre in einem zweiten Schritt genauer zu untersuchen. In einem dritten Schritt wäre dann zu erkunden, wie und weshalb sich entsprechende Repräsentationen und Bilder in den verschiedensten europäischen Ländern, also auch in Deutschland, verbreiten. All diese notwendigen Folgeschritte können wir im Folgenden allerdings nur andeuten. Dennoch ist diese Perspektive der Forschung unverzichtbar, um unsere folgende Analyse einzuordnen.

Deutlich ist, dass es sich bei den populistischen und polarisierenden Diskursen zu Einwanderung und Islam um ein europäisches Phänomen handelt. In den letzten Jahren sind in vielen Ländern Europas Parteien am ‚rechten Rand‘ in die Parlamente eingezogen, zuletzt in Schweden und Ungarn, in den Jahren zuvor in den Niederlanden, Dänemark, Belgien, der Schweiz, Österreich, aber auch in Bulgarien und Lettland. Die Hauptthemen dieser Parteien sind meist Anti-Islam und Anti-Migration, wobei es in den einzelnen Ländern zwar sehr unterschiedliche Konstellationen bezüglich der demokratischen Parteien und der jeweiligen Mehrheitsverhältnisse gibt. Häufig treiben diese Parteien die bürgerlich-demokratischen Parteien jedoch vor sich her und machen sich dabei zu nutze, dass auch in den sozialdemokratisch, liberal und christlich, mitunter auch grün ausgerichteten Parteien unter den Mitgliedern die Zustimmung zu Alltagsrassismen weit verbreitet ist. Auch für Deutschland haben diese Phänomene eine aktuelle Bedeutung, wie sich nicht zuletzt in der so genannten Sarrazin-Debatte zeigte. Ein Blick über die Grenzen dürfte also lohnend sein.

Politische Diskurse in der Schweiz

Die Schweiz stellt mit einem Bevölkerungsanteil von ca. 20 Prozent an Ausländerinnen und Ausländern³ faktisch ein Einwanderungsland dar, das durch

3 Der Bevölkerungsanteil der ausländischen Bevölkerung betrug im Jahr 2007 in der gesamten Schweiz etwas mehr als 22 Prozent (vgl. Bundesamt für Statistik 2008, S.3). Dabei handelt es sich um Personen mit unterschiedlichem Aufenthaltssta. Hinzu kommen noch Per-

internationale Wanderung aufgrund von Arbeitsmigration und grenzüberschreitender Mobilität sowie die Aufnahme von Flüchtlingen und Asylsuchenden geprägt ist.⁴ Darüber hinaus zeichnet sich die Schweiz mit vier Landessprachen (deutsch, französisch, italienisch und rätoromanisch) durch sprachliche Vielfalt aus, die durch die alltäglich von Eingewanderten benutzten Sprachen noch erweitert wird. In Bezug auf Herkunft und Sprache ist die Schweizer Bevölkerung also überaus heterogen und kann als ‚multikulturell‘ beschrieben. Dies entspricht jedoch nicht unbedingt ihrem Selbstbild.

Vor allem das Phänomen der Einwanderung wird seit Ende der 1960er Jahre⁵ kontrovers diskutiert und die Rede von der „Überfremdung der Schweiz“ ist bereits seit dem 19. Jahrhundert bedeutsam. Inzwischen ist dieser Diskurs der Überfremdung, so der Politikwissenschaftler Kurt Imhof, in der Schweiz zu einer Art „kulturellem Code“ (Imhof 1994, 165) für die Diskussion um Einwanderung und damit verbundenen Vorbehalten geworden. Imhof bezeichnet es als „Ethnisierung des Politischen“ (ebd., 157), wenn die öffentliche und politische Kommunikation durch die Semantik des Fremden überformt und damit soziale und politische Probleme zu erklären versucht werden. Mit dem Diskursmuster der Überfremdung gehen Ressentiments und Abwehrhaltungen sowohl gegenüber dem Phänomen der Einwanderung als auch gegenüber bestimmten Einwanderungsgruppen einher.

Gerade in Zeiten des Wahlkampfes gelingt es bestimmten Parteien immer wieder, das Thema Einwanderung für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. Dies trifft in der Schweiz insbesondere auf die rechtspopulistische Partei SVP (Schweizer Volkspartei) zu. Im Wahlkampfsjahr 2007 wurden die öffentlichen

sonen, die im Laufe der Jahre eingebürgert wurden, wobei die Zahl der Eingebürgerten den statistischen Zählungen nicht zu entnehmen ist, da diese Personen fortan als Staatsangehörige geführt werden. Anzumerken ist jedoch, dass nur ein geringer Anteil der eingewanderten Bevölkerung den Schweizer Pass erwirbt (vgl. ebd., S. 8). So wurden im Jahr 2007 lediglich 43.900 Personen eingebürgert (vgl. ebd.).

- 4 Im Jahr 2007 lebten offiziell 68.131 anerkannte Flüchtlinge, vorläufig aufgenommene oder im Asylverfahren sich befindende Personen in der Schweiz. Dies macht laut Amnesty International ca. 0,9 Prozent der Bevölkerung aus (vgl. Amnesty International 2007). Die Schweiz liegt mit ihrem Anteil an Asylgesuchen gegenüber der Einwohnerzahl nach Schweden und Österreich an dritter Stelle im westeuropäischen Vergleich (vgl. Schweizer Bundesamt für Migration 2007).
- 5 Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre war ein Erstarren von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu verspüren, das u. a. durch politische Initiativen – wie z. B. der Schwarzenbach Initiative „Überfremdung von Heimat und Staat“, die eine Begrenzung der Ausländerzahlen in der Schweiz forderte – forciert wurde. Dieses Volksbegehren wurde 1970 jedoch – wenn auch nur knapp – von der Schweizer Bevölkerung abgelehnt.

Diskurse um Einwanderung von den Themenfeldern Kriminalität und Gewalt und die damit verbundene Gefährdung der inneren Sicherheit, Asylmissbrauch, sowie das Thema der (schwierigen) Integration von Eingewanderten oder die Angst vor deren Dominanz⁶ dominiert. Diese Diskurse zeichnen sich in aller Regel dadurch aus, dass dabei nicht das ‚Zusammenleben‘ in einer heterogenen Gesellschaft betrachtet wird, sondern vor allem diejenigen in den Blick genommen werden, die als Andere, Fremde oder Ausländer konzeptionalisiert werden. Der Fokus wurde dabei insbesondere auf Schwierigkeiten und Probleme gerichtet, die mit Einwanderung und Migration in Zusammenhang gebracht werden. Dabei wurden soziale und gesellschaftliche Problemlagen zum Teil als spezifische Probleme, die Eingewanderte verursachen, konstruiert.

Exemplarisch soll hier eine im Jahre 2007 geführte Debatte über Jugendgewalt nachgezeichnet werden und wesentliche Diskursmuster und darin enthaltene (alltags-) theoretische Annahmen und Konstruktionen herausgearbeitet werden. Ausgangspunkt dieser Diskussion war Mitte November 2006 das Bekannt-Werden einer mehrfachen Vergewaltigung einer 13jährigen Schülerin durch andere, größtenteils minderjährige männliche Jugendliche aus ihrem eigenen schulischen Umfeld. Mit diesem Vorfall, der als Fall Seebach bekannt und in den Medien ausführlich erörtert wurde, kam in der schweizerischen Öffentlichkeit eine (erneute) Diskussion um die ‚Verrohung der Jugend‘ und der ‚zunehmenden Jugendgewalt‘ ins Rollen. Im Zuge dessen wurden mehrere ähnliche Fälle sexualisierter Gewalt unter Jugendlichen bekannt. Zunächst war die Berichterstattung in den Medien durch Entsetzen und Fassungslosigkeit angesichts des jugendlichen Alters der Tatverdächtigen und dem Ausmaß der Tat geprägt. Allerdings stand schon bald die Frage nach der Nationalität bzw. Herkunft der (potentiellen) Täter im Mittelpunkt des Interesses. In der darauf folgenden medialen und öffentlichen Auseinandersetzung wurde das Thema Jugendgewalt in unmittelbarer Verbindung mit dem Thema Migration verhandelt und zunehmend darauf reduziert. Andere Aspekte, unter denen die Taten auch beleuchtet werden konnten, wie z. B. (sexualisierte) Gewalt im Geschlechterverhältnis oder das Thema Jugend und

6 Diese Angst vor Dominanz von bestimmten Gruppen Eingewanderter zielt aktuell zum einen gegen ein Erstarken des islamischen Einflusses in der Schweiz, für das in diesem Diskurs u. a. der geplante Bau eines Minarets gewertet wird, zum anderen auf die Eingewanderten aus Deutschland [vgl. die Medienkampagne im Januar und Februar 2007, bei der die Serie „Wie viele Deutsche verträgt die Schweiz“ des *Blick* (19.1.07 bis 13.2.07) lediglich die Speerspitze darstellt].

Männlichkeit wurden im Rahmen des Diskurses so gut wie nicht aufgegriffen, und wenn, dann unter einer sexualisiert-voyeuristischen Perspektive⁷ oder indem das Thema Gewalt gegen Frauen und Mädchen einseitig ethnisert wurde (s.u.). Auch die Bedeutung des Jugendalters und damit verbundener Problemlagen rückte immer mehr in den Hintergrund. Mit der Verknüpfung von Gewalt und Migration erfolgte eine diskursive Konstruktion und Inszenierung des Phänomens der Jugendgewalt als ein so genanntes Migranten- oder Ausländerproblem. Dabei wurden vor allem die Jugendlichen aus dem Balkan in den Blick genommen und als Problemgruppe benannt. Dies zeigen u. a. folgende Schlagzeilen in Fernsehen und Printmedien. Das als seriös geltende Wochenmagazin *Weltwoche* titelte beispielsweise einen mehrseitigen Artikel zum Thema mit folgendem Text:

„Pöbeln, kiffen, ficken. Hinter den mutmaßlichen Vielfach-Vergewaltigungen einer Schülerin in Zürich Seebach steckt ein Balkan Problem. Statt sich zu integrieren, lassen albanische Jugendliche ihre Faszination des Verruchten hochleben und terrorisieren das Quartier.“ (*Weltwoche*, Ausgabe 47/06)

Hier wird die Tat pauschalisierend als „Balkan-Problem“ dargestellt und gleichzeitig die Ursache und Schuld in personalisierender und kulturalisierender Weise albanischen Jugendlichen und deren mangelnder Integration(-sbereitschaft) zugewiesen. Es wird ein Bild geschaffen, das die Gruppe der albanischen – unausgesprochen männlichen – Jugendlichen, pauschal als problematisch, gewalttätig und für ihr (Schweizer) Umfeld als bedrohlich charakterisiert. Auch in anderen Medien wird von einem Kausalzusammenhang zwischen Jugendgewalt und Migration ausgegangen bzw. dieser diskursiv hergestellt und zum Ausgangspunkt der medialen Auseinandersetzung gemacht; so auch im Intro eines Beitrags der TV-Nachrichtensendung *Rundschau* wenige Tage nach Bekannt-Werden der Tat:

„Jugendliche als Sexualtäter – Folgen einer verfehlten Ausländerpolitik? (...) über alle politischen Lager hinweg wird die ausländische Herkunft der Gewalttäter diskutiert. Im Fall Seebach stammt fast die gesamte Tätergruppe aus dem Balkan. Zeigen sich hier die Folgen verfehlter Ausländerpolitik? Hat der Integrationskurs der Linken versagt?“ (*Ankündigungstext Rundschau*, 22.11.07)

7 So versah beispielsweise die Boulevardzeitung *Blick* seine Headlines zu diesem Fall mit Schlagwörtern wie „Sex-Bande“ oder „Sex-Täter“.

Hier wird bereits von der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgegangen, deren „ausländische Herkunft“ in den Mittelpunkt gerückt und davon ausgehend die Frage nach einer verfehlten Ausländer- bzw. Integrationspolitik zum Gegenstand der Diskussion gemacht. Gewalt, Migration und eine zu laxen Einwanderungspolitik werden hier zu einer Argumentationskette aneinander gereiht und damit in einen kausalen und vermeintlich unhinterfragbaren Zusammenhang gestellt.

Mit dieser Art der Thematisierung und Berichterstattung, die sich durch Negativzuschreibungen und Pauschalisierungen sowie kulturalisierende Erklärungsansätze auszeichnen sowie die damit verbundenen Fokussierung auf Konflikte und Problemlagen, entspricht die Darstellung der schweizerischen Medien einer Tendenz, wie sie auch in anderen europäischen Ländern zu verzeichnen ist (vgl. ter Wal 2003). Die Medien wirken hier an der Stärkung und Verbreitung von vorherrschenden, jedoch ausgrenzend wirkenden Alltagstheorien und sozialen Repräsentationen mit, indem sie diese aufbereiten und mittragen. Dabei greifen sie Diskurse und Verlautbarungen von Politikerinnen und Politikern auf und geben diesen den Raum zur Verbreitung ihrer Sichtweise.

In der Schweiz haben vor allem Politikerinnen und Politiker der SVP die Vergewaltigungsfälle als Anlass genommen, sich zum Thema Ausländerpolitik und Innere Sicherheit zu positionieren. Der Diskurs wurde dabei insbesondere durch den damaligen Innenminister und Polizeipräsident Christoph Blocher geprägt, dem das Fernsehen und die Printmedien (unterschiedlicher Couleur) eine breite Plattform der Meinungsagitation bot.⁸ Auch in den Verlautbarungen von ihm und anderen Politikerinnen und Politikern der SVP stand die Konstruktion von Jugendgewalt als Ausländer- bzw. Balkan-Problem im Mittelpunkt. So erläuterte Blocher seine Position zum Beispiel in einem Interview in der Sonntagszeitung:

8 Auch wenn sich die Medien auch auf andere Stimmen berufen und diese einbezogen haben, so wurden die Verlautbarungen Blochers in jedem Fall in allen Medien breit rezipiert und zur Basis der Auseinandersetzung gemacht. Es wurden auch pädagogische, psychologische oder sozialarbeiterische Fachkräfte (z. B. aus der Jugendgerichtshilfe oder der Schule) gehört, sie hatten jedoch eher ergänzende Bedeutung und wurden vor allem als zusätzliche Informantinnen und Informanten zum Fall oder zur Einschätzung möglicher Hintergründe hinzugezogen.

Blocher:

„Die Zahlen und die Erfahrungen der Fachleute sprechen eine klare Sprache. Auffallend hoch ist der Anteil von Tätern mit Migrationshintergrund. Und dort vor allem aus dem Balkan. Das ist die übereinstimmende Aussage der Verantwortlichen.“

Frage:

„Sie sagen, junge Leute aus dem Balkan neigen zu Gewalt. Das ist eine gefährliche Aussage.“

Blocher:

„Das ist eine böswillige Unterstellung. Aber ihr Anteil ist überproportional. Dabei handelt es sich vor allem um Jugendliche mit Identitätsproblemen. Dies führt zu Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühlen. Vielleicht, weil diese Jugendlichen zwei Kulturen in sich tragen. Die Unsicherheit wird dann durch Gewaltanwendung kompensiert. Wenn wir die Probleme lösen wollen, muss man sie ansprechen dürfen, ohne dass einem Rassismus vorgeworfen wird. Durch Verdrängen löst man keine Probleme.“ (Sonntagszeitung, 4.2.07)

In dieser Interviewsequenz versucht Blocher seine These, dass Jugendgewalt hauptsächlich von Migranten-Jugendlichen ausgeübt wird, mit dem Verweis auf (nicht näher ausgewiesene) Daten und Fakten von Fachleuten zu stärken und damit den Anstrich von Objektivität zu geben. Gleichzeitig weist er jeglichen Rassismuskritik zurück, indem er das von ihm beschriebene Problem der Gewalt bei eingewanderten Jugendlichen als Identitätsproblem aufgrund eines Kulturkonfliktes definiert, woraus seines Erachtens Unsicherheit und Aggressivität resultiert. Auch wenn er hier nicht die Eigenart einer ethnischen Gruppe oder ‚Rasse‘ anführt, weist er die Ursache der Problematik doch allein der kulturellen und biografischen Herkunft der Jugendlichen und deren als defizitär und problematisch gedeuteten Lebenslage zu.

Dieses ethnisierende Diskursmuster ist nicht unbekannt. Es bezieht sich auf die in den 1980er Jahren auch in der Migrationsforschung dominierende Kulturkonflikt-Hypothese, das durchschlagenden Erfolg hatte und sich in Alltagsdiskursen und zum Teil auch in Wissenschaftsdiskursen bis heute noch hält. Auch wenn durch eine auf kulturelle Konflikte hinweisende Argumentation der Vorwurf des Rassismus zurückgewiesen werden soll, enthalten diese Diskurse rassistische Elemente mit ausgrenzenden Folgen: Es wird eine ethnisch definierte Problemgruppe konstruiert, diese Gruppe wird vereinheitlicht, ihr wird Gewalttätigkeit zugeschrieben und sie wird abgewertet.

Wie bereits erwähnt, wird bei der medialen und politischen Kommunikation über die Vergewaltigungen unter Jugendlichen der Gewaltaspekt im Geschlechterverhältnis kaum problematisiert. Allerdings wird das Thema Gewalt und Unterdrückung von Frauen und Mädchen immer dann aufgegriffen, wenn es zur Stereotypisierung und Abwertung der Anderen und hier vor allem der Gruppe der Eingewanderte aus dem Balkan dient. Dies zeigt sich beispielsweise in der Aussage des SVP-Nationalrats Oskar Freysinger in der Fernsehsendung Arena. Er erwidert auf den Einwand einer SP-Politikerin, dass auch die sozialen Verhältnisse in der hiesigen Gesellschaft und die Armut, von der insbesondere Einwanderfamilien betroffen sind, Berücksichtigung in der Diskussion finden müssen:

„Man findet ständig Entschuldigungen: ‚Ich bin arm, also vergewaltige ich ein paar Frauen.‘ (...) Armut ist nicht das einzige Problem, das zu Jugendgewalt führt. Beispielsweise das Frauenbild, das Leute aus dem Balkan oder der muslimischen Welt haben, unterscheidet sich von unserem Frauenbild. (...) Die Frau wird zum Freiwild. Das sind Reaktionen, die mit dem Kulturschock zusammenhängen.“ (Fernsehsendung Arena, 1.12.06)

Der Blick bei der Ursachensuche wird in dieser Aussage ausschließlich auf die Kultur der Anderen gerichtet und am Frauenbild der als sexistisch und Frauen verachtend konstruierten „muslimischen Welt“ und des Balkans festgemacht. Dieses wird gleichzeitig als gegensätzlich zum eigenen – als modern und gleichberechtigt konstruierten – Geschlechterverhältnis präsentiert. In diesem Diskurs findet zum einen eine bipolare Konstruktion und homogenisierende Gegenüberstellung von Wir – Die Anderen statt, wobei der Blick auf die Anderen gerichtet wird und diese abgewertet werden. Dies dient der eigenen positiven Absetzung und Selbstvergewisserung. Innerhalb dieses Diskursmusters wird das Geschlechterverhältnis an sich nicht problematisiert, jedoch ethnisiert, indem es auf eine andere ethnische Gruppe übertragen und so von der eigenen Gesellschaft ferngehalten werden soll. Dies kann als Argument der Unvereinbarkeit zweier Kulturen dienen, was noch durch das auch hier verwendete Erklärungsmuster des Kulturschocks gestärkt wird. Beides unterstreicht die Forderung nach einer Einschränkung der Einwanderung und einer möglichst homogenen Schweizer Bevölkerung, beides sind zentrale Ziele der SVP-Politik. Mit dieser Argumentation wird von Freysinger neben der Kulturkonflikthypothese auf ein weiteres wissenschaftliches bzw. theoretisches Konstrukt der 1980er Jahre zurückgegriffen: das Modernitäts-Traditionalitäts-Paradigma. Mit diesen beiden kulturalisierenden Dis-

kurs- und Erklärungsmustern werden die gesellschaftliche Rahmenbedingungen und sozialen Verhältnisse auch innerhalb der eigenen Gesellschaft ignoriert.

In den Diskursmustern in der Politik und den Medien finden sich also implizite und explizite Verweise auf wissenschaftliche Theoreme und Konstruktionen sowie eingängige alltagstheoretische Erklärungsmuster. Sie bedienen sich diskursiver Muster, Bilder und sozialer Konstruktionen, die für ihre politischen Ziele nützlich sind und schreiben diese durch deren ständige Reproduktion im öffentlichen Bewusstsein fest.

Diese Argumentations- und Erklärungsmuster sind kulturalisierend und rassistisierend und in ihren Konsequenzen ausgrenzend. Im Rahmen der Auseinandersetzung um das gesellschaftliche Problem der Jugendgewalt findet eine Instrumentalisierung der aktuellen Vorfälle für die Durchsetzung politischer Interessen im Bereich der Einwanderungs- und Sicherheitspolitik statt. So wurde im Zuge der Diskussion um den Umgang mit Jugendgewalt schnell der Ruf nach einem restriktiven Umgang mit straffälligen Jugendlichen laut. Auch hier bezogen sich die geforderten Maßnahmen auf die ethnische oder nationale Zugehörigkeit und Herkunft der Jugendlichen und zielten auf deren Ausschluss bzw. Ausweisung aus der (nationalen Gemeinschaft der) Schweiz ab. Allerdings sollte dies nicht nur auf die betreffenden Jugendlichen selbst abzielen, sondern auf deren gesamte familiäre bzw. ethnische Gemeinschaft. So forderte Bundesrat Blocher im bereits schon erwähnten Interview, dass Eltern „zur Rechenschaft gezogen werden: mit Schadenersatzzahlungen, bei ausländischen Kindern bis zur Ausweisung der ganzen Familie“ (Sonntagszeitung, 4.2.07). Die Forderung nach Ausweisung von straffälligen Jugendlichen nahm innerhalb der SVP breiten Raum ein und wurde auch von den Medien aufgegriffen. Auch hier wird das Problem der Gewalt wiederum der (vermeintlichen) Herkunftskultur der Jugendlichen zugeschrieben und vor diesem polarisierenden Hintergrund das Bild eines Gewalt-Imports gezeichnet und zu einem Argument für Ausgrenzung und Abschiebung gemacht. Dabei wird u. a. unterschlagen, dass die Jugendlichen, die in diesem Kontext thematisiert werden, in der Regel in der Schweiz aufgewachsen sind. So sagte z. B. die Nationalrätin Luzi Stamm (SVP/AG) in der Fernsehsendung Arena:

„Wir können nicht akzeptieren, dass aus dem Balkan oder sonst woher, Schüler importiert werden, die an den Schulen Gewalt ausüben. (...) Man muss

zurückkehren zum Landesverweis. Wir können nicht akzeptieren, dass solche Leute hier bleiben.“ (Fernsehsendung Arena, 1.12.06)

In dieser Aussage kommt es implizit zu einer bipolaren Gegenüberstellung der als friedlich konzeptionalisierten Schweizer Kultur und der durch Gewalt geprägten Herkunftskultur(en) von Eingewanderten. So wird in diesem Diskussionszusammenhang nicht nur auf die Wahrung der inneren Sicherheit und dem Schutz der (als friedlich konzeptionalisierten) Schweizer Kultur und Bevölkerung, sondern auch deren Reinhaltung verwiesen. Die Forderung nach Ausweisung und Abschiebung korrespondiert dabei mit einer inneren Homogenisierung und der Abgrenzung nach außen.

Mit Blick auf diejenigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in der Schweiz aufgewachsen sind und/oder einen Schweizer Pass haben, entstand von Seiten der SVP die Forderung nach „Einbürgerung auf Probe“ oder dem Entzug der Staatsbürgerschaft als Sanktion gegenüber gewalttätigem und kriminellem Verhalten. Damit wurde das Thema Integration und Umgang mit Einwanderung von der SVP diskursiv auf das Thema Jugendgewalt und Ausländerkriminalität reduziert und Forderungen abgeleitet, die auf Ausgrenzung, wie z. B. die Ausweisung von gewalttätigen Eingewanderten und deren Familien, und auf die Verbesserung des Schutzes nach Innen und zum Wohle der Schweizer Bevölkerung, abzielen. Diese Verknüpfung der Themen Sicherheit und Jugendgewalt fand sich z. B. auch auf einem Wahlplakat der SVP wieder: Auf der einen Seite des Plakats wird die Zunahme von Gewalt durch ausländische Jugendliche behauptet. Die Aussage wird durch eine zusammenhangslose Statistik zu untermauern versucht, sowie durch ein großformatiges Foto (dies zeigt einen Jugendlichen im Hiphopstil, der mit aufgezogener schwarzer Kapuze vor einer besprühten Wand provokativ auf den Betrachter zeigt) assoziationsreich in Szene gesetzt. Auf der anderen Seite des Plakats werden den Wählerinnen und Wählern „Sichere Schulen, Quartiere und Strassen“ durch die Politik der SVP versprochen.

Die SVP machte das Thema Jugendgewalt mit Unterstützung der Medien also zum Wahlkampfthema und prägte dabei den semantischen Zusammenhang von Migration und Gewalt bzw. Kriminalität. Das Thema dominierte monatelang den öffentlichen Diskurs und führte zu einer (neuerlichen) Ethnisierung des Phänomens der Jugendgewalt, ebenso zu einer Ethnisierung von sexistischer Gewalt. Dadurch wurden andere Erklärungen und Ursachenzusammenhänge und daraus resultierende politische Konsequenzen in den Hintergrund gedrängt. Im dargestellten Diskursverlauf wurden mit dem Mittel

der Hervorhebung des Themas Migration, mit dichotomisierenden Fremd- und Selbstzuschreibungen bzw. der bipolaren Gegenüberstellungen von Wir und die Anderen, sowie kulturalistischen Erklärungsansätzen das Thema Jugendgewalt in einen einseitigen ethnischen Diskurskontext überführt. Der Aspekt der Jugend wird dabei nur benannt, Jugendgewalt jedoch nicht in seinen unterschiedlichen Formen und seinen alters- und klassenspezifischen Dimensionen erörtert. Auch hier findet eine Verschiebung sozial relevanter Problemlagen statt.

Der hier aufgezeigte Diskurs aus den Monaten November 2006 bis Frühsommer 2007 wurde bis zur Wahl im Herbst in ähnlicher Weise weiter fortgeführt (vgl. Georg Lutz 2008)⁹ und im Zusammenspiel von Politik, Medien und Öffentlichkeit mitgetragen und verstärkt. Der SVP schadete dieser Diskurs und ihre populistisch rassistische Agitation nicht: Sie war bei der Nationalratswahl am 23.10.07 mit 28,9 Prozent erfolgreichste Partei, wenn auch Blocher selbst in der daraufhin stattfindenden Wahl zur Landesregierung als Bundesrat abgewählt wurde.¹⁰

Auch wenn die dargestellten Forderungen der SVP zumindest in dieser Härte nicht von anderen Parteien und politischen Organisationen mitgetragen wurden, hatte diese Form der Thematisierung von Jugendgewalt als MigrantInnenproblem Konsequenzen für die öffentliche Wahrnehmung und Kommunikation über Einwanderung, Integration und dem Zusammenleben in der Schweiz. So wurden die Gewalttaten von Jugendlichen aus eingewanderten Familien entlang dieser personalisierenden und kulturalisierenden Interpretations- und

9 Georg Lutz sieht in seiner Wahlanalyse des Wahljahrs 2007 die Forderung nach konsequenter ‚Ausschaffung Krimineller ins Ausland‘ den Schwerpunkt der ersten Phase der Wahlkampagne der SVP bis Ende August 2007. Danach drehte sich die Kampagne vor allem um die Person Blochers (Lutz 2008, S.1).

10 Mit ganz ähnlichen diskursiven Mustern und politischen Zielen (der Verschärfung der Abschieberegulungen, des Jugendstrafrechts sowie der Sicherheitspolitik) versuchte auch Roland Koch im Landtagswahlkampf von Hessen im Januar 2008 eine Gewalttat junger MigrantInnen gegen einen deutschen Rentner zu instrumentalisieren. Allerdings weniger erfolgreich als Blocher und seine Partei in der Schweiz: Koch wurde abgestraft und verlor aufgrund dieser Kampagne Wählerstimmen. Allerdings gab es hier, im Vergleich zur Schweiz, einen relativ starken kritischen Gegendiskurs gegen die rechtspopulistische Agitation Kochs, sowohl innerhalb der eigenen Partei, der gesamten Parteienlandschaft sowie durch Verbände, Gewerkschaften und öffentliche Personen. Trotz dieser Gegendiskurse und dem geringen Wahlerfolg von Koch bleibt das Thema Jugendgewalt – dargestellt als MigrantInnenproblem – im Zentrum des öffentlichen Interesses, was sich u. a. in zahlreichen Artikel und Serien in Tageszeitungen, der Wochenzeitung *Die Zeit*, den Wochenmagazinen *Der Spiegel* und *Fokus* als auch in pädagogischen Fachzeitschriften zeigt.

Diskursmuster als Indiz für das Scheitern der Integrationspolitik und des multi-kulturellen Zusammenlebens interpretiert, von den Medien (s.o.) als auch der SVP.¹¹ Beachtlich dabei ist, dass dieses Deutungsmuster sich im Verlauf der sich über mehrere Monaten hinziehenden öffentlichen Beschäftigung mit dem Thema verselbständigt und zunehmend auch von liberalen und linken Politikerinnen und Politikern übernommen wurde. So meinte der SP-Politiker Erwin Jutzek im März 2007 in einem Interview mit den Freiburger Nachrichten: „Integrationspolitik ist gescheitert!“ (zitiert vom Blick online, 7.3.07).

Durch die massive Verbreitung der dargestellten Diskurse und dem behaupteten Zusammenhang von Jugendgewalt und Migration kam es zu einer Verschiebung des gesamten Integrationsdiskurses in der Schweiz. Es fand in der Gesellschaft eine verstärkte Thematisierung und Problematisierung von Integration statt, jedoch vor allem unter dem Vorzeichen des Scheiterns und des mangelnden Integrationswillens der Eingewanderten (s.o.).

In einer repräsentativen Umfrage im Rahmen des Wahlbarometers 07 wurde von den befragten Wahlberechtigten bei der Frage nach dem „dringendsten Problem, das die schweizerische Politik lösen sollte“, das Thema „Ausländer und Integration“ am Häufigsten genannt (Wahlbarometer 07, S. 34). In der Befragung wurde ebenfalls deutlich, wie dominant das Diskursmuster Jugendgewalt als MigrantInnenproblem inzwischen in der öffentlichen und privaten Kommunikation war: 76 Prozent der Befragten gaben an, dass sie in ihrem Freundeskreis über das Thema die „Jugendgewalt ausländischer Jugendlicher“ und die Ereignisse in Seebach diskutiert hätten. Darüber hinaus wurde auch nach geeigneten Maßnahmen im Umgang mit Jugendgewalt gefragt. Hier standen die Vorschläge „Mehr Lehrplätze für benachteiligte Jugendliche“ (89 Prozent) und „Verstärkte Anstrengungen zur Integration Jugendlicher ausländischer Herkunft“ (79 Prozent) an zwar vorderster Stelle der Gunst der Befragten, dennoch zeigten sich 70 Prozent mit einer „Verschärfung des Jugendstrafrechts“ und 69 Prozent mit der „Möglichkeit der Ausbürgerung von Straftätern ausländischer Herkunft“ einverstanden (Wahlbarometer 07, S. 41).¹² Hier wird deutlich, dass die harte Linie und die rigo-

11 So postulierte die SVP auf einem Wahlplakat *„Die Linken und Grünen holen immer mehr gewaltbereite Ausländer in unser Land. Sie verharmlosen die Gewalttaten von ausländischen Jugendlichen und die Vergewaltigungen von Kindern. Sie machen die Täter zu Opfern.“*

12 Hier wiederum ist die Aufbereitung der Ergebnisse durch die Medien interessant: Es wurde vor allem die Zustimmung zu den beiden von der SVP forcierten Maßnahmen der Verschärfung des Jugendstrafrechts und der Möglichkeit der Ausbürgerung, hervorgehoben

rosen Forderungen der SVP eine starke Resonanz und Akzeptanz in der Bevölkerung haben.

Dies ist nur ein Hinweis darauf, dass die dargestellten dominanten Diskurse durch Politik und Medien nicht ohne Folgen für die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungen der Individuen sind und wahrscheinlich auch nicht für deren politisches Urteil und Handeln. Solche Diskurse, die sich durch starke Präsenz, aber auch durch relativ einfache und zunächst plausibel erscheinende Erklärungsmuster und Deutungszusammenhänge auszeichnen, können überaus wirkungsmächtig sein. Sie dienen nicht nur dem Wahlkampf, sondern auch der Durchsetzung eines bestimmten Diskurses im Kontext der Normalisierung rassistischer Deutungsmuster und Ausgrenzungspraxis.

Politische Diskurse in den Niederlanden

Auch die Niederlande ist eine faktische Einwanderungsgesellschaft, wobei im Unterschied zur Schweiz bereits in den späten 1980er Jahren diese Tatsache von den allermeisten politischen Parteien anerkannt wurde. Zudem gab es in den Niederlanden neben der klassischen Arbeitsmigration und der Migration im Kontext von Fluchtbewegungen¹³ auch eine umfangreiche koloniale Einwanderung. Diese Eingewanderten aus Surinam und Indonesien hatten – anders als die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus den Mittelmeerländern – in aller Regel die niederländische Staatsbürgerschaft und konnten sowohl vom aktiven wie passiven Wahlrecht umfassend Gebrauch machen und hatten deshalb für die bürgerlichen Parteien ein ‚politisches Gewicht‘.¹⁴ Auch gab es in den Niederlanden – anders als in der Schweiz – eine

und in den Mittelpunkt gestellt. Durch diese Darstellung wurde von Seiten der Medien zusätzlich auf eine Verstärkung des Trends unterstützend eingewirkt. So titelt die auflagestärkste (Gratis-)Tageszeitung *20min*: „Eingebürgerte Schläger sollen Pass verlieren. – Die Schweizer haben die Gewalttaten von jugendlichen Ausländern und Eingebürgerten satt. Über zwei Drittel von 2000 Befragten wollen laut einer Umfrage eingebürgerten Jugendlichen, die straffällig geworden sind, den Schweizer Pass wieder entziehen“ (S. 1). Im Innenteil heißt es weiter „Dies ist laut SVP-Parteistrategie Christoph Mörgeli keine Überraschung: Es herrscht ein großer Unmut in der Bevölkerung über die lasche Einbürgerungspraxis.“ Hier verbinden sich pauschalierende Aussagen des Blattes mit einer Unterstützung der Meinungsagitation der SVP.

- 13 Bei den sogenannten ‚großen Flüchtlingsgruppen‘ handelt es sich um Menschen, die aus dem Irak, aus Afghanistan, Iran und Somalia in die Niederlande kamen (vgl. Wilkens 2010, S. 85ff.).
- 14 Die Niederlande hat eine Gesamtbevölkerung von ca. 16 Millionen Menschen. Davon haben „(e)twä 1,1 Millionen“, so Ingrid Wilkens in ihrem Bericht zum *Jaarrapport*

längere Phase (zwischen 1983 und 1993), in der von den jeweiligen Regierungen eine explizite multikulturelle Minderheitenpolitik betrieben wurde (weitgehendes Niederlassungsrecht, kommunales Wahlrecht, Unterstützung der Selbstorganisation von Eingewanderten, Ausbau eines Netzwerkes von Antidiskriminierungsbüros etc.).¹⁵ Erst in den mittleren 1990er Jahren begann sich der politische Diskurs über Einwanderung und Eingewanderte zunehmend zu verändern und Vertreterinnen und Vertreter restriktiver und ausgrenzender Positionen bekamen zunehmend die Oberhand, eine Entwicklung, die sich Anfang 2002 auch im Wahlsieg der Liste Pim Fortuyn niederschlug. Der Versuch des 2002 ermordeten Politikers Pim Fortuyn, eine kulturalisierende Dichotomie zwischen einem „rückschrittlichem Islam“ und einer „freien Niederlande“ nicht nur zu konstruieren, sondern in weiten Kreisen auch populär zu machen, gelang.¹⁶

Bevor wir jedoch auf die aktuellen Entwicklungen eingehen, möchten wir an dieser Stelle kurz innehalten und die Leserinnen und Leser bitten, die beiden folgenden Textpassagen („Zeitungsbericht 1“ und „Zeitungsbericht 2“) miteinander zu vergleichen, in denen es um die Ermordung von Pim Fortuyn geht und sein Mörder beschrieben wird:

Zeitungsbericht 1: Volkert van der G. lebte in einer christlichen Kultur

In der Umgebung von Volkert van der G. herrscht Gewissheit, beinahe zwei Wochen nach der Ermordung von Pim Fortuyn. Menschen, die ihn kennen, haben schon lange Vorzeichen für eine solche Tat gesehen. Vor allem die Aktion Pim Fortuyns, einen Gesetzentwurf vom Tisch zu fegen, der das Verbot zur Zucht von Pelztieren einführen sollte, war dem christlichen Tiereschützer Volkert van der G. ein Dorn im Auge: „Die Schöpfung muss be-

Integratie 2009, „eine zweite oder weitere Staatsbürgerschaft. Anders als in Deutschland haben beispielsweise fast 60 Prozent der türkischen Zugewanderten der ersten Generation zwei Nationalitäten, bei der zweiten Generation sind es sogar ca. 85 Prozent“ (Wilkins 2010, S. 86). Der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung beträgt – ähnlich wie in Deutschland – ungefähr 20 Prozent. Etwa die Hälfte davon kommt aus der Türkei, Marokko (Kontext Arbeitsmigration), Surinam und den niederländischen Antillen (Kontext koloniale Einwanderung). Weitere wichtige Zuwanderergruppen bilden Personen aus Indonesien (Kontext koloniale Einwanderung), aber auch aus Deutschland, Nordamerika und China (vgl. ebd., S. 85/86).

15 Wobei die damals entwickelten Antidiskriminierungsmaßnahmen meist immer noch in Kraft sind und von verschiedenen Beobachterinnen und Beobachtern als vorbildlich eingeschätzt werden (vgl. Scheve 2010, S. 260ff.).

16 Ausführlicher zu diesen Entwicklungen vgl. Lutz/Leiprecht 2003 und Leiprecht 2003.

wahrt werden, und der Mensch hat sich an Gottes Gebote zu halten. Tut er dies nicht, muss er von Menschen, die dazu berufen sind, zur Verantwortung gezogen werden.“ Die Tatsache, dass Volkert van der G. in einer christlichen Kultur aufwuchs und von ihr geprägt wurde, muss uns Niederländern zu Denken geben.

Zeitungsbericht 2: Volkert van der G. lebte in seinem eigenen Kopf

In der Umgebung von Volkert van der G. herrscht noch stets Unglaube, beinahe zwei Wochen nach der Ermordung von Pim Fortuyn. Menschen, die ihn kennen, sagen, nicht begreifen zu können, dass er den Vorsitzenden der LPF niedergeschossen hat. Sie fragen sich, was in Gottesnamen sein Motiv gewesen sein könnte. (...) Pim Fortuyn fegte einen Gesetzentwurf vom Tisch, der das Verbot zur Zucht von Pelztieren einführen sollte. (...) Das er ausgerechnet durch einen Tierschutzaktivisten ermordet wurde ... (...) Volkert van der G. war eine fanatische, aber einsame Figur: (...) „Volkert lebte in seinem eigenen Kopf.“

Wir vermuten, dass die erste Version des Zeitungsberichts mit einiger Verwunderung zur Kenntnis genommen wird. In der Tat handelt es sich hierbei um eine ‚Fälschung‘, die wir selbst angefertigt haben. Inspiriert wurden wir zu diesem Vorgehen durch die zweite Version, die (von uns ins Deutsche übersetzte) Auszüge aus einem Zeitungsbericht der (ehemals?) linksliberalen niederländischen Tageszeitung *De Volkskrant* präsentiert, der am 18. Mai 2002 wirklich erschienen ist. In diesem Artikel wird der Mörder von Pim Fortuyn als eine „einsame Figur“ beschrieben. Ein Rückbezug zu den kulturellen und religiösen Kontexten, in denen er lebte, findet nicht statt; im Gegenteil wird betont: Der niederländische Mörder „lebte in seinem eigenen Kopf“.

Wie eine Textvariante ausgesehen hätte, in der solche kulturell-religiösen Kontextbezüge hergestellt worden wären, haben wir deshalb zur Verdeutlichung selbst geschrieben: Den Bezug zur christlichen Kultur haben wir wie selbstverständlich hergestellt, wenn auch mit einer kritischen Aufforderung zur Selbstreflexion. Auch haben wir ‚Vorzeichen‘ für die Tat formuliert, die von guten Bekannten bereits gesehen wurden, da sie die ‚konsequente‘ und zugleich ‚extreme‘ Auslegung des Schutzes der göttlichen Schöpfung beim späteren Mörder beobachten konnten.

Eigentlich kennen wir solche kulturalisierenden Bezugnahmen angesichts von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaften, die Straftaten begehen oder sozial auffällig werden, kaum; weder in den Medien noch im Alltag. Allerdings erscheinen sie ‚uns‘ umgekehrt bei eingewanderten Gruppen als überaus selbstverständlich und nahezu ‚fraglos gegeben‘. Unzulässige kulturalisierende Verallgemeinerungen sind hier auf der Tagesordnung. Anders gesagt: Wer in einer psychosozialen Beratungsstelle mit vorwiegend ‚deutscher‘ Klientel arbeitet, wird kaum auf die Idee kommen, die feststellbaren Probleme auf die Gesamtheit der deutschen Mehrheitsgesellschaft zu verallgemeinern und hierfür nach kulturell-religiösen Ursachen zu suchen (vgl. Franz Hamburger 2002). Geht es jedoch um Menschen, die beispielsweise ‚dem Balkan‘ (siehe oben als Beispiel für die Schweiz) oder ‚dem Islam‘ zugeordnet werden können, scheinen solche Schlussfolgerungen nahe liegend zu sein.

Doch zurück zu den Alltagstheorien und politischen Diskursen in den Niederlanden. Im Folgenden werden wir dabei immer wieder an die beiden politischen Morde – zuerst an Pim Fortuyn am 6. Mai 2002, dann etwas mehr als zwei Jahre später an Theo van Gogh¹⁷ –, die sehr viele Menschen in den Nie-

17 Der Publizist und Filmemacher Theo van Gogh wurde durch einen jungen islamistischen Fanatiker, dessen Familie aus Marokko in die Niederlande eingewandert war, in grausamer Weise ermordet. Leider war Theo van Gogh an der Polarisierung der Gesellschaft aktiv beteiligt – wobei niemand auf die Idee kommen sollte, dass sich hierdurch Bedrohung, Gewalt oder Mord rechtfertigen ließen. Seine Rede hatte durchaus auch demokratische Inhalte. So sprach er sich gegen Gewalt gegen Frauen aus und trat für Meinungsfreiheit ein. Allerdings konnte er auch überaus polemisch und mit einer groben und rohen Sprache auftreten. Die Zielscheibe, gegen die sich seine wüsten Beschimpfungen richteten, waren dann meist der Islam, die – wie er ironisch formulierte – „großartige multikulturelle Gesellschaft“ und die angebliche politische Korrektheit. Theo van Gogh war ein Bewunderer von Pim Fortuyn, den er den „göttlichen Kahlen“ nannte (Van Gogh 2003, 12), und er versuchte mit seinen Reden und Texten dessen Politik zu unterstützen. Theo van Goghs Mittel waren dabei die grobe Sprache, waren gezielte Beleidigungen und Verletzungen, gerichtet an Personen und Gruppen. Seine rhetorische Figur war die des Opfers von mächtigen Gruppen, die seine eigene Meinungsfreiheit einschränken würden: Am Ende seiner vieler Kolumnen stand denn auch häufig zu lesen: „Aber das darf ich sicher wieder nicht sagen“ (Van Gogh 2004). Er sah sich von „multikulturellen Terrorkommandos“ umstellt, von „Scharfmachern der politisch korrekten Tyrannei“ (Van Gogh 2003, 13). Er behauptete: „Dabei will ich darauf hinweisen, dass ein Angriff, nur weil jemand ein Moslem ist, nie von mir erfolgen wird. Ich sehe Gefolgsleute von Allah, die sich wie tolerante Demokraten benehmen, nicht als Gegner. ... Ich will keineswegs alle Mohammedaner über einen Kamm scheren.“ (ebd., 97) Allerdings war in Theo Van Goghs Rede und Text wenig von einer solchen Differenzierung zu bemerken, ganz im Gegenteil. Eine kleine Kostprobe:

derlanden zutiefst erschüttert und in ihrem Selbstverständnis getroffen haben, erinnern. Es versteht sich vermutlich von selbst, dass wir beide Morde für grausame, hinterhältige und verabscheuungswürdige Taten halten. Dennoch wollen und können wir auf eine kritische Untersuchung der Diskurse in Medien und Alltag im Kontext dieser Morde nicht verzichten.

Wir möchten deshalb mit Hilfe unserer Kollegin Wiebke Scharathow zunächst einen Zeitungsartikel analysieren, der ebenfalls in der Tageszeitung *De Volkskrant* erschienen ist. Er wurde am Tag nach dem Mord an Theo van Gogh veröffentlicht, also am 03. November 2004. Wiebke Scharathow hat eine ausführliche Untersuchung von Mediendiskursen in den Niederlanden nach der Ermordung von Theo van Gogh durchgeführt. Im Verlauf ihrer Analyse wird deutlich, dass die grundlegende Figur, die mit diesem Eröffnungartikel einer Debatte gesetzt wird, in der gesamten Debatte eine wichtige Position einnimmt. Dieser Artikel lässt sich also nicht als die einzige Stimme in der Debatte beschreiben, sie ist aber eine sehr starke. Der Artikel, der die Seite 1 vollständig füllt und aus mehreren Teilen zusammengesetzt ist, trägt die Überschrift „Wir haben es zu lang vor sich hin modern lassen“ (We hebben het te lang laten rotten). Wir haben hier einige Aspekte der Analyse von Wiebke Scharathow gezielt ausgewählt, und zwar vor allem in der Absicht, auch die Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an der Reproduktion von Alltagstheorien und Sozialen Repräsentationen verdeutlichen zu wollen.

An verschiedenen Stellen des Artikels wird Theo Van Gogh als typischer Holländer und damit als Stellvertreter der niederländischen Gesellschaft be-

„Achterlijke (rückständige, aber auch geistig minderwertige) Gläubige“, ob es jetzt „Christenhunde oder Ziegenficker“ sind (ebd., 181).

„Zuhälter des Propheten“, „Schuhputzer Allahs“ „allochthone jugendliche Kamelficker“ „pigementierte Mistkäfer“ (ebd., 49).

Einer jüdischen Historikerin unterstellte er ein heimliches Verlangen nach dem Nazi-Arzt Dr. Mengele (vgl. auch NRC Handelsblad 2-11-04).

„Wenn jemand Krebs verdient, dann ist es Paul Rosenmöller (damals der Parteivorsitzende von GroenLinks; R.L.), der Hauptmann der politisch korrekten Niederlande. (...) Lasst uns pissen auf sein Grab.“ (Van Gogh 2003, 97).

Die Kolumnen Theo van Goghs in der Tageszeitung *Metro*, die in vielen öffentlichen Verkehrsmitteln des Landes kostenlos ausliegt, erreichten viele Leserinnen und Leser und vor allem ein junges Publikum. Die ‚schönsten‘ und aggressivsten Beleidigungen gegenüber Eingewanderten und Angehörigen des Islams ließen sich bei Theo Van Gogh finden, und es war zu beobachten, dass seine Wortschöpfungen in Konflikten unter Jugendlichen vielfach benutzt wurden. Die verbale Gewalt von Theo van Gogh trug also auch hier zur Polarisierung und Verschärfung bei.

schrieben, und erstmalig durch die herangezogene Reaktion des Soziologen Herman Vuisje wird der Blick auf den Täter gelenkt. Allerdings wird dieser nicht, wie man meinen könnte, direkt und als einzelner Täter thematisiert (wie noch bei Volkert van der G.; siehe oben), sondern indirekt als Teil einer Gruppe von Menschen, die eine nicht näher definierte ‚Wir-Gruppe‘ erst ‚zugelassen‘ hat:

„Dieses Ereignis zeigt was für ein Klima wir entstehen lassen haben. Welche Menschen wir zugelassen und ihren Weg haben machen lassen. Wie wir es viel zu lang vor sich hin modern lassen haben“, sagt der Soziologe Herman Vuisje.“

Herman Vuisje erklärt hier weder, wen er mit „wir“ meint, noch von was für einem Klima er spricht oder macht deutlich, welche Menschen wie von wem „zugelassen“ wurden, ohne sie wovon auch immer abzuhalten. All diese Erklärungen bleibt Vuisje den Leserinnen und Lesern schuldig. Das führt dazu, dass diese Leerstellen durch den Rückgriff auf vorhandenes Kontextwissen bzw. soziales Wissen gefüllt werden müssen. Vor dem Hintergrund des sich an das Zitat anschließenden Textteils und des niederländischen politischen Kontextes steht zu vermuten, dass Herman Vuisje auf die Einwanderungspolitik und die vorgebliche Toleranz in den Niederlanden anspielt. An dieser Stelle schließt sich in Form einer eingefügten Stellungnahme von Norbert Both, einem Autor, der ein Buch zum „Drama von Srebrenica“ geschrieben hat, unvermittelt die Frage nach einem eventuellen Umschwenken der ethnischen Beziehungen in der Bevölkerung nach dem Mord an:

„Muss man nun von einem Scheidepunkt sprechen? Einem Umschwenken in den ethnischen Beziehungen, einer Delle im selbstzufriedenen Selbstbild, so wie es nach dem Drama von Srebrenica der Fall war?“

Bemerkenswert ist hier unter anderem, dass ein Vergleich zwischen einem einzelnen Mord und dem Drama von Srebrenica gezogen wird; einer Katastrophe bei der unter den Augen niederländischer UNO Soldaten, Hunderte von Menschen umgekommen sind. Das Massaker von Srebrenica, für das die niederländische UNO-Schutztruppe eine Mitverantwortung trägt, hat die Niederlande in eine tiefe Krise gestürzt. Durch diesen Vergleich wird der Mord an Theo van Gogh bereits am ersten Tag der Berichterstattung zu einem Thema, dass in seiner Schwere und seinen Ausmaßen, so wird suggeriert, mit dem Drama von Srebrenica vergleichbar ist. Die Darstellung des

Mordes an Van Gogh zu einem gesamtgesellschaftlichen Problem erfährt so eine weitere Zuspitzung.

Ein anderes Thema, das mit der Antwort auf die obige Frage wiederholt – dieses Mal explizit – angeschnitten wird, ist jenes des Selbstbildes vom toleranten niederländischen Staat: Die Antwort, die Norbert Both gibt, lautet:

„Die Niederlande haben ihre moralischen Überlegenheitsgefühle und ihre Unschuld schon lange abgelegt. Wir sind weniger besonders geworden. Das Unangenehme ist: Wir sind nun einen Schritt weiter und müssen uns fragen: Was müssen wir hier tolerieren?“

Ähnlich wie bei Herman Vuisje zuvor sind die Konsequenzen bzw. die Ursachen des Mordes auch für Norbert Both auf der gesellschaftlichen Ebene zu verorten bzw. wird diese Ebene (zumindest vordergründig) problematisiert. Da sein Zitat mit „die Niederlande“ beginnt, ist davon auszugehen, dass sich das „Wir“ im weiteren Verlauf auf die niederländische Gesellschaft bezieht und somit die „Wir-Gruppe“ Vuisjes aufgreift (Es bleibt eigentlich unklar, wer genau zur niederländischen Gesellschaft dazugehört, aber wir wissen schon ...). Mit dem Verlust der „Unschuld“ und der „moralischen Überlegenheitsgefühle“, so legt der Text nah, ist es nun an der Zeit, die Verhältnisse wahrzunehmen, ohne durch diese ehemaligen, überholten („Wir sind nun einen Schritt weiter“) Eigenschaften geblendet zu werden. Das heißt die Verhältnisse ‚realistisch‘ zu sehen und sich zu fragen, was in der niederländischen Gesellschaft noch zu tolerieren ist. Da man nun „einen Schritt weiter“ ist, in den Niederlanden, so die logische Interpretation, hat man sich vorher zu wenig Gedanken über die Grenzen der Toleranz gemacht.

In einem weiteren Teil des Artikels kommt wiederum ein Sozialwissenschaftler und Intellektueller zu Wort:

„René Cuperus (...) denkt, dass die Niederlande ein ‚Frontlinienstaat‘ im Zusammenprall der Kulturen geworden sind. (...) ‚Sie müssten wissen, dass sie im liberalsten Land der Welt gelandet sind, dem Land von Abtreibungen und Homos. Aber das realisieren die Muslime überhaupt nicht.‘“

Gezeichnet wird ein Bild, dass die Niederlande als ein Land, dass sich mitten im ‚Kriegsgeschehen‘ – an der Frontlinie gelegen – und damit in einem Kampf zwischen verschiedenen ‚Kulturen‘ befindet. Auf der einen Seite dieser ‚Front‘ wird die liberale niederländische ‚Kultur‘ konstruiert, während auf der anderen Seite die ‚Kultur‘ der Muslime, die „das überhaupt nicht realisieren“, konstruiert wird. Muslime erscheinen so insgesamt als rückständig und

werden aus der Gesellschaft des „liberalsten Land[es] der Welt“ als nicht dazugehörig ausgegrenzt. Nahtlos daran an schließt sich dann auch der folgende Absatz, in welchem die Dichotomisierung noch verstärkt wird:

„Unter dem Zusammenprall der Kulturen fällt auch der Unterschied in persönlichen Lebensstilen. Die selbstbewusste Haltung des Durchschnitt-Holländers, der sich die Butter nicht vom Brot nehmen lässt und wovon Theo van Gogh die Verkörperung war. Wenn man diese Lebenshaltung gegenüber derjenigen eines Teils der Bevölkerung sieht, der erst noch mit der Individualisierung beginnen muss, entstehen selbstverständlich Probleme.“

Der Lebensstil der Holländer wird an dieser Stelle dem Lebensstil von den Muslimen in markanter Weise gegenüber gestellt. Theo van Gogh fungiert in dieser Aufstellung als Repräsentant des niederländischen Lebensstils, indem er als „Verkörperung“ des „Durchschnitt-Holländers“, der „sich die Butter nicht vom Brot nehmen lässt“, vorgestellt wird. Demgegenüber steht die offenbar rückständige „Lebenshaltung (...) eines Teils der Bevölkerung, der mit der Individualisierung erst noch beginnen muss.“ Dieser offenbar rückständige Teil der Bevölkerung, so lässt sich aus dem vorangegangenen Textteil schließen, meint die muslimische Bevölkerung der Niederlande.

