Ungleichheit erkennen, Anderssein anerkennen!

Migrationsforschung

Band 4

herausgegeben von

Georg Auernheimer & Wassilios Baros

Georg Auernheimer

Ungleichheit erkennen, Anderssein anerkennen!

Ausgewählte Texte über Unterricht, (interkulturelle) Bildung und Bildungspolitik

verlag irena regener berlin

© 2010 by verlag irena regener
ostseestr. 109, d – 10409 berlin
http://www.regener-online.de

Alle Rechte vorbehalten, auch die der fotomechanischen Wiedergabe und der Speicherung in elektronischen Medien.

Printed in Germany

ISBN 987-3-936014-24-2

Inhalt

Vorwort 7

Teil I

Kapitel 1: Reproduktionsqualifikation

Mündigkeit und Allgemeinbildung als Erziehungsanforderungen der bürgerlichen Gesellschaft 11

Zirkulationsqualifikation – Über Lohnabhängigkeit, Mündigkeit und die Aufgaben bürgerlicher Pädagogik. 29

Reproduktionsqualifikation und sozialpädagogische Handlungskompetenz. Zur gesellschaftlichen Funktion sozialpädagogischen Handelns 40

Kapitel 2: Aufgaben des Unterrichtens

Selbstgesteuertes Lernen und das pädagogische Ziel der Selbstbestimmung . . 53

Wo bleibt die Alternative der Alternativpädagogen? Polemische Skizzen gegen die naive Erfahrungsgläubigkeit 62

Das Gesetz des Handelns ist in der Logik des Gegenstandes zu suchen 69

Innere Schulreform – wie? Ein fiktiver Brief um 1987. 76

Kapitel 3: Aspekte einer Theorie der Bildung

Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff . . . 78

Normen – Werte – Perspektiven 91

Ein Streitgespräch zur Wertfrage in der Erziehung. 98

Survival of the fittest? – Schule als Raum für Gegenerfahrungen 105

Die Linie Luxemburg – Gramsci in der politischen Bildungsarbeit. 112

Neue Anstöße für das Bildungsverständnis unter interkultureller Perspektive 115

Kapitel 4: Aufmerksam verfolgt: Bildungspolitik in Deutschland

Bildung im Jahre 1995 – ein Zukunftsszenario. 126

Die Zukunft der Bildung 134

"Gastarbeiter" oder Einwanderer? Über Bildungspolitik in einem Einwanderungsland, das keines sein will 147
Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional 158

Teil II

Kapitel 5: Kulturelle Identität und kulturelle Transformationen

Kultur, Identität und interkulturelle Erziehung 175
Identitätsprobleme von Migranten im Licht von Leontjews Theorie der Persönlichkeitsentwicklung 184
Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos? 195
Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten 210
Lebenswelt – Diskurs – Kultur: drei konkurrierende Konzepte 224

Kapitel 6: Rassismus und interkulturelle Bildung

Der europäische Orientalismus als Feindbildreservoir 236
Universelle Rechtsansprüche und die Anerkennung kultureller Differenz – ein Antagonismus? 247
Interkulturelle Bildung im gesellschaftlichen Widerspruch 258
Rassismus pur? – Ein Gespräch über Rassismus und antirassistische Arbeit . . 270

Kapitel 7: Interkulturelle Kompetenz

"Beziehungsstörungen". Zu komplementären Mechanismen im Verhältnis zwischen Ausländern und Ausländerfreunden 279
Sozialarbeit mit Migranten – ein schwieriger Weg zwischen Gleichmacherei und der Fixierung auf die fremde Mentalität 286
Mit kultureller Differenz umgehen lernen 294
Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz 300

Anhang

Quellen 310
Über den Autor 313
Index 314

Vorwort

Die vorliegende Sammlung von Texten aus vierzig Jahren wissenschaftlicher und publizistischer Tätigkeit verdankt sich der wiederholten Anregung von Freunden. Neben Beiträgen zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung habe ich Aufsätze und Aufsätzchen aufgenommen, die als Interventionen in den pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs gedacht waren. Sie könnten, so meine Unterstellung, zumindest von historischem Interesse sein. Bei der Lektüre war ich selbst überrascht, wie früh sich schon neoliberale Tendenzen in der Bildungspolitik abzeichneten und soziale Disparitäten verschärften. Die Texte verdeutlichen, welche Kontinuität die defizitäre deutsche Bildungspolitik hat, wie schon in den 1980er Jahren hartnäckig Stimmen überhört wurden, die vor den Selektionseffekten unseres Schulsystems warnten. Und sie mögen bewusst machen, wie wir uns an Fragwürdigkeiten wie die sinnlosen Warteschleifen des Übergangssystems Schule – Beruf gewöhnt haben.

Die beiden theoretischen Beiträge zur Qualifikationsdebatte der 1970er Jahre in Teil I sind vermutlich nur für die Leser(innen) interessant und verständlich, die mit marxistischen Theorieansätzen wenigstens etwas vertraut sind. Aber vielleicht erscheint die Kategorie der Reproduktionsqualifikation als gesellschaftswissenschaftliche Erklärung für Sozialarbeit auch manch anderen aufschlussreich. Die Fragestellungen und Argumentationen dieser Aufsätze sind nur im Kontext der damaligen Auseinandersetzungen verständlich. Mein Konzept der Zirkulations- oder Reproduktionsqualifikation war die Antwort auf die verkürzte und einseitige Interpretation von Bildung und Bildungspolitik als Erfüllung des Qualifikationsbedarfs der kapitalistischen Wirtschaft – ein nach der Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zeitweise verbreitetes Verständnis. Meine Wortmeldung war der Versuch einer immanenten Kritik; denn man hatte den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf auf die Produktionsqualifikationen reduziert. Demgegenüber erinnerte ich an Marx' Ausführungen über die Zirkulationssphäre, also den Bereich der Märkte einschließlich des Arbeitsmarktes. Da die Angehörigen unserer kapitalistischen Gesellschaften ihr Leben nur als Marktteilnehmer bestreiten können, die Masse nur über den Verkauf ihrer Arbeitskraft, deshalb, so mein Argument, ist die Zirkulations- oder Reproduktionsqualifikation existentiell wichtig. Damit werden auch zentrale Kategorien der traditionellen Pädagogik wie Mündigkeit interpretierbar. Im Rückblick erweist sich die damalige Einschätzung als falsch, sozialstaatliche Leistungen würden zwingend ausgedehnt. Dass stattdessen bald eine repressive Politik gegenüber sozial Schwachen verfolgt würde, war Mitte der 1970er Jahre kaum absehbar. Eine Bestätigung findet die Reproduktionsqualifikation neu-

erdings im Nationalen Integrationsplan, der außer politischer Sozialisation nichts anderes intendiert als die Befähigung von Zuwanderern zu einer selbständigen Lebensführung.

Auch die streitbaren Adressen an die Alternativschulbewegung bedürfen einer kurzen Rückblende. Im Anschluss an die Kinderladenbewegung wurden in den 1970er Jahren von Pädagoginnen und Pädagogen, die sich als links verstanden, zusammen mit gleichgesinnten Eltern Alternativschulen gegründet. Für die pädagogische Konzeption zentral waren Bedürfnisorientierung, selbst bestimmtes Lernen, die radikale Überwindung autoritärer Beziehungen. Aus heutiger Sicht wird diese Radikalität, vielleicht selbst von manchen damals Beteiligten, kritisch gesehen. Ich stellte damals vor allem den Eigenanspruch der Alternativpädagogen in Frage, dass mit dieser Pädagogik ein Gesellschaft veränderndes Potential gefördert werden könne. Meine Argumente sind aber, so scheint mir, auch von allgemeinem pädagogischen Interesse.

Die Texte in Teil II bedürfen keines erläuternden Kommentars. Damalige Diskussionszusammenhänge sind, wo nötig, in Fußnoten vermerkt. Verfolgt man die Beiträge zu bestimmten Themen chronologisch, so wird man auch auf Lernprozesse meinerseits stoßen.

Der Titel des Sammelbands bezieht sich primär, aber nicht ausschließlich auf die Texte der Kapitel vier bis sieben. Mein Zugang zu Fragen der Förderung von Migrantenkindern und der interkulturellen Bildung war praktischer Natur. Von 1980 bis 89 bot ich mit Studierenden Hausaufgabenhilfen für Schüler(innen) aus Migrantenfamilien an einer Gesamtschule an. Daraus erwuchs das Motiv, mich wissenschaftlich mit deren sozialer Situation, den Bildungschancen und den Einstellungen der eigenen Gesellschaft gegenüber den Zuwanderern zu befassen und Fragen in diesem Umkreis schrittweise theoretisch zu klären. Die Aufsätze seit 1984 spiegeln diesen Prozess wider, belegen aber auch Konstanten meiner Sichtweise.

Alle Texte des Sammelbands wurden lediglich stilistisch da und dort überarbeitet. Stellenweise habe ich zeitbedingte, heute unverständliche Bezüge gestrichen.

Ich möchte Wassilios Baros, Hochschullehrer an der Universität von Alexandroupolis/Griechenland, herzlich für seine vielseitige Hilfe beim Erstellen dieses Sammelbandes danken. Außerdem gilt mein Dank meiner Verlegerin Irena Regener.

Georg Auernheimer

Traunstein, im Februar 2010

Teil I

Unterricht, Bildung und kapitalistische Vergesellschaftung

Mündigkeit und Allgemeinbildung als Erziehungsanforderungen der bürgerlichen Gesellschaft (1977)

Versuch einer Neubestimmung der Qualifikationsproblematik und des Erziehungssystems

Seit der Hochkonjunktur der Bildungsökonomie und ihrer ersten Kritik durch Altvater/Huisken[1] wird die Diskussion über Erziehung und Ausbildung innerhalb der Linken in der BRD von der sogenannten Qualifikationsproblematik beherrscht. Erziehung und Ausbildung werden als Qualifikation des Arbeitsvermögens gefaßt und damit als Teil oder Moment des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses in seiner besonderen historischen Form bestimmt. Indem dieser Reproduktionsprozeß als Reproduktionsprozeß des Kapitals, als dessen Bewegungsgesetzen gehorchend begriffen wird, ergibt sich die Notwendigkeit und Möglichkeit, die Arbeitskraft als Ware und ihre Herstellung wissenschaftlich nach ihren Wertbestimmungen zu untersuchen, zu analysieren also, welchen Tauschwertrelationen sie unterliegt und wonach sich ihr Gebrauchswert für den kapitalistischen Produktionsprozeß mit seinem Doppelcharakter bestimmt. Die ökonomischen Bedingungen und Schranken von Bildungspolitik und Bildungsreform erscheinen gesetzmäßig erfaßbar, da Ausbildungsprozesse "als Momente im Zirkulationsprozeß des Kapitals selbst"[2] verstanden sind. Schwierigkeiten und Streitfragen ergeben sich in der Diskussion der Qualifikationsanforderungen an die einzelnen Arbeitskräfte, bei der Bestimmung des Gebrauchswerts für den Arbeits- und Verwertungsprozeß in seiner historischen Entwicklung innerhalb der kapitalistischen Produktionsweise. Die Probleme resultieren aus der Schwierigkeit, die Auswirkungen der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit in der kapitalistischen Form auf das Qualifikationsprofil des Gesamtarbeiters bei Ungleichzeitigkeit der Entwicklung der Kapitale wissenschaftlich festzumachen. Die Kontroverse um die Frage "Dequalifizierung" oder "Höherqualifizierung" ist vor kurzem neu belebt worden durch die recht dezidierte Position der Projektgruppe Automation und Qualifikation[3] gegenüber Baethge und anderen.

1 E. Altvater/F. Huisken (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.
2 A.a.O., S. XXIf.
3 Siehe F. Haug u. a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation führt zur Höherqualifikation. In: Demokrat. Erziehung 1 (1975), 4. S. 90-95.
Ohm/Schütte/Zimmer (Projektguppe Automation und Qualifikation): Ist die Bildungsreform zu Ende? Die Verbreitung von Resignation in der Bildungsreform durch M. Baethge. In: Demokr. Erziehung 1 (1975), 6. S. 28-48.