Dieser Problematik der zu Problemen führenden ‚kulturellen Unterschiede‘, so Herman Vuisje weiter, sind sich „die Niederlande“ nicht erst jetzt bewusst geworden:

„Nicht, dass die Niederlande sich dessen erst nun bewusst werden. ‚Der Umschwung kam bereits mit Bolkestein und danach natürlich mit Fortuyn (...). Ich denke, dass der Mord von Van Gogh kein Wendepunkt ist, sondern das Ergebnis eines historischen Fehlers.“

Bolkestein und Fortuyn stehen im niederländischen Kontext für eine restriktive Einwanderungspolitik, die sie mit der angeblichen Bedrohung, die vor allem der Islam und die ‚islamische Kultur‘ bzw. die muslimischen Einwanderer für die niederländische Gesellschaft darstellen, begründen. Herman Vuisjes Aussage unterstreicht an dieser Stelle also noch einmal, dass die vermeintlich zu tolerante Integrationspolitik – als deren Kritiker Bolkestein und Fortuyn bekannt standen – indirekt Schuld ist an dem Tod von Theo van Gogh. Implizit werden durch diese Schuldzuweisung Eingewanderte als Gefahrenpotenzial konstruiert, welches es durch eine straffere Integrationspolitik fernzuhalten gilt, um so die Sicherheit in den Niederlanden zu gewährleisten. Infolge der aufgezeigten Verquickungen, der Leerstellen und den

damit angesprochenen überindividuell verbreiteten Konstruktionen entsteht der Eindruck, als stünden zunächst alle (muslimischen) Einwanderer unter dem generellen Verdacht, eine Gefahr für die innere Sicherheit darzustellen. Diese Zuschreibung geht einher mit der impliziten Zuweisung einer besonderen Verantwortlichkeit an Muslime in Bezug auf den Mord und die Prävention von Gewalt, indem es heißt:

„Mehr Druck auf muslimische Organisationen auszuüben ist die Perspektive.“

Gegen Ende des Artikels kommt noch einmal eine Polarisierung von Allochthonen und Autochthonen zum Tragen: Ein interviewter Hochschullehrer, der in einem Buch weitere Konfrontationen zwischen Allochthonen und Autochthonen vorausgesagt hatte, wird zitiert:

„Meine Voraussage hat sich als richtig erwiesen. Der Mord an Fortuyn konnte noch als ein Zwischenfall abgetan werden. Das geht nun nicht mehr. Dies ist ein Prozess, der absolut falsch zu laufen droht.“

Mit dieser Aussage wird eine Parallele zwischen dem Mord an Fortuyn und dem an Van Gogh gezogen. Die Gemeinsamkeiten der Morde, die einen direkten Vergleich legitimieren, sind aus dem Text jedoch nicht zu erschließen. Nur mit einem bei den Rezipierenden vorausgesetzten Kontextwissen ist es möglich, die Morde in einen gemeinsamen Zusammenhang zu stellen. Die Gemeinsamkeiten – auf die hier vermutlich angespielt wird – bestehen darin, dass beide Opfer als scharfe Kritiker des Islams bekannt waren und beide Morde über eine politische Dimension verfügen. Interessanterweise war allerdings der Mörder Pim Fortuyns kein Muslim und auch kein Eingewanderter, sondern ein autochthoner Tierschützer (siehe oben) – dies scheint die soziale Repräsentation von zwei einheitlichen Seiten, die sich gegenüber stehen – liberale Niederländer, die lange Zeit zu tolerant waren, und rückständige Muslime, die mit ihrer Kultur niederländische Werte missachten und eine potentielle Gefahr darstellen – jedoch nicht zu irritieren. Zudem scheinen solche Diskursansätze die Tatsache geradezu vergessen machen zu wollen, dass im Fall von Pim Fortuyn der Mörder aus der Mehrheitsgesellschaft kam.

Geert Wilders, ein Populist, der (zunächst als Abgeordneter der rechtsliberalen VVD) im Parlament eine Gruppe Gleichgesinnter um sich geschart hat und sich in Bezug auf den Islam und seine Angehörigen eines ähnlichen Diskursmusters wie seinerzeit Pim Fortuyn bedient, wird in den folgenden Wochen auf dieser Figur aufbauen. Dabei macht er sich die Erregung in der

Öffentlichkeit über den Mord an Theo van Gogh zu nutzen, genauso wie ein antiislamisches Alltagsbewusstsein, das Resonanzboden und verstärkender Durchlauferhitzer zugleich ist. So hat eine repräsentative Befragung von 2008 zum Ergebnis, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten den Islam als die gegenwärtig größte Bedrohung sehen (57 Prozent) und davon ausgehen, dass es der größte Fehler in der jüngeren niederländischen Geschichte gewesen sei, so viele Muslime ins Land zu lassen (56 Prozent).¹⁸

Diese Diskursfigur zeigt sich in einem Interview, welches Geert Wilders drei Jahre nach dem Mord der Zeitschrift *Contrast* gibt, in aller Deutlichkeit:

„Die europäische Kultur erodiert, weil Europa feige ist, weil Europa sich zum Ausverkauf anbietet. Das führt zu einem Eurabien. Frits Bolkestein hat es in der Vergangenheit ‚Leitkultur‘ genannt. Das Wort hat einen negativen deutschen Beiklang, aber ich will genauso wie er, dass unsere Kultur dominant ist. All die Kulturrelativisten verkaufen das Land an den Teufel. Unsere Kultur ist einfach besser als der Islam.“

„Warum?“

„Weil wir besser mit Homosexuellen und Frauen umgehen. (...) Die Tsunamiisierung des Islams macht unser Land früher oder später kaputt. Deshalb reden wir auch über einen Einwanderungsstopp und das Fördern von Remigration.“ (Contrast, 10. März 2007, 10)

Die Partei voor der Vrijheid (PVV = Partei für die Freiheit), die Geert Wilders nach seinem Austritt aus der VVD (die ihm zu ‚links‘ ist) gründet, erreicht mit über 15 Prozent bei den Wahlen zum Europaparlament im Jahr 2009 mit einem antiislamischen und EU-kritischen Programm einen spektakulären Wahlerfolg; bei den Wahlen zum nationalen Parlament drei Jahre zuvor hatte die PVV noch sechs Prozent erzielt. Doch die PVV bleibt weiterhin auf Erfolgskurs. Nach den letzten Wahlen zum nationalen Parlament im Juni 2010 schaffte Geert Wilders mit fast 16 Prozent der Stimmen ein ähnliches

18 Dies ist das Ergebnis eines so genannten Geschichtsmonitors. Diese Befragung einer repräsentativen Bevölkerungsgruppe (n= 1.069) erfolgte im Auftrag von *De Volkskrant*, *Historisch Nieuwsblad* und dem *Fernsehmagazin Andere Tijden*, unter Beteiligung der Geschichtswissenschaftler James Kennedy, Niek van Sas und Hans Blom. Heute ist in den Niederlanden deutlich, dass sich zwischen 1995 und 2006 die Ansichten von Menschen ohne Migrationshintergrund gegenüber dem Islam und seinen Angehörigen erheblich verschlechtert hat. Dies zeigt auch der aktuelle Jahresbericht zur Integration vom *Sociaal en Cultureel Planbureau* (vgl. SCP 2009).

Ergebnis und gewann damit 24 der insgesamt 150 Sitze. Damit brachte er sich in die Position, als offizieller ‚Dulder‘ einer Minderheitenregierung aus Liberalen (VVD) und Christdemokraten (CDA) die Regierungsgeschäfte gewissermaßen mit Abstand und ohne direkte Verantwortungsübernahme mitbestimmen zu können. Das aktuelle Regierungsprogramm zeigt denn auch deutliche Spuren von Wilders Positionen: Vorgesehen sind zum Beispiel ein Burkaverbot genauso wie eine Einbürgerung auf Probe.¹⁹ Zudem soll die Einwanderung aus islamischen und nicht-westlichen Ländern um die Hälfte reduziert werden.

Sehr ähnlich zu anderen rechtspopulistischen Diskursen in Europa ist in den Niederlanden seit einigen Jahren die beschriebene Verbindung der Differenzlinien Nation und Ethnizität mit negativen Feindbildern Konstruktion zum Islam, zu islamischer Kultur und zur Einwanderung von Menschen, die dem Islam zugeordnet werden. Allerdings läuft in den Niederlanden der Beweis für Liberalität und Fortschritt der ‚eigenen‘ Kultur häufig über die Differenzlinie Geschlecht und – dies ist eine nationale Besonderheit – über die Differenzlinie sexuelle Orientierung. Die in dieser Weise inhaltlich gefüllten Differenzlinien werden dabei in dichotomer Weise gegenüber gestellt, so dass sich auf beiden Seiten eine einheitliche Gruppe konstruiert wird: die islamischen Eingewanderten und die liberalen Niederländer. Eine solche Gegenüberstellung spitzt zu und polarisiert und ‚erleichtert‘ eine ausgrenzende Haltung. Zugleich wird die Frauenunterdrückung, Sexismus und Homosexuellenfeindlichkeit durch Nicht-Eingewanderte, die es eben in der ‚eigenen‘ Kultur auch gibt, dethematisiert; genauso wie Liberalität und das Eintreten für geschlechterbezogene und sexuelle Egalität auf Seiten von islamischen Eingewanderten unsichtbar gemacht wird. Es ist keine Frage, dass eine solche einseitige Reduktion auf zwei homogene Größen differenzierende Positionen erheblich erschwert. Die Kritikerinnen und Kritiker dieses Rechtspopulismus laufen denn auch in allzu einfachen Gegenreaktionen oft Gefahr, ihrerseits Homosexuellenfeindlichkeit, Sexismus und Frauenunterdrückung bei eingewanderten Gruppen oder bei Angehörigen des Islams zu dethematisieren.

19 Eine Maßnahme, die auch Blocher – wie gezeigt – in der Schweiz gerne realisiert sähe.

Fazit und Ausblick

Wie an den aufgezeigten politischen Argumentationsmustern in den Niederlanden und in der Schweiz deutlich wurde, spielen im öffentlichen und politischen Diskurs Feindbilder und diffamierende Zuschreibungen – vor allem über Einwanderungsgruppen aus dem Balkan oder Gruppen, die dem Islam zugerechnet werden – eine bedeutsame Rolle. Die aufgezeigten Feindbilder sind in Medien- und Politikdiskursen enthalten und werden mit durch diese reproduziert. Hierbei wird auf soziale Repräsentationen Bezug genommen, die sich durch Ethnisierung von sozialen Problemlagen und kulturalisierende Kategorisierungen und Zuschreibungen auszeichnen und auch soziale Ausgrenzung zur Folge haben. Dabei wird durchaus auch auf Wissenschaftsdiskurse Bezug genommen (z. B. bei der Kulturkonfliktthese in der Schweiz und in den Niederlanden), die im wissenschaftlichen Kontext inzwischen zwar stark umstritten sind, aber in das nicht-wissenschaftliche Alltagswissen eingegangen und im Alltagsdiskurs weiter von Relevanz sind. Trotz des unterschiedlichen nationalen Selbstverständnisses der Schweiz und der Niederlande hinsichtlich ‚Multikulturalität‘ bzw. dem Zusammenleben in einer von Einwanderung gekennzeichneten Gesellschaft, und trotz der unterschiedlichen Vorkommnisse, auf die sich die aufgezeigten Diskurse bezogen haben, gibt es symptomatische Gemeinsamkeiten bei sozialen Konstruktionen und Repräsentationen im öffentlichen Diskurs. Die festgestellten Konstruktionsprinzipien zu Einwanderung und dem Zusammenleben in heterogenen Gesellschaften lassen sich in beiden Ländern durch folgende Merkmale charakterisieren:²⁰

- bipolare und dichotome Konstruktionen von ‚Wir die Anderen‘;
- einseitiger Blick auf die Anderen und Betrachtung der eigenen Position und Perspektive als Normalität, die nicht thematisiert und infrage gestellt wird;
- homogenisierende soziale Konstruktionen über Nationalität und Ethnizität;
- essentialistische Festschreibungen, Kulturalisierungen und Ethnisierungen des Denkens und Handelns von Eingewanderten (Reduktion auf Kultur, stereotype Zuschreibungen und Verallgemeinerungen);
- Defizitzuschreibungen;

20 All diese Merkmale lassen sich übrigens auch in der so genannten Sarrazin-Debatte beobachten. Dabei fungierte als ‚Initialzündung‘ die Presse, die in Vorabdrucken mit langen Auszügen aus seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ im Spiegel und der Bild-Zeitung eine breite öffentliche Bühne schuf.

- Wertung von Vielfalt und Heterogenität als Bedrohung einer scheinbar monokulturellen Normalität (Folgen für die Integration von Eingewanderten: entweder eine umfassende und bedingungslose Assimilation oder die Ausgrenzung);
- Vernachlässigung gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse;
- Ignoranz gegenüber der Subjektivität der im Mittelpunkt der Diskurse stehenden Subjekte, vor allem auf der Seite von Minderheiten und Eingewanderten.

Mit dieser Analyse haben wir einen ersten Untersuchungsschritt getan. Weitere müssen – nehmen wir das eingangs erwähnte umfassende Forschungsprogramm ernst – zweifellos folgen. Ein Ansatzpunkt könnte die Beobachtung sein, dass die Konstruktionsprinzipien oft in Muster eingebunden sind, die durch ihre unmittelbare Anschaulichkeit und scheinbare Plausibilität bestechen. Sie scheinen damit – auch für die breite Bevölkerung – offenbar leicht zugänglich und können u.U. eine starke Wirkungsmacht entfalten.

Die in diesen Diskursen gefundenen Antworten auf soziale Fragen zeichnen sich jedoch nicht nur durch Einfachheit und verkürzte Argumentationen aus, sondern vor allem auch durch Ethnisierung. Mit einer Konzentration auf die Kultur der Anderen und den damit verbundenen Zuschreibungen und Interpretationsmustern wird eine Ursachenverschiebung sozialer Probleme vorgenommen. Ursachen und Lösungen sozialer Probleme und Herausforderungen werden einseitig dem Phänomen der Migration bzw. der Gruppe der Eingewanderten zugeschrieben. Es findet keine Auseinandersetzung mit den Verhältnissen in der eigenen Gesellschaft sowie dem als selbstverständlich erachteten Normensystem statt. Die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse und Machtasymmetrien werden im Gegenteil durch die Forcierung solcher Diskurse legitimiert und zementiert.

Die beschriebenen Repräsentationen und Diskurse über Einwanderung und das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft können soziale und gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse und die zunehmende Akzeptanz einer verschärften Einwanderungspolitik forcieren. Die Zugehörigkeitsgrenzen in der Gesellschaft werden (neu) bestimmt und die Ausgrenzung und Diskriminierung mit Alltagstheorien und wissenschaftlichen oder zumindest wissenschaftlich aussehenden Theorien zu legitimieren und durchzusetzen versucht. Ebenfalls haben solche Theorien auch Auswirkungen auf die Denk- und Handlungsmuster der Bevölkerung, z. B. als Orientierungsmöglichkeiten

und argumentative Bezugspunkte: Sinnvoll könnte hier nach einer Art ‚schleichenden Gewöhnung‘, aber auch nach einem ‚Freigeben‘ oder nach einem ‚Stimulieren‘, ‚Aufschaukeln‘ oder ‚Aufheizen‘ gefragt werden.

In solchen Prozessen können sich mediale und politische Diskurse und darin enthaltene soziale Repräsentationen auch auf pädagogische und sozialpolitische Überlegungen auswirken, mit diskriminierenden und ausgrenzenden Folgen für Eingewanderte und Minderheitenangehörige, auch wenn dies nicht immer bewusst mit einer ausgrenzenden oder rassistischen Absicht verbunden ist (für den Bereich Schule und Ausbildung vgl. die Studien von Weber 2003, Gomolla/Radtke 2000 oder Kronig et al. 2004).

Auch wenn solche Diskurse und Alltagstheorien wirkungsmächtig sind, so kann hier weder von einem deterministischen Verhältnis oder einer einseitigen mono-kausalen Beziehung zwischen (manipulierenden) Medien bzw. Verlautbarungen von Politikerinnen und Politikern und (beeinflusster) Bevölkerung noch von einer holistischen Wirkung ausgegangen werden. Es gibt Gegenstimmen und Gegenbewegungen, und es ist stets auch nach den subjektiven Gründen und der Dialektik der hinderlichen und förderlichen Kontextbedingungen zu fragen, vor deren Hintergrund Menschen der scheinbaren Logik dieser Diskurse folgen, sie möglicherweise unterstützen oder gar fordern, sie ignorieren oder sich – im Gegenteil – diesen widersetzen.

Um sich nicht – gleichsam unbemerkt und ungewollt – an diesen Diskursen zu beteiligen und diese zu reproduzieren, bedarf es jedoch der Notwendigkeit der Reflexion und des Infragestellens vorherrschender und scheinbar plausibler (Zusammenhangs-) Annahmen und die Notwendigkeit der Durchdringung von Oberflächenphänomenen. Hierzu können Theorien nützlich und notwendig sein. Sie müssen ein Instrumentarium bieten, das sich zur kritischen Analyse sozial und diskursiv nahe gelegter Bedeutungszusammenhänge eignet und ein Querdenken zu selbstverständlich erscheinenden Annahmen und Normalitätsvorstellungen sowie die Dekonstruktion ausgrenzender Diskurse und Bilder ermöglicht. Eine in diesem Sinne gute, d. h. soziale Realität aufschließende und (Normalität und Ungleichheit) dekonstruierende Theorie kann ein Werkzeug darstellen, nicht nur für Kritik an dominanten Verhältnissen, sondern auch für eine Perspektive verändernder Praxis. Dies impliziert ein Wissenschaftsverständnis, das auf die kritische Aufschlüsselung der Welt durch die Beteiligten mit der Perspektive auf eine Überwindung unterdrückender und ausgrenzender Praxis abzielt.

Literatur

- Amnesty international (2007). In: <http://www.amnesty.ch/de/themen/schweiz/asylsuchende/zahlen-fakten> (28.07.07).
- Arena, SF1 (Sendung vom 1.12.06). In: <http://www.sf.tv/sf1/arena/index.php?docid=20061201> (28.07.07).
- Blick, schweizerische Tageszeitung; Artikel Integration ist gescheitert vom 7.03.07.
- Bundesamt für Migration (2007): Asylstatistik Juni 2007: In: <http://www.bfm.admin.ch/etc/medilib/data/migration/statistik/asylstatistik/monatsstatistiken/2007.Par.0011.File.tmp/2007-06-d.pdf> (28.7.07).
- Bundesamt für Statistik (2007): Taschenstatistik der Schweiz 2007. Neuchâtel. In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.97718.pdf> (28.07.07).
- De Volkskrant, niederländische Tageszeitung; Ausgaben vom 18.05.2002 und 03.11.2004.
- Gomalla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernd (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen. S. 321–342.
- Hamburger, Franz (2002): Migration und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: SOS-Kinderdorf. S. 6–46.
- Held, Josef (1994): Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen – Methodische Ansätze – Exemplarische Projekte. Hamburg: Argument.
- Held, Josef/Horn, Hans/Marvakis, Athanasios (1996): Gespaltene Jugend. Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen. Opladen: Leske & Budrich.
- Imhof, Kurt (1994): Die Ethnisierung des Politischen oder die diskontinuierliche Problematisierung kollektiver Identität. In: Jahrbuch für vergleichende Sozialforschung 1992. Berlin: Edition Parabolis. S. 157–177.
- Kennedy, James/Van Sas, Nieke, Blom, Hans (2008): Geschiedenis Monitor. Repräsentative Befragung im Auftrag von De Volkskrant, Historisch Nieuwsblad und dem Fernsehmagazin Andere Tijden.

- Kronig, Winfried/Eckard, Michael/Haeberlin, Urs (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann (in der Reihe Interkulturelle Bildungsforschung, herausgegeben von Gogolin/Krüger-Potratz).
- Leiprecht, Rudolf (2003): Pim Fortuyn und die Medien – Transnationale Übertragungen als Herausforderung für pädagogische Handlungsfelder beim Umgang mit dichotomisierenden Populismen. In: Vogel, Dita (Hrsg.): Einwanderungsland Niederlande – Politik und Kultur. Ffm a.M.: IKO. S. 203–228.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2003): Verschlungene Wege mit Höhen und Tiefen: Minderheiten- und Antidiskriminierungspolitik in den Niederlanden. In: Vogel, Dita (Hrsg.): Einwanderungsland Niederlande – Politik und Kultur. Frankfurt a.M.: IKO. S. 83–118.
- Lutz, Georg (2008): Eidgenössische Wahlen 2007. Wahlteilnahme und Wahlentscheid. Lausanne. Select-FORS.. In: http://www.selects.ch/selects_07_d.pdf.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1995): Soziale Repräsentationen, Diskursanalyse und Rassismus. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Hamburg: Rowohlt. S.177–199.
- Rundschau, Sendung vom 22.11.07. In: <http://www.sf.tv/sfwissen/dossier.php?docid=10339&navpath=men>. (28.07.07).
- SonntagsZeitung, Berichte vom 4.02.07: In: <http://www.sonntagszeitung.ch/dyn/news/print/nachrichten/715816.html> (5.02.07).
- Scharathow, Wiebke (2007): Diskurs – Macht – Fremdheit. Die niederländische Debatte nach dem Mord an Theo van Gogh. Oldenburg: BIS.
- Scheve, Sigrun (2010): Antidiskriminierungs-Politik in den Niederlanden – ein Vorbild für Deutschland trotz Pim Fortuyn und Geert Wilders? In: Migration und Soziale Arbeit, Heft Nr. 3/4, 32. Jg., Oktober 2010.

- Herausgegeben vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. in Frankfurt a.M.. Weinheim: Juventa. S. 260–264.
- SCP – Sociaal en Cultureel Planbureau (2009): Jaarrapport integratie 2009. Den Haag: SCP.
- ter Wal, Jessika (2003): Media erazzismo nel contesto europeo. In: Tangram 13. Bulletin der eidgenössischen Kommission gegen Rassismus 4/2003, S. 48–56.
- Van Gogh, Theo (2003): Allah weet het beter. Amsterdam: XTRA Producties.
- Van Gogh, Theo (2004): De gezonde roker. Amsterdam/Antwerpen: De Prom.
- Wagner, Wolfgang (1994): Alltagsdiskurs – Zur Theorie sozialer Repräsentationen. Göttingen.
- Wahlbarometer 07 der SRG SSR idee suisse. Realisiert vom Forschungsinstitut gfs.bern: Longchamp, Claude/Golder, Lukas (2007): Noch keine Wahlkampfstimmung. Wahlbarometer 07, 2.Welle, Januar 2007. In: <http://www.polittrends.ch/pub/wahlbar07-012007-praesentation.pdf>.
- Weltwoche, Ausgabe 47/06. In: <http://www.weltwoche.ch/artikel/?AssetID=15414&CategoryID=91>.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske & Budrich.
- Wilkens, Ingrid (2010): Integrationsfortschritte in den Niederlanden – Der Jaarrapport Integratie 2009. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft Nr. 2, 32. Jg., Juni 2010. Herausgegeben vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. in Frankfurt a.M.. Weinheim: Juventa. S. 85–90.

III.

Theorie, Forschung und Praxis im Kontext subjektorientierter und interkultureller Ansätze

Albert Scherr

Subjektorientierte Bildungspraxis – Eine immer noch aktuelle Orientierung für die Theorie und Praxis von Kinder- und Jugendhilfe?

„Wie kann man die Bildungsrelevanz von Jugendarbeit darstellen im Sinne von: nach außen hin sichtbar und anerkannt machen? (...) Die (...) Strategie ist zu sagen: wir erziehen die Jugendlichen nicht, sondern wir arbeiten ‚subjektorientiert‘, wir tun nichts anderes, als Jugendlichen Möglichkeiten zu bieten, ihre eigenen Möglichkeiten zu erproben und so selbstbestimmt als möglich zu handeln. Das ist, unter Fachleuten gesagt, völlig richtig. Denn Jugendarbeit hat tatsächlich überhaupt keine Möglichkeit, anders als Familie, Schule oder Lehre (oder auch der Gruppendruck von Cliques), Jugendliche zu irgendetwas zu erziehen, was diese nicht selber einsehen und wollen.“ (B. Müller 1996: 300)

Vorbemerkungen

Seitdem die neuere Diskussion über den Bildungsauftrag von Kinder- und Jugendhilfe in Gang gekommen ist, ist in geradezu inflationärer Weise von Bildung und auch von subjektorientierter Bildung die Rede. Als vorläufiger Höhepunkt dieser Konjunktur kann der 12. Kinder- und Jugendbericht betrachtet werden. Hierbei handelt es sich aus meiner Sicht – das heißt aus der Sicht eines Theoretikers der Jugendarbeit und der Sozialpädagogik, der seit 1989 immer wieder entschieden für ein Verständnis der Sozialpädagogik (einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe) als subjektorientierte Bildungspraxis plädiert hat – durchaus um eine erfreuliche Entwicklung. Die einschlägigen Überlegungen sind in vielen verschiedenen Veröffentlichungen doku-

mentiert.¹ Da damit in Hinblick auf unterschiedliche Aspekte eine ausreichende Explikation vorliegt, verzichte ich im Folgenden darauf, diese erneut zu reformulieren und beschränke mich darauf, einige Aspekte zu verdeutlichen, die in der aktuellen Diskussion im Sinne von Klärungsprozessen relevant sind.

Eine weitere Vorbemerkung: Dass die Idee einer subjektorientierten Bildungspraxis inzwischen ins Zentrum der Fachdiskussion gerückt ist, ist aus meiner Perspektive einerseits durchaus erfreulich. Andererseits stellt sich die Frage, was die neue Orientierung der Fachdiskussion, wie sie in prominenter Weise zuerst in den Thesen des Bundesjugendkuratoriums und zuletzt eben im bereits genannten 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung zum Ausdruck kommt, veranlasst hat und was diese impliziert. Meine diesbezügliche These lautet: Es handelt sich keineswegs um eine Rückkehr zu einem Verständnis von Jugendhilfe als emanzipatorische Praxis, sondern um den Versuch, die Kinder- und Jugendhilfe als nützliches Instrument für eine Entwicklung auszuweisen, die mit einer funktionalen Aktivierung von Subjektivität einhergeht. Das meint: Im Kontext neoliberaler Politikstrategien wird es zur Aufgabe der Individuen erklärt, sich aktiv an den Bedingungen einer globalisierten Ökonomie, an den Bedingungen der superindustriellen Wissensgesellschaft respektive des informationellen Kapitalismus auszurichten, ohne hierfür mehr als minimale sozialstaatliche Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen zu können. An die Stelle eines dichten Geflechts staatlicher Normierungen und Leistungen soll ein politisch hergestelltes Primat der Ökonomie treten. Der Leitgedanke neoliberaler Politikstrategien kann mit einer Formulierung Max Webers wie folgt pointiert werden: Wer sich den Bedingungen kapitalistischen Erfolgs nicht anpasst, kommt nicht hoch oder geht unter. Subjektivität wird entsprechend wesentlich als die Leistung der aktiven Ausrichtung der eigenen Lebensführung an gesellschaftlichen, insbesondere ökonomischen Bedingungen, als Selbstsozialisation und Selbstdisziplinierung eingefordert. Das aber ist ziemlich exakt das Gegenteil dessen, worauf emanzipatorische Subjekttheorien ziel(t)en. In alten Begriffen formuliert: Es geht um Selbsterhaltung, während die Spielräume einer Selbstbestimmung jenseits ökonomischer Zwänge schrumpfen.

Nach diesen etwas lang geratenen Vorbemerkungen möchte ich zunächst eine kurze Charakterisierung meines Verständnisses von Kinder- und Jugendhilfe

1 Eine Liste dieser Publikationen findet sich im Anhang dieses Textes.

als subjektorientierte Bildungspraxis vornehmen. Daran anschließend werde ich einige Hintergründe sowie einige Komplikationen in den Blick nehmen sowie abschließend auf die Frage eingehen, in welchem Sinne beispielsweise Jugendarbeit als subjektorientierte Bildungspraxis verstanden werden kann.

Subjektbildung: Grundlegende Annahmen und Zielsetzungen

Subjektorientierte Kinder- und Jugendhilfe hat die Prozesse zum Gegenstand, in denen Jugendliche ihr Selbstwertgefühl, ihre emotionale und kognitive Selbstwahrnehmung, Identitätskonzepte, Vorstellungen über ein anstrebenwertes Leben sowie gesellschaftspolitische Überzeugungen entwickeln. Emphatisch formuliert: Es geht um emotionale, kognitive und handlungspraktische Selbst- und Weltverhältnisse, die Kinder und Jugendliche in Auseinandersetzung mit den ihnen sozial ermöglichten und sozial zugemuteten Erfahrungen, sowie den ihnen zugänglichen Wissensbeständen und Deutungsangeboten entwickeln. Ziel ist die Ermöglichung einer möglichst informierten und reflektierten Entscheidung zwischen Alternativen. Das pädagogische Mandat der Kinder- und Jugendhilfe liegt so betrachtet primär darin, unterschiedliche Wahrnehmungs-, Denk-, Kommunikations-, Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten zugänglich zu machen und ihre Adressaten zu möglichst reflektierten und begründeten Entscheidungen zu befähigen. Dies setzt voraus, dass die sozialen und psychischen Bedingungen dafür geschaffen werden, dass Entscheidungsalternativen überhaupt in den Blick treten und dass zwischen ihnen Abwägungen erfolgen können. Diese Bedingungen können nun keineswegs eindeutig und mechanistisch bestimmt werden. Es spricht jedoch einiges dafür, dass die Verringerung sozialer (insbesondere ökonomischer und normativer) und (damit verbundener) innerpsychischer Zwänge sowie die Zugänglichkeit von kulturell verfügbaren Wissensbeständen, Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen – oder ganz generell: einer anregenden Umwelt – dafür günstige Bedingungen schafft.

Zwar können auch Krisen- und Grenzerfahrungen Bildungsprozesse anstoßen; gleiches gilt für ‚irritierende‘, d. h. mit den je eigenen Wahrnehmungs-Deutungs- und Handlungsschemata nicht routiniert bewältigbare Erfahrungen bzw. Situationen, z. B. in interkulturellen Kontexten. Ob Krisen und Irritationen aber zu defensiven Abwehrhaltungen oder zu Bildungsprozessen führen, hängt m. E. nicht zuletzt davon ab, ob sie in der jeweiligen sozialen und psychischen Situation als Herausforderung oder als Bedrohung erlebt werden können. Mit Adorno formuliert: „Bildung brauchte Schutz vorm Andrängen

der Außenwelt, eine gewisse Schulung des einzelnen Subjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung.“ (Adorno 1972, 106)

Das grob skizzierte Verständnis von Sozialpädagogik als subjektorientierte Bildungspraxis rückt also die Sich-Bildenden-Individuen – genauer: die sich in je konkreten sozialen Kontexten und intersubjektiven Kommunikationszusammenhängen bildenden Individuen – und nicht gesellschaftliche Zwänge und Zwecksetzungen ins Zentrum ihres Interesses. Dies geht mit einer normativen Setzung und normativen voraussetzungsvollen Zielsetzungen einher: Die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten sollen dazu angeregt und dabei unterstützt werden, ihre Wahrnehmungs-, Reflektions-, Artikulations- und Handlungsfähigkeit auszuweiten sowie eine möglichst selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis zu realisieren. Dass dies keine ‚asoziale‘ Programmik eines Selbstverwirklichungsegoismus meint, ist evident, da die Entfaltung individueller Subjektivität die wechselseitige Anerkennung von Individuen als Subjekten vorausgesetzt.

Es geht folglich nicht primär um Qualifizierung, Erzeugung gesellschaftlich nützlicher Leistungsmotivation und Normenverinnerlichung, sondern, klassisch formuliert, um die ‚volle und freie Entfaltung‘ der individuellen Potentiale. Damit gerät subjektorientierte Bildungspraxis ersichtlich in ein Spannungsverhältnis zu solchen Erwartungen an Sozialpädagogik, die Anpassung an gesellschaftliche Normen beziehungsweise an funktionale Erfordernisse der gesellschaftlichen Reproduktion akzentuieren. Zudem ist subjektorientierte Bildungspraxis auch nicht mit einem solchen Verständnis von Erziehung kompatibel, das auf Sanktionsangst und Autoritätsfixierung gestützte Verinnerlichung von Regeln und Normen setzt.

Diese Spannungsverhältnisse sind nicht auflösbar, denn sie verweisen auf die innere Widersprüchlichkeit der sozialen Verhältnisse selbst, nicht auf theoretisch voneinander isolierbare Aspekte. Folglich ist es zwar keineswegs unsinnig, aber nur begrenzt sinnvoll, in der Tradition Hans Joachims Heydorns einen strikten Gegensatz von Erziehung als Repression einerseits, Bildung als Befreiung andererseits zu postulieren, denn Bildungsprozesse haben sozialisatorische Voraussetzungen, die selbst nicht sinnvoll als Bildung beschrieben werden können und auch die Aneignung von Fähigkeiten und Wissensbeständen umfassen, die zu Kooperation und Kommunikation sowie zur kritischen Auseinandersetzung mit Normen, Moralvorstellungen, Konventionen, Ideologien, Vorurteilen usw. befähigen. Ein Verständnis von Erziehung als Anregung und Ermöglichung von ‚notwendigen‘ Lernprozessen – also nicht

als autoritäre Werte-, Normen- und Wissensvermittlung im Sinne des von Paolo Freire in kritischer Perspektive analysierten Bankiers-Konzepts der Erziehung – steht insofern keineswegs in einem Ausschließlichkeitsverhältnis zu einem Verständnis von Kinder- und Jugendpädagogik als subjektorientierte Bildungspraxis.

Abgrenzungen

Gleichwohl schließt die hier beanspruchte Theorieperspektive zumindest vier Abgrenzungen ein:

- *Erstens* die Abgrenzung gegen ein traditionell bildungsbürgerliches Bildungsverständnis, das Bildung wesentlich als Aneignung der Ausdrucksformen, Kommunikationsstile, Wissensbestände und Werte der Hochkultur begreift und folglich nicht nur mit einer Abwertung von gegenkulturellen und subkulturellen Themen und Artikulationsformen einhergeht, sondern Bildung zugleich auch in einer Sphäre verortet, die mit den Problemen der alltäglichen Lebensbewältigung kaum in Berührung kommt. Dagegen liegt der Ansatzpunkt jugendarbeiterischer Bildungspraxis gerade darin, Alltagserfahrungen Jugendlicher in Familie, Schule, Gleichaltrigengruppen usw. aufzugreifen und Möglichkeiten bereit zu stellen, in denen sie ihre Wahrnehmungen, Deutungen und Bewertungen artikulieren können. In dem Maße, wie es gelingt, auch hochkulturelle Formen und Wissensbestände hierfür relevant werden zu lassen, kann subjektorientierte Bildung mit Adornos Definitionsvorschlag als „Aneignung von Kultur“ im Sinne einer „lebendigen Beziehung“ von Kultur zu „lebendigen Subjekten“ charakterisiert werden (Adorno 1972, 103).
- Zu unterscheiden ist eine subjektorientierte Bildungspraxis *zweitens*, wie bereits erwähnt, auch von einem Verständnis von Jugendpädagogik als einer Erziehungspraxis, die darauf zielt, Herwachsenden bestimmte, etwa politisch oder religiös begründete Vorstellungen über die anzustrebende Lebensführung sowie spezifische Werte und Normen als fraglos gültige und alternativlose zu vermitteln. Eine solche Erziehungsorientierung zielt im Gegensatz zu subjektorientierter Jugendarbeit nicht auf die Ausweitung, sondern auf die Einschränkung des Möglichkeitsraumes einer selbstbestimmten Lebenspraxis.
- *Drittens* ist Subjektbildung nicht mit arbeitsmarktbezogener Qualifizierung identisch. Denn es ist nach wie vor keineswegs so – wie in neueren

Texten zur Bildung in der Wissensgesellschaft wiederkehrend suggeriert wird –, dass die im Bereich der beruflichen Erwerbsarbeit nachgefragten Kompetenzen umfassend mit denjenigen Kenntnissen und Fähigkeiten identisch sind, die in Bildungsprozessen idealiter erworben werden. Dies gilt nicht nur für den Bereich der gering qualifizierten Routinetätigkeiten, in denen unter anderem die Kompetenz nachgefragt ist, autoritären Weisungen und strikten Regeln folgen zu wollen und physisch anstrengende Tätigkeiten zu bewältigen; denn auch in höher qualifizierten Arbeitsmarktsegmenten sind starre Hierarchien, Strukturen der individualisierten Leistungskonkurrenz sowie Formen entfremdeter Arbeit ja keineswegs überwunden.

- *Viertens* wird die Aufgabe von Kinder- und Jugendhilfe in der hier beanspruchten Perspektive keineswegs allein oder primär als ‚Problemgruppenpädagogik‘ bzw. als Betreuung sozial Benachteiligter gefasst. Zwar ist keineswegs zu bestreiten, dass erhebliche Teile der Jugendarbeit (insbesondere der offenen Jugendarbeit) mit den direkten und indirekten Folgen von Armut, Arbeitslosigkeit, sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung konfrontiert sind. Auch für eine als Subjektbildung verstandene Jugendarbeit ist es deshalb nicht sinnvoll, die Notwendigkeit sozialarbeiterischer Hilfen zur Lebensbewältigung in Abrede zu stellen, die insbesondere in der offenen Jugendarbeit vielfach unverzichtbar sind. Theoretisch-konzeptionell kommt es jedoch darauf an, Jugendarbeit nicht auf die Bereitstellung solcher Hilfeleistungen zu reduzieren, sondern gerade auch in der Arbeit mit so genannten Problemgruppen und mit Benachteiligten an der Zielperspektive einer subjektorientierten Bildungspraxis, insbesondere an der Idee einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung festzuhalten – also nicht schon theoretisch und normativ Bildung und Subjektivität zum Privileg der Privilegierten zu erklären.

Mit dem zuletzt genannten Aspekt ist darauf hingewiesen, dass keineswegs alles, was in der Jugendarbeit geschieht, sinnvoll als Bildung zu bezeichnen ist, dass also die Beanspruchung einer Bildungsorientierung keineswegs den Verzicht auf Beratung, Betreuung oder Beziehungsarbeit als bedeutsame Dimensionen der alltäglichen pädagogischen Praxis einschließt. Jugendarbeit ist faktisch vielfach damit befasst, Jugendlichen bei ihren Bemühungen der alltäglichen Lebensbewältigung zu unterstützen oder ihnen auch schlicht Räume und Zeiten zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, sich in Ruhe mit Gleichaltrigen zu treffen, ohne von den Erziehungs- oder Bildungs-

zumutungen Erwachsener belästigt zu werden. Ein Qualitätsmerkmal von Jugendarbeit ist insofern auch darin zu sehen, dass sie das Bedürfnis Jugendlicher respektiert, ‚abzuhängen‘, Musik zu hören, zu flirten, sich Geschichten und Witze zu erzählen usw., also eine nicht zweckgerichtete Sozialität in der Peergroup zu leben.

Out of time?

Der Versuch, subjektorientierte Jugendarbeit und Sozialpädagogik theoretisch und praxeologisch zu profilieren, hatte in den 1990er Jahren zwar durchaus auch erfreuliche Aufmerksamkeit in der Fachöffentlichkeit auf sich gezogen, insbesondere in der Diskussion zur offenen Jugendarbeit und zur Jugendbildungsarbeit, aber auch erhebliche Abwehr. Dazu gehört auch die Behauptung von Fachkolleginnen und Fachkollegen, es handele sich um eine veraltete, dem emanzipatorischen Zeitgeist der 1960er und 1970er Jahre verhaftete und folglich unzeitgemäße Programmatik. Hierauf ist etwas näher einzugehen, um aufzuzeigen, dass dem hier beanspruchten Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe als subjektorientierte Bildungspraxis keineswegs ein bildungsbürgerlicher, das heißt gesellschaftliche Bedingungen von Bildungsprozessen, gesellschaftliche Formierungen des Subjekts, soziale Ungleichheiten und psychosoziale Problemlagen ausblendender Bildungsbegriff und Subjektbegriff zugrunde liegt.

Als Hintergrundüberlegung hierzu kann auf eine Analyse zurückgegriffen werden, die Karl-Weber Brand bereits 1993 wie folgt zusammengefasst hat:

„Wenn nicht alle Zeichen trügen, so wird es (das politisch-kulturelle Klima, A.S.) durch die Erfahrung wirtschaftlicher Rezession und steigender Arbeitslosigkeit, durch verschärfte Konkurrenz- und Verteilungskämpfe im nationalen wie im internationalen Bereich, durch sich häufende ökologische Katastrophen, ein weiteres Anschwellen der Armutsmigration und fortdauernde blutige Konflikte um die neue Ordnung der Machtstrukturen und Einflussphären (...) geprägt sein. (...) In verstärktem Maße werden sich diese Erfahrungen zu einem politisch-kulturellen Klima verdichten, in dem Ängste, Krisenstimmungen, pessimistische Zukunftserwartungen und privatistischer Rückzug vorherrschen, in dem ökonomische und soziale Probleme die innenpolitische Debatte dominieren. Appelle an Solidarität und Opferbereitschaft, Einsicht in die Notwendigkeit, den ‚Gürtel enger schnallen‘, verbinden sich in solchen Zeiten mit dem Erstarken eines moralisch-konservativen Denkens.

(...) Wenn diese Tendenzen richtig gekennzeichnet sind, so werden sie am unmittelbarsten wieder in der sozialpädagogischen Debatte reflektiert werden. (...) Die gängige politische Antwort wird die Beschneidung sozialer Leistungen von allem ‚überflüssigen‘ auf ein Minimum ‚sozialer Grundversorgung‘ sein (...) sowie die stärkere Betonung von Nutzen-Kosten-Relationen im sozialen Dienstleistungsangebot. (...) Diese Position (...) geht, schon zu ihrer eigenen Abstützung mit der stärkeren Propagierung traditioneller Fürsorge- und Helferkonzepte einher, verpackt allerdings in die modernere Form des Appells an Eigeninitiative und Selbsthilfe im Rahmen privater Netzwerke.“ (Brand 1993, 23)

Die so zusammengefasste Diagnose beziehungsweise Prognose macht verständlich, dass der ‚Zeitgeist‘ auch in der Kinder- und Jugendhilfe durch defensive Reaktionen auf als krisenhaft wahrgenommene gesellschaftliche Entwicklungen und durch die Tendenz gekennzeichnet war und ist, sich an als alternativlos wahrgenommenen neoliberalen Krisenbewältigungsstrategien strategisch zu orientieren. Dies geschieht u. a. dadurch, dass im politischen und medialen Diskurs verbreitete Problemdefinitionen nicht konsequent hinterfragt, sondern als Ausgangspunkt eigener Analysen und Programmatiken aufgegriffen werden. Und genau dies ermöglicht die Überzeugung, realistischer zu sein als diejenigen, die die Zeichen der Zeit noch nicht erkannt haben.

Zur Veranschaulichung: Im Kontext der Debatte der in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre geführten Diskussion über die (vermeintliche) Notwendigkeit einer pädagogischen Rückbesinnung der Jugendarbeit, die mit einer Wiederentdeckung von Herrmann Nohls Theorie des pädagogischen Bezugs sowie einer dezidierten Abgrenzung gegen die emanzipationstheoretische Tradition von Theorien in der Jugendarbeit einher ging, formulierte etwa Lothar Böhnisch:

„Man kann dies jugendpolitisch und jugendpädagogisch drehen und wenden wie man will, was in der Geschichte der Jugendarbeit immer konstant geblieben ist (...), war und ist ihre sozialintegrative Funktion in der sozialstaatlichen Gesellschaft. Sie war und ist bis heute eine öffentlich geförderte Institution, die Kindern und Jugendlichen bei der Eingliederung in die Gesellschaft behilflich sein soll.“ (Böhnisch 1999, 26) Und weiter: „Sie bietet den Jugendlichen Möglichkeitsraum für die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Sozialen gleichermaßen, und dies ist nicht institutionell vorgegeben (wie in der Schule), sondern läuft unter den Bedingungen jugendkultureller Ge-

sellung ab. Diese Sozialisationsdefinition bindet die Jugendarbeit anders (...) an die gesellschaftliche Entwicklung, als dies die gesellschaftliche Diskussion der Jugendarbeit (in den 1970er Jahren) in Deutschland vermochte. Damals wurde eine gesellschaftliche Funktion der Jugendarbeit aus der Kritik der Gesellschaft mit einer entsprechenden Emanzipationsperspektive abgeleitet. (...) Diese Programmatik überzog in der Regel den alten gesellschaftlichen Standort der Jugendarbeit und überstieg ihre gesellschaftspolitischen Einflussmöglichkeiten.“ (ebd., 35)

Im gleichen Band findet sich auch eine explizite Infragestellung eines Verständnisses von Jugendarbeit als subjektorientierter Bildungspraxis:

„Auch Scherr plädiert dafür, Jugendpädagogik als Bildungspraxis zu betonen, um sie vor einer neokonservativen Wende zu mehr Erziehung abzugrenzen. Das Pädagogische in der Jugendarbeit geht also in der Bildung auf und Jugendarbeit als Bildungseinrichtung, die andere Qualitäten als die Schule aufweist, bezieht daraus ihre pädagogische Legitimation. Es erscheint jedoch fraglich, ob sich heute Jugendarbeit noch hinreichend mit ihrer Bildungsfunktion beschreiben lässt und ob das Pädagogische in der Jugendarbeit mit diesem Bildungsbegriff gefasst werden kann.“ (Wolf 1999, 13, Hervorhebung A.S.)

Eine solche Position – die auch in unzulässiger Weise unterstellt, eine Akzentuierung subjektorientierter Bildung als Leitorientierung impliziere, dass Beratung, Betreuung und Erziehung als überflüssig oder unzulässig betrachtet würden –, hat eine veränderte Sichtweise der gesellschaftlichen Situation und in Zusammenhang damit eine veränderte Aufgabenbeschreibung der Jugendarbeit zur Grundlage: Ins Zentrum gerückt werden gesellschaftliche Problemlagen und mit ihnen einhergehende Gefährdungen für Heranwachsende. In der Folge ist es also konsequent, Hilfe zur Lebensbewältigung, Prävention und Erziehung als zeitgemäße Leitorientierungen zu fassen – jedenfalls dann, wenn auf eine gesellschaftskritische Positionsbestimmung verzichtet und die Funktion der sozialen Integration als wissenschaftlich und pädagogisch-ethisch affirmierbare Aufgabenzuweisung betrachtet wird. Es ist dann auch plausibel, dies in Abgrenzung gegen eine emanzipatorische Bildungstradition sowie generell gegen Bildungsorientierungen zu tun, wenn, aber nur wenn letztere als ‚luxuriöses‘ Unternehmen charakterisiert werden könnte, das soziale Ungleichheiten, soziale Probleme und Gefährdungen des Heranwachsenden nicht im Blick hat und sich folglich allein an solche Jugend-

liche adressiert, die quasi frei sind von Schwierigkeiten der alltäglichen sozialen und psychischen Lebensbewältigung.

Dies trifft aber auf die von mir (und in ähnlicher Weise von Benedikt Sturzenhecker) in zahlreichen Publikationen (s. u.) dargestellte Programmatik subjektorientierter Jugendbildung nicht zu. Im Gegenteil gilt, dass

- die Entwicklung theoretischer und konzeptioneller Überlegungen oder Konturierung eines Verständnisses von Jugendarbeit als subjektorientierte Bildungspraxis wesentlich durch Erfahrungen im Kontext der Sozialen Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen in Maßnahmen der Jugendberufshilfe (vgl. Scherr 1995) sowie in der offenen Jugendarbeit mit sozial benachteiligten bzw. marginalisierten Jugendlichen angestoßen wurde – nicht zuletzt durch die Erfahrung des Scheiterns von Versuchen, auf deren Problemlagen mit tradierten Konzepten sozialpädagogischer Hilfe zu reagieren;
- der Versuch einer theoretischen Explikation der Programmatik subjektorientierter Jugendarbeit in Anschluss an Walter Hornstein von der These einer zugespitzten Widersprüchlichkeit der Lebensphase Jugend unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen ausging (vgl. Scherr 1997, 25ff.) und dezidiert in Bezug auf für Jugendliche relevante gesellschaftliche Problemlagen formuliert wurde.

Zur Verdeutlichung ein längeres Zitat aus einem vor nunmehr zehn Jahren geschriebenen Text – der Rückgriff auf diese Textstelle ist hier m. E. auch deshalb legitim, weil in den folgenden Formulierungen Annahmen der von mir beanspruchten Theorieperspektive nach wie vor zutreffend zusammengefasst sind:

„Traditionelle Sozialpädagogik ... orientiert sich am Lebensentwurf des in familiärer Gemeinschaft lebenden, seine Existenz durch eigene Erwerbstätigkeit oder die eines Familienmitglied sichernden Erwachsenen. Sie ist auf die Problemlagen bezogen, die direkt (Armut, Arbeitslosigkeit) oder indirekt (abweichendes Verhalten) daraus resultieren, dass Individuen daran scheitern oder daran gehindert werden, das Leben des familialisierten Erwerbstätigen bzw. seiner Familienangehörigen zu führen. Sie ist eine Pädagogik für sozial benachteiligte, deklassierte und marginalisierte, deren Adressat die gesellschaftlichen ‚Unterklassen‘ sind, welche in der modernen Gesellschaft immer oder schon dem vorurteilvollen Verdacht unterlagen, dass es ihnen nicht nur objektiv schlechter geht, sondern dass ihre soziale Benachteiligung sich viel

mehr mit individuellen Krisen, sozialer Auffälligkeit oder etwa Unfähigkeit verbindet, für die Erziehung ihrer Kinder Sorge zu tragen.

Es ist (demgegenüber gegenwärtig) nicht mehr sinnvoll zu bestreiten, dass nicht nur Armut und Arbeitslosigkeit, sondern auch die Strukturen der Normalität, insbesondere Zwänge der Leistungsgesellschaft, zu enormen Problemen der Lebensbewältigung führen können.

Die für das traditionelle Selbstverständnis Sozialer Arbeit konstitutive Annahme einer Verknüpfung von sozialer Benachteiligung und Diskriminierung mit Problemen der individuellen Lebensbewältigung, der die umgekehrte Annahme entspricht, dass berufliche und familiäre Integration eine weitgehend problemfreie Lebensführung ermöglichen, ist damit in Frage gestellt.

Vor diesem Hintergrund haben sich im Selbstverständnis der Sozialpädagogik (...) inzwischen Änderungen vollzogen, aufgrund deren die Abgrenzung der Sozialpädagogik von der Jugendarbeit tendenziell weitgehend hinfällig wird: Das Selbstverständnis der Sozialpädagogik wandelt sich von einer Pädagogik sozialer Probleme zu einer Pädagogik des Sozialen, welche ihre Aufgabe darin sieht, die Folgen neuer und alter sozialer Ungleichheiten, aber auch der als ‚Erosion des Sozialen‘ beschriebenen Folgen der Durchkapitalisierung und Durchstaatlichung moderner Gesellschaften zu bearbeiten. (...)

Ganz allgemein kann die Aufgabe der Sozial- und Jugendpädagogik damit als Unterstützung selbstbewusstseinsfähiger und selbstbestimmungsfähiger Individuen in Prozessen ihrer Lebensbewältigung und Lebensgestaltung bestimmt werden, sofern solche Unterstützung aufgrund eines Mangels an alltäglichen sozialen Lebenszusammenhängen gegenseitiger Hilfe, Achtung und Anerkennung, eines Mangels an sozialen (ökonomischen und kulturellen) Ressourcen oder aufgrund sozialer Diskriminierung und Benachteiligung erforderlich wird. (...)

Ansatzpunkte pädagogischen Handelns sind so betrachtet subjektiv erfahrene Beschädigungen und Begrenzungen selbstbestimmter Lebenspraxis und darin begründete Entwürfe gelingenderen Lebens, deren Eigensinnigkeit ernst zu nehmen und nicht für vorab gesetzte pädagogische Zwecke zu instrumentalisieren ist.

Eine subjekttheoretische Begründung der Theorie sozialer Arbeit zielt auf eine solche Verbindung von sozialwissenschaftlicher Gesellschaftsanalyse und pädagogischer Handlungstheorie, die Möglichkeiten und Notwendigkeiten sozialpädagogischen Handelns in Bezug auf die gesellschaftlichen Bedin-

gungen individueller Bildungsprozesse zu bestimmen versucht. Individuelle Bildungsprozesse können dabei als grundsätzlich widersprüchliche Verbindungen von Prozessen der Entfaltung individueller Subjektivität mit Prozessen ihrer Begrenzung und Funktionalisierung in Hinblick auf die Erfordernisse, Zwänge und Möglichkeiten gesellschaftlich legitimierter Normalitätsstandards der individuellen Lebenspraxis verstanden werden. (...)