Im Blick auf die Diskussion der Linken in der BRD über Schule, Schulreform und Sozialgeschichte der Erziehung läßt sich insgesamt registrieren, daß die Definition der Erziehung als Qualifikation des Arbeitsvermögens bei aller Kontroverse den einheitlichen Bezugsrahmen hergibt. Nicht selten wird der Qualifikationsaspekt in diesem Sinne ergänzt durch den Hinweis auf die politische Sozialisation oder Indoktrination bzw. Ideologisierung, wobei meist der spezifische Charakter politischer Herrschaft im Kapitalismus hinter einer leeren Abstraktion von "Herrschaft" verschwindet, was diese Art von Ergänzung theoretisch recht wertlos werden läßt.

Die Betrachtung des Erziehungsprozesses als Qualifikation des Arbeitsvermögens ist nicht nur auf den Stellenwert der Arbeit in der materialistischen Analyse der gesellschaftlichen Reproduktion des Lebens zurückzuführen, sondern spiegelt vermutlich auch die heutige Tendenz der Bildungspolitik und Bildungsforschung wider, das Erziehungswesen stärker als in zurückliegenden historischen Perioden, ähnlich wieder wie in der Vorbereitungsperiode der industriellen Revolution, nach nationalökonomischen Kriterien, vor allem mit Blick auf die Entfaltung von "Humankapital", zu betrachten, zu bewerten und zu steuern. Schließlich hat sich die Politische Ökonomie des Ausbildungssektors – eigentlich müßte es wohl Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors heißen – als Kritik der neuzeitlichen Bildungsökonomie entwickelt. Diese Kritik hat in dieser Richtung auch die ideologischen Voraussetzungen erhellt. Dagegen bleibt sie gegenüber der übrigen Theorie der Erziehung und gegenüber der ganzen Ideengeschichte der bürgerlichen Pädagogik hilflos. Hier scheint der bisherige Ansatz völlig vorbeizugehen. Es scheinen sich zwei unterschiedliche Sprachen, Betrachtungsweisen und Strukturen beziehungslos gegenüberzustehen, so daß pädagogische Aussagensysteme gar nicht mehr gesellschaftstheoretisch kritikabel erscheinen. Wo man sich unter marxistischem Anspruch auf die Ideengeschichte der bürgerlichen Pädagogik überhaupt eingelassen hat, wird gewöhnlich das Terrain der Kapitalanalyse verlassen und dem Versuch der Kritik die Geschichte der politischen Emanzipation des Bürgertums als Folie zugrunde gelegt. Die bloße Aufdeckung der Klassenspezifik der bürgerlichen Pädagogik und Erziehung bleibt aber dem Gegenstand äußerlich. Mit ihr werden die inneren Widersprüche dieses gesellschaftlichen Teilsystems nicht begreifbar. Die historische Analyse der Klassenauseinandersetzungen unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Vorstöße der Arbeiterbewegung vermag nur zum Teil die ideen- und die realgeschichtliche Entwicklung zu erhellen.[4] Auch mit dem bisherigen Ansatz der Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, um auf ihn zurückzukommen, sind entscheidende Entwicklungsschritte in der Geschichte des Schulwesens wie sozialpädagogischer Einrichtungen, sind pädagogische Reformmaßnahmen und -bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert einschließlich der jüngsten Curriculumreformen nur partiell, zum Teil gar nicht erklärbar.

Im folgenden wird versucht, mit den Kategorien, mit denen der gesellschaftliche Reproduktionsprozeß zu analysieren ist, einen Beitrag zum erweiterten Verständ-

4 Auch die Forderungen der Arbeiterbewegung waren und sind Antworten auf gesellschaftlich strukturierte Problemlagen. Sie fallen nicht vom Himmel. So ist auch deren erfolgreiche Durchsetzung an die Produktionsverhältnisse gebunden, sie muß schon als Möglichkeit in ihnen angelegt sein.

nis der Pädagogik, ihrer Ziele und Methoden, der Struktur und Entwicklung des Erziehungswesens zu liefern. Dieser Aufsatz sollte dabei als Anstoß zur Diskussion und zur weiteren Forschung verstanden werden.

Ausgegangen ist der Verfasser von den Fragen: Werden gesellschaftliche Anforderungen an die Erziehung im Kapitalismus nur durch die Qualifikation des Arbeitsvermögens gesetzt? Wo in diesem System der Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens leiten sich weitere Anforderungen her? Wodurch sind solche Anforderungen bestimmt, und in welchem Verhältnis stehen sie zu den Anforderungen an die Arbeitskraft? Lassen sich diesen Anforderungen korrespondierende pädagogische Ideen und Organisationsformen identifizieren? – Anstoß zu solchen Fragen hat vor allem die in der pädagogischen Theorie seit der Aufklärung immer wieder neu formulierte, aber auch in der Programmatik der Institutionen und selbst in der pädagogischen Alltagspraxis[5] auffindbare Leitvorstellung der "Mündigkeit" gegeben. Sollte diese Vorstellung bloß als leere Phrase und weiter nichts zu entlarven sein, oder sollte sie in gesellschaftlichen Strukturen ihre reale Basis haben – so, wie nach Marx "der Austausch von Tauschwerten die produktive, reale Basis aller Gleichheit und Freiheit (ist)" (Grundrisse, S. 156)?

Die zu begründende *zentrale* These dieses Beitrages sei vorläufig so formuliert: In der kapitalistischen Produktionsweise ist nicht nur gefordert, daß die Arbeitskraft als Ware Gebrauchswert für den Verwertungsprozeß des Kapitals hat, sondern ist vorausgesetzt, daß der Besitzer dieser spezifischen Ware seine Arbeitskraft selbständig erhalten und reproduzieren kann.