Für die differenten Arbeitsgebiete der Sozialpädagogik und der Jugendarbeit sind in dieser Perspektive die jeweils spezifischen Konstellationen von sozialen Lebensbedingungen und darauf bezogenen subjektiv-sinnhaften Lebensentwürfen in ihrem Verhältnis zu den Standards gesellschaftlicher Normalität zu thematisieren, ohne dass die normative Orientierung pädagogischen Handelns (Entfaltung von Subjektivität) identisch gesetzt wird mit gesellschaftlichen Modellen normaler Lebensführung wie mit Modellen emanzipatorischer Praxis der Pädagogen selbst.“ (Scherr 1997, 72ff.)

Theoretische Hintergründe

Theoretische Grundlage dieser Überlegungen waren unterschiedliche Versuche Ende der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre, die darauf ausgerichtet waren, das Projekt einer materialistisch-dialektischen – zeitgemäßer und ohne den Ballast des damaligen Neomarxismus und Neohegelianismus formuliert: einer gesellschaftstheoretisch und strukturtheoretisch fundierten, für Widersprüche und Paradoxien sensiblen Subjekttheorie in der Traditionslinie der älteren kritischen Theorie weiterzuentwickeln. In diesem Kontext sind eine Reihe von Arbeiten entstanden, deren erneute Lektüre m. E. auch für die gegenwärtige Diskussion zum Bildungsbegriff relevant sein könnte, da dort der Versuch im Zentrum steht, Bildungstheorie in einer Weise zu fundieren, die sich von den Naivitäten eines normativen Neuhumanismus ebenso distanziiert wie sie gegenüber der gesellschaftlichen Funktionalisierung von Subjektivität eine entschieden kritische Perspektive einnimmt.²

2 Dies gilt m.E. u. a. für folgende Publikationen:
Grubauer, Franz et al. (1992): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Zur Lippe, Rudolf (1975): Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbsterstörung. Frankfurt.
Hack, Lothar (1977): Subjektivität im Alltagsleben. Frankfurt/New York.
Vogel, Martin Rudolf (1983): Gesellschaftliche Subjektivitätsformen. Historische Voraussetzungen und theoretische Konzepte. Frankfurt/New York.

Dabei wird auch nicht von dem theoretisch nicht tragfähigen Postulat ausgegangen, dass gesellschaftliche Objektivität und individuelle Subjektivität als getrennte und nur äußerlich aufeinander bezogene Gegenstandsbereiche zu fassen seien. Vielmehr nimmt das Programm einer „Theorie gesellschaftlicher Subjektivitätsformen“ (Vogel 1983) nicht nur sprachlich die dann später mittels der Rezeption Foucaults prominent gewordene Denkfigur vorweg, das individuelle Subjektivität in je bestimmten und historisch sich wandelnden Formen gesellschaftlich hervorgebracht wird:

„Besteht die allgemein-kapitalistische Reproduktion wesentlich in den zirkulativ-kumulativen Formwandlungen des Werts, so kann dieser, als ein zwar ‚übergreifendes‘, gleichwohl nur ‚automatisches Subjekt‘ (Marx), nur von den Einzelsubjekten verlebendigt werden, die ihrerseits im Verfolg bloß partikularer Selbsterhaltungszwecke gleichwohl unausweichlich auf die von der Wertezirkulation objektiv vorgegebenen Formen von Subjektivität angewiesen sind. Diese im allgemeinen Reproduktionsprozess strukturell enthaltenen Formen von Subjektivität sind also, indem sie von den Individuen persönlich personifiziert und betätigt werden müssen, objektiv zu Grunde liegende Vermittlungsformen zwischen Gesellschaft und Individuum. Als solche besagen sie noch nichts über deren innere Natur, bilden jedoch eine strukturierte Gesamtheit gesellschaftlicher Voraussetzungen, die als zwar äußere, aber doch historisch konkretere Formbestimmung jener inneren Natur wirklich ist.“ (Vogel 1983, 58)

Die gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen individueller Bildungsprozesse werden hier in einer zeittypischen Weise zentral in den Strukturgesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Ökonomie verortet. Dies geschieht zudem in einer Theoriesprache, die zwischenzeitlich aus der Mode gekommen ist. Gleichwohl besteht die aktuelle Relevanz solcher Überlegungen darin, dass der Zusammenhang von gesellschaftlicher Reproduktion und individueller Subjektivität hier nicht nur gegenwartsdiagnostisch gefasst, sondern der Versuch unternommen wird, theoretisch-systematisch zu bestimmen, welche Bedingungen in einer Gesellschaft mit kapitalistischer Ökonomie sozialisations- und bildungstheoretisch in Rechnung zu stellen sind. Insofern es Sinn macht, die gegenwärtige Gesellschaft als globalisierten Kapitalismus

Daniel, Claus (1981): Theorien der Subjektivität. Einführung in die Soziologie des Individuums. Frankfurt/New York.

zu beschreiben, ist es folglich durchaus nicht obsolet, an die Analysen des älteren Neomarxismus anzuknüpfen.

Dies kann jedoch selbstverständlich nicht in der Form einer unreflektierten und unkritischen Wiederaufnahme der einschlägigen Theoreme geschehen. Denn die Kapitalismustheorien der 1970er und 1980er Jahre haben die Komplikationen einer Gesellschaftsanalyse und einer Theorie des Sozialen noch nicht im Blick, auf die inzwischen – vor allem seitens der soziologischen Systemtheorie sowie der neueren poststrukturalistischen und kultursoziologischen Theorien, aber auch in der Diskussion zur Individualisierungsthese –, hingewiesen worden ist (vgl. etwa Emmerich/Scherr 2006; Nassehi 2006, 69ff.). Theoretisch unbefriedigend ist es aber auch, wenn das damals erreichte Reflektionsniveau unterschritten wird, etwa in der Form einer Rückkehr zu den dort hinreichend kritisierten sozialisationstheoretischen Prägemodellen in der Verwendung des Bourdieuschen Habitusbegriffs.

Sind die unterschiedlichen Akzentuierungen des Bildungsbegriffs in der aktuellen Fachdiskussion kompatibel?

Ich möchte keineswegs eine Scheinkontroverse zwischen einem emanzipatorischen Subjekt- und Bildungsverständnis einerseits, der Inanspruchnahme des Bildungsbegriffs im Kontext der neueren Fachdiskussion vor dem Hintergrund der Debatte um die Erfordernisse der Wissensgesellschaft und die aus Pisa zuziehenden Konsequenzen andererseits inszenieren. Es ist aber eine Frage der intellektuellen Redlichkeit darauf hinzuweisen, dass die Inanspruchnahme von Bildung und Subjektivität als gesellschaftstheoretische und pädagogische Kernbegriffe auf eine bestimmte Theorietradition verweist; auf eine Theorietradition, in der Bildung und Subjektivität nicht einfach und unspezifisch als Containerbegriffe verwendet werden, die mit höchst unterschiedlichen Bedeutungen aufgefüllt werden können. In der Tradition kritischer Bildung und Subjekttheorien, das heißt nicht zuletzt: der Theorietradition der so genannten Frankfurter Schule, ist der Subjektbegriff als kritische Kategorie bedeutsam. Das heißt: Als Kategorie einer Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse, von denen angenommen wird, dass sie Individuen keineswegs die Realisierung einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung ermöglichen, sondern sie in einer Weise funktionalen Erfordernissen der gesellschaftlichen Reproduktion unterwerfen, die die Ideale konterkariert, die in der Philosophie der Aufklärung, etwa als Idee der Mündigkeit, entworfen wurden. Von Subjektivität zu reden, heißt hier also keineswegs zu unterstel-

len, dass die Individuen tatsächlich bereits Subjekte ihrer Lebenspraxis sind, sondern zu untersuchen, wie Bildungsprozesse zum Subjekte sozial ermöglicht oder sozial eingeschränkt werden. In einer solchen Perspektive wird auch die Analyse sozialer Ungleichheiten spezifisch akzentuiert: Sozial ungleiche Lebensbedingungen treten hier nicht nur als Ungleichverteilung von Einkommen, Vermögen, Wohnungen und so weiter in den Blick, sondern darüber hinaus als Kontexte, die je spezifische Bildungsprozesse zum Subjekt und Formierungsprozesse der individuellen Subjektivität ermöglichen und erzwingen. Eine analoge Perspektive kann in Hinblick auf pädagogische Arrangements und Programme eingenommen werden: Diese sind daraufhin zu untersuchen, welche Bildungs- und Formierungsprozesse von Subjektivität sie nahe legen bzw. anregen.

In der in Rede stehenden Tradition kritischer Bildungs- und Subjekttheorien wird zweitens – und auch hier besteht ein grundlegender Unterschied – wie bereits erwähnt eine normative Setzung in Anspruch genommen: Die Reflexion ist keineswegs wertneutral angelegt, sie zielt vielmehr darauf, eine Praxis zu ermöglichen, die zur Erweiterung des Möglichkeitsraums selbstbewussten und selbstbestimmten Handelns, zur Entfaltung der Fähigkeit, sich selbst und die Welt zu begreifen, zur Entwicklung von Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit beiträgt. Bildung wird dabei als der Prozess, oder als ein wesentliches Element der Prozesse verstanden, in denen Individuen sich als Subjekte hervorbringen bzw. ihre basale Subjektivität erweitern und entfalten. Es geht in Theorien und Konzepten der Subjektbildung also nicht um eine Benachteiligtenpädagogik und auch nicht um eine Normalisierungspädagogik im Umgang mit abweichendem Verhalten. Folglich stellt sich die Frage nach der Relevanz für die Kinder- und Jugendhilfe. Dies kann anschließend mit zwei Hinweisen beantwortet werden:

- Die Kinder- und Jugendhilfe beinhaltet in den Arbeitsfeldern Elementarpädagogik und Jugendarbeit Teilbereiche, die sich an ganz ‚normale‘ Kinder- und Jugendliche adressieren und die als solche eine theoretische Fundierung und eine konzeptionelle Orientierung benötigen, die nicht von Problemdiagnosen und Defizitzuschreibungen ausgeht und die die Chance hat, den Versuch zu unternehmen, sich nicht als Normalisierungsarbeit im Foucault’schen Sinne zu begreifen.
- Aber auch für diejenigen Teilbereiche und Adressatengruppen, für die sozioökonomische und psychosoziale Problemdiagnosen konstitutiv sind, ist Subjektbildung ein mögliches und notwendiges Element der Program-

matik. Denn auch hier kann und soll es darum gehen, ein Verständnis von Sozialpädagogik als Erziehung im Sinne von Normalisierungsarbeit zu überschreiten und sich an der Frage zu orientieren, wie selbstbewusste und selbstbestimmte Handlungsfähigkeit hervorgebracht werden kann.

In beiden Fällen, die ohnehin nicht trennscharf sind, ist ein Aspekt bedeutsam, den ich als generalisierte Anerkennung des Anderen als Subjekt kennzeichnen möchte. Damit ist eine zugleich empirische und normative Orientierung gemeint, die zum einen die Subjektivität des Individuums – seine Besonderheit, seine Eigensinnigkeit, sein Bedürfnis, sich als Akteur der eigenen Lebenspraxis zu begreifen, ernst nimmt und – grob vereinfacht formuliert – davon ausgeht, dass (sozial-) pädagogische Praxis darauf verwiesen ist, entweder die Eigensinnigkeit und den Wunsch nach Selbstbestimmung als „schwarze Pädagogik“ (Katharina Rutschky) zu brechen, oder aber als emanzipatorische Pädagogik daran anzuknüpfen. Die normative Seite dieser Orientierung liegt in der Überzeugung, dass eine auf die Entfaltung statt Brechung der Subjektivität ausgerichtete Pädagogik nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert ist. In der Semantik der Menschenrechte formuliert: Wenn die jedem Menschen zukommende Würde im Kant'schen Sinne darin begründet ist, dass er/sie in der Lage ist, über sich selbst zu bestimmen, dann gibt es eine innere Affinität zwischen einer Pädagogik der Subjektbildung und den normativen Grundüberzeugungen, die in die Formulierung der Menschenrechte eingehen.

Sozialpädagogische Jugendarbeit als Bildungspraxis?

Die Frage, ob – und wenn ja: wie – Jugendarbeit vor diesem Hintergrund als subjektorientierte Bildungspraxis konzipiert werden kann, ist keineswegs einfach zu beantworten. Ihre typischen Arrangements gewinnen ihre Attraktivität primär daraus, dass sie außeralltägliche Erlebnisintensitäten und Gemeinschaftserfahrungen ermöglichen. Ob dies zu Prozessen führt, in denen Ein- und Unterordnungsbereitschaft einerseits, männliche Härte sich selbst und anderen gegenüber andererseits gelernt wird, oder aber eine reflektierende Auseinandersetzung sowohl mit eigenen Erfahrungen und Fähigkeiten, als auch mit den Strukturen demokratischer Kollektivität erfolgt, ist damit keineswegs entschieden.

Folglich gilt es, theoretisch und konzeptionell auszubuchstabieren, was aus der Beanspruchung des Bildungsbegriffs für die Jugendarbeit (zum Beispiel

im Bereich der Abenteuer- und Erlebnispädagogik) folgt. Dazu ist eine kritische Diskussion älterer und neuerer Theorien und Konzeptionen sowie empirische Forschung über die Praxis der Jugendarbeit erforderlich, denn bekanntlich ist eine erhebliche Differenz zwischen den Zielsetzungen von Pädagoginnen und Pädagogen und den Lernprozessen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Rechnung zu stellen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Soziologische Schriften I. Frankfurt, S. 93–121.
- Böhnisch, Lothar (1998): Der andere Blick auf die Geschichte. Jugendarbeit als Ort der Identitätsfindung und der jugendgemäßen Suche nach sozialer Integration.
- Brand, Karl-Werner (1993): Pädagogische Diskurse, Konjunkturen des Zeitgeistes und gesellschaftlicher Problemwandel. In: Neue Praxis, H. 1/2, S. 11–24.
- Emmerich, Marcus/Scherr, Albert (2006): Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung. In: Scherr, A. (Hg.): Soziologische Basics. Wiesbaden, S. 170–175.
- Müller, Burkhard (2006): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit als Legitimationsfrage. In: deutsche jugend, H. 7/8, S. 295–302.
- Nassehi, Armin (2006): Der soziologische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M.
- Wolf, Barbara (1998): Die gegenwärtige Suche nach Konzepten in der Jugendarbeit. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim und München, S. 11–18.

Anhang

Zur besseren Orientierung finden sich im Folgenden die Quellenangaben zu Texten, in denen Albert Scherr für eine subjektorientierte Bildungspraxis plädiert:

- Subjektivität und Ohnmachtserfahrungen. Überlegungen zur Wiedergewinnung einer emanzipatorischen Perspektive der Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 5, 1990, S. 205–213.
- Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie. In: W. Marotzki/H. Sünker (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band I. Weinheim: Deutscher verlag 1991, S. 101–151.
- Überlegungen zu einer subjekttheoretischen Begründung der Theorie sozialer Arbeit. In: Neue Praxis, H. 2, 1992, S. 158–166.
- Bildung als Entgegensetzung zu systemischer Autopoiesis und individueller Ohnmacht. In: Grubauer/Ritsert/Scherr/Vogel (Hg.): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992.
- Bildung zum Subjekt in der multikulturellen Gesellschaft? Grubauer/Ritsert/Scherr/Vogel (Hg.): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992.
- Das Pädagogische – Bildung oder Erziehung? Fünf Thesen. In: deutsche jugend, H. 1, 1994, S. 38–40.
- Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiographische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten. Opladen: Leske und Budrich 1995.
- Ideen für eine zeitgemäße emanzipatorische Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 5/ 1996, S. 215–222.
- Wer braucht Jugendarbeit und wozu? Eine Kritik des Mythos vom vereinzelt, vereinsamten, orientierungslosen Jugendlichen und seiner Funktion in politischen und pädagogischen Jugenddiskursen. In: F.-U. Kolbe/D. Kiesel (Hg.): Professionalisierung durch Fortbildung in der Jugendarbeit. Frankfurt: Haag/Heerchen 1996, S. 77–90.

- Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim und München: Juventa 1997.
- Subjektorientierte offene Jugendarbeit. In: U. Deinet/B. Sturzenecker (Hg.): Handbuch offene Jugendarbeit. Münster: Votum-Verlag, 1998, S. 200–210.
- Bewältigungsmuster von Arbeitslosigkeit. In: B. Sticher-Gil (Hg.): Was ist und was leistet Sozialarbeitsforschung? Freiburg: Lambertus, 1998, S. 109–120 (Koautor: JH. Stehr).
- Mission impossible? Perspektiven einer Sozialpädagogik der Selbstachtung mit arbeitslosen Jugendlichen. In: BSJ (Hg.): Jugendliche Arbeits- und Lebensverhältnisse in Zeiten der Deregulierung. Marburg 1998, S. 65–78 (Koautor: J. Stehr).
- Perspektiven sozialpädagogischer Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen. In: deutsche jugend, H. 10, 1998, S. 427–436 (Koautor: J. Stehr).
- Standortbestimmung Jugendarbeit. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 1998, 270 S. (Mitherausgeber: D. Kiesel, W. Thole).
- Kinder- und Jugendhilfe als Kriminalprävention? Chancen, Risiken, und Nebenwirkungen präventiver Orientierungen. In: W. Feuerhelm/ H. Müller/ C. Porr (Hg.): Ist Prävention gegen Jugendkriminalität möglich? Mainz: Ministerium für Kultur, Jugend und Familie Rheinland Pfalz 2000, S. 69–80.
- Subjektivitätsformen Jugendlicher. Der Gebrauchswert soziologischen Denkens für eine reflektierte jugendpädagogische Praxis. In: V. King/ B. Müller (Hg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Freiburg: Lambertus 2000, S. 220–235.
- Emanzipatorische Bildung des Subjekts. In: deutsche jugend, H. 5/2000, S. 203–208.
- Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: R. Münchmeier/H.-U. Otto/ U. Rabe-Kleberg (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen: Leske und Budrich 2002, S. 93–106.
- Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte: kulturelle Jugendbildung vor neuen Herausforderungen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kultur leben lernen. Remscheid 2002, S. 51–60.

- Jugendarbeit als Subjektbildung. In: W. Linder/W.Thole/J. Weber (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Leske und Budrich: Opladen 2003, S. 87–102.
- Subjektbildung als Distanzierung. Elemente einer kritischen Bildungstheorie in Zeiten der funktionalen Aktivierung des Subjekts. In: M. Höffer-Mehler (Hg.): Bildung: Wege zum Subjekt. Hohengehren: Schneider-Verlag 2003, S. 85–93.
- Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. In: B. Hafener/P. Henkenborg/A. Scherr (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Bad Schwalbach 2003, S. 26–44.
- Subjektbildung. In: H.-U. Otto, /T. Coelen (Hg.): Grundbegriffe zur Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS 2004, S. 85–98.
- Vergesellschaftung und Subjektivität. Rückfragen an die Theorie reflexiver Modernisierung. In: B. Hafener (Hg.): Subjekt Diagnosen. Bad Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2005, S. 11–24.
- Schulische und außerschulische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Erfordernisse einer offensiven Auseinandersetzung mit Ungleichheiten, Diskriminierungen und Heterogenität. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hg.): Zeitgemäße Bildung. München: Ernst Reinhardt Verlag 2006, S. 247–260.

Rudolf Leiprecht

Die Frage von Migrationsgesellschaft und Subjekt in der Sozialisationsforschung

Einleitung

Es ist schwer zu sagen, was alles zur Sozialisationsforschung gehört. Nach einem Blick in die verschiedenen Einführungswerke und Handbücher hat man jedenfalls den Eindruck, dass dies sehr viel ist: In Fachdisziplinen wie der Psychologie, der Sprachwissenschaft, der Soziologie, der Politikwissenschaft und der Erziehungswissenschaft lässt sich eine große Vielzahl an Forschungsbereichen finden, die mit Fragen der Sozialisation befasst sind, so zum Beispiel in der Kindheits-, Jugend- und Familienforschung, der Schulforschung, der Medienforschung, aber auch in Bereichen, die sich entsprechenden Fragestellungen in Bezug auf soziale Schichtungsverhältnisse oder Geschlechterverhältnisse zuwenden oder sie im Kulturvergleich thematisieren. Auch die Migrationsforschung und die Rassismusforschung lassen sich hier nennen, wenngleich die Wahrnehmungsweisen zu diesen Forschungsbereichen keineswegs unproblematisch sind. Dies zeigt sich u. a. auch daran, dass der Erziehungswissenschaftler und Sozialisationsforscher Dieter Geulen 2005 dieses Themenfeld als „Gastarbeiter- und Migrantenproblematik“ beschreibt (Geulen 2005, 66). Ich hoffe, ich kann im Folgenden deutlich machen, warum ich – gerade auch angesichts solcher einseitigen Setzungen – die Perspektive der Migrationsgesellschaft stark mache und damit einer reduktionistischen Wahrnehmung entgegenreten will. Aufgrund der Kürze des Beitrages haben meine Ausführungen teilweise einen eher programmatischen Charakter.¹ Sie zeigen jedoch, in welche Richtung meiner Ansicht nach die Theoriearbeit in der Sozialisationsforschung gehen müsste.

1 Für die Abschnitte 3 bis 7 habe ich Ausführungen überarbeitet, die bereits an anderer Stelle publiziert wurden (vgl. Leiprecht 2005).

Zum Begriff Sozialisation

Die aktuellen Definitionen zum Begriff Sozialisation lassen ahnen, in welcher Breite Sozialisationsforschung betrieben wird. So geht zum Beispiel das Handbuch Sozialisationsforschung in seiner völlig überarbeiteten Neuauflage (2006, hier zitiert in der Folgeausgabe von 2008 VII) von folgender Definition aus:

„Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher wie auf kollektiver Ebene entstehen.“ (Hurrelmann/Grundmann/Walter 2008VII, 25)

Und im überarbeiteten Handbook of Socialization, Theory and Research formulieren die Herausgeberin Joan Grusec und der Herausgeber Paul Hastings in der Ausgabe von 2008:

“In the broadest terms, it refers to the way in which individuals are assisted in becoming members of one or more social groups. The word ‚assist‘ is important because it infers that socialization is not a one-way street but that new members of the social group are active in the socialization process and selective in what they accept from older members of the social group. In addition, new members may attempt to socialize older members as well.” (Grusec/Hastings 2008IX, 1)

In dieser gruppenpsychologisch ausgerichteten Definition wird die bei Hurrelmann et al. erwähnte „soziale und psychische Umwelt“ über Angehörige von Gruppen vermittelt gedacht, also zum Beispiel bei der Frage nach Sozialisationsleistungen von Schule vermittelt über soziale Interaktionen und Beziehungen von Schülerinnen/Schülern mit Lehrerinnen/Lehrern und zwischen Schülerinnen/ Schülern („peers“), wobei als Gruppe die Klassen- oder Schulgemeinschaft („school community and school belonging“) gemeint sein kann, aber auch die Zugehörigkeiten zu anderen sozialen Gruppen („community and family effects“), die mit Markern wie class, race, ethnicity und gender korrespondieren (vgl. Wentzel/Looney 2008, 387ff.).

In beiden Fällen werden ältere Definitionen, die sich fast ausschließlich mit Entwicklungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen befassten, überwunden, und es wird die gesamte Lebensspanne als ein Feld von Sozialisationsprozessen gesehen. Damit geht es auch nicht mehr nur um die ursprüngliche Bedeutung, die das Verb „to socialize“ hatte: „to render social, to make fit for

living in society“ (Clausen 1968, 21; hier zit. n. Veith 2008, 32). Zudem lässt sich das Kernanliegen von Sozialisationsforschung entdecken: Das Individuum und die Gesellschaft – letztere oft als „soziale Umwelt“ bei Hurrelmann et al. (2008, 27), meist als sozialer Kontext bei Grusec und Hastings² – werden in einer interaktiven Konstellation gesehen, wobei die Individuen nicht nur als passive und empfangene Wesen erscheinen, sondern auch als aktive und gestaltende Größen: „Menschen sind nicht Opfer ihrer Sozialisation“, so der Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann in einem Einführungswerk, „sondern sie wirken auf sich und ihre Umwelt immer auch selber ein und entwickeln sich auf diese Weise zu einem handlungsfähigen Wesen, zu einem Subjekt“ (Tillmann 2007XV, 12). Der Soziologe und Sozialisationsforscher Klaus Hurrelmann hat in diesem inhaltlichen Zusammenhang das bekannte Modell eines „produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ entwickelt (Hurrelmann 1983, 91), und insgesamt lässt sich – so die Herausgebergruppe des Handbuchs von 2006/2008 – feststellen, dass das Interesse der Forschung sich in besonderer Weise auf „Prozesse der menschlichen Subjektwerdung“ richtet (Hurrelmann et al. 2008, 15).

Vor diesem Hintergrund werde ich im Folgenden zwei Hauptfragen verfolgen: Zum einen geht es um den Subjektbegriff und das Verhältnis von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, welches mit Hilfe des Begriffs subjektiver Möglichkeitsraum untersucht werden kann; zum anderen um Einseitigkeiten und Lücken der Sozialisationsforschung, wenn es um Fragen der Migrationsgesellschaft geht.

Subjektwerdung als Perspektive?

Nun sind Formulierungen, die mit dem Subjektbegriff ein „handlungsfähige(s) Wesen“ (Tillmann) verbinden bzw. auf „Subjektwerdung“ (Hurrelmann) aufmerksam machen, für die Theorie und Praxis in pädagogischen Arbeitsfeldern nicht unproblematisch. In einer Theorie der Jugendarbeit formuliert zum Beispiel Albert Scherr: „Subjektbildung kann als ein prinzipiell unabschließbarer Prozess verstanden werden, in dem vorgefundene Abhängigkeiten und unbewusste Handlungsroutinen schrittweise und graduell durch eine bewusstere und selbstbestimmtere Gestaltung der eigenen Lebens-

2 “(C)ontext gives meaning to much of what goes on during the socialization process, and as a result, socialization cannot be understood independent of that context.” (Grusec/Hastings 2008, 2)

praxis ersetzt wird.“ (Scherr 1998, 154) Solche Formulierungen beinhalten ein Moment, das zumindest zu Missverständnissen führen und bestimmte Lesarten provozieren kann: Es wird der Eindruck vermittelt, als sei das Subjektivthafte etwas, das zwar nicht abgeschlossen werden kann, aber Jugendlichen nicht von vorneherein zugestanden werden muss. Es scheint erst ausgebildet, „schrittweise und graduell“ hervorgebracht werden zu müssen (ebd., 154). Obwohl dies hier überspitzt erscheinen mag, lassen solche Formulierungen ein Denkangebot entstehen, demzufolge andere Menschen – also zum Beispiel kleine Kinder, unselbstständig und hilflos agierende Jugendliche, Menschen mit Behinderungen, alte Menschen mit Orientierungsschwierigkeiten – offenbar nicht als Subjekte betrachtet werden können. Ich gehe davon aus, dass es bei Interaktionen zwischen Menschen immer um Interaktionen zwischen Subjekten geht. Allerdings weisen diese Interaktionen häufig keine intersubjektive Qualität auf, sondern können auch in Form von Instrumentalbeziehungen verlaufen, in denen die jeweils Anderen zu Objekten gemacht werden. Auf jeden Fall ist deutlich, dass Sozialisationsforschung, aber auch die Theorie und Praxis in pädagogischen Arbeitsfeldern darauf angewiesen ist, den benutzten Subjektbegriff zu klären.

Subjekt nicht nur als Ergebnis von Sozialisation

Der Erziehungswissenschaftler und Sozialisationsforscher Dieter Geulen will „gegen ein gängiges Verständnis von Sozialisation als Fremdbestimmung (eine) Perspektive zur Geltung bringen, die das vergesellschaftete Individuum dezidiert als in der Gesellschaft und im reflexiven Bewusstsein auch der Autonomie handelndes Subjekt begreift“ (Geulen 2005, 10). Dabei wendet sich Geulen gegen eine veraltete Dichotomie, derzufolge „Momente wie Autonomie, Handeln, Individualität“ mit dem Subjektbegriff verbunden sind, während „Fremdbestimmtheit, Prägung und Kollektivität“ dem Sozialisationsbegriff zugeordnet bleiben (Geulen 2005, 149) Und er weist darauf hin, dass eine solche Dichotomie in ihrer Zuspitzung zu der Vorstellung führte, dass „der Mensch dort, wo er sozialisiert ist, nicht Subjekt bzw. wo er Subjekt ist, nicht sozialisiert“ ist (ebd., 165).

Eine Antwort der neueren Sozialisationsforschung besteht darin, dass „(a)ls Subjekt (...) nicht mehr nur das Ergebnis verstanden“ wird (ebd., 166). Für den gesamten Sozialisationsprozess – also auch von Anfang an – wird nun davon ausgegangen, dass „sich das Individuum in gewissem Sinne als Sub-

jekt (verhält), das seine Sozialisation nicht nur passiv hinnimmt, sondern durch eigene Aktivität mitbestimmt“ (ebd., 166).³

Sozialisation wird also nicht nur als bloßes Übernehmen vorgegebener Strukturen gefasst, sondern ebenso wird die „Konstruktion subjektiver und neuer Strukturen durch das Subjekt selbst“ (Geulen 2005, 76) berücksichtigt, wobei auch das „Aufsuchen sozialisationsrelevanter Kontexte“ (ebd., 89) als Möglichkeit mitgedacht wird. Aktivitäten und Handlungen in Umwelten (diese umfassen zum Beispiel physische Objekte, institutionelle Rahmungen, sinnhafte Symbole, andere Subjekte) bekommen einen besonderen Stellenwert, wobei die „Abhängigkeit der Sozialisation von der Umwelt (...) genau darin (besteht), dass jede Umwelt bestimmte Tätigkeiten ermöglicht bzw. erfordert, andere dagegen ausschließt“ (Geulen 2005, 76). Geulen ist mit solchen und ähnlichen Formulierungen (vgl. ebd., 215) sehr nahe am Begriff des subjektiven Möglichkeitsraum, wie er in der Theorietradition der Kritischen Psychologie entwickelt wurde, deren Ansätze er zwar erwähnt, aber nicht wirklich zur Kenntnis nimmt (ebd., 80).

Selbstbestimmt und fremdbestimmt

Bevor ich die Vorteile des Begriffs Möglichkeitsraum skizziere, möchte ich – anknüpfend an die Diskussion zur Fremdbestimmung im Verhältnis von Sozialisation und Subjekt – noch auf eine andere Ebene aufmerksam machen. Damit verdeutliche ich zugleich eine Forschungsperspektive, die bei meinen bisherigen, aber auch bei meinen zukünftigen Forschungen eine wichtige Rolle spielen soll.

Nochmals zurück zum Subjektbegriff: Im angelsächsischen Sprachraum klingt die ursprüngliche lateinische Wortbedeutung im Sprachgebrauch und in vielen Redewendungen oft stärker durch als im deutschen Sprachraum: *subiectum* bedeutet darunter gelegt, unterworfen. Und in der Tat: Wenn wir im Englischen beispielsweise sagen wollen, dass wir über einen anderen Gegenstand oder eine andere Sache reden wollen, dann sagen wir: *I want to change the subject* (wobei ich natürlich hoffe, dass Sie jetzt nicht diesen

3 Ergebnisse der psychologischen Forschung zur frühen Sozialisation bestätigen diese Annahme, in dem sie zeigen, dass und wie auch kleine Kinder durch ihre Aktivitäten und Reaktionen auf ihre Kontexte wirken und in der Lage sind, das Verhalten und die ‚Botchaften‘ von Bezugspersonen zu interpretieren und in unterschiedlicher Weise darauf zu reagieren (vgl. Laible/Thompson 2008, 181ff.).

Impuls verspüren!). Gleichzeitig lässt sich im Englischen sagen: “The people who live in a (...) country, which is ruled by a king or a queen, are the subjects of that king or that queen” (English Dictionary 1999, 1663). Diese Personen sind Untertanen ihres Königs oder ihrer Königin, also eher Personen, über die verfügt wird und die einem fremden Willen unterworfen sind, nämlich dem ihres Souveräns, und weniger Personen, die selbstbewusst und selbstbestimmt handeln. Im Gegensatz dazu umfasst im deutschen Sprachraum und vor allem in der Philosophie die Bedeutung von Subjekt, wenn es denn um Menschen geht, vorrangig das denkende, wahrnehmende und wollende Wesen (vgl. Wahrig 1991, 1249).

Mir scheint es nützlich, diese doppelte Möglichkeit im Subjektbegriff aufzugreifen: Ein menschliches Subjekt kann gleichzeitig unterworfen und widerständig, außengeleitet und eigensinnig, fremdbestimmt und selbstbestimmt sein.

Zum Begriff Möglichkeitsraum

Von Subjekten kann nur unter der Voraussetzung gesprochen werden, dass man sie nicht als grundsätzlich und vollständig durch äußere Bedingungen determiniert begreift. Gleichzeitig verhalten sich Subjekte nicht im ‚luftleeren Raum‘, sie haben keine absoluten Freiheiten, sie verfügen allenfalls über eine ‚relative Autonomie‘, sie agieren, handeln, denken und fühlen unter bestimmten gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen in jeweils konkreten Situationen und Lebenslagen.

Der Begriff des subjektiven Möglichkeitsraumes, wie er von dem kritischen Psychologen Klaus Holzkamp vorgelegt wurde, kann meines Erachtens hilfreich sein, um das fortwährend sich verändernde Verhältnis von Subjekt und Umwelt zu untersuchen (Holzkamp 1983, 368ff.). Mit diesem Begriff lässt sich eine jeweils spezifische Konstellation von Möglichkeiten und Behinderungen für das individuelle Subjekt erfassen. Dabei können situationale und biographische Faktoren unterschieden werden. Situationale Faktoren beziehen sich auf die jeweils aktuellen Konstellationen von Möglichkeiten und Behinderungen, vor die sich das individuelle Subjekt gestellt sieht. Biographische Faktoren beziehen sich auf die biopsychischen Entwicklungen, also zum Beispiel auf die Erfahrungen, die im Laufe der Biografie gemacht wurden, auf das soziale Wissen, das diesbezüglich angeeignet wurde und auf die Interpretationsweisen und Interpretationsressourcen, die sich in diesem Pro-

zess herausgebildet haben. Dies bedeutet aber auch, dass biographische Faktoren die Erfahrungen mit und die Verarbeitungsformen von Fremd- und Selbstbestimmung mit einschließen, also frühere Realisierungen und Nicht-Realisierungen von Handlungsmöglichkeiten, die eine Einschränkung oder eine Erweiterung des eigenen Möglichkeitsraumes zur Folge hatten; genauso wie situationale Faktoren Handlungsmöglichkeiten eröffnen, die eher in die Richtung einer Einschränkung im Sinne von Fremdbestimmung oder eher in die Richtung einer Erweiterung im Sinne von Selbstbestimmung zielen.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung

Eines meiner Forschungsinteressen gilt der Frage der Selbstbestimmung im Modus der Fremdbestimmung, wobei im Versuch der Selbstbestimmung auch andere Subjekte so behandelt werden, als wären sie Objekte. Zur Veranschaulichung möchte ich ein Beispiel aus einem meiner Forschungsprojekte in den Niederlanden vorstellen (vgl. Leiprecht 2001, 402ff.):

Frans ist zum Zeitpunkt der Interviews 17 Jahre alt. Er empfindet seine aktuellen Möglichkeiten als deutlich eingeschränkt. Frans besucht eine Schule im berufsbildenden Schulwesen; eine Schule, die in der vorherrschenden Bildungshierarchie ‚ganz unten‘ angesiedelt ist. Er macht dort zwar eine elektrotechnische Grundausbildung, vermutet aber, dass er mit seinem Abschluss allenfalls als angelernter Arbeiter tätig sein kann. Frans ist sich unsicher darüber, was in nächster Zeit passieren wird und wie sein Lebensweg weitergeht. Er hat den Eindruck, dass dies nicht in seiner Hand liegt und er bestimmt wird. Er passt seine beruflichen Wünsche den Gegebenheiten an, so wie sie sich ihm als realistisch präsentieren.

Sein Vater ist einfacher Berufssoldat, seine Mutter arbeitet auf einer Teilzeitstelle als Leiterin einer Putzkolonne. Es ist der Weg des Vaters, der aus Frans Perspektive begehbar scheint, in seinen Augen ist es ein männlicher Weg, er möchte zum Militär. Er weiß allerdings, dass seine Aussichten, dort angenommen zu werden und auf seiner elektrotechnischen Grundausbildung aufzubauen, nicht gut sind. Ein Vorstellungstermin steht in nächster Zeit an, und Frans hat ein ungutes Gefühl.

Es gibt allerdings ‚Angebote‘ aus seinem sozialen Kontext, die ihm ein besseres Gefühl vermitteln: die Jugendkultur des Heavy-Metals und des Hard-Rocks und – damit verbunden – eine bestimmte Form von Männlichkeit. Die Elemente, die zu Frans Vorstellung von Männlichkeit gehören, kon-

zentrieren sich auf den Wunsch, stark, ja regelrecht mit „einer Panzerung“ ausgestattet zu sein. Frans will sich nicht unterkriegen lassen, will für Andere, wie er betont, „nicht der Fußballtreter sein“. Mut, sich trauen, nicht klein begeben, auch mal provozierend in der Öffentlichkeit auftreten, dies sind Verhaltensweisen, die Frans bewundert. Die kernigen Männer, die als Idole die Heavy-Metal- und Hard-Rock-Kulturen dominieren, scheinen dieser Vorstellung zu entsprechen.⁴

Er genießt es, in der Öffentlichkeit als Hard-Rocker aufzutreten, ausgestattet mit Lederjacke, ledernen Motorradstiefeln, Jeans mit Nieten und schwarzen T-Shirts „mit so Horrorsachen drauf“. In dieser Weise bekleidet erregt er Aufmerksamkeit auf der Straße, im Bus, in der Schule usw.. Man schaut ihm nach, er findet Beachtung. Sein Outfit und die darauf ängstlich reagierenden Mitmenschen – Erwachsene, ältere Leute, aber auch andere Jugendliche, Jungen und vor allem Mädchen in seinem Alter – vermitteln ihm ein Gefühl von Macht.⁵

Gleichzeitig sieht Frans sich als Niederländer und äußert deutliche Vorbehalte gegenüber „Flüchtlingen und Ausländern“ im Land. Bei knappen Arbeitsplätzen plädiert er dafür, „Einheimischen“ den Vorrang zu geben, und wäre er selbst arbeitslos, würde er sich fragen: „Verdammt noch mal, da hast Du wieder so einen Ausländer, der Arbeit hat. (...) Warum der und nicht ich?“ Rassistische Reaktionen kann er nachvollziehen, er gesteht zu, „manchmal (...) schon etwas rassistisch“ zu sein, und er hat auch eine einfache Erklärung für Rassismus: „Je weniger Ausländer es gibt, desto weniger Rassismus wird man haben.“

Frans Auftreten als niederländischer Hard-Rocker lässt sich als ein Versuch interpretieren, selbstbewusst und selbstbestimmt zu handeln. Allerdings geht sein öffentliches Auftreten auf Kosten Anderer: Er kann sich nur mächtig und stark fühlen, wenn Andere Angst vor ihm haben. Er erlebt ein Gefühl der

4 Wenn man Frans sieht, hat man nicht unbedingt den Eindruck, einen knallharten und bedrohlichen Mann vor sich zu haben. Ein Flaum im Gesicht deutet den zukünftigen Bartwuchs an. Von der Körperstatur her ist Frans weder besonders groß noch besonders muskulös, eher schwächling.

5 Dennoch ist dieser Genuss nicht immer ungetrübt. Frans gibt in einigen Gesprächspassagen durchaus zu erkennen, dass der Versuch, als knallharter und bedrohlicher Mann aufzutreten, auch negative Seiten hat. So empfindet er es als einen Nachteil, wenn beispielsweise die ‚falschen‘ Mädchen Angst vor ihm haben oder er – mit seiner Clique unterwegs – den Mädchen, die ihm gefallen, seine Zuneigung nicht zeigen kann.

Kontrolle, weil er den Eindruck hat, Andere zu kontrollieren. Eine Kommunikation auf gleicher Augenhöhe mit den Objekten des Kontrollversuchs ist in diesen Momenten nicht denkbar. Der Versuch der Selbstbestimmung in einer Situation der Fremdbestimmung ist mit dem Wunsch, über Andere zu bestimmen, verbunden. Dabei ist dieses Auftreten eher ein problemverschiebendes Handeln: Angst haben hier beliebige Andere, die offenbar schwächer sind. Zum Objekt des starken Auftretens werden nicht diejenigen, mit denen Frans in Bezug auf seine Zukunftsperspektiven in Konflikt geraten könnte, genauso wenig wie die anonymen strukturellen Mächte, die gleichsam als ‚stummer Zwang‘ gegebener Verhältnisse seinen Möglichkeitsraum rahmen.

Migrationsgesellschaft in der Sozialisationsforschung

Im bereits erwähnten Handbuch Sozialisationsforschung wurde erst für die aktuelle Auflage von 2006 „eine ausführliche Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit, Kultur und Geschlecht in ihrer Bedeutung für Sozialisationsprozesse“ (Hurrelmann et al. 2008VII, 10) aufgenommen, in den früheren Ausgaben von 1980 und 1991 fehlt diese Auseinandersetzung. Auffällig ist jedoch in der Neuauflage, dass sich der Beitrag der Psychologin Ute Schönplflug mit – so die Überschrift ihres Textes – „Sozialisation in der Migrationssituation“ befasst (Schönplflug 2008, 217ff.). Damit ist die Perspektive von vorneherein eingeschränkt, spiegelt allerdings eine Tendenz, die in der migrationsbezogenen Sozialisationsforschung insgesamt festzustellen ist: Menschen ohne Migrationshintergrund, die sich zu Einwanderung und Eingewanderten und ihren Familien verhalten, kommen nicht in den Blick. Was bleibt, ist eine einseitige Orientierung an der Erforschung von (Sozialisationsbedingungen für und Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen bei) Menschen mit Migrationshintergrund. Dabei werden zwar – wie auch im Handbuchartikel von Ute Schönplflug – wichtige Ergebnisse zu Tage gefördert und präsentiert. Es müssen jedoch zwei problematische Aspekte konstatiert werden:

- Die alleinige Konzentration auf Menschen mit Migrationshintergrund vernachlässigt tendenziell den Blick auf die Institutionen, Organisationen und Einrichtungen, mit denen sie zu tun bekommen. So findet sich zum Beispiel auch bei Schönplflug nur an einer einzigen Stelle ein Hinweis, mit dem explizit Verantwortlichkeiten des Aufnahmelandes genannt werden: Dabei wird die „Pflege bzw. die Unterdrückung der Zweisprachigkeit in den öffentlichen Bildungseinrichtungen“ (ebd., 225)

thematisiert. Ansonsten ist der Blick auf Menschen mit Migrationshintergrund gerichtet und wir erfahren zum Beispiel, dass Kinder und Jugendliche aus eingewanderten Familien in ihrem „Elternhaus nicht die gleichen Fertigkeiten und Wissensbestände vermittelt bekommen und keine entsprechende Förderung bei der Bewältigung der Bildungsanforderungen erfahren können“ (ebd., 219). Allerdings fehlt hier dann ein kritischer Blick zum Beispiel auf Kindertagesstätte, Schule, Jugendhilfe und Bildungspolitik, also auf Instanzen und Kontexte der Sozialisation, in denen offenbar auf die Herausforderung, mit unterschiedlichen (Lern-) Voraussetzungen so umzugehen, dass in umfassender Weise Bildungsgerechtigkeit realisiert wird, nicht in angemessener Weise reagiert wurde. Wer vermutet, dass ein solcher Mangel an anderer Stelle im Handbuch wieder eingeholt würde – etwa beim Stichwort „Sozialisation in Schule und Hochschule“ (Horstkemper/Tillmann 2008, 290) –, sieht sich enttäuscht: In diesem allgemeinen Handbuchartikel zur schulischen Sozialisation findet sich kein einziger Hinweis auf die Behinderungen und Möglichkeiten, die sich durch die Schule für Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund ergeben.

- Neben der Vernachlässigung von Institutionen, Organisationen und Einrichtungen überwiegt beim Blick auf Menschen mit Migrationshintergrund immer noch eine Perspektive, die sich fast ausschließlich auf Probleme konzentriert und leider zudem häufig in einer individualisierenden und kulturalisierenden Defizitbeschreibung präsentiert wird. Nun wäre es zweifellos unangemessen, Probleme, die sich Menschen in ihren Sozialisationskontexten stellen und die sie sich auch gegenseitig machen, nicht zu thematisieren. Allerdings bekommen wir – wie Franz Hamburger bereits vor mehr als zehn Jahren kritisierte – nur sehr beschränkte Einsichten, wenn nach dem Muster des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas vorgegangen wird, wobei für Menschen mit Migrationshintergrund grundsätzlich ein Plus an Belastung und ein Minus an Bewältigungsmöglichkeiten behauptet wird (vgl. Hamburger 1997, 6ff.). Positive Entwicklungsherausforderungen, entstehende Resilienzen und ‚gelingendere‘ Bewältigungsstrategien kommen so nicht in den Blick, und es wird nicht einmal die Frage gestellt, ob und in welcher Weise Migrationserfahrungen, Mehrsprachigkeiten, Mehrfachidentitäten und Multiperspektivitäten nicht auch wichtige Ressourcen für Individuen und Gruppen sein könnten. Migrationsbezogene Themen scheinen auch in der deutschsprachigen Sozialisationsforschung in dominierender Weise

leider eben immer noch als „Gastarbeiter- und Migrantenproblematik“ (Geulen 2005, 66; Hvh. R.L.) wahrgenommen zu werden.

Zusammenfassung

Meine Perspektive zusammenfassend, gehe ich von einer Sozialisation in der Migrationsgesellschaft aus. Damit will ich bei migrationsbezogenen Fragestellungen eine einseitige Reduktion auf Familien mit Migrationshintergrund und deren Kinder vermeiden. Auch die Instanzen und Kontexte der Sozialisation (also z. B. Kindertagesstätte, Schule, Jugendhilfe, Bildungspolitik) und ihre ‚Denkangebote‘, ‚Gelegenheitsmuster‘, ‚Nahegelegenheiten‘, ‚Beschränkungen‘, ‚Ermöglichungen‘ und Ähnlichem in den Möglichkeitsräumen von Menschen mit Migrationshintergrund müssen thematisiert werden, genauso wie Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen gegenüber Migration und gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund in der Gesamtbevölkerung.

Zudem gilt es, Möglichkeitsräume nicht nur auf Defizite zu beschränken, sondern auch Ressourcen und Potentiale wahrzunehmen, ohne jedoch reale Probleme zu vernachlässigen, denen sich Menschen gegenüber gestellt sehen und die sie sich gegenseitig machen. Dazu gehören auch verschiedene Formen von Diskriminierung, deren Rechtfertigung und Unterstützung, und die Berücksichtigung von indirekten und direkten Diskriminierungserfahrungen.

Verknüpfen würde ich diese Themen unter anderem mit der Frage nach dem Versuch der Selbstbestimmung im Modus der Fremdbestimmung, wobei auch nach der sozialen Unterstützung von Formen, in denen andere Subjekte nicht zu Objekten gemacht werden, gefragt wird. Damit sollen auch die Professionellen in den Systemen von Bildung und Sozialer Arbeit und die Inhalte und Funktionen ihrer sozialen Unterstützung in den subjektiven Möglichkeitsräumen von Adressatinnen und Adressaten in den Blick der Sozialisationsforschung kommen.

Literatur

- Clausen, John A. (1968): *Socialization and Society*. Boston: Little, Brown & Co.
- Hamburger, Franz (1997): *Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz*. Mainz: Institut für sozialpädagogische Forschung (ism).
- Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). *Sozialisation in Schule und Hochschule*. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walter, Sabine (Hg.) (2008^{VII}): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 290–305.
- Hurrelmann, Klaus (1983): *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. Nr. 3. S. 9–103.
- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walter, Sabine (2008): *Zum Stand der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walter, Sabine (Hg.) (2008^{VII}): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 14–31.
- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walter, Sabine (Hg.) (2008^{VII}): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Geulen, Dieter (2005): *Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. Weinheim/München: Juventa.
- Grusec, Joan E./Hastings, Paul D. (Hg.) (2008): *Introduction*. In: Grusec, Joan E./Hastings, Paul D. (Hg.) (2008^{IX}). *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York/London: The Guilford Press. S. 1–12.
- Laible, Deborah/Thompson, Ross A. (2008): *Early Socialization: A Relationship Perspective*. In: Grusec, Joan E./Hastings, Paul D. (Hg.) (2008^{IX}): *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York/London: The Guilford Press. S. 181–207.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.

- Leiprecht, Rudolf (2005): Subjektivität und Jugendarbeit In: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen. Beiträge zu Rassismusforschung und Rassismusprävention. In der Reihe Arbeitspapiere des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen. Nr. 9. Oldenburg: BIS. S. 50–58.
- Scherr, Albert (1998): Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit. In: Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Schwalbach: Wochenschau-Verlag. S. 147–163.
- Schönpflug, Ute (2008): Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walter, Sabine (Hg.) (2008^{VII}): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 217–228.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007^{XV}): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Veith, Hermann (2008): Die historische Entwicklung der Sozialisations-
theorie. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walter, Sabine (Hg.) (2008^{VII}): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 32–55.
- Wentzel, Kathryn R./Looney, Lisa (2008): Socialization in School Settings. In: Grusec, Joan E./Hastings, Paul D. (Hg.) (2008^{IX}): Handbook of Socialization. Theory and Research. New York/London: The Guilford Press. S. 382–403.

Christine Riegel

Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis?

Perspektiven für Reflexion, Kritik und Veränderung

Der Ansatz der Intersektionalität, der in den 1980er Jahren im Kontext anglo-amerikanischer Geschlechterforschung entstanden ist (vgl. Crenshaw 1989), gewinnt im deutschsprachigen Raum und auch über die Gender Studies hinaus zunehmend an Bedeutung.¹ Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwieweit das sozialwissenschaftliche Konzept der Intersektionalität, das bisher v.a. als theoretische Debatte und als analytische (Forschungs-) Perspektive auf das Zusammenwirken von verschiedenen sozialen Differenzverhältnissen bedeutsam geworden ist, auch für die soziale und (sozial-) pädagogische Praxis fruchtbar gemacht werden kann. In der bisherigen Auseinandersetzung wurde das Intersektionalitätskonzept u. a. im Rahmen diversitätsbewusster und diskriminierungskritischer Ansätze aufgegriffen und in seiner Bedeutung für eine adäquate Gestaltung von (Sozial-) Pädagogik in gesellschaftlichen Verhältnissen von Heterogenität diskutiert (vgl. Leiprecht 2008a, Stuve/Busche 2007).

In diesem Beitrag wird das analytische Potential des Konzeptes aufgegriffen und die Bedeutung von Intersektionalität als kritische Reflexionsfolie für pädagogische Praxis herausgearbeitet. Dabei gehe ich mit Bezug auf Josef Held (1994) von einem Praxis-Verständnis aus, das über eine auf das Berufsfeld beschränkte Praxis hinausgeht und sowohl die Verhältnisse, in denen (pädagogische) Praxis stattfindet als auch die Lebenspraxen der Professionellen und die der Adressatinnen und Adressaten einschließt. Dieses Verständnis nimmt soziale Praxen als sozial folgenreiches Handeln im gesellschaftlichen

1 Vgl. hierzu Lutz 2001, Knapp 2005, Leiprecht/Lutz 2005, Klinger/Knapp 2008, Walgenbach 2007, Winker/Degele 2009, Riegel 2010a, Lutz/Herrera Vivar/Supik 2010.

Kontext in den Blick und berücksichtigt dabei potentiell immer auch die Veränderbarkeit der Verhältnisse:

„Die je eigene berufliche Praxis steht nicht nur in einem institutionellen, sondern auch in einem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang, der darüber hinaus auch politische Verantwortung mit sich bringt. Zusätzlich gehört die eigene Lebenspraxis außerhalb des beruflichen Kontextes ebenso zur Praxis und ist davon nur scheinbar und analytisch zu trennen; aber auch die Praxis derer ist einzubeziehen, mit denen meine Praxis verbunden ist, z. B. also die Klienten oder die Jugendhausbesucher. Dieser umfassende Begriff von Praxis, der auch politisches Handeln mit einschließt, macht umfassendere Analysen möglich und notwendig. Dafür braucht es einen geeigneten theoretischen Ansatz mit dem das leistbar ist.“ (Held 1994, S. 10)

Held verweist hier auf die Bedeutsamkeit von Theorie für die Praxis und insbesondere auf die Notwendigkeit kritischer wissenschaftlicher Grundbegriffe und Analyseinstrumente, die sich „sperrig gegenüber den üblichen Denkgewohnheiten“ verhalten, das ‚Querdenken‘ fördern (ebd., S. 13) – und, wie es Klaus Holzkamp formuliert, die es ermöglichen „die Oberflächhaftigkeit der eigenen Welt- und Selbstsicht [...] zu durchdringen und so die Handlungsfähigkeit zur Verbesserung der allgemeinen, damit ‚je meiner‘ Selbstbestimmung und Lebensqualität weiterzuentwickeln“ (Holzkamp 1983, S. 21). Dies leisten theoretische Bezüge, die sowohl die Handlungsfähigkeit als auch deren sozial-gesellschaftliche Voraussetzungen und die darin liegenden Macht- und Dominanzverhältnisse in ihrem Zusammenspiel in den Blick nehmen und gleichzeitig soziale Praxis im Spannungsfeld von Reproduktion und Überschreitung dieser Verhältnisse betrachten.² Ein im obigen Sinne ‚aufschließendes‘ und kritisches Analyse- und Reflexionspotential für die soziale und pädagogische Praxis in Verhältnissen sozialer Heterogenität und Ungleichheit liegt m.E. jedoch auch im Konzept der Intersektionalität und dessen kritischem und dekonstruktivistischen Blick auf soziale Differenz- und Machtverhältnisse in ihrem Zusammenwirken und deren sozialen Folgen.