Außerhalb der Sphäre, in der seine Arbeitskraft gemäß Arbeitsvertrag dem Kapital zur Verfügung steht, ist er frei und auf sich gestellt. Die individuelle Reproduktion ist nur vermittels der gesellschaftlichen Operation des Warentauschs möglich, einmal als Austausch der Ware Arbeitskraft gegen Kapital, einmal als Austausch des Lohns gegen die notwendigen Lebensmittel. Die Verkehrsformen der Zirkulationssphäre, auf die damit verwiesen ist, bedingen besondere, – teilweise zur Produktionssphäre in Widerspruch stehende, Bildungs- und Erziehungsanforderungen.[6]

Der in der These hergestellte Zusammenhang zwischen Erziehung und Zirkulation, der Gedanke der Befähigung zum Waren- oder Revenuequellenbesitzer, analytisch unterscheidbar von der Qualifikation der Ware Arbeitskraft, findet in einigen neueren Arbeiten mehr beiläufige Erwähnung, ohne bisher weiter verfolgt worden zu sein. So schreibt Baethge 1972 bereits, ohne daß dies bisher besondere Beachtung gefunden hätte, im Sinne der obigen These:

5 Vgl. z. B. H. Fend: Konformität und Selbstbestimmung. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht. Weinheim/Berlin/Basel 1971.

6 Außer Acht gelassen werden hier vorläufig (siehe Schlußbemerkung) die Verhaltensanforderungen des politischen Systems. Auch die Übereinstimmungen und Widersprüche zwischen den Verhaltens- und Erziehungsanforderungen der verschiedenen gesellschaftlichen Systeme oder Sphären (Produktion – Zirkulation – Politik) sowie das damit aufgeworfene Problem der Identität des Individuums werden höchstens am Rande berührt. Anregungen hierzu sind zu entnehmen K. Ottomeyer: Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus. Gaiganz, Erlangen 1974.

"Die einzelne Arbeitskraft muß nicht nur produzieren, sondern, um das zu können, sich auch reproduzieren können, d. h., sie muß heutzutage sich in bürokratischen Kommunikationsweisen auskennen, als Konsument verhalten können usw., ihre 'staatsbürgerlichen' Funktionen wahrnehmen können usw. Dies erfordert für viele sicherlich häufig ein Mehr an Wissens- und Verhaltensvoraussetzungen als ihre Produktionsfunktion. Deswegen sind alle Versuche, die Qualifikationsbedürfnisse des Kapitals ausschließlich aus der technischen Struktur des unmittelbaren Produktionsprozesses abzuleiten, falsch und verkürzt angesetzt."[7]

Bammé/Holling greifen 1976 den Satz von Baethge wieder auf (übrigens ohne ihn als Zitat kenntlich zu machen) und verweisen ebenfalls im Zusammenhang der Qualifikationsproblematik auf die zu vermittelnde "Fähigkeit, Lebenssituationen außerhalb des unmittelbaren Produktionsprozesses zu bewältigen",[8] wobei sie steigende Anforderungen in diesem Bereich vermuten. Offe verweist auf "das permanente Risiko jeder einzelnen Arbeitskraft, durch Entqualifikation, durch steigende Leistungsanforderungen oder durch Freisetzung obsolet zu werden"[9], die damit verbundenen Belastungen und die soziale Präventivfunktion des Erziehungs- und Bildungswesens, wobei es ihm darauf ankommt, daß "sozialpolitische und arbeitsmarktpolitische Strategien der Bildungspolitik" nicht einfach als "deckungsgleich" angesehen werden. Offe geht dabei offenbar von einer neuen historischen Situation aus und nimmt einen tendenziellen Funktionswandel des Bildungssystems an. "Dabei geht es nicht mehr nur darum, den Bedarf des Beschäftigungssystems an qualifizierten Arbeitskräften (einmal angenommen, er ließe sich prognostisch zuverlässig ermitteln!) zu sichern, sondern die – jetzt und später – beschäftigten Arbeitskräfte möglichst dauerhaft in die Lage zu versetzen, Veränderungen in der quantitativen und qualitativen Beschäftigungsstruktur zu überstehen und so ein kontinuierliches Arbeitseinkommen zu erzielen."[10] Bei mehr begrifflicher Strenge müßte es wohl heißen: Die Besitzer von Arbeitskraft in die Lage zu versetzen ... Im Übrigen wird zu überprüfen sein, ob diese Funktion des Bildungssystems historisch so neuartig ist, wie es nach Offe den Anschein hat. An anderer Stelle spricht er von der notwendigen Qualifikation, allgemein "eine Erwachsenenrolle ... ausfüllen zu können".[11]

Genau diese allgemeine Fähigkeit meinen Pädagogen, zunächst jedenfalls in diesem generellen Sinne, wenn sie von "Mündigkeit" sprechen.[12] Nun soll und kann

7 M. Baethge: Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD. In: betrifft: erziehung 5 (1972), 11. S. 25.

8 A. Bammé/E. Holling: Qualifikation, Sozialisation. Zum Verhältnis von Produktion, Qualifikation und Arbeit des Lehrers. In: päd. extra 1976, 2. S. 25.

9 C. Offe: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: H. Roth/D. Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Dt. Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Stuttgart 1975 S. 233 f.

10 Ebenda.

11 A. a. O., S. 245.

12 Bei Schleiermacher wird die Mündigkeit als Erziehungszweck zur Mündigkeit im Sinne des bürgerlichen Rechts in Beziehung gesetzt, wenn auch nicht mit dieser gleichgesetzt. Siehe die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Einleitung!

es im folgenden nicht darum gehen, die Trivialität zu bestätigen, daß Erziehung nicht nur für den Produktionsprozeß qualifiziert. Nachzuweisen ist vielmehr die historische Spezifik der bürgerlichen Erziehung. Es gilt, die Formbestimmtheit der gesellschaftlichen Organisation der Erziehung, des pädagogischen Denkens und Handelns zu untersuchen. – Warum setzt man zum Beispiel der Erziehung die Selbstbestimmung des Heranwachsenden zum Ziel? Was muß darunter verstanden werden – nicht von den subjektiven Intentionen der Pädagogen und Bildungspolitiker her, sondern von der Form des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs her? Warum wird seit der Aufklärung immer wieder von den maßgebenden Pädagogen Erziehung durch Einsicht, Rücksicht auf die Bedürfnisse des Kindes propagiert? Woher und wozu die allgemeinbildende Schule? Sollten die Idee der Allgemeinbildung und die Einrichtung des allgemeinbildenden Schulwesens nicht mindestens genauso aus der Notwendigkeit abzuleiten sein, auf ein von sachlichen Abhängigkeiten bestimmtes Leben als Warenbesitzer vorzubereiten, wie aus der Notwendigkeit, sog. Sockel- oder Grundqualifikationen des Arbeitsvermögens zu schaffen? Sollte sich die bei den vorhin zitierten Autoren angedeutete empirisch-historische Annahme bestätigen lassen, daß mit der Entwicklung des Kapitalismus besonders die Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens an das Individuum außerhalb der Produktionssphäre, d. h. im Bereich der individuellen Reproduktion, gestiegen sind, daß die Probleme der Existenzsicherung, die Bedingungen der Teilnahme am sozialen Leben komplexer geworden sind, so würde damit eine entscheidende Erklärung und ein Argument für die allgemeine Anhebung des Niveaus der Allgemeinbildung geliefert. Allein ausschlaggebend für die Begründung von Bildungsreform könnte dann nicht mehr die Notwendigkeit "höherer", sagen wir: wissenschaftsorientierter Produktionsqualifikation sein. Die Motive für bildungspolitische Ziele und Maßnahmen wären in einem neuen Kontext zu erhellen. Die gesellschaftliche Formbestimmtheit von curricularen Reformzielen wie: Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung (vgl. Hessische Rahmenrichtlinien) müßte in dieser Richtung untersucht werden.

Zur gesellschaftlichen Formbestimmtheit der individuellen Reproduktion

Die Reproduktion des menschlichen Lebens in der Form der individuellen Reproduktion ist durch die kapitalistische Produktionsweise bestimmt. Gehen wir vorerst vom einzelnen aus, von seinem individuellen Erfahrungsbereich. – Er sieht seine Reproduktion ausschließlich ermöglicht durch Geld. Nur wenn er über Geld verfügt, kann er sich die Gebrauchswerte der Waren verfügbar machen, die ihn umgeben. Seine Welt stellt sich ihm als "ungeheure Warensammlung" (Marx) dar. Überall im Alltag drängt sich ihm die lebenswichtige Rolle des Geldes auf, in dem sich seine allgemeine, sachliche und unpersönliche Abhängigkeit manifestiert. Diese hat die persönlichen Abhängigkeiten vorbürgerlicher Gemeinwesen abgelöst. Der von uns betrachtete Privatmensch ist frei und ganz auf sich gestellt. Er ist der "vereinzelte Einzelne" und dabei doch unausweichlicher noch als seine Vorfahren an die Gesellschaft gebunden und in jeder Lebenstätigkeit ihren materiellen Strukturen unterworfen.

Während in allen vorkapitalistischen Gesellschaften selbst bei größerer Ausdehnung der einfachen Warenproduktion die Reproduktion des Lebens der Menschen unmittelbar mit der Reproduktion des Gemeinwesens zusammenfiel, steht im Kapitalismus das Leben der einzelnen nur in einem abstrakten gesellschaftlichen Zusammenhang. "Die verschiedenen Formen des gesellschaftlichen Zusammenhangs (treten) dem einzelnen als bloßes Mittel für seine Privatzwecke entgegen" (Marx, Grundrisse).

Produktion und Konsumtion sind getrennt, vermittelt durch die Zirkulation von Waren und Geld. Diese regelt den "gesellschaftlichen Stoffwechsel" (Marx), allerdings nicht nach Maßgabe der Lebensbedürfnisse der Menschen, sondern in erster Linie gemäß dem Bewegungsgesetz des Kapitals, welches der verselbständigte Tauschwert ist. Anstatt durch die hergebrachten Lebensbedürfnisse der Menschen ist die gesellschaftliche Produktion und Reproduktion durch die Kapitalverwertung bestimmt, welche ihrerseits menschliche Bedürfnisse formt.

Das Kapital kann sich nur akkumulieren oder verwerten, wenn es periodisch von der Existenzweise des Geldes in die der Ware übergeht und umgekehrt. Geld und Ware sind die "elementarischen Voraussetzungen", Daseinsformen und Resultate des Kapitals.[13] Dabei ist vorausgesetzt, daß das lebendige Arbeitsvermögen selbst Warenform annimmt bzw. historisch angenommen hat, so daß dem Kapital eine Ware mit dem spezifischen Gebrauchswert, Quelle von Wert zu sein, zur Verfügung steht.

Mit dem Warencharakter der Arbeitskraft sind, von historischen Übergangsformen abgesehen, folgende Systemeigenschaften verbunden: Die Arbeitskraft als Ware ist zwar körperlich an ihren Besitzer gebunden, aber doch formell unterscheidbar und trennbar. Der Kapitaleigner erwirbt nur die Ware Arbeitskraft und ihre für sein Verwertungsinteresse relevanten Gebrauchswerteigenschaften, nicht die Person des Arbeiters. Das enthebt ihn auch der Vorsorge für diesen. Er erkauft sich die Verfügung über die Arbeitskraft innerhalb des Produktionsprozesses. Mit dem Besitzer schließt er darüber einen Vertrag. Im Übrigen geht ihn die Person des Arbeiters nichts an. Mit dem Kontrakt erkennen sich beide als formell gleiche und zugleich einander gleichgültige Rechtssubjekte an.

Der persönlichen Unabhängigkeit des Lohnarbeiters steht seine "ökonomische Hörigkeit" (Marx) gegenüber, die aber verhüllt und verdeckt ist. Sie ist bedingt dadurch, daß sich der Tauschwert der Ware Arbeitskraft, ausgedrückt im Lohn, nicht nach ihrer wertschöpfenden Kraft bemißt, sondern wie bei jeder anderen Ware – daher der Anschein der Selbstverständlichkeit dabei – nach der zu ihrer Herstellung und Wiederherstellung gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit, anders ausgedrückt: nach ihren Reproduktionskosten, so daß der Arbeiter aus dem Prozeß nie reicher hervorgeht, als er hineingegangen ist, und demnach immer von neuem seine Haut zu Markte tragen muß.