In diesem Beitrag werden zunächst die Herausforderungen für pädagogisches Handeln unter Verhältnissen sozialer Heterogenität und Ungleichheit sowie die damit verbundenen Ambivalenzen und Widersprüche skizziert. Anschlie-

2 Exemplarisch sind hier Agency-Konzepte (vgl. Emirbayer/Mische 1998, Pohl/Stauber/Walther 2009), subjektwissenschaftliche Ansätze (vgl. Holzkamp 1983, 1988/1997, 1993; Held 1994) oder auch Ansätze der Cultural Studies (von Hall, Clarke und Willis) zu nennen.

End wird der Ansatz der Intersektionalität und seine Bedeutung als Analyse- und Reflexionsinstrument für die soziale Praxis herausgearbeitet, um schließlich das Potential dieses Ansatzes im Hinblick auf Reflexion, Kritik sowie eine verändernde und veränderte Praxis aufzuzeigen.

Ambivalenzen pädagogischen Handelns in Verhältnissen sozialer Heterogenität

Die gesellschaftlichen und sozialen Voraussetzungen pädagogischen Handelns sind äußerst widersprüchlich. Kennzeichnend für westliche und kapitalistische Gesellschaften ist nicht nur eine Vielfalt an unterschiedlichen Lebenslagen, Lebensstilen und Herkunftskontexten von Menschen, sondern auch, dass diese Heterogenität immer eng mit sozialer Ungleichheit und asymmetrischen Machtverhältnissen verbunden ist (vgl. Kreckel 2004, Winker/Degele 2009). Soziale Differenzen wie Geschlecht, Klasse, Ethnizität, Alter und andere wirken hier ungleichheitsstrukturierend und fungieren als Grenzmarker für soziale Einteilungen sowie für Prozesse der Ein- und Ausgrenzung bzw. Verhältnisse von Dominanz und Unterordnung (Hall 1994). Sowohl die gesellschaftlichen und sozialen Voraussetzungen pädagogischer Praxis als auch die Lebenschancen und Handlungsmöglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten sind durch soziale Differenzen und damit verbundene Ungleichheitsverhältnisse gekennzeichnet.

Allerdings zeigt sich, dass in den Feldern der Pädagogik und der Sozialen Arbeit sowie den Strukturen von Bildungs-, Erziehungs- und Hilfesystemen oftmals nicht die entsprechenden institutionellen, organisatorischen und konzeptionellen Voraussetzungen für einen bewussten Umgang mit sozialer Differenz und sozialer Ungleichheit gegeben sind. Im Gegenteil wird deutlich, dass im (sozial-) pädagogischen Kontext gesellschaftlich vorhandene Einteilungen, Differenzierungen und Grenzziehungen z. T. sogar noch zementiert werden und zu einer Reproduktion von sozialer Ungleichheit beigetragen wird.

Dies ist besonders deutlich im schulischen Kontext (vgl. Gomolla/Radtke 2009, Kutscher 2008, Wenning 2004), in dem strukturelle und organisatorische Spannungsfelder im Umgang mit sozialen Differenzen zu konstatieren sind. Zunächst erfahren soziale Heterogenität, Ungleichheit und Differenz in der schulischen Organisation und im Curriculum kaum Berücksichtigung. Es herrschen vielmehr Homogenisierungsstrategien vor, wie z. B. die Herstellung

von Alters- und Leistungshomogenität in Schulklassen und -stufen durch das mehrgliedrige Schulsystem oder die Aufrechterhaltung eines monolingualen Habitus der Schule (vgl. Gogolin 2008). Trotzdem wirken soziale Ungleichheit und ungleiche Lebens- und Bildungsvoraussetzungen in die Schule hinein. Soziale Differenzen werden allerdings in diesem homogenisierenden Zusammenhang zur Störung oder Belastung eines funktionalen Schulbetriebs. Hier sind es institutionell gerahmte Strategien der Normierung, Standardisierung und Homogenisierung, welche die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen ignorieren und dabei die Lebensrealitäten derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht der Dominanzgesellschaft angehören, unberücksichtigt lassen. Diese Homogenisierungsstrategien und v. a. das mehrgliedrige Schulsystem haben stark selektive und segmentierende Wirkung³, was inzwischen auch von der OECD (2007) angemahnt wird. Vor diesem Hintergrund ist der Anspruch der Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler, wie er in der Schule besteht, nicht einzulösen. Die mangelnde Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlicher Herkunftsmilieus und Voraussetzungen führt sogar zu einer gegenteiligen Wirkung: der Reproduktion von ungleichen Chancen und sozialer Ungleichheit (vgl. Wenning 2004, S. 569ff, Diehm 2008) unter Verschleierung asymmetrischer Machtverhältnisse (vgl. Bourdieu/Passeron 1973). Bourdieu und Passeron (1971) sprechen diesbezüglich auch von einer „Illusion der Chancengleichheit“. Diesbezüglich kann in struktureller Hinsicht von einem widersprüchlichen, in seinen Konsequenzen jedoch normierenden und ungleichheitsreproduzierenden Umgang mit sozialen Differenzen im schulischen Bildungssystem gesprochen werden.

Auch in der Sozialen Arbeit zeigen sich im Umgang mit sozialen Differenzen Widersprüche. Soziale Arbeit bezieht sich historisch betrachtet v. a. auf Aspekte der Klassenfrage (vgl. Leiprecht 2008a) bzw. zielt auf Hilfe und Unterstützung gesellschaftlich marginalisierter Gruppen ab und konzentriert sich damit v. a. auf Phänomene wie Armut oder soziale Abweichung. Soziale Differenzen werden in diesem Kontext v. a. als Abweichungen und Momente der sozialen Desintegration wahrgenommen und thematisiert (vgl. Maurer 2001). Der Bezug auf soziale Differenzen ist damit für die Soziale Arbeit einerseits konstitutiv, andererseits bleiben auch hier gesellschaftliche Macht-

3 Dies zeigt sich u. a. an der überdurchschnittlichen Repräsentanz von Kindern aus Migrationsfamilien oder armen Familien in Hauptschulen und umgekehrt ihrer Unterrepräsentanz an Gymnasien (vgl. Bildungsberichterstattung 2006).

und Herrschaftsverhältnisse weitgehend unreflektiert. Damit besteht die Gefahr, dass auch die Soziale Arbeit zur Reproduktion von vorherrschenden gesellschaftlichen und sozialen Differenz- und Dominanzverhältnissen beiträgt (vgl. Lamp 2007, Plößer 2010) und gleichzeitig auch an der Herstellung und Bestätigung von sozialen Normen sowie hegemonialen Normalitätsvorstellungen mitwirkt. In diesem Zusammenhang bezeichnet Susanne Maurer Soziale Arbeit auch als „Normalisierungsmacht“ (Maurer 2001, S. 125). Hier ergeben sich Paradoxien und Schwierigkeiten, die u. a. in der Positionierung Sozialer Arbeit im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle begründet liegen sowie sich aus der ambivalenten Zielsetzung ergeben: Hier besteht der Anspruch zur Unterstützung von marginalisierten Gruppen und dem Vorantreiben deren gesellschaftlicher Partizipation in einer Perspektive sozialer Gerechtigkeit. Dieser Anspruch gerät jedoch systematisch mit der von staatlicher Seite aus erwarteten Kontrolle sowie dem Drang zur Anpassung und Normierung von Subjekten in Konflikt (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, S. 251). Eine unreflektierte Bezugnahme und Übernahme sozialer Differenzen, verbunden mit einer (defizitbezogenen) Fokussierung marginalisierter Gruppen, kann somit ebenfalls zu einer Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen beitragen.

Diese gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen machen es Professionellen in Bildung und Sozialer Arbeit jedoch schwer, adäquat mit sozialer Heterogenität und Ungleichheit umzugehen. Vor dem Hintergrund der Dominanz der beschriebenen gesellschaftlichen und institutionellen Differenz-Ordnungen und Praxen ist es für Akteure sozialer und pädagogischer Praxis nahe liegend⁴ (wenn auch nicht zwangsläufig), sich in ihrem pädagogischen Denken und Handeln auf vorherrschenden Deutungs- und Ordnungsmuster zu beziehen und diese in ihrem alltäglichen Tun aufzugreifen und mit herzustellen (vgl. Fenstermaker/West 2001).

Wie verschiedene Studien zeigen, spielt der Bezug auf dominante Differenz-Konstruktionen und Differenzordnungen (wie z. B. Unterscheidungen von „Wir und die Anderen“, „dem Eigenen und dem Fremden“) in pädagogischen

4 Aus der Forschung zu institutioneller Diskriminierung wissen wir, dass Diskriminierung nicht nur durch absichtsvolles Verhalten mit diskriminierender Intention von Einzelnen erfolgt, sondern gerade durch etablierte und automatisierte Praxen und Denkmuster, die strukturell in den Verhältnissen und den Organisationsformen von Institutionen enthalten sind und von Einzelnen in selbstverständlichem Bezug darauf immer wieder aktualisiert und damit auch reproduziert werden (Osterkamp 1997).

Praxen und (Fach-) Diskursen sowie in Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und ihren Adressatinnen und Adressaten in Schule, Jugendhaus, der sozialen Gruppenarbeit oder Einzelfallhilfe eine bedeutsame Rolle. Professionelle reproduzieren dabei – oft unreflektiert und vorherrschenden sozialen Repräsentationen, Bildern, Normen und Diskursen folgend – kulturalisierende, rassialisierte⁵, geschlechterbezogene⁶ und heteronormative⁷ Zuschreibungen und Bilder bzw. es werden entsprechende Deutungen und Wahrnehmungsmuster aktiviert (vgl. Weber 2005, Riegel 2009/2010b). Es wird deutlich, dass es sowohl in alltäglichen pädagogischen Situationen als auch im Kontext interkultureller Bildung oder geschlechterbezogener Arbeit mit einem unreflektierten Bezug auf soziale Differenzen zu Stigmatisierung und Othering kommen kann.⁸ Diese Diskurse, Bilder und Praxen sind jedoch nicht immer offen diskriminierend, sondern alltäglich und selbstverständlich und somit auch teilweise in ihrer normierenden und ausgrenzenden Wirkung verdeckt (vgl. Essed 2002, Leiprecht 2001). Allerdings haben sie diskriminierende Wirkung und tragen zur Aufrechterhaltung vorherrschender Differenzordnungen bei. Die Untersuchungen von Gomolla/Radtke (2009), Häberlin/Imdorf/Kronig (2004), Kronig/Eckard/Häberlin (2007) zu institutioneller Diskriminierung zeigen, dass v. a. in Phasen des Übergangs (von der Primarstufe in weiterführende Schulformen sowie von der Schule in die berufliche Ausbildung), diskriminierende Diskurse und Praxen wirksam werden und sich zum Nachteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien auswirken. Hier wird deutlich, dass Professionelle in Bildung und Sozialer Arbeit als soziale Akteure nicht nur in Verhältnissen sozialer Heterogenität und Ungleichheit agieren, sondern potentiell am Herstellungsprozess von sozialen Differenzen beteiligt sind.

Allerdings, und dies ist an dieser Stelle hervorzuheben, ist der (pädagogische) Umgang mit sozialen Differenzen unter herrschaftsförmigen und von sozialer Ungleichheit geprägten Verhältnissen mit vielfältigen prinzipiellen Wider-

5 Vgl. Walter 2001, Weber 2003, Melter 2006.

6 Vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004, Budde 2005, Graff 2005.

7 Empirisch wirken diese jedoch i.d.R. intersektionell zusammen (s.u.).

8 Der Begriff des ‚Othering‘ verweist auf soziale Praxen, welche Menschen und soziale Gruppen durch Differenzkonstruktionen als ‚Andere‘ konstituieren. Dabei wird die Subjektivität der Anderen systematisch verfehlt, was bedeutet, dass sie konsequent vom hegemonialen Machtdiskurs ausgeschlossen werden (vgl. Broden/Mecheril 2007, Eggers 2005, Spivak 1985).

sprüchen und Fallstricken verbunden. Dies zeigt sich bereits an der Ambivalenz von Thematisierung oder De-Thematisierung von Differenz: So ist die Benennung von Differenzen sowohl mit Chancen (Anerkennung, Empowerment) und emanzipativem Potential, aber auch mit Gefahren verbunden: Mit der Bezugnahme auf soziale Differenzen besteht das Problem, soziale Kategorisierungen selbst zu reproduzieren, homogenisierende und differenzbezogene (z. B. kulturalisierende) Zuschreibungen vorzunehmen und Menschen mit Verweis auf Differenzen zu Anderen zu machen (Othering). Damit werden auch vorherrschende Grenzziehungen, Differenzordnungen und Dominanzverhältnisse fortgeschrieben. Soziale Differenzen andererseits nicht zu berücksichtigen, birgt die Gefahr unterschiedliche soziale Lebenslagen und Voraussetzungen zu übergehen oder (normalisierend) zu vereinnahmen (vgl. das Beispiel Schule s. o.). Dies kann sowohl zu einer Vernachlässigung struktureller Voraussetzungen oder Verharmlosung von gesellschaftlichen Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnissen führen als auch zu einer Personalisierung und Individualisierung des Scheiterns in benachteiligten Lebenslagen sowie zu einer Ignoranz gegenüber Diskriminierungserfahrungen von Adressatinnen und Adressaten.⁹ So ist auch die De-Thematisierung von Differenz, selbst mit dem Verweis auf eine universalistische Perspektive der ‚Gleichheit‘ (im Sinne von Gleichbehandlung), nicht widerspruchsfrei.

Wie kann nun jedoch ein adäquater Umgang mit den aufgezeigten Ambivalenzen und Gefahren gefunden werden? Wie ist dem Dilemma zwischen Festschreibung bzw. Reproduktion hegemonialer Differenzordnungen und einer Ignoranz gegenüber unterschiedlichen Lebenslagen und sozialen Voraussetzungen zu entkommen, ohne Ausgrenzung und Diskriminierung zu verharmlosen und zu reproduzieren?

Im Kontext von Verhältnissen sozialer Ungleichheit und asymmetrischen Dominanzverhältnissen, die, wie deutlich wurde, auch in Bildungs-, Erziehungs- und Hilfeverhältnissen hineinwirken, ist dies ein schwieriges Unterfangen. Die Paradoxien im Umgang mit sozialer Differenz (vgl. Mecheril 2005) sind nicht einfach aufzulösen. Der Umgang mit Differenzen bleibt ein Balanceakt und es braucht, wie dies Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper in ihrem Konzept der Reflexiven Koedukation (1995) vorschlagen, eine Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenz.

9 Claus Melter bezeichnet dies als Sekundären Rassismus (vgl. Melter 2005).

Um in diesen Widersprüchen und trotz dieser Widersprüche handlungsfähig zu bleiben¹⁰, ist es für Professionelle in Bildung und Sozialer Arbeit erforderlich, sich diese bewusst zu machen und die widersprüchlichen sozialen Voraussetzungen sowie das eigene Involviertsein in diese Verhältnisse zum Gegenstand der Reflexion zu machen: als Versuch einer begreifenden, nicht deutenden Wirklichkeitserschließung (vgl. Holzkamp 1983).

Der Ansatz der Intersektionalität kann für eine solche Reflexion als gesellschaftlich fundiertes und gegenüber vorherrschenden Differenzverhältnissen nutzbar gemacht werden. Im Folgenden wird der Ansatz vorgestellt und sein Nutzen als kritisches Reflexions- und Analyseinstrument herausgearbeitet.

Intersektionalität als Analyse- und Reflexionsinstrument¹¹

Das Besondere des Konzepts der Intersektionalität liegt darin, das Zusammenwirken verschiedener sozialer Differenzen in ihrer sozialen Verwobenheit in den Blick zu nehmen und dabei auch die Folgen dieses Zusammenwirkens für das soziale Zusammenleben, die soziale Ordnung sowie für die Verortung von Subjekten in der Welt zu betrachten. Ausgehend von der Trias Geschlecht, Ethnizität, Klasse werden inzwischen auch weitere sozial relevante Differenzkategorien wie Körper, Alter/Generation, geografische Lage, Sexualität u. a. m. in den Blick genommen. Bei diesen Differenzen handelt es sich um gesellschaftliche Strukturkategorien, durch die asymmetrische Einteilungen und Strukturierungen der Gesellschaft vorgenommen und dabei Lebensvoraussetzungen und soziale Ressourcen (ungleich) verteilt werden. Gleichzeitig sind dies soziale Konstruktionen, durch die hegemoniale Differenzordnungen immer auch diskursiv und praxeologisch hergestellt und ungleich bewertet werden.¹² Deshalb sind nicht nur die sozialen Differenzlinien

10 Diese paradoxen Anforderungen im Umgang mit Differenz und Diskriminierung dürfen, so Andreas Foitzik und Axel Pohl „weder zur Lähmung (denn: „Ich will es nicht falsch machen...“) noch zur Beliebigkeit („Ich kann es ohnehin nicht richtig machen...“) führen“ (Foitzik/Pohl 2009, S.71).

11 In diesem Abschnitt beziehe ich mich in weiten Teilen auf den von mir an anderer Stelle verfassten Artikel „Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung“ (Riegel 2010a).

12 Soziale Differenzen werden jeweils als hierarchische Gegensatzpaare entlang von sozialen Differenzlinien wie Geschlecht, Hautfarbe, Alter usw. konstruiert und organisiert, wie z. B. männlich-weiblich, weiß-schwarz, jung-alt, reich-arm, gesund-krank, West-Ost, Nord-Süd usw. (vgl. dazu auch Lutz/Wenning 2001, Leiprecht/Lutz 2005). Diese Gegensatzpaare bzw. die damit verbundenen Differenzlinien wirken sozial strukturierend bzw. sie sind funktional

in ihren Verschränkungen in den Blick zu nehmen, sondern immer auch das Zusammenwirken der damit zusammenhängenden Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse als asymmetrische Geschlechter-, Klassen-, Ethnizitäts-, Generationen-, Körper-Verhältnisse (vgl. Klinger 2003, Knapp 2005, Rommelspacher 2006, Soiland 2008, Winker/Degele 2009). Auch wenn diese strukturellen Ungleichheits-Verhältnisse analytisch voneinander zu unterscheiden sind (vgl. bspw. Lutz 1993; Lenz 1995; Kreckel 2004), sind auch diese als „Konfigurationen“ (Lenz 1995: 36) miteinander im sozialen und gesellschaftlichen Ungleichheitsgefüge verwoben und sozial wirksam – und diesbezüglich immer auch in ihrem historischen Gewordensein und in ihrer aktualempirischen gesellschaftlichen Erscheinungsformen zu betrachten.

Vor dem Hintergrund der Überlagerung von verschiedenen Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen ist jedoch die Metapher der Kreuzung (intersection), auf der der Intersektionalitätsbegriff basiert, nicht unproblematisch, u. a. deshalb, weil dabei die Vorstellung von „in sich geschlossenen“ Kategorien oder von voneinander unabhängigen Linien oder Achsen der Differenz suggeriert wird. Das Zusammenwirken von verschiedenen sozial relevanten Kategorien und Differenzlinien zeichnet sich jedoch gerade dadurch aus, dass sie sich – jeweils in einem bestimmten sozialen und gesellschaftlichen Kontext – gegenseitig beeinflussen, in spezifischer Weise hervorbringen, verstärken, abschwächen oder verschleiern können. Vor diesem Hintergrund sprechen Autorinnen wie Katharina Walgenbach (2007) von „Geschlecht als interdependente Kategorie“. Im Hinblick auf die ungleichheitsstrukturierenden Ursachen und Folgen sozialer Differenzen ist gerade die Interdependenz von verschiedenen gesellschaftlich relevanten Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen in den Blick zu nehmen und nicht auf das Zusammenwirken von bloßen Differenzkategorien zu reduzieren (vgl. dazu Knapp 2005/2008, Rommelspacher 2006, Soiland 2008).

Das Besondere der Intersektionalitätsperspektive liegt also darin, über die additive Berücksichtigung multipler Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse hinauszugehen und deren Zusammenwirken und auch gegenseitige Einflüsse und Abhängigkeiten konsequent zusammen zu denken und dabei nach ein- und ausgrenzenden sowie segmentierenden Folgen dieses jeweils spezifischen Zusammenwirkens zu fragen.

zur Herstellung und Reproduktion von sozialen Verhältnissen der Ein- und Ausgrenzung sowie von Beziehungen der Dominanz und Unterordnung.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass soziale Differenzen und Differenzverhältnisse sozial und gesellschaftlich omnipräsent sind und in allen Bereichen des sozialen Lebens wirksam werden: der Ebene der gesellschaftlichen Bedingungen, der Ebene der sozialen Bedeutungen, als soziale Repräsentationen, Diskurse und soziale und kollektive Praxen sowie der Ebene des Subjekts und dessen subjektiv begründeten Orientierungen und Handlungen.¹³ Es handelt sich hier um ein dialektisches und dynamisches Verhältnis von Struktur, sozialen Praxen bzw. Repräsentationen und Subjekt, auf dessen verschiedenen Ebenen jeweils auch das intersektionelle Zusammenwirken von Differenz- und Dominanzverhältnissen wirksam ist.

Welche Differenzlinien und Dominanzverhältnisse jeweils konkret zusammenspielen und sich gegenseitig hervorbringen ist nicht universell zu bestimmen, sondern letztendlich nur empirisch am konkreten Fall und dessen sozial-gesellschaftlichem Kontext zu klären. Dabei gilt es für die intersektionelle Analyse, nicht nur offensichtliche Differenzlinien zu berücksichtigen, sondern auch verdeckte Mechanismen sozialer Unterscheidung, die u. a. durch die Dominanz von Normalitätsvorstellungen verschleiert sind. Dies bedeutet zum Beispiel, die Differenzlinie Ethnizität nicht nur mit Blick auf Migrations-Andere und sexuelle Orientierung nicht nur hinsichtlich querer Lebensweisen zu thematisieren, sondern auch die dominante Seite, die in der Regel Normalität repräsentiert (also Whiteness/Weißsein oder heterosexuelle Lebensweisen) und damit verbundene Privilegien und Machtasymmetrien in den Blick zu nehmen.

Ein Beispiel für das intersektionelle Zusammenwirken von verschiedenen Differenzen und Verhältnissen mit ungleichheitsreproduzierenden Folgen sind rassialisierte, kulturalisierte, vergeschlechtlichte Zuschreibungen gegenüber Gruppen von Adressatinnen und Adressaten, wie sie u. a. auch im pädagogischen Kontext (s. o.) relevant werden. In solchen Bildern spielen, auch wenn vordergründig nur auf eine Differenzlinie (z. B. Ethnizität) verwiesen wird, verschiedene Zuschreibungen und Normalitätsvorstellungen zusammen, die sich gegenseitig verstärken, aber gleichzeitig auch Dominanzverhältnisse verschleiern können, um das Bild der ‚Anderen‘ – im Gegensatz zum unausgesprochenen ‚Eigenen‘ und dessen Überlegenheit – möglichst plausibel zu zeichnen. In sozialen Praxen und Diskursen werden – je nach

13 Siehe zu diesen verschiedenen Ebenen ausführlicher den Beitrag von Leiprecht und Riegel im vorliegenden Band.

Funktion und Intention – bestimmte Differenzlinien thematisiert und hervorgehoben, andere ignoriert und übergangen. Dies wird beispielsweise an aktuellen stereotypen Bildern über „das unterdrückte muslimische Mädchen“ oder „die gewaltbereiten türkischen Machos“ (vgl. Munsch et al. 2007, Riegel 2003) deutlich. Hier zeigen sich zum einen geschlechtlich völlig konträr konnotierte Bilder von türkischen bzw. muslimischen Jugendlichen: Entlang der vorherrschenden Geschlechterverhältnisse wird Mädchen bzw. jungen Frauen eine passive Opferrolle zugewiesen, Jungen bzw. jungen Männern eine aktive und potentiell gewalttätige Täterrolle. Allerdings wird das Geschlechterverhältnis in diesem Diskurs ethnisiert und die darin liegende Macht- und Gewalthierarchie einseitig der ethnisch markierten ‚Kultur‘ der Anderen zugewiesen, dabei gleichzeitig das Geschlechterverhältnis in der eigenen Gesellschaft als gleichberechtigt angenommen bzw. darin liegende strukturelle Ungleichheiten und Gewaltverhältnisse de-thematisiert. Inzwischen rückt, wie bei den genannten Bildern deutlich wird, bei der Thematisierung von migrantischen Jugendlichen verstärkt Religion als Differenzmarker (mit einem Fokus auf den Islam) in den Vordergrund. Dabei wird die Thematisierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund modifiziert, so dass es zu einem Konglomerat von kulturellen, nationalen und religiösen sowie genderbezogenen Zuschreibungen kommt. Gleichmaßen sind in der dominanten Rede über „unterdrückte muslimische Mädchen“ und „die gewaltbereiten türkischen Machos“ auch heteronormative Vorstellungen und eine Idealisierung und Normierung von Körper(praxen) enthalten (vgl. Riegel 2010b).¹⁴ Martina Weber weist im Zusammenhang mit solchen Bildern auf eine gleichzeitige De-Thematisierung von sozialen Verhältnissen hin, ebenso auf einen milieubedingten Bias der deutschen, akademisch gebildeten Lehrkräften aus der Mittelschicht (Kassis/Stalder/Kronig/Weber 2008, S.344).

Am Beispiel solcher alltäglicher Diskurse und Repräsentationen wird deutlich, wie sich Differenzverhältnisse in durchaus widersprüchlicher Weise überlagern, sich gegenseitig verstärken, abschwächen oder verschleiern können. Je nach Kontext und beabsichtigter Botschaft solcher Bilder werden bestimmte Differenzen hervorgehoben, andere Macht- und Herrschaftsverhältnisse bleiben unbenannt und werden in den Hintergrund gerückt.

14 Gleichmaßen können solche Bilder eine ethnisierende Unterstellung von Homophobie der Gruppe türkischer junger Männer befördern, was sich u. a. an den (hegemonialen und auch subkulturellen) Diskursen, in denen Homophobie und Islam in Zusammenhang gebracht werden, zeigt.

Die intersektionelle Perspektive ermöglicht es die Komplexität solcher Bilder und Diskurse, aber auch anderer sozialer Phänomene, in ihrem Zusammenwirken analytisch in den Blick zu nehmen und dabei die Wirkungsweise von sozialen Differenzierungen und Grenzziehungen (in ihrer Interdependenz) zu untersuchen. In diesem Sinne sehen Autorinnen wie Kathy Davis (2009) die Bedeutung des Intersektionalitätsansatzes v. a. in methodologischer und epistemologischer Hinsicht, als „regarding strategy“. In diesem Sinne kann die intersektionelle Perspektive als Analyse- und Reflexionsinstrument nutzbar gemacht werden, um das (eigene) pädagogisches Handeln sowie pädagogische Diskurse und Konzepte auf „doing difference“-Prozesse (selbst-)kritisch zu reflektieren und hinterfragen. Dabei können für die konkrete Analyse bzw. Reflexion der pädagogischen Praxis aufschließende und die oberflächliche Betrachtung durchdringende Fragen hilfreich sein. Vor diesem Hintergrund schlage ich vier intersektionelle und differenzkritische Fragedimensionen¹⁵ vor, mit der die pädagogische Praxis in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen und situativen Kontext untersucht werden kann:

1. Welche sozialen Kategorien und Dominanzverhältnisse werden (wie) relevant? Wie wirken diese zusammen?
2. Wie werden diese soziale Differenzen und Ungleichheitsverhältnisse (situativ, habituell, diskursiv, praxeologisch) hergestellt und reproduziert?
3. Welche Funktionen und welche Folgen (emanzipative, herrschaftsreproduzierende, normative usw.) hat dies für die beteiligten Subjekte und für die soziale Ordnung des Systems?
4. Welche Möglichkeiten gibt es, diesen Reproduktionsprozess von ungleichheitstrukturierender Differenzbildung zu durchbrechen?

Diese Fragen fokussieren zum einen bestehende Differenz-Verhältnisse und zeichnen sich durch eine Analyse des Ist-Zustands aus. Sie fragen aber auch nach der Herstellung und Reproduktion von Differenzkonstruktionen und -ordnungen, an der wir als Akteure potentiell beteiligt sind (uns aber auch verweigern können). Und sie fragen nach Funktion und Folgen von Differenzkonstruktionen und -praxen sowohl für die beteiligten Subjekte als auch für die soziale Ordnung des Systems bzw. des sozialen Zusammenlebens.

15 Diese Fragedimensionen haben analytischen Charakter und können nicht nur zur (Selbst-)Reflexion pädagogischer Praxis, sondern auch als Analyseinstrument für die sozialwissenschaftliche und auch pädagogische Forschung herangezogen werden (vgl. dazu Riegel 2010a).

Darüber hinaus ist unter einer herrschaftskritischen Perspektive für pädagogische Praxis nicht zuletzt auch die Frage nach Veränderungen von Bedeutung, die Frage, wie potentiell die Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen durchbrochen werden kann. Diese Fragedimensionen und die damit verbundene intersektionelle Perspektive enthält sowohl herrschaftskritisches als auch emanzipatives Potential – und darin liegt auch der Nutzen für eine kritische, die hegemonialen Verhältnisse sowie Denk- und Handlungsmuster überschreitende (pädagogische) Praxis.

Mit der intersektionellen Analyseperspektive – als *regarding strategy* – und den hier genannten Fragen können sowohl gesellschaftliche und institutionelle Voraussetzungen, pädagogische Konzepte und Programme, das eigene pädagogische Denken und Handeln als auch die Möglichkeitsräume und Praxen der Adressatinnen und Adressaten analytisch in den Blick genommen werden.

Überschreitende Praxis: Reflexion, Kritik und Veränderung

Die intersektionelle Praxis-Analyse enthält also reflektierendes, kritisch-dekonstruktivistisches und auch veränderndes Potential – insbesondere mit Blick auf vorherrschende Differenz- und Dominanzverhältnisse sowie damit verbundene Mechanismen und Praxen der Auf- und Abwertung bzw. Ein- und Ausgrenzung. Entsprechend eines umfassenden Praxisverständnisses (vgl. Held 1994) sind für Reflexion, Kritik und Veränderung immer auch verschiedene für die soziale und pädagogische Praxis relevante Bereiche in den Blick zu nehmen:

- die jeweiligen gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen der pädagogischen Praxis,
- sozial vorherrschende Differenzkonstruktionen (Bilder, Kategorisierungen, Zuschreibungen) und Ordnungsmuster,
- deren Relevanz für pädagogische Konzepte und Programme sowie das professionelle Selbstverständnis sowie
- deren Bedeutung für das eigene pädagogische Denken und Handeln, das biografische Gewordensein sowie die aktuelle soziale Positionierung und damit verbundener Privilegien.

Reflexion und Kritik unter einer intersektionellen Perspektive

Die Reflexion sozialer und pädagogischer Praxis kann, wie bereits an der ungleichheitstrukturierenden Macht sozialer Verhältnisse als auch der institutionellen Eingebundenheit und der damit verbundenen Deutungsmacht deutlich wurde, nicht ohne den Bezug auf gesellschaftliche und institutionelle Voraussetzungen und Kontexte stattfinden. Eine wesentliche Voraussetzung von Reflexion ist es deshalb, die diesbezüglichen Voraussetzungen von Praxis zum Gegenstand zu machen. Intersektionalität bietet für diese Analyse eine theoretische und differenz- und ungleichheitskritische Rahmung (vgl. Riegel 2010a). Mit einer intersektionellen Analyseperspektive kann der soziale und gesellschaftliche Kontext und die dabei relevanten Ungleichheits- und Differenzverhältnisse in ihrem Zusammenwirken bewusst gemacht werden, um sowohl die eigenen professionellen Handlungsmöglichkeiten und Beschränkungen, als auch die der Adressatinnen und Adressaten in ihrem sozialen Kontext und den damit verbundenen Möglichkeiten und Behinderungen einzuordnen. Durch eine solchen kontextualisierten Blick wird vermieden, dass sozial ungleiche Chancen und benachteiligte Lebenslagen von Adressatinnen und Adressaten wie auch ambivalente strukturelle Voraussetzungen pädagogischer Praxis weder den Personen bzw. deren mangelnden Fähigkeiten oder Anstrengungen noch einseitig deren vermeintlicher Herkunft bzw. Zugehörigkeit zugeschrieben werden.

Da, wie wir ebenfalls gesehen haben, zuschreibende, normalisierende und ausgrenzende Mechanismen und Praxen immer auch strukturell verankert sind, muss sich eine reflektierende Analyse notwendigerweise auch auf institutionelle Zwänge sowie der Institutionen inhärente ungleichheitsreproduzierende Differenz- und Ordnungsstrukturen und Praxen beziehen. Ebenso ist also immer auch selbstkritisch zu fragen, welche Bedeutung selbstverständliche und alltägliche soziale Kategorisierungen, Zuschreibungen und Normalitätstsvorstellungen für das eigene pädagogische Denken und Handeln haben und diese möglicherweise strukturieren.

Intersektionalität als Reflexionsfolie und als differenzkritische und dekonstruktivistische Perspektive ermöglicht hier, sich vorherrschenden Denkweisen und Praxen, die uns als sozial etablierte Einteilungen und Kategorisierungen alltäglich (in und außerhalb der pädagogischen Arbeit) begegnen, bewusst zu werden und deren ein- und ausgrenzende, auf- und abwertende bzw. normalisierende Folgen kritisch wahrzunehmen und zu reflektieren und in ihrer Selbstverständlichkeit und teilweise auch essentialisierten „Natur-

lichkeit“ zu dekonstruieren¹⁶ sowie nach den Funktionsweisen und in ihrer ungleichheitsstrukturierenden Wirkung zu fragen: Welche Folgen haben vorherrschende Differenzkonstruktionen und doing difference Prozesse für die Lebens- und Handlungsmöglichkeiten der Menschen, mit denen wir als Professionelle in Bildung und Sozialer Arbeit zu tun haben? Inwieweit strukturieren sie auch unsere eigene Wahrnehmung der Adressatinnen und Adressaten sowie unser (alltägliches und professionelles) Denken und Handeln?

Mart Busche und Olaf Stuve haben für die Bildungsarbeit Techniken entwickelt, die es pädagogischen Fachkräften ermöglichen sollen, eigene Homogenisierungen und Zuschreibungen gegenüber Adressatinnen und Adressaten und damit verbundene Ein- und Ausgrenzungen zunächst zu vermeiden und an der Entwicklung adäquater Sprech- und Handlungsweisen zu arbeiten. Sie nennen diese Techniken „kontra-intuitives Handeln“ bzw. „konta-intuitives Lesen“ (Busche/Stuve 2010), das dazu auffordert,

„vom Impuls des Selbstverständlichen zunächst zurückzutreten, um den Raum für konträr zum Selbstverständlichen verlaufenden Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungsstrategien zu öffnen. Damit werden jene Kreisläufe unterbrochen, die auf eine permanente Reproduktion von Verhältnissen hinauslaufen, die von Beziehungen der Dominanz und Unterordnung [...] strukturiert sind.“ (Busche/Stuve 2010, 284)

Der intersektionelle Blick auf das Zusammenwirken von verschiedenen Differenzlinien und -verhältnissen liefert dazu eine Reflexionsfolie (s. o.), die eine differenzierte und dekonstruktivistische Sichtweise auf homogenisierende Deutungsmuster und Pauschalisierungen ermöglicht: Einseitige Betrachtungen und Erklärungsmuster können durchschaut und analysiert werden, die auf dichotomen Differenzkonstruktionen aufbauen (wie z. B. in deutsch/nicht-deutsch, weiß/schwarz, männlich/weiblich, heterosexuell/homosexuell, christlich/nicht-christlich usw.) (vgl. Leiprecht 2010).

Mit Blick auf die Problematik von vorherrschenden Kategorisierungen ist nicht nur eine Skepsis angemessen, wenn pauschalisierend von den Mädchen,

16 Mit Dekonstruktion als Haltung (Derrida) ist dabei gemeint, hegemoniale Differenzverhältnisse und ihre ein- und ausgrenzende Folgen als auch deren soziale Herstellungsprozesse kritisch in den Blick zu nehmen und zu thematisieren, sie ihres vermeintlich essentialistischen Gehalts zu entkleiden und dabei den Aspekt des ‚Hergestellt-Seins‘ von Differenzen (und der potentiellen Beteiligung daran) bewusst zu machen und somit auf den unmittelbaren Zusammenhang von Differenzen und Differenzeffekten aufmerksam machen (vgl. Hall 2004).

den Jungen, den Jugendlichen mit Migrationshintergrund usw. gesprochen wird. Auch die Ausrichtung von pädagogischen Programmen, Formulierungen von Zielsetzungen sowie die Fokussierung von bestimmten Gruppen von Adressatinnen und Adressaten kann unter einer intersektionellen Perspektive auf darin liegende Zuschreibungen sowie normierende und segmentierende Funktionen und möglichen Folgen kritisch reflektierend betrachtet werden: Inwieweit sind vorherrschende Differenzordnungen und Kategorisierungen in pädagogischen Inhalten, Konzepten, Methoden und Programmen von Bedeutung und mit welchen Folgen? Welche thematischen und zielgruppenbezogenen Fokussierungen werden in der pädagogischen Arbeit vorgenommen? Mit welchen (Vor-)Annahmen ist dies verbunden? Werden dabei andere Differenz- und Dominanzverhältnisse möglicherweise ausgeblendet? Inwieweit finden bereits in der pädagogischen Konzeption Ein- und Ausgrenzungsprozesse oder Othering-Prozesse statt?

Eine intersektionelle Ausrichtung von Reflexion ist besonders fruchtbar, um im Spannungsfeld von Thematisierung bzw. De-Thematisierung von Differenzverhältnissen handlungsfähig zu bleiben, die jeweiligen Differenzen in ihrem situativen und spezifischen Zusammenwirken zu betrachten und bewusst mit den jeweiligen Herausforderungen und möglichen Folgen umzugehen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Arbeit mit geschlechterhomogenen Gruppen, wie sie für die geschlechterreflexive Mädchen- oder Jungenarbeit bedeutsam sind (vgl. Bronner/Behnisch 2007). Hier wird Geschlecht als Differenzlinie in den Vordergrund gestellt. Diese Thematisierung ist jedoch mit Ambivalenzen verbunden. Einerseits haben getrennte Mädchen- und Jungengruppen emanzipatives Potential. Es werden (geschützte) Räume geschaffen, die für die Ermöglichung von Empowerment und der Reflexion von Geschlechterrollen, Erfahrungen mit Dominanz- und Gewaltverhältnissen äußerst bedeutsam sind. Andererseits wird jedoch in der Aufteilung in Mädchen und Jungen eine dichotome Unterscheidung vorgenommen. Mit dieser Fokussierung besteht die Gefahr der Homogenisierung innerhalb der (konstruierten) Gruppe der Mädchen oder Jungen, durch die (möglicherweise) unterschiedlichen Lebenslagen und Identitäten verdeckt und soziale Dominanzverhältnisse nur einseitig mit Blick auf die Geschlechterthematik fokussiert werden. Darüber hinaus wird durch diese Unterscheidung zunächst das vorherrschende System der Zweigeschlechtlichkeit reproduziert. Diese Geschlechterordnung lässt kein ‚dazwischen‘ oder eine andere Geschlechterordnung zu und die Existenz queerer und transgender Identitäten wird vernachlässigt. Dies hat auch zur Konsequenz, dass die Einteilung in Mädchen-

und in Jungengruppen für Jugendliche, die sich in ihrer Geschlechteridentität nicht eindeutig zuordnen können oder wollen, perspektivisch keinen Raum vorsieht. Trotz dieser Gefahren sind geschlechterhomogene Gruppen – gerade hinsichtlich der oben genannten Potentiale – sinnvoll. Hier kann eine intersektionelle oder diversitätswisende Perspektive hilfreich sein, um neben einer Genderperspektive die intersektionelle Verwobenheit von Geschlecht und von verschiedenen Differenz- und Dominanzverhältnissen im Blick zu behalten. Im Sinne der zuvor angesprochenen Balance von Thematisieren und De-Thematisieren bedeutet dies, vorgenommene Einteilungen und Kategorisierungen immer wieder zu öffnen, die Vielfalt an Lebensweisen, Zugehörigkeitskontexten und Identifikationen von Mädchen und Jungen hervorzuheben und eine Atmosphäre bzw. ein Bewusstsein für Identitäten und Rollenvorstellungen jenseits von traditionellen Geschlechterrollen und dem System der Zweigeschlechtlichkeit zu schaffen.

Betrachten wir soziale Praxis in ihrer umfassenden Bedeutung, ist nicht nur das eigene Denken und Handeln als Professionelle in ihrem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext einer selbstkritischen Reflexion zu unterziehen, sondern auch die eigene soziale Verwobenheit und das eigene biografische Gewordensein in diesen asymmetrischen Differenz- und Dominanzverhältnissen. Denn die soziale und pädagogische Praxis erfolgt immer auch im Erfahrungskontext der eigenen Biografie und jeweils von einer bestimmten sozialen Positionierung aus. Mit dieser Positionierung sind sowohl bestimmte Perspektiven auf die Welt verbunden, als auch die (ungleiche) Verfügung über soziale Ressourcen und Privilegien (vgl. Haraway 1995). Dies macht es immer wieder erforderlich, die eigene intersektionelle Verwobenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie der damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten und Privilegien selbstkritisch (vgl. Lykke 2005) in den Blick zu nehmen und die eigenen (pädagogischen) Sichtweisen und Werte wie auch die Wahrnehmung von Adressatinnen und Adressaten vor diesem Hintergrund auf implizite Normalitätsvorstellungen und einseitige Perspektiven zu reflektieren. Es bedarf der Reflexion der eigenen machtvollen Position als Professionelle im Rahmen pädagogischer Beziehungen und im gesamtgesellschaftlichen Raum, ebenso der Reflexion von Arbeits- und Rollenverteilungen in der jeweiligen Organisation und im Kollegium unter einer geschlechterbezogenen, ethnizitäts- und klassen bzw. statusbezogenen Perspektive.

Reflexion wird also immer im Bezug auf vorherrschende Differenzverhältnisse und die eigenen Verstickungen mit diesen vorgenommen. Reflexion im intersektionellen Sinne bedeutet also Selbstkritik und Herrschaftskritik.

Perspektiven der Veränderung

Allerdings kann es – v. a. für Mehrheitsangehörige bzw. diejenigen, die über Macht und Privilegien verfügen und die pädagogische Verhältnisse mitgestalten können – nicht dabei bleiben, die eigene privilegierte Position oder die eigenen Vorurteile zu reflektieren. Hier bedarf es der Entwicklung einer Perspektive der Veränderung als Bestandteil pädagogischer Praxis (vgl. Foitzik/Pohl 2009).

Veränderung zielt dabei auf eine die restriktiven Verhältnisse und die eigenen Handlungs-Verstrickungen überschreitende Praxis ab. Dies erfordert Veränderungen im eigenen Denken und Handeln, aber auch das Hinwirken auf strukturelle Veränderungen. So ist es auch im institutionellen Kontext und der Organisation von Schule oder Jugendarbeit erforderlich, entsprechende strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, damit Differenzen berücksichtigt werden und Anerkennung erfahren werden können, ohne Menschen jeweils darauf fest zu schreiben, und gleichzeitig eine reale Partizipation von verschiedenen sozialen Gruppen sowie eine Demokratisierung auf allen Ebenen einer pädagogischen Organisation zu ermöglichen – im Sinne einer diversitätsbewussten Öffnung und Organisationsentwicklung (vgl. Leiprecht 2008b). Dies bedeutet für Angehörige der Dominanzgesellschaft (was im intersektionellen Sinne nie eindeutig ist) jedoch notwendigerweise, Privilegien und Macht aufzugeben bzw. diese zu teilen. Sonst ist die Gefahr groß, dass durch eine um sich selbst kreisende Reflexion, ohne Perspektiven der Veränderung, asymmetrische Machtverhältnisse nur reproduziert werden (vgl. Reindlmeier 2007, S. 31). Pädagogische Praxis umfasst also immer auch politisches Handeln (vgl. Held 1994, s.o.).

Allerdings ist eine differenz- und dominanzkritische überschreitende Praxis vereinzelt nur schwer möglich. Hierzu braucht es den Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen. Anstatt eigene Zuschreibungspraxen und Verstickungen als individuelle Fehlleistungen und Unzulänglichkeiten zu betrachten und diese aus Scham vor Kolleginnen und Kollegen oder Adressatinnen und Adressaten zu verstecken, ermöglicht der Austausch mit anderen, diese als ‚allgemeine‘ Herausforderungen und Widersprüche, wie sie von

vorherrschenden Verhältnissen nahe gelegt werden, zu betrachten und gemeinsam Perspektiven zur Überwindung restriktiver Handlungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. Holzkamp 1983).

Eine solche selbstkritische und kollegiale Auseinandersetzung erfordert jedoch Räume, in denen solche Perspektiven der Reflexion, Kritik und Veränderung entwickelt werden können: Räume der Reflexion, in denen in einer vertrauensvollen und nicht-skandalisierenden oder tabuisierenden Weise die Unzulänglichkeiten und Verstrickungen in Verhältnisse von Dominanz und Unterordnung eingebracht und Widersprüche und Dilemmata thematisierbar und reflektierbar gemacht werden können, und gemeinsam Perspektiven des Umgangs mit diesen Widersprüchen (u. a. mit Bezug auf eine intersektionelle Reflexionsfolie) entwickelt werden können. Allerdings sind diese Räume der Reflexion nicht selbstverständlich vorhanden, sondern müssen explizit geschaffen werden. Solche Orte können z. B. selbst organisierte Gruppen des kollegialen Austausches sein, dazu können Teambesprechungen, Supervision oder Klausurtagen genutzt werden oder explizit Weiterbildungsveranstaltungen konzipiert werden, in denen das Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen im Kontext von sozialer Heterogenität und Ungleichheit im Mittelpunkt steht.

Als ein Beispiel, wie die pädagogische Arbeit kontinuierlich in Weiterbildungsveranstaltungen einer Reflexion unterzogen wird und dabei gemeinsam Perspektiven von Veränderungen entwickelt werden, kann das Interventionsprojekt „Prävention von Rechtsextremismus und ethnisierten Gewalt an Schweizer Schulen“ (Oser/Riegel/Tanner 2006/2007) genommen werden. Das im Mittelpunkt stehende Präventionsprojekt zum Thema „Vom Zusammenleben und Ausgrenzen“ wurde von Lehrkräften in ihren Schulklassen durchgeführt. Parallel dazu nahmen diese regelmäßig an Weiterbildungsworkshops teil, in denen, neben theoretischen Inputs sowie Methodenvermittlung, viel Raum und Zeit zur Reflexion und kollegialen Beratung gegeben war. Hier wurden – vor dem Hintergrund konkreter Handlungskonflikte und -widersprüche – gemeinsam Handlungsperspektiven überlegt und ausgetauscht. Für die beteiligten Lehrkräfte, die ihre Rolle im Projekt anfänglich v. a. als Vermittelnde von Bildungsinhalten bzw. des Präventionsprogramms gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern sahen, zeigte sich zunehmend, dass dies kein widerspruchsfreier Prozess ist und sie selbst in ihrem seitherigen Denken und Handeln herausgefordert sind. Es folgte nach und nach die Erkenntnis, dass sie selbst Subjekte des Lernens geworden sind und mögli-

cherweise vom Projekt mehr als die Schülerinnen und Schüler mitgenommen haben: v. a. in der aktiven Auseinandersetzung mit ihren eigenen Bildern, Stereotypen, Alltagstheorien sowie unbeabsichtigtem diskriminierendem Handeln.

Frigga Haug (2003) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung von kollektiven (Lern-)Arrangements um Handlungsmöglichkeiten und -räume erweitern zu können. Mart Busche und Olaf Stuve sprechen in Anlehnung an Gramsci von Autokritik (vgl. Busche/Stuve 2010) – u. a. um auf den kollektiven und politischen Charakter der selbstreflexiven Auseinandersetzung hinzuweisen. Die gemeinsame Thematisierung und Arbeit an Widersprüchen und vorherrschende Kategorisierungen bedeutet aber auch, die Adressatinnen und Adressaten der pädagogischen Arbeit nicht außen vor zu lassen oder in der Reflexion einseitig über sie und deren Problemlagen zu sprechen, sondern sie in den Reflexionsprozess und Perspektiven der Veränderung mit einzubeziehen und gemeinsam Perspektiven hinsichtlich der Überschreitung vorherrschender Grenzziehungen und Dominanzverhältnisse zu entwickeln (vgl. Haug 2003). In der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen können gemeinsam Herstellungsprozesse von dominanten Zuschreibungen und Kategorisierungen, als Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse, kritisch betrachtet werden, homogenisierende Zugehörigkeits- oder Identitätskategorien auf unterschiedliche Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse hinterfragt und gemeinsam Perspektiven der Überwindung sowie alternative Orientierungen entwickelt werden (vgl. Akka/Pohlkamp 2009). Dies bedeutet für Professionelle in Bildung und Sozialer Arbeit aber auch, die in den Lebenswelten der Jugendlichen vorhandenen hybriden Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten im pädagogischen Kontext anzuerkennen und Raum zu geben. Allerdings kann es nicht Aufgabe einer intersektionellen Perspektive sein, das darin liegende Potential der differenzierten Analyse komplexer Phänomene dahingehend zu nutzen, möglichst alle Aspekte der Lebenslagen und Beweggründe von Adressatinnen und Adressaten erfassen zu wollen und sie damit letztendlich (erneut) zu kontrollieren (vgl. Butler 1990). Für das gemeinsame Handeln ist es deshalb erforderlich, sich vom Anspruch oder dem Selbstbild von Professionellen, die über einen unüberbrückbaren Wissensvorsprung und vor allem aber die alleinige Deutungsmacht verfügen (was beides möglicherweise mit einer paternalistischen oder kontrollierenden Haltung verbunden ist), zu verabschieden und sich selbst als lernendes und reflektierendes Subjekt zu begreifen, das ebenso wie Adressatinnen und Adressaten in Widersprüche verwickelt ist.

Pädagogisches Handeln unter asymmetrischen und interdependenten Differenz- und Dominanzverhältnissen bleibt ambivalent. Es geht darum, sich reflektierend auf das Handeln unter widersprüchlichen Voraussetzungen einzulassen, mit einem Blick auf Veränderungen und eine verändernde Praxis. Und dafür kann Intersektionalität als differenz- und herrschaftskritische ‚regarding strategy‘ eine fruchtbare Analyse- und Reflexionsfolie darstellen, die auch Denk- und Handlungsperspektiven eröffnet.

Literatur

- Akka, Abousoufiane/Pohlkamp, Ines (2007): Pädagogik der Oberfläche. Gender und Ethnizitäten in der antirassistischen Mädchen- und Jungenarbeit. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hrsg): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 323–349.
- Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt: Suhrkamp.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang/Thiersch, Hans (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim, München: Juventa.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW. S. 7–28.
- Bronner, Kerstin/Behnisch, Michael (2007): Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. Weinheim: Juventa.

- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript.
- Busche, Mart/Stuve, Olaf (2010): Bildungs- und Sozialarbeit intersektional erweitern. In: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara: Transdisziplinäre Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 271–288.
- Butler, Judith (1990): Gender trouble: Feminism and Subversion of Identity. New York.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, Feminism in the Law: Theory, Practice and Criticism. S. 139–167.
- Davis, Kathy (2009): Intersectionality in Transatlantic Perspective. Paper at the International Conference „Celebrating Intersectionality? Debates on a multi-faced Concept in Gender Studies“ January 22 and 23, 2009 at the Goethe-University Frankfurt. <http://www.cgc.uni-frankfurt.de/intersectionality/audio.shtml>. (Stand: 03.04. 2010).
- Diehm, Isabell (2008): Ethnie und Migration. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hg): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 98–105.
- Eggers, Maisha (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, Maisha/Kilomba, Grada /Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.):Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast. S. 56–72.
- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): „What is agency?“ American Journal of Sociology 103. No 4. S. 962–1023.
- Essed, Philomena (2002): Everyday racism. A new approach to the study of racism. In: Essed, Philomena/Goldberg, David Theo (Hrsg): Race Critical Theories. Text and Context. Malden, Oxford: Blackwell. S. 176–193.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske und Budrich.

- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen.* Weinheim: Juventa.
- Fenstermaker, Sarah B./West, Candace (2001): "Doing Difference" revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie.* Opladen: Leske und Budrich. S. 236–249.
- Foitzik, Andreas/Pohl, Axel (2009): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität interkultureller Öffnung. In: Scharatow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.* Schwalbach: Wochenschau. S. 61–76.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* 2. Auflage. Münster, New York: Waxmann.
- Graff, Ulrike (2004): *Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik.* Sulzbach, Taunus: Ulrike Helmer.
- Haeberlin, Ulf/Imdorf, Christian./Kronig, Winfried (2004): *Von der Schule in die Berufslehre: Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche.* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hall, Stuart (1994): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Hall, Stuart: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.* Hamburg: Argument. 89–136.
- Hall, Stuart (2004): Die Frage des Multikulturalismus. In: Hall, Stuart: *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4.* Hamburg: Argument. S. 188–223.
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen.* Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Haug, Frigga (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburg: Argument.

- Held, Josef (1994): Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen – Methodische Ansätze – Exemplarische Projekte. Hamburg: Argument.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M.: New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1988/1997): Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: Holzkamp, Klaus: Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, Berlin: Argument. S. 17–42.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kassis, Wassilis/Kronig, Winfried/Stalder, Ursula/Weber, Martina (2009): Bildungsprozesse und Intersektionalitätsstrukturen. In: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 339–348.
- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Gudrun-Axeli Knapp/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Achsen der Differenz Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 14–48.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.) (2008): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. Feministische Studien, 1. S. 68–81.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2008): Verhältnisbestimmungen: Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.) (2008): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 138–170.
- Kreckel, Reinhard (1992/2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a.M., New York: Campus (1./3. Auflage).
- Kronig, Winfried/Eckard, Michael /Haerberlin, Urs (2007): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

- Kutscher, Nadia (2008): Heterogenität. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 61–70.
- Lamp, Fabian (2007): Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Lenz, Ilse (1995): Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit. In: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., New York: Campus. S. 19–46.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Leiprecht, Rudolf (2008a): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. *Neue Praxis*, 38. Jg., 4/2008. S. 427–439.
- Leiprecht, Rudolf (2008b): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Seemann, Malvine (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung.* Oldenburg: BIS.
- Leiprecht, Rudolf (2010): Ist Intersektionalität ein nützliches Konzept, um unzulässigen Verallgemeinerungen und stereotypen Schubladenbildungen in der Jugendforschung vorzubeugen? In: Riegel, Christine/Scherr, Albert /Stauber, Barbara (Hrsg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung. Methodologische Perspektiven.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91–115.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch.* Schwalbach: Wochenschau. S. 218–234.
- Lutz, Helma (1992): Rassismus und Sexismus. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: Foitzik, Andreas/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios/Seid, Uwe (Hrsg.): „Ein Herrenvolk von Untertanen“. Rassismus – Nationalismus – Sexismus. Duisburg: Diss. S. 57–80.

- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma /Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden*. Opladen: Leske und Budrich. S. 215–230.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert. (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden*. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich. S. 11–24.
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Theresa/Supik, Linda (Hrsg.) (2010): *Fokus Intersektionalität – Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. Wiesbaden: VS.
- Lykke, Nina (2005): Intersectionality Revisited: Problems and Potentials. In: *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2(3), S. 7–17.
- Maurer, Susanne (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden*. Opladen: Leske und Budrich. S. 125–142.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Humrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zuzumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 311–328.
- Melter, Claus (2005): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Munsch, Chantal/Gemende, Marion/Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.) (2007): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim: Juventa.
- OECD (2007): *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*.
- Oser, Fritz/Riegel, Christine/Tanner, Sabine (2007): *Prävention von Rechtsextremismus und ethnisierten Gewalt an Schulen. Eine Interventions- und Evaluationsstudie mit Lehrerweiterbildungsmassnahmen in der Schweiz*. Schlussbericht. Fribourg.

- Oser, Fritz/Riegel, Christine/Tanner, Sabine (2009): Changing Devils into Angels? Prevention of Racism and Right-Wing Extremism at School as a Sensitising Activity. In: Niggli, Marcel Alexander (Hrsg.): Right-wing Extremism in Switzerland. National and international Perspectives. Baden Baden. S. 231–251.
- Osterkamp, Ute (1997): Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, Pau/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg.
- Plößer, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 218–231.
- Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007): Youth – Actor of social change: Theoretical reflections on young people’s agency in comparative perspective. http://www.up2youth.org/downloads/task_doc_download/gid,70/. (Stand: 03.04. 2010).
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Riegel, Christine (2003): Umgangsformen von jungen Migrantinnen mit ethnisiert-vergeschlechtlichten Fremdzuschreibungen. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 26. Jg. (63/64). S. 59–76.
- Riegel, Christine (2009): Pädagogische Herausforderungen und Ambivalenzen im Umgang mit sozialer Heterogenität. In: Grunder, Hans-Ulrich/Gut, Adolf (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 169–183.
- Riegel, Christine (2010a): Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt. Methodologische Perspektiven. In: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara: Transdisziplinäre Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 65–89.
- Riegel, Christine (2010b i.E.): Dealing with Diversity and Social Heterogeneity. Ambivalences, Challenges and Pitfalls for Pedagogical Activity. In: Bekerman, Zvi/Geisen, Thomas (Ed.): International Handbook of Migration, Minorities, and Education – Understanding Cultural and Social Differences in processes of Learning. Springer.

- Rommelspacher, Birgit (2006): Interdependenzen. Geschlecht, Klasse und Ethnizität. Beitrag zum Virtuellen Seminar 2006. http://www2.gender.hu-berlin.de/geschlecht-ethnizitaet-klasse/www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de/index5ae0.html?set_language=de&ccpage=referat&set_z_ref erentinnen=6 (Stand: 21.7.2010).
- Soiland, Tove (2008): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. In: Quereles-net. Rezensionenzeitung für Frauen- und geschlechterforschung. Dimensionen von Ungleichheit. 2008. <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694/702> (Stand: 20.9.2009).
- Spivak, Gayatri C. (1985). The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: Barker, Francis et al. (Hrsg.): Europe and its Others. Vol. 1. Colchester: University of Essex. S. 128–151.
- Stuve, Olaf/Busche, Mart (2007): Überblicksbericht Gewaltprävention und Intersektionalität in der Bundesrepublik Deutschland. www.dissens.de/isgp/docs/intersektionalitaet_und_gewaltpraevention_in_dtl.doc (Stand: 2.4.2008).
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich. S. 23–64.
- Walter, Paul (2001): Schule in der kulturellen Vielfalt. Opladen: Leske und Budrich.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich.
- Weber, Martina (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, Franz/Batawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69–81.
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als nette Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jg., 4/2004. S. 565–582.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript.

Vjieran Katunarić

Civic (and intercultural) education in the EU countries

“The whole purpose of education is to turn mirrors into windows.”

Sydney J. Harris

Introduction

There is an ongoing renewal of interest in civic education (CE) in many developed countries with democratic constitutions, including the two oldest, France and the United States of America (Ruget 2006).¹ Especially in the U.S.A., an alarm has been raised both in academia and in centers for public education expressing “deep concerns about the viability of democracy in America” because of the perceived “decline in civic engagement, political efficacy, and in the capacity of citizens to organize themselves” (Dudley and Gitelson 2002: 263). Obviously, democracy is neither a unilinear nor a completed process, nor can learning democracy through CE be such.

In this regard, school education, and CE in particular, is viewed as a key element in the process of political socialization of a democratic citizen. In France too – where civic education was introduced as a distinctive subject into secondary school curricula as late as 1999 – the declining social capital of democracy, due to the declining influence of other societal institutions (e.g. churches, families, youth organizations, political parties and trade unions), has led to schools being expected to fulfill new missions (i.e. democratic socialization) on top of their traditional charges, i.e. delivery of specific knowledge and preparation for professional life.

1 This paper has been written as a challenge paper for the report: *Sharing Diversity. National Approaches To Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission.* http://www.interculturaldialogue2008.eu/1364.0.html?&redirect_url_my-startpage-eyid.html

The first part of this paper gives an overview of policies and the state-of-the-art in civic education, including intercultural education, in the EU countries. In the second part, it refers to the results of a research project in Croatia which focuses on a comparative analysis of national curricula in comprehensive schools in eleven European countries. In its third and last part, the paper answers briefly the main questions that constitute the final report of the ERICarts project.

The policy and present state of civic education (CE) in the EU

Increasingly, CE, including intercultural education (IE), appears at the top of the European agenda. Both the rising awareness of the EU as a large family of multiethnic and multicultural societies and also the witnessed growth of diversity in each state, due to domestic multiculturalism, contribute to increasing expectations from CE. In some form, CE is incorporated into entire school systems (both lower and higher levels) of the EU countries, and also into a variety of informal and NGO activities. Last, but not least, a number of studies exist, on both educational policy and learning/teaching aspects in CE, which enrich the experience with CE.

Institutions and policies

The European institutions active in civic, including intercultural, education are: the European Commission, the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, the Council of Europe (the Education for Democratic Citizenship Division), the European Commission against Racism and Intolerance, the European Institute for Research on Mediterranean and Euro-Arab Cooperation, and the Council of the European Union. Yet, there is no unique EU policy on CE or IE. There are only some proposals or recommendations that are mainly directed to the improvement of national policies in these areas.

In 2005 the Commission of the European Communities issued a proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for life-long learning in which several lines refer to intercultural and civic competences. The competences are defined as knowledge and skills that equip individuals to participate in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary. In particular, civic competence is said to equip individuals to fully participate in civic life. The competence is based on

knowledge of the concepts of democracy, citizenship, and civil rights, including how they are expressed in the Charter of Fundamental Rights of the European Union and international declarations and applied by various institutions at the local, regional, national, European and international levels. Thereby, knowledge of the main events, trends, and agents of change in national, European and world contexts, both in history and in the present, with a specific view on European diversity, is essential (ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf). Earlier, the Commission listed eight key competences as follows: communication in one's mother tongue; communication in foreign languages; mathematical competence and basic competences in science and technology; digital competence; learning to learn; interpersonal, intercultural and social competences, and civic competence; entrepreneurship; and cultural expression.²

Finally, in 2006 the European Commission issued the “White Paper on a European Communication Policy” in which a chapter is devoted to the issue of “improving civic education”. It says that “civic education should not be confined to teaching school pupils about EU institutions and policies. It should help people of all ages to use tools such as the Internet to access information on public policy and to join in the debate. This is particularly important in the case of minorities, disabled citizens or other groups that might otherwise find themselves excluded from the public sphere”.³

In the year 2000 the European Commission’s Directorate-General for Education and Culture published a report on the quality of school education in which a special chapter addresses civics. Departing from the assessment that young people in EU countries are in a part inclined to see foreigners as not welcome in their countries, and also that “in the many countries with economic or social difficulties, it is often tempting to blame foreigners for the problem”, the report emphasizes the importance of civics as an integral part of the curriculum of education of young people.⁴

Current Situation

In higher education, especially in the universities, a tradition of international education already exists. It includes international schools and a culturally

2 europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11054.htm

3 ec.europa.eu/communication_white_paper/doc/white_paper_en.pdf

4 ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf

diverse student body with an array of extracurricular activities, as well as curricula or subjects/courses with international or comparative dimensions (Hill 2006; Knight 2004). Nevertheless, these international components do not automatically qualify as intercultural competence. In fact, there is a long way to go from the former to the latter. Some observers, therefore, speak about the international experience of the universities as an “exchange without encounter”. For example, a survey among German students found that more than 60% of them had hardly any or no contact with foreign students on their campuses, and the situation is similar in other countries (Otten 2003). On the other hand, intercultural competence is defined as a long-term change in a person’s knowledge (cognition), attitudes (emotions), and skills (behavior) to enable positive and effective interaction with members of other cultures both abroad and at home (Bennett 1993).

Documents of the European Commission concerning the sphere of informal/non-formal education emphasize that channels of such education are active and important, but it also remarks that “it is difficult to obtain the full picture in relation to learning outside school. The problem also exists in terms of age group – much less information is available on the adult population than on the school population” (Hoskins 2006).

Research on CE and IE in selected EU countries

In the next section, the results of a research project on national curricula in comprehensive/compulsory schools in eleven European countries are presented briefly.⁵ The countries covered are: Sweden, Norway, Finland, the Republic of Ireland, England, Scotland, the Netherlands, Austria, Germany, Hungary and Slovenia. At present, this is the only research in Europe in this area, i.e. national curricula.

Intercultural education

Intercultural education is not a separate subject in European countries. Rather, intercultural contents are dispersed throughout curricula and subjects such as civic education, history, geography and foreign languages.

5 The research project which was carried out in 2006, was carried out by Dr. Branka Baranovic from the Institute for Social Research in Zagreb, Croatia. The part of the project report on intercultural education in these countries has been written by Sasa Puzic, and the part civic by myself.

In all the national curricula under scrutiny the values of cultural diversity, openness and tolerance are highly esteemed. Nevertheless, the treatment of others, who mainly represent those belonging to minorities in the respective countries, is different. Altogether, there are three different policy approaches to cultural diversity.

Liberal approach

This approach is implemented in Scotland, Ireland and England. The curricula do not authorize specific or separate education (or parts of educational programs) on the languages of ethnic/national minorities, nor separate linguistic or religious education. The liberal approach conceives of cultural diversity in a neutral way, and the issue of recognition of minority identities is taken as a part of a broader set of human rights and liberal-democratic principles.

Multicultural approach

A multicultural approach was/is exercised in Sweden, Finland, Norway and the Netherlands. In these countries, although their traditional acceptance of tolerance and cultural diversity has weakened, a variety of forms of minority education is still provided. Thus, they have special programs on the languages of minorities, and also education in the mother tongue for the pupils of foreign origin. The multicultural composition of society is emphasized as well. Particular attention is given to the development and recognition of the minority identities of both old/autochthonous and new/immigrant minorities.

Intercultural approach

In a proper sense, an intercultural approach is implemented in Austria and Germany. Here, cultural differences are less emphasized but intercultural links, i.e. features common to various cultures, are emphasized more. Likewise, teaching is not a priority, but learning is. The focus is on the process of common learning and on the understanding and reception of the values of pupils originating in different cultures.

The cases of the curricula in Hungary and Slovenia do not belong to any of these categories of approach in a pure sense. They represent rather a mixture

of liberal and multicultural approaches, but in a reduced way, with reduced curricular parts in this field.

Generally, there is a significant contextual difference as regards the contents of CE in Western and Eastern European countries. The former are virtually immigration societies (most of them with an imperial-colonial past), while the latter (from Slovenia and Hungary to Latvia and Poland) are (still) emigration countries (with a historical past marked by subjugation to different empires). As a consequence, the multiculturalism of the former is marked by the presence of new immigrants, and the multiculturalism of the latter by the relationship toward the old minorities (some of which have been transformed into new minorities which, however, are dissatisfied with their new treatment in the host countries, e.g. Russians in the Baltic countries).

Civic education

The CE curricular goals in comprehensive schools in the eleven EU countries are formulated in the official documents in a pedagogically optimistic or idealistic way. They are all-encompassing and they also celebrate democracy and diversity with a common purpose – as expressed, for instance, in the English curriculum – to understand citizens’ responsibilities, which is seen as necessary for rights to exist, and also for debunking stereotypes of others and of oneself. On the other hand, as a survey on the implementation of the national CE curriculum in England indicates, there is not yet a strong consensus about the aims of CE; besides, in a quarter of the schools surveyed provision is still inadequate, reflecting weak leadership and lack of specialist knowledge (www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/towardsconsensus.pdf -).⁶ It is reasonable to assume that the situation in other countries is similar to the English situation; if not, it may even be worse since England is among the most advanced countries in fostering modern and immigrant-sensitive CE.⁷

6 Such a luck might be one of the most important causes of an apparent weakness of teachers and it is the case that they, as many experts remark (e.g. in the recent Conference of Networking European Citizenship Education (NECE) platform: “Rethinking Citizenship Education in European Migration Societies”, Lisbon April-26th-28th 2007), avoid controversial issues in their teaching.

7 Yet as some authors notify (Soysal 2002) in contrast to some other countries, educational policy in England has always been much more polarized along political party lines. The first national curriculum in 1987 reflected the priorities of the conservative government where the emphasis was on England national, rather than European or global history.

CE appears under different names – e.g. Social studies or as a part of a broader subject, such as Environmental Studies or Social Sciences. In one form or another, it is required in all countries, except Slovenia where the subject is partly optional. Yet, CE exists as a particular or separate subject only in Slovenia, England and Sweden, and in the last two grades in Ireland, Scotland and the Netherlands.

CE or Education for Democratic Citizenship (EDC) has been a priority for the Council of Europe since the middle of the 1990s. According to a collection of papers made under the auspices of the Council of Europe (All-European Study 2004), EDC (in all grades of schooling) is presented in different regions of Europe with the following challenges or difficulties:

- in the Western European region, there is a gap between policy and practice, and a lack of student participation, teacher training, and monitoring and quality assurance;
- in the Northern European region some positive tendencies exist, such as: focusing on values, skills, and participation; increasing use of the web, teacher education, monitoring and evaluation;
- in the Central European region: the formal sector of EDC dominates to the detriment of other sectors, teacher education and training, out-of-school activities, EDC in life-long learning, implementation of EDC is partial, inconsistent and too fragmented; how to increase students participation; lack of support for monitoring, evaluation, and research.

Actually, as far as mention in the research is concerned, a reliable assessment of the impact of CE is lacking.⁸ This question turns the issue back to classic chapters of social psychology on prejudice and stereotypes, and how to combat them. According to Gordon W. Allport (1954), in order to combat prejudice one must establish contact with the others. Yet, simply knowing others (e.g. as members of the same school class) represents a relatively superficial form of contact that is not likely to reduce prejudice or disconfirm stereotypes. On the other hand, school provides an excellent interactive setting,

Today, in the era of Labour, the situation is different and more similar to continental Western European countries.

8 This remark is based on the statement by Robert Stradling, one of the leading experts in methodology of history in the school curricula, which he made at the Fourth Intercultural Forum of the Council of Europe, held in Bucharest in March 2006. Likewise, as the discussion at the NECE Conference in Lissabon in April 2007 has shown, there is no proper knowledge about what happens in school classes, including in those Muslim communities where the Koran is thought of as the central curricular topic.

although it cannot meet all the conditions described by Allport as optimal for combating prejudice and discrimination. Other (optimal) conditions (according to Allport) are: whether contact is voluntary, the extent to which the contact is between the majority and the minority or between the majority and others of equal status, and whether contact occurs in a competitive or collaborative environment. According to newer research undertaken in the U.S. (Dixon/Rosenbaum 2004), a school is an even better place for providing interactive settings than a workplace.

Hence the extraordinary importance of a civic and intercultural education that would combine ordinary methods of teaching and learning with interaction between members of majority and minority on the basis of voluntary action, equal status, and collaborative environment. Such a more comprehensive approach to anti-bias learning and teaching is aimed at reducing or eliminating a whole bunch of social or cultural exclusions among children (which tendencies occur from as early as age three) that are based on prejudice and discrimination, such as racism, including Anti-Semitism, sexism, ableism (i.e. discrimination against handicapped), adultism (i.e. discrimination against children by adults), and linguicism (i.e. discrimination against someone's language). (Wagner 2007: 264).

Answering some pressing questions on intercultural dialogue on the EU agenda

How is intercultural dialogue interpreted? Have there been changes in recent years?

As a rule, Intercultural dialogue is not conceived within Civic and Intercultural education curricula in schools as a competence that should be acquired by pupils (neither in elementary nor secondary schools). Intercultural competence – without mentioning intercultural dialogue – is regarded within the European Commission's list of competences as obtained through life-long learning. Likewise, intercultural dialogue, as a competence, might be taken as a follow-up of higher education in terms of specific courses, workshops, training etc. that one must attend in order to be qualified for intercultural communication. Even more important is that intercultural communication requires, which is often forgotten, general skills of communication as an indispensable prerequisite.

What are the main debates taking place? Are there differences in various parts/regions of Europe?

Theoretical debates between advocates of liberal and multicultural approaches have taken place in the academic community (both in the USA and Europe) for decades. On the multiculturalist side are, among others: C. Taylor, W. Kimlicka, B. Parekh, and I. M. Young. On the liberal side (criticizing multiculturalists) are: A. Schlesinger, A. Schmidt, M. Novak, N. Glazer, and B. Barry. However, the debates have had no major impact on the educational policies of different European countries, i.e. no party in the debates has succeeded to convince their opponents to substantially change their position or policy. Thus, different countries continue to cherish their own traditions in curricula as regards the treatment of the others qua minorities.

Nevertheless, for many experts in comparative studies in immigration countries (e.g. P. Scheffer, U. Frevert, J. Casanova), the U.S.A., and similarly Australia, can be taken as successful models of immigration countries along with their ways of combining CE with history teaching in which the histories of all immigrant groups matter equally (all inhabitants of these countries are immigrants, in fact), and the history of democracy is thought of in a critical way which includes criticism of the colonial part of the history of the respective countries. On the other hand, Europe is said to marginalize its immigrants in terms of political and historical approaches to the CE curriculum.

What national, regional or local policy solutions could be considered as innovatively addressing these challenges (or failing to do so)?

Regarding national curricula in CE in the 11 European countries' comprehensive schools, the Norwegian curriculum, in its general conceptual part, is, to my mind, the most elaborated, well-argued and inspirational and also the most articulate in terms of a humanistic, i.e. non-technocratic, approach to the development of culture and society. The Irish curriculum seems to be most elaborate and adequate in its performing/application part, particularly because it stresses the importance of the common European dimension of education in this field. Finally, the Finnish curriculum seems to be the best elaborated in terms of bi- and multiculturalism, and also because of its careful treatment of the issues of identity and difference, especially with regard to the children of new immigrants. Nevertheless, it must be noted that all national curricula under research are planned curricula, i.e. they are not (yet) operated as such in the schools' syllabuses and textbooks.

What will be the main future developments and challenges?

One can expect that the evaluation and impact of CE will accordingly be assessed better or more precisely in the future than at present. The main challenges to the implementation of CE policy, especially in its intercultural part, might be expected in those areas of Europe where violent conflicts between different communities have occurred or are underway.

As a rule, minorities seem to be more prepared to embrace such an education than (ethno-national) mainstreams. (This is at least the lesson that can be learned from experience with some conflict areas in Croatia). Nevertheless, there is an old problem with intercultural or multicultural learning/teaching; it is traditionally assumed to be something that concerns pupils belonging to minorities and not to mainstreams (in Europe). Seemingly, this tendency might be prolonged in the years to come. Yet, CE is a subject that changes – almost on a yearly basis – for it must reflect the main policy trends as well as current events that constitute the relationships between the mainstreams and immigrant or new minority communities in European societies. Hopefully, these relationships will be characterized at least by more attempts at mutual understanding and cooperation.

Conclusions

- To begin with, I would recommend a relatively simple solution as regards the (questionable) impact of CE on students, which I used in teaching multicultural studies in the United States together with Professor D. Jedlicka from the University of Texas/ Tyler. At the beginning and at the end of the class we handed out a short questionnaire consisting of the Bogardus scale of social distance. As a rule, social distance (toward all communities) significantly declined after the students' completion of the course. Of course, this is not an instrument, nor an argument, that corroborates an absolute and irrevocable change in students' opinion/attitudes. Other, admittedly strong, influences, including those coming from parents, peers, the media or ignorance (due to the lack of contact with the others) may easily neutralize the positive educational effect. Nevertheless, the "share" of education in the overall influence on the mentality of students may in this way be documented as a positive one.

- Next, extra-curricular activities of teachers and students must be undertaken – including a whole array of non-formal and informal (e.g. hidden, learning from media) curricula – in order to upgrade their intercultural knowledge. This might be done, for instance, through exchange programs between schools from different communities, especially those whose relations are marked by ignorance or resentment; then, through children’s parliaments, school councils, leisure experiences, and common projects or programs that schools from different communities may partly or entirely operate via new information and communication technologies.
- Among extra-curricular activities, teacher training seems to be one of the most important. It would be necessary to invest more into the quality of teacher training. Also, teaching needs more support infrastructure, such as a variety of academic and administrative support services that are involved in quality monitoring and enhancement activities in schools. Also important among the activities is service learning, a method that connects meaningful community service with academic learning, personal growth, and civic responsibility so as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of CE as a subject, and an enhanced sense of civic responsibility (Murphy 2006), especially in multiethnic communities.
- As regards CE and history teaching and textbooks, there is no official, common EU document addressing the issue. There are only books or collections, such as *Contemporary history and Civic Education in Europe*⁹, in which the authors underline a need for a European perspective in history teaching. This perspective, according to the authors, should contribute to the reduction or eradication of the weaknesses of the existing methods or strategies (for tackling of “awkward issues”), such as strategies of “silence”, “neutral treatment of facts”, and “official interpretation of facts” (typical of authoritarian regimes), and likewise a history teaching that is essentially linear, chronological, narrative and strongly focused on political history. Instead, social and economic history along with the history of everyday life should expand the scope of existing history teaching. Likewise, instead of the erroneous strategies of history teaching about “awkward issues”, a strategy of acknowledgement and re-creation of controversies is seen as the most adequate: students

9 www.fondazione scuola.it/Eng/attivita/storiacontemporanea.asp

need to acquire the ability to compare different sources, opinions and interpretations (multi-perspective learning/teaching) in order to form their own viewpoint (here the relationship between history teaching and education for citizenship /CE is evident). This method may be especially useful in former conflict areas in Europe.

- Given that much of how history is presented in the curricula, primarily in western European countries, has changed in a positive way – e.g. the history of nations as made in wars or rivalries is being replaced by accounts of cultural exchanges and trade, and de-colonization enters as a proper topic (for Europeans were pretty much detrimental to the “new worlds”) – nowadays European history should be presented in a balanced manner: so to speak, somewhere between the oblivion of the black spots of the Holocaust, genocides and colonialism, and a gloomy memory and self-blaming which would adumbrate the European present and future. Europe has a power to transcend its past, its worse trajectories alike, and transform itself into a truly democratic and pluralistic society. Thus, it is necessary to remember and not to forget, but it is also necessary to move ahead. In particular, European CE for immigrants has to offer both sides of the “dialectic of enlightenment”. It should “translate” to them European historical experience dealing with catastrophes and the resulting culture of self-criticism and argument on history and remembrance. In this way, a history of immigration should assume a proper place as well. For example, historical and citizenship education must include “Turks in Berlin” as much as “Turks before Vienna”.¹⁰ Currently, immigrants are still presented in most textbooks, for example in Germany,¹¹ as “They” who stand apart from (domestic) “We”. This is especially problematic since the third generation of immigrants, according to some experts, has a tendency nowadays to represent itself in terms of the parochial identity. Combining these massive tendencies on the part of the host and of the new generation of immigrants there is an apparent danger of creating a multicultural society in Europe which would consist of parallel worlds of different communities hardly interacting with each other, thus reminding us of the Ottoman millet system. As an antidote to such a development, historical and civic education must deconstruct much of what has been

10 www.bpb.de/veranstaltungen/GXSPRI,0,0,The_Politics_of_Memory_in_European_Migration_Societies_Consequences

11 As reported by Franz-Olaf Radtke (from the University of Frankfurt/Main) in his paper delivered at the NECE Conference held in Lissabon, April 2007.

idiomatic to traditional (i.e. national and civilizational) history, and also bravely offer an inspiring vision of a democratic and highly conversational and collaborative multicultural society.

- Last, but not least, in order to meet such a vision of a common society, the old idea of home place or homeland, based on the perception of a unique location, i.e. *genius loci*, should be transformed into a vision of a network of related places, i.e. *genius mundi*, (cf. Hasse 2007). The latter is more appropriate to the self-representation of an immigration and mobile society that Europe is increasingly becoming. Of course, all locals cannot be cosmopolitans, and vice versa, but far from such extremes, a spectral diversity of “movers” and “stayers” features a truly democratic multicultural society based on the market economy.

Sooner or later, CE and IE curricula should reflect such a combination of the “space of places” and the “space of flows” and incorporate such a vision of social reality into the lowest grades of schooling. We become citizens (of Europe and the world) really from the beginning, roughly from the third year of age on, when the first appearances of the categories we and they take hold in our life-world awareness.

References

- All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC) – Complete version – DGIV/EDU/CIT (2004) 12
- Allport, G. (1954/1979): *The Nature of Prejudice*, Massachusetts, Addison: Wesley Publishing Company.
- Bennett, M.J. (1993): Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In: R.M. Page (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, MA: Intercultural Press, 21–71.
- Hoskins B. (2006): Draft Framework for Indicators on Active Citizenship. European Commission, DG JRC-CRELL. In: crell.jrc.ec.europa.eu/ActiveCitizenship/Conference/01_Hoskins%20framework_final.pdf.
- Dudley, R. L. and Gitelson, A. R. (2002): «Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization?». *Applied Developmental Science*, Vol. 6, No. 4, 175–182.

- Hasse, J. (2007): Heimat – von der Kunde des Regionalen zur Erkundung von Beziehungen. In: D. Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lerner in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 140–155.
- Hill, I. (2006): Student Types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*. Vol. d, No. 1, 5–33.
- Knight, J. (2004): Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 8, No.1, 5–31.
- Murphy, T. (2006): “Democratic Schooling practices in the Republic of Ireland: the gap between the rhetoric and the reality”, Paper presented at CIVICUS International Conference Democracy, Citizenship and Higher Education: Dialogue between Universities and Community, Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania, November 23–24.
- Otten, M. (2003): Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7, No. 1, 12–26.
- Ruget, Vanessa (2006): “The renewal of civic education in France and in America: Comparative perspectives”. *Social Science Journal*, Jan2006, Vol. 43, No. 1, 19–34.
- Soysal, Y. (2002): Locating Europe. *European Societies*. Vol. 4, No.3, 265–284.
- Wagner, P. (2007): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – Politisches lernen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Richter (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lerner in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 260–274.

Sources/documents

http://ec.europa.eu/communication_white_paper/doc/white_paper_en.pdf

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf

International Review of Curriculum and Assessment Frameworks, Internet Archive, <http://www.inca.org.uk>

<http://fondazione scuola.it/Eng/attivita/storiacontemporanea.asp>

http://www.bpb.de/veranstaltungen/GXSPRI,0,0,The_Politics_of_Memory_in_European_Migration_Societies_Consequences

Austria

Lehrplan der Volksschule – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, 2001, <http://www.bmbwk.gv.at/>

Lehrplan AHS – Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, 2000, <http://www.bmbwk.gv.at/>

Hauptschulen HS Lehrplan – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000, 2003, <http://www.bmbwk.gv.at/>

England

http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/towardsconsensus.pdf

Ireland

Primary School Curriculum, The Stationery Office, Dublin, 1999.

Junior cycle syllabus, Department of Education and Science, Republic of Northern Ireland, Dublin, <http://www.education.ie/>, February 2005.

Finland

Framework curriculum for the comprehensive school 1994, National Board of Education, Helsinki 1994

Hungary

Framework Curricula for Primary Education, on behalf of Ministry of Education Dinaszta Publishing Company, Budapest, 2000.

Germany

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4), Sekretariat der Staendigen Konferenz der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 2004.

Netherlands

Attainment Targets For Compulsory Education,

http://www.minocw.nl/english/education/doc/Kerndoelen_basisonderijs_Engels.doc February, 2005.

Norway

The curriculum for the 10-year compulsory school in Norway, The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1999 http://skolenettet3.is.no/L97_eng/Curriculum/

Slovenia

Veljavni u?ni na?rti,

http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os/9letna/ucni_nacrti/skupni_predmeti.asp , velja?a 2005.

Scotland

The Structure and Balance of the Curriculum, 5–14 National Guidelines, Learning and Teaching Scotland, 2000.

Sweden

Curriculum for The Compulsory School, The Pre-School Class and The Leisure-Time Centre (Lpo 94), Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, 2001.

Compulsory school Syllabuses, National Agency for Education, 2001.

Rechtsextreme Dynamiken in der politischen Kultur

Zur sinnvollen Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden am Beispiel eines Forschungsprojektes¹

Im Folgenden werden wir ein Forschungsprojekt darstellen, das von Anfang 2006 bis Mitte 2007 durchgeführt wurde. Ein wichtiges Ziel unserer Darstellung ist es dabei, neben einigen zentralen Forschungsergebnissen vor allem auch unseren Forschungsansatz zu verdeutlichen.

Methodische Ausgangspunkte

Untersuchungen zum Themenbereich Rechtsextremismus und Rassismus werden häufig als quantitative Umfragen durchgeführt. Mit umfangreichen Fragebögen versucht man politische Einstellungen zu erfassen; üblich sind dabei bundesweite Telefonumfragen geworden (vgl. z. B. Zeuner et al. 2007). In den repräsentativen Daten sucht man dann mittels Indikatoren nach den Rechtsextremen.

Wir gehen in unserer Forschung ganz anders vor:

- Da wir den konkreten Kontext in unsere Forschung mit einbeziehen wollen und mit unserer Forschung auch praktisch eingreifen wollen, beschränken wir uns auf eine regionale Einheit, z. B. einen Landkreis als Forschungsfeld. Die sorgfältig ausgewählte Gegend betrachten wir als exemplarischen Fall. Wir gehen also fallanalytisch und prozesorientiert vor.
- Da wir nur solche soziale Einheiten und Personen in die Forschung einbeziehen wollen, zu denen wir einen guten Zugang herstellen können,

1 Eine fast identische Version dieses Textes findet sich in Melter/Mecheril 2009, 258–276.

konzentrieren wir uns nicht auf Rechtsextremisten, sondern auf Personen im Umfeld und auf die Interaktion zwischen dem sozialen Umfeld und den Rechtsextremen. Wir versuchen diese Interaktion aus der Perspektive der Beteiligten zu rekonstruieren. Dies bezeichnen wir als subjektwissenschaftlichen Ansatz.

- Wir beschränken uns nicht auf eine Methode, sondern verwenden ein Methodenmix, das ethnographische Beobachtung, Focusgroups, Interviews und auch quantitative Umfragen einschließt. Ein komplexes Forschungsdesign wird also bevorzugt (vgl. Morse 2003).
- Zweck unserer Forschung ist es nicht, Theorien zu überprüfen, sondern sie im Forschungsprozess zu entwickeln, bzw. sie weiterzuentwickeln. Deshalb werden in der Anfangsphase nur vorläufige Konzepte erarbeitet, um die „theoretische Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996, 25) zu erhöhen.

Für unsere Forschungsgruppe ist der subjektwissenschaftliche Ansatz zentral, d. h. dass unsere Forschung nicht nach Ursache-Wirkungszusammenhängen fragt, sondern nach Prämissen-Gründe Beziehungen. Die Forschung findet im Medium des Begründungsdiskurses statt. Wir fragen also nach den spezifischen Gründen, die jemand hat, rechtsextreme Ansichten zu überehmen, zu dulden, oder sie zurückzuweisen (vgl. Holzkamp 1997, 288f). Die Prämissen dafür liegen oft in sozialen Bedeutungssystemen, d. h. in der politischen Kultur und in spezifischen Milieus.

Theoretische Vorüberlegungen

Bei komplexen Phänomenen, für die noch wenig Erfahrungen und keine fertigen Theorien vorliegen, bedarf es am Anfang des Forschungsprozesses theoretischer Annahmen, welche sich aus unterschiedlichen Quellen ableiten lassen. Solche Quellen können andere Untersuchungen, Berichte von Experten, wiederholte Erfahrungen von Betroffenen, Zeitungsartikel aus der anerkannten Referenzpresse usw. sein. Diese Annahmen, in die theoretisches Vorwissen einfließt und die wir in Anlehnung an Uwe Flick „sensibilisierende Konzepte“ nennen (Flick 1995, 10), sind Ausgangspunkt für unsere Forschung.

Sensibilisierende Konzepte

Für die Erstellung der sensibilisierenden Konzepte haben wir in einem ersten Schritt systematisch alle Elemente gesammelt, die zu unserer Fragestellung gehören, zunächst ohne hierarchische oder sonstige Gewichtung dieser Elemente. Ihre Erwähnung in den herangezogenen Quellen und ihre Plausibilität haben uns für die Berücksichtigung gereicht, ohne noch ihre empirische Konsistenz zu überprüfen. So wird z. B. Langeweile auf dem Land häufig als einer der Gründe für rechtsextrem motivierte Handlungen erwähnt. Wenngleich sich beispielsweise im Laufe unserer empirischen Ergebnissen herausgestellt hat, dass Langeweile kaum eine Rolle bei rechtsextremen Handlungen oder in deren Umfeld spielte, wurde dennoch die Erscheinung Langeweile in unseren sensibilisierenden Konzepten berücksichtigt. Nach diesem Prinzip wurden also alle Erscheinungen, die zu dem zu untersuchenden Phänomen zu gehören scheinen und die in den herangezogenen Quellen Erwähnung finden, berücksichtigt. Zu den sensibilisierenden Konzepten gehören zusätzlich Theorien, die für Teilaspekte des Phänomens Deutungsmöglichkeiten liefern, Ergebnisse aus anderen Untersuchungen zu dem Phänomen und schließlich herkömmliche Analysekatoren der Sozialforschung (siehe unten, Abbildung 1 in 2.3).

In einem zweiten Schritt ordneten wir diese Elemente in einem logischen Zusammenhang übergeordneten Kategorien zu. So entstanden drei größere Bereiche: dem ersten Bereich ist alles zugeordnet, was die Akteure unmittelbar betrifft, z.B. ihre Bedürfnisse, ihre Erfahrungen und ihre Ressourcen. Der zweite größere Bereich betrifft die soziokulturellen Felder, in denen die Akteure agieren. Dazu gehören neben Alltagserscheinungen wie Fremdenfeindlichkeit auch Theorien, die mittelbar oder unmittelbar die Entstehung rechtsextremer Dynamiken erklären könnten, wie z. B. die Segmentierungstheorie, die Theorie der sozialen Repräsentationen, Theorien der Ungleichheitsideologien usw. Der dritte Bereich bezieht sich auf alles, was in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Rechtsextremismus steht. Dazu gehören die Ideologie, die Musikszene, rechte Parteien und freie Kameradschaften.

Beim nächsten Schritt stand die Frage des Zusammenhangs dieser drei Bereiche im Mittelpunkt. Dabei entstanden Überschneidungen, welche weitere spezifische Forschungsfragen und erste Deutungsmuster für die Gesamtfragestellung lieferten. So kristallisierten sich in der Schnittmenge zwischen Akteuren und rechtsextremen Milieus Aktivitäten, Engagement und Identifikation als wichtigste Aspekte des Phänomens heraus.

Rechte bzw. rechtsextreme Orientierungen und Handlungen ergaben sich automatisch als zentrale Schnittmenge zwischen Akteuren, Soziokulturellen Feldern und rechtsextremen Milieus. Dabei entstand die Frage nach dem lebensweltlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Gesamtkontext. So kam es schließlich zum Konzept der politischen Kultur als analytische Hintergrundfolie.

Politische Kultur

Rechtsextremistische Dynamiken entwickeln sich je nach Umfeld auf sehr unterschiedliche Weise. Diese zu analysieren, ohne in die Falle der Simplifizierung zu treten, bedarf eines übergeordneten Konzeptes, das die Dimensionen der Problematik in ihrer jeweiligen Tragweite einschließt. In diesem Sinne hat sich bei Untersuchungen zum Thema Rechtsextremismus das Konzept der politischen Kultur als geeignet erwiesen (vgl. Klärner/Kohlstruck 2006), da es den Fokus auf die subjektiven Aspekte der Entwicklungen von politischen Orientierungen legt, die eben bei den Wechselwirkungen zwischen Akteuren, politischer Umwelt und Ideologien von großer Bedeutung sind. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass „politische Kultur sich als Interaktion der Bürger in und mit ihrem politischen Umfeld vollzieht“ (Meyer/Sulowski/Lukowski 2007, 12), und als „Resultat permanenter politischer Sozialisation“ (ebd.) betrachtet werden kann, „d. h. jenes Prozesses, in dem sich Individuen Werte, Einstellungen und Meinungen zum Politischen erwerben, verinnerlichen und in ihrem Handeln mehr oder weniger wirksam werden lassen“ (ebd.). Das spricht bei der Analyse von rechtsextremen Dynamiken für eine besondere Berücksichtigung der lebensweltlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte, kurz für ein „breit angelegtes, soziokulturelles Verständnis politischer Kultur“ (ebd., 13).

Das Konzept der politischen Kultur entfaltet seine analytische Kraft erst im Bezug auf die Sphäre des Politischen, die in der Regel entlang der englischen Begriffe *polity*, *politics* und *policies* differenziert wird (vgl. ebd., 12). *Polity* meint dabei die allgemeine politische Ordnung samt Institutionen, Normen, Entscheidungsverfahren und Modi der Konfliktregelung. *Politics* bezieht sich hauptsächlich auf die Prozesse der politischen Meinungs- und Willensbildung und ist deswegen für unsere Untersuchung von zentraler Bedeutung, weil die Rolle der einzelnen Akteure im Kampf um die gesellschaftliche „Benennungsmacht“ (Bourdieu) ebenfalls dazu gehört. *Policies* schließlich bezieht sich meist auf das politische Handeln des Staates, der Eliten und der Interes-

sensgruppen. Selbstverständlich stehen die drei Aspekte in einer Abhängigkeit und Wechselwirkung zu einander, können aber analytisch so getrennt werden, dass distinkte Beobachtungsebenen entstehen können, die eine sinnvolle Unterscheidung, z.B. zwischen diskursiven Konstruktionen und politischer Praxis, ermöglichen (Klärner/Kohlstruck 2006, 12).

In unserem Analyseschema bildet die politische Kultur den Rahmen, in dem sich rechte Orientierungen und Handlungsformen entwickeln. Wir nehmen ganz allgemein an, dass es von der jeweiligen politischen Kultur abhängt, ob und wie sich der Rechtsextremismus entwickelt. In Bezug auf die politische Sphäre wäre politische Kultur eine Art Bindegewebe, das die Transformationsprozesse zwischen den verschiedenen Ebenen und Dimensionen ermöglicht und erklärt. Gerd Meyer und Kollegen folgend „umfasst politische Kultur die Werte, Einstellungen und Meinungen ebenso wie das Verhalten der Bürger bezogen auf die Welt des Politischen“ (Meyer et al. 2007, 11). Diese kurze und allgemeine Definition berücksichtigt Orientierungs- und Handlungsebenen bzw. diskursive Konstruktionen und politische Praxis. Beide Ebenen werden von vielen Faktoren beeinflusst wie Status und Dispositionen der Akteure, Milieuzugehörigkeit, Motive, Bedürfnisse und Erfahrungen, materielle Bedingungen und vieles mehr (vgl. ebd., 19ff). Diese Faktoren werden in unserem Schema den jeweiligen Akteuren, soziokulturellen Feldern und rechtsextremen Milieus zugeordnet.

Analyseschema

Die sensibilisierenden Konzepte haben wir in einem Analyseschema dargestellt, das die wichtigsten Dimensionen der Beziehungen zwischen Rechtsextremismus und seinem Umfeld berücksichtigt.

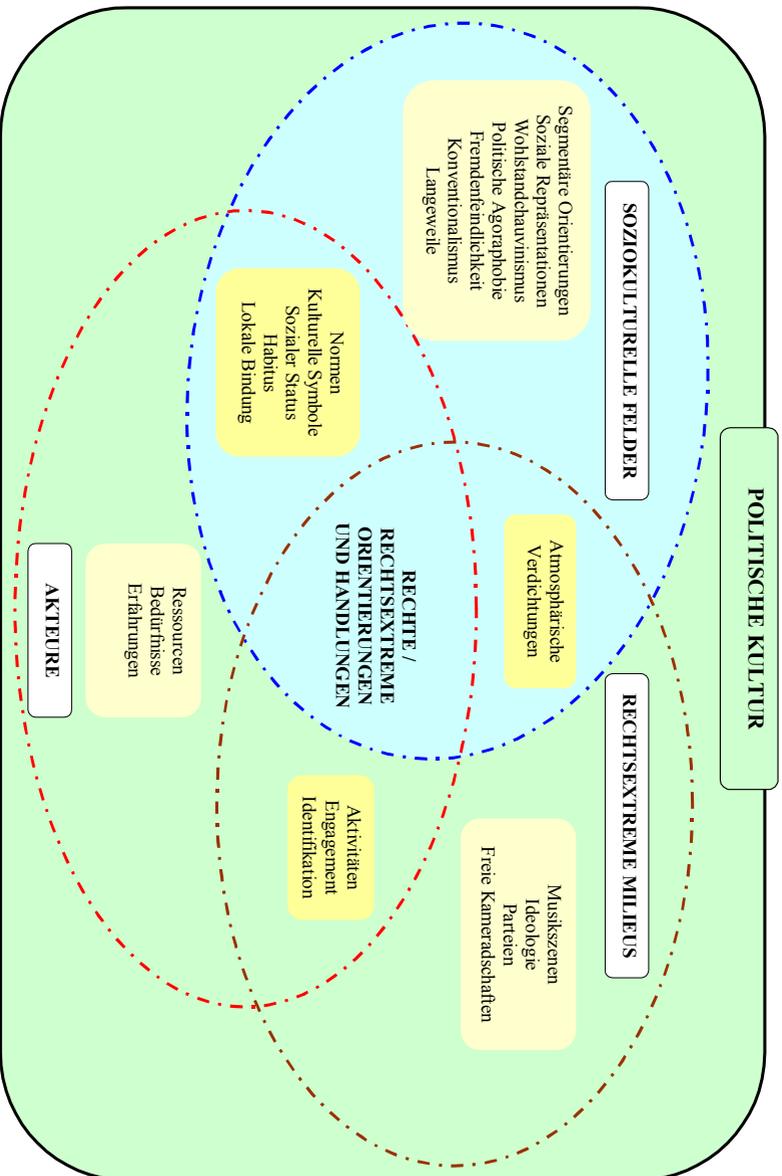


Abb. 1 Politische Kultur

Die Graphikform ergibt sich zwingend aus der Ablehnung von Bedingungsmodellen, die Beziehungen zwar mit Pfeilen hätten darstellen können, die aber der Mehrdimensionalität des Phänomens, vor allem den Durchdringungsdynamiken der unterschiedlichen Dimensionen, nicht hätten gerecht werden können. Mit unserem Modell kommen wir der Realität näher, da wir erstens eine lineare Kausalität als Erklärung für rechtsextreme Phänomene vermeiden, und zweitens die Überschneidungsmomente in den Mittelpunkt stellen, die eher zum Verstehen und einer angemessenen Erklärung rechtsextremer Dynamiken beitragen.

Untersuchungsrahmen

Forschungsleitende Fragen

Die übergeordnete Frage der Untersuchung lautete, wie rechtsextreme Dynamiken die politische Kultur einer Region beeinflussen und wie – umgekehrt – die politische Kultur einer Region die Entwicklung rechter Orientierungen begünstigen kann. Es geht also um den Zusammenhang zwischen Rechtsextremismus und dem regionalen Umfeld. Als Untersuchungsgebiet wurde ein Landkreis in Baden-Württemberg ausgewählt, der sich aus zweierlei Gründen gut eignet. Zum einen gab es hier im Laufe der Zeit einige Auffälligkeiten in den Bereichen politisch motivierter rechter Aktivitäten und rechter Wahlergebnisse¹, gleichzeitig gibt es in diesem Landkreis seit 2003 eine Koordinierungs- und Beratungsstelle gegen Rechtsextremismus (KOREX), die sich dem Kampf gegen Rechtsextremismus im Kreis widmet. Durch eine solche Institution ist der Zugang zu Erfahrungen und Daten im Bereich unseres Forschungsfeldes erleichtert. Zum anderen handelt es sich um eine prosperierende Region, die nicht durch Desintegrationsprozesse charakterisiert ist.

Im Einzelnen interessieren uns die folgenden Fragen:

- Wie lässt sich das politische Klima im Landkreis charakterisieren?
- Gibt es in verschiedenen Gemeinden des Landkreises Anzeichen für eine ausgeprägte Akzeptanz rechter Orientierungen? Welche rechten Aktivitäten lassen sich beobachten?
- Wie gehen die Medien im Landkreis mit dem Thema Rechtsextremismus um?

1 Vgl. <http://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/artikel.php?id=21&kat=75&artikelid=2734>

- Welche Komponenten rechter Orientierungen stehen im Vordergrund? In welchem Zusammenhang stehen die Komponenten Nationalismus, Rassismus und Autoritarismus miteinander?
- Inwiefern unterscheiden sich politische Orientierungen bei verschiedenen sozialen Gruppen in unterschiedlichen Lebenslagen? Zu erwarten sind Unterschiede nach Alter, Geschlecht, Wohnort, Stadt/Land, Erwerbsstatus, Bildung und anderen sozialstatistischen Merkmalen.
- Welche Faktoren im persönlichen Umfeld von Jugendlichen – wie z. B. die Einschätzung der eigenen Situation, die soziale Zugehörigkeit und Anerkennung, die Beziehung zur eigenen Gegend – beeinflussen das Entstehen rechter Orientierungen und welche davon haben eine herausragende Bedeutung?
- Welche Erfahrungen machen Menschen im Landkreis mit linken oder rechten Aktivitäten? Was ergibt sich aus politisch extremen Aktivitäten, muss etwas dagegen unternommen werden?
- Gibt es Strategien von Seiten der Politik und Pädagogik, problematischen politischen Orientierungen entgegenzuwirken?

Die Beantwortung solcher Forschungsfragen erfordert ein komplexes Untersuchungsdesign. Sowohl bei der Auswahl der befragten Personen als auch der eingesetzten Methoden legen wir daher großen Wert auf Vielfalt, um allen Facetten problematischer politischer Orientierungen und Einschätzungen der politischen Kultur im Untersuchungsgebiet gerecht zu werden.

Darüber hinaus hat die Untersuchung den praktischen Anspruch, die Beteiligten für problematische politische Orientierungen zu sensibilisieren und zur Reflexion über eigene Orientierungen und Handlungsweisen anzuregen. Der Untersuchung liegt demnach ein aktivierender Forschungsansatz zugrunde, sie versteht sich als Forschungs-Praxis Projekt. Wie die geschilderten Ansprüche bezüglich der Untersuchungsgruppen und Methoden umgesetzt wurden, soll nun erläutert werden.

Untersuchungsgruppen

Die Zielgruppen der Untersuchung können auf mehreren Ebenen verortet werden.

Ebene 1: Jugendliche und junge Erwachsene

Diese Ebene stellt die Hauptzielgruppe der Untersuchung dar. Es wurde darauf geachtet, sowohl Schülerinnen und Schüler verschiedener Schularten (Sonder-, Haupt- und Realschule, Gymnasium) als auch junge Arbeitnehmer-

innen und Arbeitnehmer zu befragen. Jugendliche und junge Erwachsene sind besonders wichtig für die Erforschung rechter Orientierungen – erstens weil politische Orientierungsmuster in der Jugendzeit entstehen und zweitens weil problematische politische Handlungen in der Öffentlichkeit meist von jungen Menschen ausgeführt werden. Das heißt nicht, dass ältere Menschen keine problematischen politischen Orientierungen aufweisen, doch diese manifestieren sich seltener in auffälligen oder sogar strafbaren Handlungen – sei es, weil man im Laufe der Jahre weniger rebellisch wird oder weil man seine Ansichten lieber auf legalem Weg unter die Leute bringt (z.B. als NPD-Funktionär, der offiziell auf ‚demokratischem‘ Wege versucht, das politische System zu verändern).

Ebene 2: Praktiker/Multiplikatoren

Diese Ebene kann auch als Ebene der Experten bezeichnet werden. Hierunter fallen alle Multiplikatoren, die im Landkreis arbeiten und entweder etwas mit jungen Menschen zu tun haben, oder aus anderen Gründen Einblick in Prozesse der Meinungsbildung im Landkreis haben. Es sind dies z. B. Lehrerinnen/Lehrer, Schuldirektoren, Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter, Polizistinnen/Polizisten und aktive Vereinsmitglieder. Wichtig sind diese Personengruppen im Sinne der aktivierenden Befragung vor allem deshalb, weil sie z. T. Einfluss auf Heranwachsende und junge Erwachsene nehmen können.

Ebene 3: Kommunalpolitiker

Auf dieser Ebene wurde nur eine Personengruppe befragt, und zwar Bürgermeister bzw. Oberbürgermeister. Etwa die Hälfte aller Städte- und Gemeindeführer des Landkreises wurde durch die Befragung erreicht. Auch diese Gruppe spielt für die aktivierende Befragung eine große Rolle, denn auf der politischen Ebene werden die Weichen für die Entwicklung eines demokratischen Meinungsklimas gestellt.

Ebene 4: Ethnographische Forschung

Diese drei Personengruppen waren der Untersuchungsgegenstand der Befragungen, die wir sowohl quantitativ als auch qualitativ durchführten. Um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Politisches Klima gerecht zu werden, reichen unserer Ansicht nach Befragungen allerdings nicht aus. Daher ließen wir von einem Mitarbeiter vor Ort im Landkreis über den kompletten Zeitraum der Untersuchung ethnographische Beobachtungen durchführen. Die eingesetzten Methoden und ihr zeitlicher Ablauf sollen im Folgenden detailliert erläutert werden.

In der Untersuchung schöpfen wir aus dem reichhaltigen Repertoire empirischer Sozialforschung: wir beobachten, befragen und analysieren. In der folgenden Abbildung ist das Forschungsdesign unserer Untersuchung mit all seinen Bausteinen dargestellt.

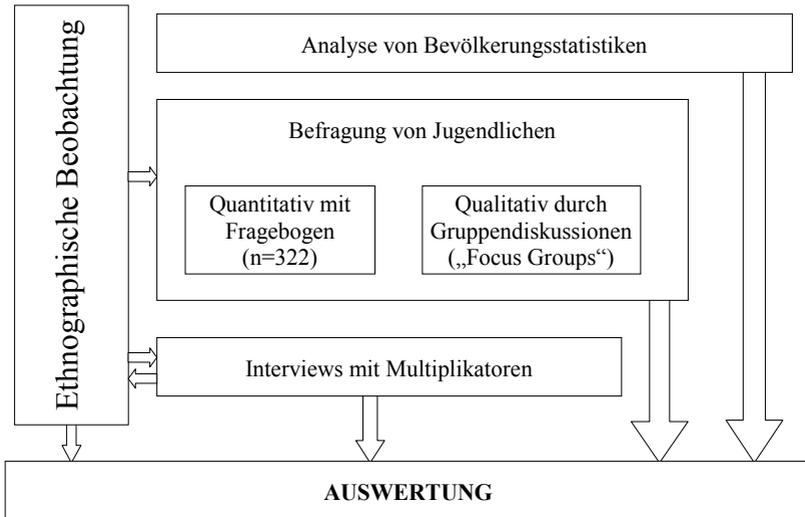


Abb. 2 Forschungsdesign

Die ethnographische Forschung wurde vor Ort selbständig über ein Jahr lang durchgeführt. Von Tübingen aus wurden die zusätzlichen qualitativen und quantitativen Untersuchungen organisiert, dort wurden die Daten ausgewertet, die notwendigen theoretischen Auseinandersetzungen mit der Problematik geführt und die Dokumentation zum größten Teil geschrieben.