13 Vgl. Marx, Grundrisse, S. 937.

Der Lohnarbeiter ist also ökonomisch abhängig und zugleich persönlich frei und unabhängig, was auch heißt, daß er sich selber durchs Leben schlagen muß. Er ist wie jedes bürgerliche Individuum in seiner individuellen Reproduktion auf die Warenzirkulation verwiesen, von der erfolgreichen Teilnahme am Markt abhängig. Erfolgreich heißt in dieser Hinsicht, daß er seine Ware überhaupt in Geld verwandeln und das Geld in seine Subsistenzmittel umsetzen kann. Sein Zusammenhang mit der Gesellschaft ist ihm vermittelt über Geld und Ware.

Um existieren zu können, muß er, wenigstens einigermaßen, mit Geld umzugehen wissen, rechnen, einteilen, Bedürfnisse zurückstellen können. Überhaupt muß er den aus der Zirkulationssphäre entspringenden Anforderungen gewachsen sein. Vieles davon erscheint uns selbstverständlich, obwohl oder weil sich mit der Warenzirkulation "ein ganzer Kreis von den handelnden Personen unkontrollierbarer gesellschaftlicher Naturzusammenhänge" entwickelt hat.[14] Die Befähigung zur individuellen Reproduktion schließt aber die Aneignung des vielfältigen Komplexes gesellschaftlicher Verkehrsmittel der jeweiligen Entwicklungsstufe (Schrift, technische Medien) sowie der gesellschaftlichen Verkehrsformen und der mit ihnen gesetzten Normen ein.

Analphabetismus, der übrigens historisch zu definieren ist,[15] behindert also eine selbständige Warenbesitzerexistenz. Das Individuum muß sich außerdem auf wechselnde Marktbedingungen einstellen können, muß wenigstens etwas Eigeninitiative entwickeln. Es muß fähig sein, sich selbst darzustellen, seine Ware, für den Lohnarbeiter seine Arbeitskraft, zu repräsentieren. Der einzelne muß sich seinen Geschäftspartnern als "zurechnungsfähig" und vertrauenswürdig erweisen, d. h., er muß in seinen Handlungen seine Identität in der Zeitfolge dokumentieren und den anderen auch bei wechselnden Situationen eine Zuschreibung und Voraussicht der Handlungen ermöglichen.

Er muß gelernt haben, sich die Mittel zur Befriedigung seiner Bedürfnisse nicht gewaltsam anzueignen.[16] Er muß also die Norm des Eigentums und der formellen Selbstbestimmung des Willens für jedermann verinnerlicht haben. Die grundlegende Systemregel der Warenzirkulation beschreibt Marx so: "Obgleich das Individuum A Bedürfnis fühlt nach der Ware des Individuums B, bemächtigt es sich derselben nicht mit Gewalt, noch vice versa, sondern sie erkennen sich wechselseitig an als Eigentümer, als Personen, deren Willen ihre Waren durchdringt."[17]

Allgemein kann gelten: Persönliche Abhängigkeiten und Bindungen, wie sie in der feudalen Gesellschaft noch politisch, rechtlich und ökonomisch bestimmend waren, sind in dieser Produktionsweise sachlicher Abhängigkeit gewichen. Das Individuum ist der Beschränkung "durch von ihm unabhängige und in sich selbst ru-

14 Marx, Kapital, MEW 23, S. 126.
15 Als Analphabetismus kann heute z. B. die Unfähigkeit zur Dekodierung und kritischen Verarbeitung von Rundfunk- und Fernsehsendungen gelten.
16 Vgl. hierzu N. Elias: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2. Aufl. Bern und München 1969, Bd. 1, bes. das Kapitel über die Bezähmung der Angriffslust seit der mittelalterlichen Feudalgesellschaft.
17 Marx, Grundrisse, S. 155.

hende Verhältnisse" unterworfen.[18] Es ist frei im Sinne der Negation persönlicher Abhängigkeit und damit zugleich auf sich selbst verwiesen als *mündiges Subjekt*.

Die Befähigung zur individuellen Reproduktion ist in ihrer Anforderungsstruktur durch die Warenzirkulation geprägt. Man kann insofern von *Zirkulationsqualifikationen* sprechen, über welche auch der Lohnarbeiter als ein "selbständiges Zentrum" der Zirkulation (Marx) verfügen muß.[19]

"Mündigkeit", ein genuin bürgerliches Erziehungsziel und -prinzip

Ich wende mich nun der historischen Betrachtung der neuen Qualität der Pädagogik seit der Aufklärung zu, um dabei die Beziehungen zu den Bestimmungsmomenten der Warenzirkulation herzustellen, soweit sie nicht selbst ins Auge fallen. Dabei ist vorerst wenigstens in Parenthese darauf aufmerksam zu machen, daß diese Pädagogik als solche schon ihrer Form nach als systematischer Entwurf von Zielen, Handlungsregeln der Erziehung usw. und als eigene gesellschaftliche Organisation ein geschichtliches Novum darstellt.

Inhaltlich neu an der bürgerlichen Pädagogik ist das erklärte Ziel, die Individuen zu ihrer Selbstbestimmung, zur Selbständigkeit – eben zur "Mündigkeit" zu erziehen.

"Mündigkeit" gilt für Kant wie für die ganze Aufklärung als das Vermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen,[20] als Urteilskraft sowie als die Fähigkeit des Individuums, seinen Willen selbst zu bestimmen oder sich selbst Zwecke zu setzen. Diese Selbstbestimmung hat formalen Charakter; denn sie ist gleichgültig gegenüber den Inhalten. Die Zwecke sind ja gerade beliebig. Nur erfährt die individuelle Zwecksetzung ihre Einschränkung dadurch, daß der einzelne um seiner eigenen Selbstbestimmungsmöglichkeit willen die formale Selbstbestimmung oder Freiheit der anderen anerkennen muß.