Bei der ethnographischen Beobachtung wird alles gesammelt und ausgewertet, was an Daten und Informationen vorhanden ist, um das Forschungsthema näher zu beleuchten. Der Ethnograph versucht also, im täglichen Umgang mit anderen Menschen an unterschiedlichen Orten zum interessierenden Thema Fragen zu stellen, zuzuhören, zu beobachten (vgl. Flick 1998, 166). Für unsere Untersuchung hieß das, jemanden vor Ort im Landkreis damit zu beauftragen, alltägliche Stimmungen in der Gegend zu registrieren und interessante Daten zum politischen Klima zu sammeln. Unser Mitarbeiter, der

das Milieu der Jugendlichen aufgrund seiner Tätigkeit in der Jugendarbeit sehr gut kennt, führte informelle Gespräche mit verschiedensten Personen – u. a. mit rechts orientierten Jugendlichen, mit Jugendarbeiterinnen, Kneipenbesuchern, guten Bekannten und vielen mehr. Außerdem war er damit beauftragt, Ereignisse in der Untersuchungsregion, die etwas mit problematischen politischen Orientierungen zu tun haben wie zum Beisp. Dorffeste oder Wahlkämpfe, zu dokumentieren und mit anderen Informationen über den jeweiligen Ort der Geschehnisse zu verknüpfen. Von Beginn an war es für das Projekt beispielsweise sehr wertvoll zu wissen, dass Ortschaften, in denen rechte Aktionen ausgeführt wurden, schon mehrmals durch rechte Wahlergebnisse auffällig wurden. Solche Beobachtungen ließen zum Beisp. die erste Vermutung zu, dass rechte Orientierungen im Landkreis kein Phänomen einer rebellierenden Jugend sind, sondern eine Übertragung politischer Ansichten von einer Generation zur nächsten und ein Zeichen für enge Familienbeziehungen.

Die Ergebnisse der ethnographischen Beobachtung wurden bei allen Phasen der Untersuchung berücksichtigt und spielten bei den anderen Forschungsinstrumenten eine wichtige Rolle. So bildeten sie bei der Fragebogenkonstruktion einen wichtigen Hintergrund, sie lieferten bei den Interviews und Focus Groups wichtige Stichworte und halfen bei der Deutung aller gesammelten Daten. Dadurch gingen die ethnographischen Beobachtungen an den verschiedensten Stellen in die Erstellung dieses Berichts ein. Die ethnographische Beobachtung erfolgte über den gesamten Untersuchungszeitraum, die weiteren fünf Untersuchungselemente fanden nacheinander statt. Die angebrachten horizontalen Pfeile zwischen den ethnographischen Beobachtungen und den anderen Forschungsinstrumenten, stellen die systematische und kontinuierliche Befruchtung der unterschiedlichen Methoden des Forschungsansatzes dar. Dies erfolgte so, dass auf der Grundlage ethnographischer Beobachtungen und der sensibilisierenden Konzepte die Fragebogenkonstruktion und das Orientierungsschema für die Focus Groups erfolgte. Deren Ergebnisse bildeten wiederum die Grundlage für weitere Beobachtungen und für die Interviews mit den Experten. Alle so gesammelten Informationen wurden permanent miteinander verglichen und diskutiert, nicht zuletzt mit denen anderer Expertinnen/Experten und engagierten Personen vor Ort.

Zunächst wurde eine Analyse von Bevölkerungsstatistiken durchgeführt, um Einblick in die soziale Struktur der 31 Städte und Gemeinden des Landkreises zu erlangen. Dabei wurde auf der Grundlage des regionalen Sozialstrukturatlas und anhand von Daten des Statistischen Landesamtes Baden-Würt-

temberg eine Tabelle erstellt mit den wichtigen Kenndaten wie z.B. Einwohnerzahl, Ausländer absolut, Ausländeranteil, Arbeitslosenanteil, Anteil der alleinstehenden Haushaltsvorstände, sowie rechte Wahlergebnisse bei der Landtagswahl 2006 und der Bundestagswahl 2005 (jeweils mit Vergleichsziffer zur vorherigen Wahl). Diese Tabellen dienten vor allem dazu, die informellen ethnographischen Beobachtungen anzuleiten und mit Daten zu untermauern.

Weiterhin wurden auf der Basis der ethnographischen Beobachtung und früherer Untersuchungen Instrumente für die qualitativen und quantitativen Befragungen konstruiert. Die Zielgruppe Jugendliche und junge Erwachsene wurde zunächst anhand eines standardisierten Fragebogens untersucht. Der Fragebogen enthält die folgenden Themen:

– *Eigene Situation ...*

...mit Fragen nach Mitgliedschaften in Organisationen/Gemeinschaften/Cliquen/Szenen, nach sozialen Beziehungen, Gruppenzugehörigkeiten und Familienbindungen.

– *Politische Orientierungen ...*

...mit Items zu Autoritarismus, Nationalismus und Rassismus und Fragen nach politischer Selbst- und Fremdeinschätzung.

– *Anerkennung ...*

...mit Fragen nach dem Grad der gefühlten Anerkennung in verschiedenen Zusammenhängen.

– *Die Beziehung zur eigenen Gegend ...*

...mit Fragen zu Meinungen über und zur Verbundenheit mit dem Landkreis und seinen Bewohnern, zu Meinungen und Einschätzungen zu Ausländern, zu Erfahrungen mit politisch radikal Denkenden in der Gegend, zum Umgang mit rechter Symbolik.

– *Haltung und Reaktionen des Umfelds ...*

...mit Fragen zum Umgang des Umfelds mit politisch rechten Aktionen oder Haltungen.

Mit diesem Fragebogen beabsichtigten wir zum einen herauszufinden, welches politische Profil junge Menschen im Landkreis aufweisen – d. h. welche soziodemographischen und persönlichen Merkmale, sowie welche Erfahrungen ihren politischen Orientierungen zugrunde liegen. Zum anderen ging es uns um die Einschätzung des politischen Klimas, die von den Befragten vor-

genommen wird – also z.B. um die Frage, ob rechte Orientierungen in der Gegend akzeptiert oder sogar unterstützt werden.

Die qualitative Befragung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfolgte in Form von themenzentrierten Gruppendiskussionen (auch „Focus Groups“ genannt), die im Anschluss an die standardisierten Befragungen mit je fünf Jugendlichen geführt wurden. Für die Diskussionen wurde das folgende Schema als Leitfaden entwickelt:

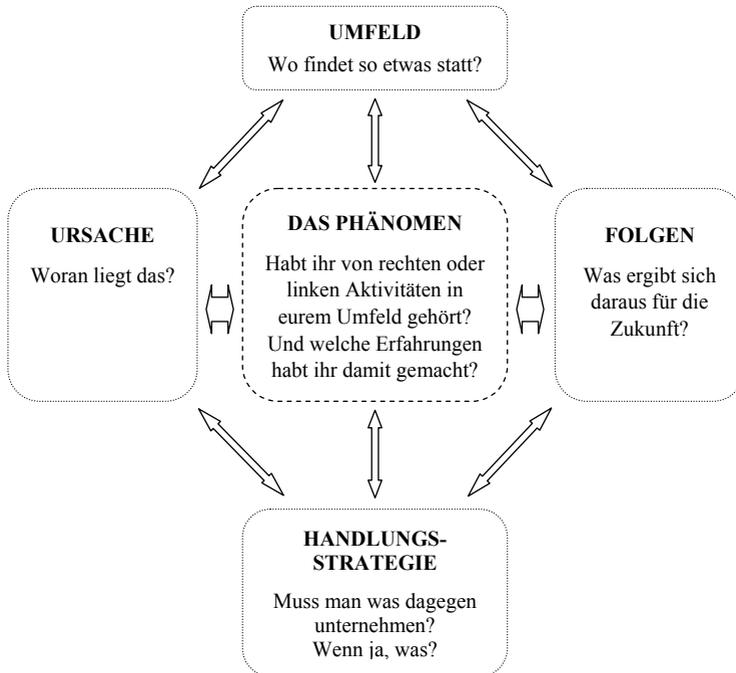


Abb. 3 Orientierungsschema für die Focus Groups und die qualitative Befragung

Der Einstieg in die Diskussion erfolgte über die Frage, ob es im Umfeld der Jugendlichen rechte oder linke Aktivitäten gibt und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben (siehe mittleres Feld). Des Weiteren interessierte uns die Ansicht der Befragten zu den Ursachen dieser Aktivitäten sowie zu ihren Folgen. Ein weiterer Aspekt der Diskussion war die Frage danach, ob und

– wenn ja – welchen Handlungsbedarf die Diskussionsteilnehmer zur Verhinderung extremer politischer Aktivitäten sehen.

Die Pfeile zwischen den Diskussionsthemen symbolisieren, dass alle Aspekte aufeinander bezogen sind. Dementsprechend wurde ihre Reihenfolge nicht festgelegt, sie sollten an geeigneten Stellen von den Interviewern in die Diskussion eingebracht werden. Die Frage nach den eigenen Erfahrungen (siehe mittleres Feld) stellte jeweils die Ausgangsfrage dar.

Bei einem weiteren Baustein der Datenerhebung handelt es sich um qualitative Interviews mit Multiplikatoren. Für diese Interviews wurde das gleiche Orientierungsschema verwendet wie für die Gruppendiskussionen, hier fungierte das Schema als Interviewleitfaden.

Der letzte Baustein des Untersuchungsdesigns ist die Auswertung, die für die qualitativen und quantitativen Daten erst einmal getrennt erfolgte. Im weiteren Verlauf verknüpften wir alle Datenarten, wobei wir für die Interpretation auf das Analyseschema (siehe S. 218, Abbildung 1) zurückgriffen. Insgesamt hielten wir uns an den Auswertungsstil der Grounded Theory, d. h. wir arbeiteten mit dem offenen, dem axialen und dem selektiven Kodierverfahren für die Theorieentwicklung (vgl. Strauss/Corbin 1996).

Die folgenden Ergebnisse sollen zeigen, was mit einem derartigen Forschungsansatz erreicht werden kann und wie fruchtbar er sich erwiesen hat.

Ergebnisse

Die regionale politische Kultur

Bei der von uns untersuchten Gegend handelt es sich um eine prosperierende Region in Baden-Württemberg, die keineswegs abwärts driftet. Die eher ländliche und kleinstädtische Gegend wird von mittelständischer Industrie geprägt, die Arbeitslosigkeit ist niedrig, der so genannte Ausländeranteil ist im Vergleich zur angrenzenden großstädtischen Region niedrig und die regionale Kultur blüht. Trotzdem, und das ist das besondere, ist die untersuchte Region immer wieder auffällig geworden durch rechtsextreme Aktivitäten und auch unsere Studie zeigt, dass rechte Orientierungen (speziell autoritäre und nationalistische) vergleichsweise stark ausgeprägt sind. Unsere Untersuchung weist auf, dass die politische Kultur durch eine rechtsgerichtete Stimmung geprägt ist. Rechtsorientierte Akteure können sich durch ihre

Umgebung eher anerkannt fühlen und sie sind offenbar gut in ihr Gemeinwesen integriert.

Nichts deutet daraufhin, dass die Basis für Rechtsextremismus und rechte Orientierungen ein Desintegrationsproblem sein könnte. Verunsicherung, Orientierungslosigkeit, sich auflösende soziale Strukturen, um nur einige Desintegrationsphänomene zu benennen, scheinen hier keine Basis für rechte Orientierungen zu bilden. Auffällig ist stattdessen eine ausgeprägte lokale Orientierung, die sich in Übereinstimmung befindet mit den eher dörflichen und kleinstädtischen Milieus. Die in unserer Untersuchung festgestellte lokale Orientierung steht in einem deutlichen Zusammenhang mit rechten politischen Orientierungen. Dieser empirische Befund verweist darauf, dass Lokalismus in der untersuchten Region eine entscheidende Voraussetzung ist für die Entwicklung rechter Orientierungen ist. Die Rückkehr zum eigenen Ort, das heißt zum Lokalen kann als Gegenbewegung bzw. als Ergänzung zur Globalisierung betrachtet werden. In der Soziologie spricht man deshalb heute von Glokalisierung.

Die sich unter den jungen Menschen ausbreitenden rechten Orientierungen bilden einerseits eine Voraussetzung für das Eindringen von Rechtsextremismus und unterstützen ihn andererseits gleichzeitig. Rechtsextremismus ist demnach nicht nur ein Teil der politischen Kultur, sondern eine bestimmte politische Kultur ist auch Voraussetzung für den Rechtsextremismus in einer Region. Wir konnten beobachten, dass der Rechtsextremismus heute auf viele Jugendlichen eine starke Faszination ausübt und dass dadurch rechte Orientierungen eine Art unbemerkte Selbstverständlichkeit gewinnen. Diese Faszination beruht zu einem guten Teil auf dem Nationalsozialismus als historischem Mythos. Der Bezug auf den Nationalsozialismus ist in den Diskursen der jungen Menschen in der Region stärker als in den Rechtsextremismustheorien angesprochen. ‚Nazi‘ war unter den befragten Jugendlichen oft kein Schimpfwort mehr, sondern ein faszinierendes Phänomen mit hoher gesellschaftlicher Attraktivität. Gleichzeitig vermeidet aber die Mehrheit der jungen Menschen eine eindeutige politische Positionierung. Man will in der Mehrheit weder links noch rechts sein.

Die politische Kultur lässt sich zwar als eine allgemeine, d. h. durchschnittliche Stimmung charakterisieren, geprägt durch selbstverständlich geteilte politische Ansichten, sie ist jedoch in einer Region nicht einheitlich, sondern differenziert sich in verschiedene soziale Felder.

Soziale und regionale Faktoren für rechte Orientierungen

Die politischen Orientierungen werden nicht nur durch überregionale Medien geprägt, sondern auch durch die sozialen Felder innerhalb der Region und das trifft vor allem für Regionen zu, die eine starke lokale Orientierung aufweisen. Die verschiedenen regionalen und sozialen Felder können zwar unterschieden werden, der Einzelne ist jedoch oft Teil von mehreren sozialen Feldern.

Wir fanden Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen, nämlich zwischen männlichen und weiblichen jungen Menschen, zwischen Leuten mit geringer und mit höherer Schulbildung, zwischen Schülerinnen/Schülern und Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer und zwischen Eingewanderten und Nicht-Eingewanderten. Junge Frauen, höher Gebildete und Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigten eine deutlich geringere Neigung zu rechten Orientierungen. Dies sind nicht nur statistische Gruppenunterschiede, sondern sie verweisen auf unterschiedliche Milieus, die sich in ihrer politischen Kultur unterscheiden.

Die rechte Kultur ist offenbar ziemlich stark männlich geprägt, d. h., dass junge Frauen in ihrer eigenen Lebenswelt davon weniger fasziniert werden.

Junge Menschen mit Migrationshintergrund verorten sich schon deshalb nicht so häufig politisch rechts, weil sie Rassismus als Komponente von Rechtsextremismus kennen. Relativ unabhängig von dem Herkunftsland schließen sich häufig jugendliche Migranten zusammen und bilden ein eigenes Milieu, das sich von dem deutschen Milieu abzugrenzen versucht. In den Auseinandersetzungen zwischen Cliques von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Cliques von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, die in der untersuchten Region auch schon häufiger gewalttätig ausgetragen wurden, findet offenbar ein Aufschaukelungsprozess statt, in dem die einen sich eher links definieren, die anderen eher in die rechte Ecke gedrückt werden. Die Etikettierung ‚als Nazi‘ fördert dabei teilweise die Identifikation damit bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Verschiedene soziale Felder, haben eine unterschiedliche Bedeutung für die Entwicklung der politischen Kultur und für die Ausbildung von rechten Orientierungen. Wir unterschieden in der Untersuchung zwischen Betrieb, Familie, Freizeit und regionaler Besonderheit:

- Bezüglich der regionalen Besonderheit nahmen wir an, dass sich die politische Kultur in den Städten und Dörfern voneinander unterscheiden

werden. Die empirische Analyse ergab jedoch, dass es in der untersuchten Region keine deutlichen Unterschiede in den politischen Orientierungen zwischen Dorf und Stadt gab. Kennt man jedoch die Besonderheit des Kreises, so kann man feststellen, dass es sich um eine verdichtete Region handelt, die sich in viele kleine Einheiten aufteilt, wobei Teile von mittleren Städten oft in sich geschlossene Einheiten bilden. Der ganze Kreis ist geprägt durch kleinstädtische und dörfliche Strukturen, wobei die kleinen Einheiten großen Wert auf ihre Selbständigkeit legen. Großstädtische Urbanität findet sich hier kaum. Eine Ausnahme bildet eine Stadt, die an die Großstadt Stuttgart angrenzt und dadurch durch höhere Urbanität gekennzeichnet ist. Die wenig entwickelte Urbanität erklärt teilweise die starken lokalen Orientierungen im Kreis.

- Die lokale Orientierung verbindet sich mit einer starken segmentären Orientierung, d. h. dass die Beziehung zu sozialen Bezugsgruppe stark ausgeprägt ist. In diesen Gegenden hält man zusammen und ist auf Zusammenhalt angewiesen. Dazu gehören auch die engen emotionalen Bindungen an die Familie. Wir fanden eine große Ähnlichkeit der politischen Orientierungen innerhalb der Familie, insbesondere zwischen Jungen und Alten.
- Die soziale Bindung wird auch durch die sehr ausgeprägte Vereinskultur in der Region gefördert. Die Bindung an die jeweiligen Bezugsgruppen wird durch die stark ausgeprägte Suche nach Anerkennung gefördert. Lokale und Segmentäre Orientierung verbunden mit starker Familien- und Cliquenbildung stellen einen sozialen Cocktail dar, der offenbar die Ausbreitung und Akzeptanz rechtsextremistischen Gedankenguts begünstigt.

Die verschiedenen sozialen Felder weisen strukturelle Unterschiede auf, die für die Entwicklung rechter Orientierungen unterschiedliche Voraussetzung bilden:

- Die *Betriebe*, die junge Menschen ausbilden, scheinen nur wenig Möglichkeiten für die Verbreitung von rechten Orientierungen zu bieten. Dies könnte damit erklärt werden, dass in den Betrieben wenig Spielraum bleibt für die Ausbildung einer gemeinsamen politischen Kultur. Dies liegt zum einen an dem „Produktionsimperativ“ d. h., dass die Arbeitsaufgaben im Mittelpunkt stehen und alles, was damit nicht unmittelbar etwas damit zu tun hat, zurückgedrängt ist.

- *Schulen* sind solchen strukturellen Zwängen weniger ausgeliefert. Gerade in den heutigen Schulen, in denen die Lehrer nicht alles dominieren, entsteht offenbar ein ausgeprägtes soziales Eigenleben der Schüler, in dem sich unerkannt ideologisch geprägte Meinungen verbreiten können. Teilweise konnte beobachtet werden, dass die Position des „Nazis“ beinahe schon wie eine Opposition gegen die politische Kultur der institutionellen Schule funktioniert. Die Lehrer üben sich dabei offenbar mehr im Wegsehen als im Aufarbeiten solchen Gedankenguts.
- In den *Familien* gibt es keine institutionell vorgegebene politische Kultur, d. h. sie sind Teil der örtlichen Kultur und bilden diese auch aus. Innerhalb der Familien gibt es offenbar heute relativ wenig Differenz in Bezug auf politische Orientierungen. Die befragten Jugendlichen gaben an, dass ihre Eltern weitgehend ähnliche politische Orientierungen haben wie sie selbst. Diejenigen, die in der Familie die Benennungsmacht haben – und das müssen nicht nur die Eltern sein – prägen die politischen Orientierungen, die sich aufgrund der starken emotionalen Bindungen schnell und nachhaltig verbreiten und in der Familie zu einem fragwürdigen Konsens führen können.
- Auf dem *Feld der Freizeit* spielen Vereine in der Region eine sehr große Rolle. Die Annahme, dass in Vereinen rechte Stimmungen generell einen günstigen Ort vorfinden, ließ sich nicht bestätigen. Im Durchschnitt unterscheiden sich die Vereinsmitglieder nicht von den Nichtmitgliedern in ihren politischen Orientierungen. Es gibt allerdings auch Vereine und das sind vor allem traditionelle, die rechte Orientierungen zu fördern scheinen. Auffälliger als die Vereine sind nichtorganisierte Gruppen die sich ihre eigenen Orte suchen, z. B. in Bauwägen, und die eine eigene politische Identität ausbilden. Bei deutschen Jugendlichen lassen sich eher rechte Stimmungen und Aktivitäten in solchen Gruppen feststellen. Ihre besondere Bedeutung gewinnen sie daraus, dass sie unbemerkt ein politisches Milieu werden können.

Rechtsextreme Milieus

In den letzten zehn Jahren hat sich offenbar das rechtsextreme Milieu stark ausdifferenziert und das nicht nur in kultureller Hinsicht. Die Skinheads als Synonym für Rechtsextremismus haben offenbar ihre führende kulturelle Rolle verloren und sollten nicht mehr als Inbegriff des Rechtsextremismus dargestellt werden. Die verschiedenen rechten Gruppen teilen sich auf nach

Musikstilen, Kleidung und versteckten Parolen. Neben den Skinheads spielen gewaltbereite Neonazis und autonome Nationalisten eine Rolle, die jeweils ihre eigenen Stile pflegen. Die jungen Frauen spielen in allen diesen verschiedenen Gruppen und Szenen eine Rolle, aber eher eine Nebenrolle.

Es hat sich nicht nur eine Ausdifferenzierung in verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Stilen entwickelt, sondern es hat sich auch der Einfluss von rechtsextremen Parteien, speziell der NPD, sehr stark erweitert. Die NPD hat in der Region eine eigene Jugendarbeit entwickelt, mit der sie den Bedürfnissen der Jugendlichen im ländlichen Raum besonders gerecht werden will. Sie versucht mit ihren Themen und Ansätzen in die verschiedenen sozialen Felder einzudringen und beachtet dabei die jeweiligen Voraussetzungen der Adressaten/Adressatinnen. Das Anknüpfen an (Alltags-) Rassismus spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Der wichtigste Gesichtspunkt für die Beziehung zwischen Rechtsextremismus und sozialem Feld ist die Unterscheidung zwischen zwei Kategorien von rechtsextremen Milieus, nämlich jenen Rechtsextremen diesseits einer roten Linie und jenseits der roten Linie. Dies bedeutet, dass sich die Rechtsextremen diesseits der roten Linie, d. h. der Linie der Legalität, um Akzeptanz durch das Umfeld bemühen. Dies geschieht z. B. dadurch, dass sie sich ganz gezielt durch bürgerschaftliches Engagement in ihre Gemeinde hervortun und sich öffentlich zu ihrer Gemeinde bekennen und in verschiedenen lokalen Organisationen Fuß zu fassen versuchen. Sie wollen durch vorbildliches Benehmen auffallen und bieten daher wenig Angriffspunkte bezüglich ihrer rechtsextremen Orientierung. Die Rechtsextremisten jenseits der roten Linie meinen zwar zum Teil selbst noch, dass sie das ‚gesunde Volksempfinden‘ ihres Umfelds repräsentieren, sie haben jedoch die rote Linie der Akzeptanz überschritten und bewegen sich oft im Bereich der Kriminalität. Sie können nicht mehr mit der Akzeptanz in den sozialen Feldern rechnen.

Dies sollte jedoch nicht so verstanden werden, dass es sich bei diesen beiden Arten von Rechtsextremisten um zwei ganz verschiedene Gruppen handelt, die nichts miteinander zu tun haben. Vielmehr besteht ein osmotisches Verhältnis zwischen den beiden möglichen Haltungen. Die rote Linie weist also eine gewisse Durchlässigkeit auf, die den Artikulationsformen des Rechtsextremismus je nach Bedarf eine Diffusion in die eine oder andere Richtung erlaubt. Es handelt sich also mehr um verteilte Rollen als um getrennte Gruppen.

Haltungen gegenüber den Rechtsextremen

In unserer Untersuchung konnten wir vier typische Gruppen unterscheiden, die jeweils eine andere Haltung gegenüber dem Rechtsextremismus haben und damit eine jeweils andere Funktion im Rahmen der Entwicklung von rechten Orientierungen und im Verhältnis zu Rechtsextremismus übernehmen. Es sind dies die sogenannten Individualisierten, die Lokalorientierten, die Sympathisanten und die Kritischen.

Die *Individualisierten* sind junge Menschen, die keineswegs durch rechte Orientierungen auffallen, sondern sich eher davon distanzieren. Sie schließen sich an andere kulturelle Stile an, z.B. an die Skater und sind deshalb selbst relativ immun gegen rechtes Gedankengut. Dadurch, dass sie sich sehr stark auf sich selbst konzentrieren entsprechen sie dem Typ des Individualisierten wie er immer wieder von dem Soziologen Ullrich Beck beschrieben worden ist. Politisch bedenklich ist dabei, dass sie nur wenig bereit sind, Verantwortung für allgemeine Angelegenheiten des Gemeinwesens zu übernehmen. Es besteht unter ihnen die Meinung, dass es genügt sich vom Rechtsextremismus selbst abzuwenden. Damit ignorieren sie rechtsextreme Dynamiken und können so indirekt zur Verharmlosung des Phänomens und damit auch zu seiner Verbreitung beitragen. Diese Jugendlichen leben die Individualisierung und reagieren nicht wie in der Individualisierungstheorie behauptet kompensatorisch auf gesellschaftliche Defizite. Sie wenden sich z.B. nicht kompensatorisch der Kameradschaft zu, um einem sozialen Defizit und einer Verunsicherung zu entgehen.

Die *Kritischen* stellen eine weitere Gruppe von Haltungen gegenüber dem Rechtsextremismus dar. Sie haben offensiv Positionen gegen den Rechtsextremismus eingenommen und vertreten diese auch nach außen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sich automatisch mit Migrantengruppen zusammenschließen oder solidarisieren. Sie verstehen sich eher als Antifaschisten und sind engagiert gegen rechts. Die Kritischen stellen ein sehr wichtiges Element in der politischen Kultur dar, da sie verhindern können, dass die politische Kultur insgesamt nach ‚rechts‘ kippt. Allerdings kann eine Radikalität gegen rechts entstehen, die zu einem Aufschauklungsprozess führt, der dem Rechtsextremismus zu gute kommen kann.

Die *Lokalorientierten* betonen ihre Integriertheit in lokale Strukturen und lassen nichts Negatives bezüglich ihres Ortes oder ihrer Region gelten. Sie verteidigen quasi ihr Revier gegen fremde Einflüsse und betrachten deswegen alles Fremde mit skeptischem Blick. Mit dieser Haltung vertreten sie

eine der Hauptanliegen der rechtsextremen Akteure, nämlich die Abwehr von Heterogenität und Internationalisierung und können so ungewollt zu ihren Verbündeten werden.

Die *Sympathisanten* in Bezug auf das rechtsextreme Milieu sind selbst zwar nicht dezidiert rechtsextrem und begehen auch keine rechtsmotivierten Straftaten aber sie hegen offen oder verdeckt Sympathien für rechtsextreme Ideen und Akteure. Damit erfüllen sie aber eine Brückenfunktion zwischen Rechtsextremen und etabliertem unpolitischem Milieu. Insofern können sie eine nicht zu unterschätzende Aufgabe bei der Entstehung rechtsextremer Orientierungen erfüllen.

Spontane Dynamiken als Folge atmosphärischer Verdichtung

Die beschriebenen Prozesse und die Einflüsse aus der politischen Kultur und auf die politische Kultur vollziehen sich im Allgemeinen langsam und sozusagen unter der Oberfläche. Es kann jedoch besondere Ereignisse geben, durch die sich plötzlich und unerwartet rechte Stimmungen verdichten und dann sozusagen explodieren. Ein solches Ereignis kann z. B. ein Terrorakt sein, es kann sich aber auch um weniger dramatische Ereignisse handeln, die rechtsextremistische Aktivitäten bis hin zu pogromartigen Aktionen zum Ausbruch kommen lassen. Rechtsextreme Dynamiken können sich bei emotional aufgeladener Stimmung sehr effektiv entwickeln. Sie entstehen in der Regel nach einem kumulativen Prozess, bei dem die Ansammlung von Ressentiments gegen unerwünschte Fremde und/oder der etablierten Politik, gepaart mit dem Bezug auf reale oder kolportierte Erfahrungen, in eine Duldung oder gar Unterstützung von rechtsextremen Aktionen mündet. Bei höherer atmosphärischer Verdichtung, welche z.B. bei öffentlichen Festen und unter dem Einfluss von Alkohol entsteht, können sich ganz rasch Handlungen ergeben, welche die rote Linie überschreiten. Voraussetzung dafür sind die beschriebenen Verschiebungen in der politischen Kultur in die rechte Richtung.

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht die Existenz rechtsextremer Gruppen das eigentliche Problem darstellt, sondern eine politische Kultur, die eine Akzeptanz gegenüber dem Rechtsextremismus entwickelt.

Gegen den Rechtsextremismus hat sich aber auch eine Vielzahl von Initiativen entwickelt. Polizei und Staatsschutzabteilung (KOREX) arbeiten in der Region mit Vernetzung, Aufklärung, Information, Repression, die verschie-

denen Initiativen vor Ort mit einer Vielzahl an Aktionen. Sie alle brauchen jedoch, wenn sie wirksam werden sollen, Unterstützung aus der Bevölkerung. Gerade deshalb ist die Arbeit an der politischen Kultur so wichtig.

Literatur

- Flick, Uwe (1998): *Qualitative Forschung – Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften* (3. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (Hg.) (1995): *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Held, Josef/Bibouche, Seddik/Dinger, G./Merkle, G./Schork, C./Wilms, L. (2008): *Rechtsextremismus und sein Umfeld. Eine Regionalstudie*. Hamburg: VSA.
- Holzkamp, Klaus (1997): *Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer 'Einstellungen'? – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative*. In: Holzkamp, Klaus (Hg.) (1997): *Schriften I*. Hamburg: Argument. S. 279–300.
- Klärner, Andreas/Kohlstruck, Michael (Hg.) (2006): *Moderner Rechtsextremismus in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Meyer, Gerd/Sulowski, Stansilaw/Lukowski, Wojciech (Hg.) (2007): *Brennpunkte der politischen Kultur in Polen und Deutschland*. Warszawa: Elipsa.
- Morse, John (2003): *Principles of mixed methods and multimethod research design*. In: Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles (Hg.) (2003): *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. London: Sage. S. 189–209.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theorie – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Zeuner, Bodo/Gester, Jochen/Fichter, Michael/Kreis, Joachim/Stöss, Richard (2007): *Gewerkschaften und Rechtsextremismus. Anregungen für die Bildungsarbeit und die politische Selbstverständigung der deutschen Gewerkschaften*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Seddik Bibouche

Integration evaluieren – Zwischen Pragmatismus und Illusion

Einleitung

Vorne weg, eine erfolgreiche Praxis braucht Evaluation, um erfolgreich zu bleiben, völlig unabhängig vom Praxisfeld, also auch in der Sozialen Arbeit mit Eingewanderten und ihren Kindern. Folgerichtig geht es in diesem Beitrag nicht um ein Plädoyer pro oder kontra Evaluation in Zusammenhang mit Integrationsfragen, sondern um die Frage, welche Fallstricke solch ein Anliegen bereit hält und welche Effekte derlei Evaluationen sonst erzeugen, jenseits der Erkenntnisse, die sie über bestimmte Sachverhalte liefern. Ferner geht es um die Frage, woher das häufige Unbehagen gegenüber Evaluationen kommt, vor allem, wenn es um Minderheiten geht, und des Weiteren darum, ob es Wege gibt, dieses Unbehagen zu umgehen und trotzdem nützliche Informationen zu erhalten, um zu Arrangements zu kommen, die die beteiligten Akteure zufrieden stellen?

Da es in diesem Beitrag um die Evaluation von Integrationsprozessen geht, werde ich mich für dieses Anliegen zunächst mit dem Integrationsbegriff beschäftigen, dann die Problematik der gegenwärtigen Integrationsdiskurse aus meiner Sicht darstellen und anschließend auf die Evaluationsproblematik eingehen, um schließlich nach möglichen Alternativen zu fragen.

Der Integrationsbegriff

In den Sprachwissenschaften werden als ‚Plastikworte‘ solche Worte bezeichnet, die man mit allen möglichen anderen Wörtern kombinieren kann und die dadurch jeweils eine andere Konnotation bekommen. Das Terrain der Definitionen ist bei Plastikwörtern rutschig. Schwammig sind sie oft dadurch,

dass sie je nach wissenschaftlicher, ideologischer, historischer oder politischer Perspektive etwas anderes beschreiben. Bei dem Wort Integration geht es allerdings nicht nur um die Kombination mit anderen Begriffen, sondern auch um die eigene innere ‚Plastizität‘ des Begriffs.

Noch etwas anderes macht das Wort Integration problematisch: Mit ihm geschieht etwas leider gängiges, quasi ein fundamentales Problem der Sozialwissenschaften – eigentlich aller Wissenschaften –, dass nämlich Begriffe, die sich bis dato auf wissenschaftlichem Feld bewährt haben, oft nicht unbekümmert weiter verwendet werden können, weil sie in die sozialen Repräsentationen des Alltags oder der Politik eingegangen sind (vgl. Moscovici 1995, 266 ff.). Sie verlieren so ihre Bedeutungskonsistenz, oder schlimmer, entwickeln sich zu politischen Kampfbegriffen. Getragen von der breiten Rezeption in den Medien, entfernen sie sich von ihrer früheren Aussagekraft und werden im Strudel der öffentlichen und alltäglichen Diskurse diffus. Lutz Niethammer (2000) hat in Anlehnung an Uwe Pörksen das Charakteristische eines Plastikwortes folgenderweise beschrieben:

- Es entstammt der Wissenschaft und ähnelt ihren Bausteinen. Es ist ein Stereotyp.
- Es hat einen umfassenden Anwendungsbereich, es ist Schlüssel für alles.
- Es ist inhaltsarm. Ein Reduktionsbegriff.
- Es fasst Geschichte als Natur.
- Konnotation und Funktion herrschen vor.
- Es erzeugt Bedürfnisse und Uniformität.
- Es hierarchisiert und kolonisiert die Sprache, etabliert die Elite der Expertinnen/Experten und dient ihr als ‚Ressource‘.
- Es gehört einem noch recht jungen internationalen Code an.
- Es ist beschränkt auf die Wortsprache (vgl. Niethammer 2000, 34).

All diese Charakteristika passen prima auf den Begriff Integration.¹

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, ob die Wissenschaft ständig neue Begriffe entwickeln muss, weil manche politisch oder ideologisch missbraucht werden. Judith Butler weist uns darauf hin: „Das veränderliche Leben des Begriffs bedeutet nicht, dass er nicht zu gebrauchen ist. Wenn ein

1 Niethammer hat den Begriff *Identität* anhand all dieser Charakteristika im Einzelnen überprüft und kommt zu interessanten Ergebnissen; aus Platzgründen möchte ich jedoch an dieser Stelle dieselbe Übung nicht mit dem Begriff *Integration* machen.

Begriff fraglich ist, soll das etwa heißen, dass wir also nur diejenigen Begriffe verwenden können, die wir bereits beherrschen? Wenn man einen Begriff befragt, warum sieht es dann so aus, also wollte man seine Verwendung verbieten lassen?“ (Butler 2006, hier zit. nach Scherr 2006, 169).

Vernünftigerweise kann man sich nicht am sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs beteiligen, ohne den Begriff Integration zu verwenden, denn er hängt unmittelbar mit der Frage nach der sozialen Ordnung zusammen. Und „das Problem der sozialen Ordnung und das der Integration der Gesellschaften sind der zentrale Gegenstand des Nachdenkens über die Gesellschaften immer gewesen. Es ist die Frage, wie die Gesellschaft als eine Einheit in der Verschiedenheit ihrer Systeme und Akteure möglich ist, einer Verschiedenheit, die so spannungsreich und gerade darüber dann so leistungsfähig und damit zusammenhängend macht.“ (Esser 2000, 285; Hvh. im Original) Es ist also verständlich, dass es zu einem Kampf um die Bedeutung des Begriffs, um seine Verwendung und um seine politischen, praktischen und wissenschaftlichen Implikationen kommt.

In den dominanten politischen Diskursen wird Integration oft als Kampfbegriff verwendet, und zwar meist im Sinne einer Forderung der verantwortlichen Institutionen an die jeweilige Minderheit. Die Fremden, die neuen Bewohnerinnen und Bewohner, sollen sich integrieren in die Gesellschaft. Sie sollen sich eingliedern, besser noch sollen sie nicht mehr als ‚Andersartige‘ auffallen. Insbesondere sollten sie das reibungslose Funktionieren der diversen Systeme und Praktiken der Gesellschaft nicht stören. Dafür werden Bedingungen benannt, welche, ganz im Sinne einer vermeintlich kulturell homogenen Gesellschaft, von den neuen Bevölkerungsgruppen erfüllt werden und bei den nachfolgenden Generationen dazu führen sollten, dass diese Gruppen sich unter verschiedenen Aspekten voll und ganz einpassen. Dass dies in der Regel nicht so reibungslos und harmonisch geschieht, wie es erwartet wird, wird dann häufig von der Politik als Zeichen für die Ablehnung der Aufnahmegesellschaft durch die Eingewanderten interpretiert. Nicht selten werden dann restriktive Maßnahmen formuliert, um den Zustand der unterstellten Renitenz aufzuheben.

Auch auf der Seite der Migrantenselbstorganisationen hat Integration eine Tradition als Kampfbegriff. Im Namen der Integration werden Forderungen formuliert, welche nicht unbedingt mit einer sozialen Eingliederung zu tun haben, sondern schlicht mit dem Zugang einer ganzen Gruppe zu Ressourcen. Das ist ganz und gar legitim, diese Forderungen werden allerdings nur im

Sinne der systemischen Integration wirksam. Sie berücksichtigen damit die Gruppe, nicht jedoch die einzelne Akteure.

Im soziologischen Sinne hat der Begriff Integration eine lange und wichtige Tradition, auch wenn er als Idee unter sehr unterschiedlichen Konzepten und Begriffen in der soziologischen Literatur erscheint. Als Gegenbegriffe kennen wir solche wie Desintegration, außerdem Segmentation, Anomie, Exklusion oder Ausgrenzung, abweichendes Verhalten, Devianz, Dissoziation, Segregation oder Fragmentierung. Diese Begriffe haben alle ihre Berechtigung, denn sie beschreiben besondere Aspekte der Nicht-Integration bzw. besondere soziologische Konzepte.

Die Idee der Integration existiert in diesen soziologischen Konzepten oft unter anderen Begriffen, wie beispielsweise dem der Solidarität bei Durkheim. Der spricht nun explizit von Integration, zum Beispiel in seiner Abhandlung über den Selbstmord (vgl. Durkheim 1983). Solidarität stammt vom lateinischen in solido, also im Ganzen, und weist auf den Zusammenhalt der Gesellschaft hin bzw. auf ihr Zusammenhalten. Die Form der Solidarität und des Zusammenhaltens in modernen, stark differenzierten Gesellschaften, ist der Notwendigkeit entsprechend die organische. Diese Form kann man mit dem Funktionszusammenhang von Organen in einem sehr entwickelten biologischen Körper wie dem eines Säugetiers vergleichen. Alle Organe haben unterschiedliche Funktionen, sind aber auf einander angewiesen und können nur funktionieren, wenn sie miteinander im Einklang funktionieren. Der Zusammenhalt der Organe ist die Voraussetzung für das Funktionieren des Körpers. Natürlich brauchen diese Organe, in der Gesellschaft also die Gruppen und Individuen, etwas Gemeinsames, um sich zu integrieren. Um nun den Integrationsgrad einer sozialen Gruppe festzustellen, nennt Durkheim drei Dimensionen: die Zahl und die Intensität der Interaktionen zwischen den Individuen innerhalb der Gruppe, also eine eher zivile Dimension; das Teilen gemeinsamer Werte, in diesem Fall handelt es sich um eine moralische Dimension; und gemeinsame Ziele, was in etwa einer politischen Dimension entspricht. In seiner Theorie entscheidend ist aber, dass die Organe eben nicht identisch sind. Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Theorie Durkheims muss noch erwähnt werden: Durch die Integration wird das Individuum nicht den gesellschaftlichen Zwängen unterworfen, sondern an sie gebunden.

Eine andere Idee der Integration, diesmal aus der deutschen Tradition, halte ich für ganz wichtig, weil sie in den öffentlichen Diskursen immer im Hintergrund mitschwingt. Es handelt sich um die Theorie der Vergemeinschaftung

und der Vergesellschaftung von Ferdinand Tönnies (2005). Vergemeinschaftung meint die Eingliederung in die Gemeinschaft, in die Milieus, in soziokulturelle Felder, oder, wie Tönnies es formuliert: Vergemeinschaftung meint das Natürliche und Lebendige, in dem die Bindungen stark sind, weil sie meistens an einen Ort gebunden sind und dadurch große Gemeinsamkeiten im kulturellen und moralischen Sinne haben. Die Vergesellschaftung betrifft dann eher das mechanische und artifizielle, wobei die Interaktionen von Anonymität und Vertrag gekennzeichnet sind und alle zu Händlerinnen oder Händler werden. Es sei darauf hingewiesen, dass Tönnies insistiert, dass beide Prozesse, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung, für die Integration notwendig sind.

Integration darf man in der Tat zunächst schlicht als den Zusammenhalt von Teilen in einem systemischen Ganzen begreifen bzw. als den Prozess der Eingliederung der einzelnen Individuen in eine Gruppe oder von einzelnen Gruppen in eine Gesellschaft oder auch von unterschiedlichen Individuen oder Gruppen in ein Ganzes. Integration ist nie starr und kann sehr unterschiedliche Ausprägungen zeigen. Dadurch, dass es sich um einen dynamischen Prozess handelt, ist es nicht möglich, Integration zu einem bestimmten Zeitpunkt als definitiv gescheitert oder gelungen zu bezeichnen. Man kann bestenfalls durch bestimmte Zustandsindikatoren Tendenzen feststellen, die wiederum mit bestimmten Erscheinungen verbunden sind. Indikatoren können uns anzeigen, ob gerade eine Integration stattfindet oder sie umgekehrt gerade schwach wird: „Ausgrenzung und Integration sind Verlaufsmuster, die sich durch die Richtung ihrer Bewegung unterscheiden: an den Rand der Gesellschaft oder in ihre Mitte.“ (Häußermann/Siebel 2004, 17) Diese Feststellung verleiht der Diskussion eine optimistische Note, die für die Praxis wichtig ist, denn wenn Integration ein nicht endender gesellschaftlicher Prozess ist, besteht die Hoffnung, steuernd einwirken und die notwendigen Schritte in die richtige Richtung machen zu können. Solche Schritte können auf unterschiedlichen Ebenen, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und mit unterschiedlicher Gewichtung gegangen werden. Es kann sich ebenso um politische Entscheidungen mit erheblicher Tragweite handeln, wie auch um beiläufige Begebenheiten, denn „Integration gelingt oder misslingt in jeder kleinen alltäglichen Handlung“ (Häußermann/Siebel 2004, S.16).

An diesen kurzen Einblicken in die theoretischen Hintergründe der Integrationsfrage erkennt man leicht die grundsätzlichen Schwierigkeiten, die in Zusammenhang mit einer Evaluation von Integrationsprozessen entstehen

können. Im nächsten Abschnitt möchte ich die Hintergrundfolie für die Evaluation von Integrationsprozessen um zusätzliche Aspekte erweitern.

Zu den aktuellen Integrationsdiskursen

Die aktuelle Integrationsdiskussion dreht sich in fast allen Einwanderungsländern um Assimilationskonzepte und solche der multikulturellen Gesellschaft. An dieser Stelle muss ich auf eine sprachliche Schwierigkeit hinweisen. In der us-amerikanischen Soziologie wird für die Idee der Integration in sozialpolitischen Zusammenhängen das Wort Assimilation verwendet. Assimilation steht aber in Europa meistens für das Erreichen völliger Unauffälligkeit von Individuen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Held 2009, 129 f.), und häufig werden beide Begriffe benutzt: So definiert Hoffmann-Nowotny Integration als Partizipation an der Struktur der Gesellschaft und Assimilation als Teilhabe an ihrer Kultur (vgl. Hoffmann-Nowotny 1992; vgl. hierzu auch Hamburger 2009, 22); und für Hartmut Esser (2000) ist Assimilation schlicht die unabdingbare Voraussetzung für Integration. Um einen besseren Kontrast zu erzielen, werde ich in diesem Abschnitt über den Hauptwiderspruch zwischen der Vorstellung der Assimilation und der Idee einer multikulturellen Gesellschaft sprechen.

Es ist nicht so, dass beide Positionen, die der Assimilationisten und die der Multikulturalisten, sich völlig unversöhnlich gegenüber stehen, sie haben beide vielmehr einige Gemeinsamkeiten. Beide Positionen stellen die zivile Gleichstellung und individuelle Staatsbürgerschaft nicht in Frage. Beide gehen von ähnlichen Voraussetzungen für eine gelungene Integration aus, nämlich von einer gleichen Behandlung

- auf der Grundlage desselben Status für Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer und ihre Familien;
- bei der Prävention und Intervention in Bezug auf Diskriminierung im Kontext von Herkunft, ‚Rasse‘, Religion, sexueller Orientierung etc.;
- in Bezug auf Sozial- und Bildungspolitik;
- bei der individuellen Annahme der Staatsbürgerschaft und
- bezüglich der Freiheit im Privaten, jede Form kultureller Eigenart zu pflegen.

Bei den Unterschieden handelt es sich um grundsätzlichere Thesen und vor allem um unterschiedliche Denktraditionen.

Der Assimilationsdiskurs

Ursprünglich stammt das Konzept der Assimilation von der so genannten Chicago Schule, die davon ausgegangen war, dass der Integrationsprozess bei Einwanderinnen und Einwanderern, wenn er erfolgreich ist, über diverse Phasen (wie etwa der Akkulturation) zwangsläufig mit der Assimilation endet. Geschieht das nicht, spricht dies für eine misslungene Integration. Der Leitgedanke bei der Idee der Assimilation ist die Integrität der Gesellschaft bzw. die Einheit des staatlichen Gebildes. Aus diesem Grund wird hier die dauerhafte Existenz von solchen Individuen bzw. Gruppen abgelehnt, die sich stark von den gängigen Normen und Orientierungen der Gesellschaft unterscheiden. Dieser Gedanke der Assimilation funktioniert allerdings nur, wenn man von einem nationalen Staat mit relativ homogener Kultur mitsamt einheitlicher Sprache, Geschichte, Tradition, etc. ausgeht. Diese Homogenität darf nicht durch zu fremde Menschen und Sitten gefährdet werden, also erwartet man aktive Integrationsbemühungen seitens der Einwandernden. Dies allerdings meint im Wesentlichen nichts anderes als eine allmähliche Aufgabe der eigenen Kultur im öffentlichen Raum und vor allem in den Institutionen des Staates. Dahinter verbirgt sich die Sorge um die Loyalität der Eingewanderten dem Staat gegenüber und die Frage, inwiefern der Staat kulturelle Eigenarten offiziell unterstützen kann, ohne sein eigenes Fundament zu gefährden.

Diese Sorge hat eine Ähnlichkeit zur Annahme, dass hierdurch eine fragmentierte Gesellschaft im Sinne des Kommunitarismus entsteht, eine Gesellschaft, die sich letztlich nach und nach auflöst. Dieses Phänomen der Fragmentierung in den großen modernen Städten, also beispielsweise Little Italy neben Chinatown, setzt offensichtlich sehr früh in der Geschichte der Migration ein. So beschreibt Richard Sennett diese Tendenzen in Paris, London und Chicago² des 19. Jahrhunderts. Er spricht hier, in Anlehnung an die verwendete Begrifflichkeit damals bekannter Stadtforscher wie Louis Wirth und Robert Park, auch von Segmentierung oder Herausbildung gesellschaftlicher Moleküle (vgl. hierzu Sennett 1986, 176ff.). Die Anerkennung kulturell sehr

2 Es ist logisch, dass sich in den Städten mit der längsten Erfahrung von *Molekülebildung* auch dort die neuesten Formen entwickeln. So wurde Anfang August des Jahres 1997 in Chicago das erste gay neighbourhood in den USA offiziell anerkannt und bekam alle Rechte wie andere ethnische neighbourhoods (Greektown, Chinatown, Germantown etc.), was wiederum zu massiver Entrüstung bei den ethnischen Minoritäten führte (nach Berking 2001, 105f.).

unterschiedlicher Gruppen könnte zur Infragestellung der vorherrschenden, gesellschaftlich tendenziell respektierten kulturellen Gepflogenheiten führen und so eruptiv auf die Gesellschaft wirken.

Zentral in der Argumentation der Assimilationisten ist die Befürchtung der Gefangennahme des Individuums in einen Kulturraum, dem er eigentlich nicht angehören möchte. Das stünde der Vorstellung des Rechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit in einem freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat entgegen und würde auf zwei unterschiedliche Weisen geschehen: durch die enge Verflechtung des Einzelnen in der ethnischen Gemeinschaft und durch Fremdzuschreibungen durch die Aufnahmegesellschaft. Man ist in der Folge sozusagen auf immer ‚Italiener‘ oder ‚Chineser‘ usw. und trägt alle Attribute, die dieser Bevölkerungsgruppe zugeschrieben werden, immer mit sich, ob es einem passt oder nicht.

Es ist nachvollziehbar, dass diese Erwartungen an die Assimilation der Eingewanderten von diesen aus mindestens drei wichtigen Gründen nicht erfüllt werden können:

- Zunächst, weil moderne Gesellschaften zu stark differenziert sind, als dass die vermeintliche Homogenität, die die Voraussetzung bei den Integrationserwartungen ist, noch offensichtlich ist. Aus diesem Grund entsteht bei professionellen Integrationsarbeiterinnen und Integrationsarbeitern häufig die nur scheinbar flapsige Bemerkung: „Wo soll ich sie denn hin integrieren?“
- Zweitens ist es keinesfalls selbstverständlich, die eigene Kultur aufzugeben, vor allem, wenn man nicht erkennt, was man im Gegenzug dafür bekommt.³ Die Aufgabe der eigenen Kultur gefährdet zudem – so ein häufiges zu hörendes Argument – die eigene Identität, die bei Migrationserfahrungen stets eine besondere Bedeutung hat.

3 Paradigmatisch ist in diesem Zusammenhang die Erfahrung der Afroamerikaner, die auch 150 Jahre nach dem Sezessionskrieg immer noch die am meisten benachteiligte Minderheit der USA darstellen. Ob ein schwarzer Präsident reicht, um die tiefe soziale, kulturelle und ökonomische Kluft zwischen Weißen und Schwarzen zu überwinden, bleibt zweifelhaft. Ein anderes Beispiel finden wir im Aufstand der Jugendlichen der Banlieus in Frankreich. Viele Beobachterinnen und Beobachter haben sich gefragt, wieso die Jugendliche Schulen, Kindergärten und Jugendzentren in Brand gesetzt haben, wo diese Einrichtungen doch ihre einzige Chance darstellen, durch Bildung ihrem Ghetto zu entkommen. Diese Frage ist schnell beantwortet, wenn man zum Beispiel um die Qualität der in Brand gesetzten Schulen weiß, Schulen nämlich, deren Abschluss nichts wert ist, eine Tatsache, die die Jugendlichen aus eigener Erfahrung sehr wohl kannten.

- Drittens wissen die Migrantengruppen sehr wohl um ihre Wichtigkeit für die Gastgesellschaft und empfinden von daher, dass sie sich nicht jedem Diktat beugen müssen.

All diese Gründe mündeten im Laufe der Geschichte nahezu zwangsläufig in ein Konzept der multikulturellen Gesellschaft.

Die multikulturelle Gesellschaft

Vertreterinnen und Vertreter des Multikulturalismus berufen sich meist auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, also auf das Recht auf Religions-, Meinungs-, Vereinigungs- und Kulturfreiheit (§§ 18, 19, 20, 27), oder schlicht auf das Recht der Menschen auf eine kulturell differenzierte Identität. Gesteht man diese Rechte dem Individuum zu, so ergibt sich automatisch die gleiche Anforderung an die eigene Gruppe, denn die individuelle Freiheit und das Recht auf eine eigene authentische Identität ist nicht von der Kultur zu trennen, aus der das Individuum kommt. Ein weiteres Argument bezieht sich auf die Feststellungen der Migrationsforschung über die wichtige Rolle von ethnischen bzw. kulturellen Gruppen bei Integrationsprozessen. So beschreibt Josef Roth in seinem Buch „Juden auf Wanderschaft“ eindrücklich, wie immigrierte Jüdinnen und Juden stets zunächst bei der eigenen ethnischen Gruppe ankommen, um sich von dort aus weiter in die neue Gesellschaft zu integrieren, egal ob dies in Wien, Berlin, Paris oder New York geschieht. Allerdings stellt diese Ankunft bei vielen Migrantinnen und Migranten nicht immer nur den ersten Schritt in die Migration dar, auf die weitere Schritte aus der vertrauten Anfangsgruppe hinaus erfolgen, die den Integrationsprozess in die Aufnahmegesellschaft hinein einleiten. Nicht selten bleiben die Migrantinnen und Migranten in ihrer vertrauten kulturellen Umgebung und bilden relativ homogene Gemeinschaften, die wenige Kontaktmöglichkeiten zu anderen Kulturen haben. Überall da, wo es eine starke Einwanderung gibt, kann man dieses Phänomen beobachten. Das ruft unterschiedliche Reaktionen hervor: Wo manche ‚Parallelgesellschaften‘ identifizieren, sehen andere die Möglichkeit einer florierenden ethnischen Ökonomie und legitimieren dies mit dem Hinweis, dass es in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft mit einer enormen Pluralisierung der Lebensstile wohl Platz und Sinn für solche Gemeinschaften gibt (vgl. Bukow et al. 2001).

Das Hauptproblem, das ich in diesem Modell sehe, betrifft die Bildung. Die Mitglieder einer jeden Gemeinschaft, unabhängig von ihrem Organisations-

grad oder ihrer ökonomischen Potenz, werden sich in Bezug auf Ausbildung und Arbeit spätestens dann mit allen anderen Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft objektiv messen müssen, wenn sie in Feldern wirken wollen, die nicht in der ethnischen Sphäre eingesperrt sind. An dieser Stelle erweisen sich die mangelnden Kontakte mit der Aufnahmegesellschaft zunächst als nachteilig im Bereich des Spracherwerbs der Kinder und Jugendlichen, und sie führen in der Folge zu einer krassen Benachteiligung bei der Suche nach Ausbildungsplätzen. Dies belegen mit ganz unterschiedlichen Forschungsinstrumenten diverse Studien der letzten Zeit, zum Beispiel die des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung (vgl. Woellert et al. 2009).

Aspekte der Evaluationsproblematik

Paradoxie der Evaluation

In der Forschung, also auch bei Evaluationen, entsteht durch die verschiedenen Positionen in der Integrationspolitik ein Dilemma, das immer wieder diskutiert wird: Inwiefern nämlich die bewusste Wahrnehmung von ethnischen oder kulturellen Gruppen zur Verfestigung dieser Gruppen beiträgt und sie damit möglicherweise stigmatisiert, schlimmer noch: Inwiefern die Vorurteile, die man erforscht, durch die Forschung überhaupt erzeugt werden (vgl. Holzkamp 1984, 87). Aus ähnlichen Gründen darf der republikanischen Tradition folgend niemand nach seiner Religion, Herkunft usw. gefragt werden, eigentlich nicht einmal zu statistischen Zwecken. Auf der anderen Seite weiß man – wir kennen die Diskussion vor allem in Bezug auf die Problematik der Behinderung – dass das Ignorieren der Differenz den Weg zu einem besseren Verständnis dieser Populationen, ihrer Nöte und den Logiken ihrer Diskriminierung versperrt. Die Fiktion der juristischen Gleichheit verdeckt u. U. die Realität der verschiedenen Formen der Diskriminierung. Diese Debatte zeigt jenseits der politischen Konflikte eine dem soziologischen Unternehmen konstitutive Paradoxie. An dieser Frage entzündete sich auf dem pädagogischen Feld ein Streit, der noch nicht überstanden ist, wenn er überhaupt überstanden werden kann (vgl. Hamburger 2009, 117 ff.). Die Konsequenz aus diesem Dilemma ist m. E. nicht etwa der Verzicht auf jede Form von Erkenntnis, die ethnische bzw. kulturelle Differenzen wahrnimmt. Dies würde lediglich einem allgemeinen Verzicht auf Selbstkenntnis und Objektivität gleichkommen. Die Konsequenz ist für mich vielmehr ein besonders kritischer und behutsamer Umgang mit der Problematik, also auch mit der Auswahl der Indikatoren.

An dieser Stelle vertrete ich konsequent eine pragmatische Haltung. In der Linguistik beschreibt man Pragmatismus mit folgender Metapher: Es gibt in der Schifffahrt bekannte Routen, die von einem Hafen oder Ort zu einem anderen führen. Allerdings sind manche Routen unberechenbar und dadurch gefährlich, also muss man eine pragmatische Haltung annehmen, d. h. flexibel sein und die Route so weit als es nötig erscheint ändern, mit dem einzigen Ziel, eben das Ziel zu erreichen. Eine gefährliche bzw. illusionäre Haltung würde bedeuten, der auf der Karte verzeichneten, vorgegebenen Route unkritisch und stur zu folgen. Auf unser Thema übertragen wäre das gleichzusetzen damit, Vorstellungen bzw. Haltungen zu übernehmen, ohne sie auf ihre Adäquatheit zu prüfen.

Im Titel dieses Beitrags verwende ich den Begriff der Illusion für die Vorstellung, mit wissenschaftlicher Präzision so komplexe Phänomene wie Integrationsprozesse erfassen und daraus praktische Konsequenzen ziehen zu können, die zudem von allen Akteuren akzeptiert werden. Ansätze, ob politische, wissenschaftliche, soziale o. ä., die nicht die Subjektivität aller Akteure berücksichtigen, sind in der Regel problematisch oder führen zu Konflikten. Ein bekanntes Beispiel ist die Entwicklung in den Vororten der französischen Städte, den Banlieus. In sie wurden mit dem Ziel der Verbesserung über Jahrzehnte auf der Grundlage fundierter Studien Unsummen investiert (vgl. Draï/Mattei 2006; Moulier Boutang 2005). Dies führte nicht nur nicht zu substantiellen Erfolgen, es kam vielmehr zu absolut gegenteiligen Ergebnissen als den ursprünglich intendierten. Dies hat seinen Ursprung zum einen darin, das immer wieder ohne Partizipation der betroffenen Akteure geplant und gestaltet worden war. Zum anderen entstammten die Indikatoren für die im Vorfeld durchgeführten Untersuchungen stets der traditionellen französischen Gesellschaft, ohne Berücksichtigung der Besonderheiten ‚vor Ort‘, also z. B. besonderen Migrationsgemeinschaften.

Wir sehen hier, dass die Hintergrundfolien für Forschung und Evaluation ganz unterschiedlich sein können. Von Anfang an müssen zahlreiche Fragen berücksichtigt werden: Gehen wir von einem dynamischen Verständnis der Integration aus, von einem linearen oder von einem komplexen usw.? Wird damit eine politische Orientierung verknüpft? Was wollen wir darüber hinaus erreichen, also mit welchem Erkenntnisinteresse gehen wir an Forschung und Evaluation heran? All diese Fragen haben einen direkten Einfluss auf die Auswahl der Verfahren und auf die Indikatoren. Damit will ich sagen, dass es auf keinen Fall irgendeine Gebrauchsanweisung im Sinne fester, gleich blei-

bender Fragen geben kann, die uns den richtigen Weg zeigt. Darum möchte ich nochmals die Notwendigkeit eines stets vorsichtigen und kritischen Umgangs mit Indikatoren unterstreichen.

Ambivalenzen der Indikatoren

Sozialforschung und Evaluation können nicht auf Indikatoren verzichten. Wir brauchen konkrete Hinweise, um nachvollziehen zu können, welche Prozesse im Gange sind, wie weit diese Prozesse sind, was sie bewirken, welche Probleme sich stellen usw.. Ohne Erkenntnis darüber kann man die Probleme nicht lösen. Dies gilt für jede Form von Evaluation, gleichgültig, ob es sich um Evaluation von Maßnahmen für Migrantinnen und Migranten, Maßnahmen gegen Segregation oder Maßnahmen auf dem Arbeitsmarkt handelt.

Das Problem entsteht, wenn man sich fragt, für wen das Instrument der Indikatoren bestimmt ist: Für die Migrantinnen und Migranten selbst (bzw. genauer: für welche Teilgruppe der Migrantinnen und Migranten), für die Träger der Maßnahme, für die Politik oder für die Migrantinnen und Migranten als Objekt der Integration. Je nach dem, wie unsere Entscheidung ausfällt, nimmt das Ergebnis eine andere Qualität an. Nehmen wir als Beispiel den Indikator ‚Sprachkenntnis‘: Bei ein und demselben Subjekt werden die Sprachkenntnisse ganz unterschiedlich bewertet, je nachdem für welche Zwecke sie gebraucht und von wem sie eingeschätzt werden. Darüber hinaus kann dieselbe Kenntnis in einem bestimmten Kontext überdurchschnittlich sein, wie zum Beispiel bei einfachen manuellen Tätigkeiten, dafür vollkommen unzureichend bei Handlungen, die schriftliche Kommunikation voraussetzen. In beiden Fällen kann das Sprachkenntnisniveau hinderlich sein. Aus diesem Grund ist nicht von einheitlichen Kriterien für alle Betroffenen auszugehen, es bedarf vielmehr einer an den Subjekten orientierten differenzierten Herangehensweise. Dies spricht selbstredend gegen fertige, standardisierte Integrationsförderpläne.

Evaluation als Instrument der Disziplinierung

Genauso, wie Wissenschaft niemals wirklich wertfrei sein kann, ist Evaluation nie wirklich neutral. Aus diesem Grund sind wissenschaftliche Ergebnisse i. d. R. nur vorläufige Ergebnisse und Evaluationen nur Momentaufnahmen eines Phänomens unter einem bestimmten Blickwinkel. Evaluationen können allerdings auch etwas ganz anderes sein, nämlich Instrumente der Disziplinierung. Evaluation ist dann Bewertung, also das Verleihen eines

Wertes für ein Phänomen, eine Erscheinung, einen Prozess o. ä.. Am Ende will man in der Lage sein zu sagen, ob all das, was evaluiert wurde, ‚in Ordnung‘ ist.

Die Disziplinierungsdimension wirkt auf zwei verschiedene Weisen: Explizit oder implizit. Explizit wirkt sie, weil es sich bei jeder Form von Evaluation um eine Kontrolle handelt, welche diverse Konsequenzen nach sich ziehen kann, implizit, weil zum einen die Akteure um diese Konsequenzen oft wissen, aber auch, weil sie möglicherweise die Evaluation selbst als Verbesserungsmöglichkeit gut heißen und unterstützen, was der Unterstützung der Disziplinierungsmaßnahmen ihres Selbst gleich kommt. Thomas Höhne spricht hier von „Evaluation als Medium der Exklusion“ (Höhne 2006). Dieses Phänomen, bei dem Subjekte aus für sie vermeintlich nützlichen Gründen die Instrumente ihrer eigenen Disziplinierung unterstützen, wird gegenwärtig in den Sozialwissenschaften unter dem Begriff der Gouvernamentalität diskutiert.⁴

Grenzen der Evaluation

Wie bereits erwähnt, sind bestimmte Prozesse oder Phänomene von einer so hohen Komplexität, dass jede Form von Evaluation relativ bald an ihre Grenzen stößt. Bleiben wir bei dem Beispiel der Migrationendienste, können wir feststellen, dass eine Maßnahme erfolgreich und umfassend evaluiert wurde, aber dennoch Schatten bestehen bleiben, Bereiche also, zu denen wir wenige oder gar keine Informationen erhalten. So zum Beispiel wissen wir, dass Detailreichtum bei den Integrationsförderplänen von Migrationsdiensten sehr wichtig ist und zum Gelingen der Maßnahme wesentlich beiträgt (vgl. BMFSFJ 2008). Daraus können wir aber nicht schließen, dass den Integrationsbemühungen der Einen die Integrationsakzeptanz der Anderen automatisch folgt. Eine gelungene Integration wäre aber erst auf dieser Grundlage messbar.

Hier spielt noch folgender Aspekt eine Rolle: Die Indikatoren widerspiegeln – willentlich oder nicht – oft einen wünschenswerten Zustand, der ganz im Sinne der Assimilation stets mit den Werten der Aufnahmegesellschaft über-

4 Das Thema Gouvernamentalität scheint einen wichtigen Nerv getroffen zu haben, denn obgleich die Problematik in Deutschland erst seit ein paar Jahren diskutiert wird, ist die Menge der Veröffentlichungen dazu inzwischen fast unübersichtlich. In Bezug auf die Soziale Arbeit ist der Sammelband von Weber/Maurer (2006) sehr zu empfehlen.

einstimmt, nicht unbedingt aber mit den Werten von Migrantinnen und Migranten selbst. Somit macht man den Erfolg einer Maßnahme fest an der Bereitschaft von Migrantinnen und Migranten, eigene Werte aufzugeben. Dass dies nicht immer zu langfristigem Erfolg führt oder womöglich nicht führen kann, zeigen die oben erwähnten Beispiele von Afroamerikanerinnen/Afroamerikanern in den USA oder von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den französischen Banlieus – Subjekte lassen sich nicht beliebig verformen.

Migrantinnen und Migranten als Körper

Mit der gelungenen Metapher des Ausnahmekörpers eröffnete der französische Politologe Sidi Mohammed Barkat (2005) eine neue Perspektive in der Migrations- und Integrationsdiskussion. Die Metapher ist in Anlehnung an den Ausnahmezustand eines Staates entstanden. Gewöhnlich wird in einem Staat der Ausnahmezustand von einer Regierung für eine begrenzte Zeit erklärt und betrifft alle Individuen auf einem genau definierten Territorium. Bei dem Ausnahmekörper handelt es sich sozusagen um die Umkehrung der Ausnahme: Sie betrifft nur einige Individuen, dies allerdings überall und dauerhaft, also wird der Körper diesen Ausnahmezustand nicht mehr los (vgl. Tevenian 2008, 35 f.). Dies trifft auf Migrantinnen und Migranten fast immer zu. Einen wichtigen Vorteil bietet der Bezug auf den staatlichen Ausnahmezustand, denn dadurch wird klar, dass dies kein natürlicher Zustand ist, sondern das Ergebnis einer juristischen, kulturellen bzw. politischen Konstruktion, im Endeffekt die Reaktion auf eine Angst vor der Differenz. Der Philosoph Pierre Tevenian hat diese Metapher auf sinnvolle Weise weiter differenziert. Für ihn kann der Ausnahmekörper verschiedene Wesenszüge annehmen, welche jeweils spezifische Stadien in einer historischen oder biographischen Entwicklung bzw. einer besonderen Kontextualität widerspiegeln. So kann der Körper ein unsichtbarer, ein kranker oder auch ein wütender Körper sein.⁵

5 Der Fokus auf den realen menschlichen Körper erinnert stark an die Theorie der Biomacht von Foucault, die er aus der Theorie der Gouvernamentalität weiterentwickelt hat.

Der unsichtbare Körper

Der afroamerikanische Autor Ralph Ellison enthüllt in seinem Roman „Der unsichtbare Mann“ (1998) die ursprünglichste und perfideste Form des Rassismus nicht als die Beschimpfung oder den Hass, sondern als die Indifferenz und das Schweigen. Der Fremde wird durchsichtig, man nimmt ihn gar nicht wahr. So lange er im Sinne der Dominanzgesellschaft funktioniert, ohne zu stören, wird er ignoriert. Die Unsichtbarkeit des Ausnahmekörpers wird auf unterschiedliche Weisen erzeugt, indem man ihn zum Beispiel einfach nicht wahrnimmt, in den Medien, in den Diskursen, in der Stadtplanung, den Bildungsplänen usw., oder indem man ihn bewusst ignoriert, also seine besonderen Bedürfnisse nicht berücksichtigt, was sich auf dem Feld der Bildung als besonders benachteiligend auswirkt. Es ist bezeichnend, dass an zahlreichen Orten, in denen sehr viele Migrantinnen und Migranten leben und arbeiten, diese kaum im Bewusstsein der einheimischen Bevölkerung existieren. Im Ruhrgebiet der 1960er und 1970er Jahre war es durchaus möglich, sich nicht an ‚Gastarbeiter‘ zu erinnern, weil diese restriktiv auf bestimmte Stadtviertel konzentriert und/oder in eigenen Wohnheimen untergebracht und somit aus der allgemeinen Wahrnehmung quasi entfernt waren, was durch die versetzten Zeiten der Schichtarbeit und ihr Verschwinden im allgemeinen Stadtbild unterstützt wurde. Man könnte fast von einer zeitlichen Segregation sprechen. Die Unsichtbarkeit des Ausnahmekörpers ist am krassesten in den Wohnstätten der wohlhabenden Bevölkerung, die in großem Umfang die Dienste der Fremden zum Beispiel als Putzhilfen intensiv in Anspruch nimmt, aber ihre Existenz völlig ignoriert (vgl. Valentin 2006). In einer Studie im schicksten Bezirk von Paris (16e Arrondissement) wurden die Bewohnerinnen und Bewohner gefragt, wie hoch sie die Zahl der Ausländerinnen und Ausländer im Bezirk schätzen. Alle Antworten blieben weit unter der Realität (vgl. Tevenian 2008, 43). Unsichtbar blieben die Ausnahmekörper bis vor ein paar Jahren auch in fast allen Programmen der politischen Parteien.

Der behinderte Körper

Pierre Tevenian weist in seiner Ausdifferenzierung des Ausnahmekörpers neben dem Ignorieren auf eine weitere Form der Betrachtung des Fremden durch die einheimische Bevölkerung hin, nämlich auf die Wahrnehmung des Ausnahmekörpers als defizient, krank oder behindert (ebd., 46). Natürlich ist dieser Körper nicht wirklich krank, genauso wenig wie der unsichtbare

Körper durchsichtig ist, er wird aber als solcher betrachtet, denn man sieht in ihm einen Mangel: Das ungewohnte Fremde entspricht nicht der Normalität der Dominanzkultur, es vermittelt durch sein Anderssein etwas Unheimliches. Nicht zuletzt entsteht dieses Unbehagen, weil der kranke Körper gleichzeitig den Eindruck des nicht fertig Entwickelten vermittelt, etwas Unreifem, das noch nicht so weit ist, im Sinne von unreif wie ein Kind also. An dieser Stelle greift, was in der Literatur oft entweder als ‚wohlwollender Rassismus‘ oder als Paternalismus bezeichnet wird. Der kranke Körper ist durch seine Krankheit unmündig und muss aus diesem Grund geführt werden. Man spricht für ihn, weil er die Sprache nicht beherrscht, man zeigt ihm, was ihm gut tut, weil er diese Gesellschaft nicht kennt, man organisiert seinen Alltag, um ihm zu helfen. Damit hält man ihn in einem Zustand der Unmündigkeit.

In der Ergänzung zu Tevenian sehe ich eine weitere Form des kranken Körpers, dem das Krankhafte nicht nur zugeschrieben wird, sondern der aufgrund eben dieser Wahrnehmung real krank wird: Weil seine ‚Unsichtbarkeit‘ ihn derart belastet, wird sie irgendwann zu einer Pathologie, die aus dem unsichtbaren und ‚behinderten‘ Körper tatsächlich einen kranken Körper macht.

*Der wütende Körper*⁶

Eine gängige rassistische Wahrnehmung ist die vermeintliche Allgegenwart der Ausnahmekörper, „sie sind überall“⁷: Sie haben die besseren Sozialwohnungen, nehmen „uns“ die Arbeitsplätze und die Frauen (!) weg, überfüllen die Kindergärten und Schulen, besetzen ganze Stadtviertel und sind vor allem, wenn es um Arbeitslosigkeit, Kriminalität, Betrug und der gleichen geht, immer dabei. Dieser Körper wird also als allgegenwärtig wahrgenommen, aber auch als aufdringlich und bedrohlich. Er ist *rabiat*, ihn bringt man in Zusammenhang mit Gewalt, Patriarchat, Frauenverachtung, unangenehmen Gerüchen, Lautstärke, zu großen Familien usw.. Ein gängiges Klischee ist die bedrohliche sexuelle Potenz des Ausnahmekörpers. Kurz gesagt ist dieser Körper Ausdruck des Gefährlichen. Aus diesem Grund erscheinen die

6 Im französischen Originaltext benutzt Pierre Tevenian den Begriff *furieux*, den man sowohl mit *wütend* als auch mit *rabiat* übersetzen kann. Zu seinen Ausführungen scheint mir der Begriff *rabiat* passender, für meine Interpretationen geeigneter ist allerdings der Begriff *wütend*.

7 Jean-Paul Sartre hat dieses Phänomen ausführlich in dem Essay „Überlegungen zur Judenfrage“ behandelt

regelmäßigen irruptiven Phänomene – wie etwa von Jugendlichen in den letzten Jahren in England und Frankreich –, aber auch ihr harmloses, alltägliches, teilweise in anderer Weise ebenfalls auffälliges Verhalten als nichts anderes als die Bestätigung der unterstellten Gewaltbereitschaft, als ein Beweis des rabiaten Wesens des Ausnahmekörpers. Mir erscheinen hingegen solche Ausbrüche mitnichten als Ausdruck eines rabiaten Wesens, sondern vielmehr als der Ausbruch von oftmals nachvollziehbarer Wut, gespeist aus unbefriedigenden Lebensverhältnissen und Zukunftschancen. Von daher stelle ich die These auf, dass auch das Ignorieren des unsichtbaren Körpers aus diesem einen real kranken Körper machen kann, der jeder Zeit zu einem wütenden Körper mutieren kann, der mittels seiner widerständigen Haltung zu seiner verlorenen Würde zurück finden möchte: Wut als Heilmittel.

Zurück zur Evaluation

Den vorangegangenen Exkurs zu der extremen Metapher von Migrantinnen und Migranten als Ausnahmekörper habe ich deswegen gemacht, weil die Debatten zum Thema Integration all zu häufig sozialtechnologisch geführt werden und so die Subjekthaftigkeit der einzelnen Migrantinnen und Migranten negieren. Noch einmal: Damit stelle ich nicht die Notwendigkeit von Evaluation und den dazu notwendig gehörenden Indikatoren in Frage. Evaluation bleibt im sozialen Bereich ein unabdingbares Instrument zum Erkenntnisgewinn über Kenntnisnahme. Und zu jeder Evaluation gehören Indikatoren. Wir müssen anhand konkreter Elemente erfahren, woran wir bei der Arbeit sind, wie erfolgreich wir sind usw.. Eben weil die Bedingungen und die Anforderungen in der Integrationsarbeit sich ständig ändern, ist es notwendig, diese Fragen immer aufs Neue zu stellen.

Die eigentliche Frage ist, wie man alle Fallen und Tücken der Evaluation pragmatisch umgehen kann, ohne an Effektivität einzubüßen und ohne die Subjekthaftigkeit etwa von jugendlichen Migrantinnen und Migranten zu vernachlässigen. Im Folgenden möchte ich versuchen, ein paar mögliche Ansätze zu diesem Problem zu zeigen.

Selbstevaluation

Die Evaluation selbst in die Hand zu nehmen, ist eine bewährte Möglichkeit, mit einfachen Mitteln und aus einer nahen Perspektive die eigene Arbeit zu bewerten. Sie hat den Vorteil, dass die Praktikerinnen und Praktiker für sich

selbst entscheiden können, was ihnen wichtig ist und welche Methoden sich für die jeweiligen Fälle eignen. Vor allem aber geschieht dies ohne Druck, d. h. dass die Disziplinierungsdimension stark abgeschwächt wird. Selbstredend sollte dies nicht unsystematisch geschehen, aber es gibt eine Reihe von Veröffentlichungen, die eine problemlose Einarbeitung in die Methoden der Selbstevaluation bieten (vgl. Heiner 1988, 1994, 1996). Hiltrud v. Spiegel beispielsweise hat einen „Leitfaden für Selbstevaluationsprojekte in 18 Arbeitsschritten“ (Heil et al. 2001, 59 ff) veröffentlicht, der sehr praxisorientiert und besonders handhabbar ist.

Subjektorientierung

Eines der häufigsten Probleme in der Sozialforschung und Evaluation innerhalb der Sozialen Arbeit ist die mangelhafte oder fehlende Berücksichtigung der Adressatinnen und Adressaten, um die es schließlich geht, in unserem Fall von Migrantinnen und Migranten. Ich habe bereits verschiedentlich darauf hingewiesen, wie wichtig es für den Erfolg einer Maßnahme, eines Projektes oder eines Programms ist, alle Beteiligten einzubeziehen. Dies sollte auf unterschiedliche Weisen stattfinden. Zunächst gilt es, die Beteiligten als autonome Subjekte mit eigenen Vorstellungen, Wünschen, Ressourcen, Identitäten, Utopien, sozialen Kontexten usw. zu betrachten. Dies zu berücksichtigen führt zwangsläufig zu anderen Konzepten der Evaluation als zu denjenigen (oder: den bisherigen), die ausschließlich von Expertinnen/Experten konzipiert und durchgeführt wurden. Josef Held zeigt uns detailliert, wie so ein Ansatz aussehen kann (Held 1994). Bei einer Subjektorientierung sind die Betroffenen die eigentlichen Expertinnen/Experten ihres Selbst. Aus diesem Grund sollte die Indikatorenbestimmung für den Evaluationsprozess auch mit den Subjekten entwickelt werden. Genau so wichtig ist dabei die Einbeziehung weiterer Akteure, die mit dem zu untersuchenden Phänomen zu tun haben. Die Beteiligung aller Akteure an der Entwicklung von Indikatoren und am Evaluationsprozess trägt zu einer Kompetenzzunahme aller Beteiligten bei und ist oft ein wichtiger Schritt in Richtung einer für alle tragbaren Lösung.

Streitkultur

Es mag sich einfach anhören, Beteiligungsprozesse durchzuführen, gerade so, als würde es reichen, an einem runden Tisch zu sitzen und gemeinsam Lösungen mit allen Akteuren zu erarbeiten. Dem ist nicht so. Viel mehr gehört

dazu nicht nur eine Menge Energie, sondern insbesondere eine gut entwickelte Streitkultur. Widersprüchliche Werte, unterschiedliche Visionen, unterschiedliche Ressourcen und Kompetenzen, Unterschiede in Status und Machtpositionen usw. erfordern aufwändige Aushandlungsprozesse, Kompromissbereitschaft und Konfliktlösungsstrategien, die die Würde der diversen Beteiligten nicht in Frage stellen. Fair ausgetragene Konflikte sichern viel eher den Bestand einer pluralistischen demokratischen Gesellschaft als Unterwerfungsrituale (vgl. Hamburger 2009, 193) oder das, was Aimé Césaire Fraternismus genannt hat (vgl. Césaire 1956). Karl Otto Hondrich formuliert es drastisch, in dem er nach der Feststellung, dass „Gesellschaften sich nicht über Harmoniebekundungen und hehre Ziele integrieren, sondern über Konflikte“ (Hondrich 2004, 90), kühn in Bezug auf Kämpfe zwischen Jugendcliquen mit und ohne Migrationshintergrund behauptet: „Jugendliche, die aufeinander losgehen, tun mehr für die soziale Integration als die Redner, die darüber Klage führen.“ (ebd., 91)

Kritik

Eine vernünftige Arbeit ist eine kritische Arbeit. Das meine ich durchaus im Sinne Kants, nach dem sich alles der Kritik unterwerfen muss, und vernünftig ist, was eine freie, öffentliche Prüfung aushält. In Zusammenhang mit der Managerialisierung bzw. Technologisierung von Sozialer Arbeit (vgl. Widersprüche 2006, 9) tut eine kritische Haltung mehr denn je not. Die Frage ist aber, welche Art von Kritik das sein sollte bzw. wie diese formuliert werden kann, ohne dass die eigene Stellung geschwächt oder gar gefährdet würde. Albert Scherr unterscheidet drei Möglichkeiten, Kritik in der Sozialen Arbeit zu formulieren:

- „Eine im Kern normativ fundierte Kritik“ (Scherr 2006, 173), welche nach den Diskrepanzen zwischen den gesellschaftlichen Werten und Normen und der realen Lage der Adressatinnen und Adressaten von Sozialer Arbeit fragt, also ob die Bedingungen von Armut, Benachteiligung, Ausgrenzung usw. in Einklang mit den gängigen Vorstellungen eines normales Leben zu bringen sind.
- „Eine macht- und herrschaftskritisch ausgerichtete Kritik“ (ebd.), welche nach der Instrumentalisierung der Sozialen Arbeit zur Aufrechterhaltung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse bzw. der sozialen Ungleichheiten fragt.

- Eine Kritik, welche auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse die problematischen Folgen der herrschenden Praxis aufdeckt und diese so delegitimiert.

Man kann durchaus mit den drei Möglichkeiten der Kritik an der Sozialen Arbeit gleichzeitig operieren, die dritte Variante allerdings ist diejenige, die in besonderer Weise auf begründete Indikatoren angewiesen ist, weil sie einen wissenschaftlichen Anspruch erhebt.

Die Frage nach der Gefährdung der eigenen Lage durch das Formulieren einer (fundierten) Kritik an der eigenen Arbeit ist problematisch. Dazu sehe ich nur den Weg, die Kritik über eine Organisation zu üben, ob Arbeitnehmervertretung, Gewerkschaft, Fachorganisation usw. bzw. durch eine intensive kritische und permanente kollektive Auseinandersetzung mit den fachlichen Problemen.

Ein paar Bemerkungen zum Schluss

Drei Punkte die mir am Herzen liegen, möchte ich zum Schluss behandeln:

- *Um welche Gesellschaft handelt es sich, in die Migrantinnen und Migranten sich integrieren sollen?*

Diese Frage wird immer wieder zu Recht gestellt. Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft und die Pluralisierung der Lebensformen lassen die Frage nach der Gesellschaft in der Tat als problematisch erscheinen, denn was hat zum Beispiel die Hafensstraße in Hamburg mit einem kleinen oberbayerischen Dorf zu tun? Noch problematischer wird es, wenn man die Globalisierungsdimension berücksichtigt. Ralf Dahrendorf stellt fest, dass „erst die Informationsrevolution die gesamte bewohnte Welt zum realen (oder doch zum virtuellen?) Raum macht“ (Dahrendorf 1998, 41), und Niklas Luhmann diagnostizierte vor zehn Jahren eine informationstechnologische Bagatellisierung des Ortes, welche berechtigt, von einer „Weltgesellschaft“ zu sprechen (Luhmann 1998, 374). Um welche Gesellschaft handelt es sich also? Die Weltgesellschaft kann es nicht sein, da wäre in der Tat die Soziale Arbeit überfordert. Deutschland ist diffus, weil sehr ausdifferenziert und pluralisiert. Handelt es sich vielleicht um eine Region, eine Stadt, ein Viertel? Nun, so betrachtet mutet die Frage nach Integration absurd an, weil es nicht nur um geographische Orte geht, sondern um die systemischen, kulturellen, sozialen

und identifikatorischen Dimensionen der Integration (vgl. Heckmann/Tomei 1997).

– *Lokale Integration*

Die Menschen neigen mit zunehmender Globalisierung immer mehr zur Lokalität, also dazu, sich auf den Ort zu beziehen, in dem sie leben, der sie umgibt, ihnen vertraut ist, den sie einschätzen können und kennen oder zumindest doch zu kennen meinen. Es ist für sie eine Möglichkeit, in der entgrenzten Welt wieder zu Fixpunkten der Orientierung zu gelangen. Dieses Phänomen wird mit dem Begriff „Glokalisierung“ beschrieben (Baumann 1996, 658ff.). Werner Schiffauer (1999) weist uns in dem Zusammenhang auf das anthropologische Prinzip hin, dass Lokalität vor Ideologie geht. Wegen der Unmittelbarkeit der Umgebung für die Individuen kann Nachbarschaft also auf Dauer sehr wichtig werden. Man hat in der Tat immer eine ästhetische, sinnliche Beziehung zu seiner direkten Umgebung, bevor man eine begriffliche entwickelt. Erinnern Sie sich an die Orte Ihrer Kindheit, Sie werden schnell feststellen, dass es diese Sorte Beziehung zu unserer Umgebung ist, die uns grundlegend bindet: Formen, Farben, Gerüche und Geräusche. Erst dann wird die Umgebung verbal beschreibbar. Diese Art der lokalen Identifikation birgt ein großes Potential für die Integrationsarbeit: Identifikation ist dann möglich, ohne dass Minderheiten oder Benachteiligte die Werte der großen Mehrheit übernehmen müssen. Die Zugehörigkeit zur Stadt, zum Viertel, zur Straße reicht als bindendes Element für die Adressantinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit zunächst vollkommen aus, um integrative Angebote organisieren zu können. Man braucht nicht auf eine ominöse Werteintegration auf nationaler Ebene als Vorbedingung für Loyalität und Solidarität zu warten, man baut vielmehr auf die Identifikation der Betroffenen mit dem sie umgebenden Ort. Identifikation ist auch ein Antrieb dafür, sich für diesen Ort zu engagieren. Dieses Engagement ist genau das, was die Soziale Arbeit braucht. Entgegen gängigen Vorstellungen reicht es nicht, eine Anerkennungskultur um der Anerkennung willen zu pflegen, denn Anerkennung kann nur im Rahmen eines Handlungszusammenhangs stattfinden (vgl. Sennett 2008, 163 ff.).

– *Die Frage nach der Ethik*

Seit dem durch „Managerialisierung bzw. Technologisierung“ (Widersprüche 2006, 9) die Forderungen nach Effizienz alle Bereiche des Sozialen erreicht

haben, fällt auf, dass dabei neben der Entpolitisierung der Sozialen Arbeit die ethische Dimension den größten Tribut bezahlt hat (vgl. Widersprüche 2000, Heft 77). In diesem Zusammenhang schlägt Silvia Staub-Bernasconi die Erweiterung des Doppelmandats der Sozialarbeit zu einem Trippelmandat vor (2007). Sie bemängelt, dass in der Balancearbeit des Doppelmandats zwischen Auftraggeber und Klient, also zwischen Hilfe und Kontrolle, die Position der Professioneller Sozialer Arbeit so gut wie nicht vorkommt, wodurch sie zum Erfüllungsgehilfen irgendwelcher Träger bzw. der Politik degradiert werden. Dies kann sich ändern, wenn sie sich selbst mit einem dritten Mandat durch Professionalität und Ethikkodex in das Handlungsgeschehen einbeziehen. Als Profession bezieht sich Soziale Arbeit auf wissenschaftlich fundierte Methoden und nicht mehr nur auf den ‚gesunden Menschenverstand‘. Den Ethikkodex betreffend sollte es Grenzen geben vergleichbar denen der Medizin und dem hypokratischen Eid, die auf keinen Fall überschritten werden dürfen. Die Begründungsbasis für diese Grenzen kann nur die Menschenwürde sein. Es lohnt sich, auch für die eigene Würde, immer wieder danach zu schauen, ob das, was man tut, anerkannte ethische Standards berücksichtigt oder nicht. Ist dies nicht der Fall, ist es im Sinne der Würde der anderen wie auch im Sinne der eigenen Würde wichtig, sich zu wehren. Oder, um es mit Albert Camus (1953) in seiner Hymne an die menschliche Solidarität zu formulieren: „Ich empöre mich, also sind wir“.

Literatur

- Barkat, Sidi Mohammed (2005): *Le Corps d'exception*. Paris: Editions Amsterdam.
- Baumann, Zygmunt (1996): Globalisierung oder Was für die einen Globalisierung, ist für die anderen Lokalisierung. In: *Das Argument* 217/1996. Hamburg/Berlin: Argument-Verlag. S. 653–664. Beck, Ulrich (Hg.) (1998): *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berking, Helmuth (2001): Kulturelle Identität und kulturelle Differenz im Kontext von Globalisierung und Fragmentierung. In: Loch, Dietmar/Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) *Schattenseiten der Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 91–110.

- Bibouche, Seddik (2003): Bildung und Migration, eine Momentaufnahme. In: Lipkow, Dietmar/Neubauer, Gunter (Hg.): „...fremde Jungs?“ – Bericht der Tagung Jungenarbeit und Migration. Stuttgart: LAG.
- Bukow Wolf Dieter/Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yildiz, Erol (2001): Die multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008): Evaluation des Eingliederungsprogramms „Programm 18 des Kinder- und Jugendplans. Eingliederung junger Menschen mit Migrationshintergrund“ – Abschlussbericht. Berlin: BMFSFJ.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht – Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Camus, Albert (1953): Der Mensch in der Revolte. Reinbeck.
- Césaire, Aimé (1956): Lettre à Maurice Thorez. Présence Africaine.
- Dahrendorf, Ralf (1998): Anmerkungen zur Globalisierung. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 41–54.
- Drai, Raphael/Mattei, Jean-François (2006): La République brûle-t-elle? Essai sur les violences urbaines françaises. Editions Michalon.
- Durkheim, Emil (1983, zuerst 1897): Der Selbstmord. Frankfurt/M. Suhrkamp.
- Ellison, Ralph (1998): Der unsichtbare Mann. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt.
- Esser, Hartmut (2000): Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
- Flick, Uwe (Hg.) (1995): Psychologie des Sozialen, Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Häußermann, Hartmut/ Siebel, Walter (2004): Die Stadt als Ort der Integration von Zuwanderern – Über den Umgang mit Differenz in der modernen Gesellschaft. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik. 43. Jahrgang, Heft 1, März 2004. S. 9–19.

- Heckmann, Friedrich/Tomei, Veronica (1997): Einwanderungsgesellschaft Deutschland – Zukunftsszenarien: Chancen und Konfliktpotentiale, Gutachten für die Enquetekommission Demographischer Wandel. In: Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission Demographischer Wandel. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Heil, Karolus/Heiner, Maja/Feldmann, Ursula (2001): Evaluation Sozialer Arbeit. Berlin: Deutscher Verein.
- Heiner, Maja (1994): Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- Heiner, Maja (1996): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg: Lambertus.
- Heiner, Maja (1988): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- Held, Josef (1994): Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Hamburg: Argument.
- Held, Josef (2009): Wege der Integration in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Sauer, Karin Elinor/Held, Josef: Wege der Integration in heterogene Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 121–131.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1992): Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften. Forschungspolitische Früherkennung Nr. 119. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Höhne, Thomas (2006): Evaluation als Medium der Exklusion – Eine Kritik der disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS. S. 197–218.
- Holzkamp, Klaus (1984): Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit. In: Braun, Karl-Heinz/Gekeler, Gert (Hg.): Objektive und subjektive Widersprüche in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft. S. 89–120.
- Hondrich, Karl Otto (2004): Liebe in den Zeiten der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Leiprecht, Rudolf (1994): ‚Es ist doch näher dran ...‘. In: Jäger, Siegfried (Hg.): Anti-rassistische Praxen, Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg: Diss. S. 160–187.
- Luhmann, Niklas (1998): Der Staat des politischen Systems. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 345–380.
- Moscovici, Serge (1995): Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. In: Flick, Ulrich (Hg.): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 266–314.
- Moulier Boutang, Yann (2005): La Révolte des Banlieues ou les Habits nus de la République. Editions Amsterdam.
- Niethammer, Lutz (2000): Kollektive Identitäten – heimliche Quelle einer unheimlichen Konjunktur. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Roth, Josef (1985, zuerst 1976): Juden auf Wanderschaft. Köln: K&W.
- Sartre, Jean-Paul (1994, zuerst 1954): Überlegungen zur Judenfrage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Scherr, Albert (2006): Annäherung an Kritikbegriffe einer kritischen Sozialen Arbeit. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Heft 100, 26. Jg. S. 169–178.
- Schiffauer, Werner (1999): Der Mensch und sein Platz auf der Welt. In: TAZ vom 25.10.1999.
- Sennett, Richard (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Sennett, Richard (2008, zuerst 1985): Autorität. Berlin: BvT.
- Spiegel, Hiltrud v. (2001): Leitfaden für Selbstevaluationsprojekte in 18 Arbeitsschritten. In: Heil, Karolus/Heiner, Maja/Feldmann, Ursula: Evaluation Sozialer Arbeit. Frankfurt: Deutscher Verein. S. 59–91.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007II): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Ein Lehrbuch: Stuttgart: UTB.
- Tevanian, Pierre (2008): La Mécanique raciste. Paris: Editions Dilecta.
- Tönnies, Ferdinand (2005, zuerst 1935): Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt: WBG.

- Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS.
- Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Heft 100, 26. Jg.
- Woellert, Franziska/Kröhnert, Steffen/ Sippel, Lilli/Klingholz Reiner (2009): Ungenutzte Potenziale – Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Film

- Valentin, Petra (2006): Haus-Halt-Hilfe. Arbeiten im fremden Alltag. Dokumentarfilm, 92 min. Hessische Filmförderung/Kulturelle Filmförderung Schleswig-Holstein.

IV.

Bildung und soziale Werte

Martin Allespach

Politische Bildung: kritisch, emanzipatorisch und subjektorientiert – die Bildungsarbeit der IG Metall

In meinem Beitrag möchte ich zunächst auf die Theoriediskussion in der politischen Bildung eingehen, um dann, vor dem Hintergrund der dort geführten Debatten, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der IG Metall zu verorten. Dabei spielt die Frage nach dem Subjekt und dem subjektwissenschaftlichen Lernen in der politischen respektive gewerkschaftlichen Bildung eine zentrale Rolle.

Debatten zur politischen Bildung

Im Mainstream der Theoriediskussion zur politischen Bildung wird gegenwärtig ein Modernisierungsrückstand und Reformstau beklagt. Ohne Zweifel zeigen die krisenhaften Entwicklungen einen Veränderungsbedarf an:

- Politische Bildung in der Schule ist häufig formalisiert und auf Staatsbürgerkunde oder bestenfalls auf ein inhaltsleeres Demokratietraining reduziert.
- Die Forschung im Bereich der außerschulischen politischen Bildung wird marginalisiert.
- Der Anteil der politischen Bildung an der allgemeinen Weiterbildung ist verschwindend gering. 2003 haben nach dem Berichtssystem Weiterbildung 41 Prozent der Deutschen im Alter von 19 bis 64 Jahren an Weiterbildung teilgenommen. Hochgerechnet sind dies bundesweit etwa rund 20,4 Millionen Teilnehmende. 26 Prozent beteiligten sich an „allgemeiner Weiterbildung“. Die Aufschlüsselung nach Themenbereichen nennt lediglich ein Prozent der Teilnahmefälle für „Rechte und Pflichten der Staatsbürger, Wissen über Politik“ (BMBF 2006). Auf alle Fälle ist dies

- und zwar bereits für einen eng ausgelegten Begriff von Politik – kein Hinweis auf Erfolg.
- Politische Bildung wird immer mehr abgebaut. Die Kürzung von Mitteln für Jugendarbeit und politische Bildung findet nahezu flächendeckend statt. Bildungsurlaub wird immer weiter reduziert und beginnt sich zu verflüchtigen.

All diese Entwicklungen legen es nahe, jedenfalls wenn man nur die traditionellen Themen politischer Bildung im Auge hat, von einer ‚Krise‘, von ‚Defiziten‘ und ‚Problemen‘ oder sogar von einem ‚Desaster‘ zu sprechen.

Dies wäre Grund genug zur Kritik. Aber: Die Einwände, die von einigen führenden Protagonisten der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland geübt werden, zielen auf etwas anderes: Sie wenden sich gegen eine politische Bildung, die sich auf die Idee von Emanzipation, Mündigkeit und Aufklärung bezieht. Nach Klaus Ahlheim (2004) ist die Absage an eine aufklärende, gesellschaftskritische politische Bildung im Mehrheitsdiskurs unübersehbar. So distanziert sich beispielsweise Wolfgang Sander (2001) vom „Habitus kritischer Aufklärung“. In ähnlicher Weise steht für Jochen Kade fest, dass die Erwachsenenbildung nicht mehr als Ort zu denken ist, „von dem aus eine gesellschaftskritische, an den Ideen der Aufklärung orientierte Menschheitsverbesserungsposition mit Aussicht auf Erfolg artikuliert und praktisch auf den Weg gebracht werden könnte“ (Kade 1993, 392). Und Rolf Arnold schreibt den Unternehmen – nicht etwa der Kategorie Arbeit – eine neue, zentrale Rolle bei der politischen Bildung zu. Er sieht vermehrte Ansätze der Integration von politischer und beruflicher Bildung, die vor allem von der beruflichen Bildung ausgehe. Diese würde nämlich zunehmend menschliche Kompetenzen behandeln, die traditionell in politischer Bildung vermittelt werden: Flexibilität, Kreativität, Entscheidungskompetenz, Kommunikation etc.. Betriebliches Lernen wird gar zum „Trägermedium politischen Lernens“ definiert, so Rolf Arnold in seinem im Heft kursiv 2/1998 erschienen Beitrag: „Politische Bildung durch Schlüsselqualifikation“.

Damit wir uns an der Stelle nicht falsch verstehen: Ich bin sehr für eine Integration von politischer, allgemeiner und beruflicher Bildung, für die Politisierung beruflicher Bildung und für eine arbeitsorientierte politische Bildung, schließlich gehören der Betrieb, das Unternehmen oder die Verwaltung zu wichtigen Erfahrungs- und Lernorten. Mir ist auch bewusst, dass berufliche Bildung auch Bildung ist und eben nicht nur Qualifizierung im Sinne von

Anpassung, Verwertung sowie Erduldung von Veränderung und Wandel. Ein Problem habe ich aber damit, dass die politische durch die berufliche Bildung ersetzt werden soll und die Legitimation von politischer Bildung damit auf den Verwertungszusammenhang beschränkt ist. Es ist nämlich genau dieser Verwertungs- und Verwendungszusammenhang, der die Entfaltung der Persönlichkeit in beruflich-betrieblichen Weiterbildungskonzepten schnell wieder begrenzt.

Ich stimme deshalb hier mit Klaus Ahlheim überein, wenn er formuliert: „Solche Befunde rufen nach politischen (Gegen-) Strategien, nach Alternativen und Utopien, auch nach politischer Bildung, nach einer politischen Bildung freilich, die sich nicht in der Vermittlung persönlicher Schlüsselqualifikationen und formaler Kompetenzen erschöpft. Sie rufen nach einer politischen Bildung, die – auch im Betrieb und im Blick auf den Betrieb – neben vielen anderen Fragen das Problem von Macht und Ohnmacht, Reichtum und Armut offensiv angeht, die, statt sie ideologisierend abzuwehren, der Frage der Gerechtigkeit (auch und gerade als Verteilungsgerechtigkeit) nachgeht, die Interessen, auch die der Lernenden, aufnimmt, die Herrschaft, ökonomische Macht und Besitz problematisiert, weil sie – ein Basisproblem auch demokratischer Gesellschaften mit (politischer) Definitionsmacht unmittelbar verknüpft sind. Solche Befunde verlangen, anders als es viele Fachkollegen glauben, nach einer gesellschaftskritischen, auch utopiefähigen politischen Bildung, weil angesichts der verheerenden Auswirkungen des Globalisierungsprozesses und der Krise auf dem Arbeitsmarkt so etwas wie eine neue Kapitalismuskritik inzwischen wieder überfällig ist.“ (Ahlheim 2004, 40f.)

Eine auf Aufklärung und Emanzipation verzichtende Konzeption raubt der politischen Bildung ihren Stachel, den Stachel der Kritik. Eine solche Konzeption hinterfragt nicht gesellschaftliche Vorgaben und Machtkonstellationen, sie legitimiert sie vielmehr. Gerade deshalb hat Peter Faulstich – gegen den wissenschaftlichen und politischen Mainstream – den Begriff der „Emanzipation“ aufgenommen. Er führt aus: „Ebenso wie Aufklärung ist (...) Emanzipation eine kritische Kategorie, welche nur begründbar ist, indem sie sich mit bestehenden Verhältnissen und Verhaltensweisen nicht zufrieden gibt. Sie erhält dann ein utopisches Potential im Sinne von Karl Marx in der ‚Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie‘: Alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein geknechtetes, ein entrechtetes, ein verlassenes und verächtliches Wesen ist. Ein solcher kritischer Begriff von Emanzipation, der die

Realität konfrontiert mit unausgeschöpften Möglichkeiten, ist dann für Bildungsarbeit ebenso schwierig wie unverzichtbar.“ (Faulstich 2004, 91f.)

Gleichzeitig lässt sich die Kritik an der politischen Bildung nicht pauschal von der Hand weisen. Auch unter subjektwissenschaftlichen Gesichtspunkten lässt sich politische Bildung nicht postulieren, nach dem Motto: ‚Es wäre notwendig ...‘, ‚Politische Bildung ist ...‘, ‚Politische Bildung soll ...‘, usw.. Neben dem Problem des Formulierens von Lernzielen aus der teleologischen Außenperspektive ist es richtig, die Diskrepanz von hochgesteckten Ansprüchen und der Wirklichkeit immer wieder zu reflektieren. Die schön klingenden Ansprüche nach Aufklärung, Emanzipation, Kritik- und Konfliktfähigkeit und dergleichen beeindruckten – gleichzeitig entziehen sich nicht selten die Adressatinnen und Adressaten. Insofern muss zumindest eine realistischere Einschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten erfolgen. Vielleicht sind einige der Aussagen über ‚Krise‘, ‚Defizite‘ und ‚Probleme‘ der politischen Bildung darauf zurückzuführen, dass von Anfang an der Erfüllungshorizont der Verwirklichungschancen zu weit oder aber falsch abgesteckt war.

Falsch war der Erfüllungshorizont auf alle Fälle dann abgesteckt, wenn damit die Illusion verbunden war, man könne die intendierten Kompetenzen instrumentell in einer Ziel-Mittel-Wirkungskette durch hinreichend raffinierte Methoden erzeugen. In dieser Version gerät politische Bildung in das Fahrwasser einer sowohl postulatorisch als auch technisch operierenden Herstellungsdidaktik, die einem Lehr-Lern-Kurzschluss unterliegt. Man kann Wissen in den Köpfen anderer nicht erzeugen und man kann Lernen nicht erzwingen – schon gar nicht in der politischen Bildung.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit der IG Metall

Was heißt dies nun für die Bildungsarbeit der IG Metall?

Das Bildungsverständnis der IG Metall zielt auf die Grundfähigkeiten, wie sie Wolfgang Klafki (1996) dem Bildungsbegriff zugrunde legt:

- *Selbstbestimmung*, d. h. die Fähigkeit, das eigene Leben und die Richtung, die man ihm geben will, bewusst in die Hand zu nehmen;
- *Mitbestimmung*, das heißt, fähig sein und die Möglichkeit haben, die kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse mitzugestalten und

- *Solidarität* als Fähigkeit, mit anderen zusammen daran zu arbeiten, dass für alle Selbst- und Mitbestimmung möglich wird.

Bildung ist damit an ihrem Beitrag zum demokratischen und humanitären Fortschritt zu messen, an der Frage, inwieweit Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität möglich sind oder durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse behindert und beschränkt werden. Kritik, Mündigkeit und Emanzipation stehen im Mittelpunkt eines solchen Verständnisses von Bildung. Es grenzt sich grundsätzlich von Vorstellungen ab, die Bildung lediglich als Anpassung, Zurichtung und Unterwerfung unter bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse verstehen.

Politische Bildung zielt – u. a. vermittelt durch Partizipation – auf die Demokratisierung und Gestaltbarkeit der Lebensverhältnisse. Partizipation ist eine zentrale Kategorie und Bezugspunkt politischer Bildung. Den Zusammenhang zwischen politischer Bildung und Partizipation finden wir bei Pierre Bourdieu in besonders pointierter Weise ausgeführt. Er hebt als Ergebnis seiner Forschungen – und dies verweist auf den substantiellen Bedarf an Partizipation – hervor, dass zwar in unserer Gesellschaft allen ein gleiches Recht auf persönliche Meinung zuerkannt werde, „aber nicht allen die Mittel in die Hand gegeben werden, dieses formal universelle Recht auch wahrzunehmen“ (Bourdieu 2001, 89). Und in seinem Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“, das sich wesentlich mit den Bedingungen und Folgen gesellschaftlicher Urteilskraft – also einer Basis von Demokratie befasst, benennt Bourdieu die Frage nach den Konstitutionsbedingungen des Politischen, damit nach den Voraussetzungen von Demokratie und Partizipation, als Einstellungsproblem, dem die Möglichkeit von Bildung unterlegt ist: „Um den Zusammenhang von Bildungskapital und die Geneigtheit, auf politische Fragen zu antworten, angemessen zu erklären, genügt nicht der Rückgriff auf die durch den Bildungstitel garantierte Fähigkeit zum Verstehen, zur Wiedergabe oder selbst noch zur Hervorbringung des politischen Diskurses; hinzukommen muss vielmehr noch das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen (...).“ (Bourdieu 1984, 639)

Angesichts einer Auflage von 400.000 Exemplaren von Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ (2006) scheint die Forderung nach Demokratisierung aller Lebensbereiche, Partizipation und die Verfügbarkeit politischer Bildung

im Sinne Bourdieus mehr als notwendig zu sein. Bueb schreibt der Disziplin eine zentrale Rolle bei Bildungs- und Erziehungsprozessen zu: Disziplin ist in seinen Augen die Voraussetzung für Glück und Freiheit. Nur wer früh gelernt hat, Verzicht zu üben, Autoritäten anzuerkennen und Verantwortung zu übernehmen, könne später sein Leben selbstbestimmend in die Hand nehmen.

Hier gilt es – in den pädagogischen wie politischen Diskursen gleichermaßen – gegenzuhalten: Gegen einen pädagogischen Konservatismus, für den Bildung und Erziehung ein Dressurakt darstellt, mit dem die Menschen durch Disziplin, Kontrolle und Verzicht auf die Unterwerfung unter die bestehenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse vorbereitet werden sollen.

Politische Bildung heißt nicht Akzeptanzbeschaffung für bestehende gesellschaftliche Verhältnisse – ganz im Gegenteil. Sie ist eine Instanz der Problematisierung gesellschaftlicher Widersprüche, die sich dem Anspruch stellt, Politik zu entschlüsseln, Zusammenhänge durchschaubar zu machen sowie den kritischen Umgang mit ihnen zwecks Ermöglichung von Partizipation zu garantieren.

In diesem Sinne versteht sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der IG Metall als eine kritisch-emanzipatorische politische Bildungsarbeit. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit macht die IG Metall in Betrieb und Gesellschaft handlungsfähiger und erhöht ihre politische Kraft und Wirksamkeit. Die eigene Bildungsarbeit hilft, Ziele der Organisation zu verwirklichen. Sie ist jedoch auch Forum und Katalysator bei der Entwicklung von Zielen.

So wird die Bildungsarbeit als Zweckbildung für die sozialen und politischen Auseinandersetzungen beschrieben, was immer wieder zu Irritationen führt. Auf den ersten Blick steht der Begriff der „Zweckbildung“ im Widerspruch zu bildungstheoretischen und subjektwissenschaftlichen Überlegungen, mit denen die IG Metall selbst ihre Bildungsarbeit reflektiert. Ich halte den Begriff aber nach wie vor für tauglich, weil er deutlich macht, dass sich die Bildungsarbeit der IG Metall selbstverständlich an der Gesamtorganisation orientiert. Die Zielrichtung der angesprochenen sozialen und politischen Auseinandersetzungen verweist auf humanitären und demokratischen Fortschritt und in dieser Dialektik wird auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit Bezug genommen, also auf kooperativ zu erlangender Verfügungserweiterung und Erhöhung der menschlichen Lebensqualität.