Die autonome Sittlichkeit, die dem einzelnen abverlangt wird, hat ihren Ansatzpunkt und ihre empirische Grundlage im "praktischen Beurteilungsvermögen", das nach Kant im "gemeinen Menschenverstande" verankert ist. Die Geltung der bürgerlichen Grundnormen: Eigentum, Freiheit, vertragliche Zuverlässigkeit – man vergleiche die Beispiele, mit denen Kant die Funktion der praktischen Urteilskraft belegt – erschließt sich der Vernunft der Privatsubjekte. Diese Normen erscheinen als die Naturbedingungen des gesellschaftlichen Lebens und sind in dieser ihrer Natürlichkeit rationaler Einsicht zugänglich – und entsprechend pädagogisch vermittelbar.

Wenn sich "Mündigkeit" in Übereinstimmung mit der Aufklärungspädagogik, aber auch mit den Pädagogen des 19. und 20. Jahrhunderts definieren läßt als die Fähigkeit zu eigner autonomer Willensbestimmung auf der Basis der Anerkennung

18 Marx, Grundrisse, S. 81.
19 Vgl. Marx, Grundrisse, S. 322f.
20 Vgl. Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Kants gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königl. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. 8.

der gesellschaftlichen Grundnormen, begründet in der Einsicht in ihre Vernünftigkeit, und damit als Fähigkeit zum freien Verstandesgebrauch, so ergeben sich aus einer solchen Zielsetzung methodische Implikationen für die Erziehung, die hier nur angedeutet werden sollen. – Maßgebend muß der Appell an die Einsicht des zu Erziehenden werden. Normative Anforderungen sind zu begründen, nach Möglichkeit auch Sanktionen seitens der Erzieher. "Ungeselligkeit", unsoziales Verhalten also, ist mit "Ungeselligkeit" zu beantworten, um Folgen des unerwünschten Verhaltens als schlichte Notwendigkeit erscheinen zu lassen. Auf diesen Charakter der Notwendigkeit oder den Schein der Notwendigkeit legt z. B. Rousseau, auf den sich die Pädagogik immer wieder berufen hat und beruft, im Konzept der "natürlichen Strafe" größtes Gewicht. Der zu Erziehende soll, so Kant, den "unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen".[21] "Wenn das Kind zum Beispiel lügt, muß man es nicht bestrafen, sondern ihm mit Verachtung begegnen, ihm sagen, daß man ihm in Zukunft nicht glauben werde und dergleichen."[22] Als entscheidende Sanktion fungiert also der Entzug von Liebe oder Anerkennung. Diese vor allem von den Aufklärungspädagogen vielfach formulierten und begründeten pädagogischen Prinzipien[23] sind Allgemeingut geworden und bestimmen heute, wie die Sozialisationsforschung zeigt, zumindest die Erziehungsvorstellungen und -praktiken der Mittel- und Oberschichten, nicht ohne von der Erziehungstheorie nach wie vor gestützt und begründet zu werden. [24]

Die Mündigkeit ist die notwendige individuelle Voraussetzung dafür, daß der einzelne sein Leben in der bürgerlichen Gesellschaft meistert. In Kants pädagogischen Überlegungen wird bereits wie bei anderen Aufklärungspädagogen sichtbar, daß die Erziehung zu einem wesentlichen Teil Befähigung zur individuellen Reproduktion ist. In seiner Zusammenfassung pädagogischer Maximen und Zielsetzungen heißt es: "Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennenzulernen. Hier muß man folgendes beachten:

1. daß man das Kind von der ersten Kindheit an in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. E. wenn es nach einem blanken Messer greift), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es Anderer Freiheit im Wege ist; [...]
2. muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. E. daß man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht tut, was man will, daß es lernen soll usw.;
3. muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit *es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe.* Dieses Letzte

21 Kant: Über Pädagogik. Hrsg. von Rink 1803. Kants gesammelte Schriften, Bd.9, S. 453.
22 Kant, a.a.O., S. 480.
23 Vgl. Rousseaus Emile oder Joachim Heinr. Campe: Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen (1785).
24 Vgl. z. B. Helmut Fend: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim/Berlin/Basel 1971.

ist das Späteste. Denn bei den Kindern kommt die Betrachtung erst spät, daß man sich z. E. nachher selbst um seinen Unterhalt bekümmern müsse."[25]

Die Auflösung der ständischen Ordnung mit ihren Abhängigkeiten, aber auch ihren existentiellen Sicherheiten macht die theoretische Reflexion über die Aufgaben der Erziehung und macht speziell diese AufgabensteIlung – Befähigung des einzelnen zum mündigen Bürger notwendig.

Rousseau schreibt im 3. Buch seines "Emile": "Sobald Emile begriffen hat, was das Leben (nämlich das bürgerliche Leben, Au.) ist, wird meine erste Sorge sein, ihn zu lehren, wie er sich erhalten kann."[26] Daran schließen sich dann Zweifel an der Zeitgemäßheit einer Standeserziehung, Bemerkungen über die Auflösung der ständischen Ordnung und über das bevorstehende "Jahrhundert der Revolutionen" an. Im Hinblick auf diese Entwicklung muß der Emile so erzogen und gebildet werden, daß er unabhängig ist von einem bestimmten Stand und Beruf. Rousseau will ihn befähigen zur sozialen *Mobilität*. Bereits in den Vorüberlegungen des 1. Buches hatte er formuliert: " ... und mag das Schicksal ihm auch einen anderen Platz zuweisen – immer wird er den ihm bestimmten behaupten":[27] denn er wird in erster Linie zum Menschen schlechthin gebildet.