Gleichzeitig besteht die zentrale, subjektwissenschaftliche Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in einer didaktisch begründeten Vermittlung sub-

jektiver Interessen und Bedeutungen der Teilnehmenden mit den gesellschaftlichen Theorien und Inhalten der Pädagoginnen/Pädagogen und der Organisation. D. h., die subjektiven Sinnhorizonten und Interessen des Lernenden erhalten einen eigenständigen politischen Charakter im Vermittlungsprozess, ohne dass der Standpunkt des Lehrenden dominiert. In der Bearbeitung eines Seminarthemas – etwa zur Arbeitszeitpolitik – werden die subjektiven Lerninteressen mit den begründeten Sinnhorizonten des Lehrenden und der Institution wechselseitig bearbeitet. Dabei kann auf didaktische Konzepte – wie sie bspw. Joachim Ludwig und Kurt Müller (u. a. 2004) als Fallarbeit entwickelt haben – zurückgegriffen werden.

Die Bildungsarbeit der IG Metall stellt Räume zur Entwicklung politischer Orientierung zur Verfügung. Sie stiftet Identität und bindet Menschen an die Organisation. Sie weckt die Bereitschaft zum Engagement, sie unterstützt und erhöht Engagement. Politisches Bewusstsein, Sinn und Identität entstehen im geistigen Streit und in konkreten Auseinandersetzungen. Deshalb fördert die Bildungsarbeit vor allem die Fähigkeit, sich ebenso umsichtig wie entschieden und konkret mit gegensätzlichen und unterschiedlichen Interessen und Machtverhältnissen in Betrieb und Gesellschaft auseinander zu setzen.

Gewerkschaftliche Bildung muss für die Teilnehmenden nützlich sein, sowohl fachlich als auch politisch. Bildungsarbeit findet nur Anerkennung und Aufmerksamkeit, wenn sie an den aktuellen und konkreten vielfältigen Konflikten und Herausforderungen der Tarif- und Betriebspolitik ansetzt. Keine politische Bildung kann auf die Verankerung in den Konflikterfahrungen des Alltags verzichten. Politische Bildung hat dann eine Chance, wenn Lernanstöße aus der alltäglichen Lebensführung entstehen und aufgenommen werden. Gesellschaftliche, also auch politische Verhältnisse werden für die Individuen dann relevant, wenn sie Bedeutung für die eigene Lebensführung erhalten. Damit sind die Begründungen für Subjektorientierung formuliert:

- Lerntheoretisch greifen Lehrprozesse, die nicht auf den einzelnen Lernenden eingehen und seinen individuellen Lernprozess beratend begleiten, nicht immer, aber oft zu kurz. Die subjektwissenschaftliche Leitfrage lautet, welches Wissen für die Lernenden und ihre betriebliche Situation hilfreich ist und wie neues Wissen zu erfolgreichem Handeln genutzt werden kann.

- Bildungssoziologisch kann aufgrund der zunehmenden Differenzierung der Milieus hinsichtlich von Lernansprüchen, Lernbiographien, politischen Wertorientierungen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Interessen kaum mehr von einer einheitlichen Struktur der teilnehmenden Gruppen im Gewerkschaftsseminar ausgegangen werden. Es gibt sehr unterschiedliche Teilnehmende, die sich in Wünschen, Interessen und Voraussetzungen sehr unterscheiden. Deshalb steht Solidarität auch im Mittelpunkt der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Nur so können die verschiedenen Interessen, die Gemeinsamkeiten, die Differenzen in Milieu und Habitus ausgedrückt, bearbeitet und überbrückt oder gar ausgeglichen werden.
- Bildungstheoretisch ist – unter Berücksichtigung zunehmender Komplexität und Verflochtenheit der Arbeit von betrieblichen Interessenvertretungen – Skepsis gegenüber Wissensbeständen formuliert, die von vornherein weitgehende Passgenauigkeit in den komplexen Situationen für sich reklamieren (vgl. Kielmann/Ludwig 2000). Gewerkschaftliche Bildung wendet sich in diesem Sinne gegen jede Form von Vereinfachung, Pauschalisierung und Schwarz-Weiß-Denken. Differenzierung heißt unter anderem: die Komplexität und Widersprüchlichkeit politischer Zusammenhänge offen zu legen und zu durchdringen und zugleich die Vermittlungs- und Transformationsprozesse mit zu denken.
- Transfertheoretisch lässt sich die Übertragung des Wissens in die gewerkschaftliche Alltagspraxis durch eine stärkere Subjektorientierung und im Verbund von Bildung und Beratung pädagogisch verstärkt reflektieren und befördern.

Demokratie braucht Demokratinnen und Demokraten, die Demokratie ist – wie Oskar Negt es einmal formuliert hat – die einzige Gesellschaftsform, die immer wieder neu gelernt werden muss. Dafür hat sich die politische Bildung den aktuellen Herausforderungen zu stellen, dafür bedarf es einer lern- sowie bildungstheoretischen und nicht zuletzt gesellschaftspolitischen Untermauerung und diese Zusammenhänge begründeten eine kritisch-emanzipatorische und zugleich subjektwissenschaftliche politische Bildung. Im Rahmen einer Offensive Bildung arbeitet die IG Metall – ganz in diesem Sinne – an einer Weiterentwicklung ihrer gewerkschaftlichen Bildungs- und Lerntheorie.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2004). Scheingefechte. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Arnold, Rolf (1998). Politische Bildung durch Schlüsselqualifizierung. In: kursiv – Journal für politische Bildung 2/98.
- BMBF (2006). Berichtssystem Weiterbildung IX.
- Bourdieu, Pierre (1984). Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bueb, Bernhard (2006). Lob der Disziplin. Berlin: List Verlag.
- Faulstich, Peter (2004). Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: Hufer, Klaus-Peter/Pozh, Kerstin/Scheurich, Imke (Hg.). Positionen der politischen Bildung 2, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 80–99.
- Kade, Jochen (1993). Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/93, S. 391–408.
- Kielmann, Harald/Ludwig, Joachim (2000). Beraten statt Verkünden. Neue Wege in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Werden/Düsseldorf.
- Klafki, Wolfgang (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ludwig, Joachim/Müller, Kurt (2004). Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung. Fallarbeit als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.). Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 281–306.
- Sander, Wolfgang (2001). Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Airisa Šteinberga

Lettlands Schulen: Faktoren, die das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern bestimmen

Die Schule ist ein Spiegel der Gesellschaft. Auch in Lettland ist dies deutlich zu beobachten: Einerseits ändert man sehr langsam die Gesetzgebung, die das Schulsystem und die professionellen Forderungen an die Lehrkräfte reguliert. Dabei werden auch Bildungsaspekte thematisiert, die im Prozess eines pädagogischen Paradigmenwechsels zum Vorschein kommen – sowohl in der Einstellung von Lehrkräften zur Arbeit und zu den Schülerinnen und Schülern als auch in der Einstellung der Bevölkerung zur Schule und zu Lehrerinnen und Lehrern. Andererseits wird in diesem Demokratie-Lernprozess jedes Problem viel schärfer sichtbar als dies in einer Gesellschaft mit einer längeren Erfahrung der Demokratie der Fall wäre.

Ich möchte hier nur einen Aspekt analysieren, nämlich die Funktion der Schule in der Gesellschaft. Formell gesehen ist es eine Funktion der Schule, ein Unterrichtsprogramm oder mehrere Unterrichtsprogramme zu verwirklichen, den Lernprozess zu organisieren und durchzuführen sowie geeignete Methoden und Formen für seine Durchführung zu wählen. Oder anders formuliert: Die Schule muss unterrichten, damit hören offenbar ihre Pflichten gegenüber der Gesellschaft auf.

Man muss aber schon lange niemandem mehr beweisen, dass die sozialen, psychologischen und pädagogischen Funktionen der Schule diese formellen Funktionen überschreiten. Die Schule ist ein wesentlicher Faktor für die Sozialisierung. In ihrer Forschung über die sozialen Fähigkeiten von Teena-

gern betont beispielsweise Andersone (2004), die Bedeutung der Schule als Faktor der Sozialisierung lasse sich nicht nur direkt in den sozialen Beziehungen „Schüler – Schüler“ und „Schüler – Lehrer“ erkennen, sondern auch in der sozialen Wirkung des gesamten Schulsystems, seiner Lerninhalte und seinen Formen der Leistungsbewertung. Gerade in der Schule erwerben viele Schüler und Schülerinnen ihre ersten Erfahrungen im Gebrauch der Höflichkeitsnormen, gerade in der Schule lernt der Teenager (oder lernt es nicht) mit Gleichaltrigen und verschiedenen Erwachsenen zusammen zu arbeiten, gerade in der Schule entsteht die erste Vorstellung vom künftigen Beruf.

In Lettland sind die wegen der schlechten demographischen Lage bedrohten Schulen auf dem Lande zudem oft auch Kulturzentren. In den Schulen der Kleinstädte ist folgende Tendenz zu beobachten: Die Schule wird zum Überlebensfaktor, denn hier können Kinder aus sozial benachteiligten und einkommensarmen Familien mindestens einmal am Tag essen. In diesem Schuljahr zum Beispiel entstand im Winter eine solche Situation, dass wegen der großen Kälte die Schülerinnen und Schüler im ganzen Land zu Hause bleiben durften. In den größten Zeitungen wurden aber Reportagen aus einigen Kleinstädten und Dörfern veröffentlicht, in denen berichtet wurde, dass die Lehrkräfte dort mit Schülerinnen und Schülern trotzdem arbeiteten, weil diese zu Hause froren und/oder Hunger hatten. Die Kinder müssen mit den Möglichkeiten ihrer Familien umgehen, und die Familien sind oft nicht imstande, das Nötige für die Kinder bereitzustellen, deshalb werden die Grundbedürfnisse in solchen Fällen von der Schule befriedigt. Dies sind vielleicht temporäre Funktionen von Schule, die in dieser Zeitperiode wesentlich sind (und hoffentlich nicht für immer gelten).

Die Förderung von Kooperationsfähigkeiten im Lernprozess ist an Schulen Lettlands mittlerweile immer mehr zu einer fast gewöhnlichen Erscheinung geworden. Gruppenarbeit, Paararbeit, Projektwochen gehören zum Schulalltag, obwohl man sagen muss, dass es auch solche Schulen gibt, in denen diese Methoden eher formal und ohne Engagement eingesetzt werden.

Im Schuljahr 2007 wurde eine von der Staatlichen Schulaufsicht Lettlands organisierte Untersuchung durchgeführt. Sie hatte als Ziel die Bildungs- und Unterrichtsqualität der 9-jährigen ‚Grundschule‘ Lettlands festzustellen. An der Untersuchung nahmen zwölf Schulen und ihre Schülerinnen und Schüler von der Klasse 4 bis zur Klasse 12 teil. Es wurden standardisierte Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen, Beobachtungen der Unterrichtsstunden sowie Schülerumfragen durchgeführt. Insgesamt wurden 12 Schulleitun-

gen und 48 Lehrpersonen interviewt, 54 Stunden wurden beobachtet und 828 Schülerinnen und Schüler befragt. Die in die Forschung aufgenommenen Stunden wurden zufällig gewählt.

Zunächst wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in der Befragung insgesamt eine eher positive Einstellung zur Schule zeigen: Nur 36 Befragte von 828 geben eine verneinende Antwort auf die Frage „Gefällt es dir in die Schule zu gehen?“ 48 Befragte gehen sehr gern in die Schule, 401 gehen gern und 343 mögen gehen manchmal gern in die Schule. Dieses Ergebnis lässt sich auch als eine positive Wirkung von Unterricht, Erziehung und Bildung in der Schule bewerten.

Doch schauen wir uns die Ergebnisse im Einzelnen an:

Kooperation

In mehr als Hälfte dieser Stunden wurden Unterrichts- und Einschätzungsmethoden verwendet, die zu einer besseren Kooperation beitragen sollen. Auch die Umfrage unter den Schülerinnen und Schüler zeigt den Wunsch, auf diese Weise zu lernen: Auf die Frage „Gibt es den Wunsch, mit den Klassenkameraden zusammen zu arbeiten?“ antworteten 657 der befragten 828 Schülern mit „ja“, 171 Schüler antworteten auf diese Frage mit „nein“. Vier der zwölf interviewten Schulleitungen meinten, die Schülerinnen und Schüler ihrer Schule hätten den Wunsch, mit Lehrerinnen und Lehrern zu kooperieren.

Interessant ist es, dass die Antworten unterschiedlich sind, sobald die Kooperation nach Initiative und Handlung verlangt. Auf die Frage „Gibt es den Wunsch, den Mitschülern oder den jüngeren Schülern im Unterricht zu helfen?“ antworteten nur 88 Schüler bejahend, 739 Schüler antworteten verneinend. Zur Entwicklung der Kooperationsfähigkeiten trug eine aktive Lebenseinstellung bei, sowie der Wunsch, nicht nur am obligatorischen Unterricht teilzunehmen, sondern auch nach Möglichkeiten zu suchen, die eigenen Fähigkeiten außerhalb des Unterrichts zu entwickeln. Leider zeigt die Forschung, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nicht aktiv sein wollen. So antworteten zum Beispiel auf die Frage „Gibt es den Wunsch, nach dem Unterricht in den AGs mitzuwirken?“ nur 124 Befragte zustimmend, während 704 ihre Ablehnung deutlich machten.

Es ist kein Wunder, dass nur 37 Befragte auf die Frage „Gibt es den Wunsch, am Aufräumen in der Schule und in der Klasse mitzuwirken?“ mit „ja“ ant-

worteten. 791 Befragte antworteten mit „nein“. Gleich nach der Unabhängigkeit Lettlands wurden die früher traditionelle gemeinnützige Arbeit für die Schule und die Arbeit als Erziehungsmittel als überflüssig und überholt ignoriert. Man sah nicht die Möglichkeiten, die in einem – zweifellos modifizierten und umgebauten – Engagement für die Schule bestanden hätte. Besonders ließ sich diese Tendenz in Riga und in den großen Städten Lettlands beobachten. Sogar auf die scheinbar der Altersgruppe entsprechenden Frage „Gibt es den Wunsch, an Partys teilzunehmen?“ antwortete nicht einmal die Hälfte der Befragten bejahend („ja“ – 368, „nein“ – 460 Befragte).

Bewertung

Den Wunsch, sich selbst zu präsentieren, die eigenen Leistungen mit den Leistungen der Gleichaltrigen zu vergleichen, kann man durch Wettbewerbe verschiedener Art verwirklichen. Die Teilnahme daran aber verlangt bestimmte Eigenschaften der Persönlichkeit wie Mut oder Selbstsicherheit. Zudem muss man damit umgehen können, vielleicht zu siegen, u. U. aber auch zu verlieren. Die erhaltenen Antworten lassen aber bezweifeln, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule die Fähigkeit erwerben, Schwierigkeiten in einer auf Konkurrenz und Wettbewerb angelegten Gesellschaft zu bewältigen oder auch nur sich selbst auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu präsentieren. Auf die Frage „Gibt es den Wunsch, an den Wettbewerben teilzunehmen?“ antworten 217 der Befragten mit „ja“, 611 der Befragten antworten mit „nein“. Auf die Frage „Gibt es den Wunsch, an Sportwettbewerben teilzunehmen?“ antworten 328 der Befragten mit „ja“, 500 der Befragten antworten mit „nein“.

Bei der Entwicklung der Fähigkeiten der Kommunikation und der Zusammenarbeit wird die Schule immer ein wesentlicher Faktor sein; es ist und bleibt aber die Frage über die Qualität dieser Fähigkeiten. In Bezug auf den psychologischen Aspekt müsste die Schule nicht nur die Funktion der Selbstreflexion erfüllen, sondern sie müsste auch dabei helfen, Fähigkeiten im Vergleich von Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung zu erwerben. Die Schule müsste dabei helfen, die eigenen starken und schwachen Seiten auf intellektueller, emotionaler und motivationaler Ebene zu thematisieren und zu reflektieren, um die (jeweils eigenen) Ziele und die nächsten Schritte auf dem Weg zum Erreichen dieser Ziele besser in den Block zu bekommen; die Schule müsste sowohl die soziale, psychische und körperliche Entwicklung

und natürlich auch die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten und sozialen Kompetenzen fördern.

Der pädagogische Paradigmenwechsel hat insbesondere das System der Leistungsbewertung betroffen. Das Verständnis dafür, dass nicht nur der Lerninhalt mit bestimmten Zielfunktionen im Vordergrund steht, sondern dass die Förderung der Schülerpersönlichkeit selbst zum Ziel geworden ist, verbreitet sich langsam. Entsprechende Aussagen sind immer mehr nicht nur rhetorische Figuren, sondern werden tatsächlich mit Handlungen und Maßnahmen verbunden.

Auf dem Gebiet der Leistungsbewertung und der Selbsteinschätzung ist aber vorläufig nur eine sehr ungleichmäßige Entwicklung zu beobachten – nicht nur für bei den Schülerinnen und Schülern oder ihren Eltern, sondern auch bei den Lehrkräften. Erstens, nach der Wiederherstellung der Unabhängigkeit wurde das Bewertungssystem geändert – von der Skala 1–5 auf die Skala 1–10. Weder damals noch jetzt gab es eine wissenschaftliche Begründung für diese Änderung, sie stützte sich vielmehr auf emotionale Argumente, zum Beispiel: „Egal, wie die Bewertung durchgeführt wird, nur nicht so wie in der Sowjetzeit.“ Zweitens, betrachtet man das realistische Bewertungssystem der Schulleistungen, so kommt man zu der Schlussfolgerung, dass bei Bewertung sowieso nur 6 Noten benutzt werden: Eine nicht befriedigende Bewertung beginnt ab 3 und geht nach unten; die höchste Bewertung 10 kann man nur für solche Leistungen erhalten, die das Lernprogramm überschreiten.¹ Nicht offiziell gilt: 6 ist die letzte Note, die auf Präsenz von minimalen, aber ausreichenden Kenntnissen in dem jeweiligen Unterrichtsfach hinweist. Die Bewertung ist kompliziert – sowohl als ein psychologisches als auch pädagogisches Phänomen, denn ihre Hauptaufgabe ist es, die Fähigkeiten der Selbsteinschätzung zu entwickeln. Problematisch ist die beschreibende Bewertung in der Grundschule: In den Klassen 1 bis 3 gilt die Bewertung ohne Noten, in den Klassen 4–12 gilt die Skala von 10 Noten. In den ersten drei Klassen muss der Schüler also das Verständnis über die Aufgaben von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sowie das Verständnis über die ausschlaggebenden Kriterien bekommen. Krastina und Pipere (2004) machen hierzu deutlich: „Eine Bewertungsskala ist nur eine Sache der Absprache, zugrunde liegen die

1 Diese Note wird also nie für solche Schülerinnen und Schüler zugänglich sein, deren Begebungsstand in einem Unterrichtsfach mittelmäßig ist, obwohl diese Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernfortschritt diejenigen überholen, die begabter sind.

erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Fähigkeit oder Unfähigkeit des Schülers, sie in konkrete Handlungen einzubeziehen.“ Beide Forscherinnen meinen, für den Prozess der Lernmotivation sei nicht die Note oder die Einschätzung wesentlich, sondern die Interessiertheit des Schülerinnen und Schüler am Erwerb verschiedener Fähigkeiten, darunter auch am Erwerb der Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen. Und die Note ist ein Kennwert der Fähigkeit, nicht ihr Ziel.

Neben dem schon erwähnten muss man aber auch berücksichtigen, dass die Prozesse der Internalisierung in der Kindheit und also auch in der Grundschule erst am Anfang stehen. Die äußeren Faktoren, ihre Art und ihr Inhalt sind von sehr großer Bedeutung. Die Note spielt also auch eine psychologische Rolle, denn sie trägt zur Herausbildung der Einstellung zum Wissen und zum Unterricht bei. Die Note schafft ein emotionales Erlebnis, das für die weitere Periode bestimmt, ob bei dem Grundschüler oder der Grundschülerin das Interesse am Erkenntnisprozess erhalten bleibt oder nicht.

Die von uns durchgeführte Untersuchung kann nicht auf alle mit der Bewertung verbundene Probleme bezogen werden, aber man kann aber einige interessante Tendenzen beobachten. Als die Schülerinnen und Schüler gefragt wurden, ob es möglich ist, die höchste Bewertung zu bekommen, wurden zum Beispiel für die unterschiedlichen Schulfächer folgende Antworten gegeben:

Sport	„ja“ – 362	„nein“ – 466
Literatur	„ja“ – 147	„nein“ – 681
Englisch	„ja“ – 109	„nein“ – 719
Deutsch	„ja“ – 35	„nein“ – 826
Mathematik	„ja“ – 217	„nein“ – 611
Chemie	„ja“ – 88	„nein“ – 740
Biologie	„ja“ – 159	„nein“ – 669
Geschichte	„ja“ – 130	„nein“ – 698
Physik	„ja“ – 60	„nein“ – 768;
Alle Unterrichtsfächer	„ja“ – 69	„nein“ – 759

Zudem haben wir Frage dazu gestellt, ob die Noten erklärt werden und ob die Schülerinnen und Schüler sich selbst bewerten:

- „Erklären die Lehrer, wie die Leistungen zu bewerten ist?“
 „ja“ – 435 Befragte, „nein“ – 72, „manchmal“ – 321;

- „Bewertet ihr eure Arbeit im Unterricht und die erworbenen Fähigkeiten bei ihrem Gebrauch?“

„oft“ – 365 Befragte, „manchmal“ – 448, „nie“ – 15.

Man kann vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler dazu zu neigen, die Bewertungskriterien selbst zu verwenden, wenn die Lehrkräfte zuvor die Bewertungskriterien erklärt haben. Wir können zwar nicht zu allgemeinen Schlussfolgerungen kommen hinsichtlich der Fähigkeit oder Unfähigkeit der Schule, Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Bewertungsfähigkeiten zu unterstützen. Die Tendenz, dass die Lehrkräfte Bewertungskriterien erklären und dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler dazu neigt, die jeweils vollzogenen Arbeiten und erworbenen Fähigkeiten zu bewerten, ist aber zweifellos positiv einzuschätzen.

Passive Position von Schülerinnen und Schülern

Unser Eindruck ist, dass die Schule ihre unterrichtenden und auf Wissensvermittlung bezogenen Funktionen offenbar sehr gut erfüllt, Bildung und Erziehung aber eher spontan und unsystematisch erfolgen. Dass auch die Schülerinnen und Schüler die Schule als eine Möglichkeit zum Erwerb von Erkenntnissen auffassen, sieht man anhand der Antworten auf die Frage „Hast du in der Schule den Wunsch, etwas Neues und Interessantes zu lernen?“ Bejahend antworteten 719, verneinend antworteten 109 Befragte. Die Schule ist jedoch eine staatliche Institution, die nicht nur eine bedeutende Funktion bei der Wissensvermittlung übernimmt, sondern auch bei Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen eine wichtige Rolle spielt. Lehrkräfte müssen deshalb auch Fachleute in Pädagogik sein.

Ähnlich wie bei den außerschulischen Aktivitäten kommt auch in Bezug auf den schulischen Unterricht der Wunsch von Schülerinnen und Schülern nach einer eher passiven Position zum Ausdruck. Dies wird anhand der Antworten auf folgende Aussagen bestätigt:

- „Im Unterricht höre ich gern zu, was der Lehrer erzählt“ („ja“ – 711, „nein“ – 117 Befragte);
- „Im Unterricht lese ich lieber selbst im Lehrbuch“ („ja“ – 329, „nein“ – 499 Befragte);
- „Im Unterricht suche ich lieber zusätzliche Literatur und bereite Berichte zum aufgegebenen Thema vor“ („ja“ – 120, „nein“ – 708 Befragte);

- „Im Unterricht schreibe ich lieber Essays“ („ja“ – 107, „nein“ – 721 Befragte);
- „Im Unterricht nehme ich gern an Projekten und Diskussionen teil“ („ja“ – 414, „nein“ – 414 Befragte);
- „Im Unterricht nutze ich am liebsten Internet“ („ja“ – 532, „nein“ – 296 Befragte);
- „Ich bilde kreative Aufgaben (Rätsel, Rebusse, Kreuzworträtsel u. a.) über Natur und Menschenleben und verwende sie im Unterricht“ („ja“ – 160, „nein“ – 668 Befragte).

Abschließende Überlegungen

Das Wohlbefinden stellt – Svence (2003) zufolge eine positive Empfindung der Lebensqualität – eine Gesamtheit von psychischen, körperlichen und sozialen Faktoren dar: Die psychische Komponente umfasst hier zum Beispiel das Empfinden von Ausgeglichenheit und eigener Handlungskompetenz; die körperliche Komponente weist darauf hin, ob man sich gesund, wohl ernährt, gut temperiert etc. fühlt; die soziale Komponente zeigt, ob man sich geliebt, nützlich, anerkannt etc. empfindet.

Nun war die Aufgabe der hier referierten Forschung zwar nicht, diese Faktoren zu erforschen, die Aufgabe bestand vielmehr darin, die Qualität des Systems der 9-jährigen Grundbildung in Lettland zu erkunden. Einige Ergebnisse weisen uns jedoch darauf hin, dass wir uns vermehrt Gedanken über alternative Möglichkeiten zur Förderung des positiven subjektiven Wohlbefindens machen sollten: So beobachten wir bei den Schülerinnen und Schülern die Tendenz,

- dass sie oft eher passiv und ohne Initiative sind
- dass sie im Erkenntnisprozess nicht kreativ, sondern reproduzierend auftreten
- und dass sie keinen ausgeprägten Wunsch haben, mehr zu leisten als es die Mindestanforderungen verlangen.

Wir haben den Eindruck, dass diese Ergebnisse auch darauf hinweisen, dass das subjektive Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen Lettlands durch die Schule nicht unbedingt in eine positive Richtung geführt wird. Hier gilt es, mehr zu tun.

Literatur

- Andersone, R./ Pusaudzū sociālo prasmju veidošanās (Herausbildung der sozialen Fähigkeiten von Halbgewachsene). In: Raka, Riga: 2004, S. 82.
- Kukele D./Skolvadība: Pedagoģiskā procesa tiesiskie pamati (Schulmanagement: Die rechtlichen Grundlagen für den pädagogischen Prozess). In: Raka, Riga: 2003, S.428.
- Krastiņa E., Pipere A./ Mācību sasniegumu pašizvērtēšana (Selbsteinschätzung der Lernerfolge). In: Raka, Riga: 2004, S. 216.
- Svence G./ Pieaugušo psiholoģija (Psychologie der Erwachsenen). In: RAKA, Riga:2003, S.180.
- Šteinberga A./ Tunne I. Jauniešu pašizjūta un vērtības (Wohlbefinden und Werte der Jugendlichen). In: Raka, Riga:1999, S.130.

Mara Vidnere / Ausma Špona

Einstellungen als soziale Werte von Teenagern

Konzeption unserer Einstellungsforschung und die Beschreibung der entwickelten Skalen und Items

Wir gehen davon aus, dass Einstellungen ein inneres regulierendes System beim Sozialisierungsprozess bilden. Dabei lassen sich Einstellungen nicht direkt, sondern nur anhand eines sorgfältigen psychologischen Verfahrens untersuchen. Ein solches Verfahren vermindert den Einfluss der bewussten Selbstkontrolle auf die Forschungsergebnisse.

Um die sozialen Zielrichtungen und Einstellungen von Teenagern zu erforschen, wurde die Methodik von Thurstone verwendet. Diese Methodik half uns, die sozialen Zielrichtungen gemäß bestimmter Wertskalen zu analysieren und zu graduieren. Dabei wurde allerdings nur das Prinzip der Thurstone-Methodik eingesetzt; die konkreten Skalen zu den Werten und ihre Inhalte wurden eigenständig erarbeitet. Bei dieser Erarbeitung wurde darauf geachtet, dass die Benennungen und Ausformulierungen der sozialen Werte verständlich und die gewählten Werte aktuell für die Teenager waren und ihre soziale Wahrnehmung und Erfahrung widerspiegeln.

Als Skalen zur Messung der wertbezogenen Einstellungen wurden die folgenden gewählt:

1. Einstellung zu sich selbst
2. Einstellung zur Arbeit
3. Einstellung zum Lernen
4. Einstellung zum Fremdsprachenerwerb
5. Einstellung zum Lesen
6. Einstellung zur Achtung seitens der Mitmenschen
7. Einstellung zu Lettland
8. Einstellung zur Europäischen Union (EU)

Diese Skalen zu Einstellungen halfen beim Bestimmen der Zielrichtungen derjenigen sozialen Werte, die die regelnden Funktionen des inneren Teenagerverhaltens/der Teenagerhandlung auf dem Gebiet Arbeit, Kommunikation, Erkenntnisprozess, Erholung u. a. erfüllen.

Die Methodik samt den gewählten sozialen Zielrichtungen unterstützte das Bewusstmachen von normativen Vorstellungen zu bestimmten Werten und deckte die Einstellung zu wichtigen sozialen Werten und moralischen Normen auf. Ein Beispiel: Wir stellten fest, dass als eine wertbezogene Einstellung bei Teenagern die Achtung seitens der Mitmenschen von Bedeutung war. Damit konnten wir nicht nur einen Eindruck über die Einstellung von Teenagern zu den Meinungen der Mitmenschen und der Gesellschaft gewinnen, sondern bekamen auch einen Eindruck über die allgemein geltenden sozialen Normen, die sich in den Einstellungen der Teenager widerspiegeln.

Die Einstellung zu jeder der analysierten sozialen Zielrichtungen (oder Werte) wird anhand von sieben verschiedenen Aussagen widerspiegelt. Diese Aussagen drücken unterschiedliche Einstellungen – sowohl positive als auch negative – zu einer bestimmten sozialen Zielrichtung aus:

1. Einstellung zu sich selbst

- Ich schätze neues Wissen und Entdeckungsfreude beim Unterricht.
- Ich mag in der Gruppe arbeiten und einen bedeutenden Beitrag leisten.
- Ich mag neues Wissen über mich selbst und andere Menschen erwerben.
- Meiner Meinung nach bin ich zielstrebig und hartnäckig.
- Ich kann mit Erwachsenen reden.
- Ich kann mit Gleichaltrigen kommunizieren.
- Ich bin mit meiner körperlichen Entwicklung zufrieden.

2. Einstellung zur Arbeit

- Die Arbeit macht Spaß.
- Die Arbeit ist ein Schlüssel zum Glück.
- Das Menschenleben ist ohne Arbeit nicht vorstellbar.
- Die Arbeit ist eine Art von nützlichen Tätigkeiten.
- Die Arbeit ist mir überdrüssig, aber sie ist notwendig.
- Die Arbeit ist keine obligatorische Voraussetzung, um glücklich zu werden.
- Die Arbeit ist eine Qual.

3. Einstellung zum Lernen
 - Das Wissen ist der größte Reichtum des Menschen.
 - Der Unterricht ist notwendig, um sich glücklich zu fühlen.
 - Ohne Lernen ist das Leben unvorstellbar.
 - Das Lernen ist eine nützliche Tätigkeit.
 - Das Lernen nützt nichts.
 - Auch ohne Lernen kann man sorglos leben.
 - Das Lernen ist eine Qual.

4. Einstellung zum Fremdsprachenerwerb
 - Ich gebe mir Mühe beim Fremdsprachenerwerb, denn ich verstehe den wichtigen Stellenwert der Fremdsprachen in meinem Leben.
 - Ich habe Respekt vor solchen Menschen, die mehrere Fremdsprachen erworben haben.
 - Ich will mehrere Fremdsprachen auf dem Niveau der alltäglichen Kommunikation erwerben.
 - Beim Schulabschluss möchte ich mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen können.
 - Ich verwende gern Fremdsprachen in Kommunikation mit Menschen anderer Nationalitäten.
 - Ich möchte nur eine der in der Welt am meisten verbreiteten Fremdsprachen lernen (Englisch, Russisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch u. a.).
 - Im Prinzip ergibt in meinem Leben das Erlernen von Fremdsprachen keinen Sinn.

5. Einstellung zum Lesen
 - Das Lesen ist eine sehr interessante und spannende Beschäftigung.
 - Das Lesen ist nützlich, das Lesen fördert mich.
 - Beim Lesen vergeht die Zeit und es ist nicht langweilig.
 - Das Lesen ist eine der nützlichen Tätigkeiten.
 - Auf die Dauer ist das Lesen langweilig.
 - Das Lesen ist eine überdrüssige und langweilige Beschäftigung.
 - Man kann auf die Bücher verzichten, sie sind nicht nötig.

6. Einstellung zur Achtung seitens der Mitmenschen
 - Das größte Glück ist es, ein geachteter und nützlicher Mensch zu sein.

- In den Augen der Mitmenschen Autorität zu besitzen, ist der größte Wert.
- Um Autorität und Achtung zu erwerben, lohnt es sich, gut zu arbeiten und prinzipiell zu sein.
- Autorität und Achtung sind notwendig, um im Leben erfolgreich zu werden.
- Ich sehe in der Achtung seitens der Mitmenschen keinen Sinn.
- Es ist möglich, auch ohne Achtung seitens der Mitmenschen glücklich zu sein.
- Nicht die Achtung, sondern die materielle Sicherheit ist entscheidend.

7. Einstellung zu Lettland

- Ich liebe Lettland und will in Lettland leben.
- Ich bin stolz auf Lettlands Kultur und achte sie: die lettische Sprache, die Sängerkulte, die Architektur, die Kunst, die nationalen Feste, die Beziehungen der Menschen.
- Mit meinem Lernen und meiner Arbeit möchte ich einen Beitrag zur Entwicklung Lettlands leisten.
- Jugendliche, Eltern und Lehrkräfte arbeiten zusammen für die Entwicklung Lettlands.
- Ich möchte zur Förderung der Volkswirtschaft und Wohlstandes der Menschen in Lettland beitragen.
- Es ist mir egal, was in Lettland geschieht.
- Es gefällt mir nicht in Lettland und bei der ersten Möglichkeit werde ich Lettland verlassen.

8. Einstellung zur Europäischen Union (EU)

- Ich freue mich, dass die Menschen Lettlands ein jedes europäisches Land frei besuchen dürfen.
- Es ist gut, dass die Menschen in verschiedenen europäischen Ländern frei arbeiten und lernen können.
- Die EU gibt uns die Möglichkeit, die Kulturwerte Europas zu erwerben.
- Die EU fördert die Entwicklung der Wirtschaft und des Handels unseres Landes.
- Die EU ist für die Sicherheit Lettlands und Förderung der bürgerlichen Identität notwendig.
- Die EU begrenzt unsere Wirtschaft mit vielen Regeln, die die Entwicklung unserer traditionellen nationalen Wirtschaftszweige hindern.

- Die EU begrenzt uns sehr und behindert die allgemeine Entwicklung des Staates und die Entwicklung der Persönlichkeit.

Durchführung der Forschung und erste Beschreibung der Stichprobe

Jede wertbezogene Skala wird – wie gezeigt – durch sieben Aussagen gebildet, die sowohl positive als auch negative Einstellungen des Teenagers zu dem jeweiligen sozialen Wert aufweisen. Die Skalen sind graduiert und auf diesen Skalen vermerkt der Teenager in einem Fragebogen seine zustimmende oder ablehnende Bewertung für jede Aussage (jedes Item) zu jedem der sieben erwähnten sozialen Werte. An der Forschung beteiligten sich 314 Schülerinnen und Schüler aus Schulen mit lettischer und russischer Unterrichtsprache in der Stadt Jelgava. Nach der Datenerhebung wurde eine Analyse der Stichprobe in Bezug auf ihre Repräsentativität und eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt, eine beschreibende Statistik erstellt sowie die Entsprechung der Normalverteilung der empirischen Daten überprüft.

Der Fragebogen wurde – wie bereits erwähnt – von 314 Schülern ausgefüllt: 238 (75,8%) von ihnen – also etwas mehr als Zweidrittel – waren bereits im Ausland gewesen, 76 (24,2%) hatten noch keinen Aufenthalt im Ausland hinter sich. 155 Schüler (49,4%) besuchten Mittelschulen oder Gymnasien mit lettischer Unterrichtsprache, 159 Schüler (50,6%) besuchten Mittelschulen oder Gymnasien mit russischer Unterrichtsprache.

Erste Ergebnisse der Forschung

In der Abbildung (A) ist dargestellt, in welchem Ausmaß die befragten Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt (Median) den einzelnen Skalen zugestimmt haben. Die in unterschiedliche Richtungen weisenden Items wurden so umgepolt, dass sie in eine Richtung zeigen. Insgesamt wird hier zunächst deutlich, dass eine positive Einstellung zum Lernen, zum Lesen und zu Lettland bei allen Schülerinnen und Schülern deutlich geringer ausgeprägt ist als eine positive Einstellung zu sich selbst und zum Fremdspracherwerb.

Gleichzeitig werden in der Abbildung die Ergebnisse eines Vergleichs zwischen Schülerinnen und Schülern von Schulen mit lettischer Unterrichtsprache und Schülerinnen und Schülern von Schulen mit russischer Unterrichtsprache deutlich. Es ergeben sich hier keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, bis auf die positive Einstellung zu Lettland. Bei den Schülern der

Schulen mit lettischer Unterrichtssprache ist diese Einstellung stärker ausgeprägt (bei einem Signifikanzniveau von 0,001).

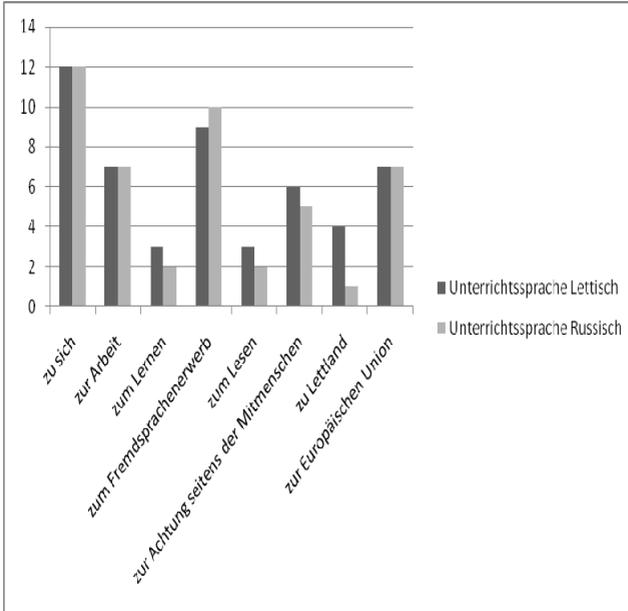


Abb. 4 Durchschnittswerte (Median) der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern aus Schulen mit lettischer und russischer Unterrichtssprache

Im Folgenden wurden dann geprüft, ob sich statistisch signifikante Unterschiede zeigen zwischen Schülerinnen und Schülern, die im Ausland waren und die nicht im Ausland waren.

Folgende erste Ergebnisse ließen sich feststellen:

- Beim diesem Vergleich wurden statistisch bedeutsame Unterschiede in Bezug auf die Einstellung zum Fremdsprachenerwerb sichtbar. Diese Unterschiede stehen im Zusammenhang damit, dass die Schülerinnen und Schüler im Ausland waren: Die Zustimmung zur positiven Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs war stärker ausgeprägt bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die im Ausland waren.

- Bei den Schülerinnen und Schülern, die im Ausland waren, lassen sich zudem statistisch bedeutsame Unterschiede feststellen, je nachdem, ob sie eine Schule mit lettischer Unterrichtssprache oder mit russischer Unterrichtssprache besuchen: Bei den ersteren ist diese Zustimmung zur positiven Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs deutlicher ausgeprägt als bei den letzteren.
- Bei den Schülerinnen und Schülern der Schulen mit lettischer und russischer Unterrichtssprache, die im Ausland waren, lassen sich zudem statistisch bedeutsame Unterschiede in Bezug auf die Einstellung zu Lettland feststellen. Bei den Schülerinnen und Schülern mit lettischer Unterrichtssprache zeigt sich hier eine etwas stärkere Zustimmung (bei einem Signifikanzniveau von 0,05), wobei – wie bereits erwähnt – eine positive Einstellung zu Lettland insgesamt weniger deutlich ausgeprägt ist als die positiven Einstellungen zu sich selbst und zum Fremdsprachenerwerb.

Liste der Autorinnen und Autoren

Allespach, Martin (Frankfurt)

Pädagoge und Sozialwissenschaftler. Studium in Heidelberg. Promotion in Tübingen. Habilitation in Hamburg. Gegenwärtig Funktionsbereichsleiter für Grundsatzfragen, Gesellschaftspolitik und strategische Planung beim Vorstand der IG Metall, Privatdozent an der Universität Hamburg. Autor und Herausgeber vieler Publikationen zur gewerkschaftlichen Jugend- und Bildungsarbeit.

Bibouche, Seddik (Tübingen)

Studium der Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. Nach vielen Jahren Praxis in der offenen Jugendarbeit, Promotion zum Dr. rer. soc. an der Universität Tübingen. Selbstständiger Bildungsreferent.

Dafermos, Manolis (Kreta)

Hat an der Philosophischen Fakultät der Staatlichen Universität von Moskau (Lomonosov) studiert und über das Verhältnis von Wissenschaft und Ethik promoviert. Die Kulturhistorische Psychologie gehört zu seinen Arbeitsschwerpunkten, die die Geschichte und Epistemologie der Psychologie umfassen. Er arbeitet als Assistant Professor am Institut für Psychologie der Universität von Kreta.

Haug, Frigga (Berlin/Hamburg)

Soziologin und Philosophin. Promovierte Psychologin (Berlin), Habilitation im Bereich Sozialpsychologie. Vorsitzende des Berliner Instituts für kritische Theorie. Mitbegründerin und Redakteurin der Zeitschrift ‚Das Argument‘, Redakteurin der ‚Forums Kritische Psychologie‘. Von Anfang an in der Frauenbewegung aktiv (u. a. Aktionsrat zur Befreiung der Frau, Sozialistischer Frauenbund Westberlin). Lange Jahre (bis 2001) Professorin an der

Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. Forschungsschwerpunkte: weibliche Vergesellschaftung und Frauenpolitik, Arbeit und Automation, kollektive Erinnerungsarbeit, qualitative Methoden, Lernen, Marxismus/Feminismus, Ideologietheorie, Kritische Psychologie.

Held, Josef (Tübingen)

Psychologe. Lehrt und forscht an der Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft. War dort bis 2007 als Apl. Prof. Dr. Dr. h.c. tätig. Seitdem im Ruhestand, jedoch weiterhin aktiv, u. a. als Leiter der ‚Tübinger Forschungsgruppe für ‚Integration – Migration – Jugend – Verbände‘. Promotion 1974 in Tübingen. Habilitation 1994 in Berlin. Durchführung mehrerer Jugend- und Medienforschungsprojekte. Mitbegründer des Projektes ‚Internationales Lernen‘ und der ‚Tübinger Forschungsgruppe‘. Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung; politische Orientierungen, subjektbezogene Forschungsmethoden.

Katunarić, Vjieran (Zagreb)

Soziologe. Lehrt und forscht als Professor für Soziologie an der Universität Zagreb. Gastprofessuren in den USA und in Schweden. Seit 2000 Experte für die Kulturpolitik von Kroatien beim Europarat. Arbeitsschwerpunkte: Ethnische Beziehungen, interkulturelle Pädagogik, Sozialtheorien, historische Soziologie.

Leiprecht, Rudolf (Oldenburg)

Erziehungs- und Sozialwissenschaftler. War nach Studium (Dipl. Päd., 1984) und Promotion (Dr. rer. soc., 1991) in Tübingen lange Jahre Partner des Projektes ‚Internationales Lernen‘ in Amsterdam, Vrije Universiteit und Stichting BeeldVorming Internationaal. Lehrt und forscht seit 2001 am Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) der Universität Oldenburg. Seit 2005 Professur für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education an der Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Rassismusforschung, Rassismusprävention, Interkulturelle Pädagogik, Sozialpädagogik, internationale Austauschpädagogik; Dokumentarfilmer in den genannten Bereichen.

Marvakis, Athanasios (Thessaloniki)

Lehrt und forscht – nach Studium (Dipl.-Psych., 1990) und Promotion (Dr. rer. soc., 1995) an der Universität von Tübingen – über und zu Sozialpsychologie zunächst am Institut für Psychologie der Universität von Kreta, inzwischen an der Universität Thessaloniki. Arbeitsschwerpunkte: ‚Jugend‘ als soziale Gruppe; die Psychologie und ihr Verhältnis zu verschiedenen Varianten und Formen von sozialer Ausgrenzung; ‚Solidarität‘ als theoretisches und praktisches Problem für die Sozialwissenschaften und insbesondere die Psychologie; zur theoretischen Konstitution von Sozialpsychologie.

Plaude, Ilze (Riga)

Germanistin, Promotion zu Dr. rer. soc. 1998 in Tübingen. Bis 2008 assoziierte Professorin an der Lettischen Universität in Riga, Abteilung für Kontrastive Linguistik und Übersetzung, forscht zu den Themen der Interkulturellen Kommunikation und der Übersetzungstheorie und -praxis. Zurzeit arbeitet sie als freiberufliche Dolmetscherin für Institutionen der Europäischen Union.

Riegel, Christine (Tübingen)

Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin. Studium (Dipl.-Psych., 1996) und Promotion (Dr. rer. soc., 2003) an der Universität von Tübingen. Mitarbeiterin in der Koordinationsstelle des Projektes ‚Internationales Lernen‘ an der Universität Tübingen. 2003 Forschungsaufenthalt an der East London University. Von 2004 bis 2007 an der Universität Fribourg. Seit 2007 wissenschaftliche Angestellte in der Abteilung Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaften Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterverhältnisse, Ausgrenzungsverhältnisse, Jugendforschung.

Scherr, Albert (Freiburg)

Soziologe und Sozialwissenschaftler. Studium der Soziologie an der Universität Frankfurt. Heute Direktor des Instituts für Sozialwissenschaften und Professor für Soziologie an der PH Freiburg. Vorstandsmitglied im Komitee für Grundrechte und Demokratie e.V.. Leitung des Wissenschaftlichen Instituts des Jugendhilfswerks Freiburg, Vorstandsmitglied der Sektion Bildungs- und Erziehungssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie; Redaktionsbeirat der Zeitschriften ‚Sozial Extra‘, ‚Nah und Fern‘ und ‚Soziale Probleme‘. Arbeitsschwerpunkte: Aspekte soziologischer Theorie, Theorien der Sozialen Arbeit, Theorie und Praxis im Zusammenhang von Migration/

Diskriminierung/Rassismus/Rechtsextremismus, qualitativ-empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie, Jugendforschung.

Špona, Ausma (Riga)

Erziehungswissenschaftlerin. Professorin, langjährige Inhaberin des entsprechenden Lehrstuhls und langjährige Leiterin des Instituts für Pädagogik und Psychologie an der Universität Riga. Inzwischen emeritiert. Direktorin des wissenschaftlichen Instituts für Pädagogik und Bildungsadministration in Riga.

Šteinberga, Airisa (Riga)

Promovierte Psychologin, lehrt und forscht als Professorin an der technischen Universität Riga/Lettland. Arbeitsschwerpunkt: psychische Situation von Kindern und Jugendlichen.

Treptow, Rainer (Tübingen)

Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik. Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Philosophie an den Universitäten Düsseldorf und Tübingen, Promotion 1985, Habilitation 1992. Lehrte und forschte von 1993 bis 2003 als Sozialpädagoge an der Universität Jena. Seit 2003 Professor für Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Kulturarbeit (mit Kindern und Jugendlichen), soziale Ausgrenzung, Kinder und Jugendliche in Risikolagen, international vergleichende Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Vidnere, Mara (Riga)

Promovierte Psychologin, Professorin und Leitende Forscherin des wissenschaftlichen Instituts für Kreativität der Hochschule für Pädagogik und Bildungsadministration Riga.

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie, 2000, 154 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00
- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00

- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung, 2005, 258 S.
ISBN 3-8142-0982-6 € 13,00
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier: eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211 S.
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80
- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80
- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen, 2007, 114 S.
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80

- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80
- 29 Inga Scheumann: Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Rolf Meinhardt: Hochschule und hochqualifizierte MigrantInnen – bildungspolitische
Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt. Internationale Tagung 01./ 02. Dezember
2005 in Oldenburg, 2006, 172 S.
ISBN 978-3-8142-2111-3 € 10,80
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit, 2007, 259 S.
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewandelter Jugendlicher im Sekundar-
bereich, 2007, 205 S.
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 9,80
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler
mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20
- 35 Lena Dittmer: „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2120-5 € 11,80
- 36 Mirjam Tünschel: Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft.
Anforderungen an die Pädagogik, 2009, 92 S.
ISBN 978-3-8142-2152-6 € 7,20
- 37 Anja Steinbach: Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für
Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund? 2009, 104 S.
ISBN 978-3-8142-2156-4 € 7,20
- 38 Nathalie Thomauske, Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Französisch-
Deutscher Bilingualer, 2009, 129 S.
ISBN 978-3-8142-2121-2 € 8,80
- 39 Christine Kamphues, Zur Wirkungsmacht der sozialen Konstruktionen von Geschlecht
und Ethnizität, Am Beispiel von Haushaltsarbeit leistenden illegalisierten Frauen in
Deutschland, 2009, 132 S.
ISBN 978-3-8142-2148-9 € 8,80
- 40 Imke Robbe: Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von
Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der
Sprachförderung, 2009, 97 S.
ISBN 978-3-8142-2149-6 € 7,80
- 41 Hugues Blaise Feret Muanza Pokos: Schwarzsein im ‚Deutschsein‘? Zur Vorstellung vom
Monovolk in bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern am Beispiel der Darstellung
von Menschen mit Schwarzer Hautfarbe, 2009, 211 S.
ISBN 978-3-8142-2150-2 € 11,80
- 42 Rolf Meinhardt / Birgit Zittlau, unter Mitarbeit von Mailin Heidl, Esther Prosche, Johanna
Stutz und Astrid Zima: BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel
der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren
im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch

- HochschullotsInnen, 2009, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2151-9 € 10,80
- 43 Manuel Peters: Zur sozialen Praxis der (Nicht-) Zugehörigkeiten. Die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik, 2009, 104 S.
ISBN 978-3-8142-2157-1 € 7,80
- 44 Bettina Schmidt: Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit, 2009, 288 S.
ISBN 978-3-8142-2158-8 € 13,80
- 45 Jennifer Gronau: Auf blinde Flecken zeigen. Eine Diskursanalyse soldatischer Gedenkpraktiken und Möglichkeiten des Widerspruchs am Beispiel der Gebirgsjäger in Mittenwald, 2009, 175 S.
ISBN 978-3-8142-2161-8 € 12,80
- 46 Olga Teufel: Sport und soziale Heterogenität. Orientierung für die Kinder- und Jugendarbeit in Sportvereinen und Sportverbänden, 2009, 110 S.
ISBN 978-3-8142-2180-9 € 10,80
- 47 Rolf Meinhardt / Julia Klausning: HochschullotsInnen an der Universität Oldenburg. Evaluation eines Pilotprojektes, 2009, 107 S.
ISBN 978-3-8142-2166-3 € 12,80
- 48 Andrea Hertlein: Repräsentation und Konstruktion des Fremden in Bildern. Reflexionsgrundlagen Interkultureller Pädagogik, 2010, 195 S.
ISBN 978-3-8142-2186-1 € 16,80
- 49 Katharina Bräuß: Mit Rechten am rechten Ort? Reflexionen und Ergebnisse zur pädagogischen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, 2010, 229 S.
ISBN 978-3-8142-2159-5 € 13,80
- 50 Jürgen Krause: Das DDR-Namibia-Solidaritätsprojekt „Schule der Freundschaft“. Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. 2009, 538 S.
ISBN 978-3-8142-2176-2 € 22,80
- 51 Inger Petersen: Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. 2010, 98 S.
ISBN 978-3-8142-2191-5 € 12,80
- 52 Khairoonisa Foflonker: The Integration of Adolescents of Immigrant Origin into the German Education System. Investigating Everyday Racism and Xenophobia: A case study of an integrated public secondary school in Germany. 2010, 146 S
ISBN 978-3-8142-2190-8 € 13,80
- 53 Norah Barongo-Muweke: Gender, Ethnicity, Class and Family Structure in International Labor Migration. The Case of African Woman in Germany and England. 2010, 484 S.
ISBN 978-3-8142-2162-5 in Druck
- 54 Friederike Piderit: Stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Konzeptionelle Überlegungen und Erfahrungen aus der Praxis, 2010, 113 S.
ISBN 978-3-8142-2206-6 € 12,80
- 55 Britta Behrens: Interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen, Überblick – Strategie – Praxis, 2011, 138 S.
ISBN 978-3-8142-2173-1 € 12,80

- 56 Ahmad Baban: Sozialpädagogische Familienhilfe für Familien aus islamischen Kulturkreisen. Erfahrungen, Sichtweisen und Beobachtungen von und zu betroffenen Familien, 2010, 305 S.
ISBN 978-3-8142-2229-5 € 16,80
- 57 Dieter Brühl: Kultur und Entwicklung. Theoretische und praktische Beiträge zur soziokulturellen Ausrichtung der Entwicklungszusammenarbeit, 2011, 150 S.
ISBN 978-3-8142-2211-0 € 13,80
- 58 Kameran Bisarani: Sozialpädagogische Familienhilfe bei Familien aus islamischen Kulturkreisen. Erfahrungen und Sichtweisen von Fachkräften, 2011, 349 S.
ISBN 978-3-8142-2235-6 N.N.