Allgemeinbildung als Qualifikationsvoraussetzung für das bürgerliche Leben

Die Forderung nach Allgemeinbildung leitet sich primär aus den Anforderungen der Zirkulation und erst sekundär und historisch spät aus denen der unmittelbaren Produktion her. – Die wünschenswerte historische Differenzierung kann in diesem Rahmen so wenig geleistet werden, wie hier das Problem der Klassenspezifik der bürgerlichen Erziehung behandelt werden kann. Der Leser muß sich mit dem Hinweis darauf begnügen.[28] – Die Forderung nach Allgemeinbildung wird zuerst in der Zeit des Übergangs zum Kapitalismus formuliert,[29] als der Tauschwert die Produktion in ihrer Tiefe erfaßt, und ist darin begründet, daß der gesellschaftliche "Stoffwechsel" nun gänzlich durch die Warenzirkulation geregelt wird, so daß jeder einzelne befähigt werden muß, sich als Warenbesitzer zu behaupten. Das schließt

25 Kant: Über Pädagogik. S. 454. Hervorhebung durch mich. Zu Beginn der darauf im Text folgenden "Abhandlung" – die Schrift ist bekanntlich von Kants Schüler Rink aus Vorlesungsnotizen usw. zusammengestellt worden – wird knapp als die Aufgabe der "praktischen Erziehung" formuliert: "Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Werth haben kann" (a. a. 0., S. 455). – Hier ist "Persönlichkeit" recht klar in meinem Sinne definiert.

26 Emile oder über die Erziehung. Übers. u. eingel. von M. Rang (Reclam). S. 408.

27 A. a. 0., S. 116.

28 Die neuen Anforderungen wurden schon in der Vorbereitungsperiode der Industriellen Revolution deutlich, in Preußen mit der "Bauernbefreiung" und der Aufhebung des Zunftzwangs. Auch die spezielle Qualifikationsfunktion des allgemeinbildenden Schulwesens für die Rekrutierung der Beamtenschaft muß unberücksichtigt bleiben.

29 Die frühen Vorstellungen von einer allgemeinen Menschenbildung in Humanismus und Renaissance wären in ihrer Beziehung zur Entfaltung des Handelskapitals eigens historisch zu untersuchen.

zum Beispiel ein: die elementaren gesellschaftlichen Kommunikationsmittel zu beherrschen, sich auf veränderte Marktbedingungen einzustellen.

Allgemeinbildung oder auch einfach "Bildung" heißt zuallererst Entwicklung eines allgemeinen "Urteilsvermögens", das dazu befähigt, in unterschiedlichen Problemlagen angemessene Lösungsstrategien zu finden. Dazu müssen methodische Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, die universell für ganze Aufgabenbereiche gelten und nicht so schnell veralten wie Einzelkenntnisse. Dazu bedarf es in jedem Fall einer "Elementarbildung" (Pestalozzi), die in die verschiedenen Bereiche des gesellschaftlichen Wissens einführt und deren Grundelemente vermittelt. Das "Lernen des Lernens", eine Zielsetzung, die bis auf Comenius (1592–1670) zurückreicht, wird immer wieder als zentraler Gedanke in der Bildungsdiskussion aufgegriffen. Rousseau meint von seinem Emile: "Da er inmitten so vieler Verhältnisse, von denen er abhängen wird, ob er will oder nicht will, Urteile fällen muß, lehren wir ihn also, richtig zu urteilen".[30] Und er fährt wenig später fort: "Er besitzt einen *universellen* Geist, nicht durch seine Kenntnisse, sondern durch seine Fähigkeit, sie zu erlangen."[31]

Ein ziemlich eindeutiges Zeugnis dafür, daß sich die Bildungs- und Erziehungsanstrengungen der Aufklärungszeit auch und nicht zuletzt aus den Qualifikationsanforderungen der Warenzirkulation herleiten, die damals immer weitere Wirtschaftsbereiche ergriff, liefert der deutsche Aufklärungspädagoge Peter Villaume 1795. Er gibt Gegnern der öffentlichen allgemeinen Bildung folgendes zu bedenken: "Unsere Rechte, unsre Verhältnisse sind so vielfältig, so wunderbar durcheinander verwickelt, unser Eigentum so genau bestimmt, daß ein Schritt zur Rechten oder zur Linken eine Kränkung fremder Rechte ist. Wie könnte die Unwissenheit sich aus diesen Irrgärten herausfinden? Wir sind von einer Menge Dinge, von so gefährlichem Reichtum umgeben, daß es unmöglich ist, sich ohne die größte Klugheit durchzuhelfen ... Aus diesem Grunde ist es schwer zu begreifen, wie man sich der Aufklärung des Volkes widersetzen kann. Man gibt vor, daß es vor diesem unwissend gewesen ist, und daß es sich dabey ganz wohl befunden hat. Ey ja, vor diesem; aber vor diesem war die Verführung seltener; unsere Üppigkeit, unser Reichtum, unsere Laster waren unbekannt. Vor diesem konnte man blindlings sich durchtappen, aber heut zu Tage ist es etwas ganz anderes."[32]

Gerade dieser Villaume hat in seiner Abhandlung mit dem vielsagenden Titel "Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei?" (1785) ausgeführt, daß auf der anderen Seite *die Organisation der Produktion* – er hat das manufakturelle Stadium vor Augen – *statt Mündigkeit bloße Unterordnung*, statt allseitiger Entfaltung der Anlagen spezialistische Beschränkung und "mechanische Fertigkeit" erfordert. Denn: "Wenn *Unterarbeiter* ihren Vorgesetzten übersehen oder zu übersehen glauben;

30 Rousseau: Emile, S. 431.
31 Rousseau: Emile, S. 435.
32 Peter Villaume: Über die Erziehung zur Menschenliebe. 2. wirkl. neu gedr. Aufl., Leipzig 1795. Sehr ähnliche Argumentationsfiguren findet man bei Pestalozzi.

wenn sie sich beikommen lassen, seine Befehle zu beurteilen, zu erklären, zu verbessern, dann geht gemeiniglich das Werk verloren."[33] Aber auch in dieser Schrift wird durchaus allgemeine Aufklärung nicht nur zugestanden, sondern gefordert, Ausbildung des Verstandes zum Programm erhoben, "so daß der Mensch imstande sei, im Notfall sich selbst zu helfen".[34]

Ähnlich lautende Wendungen findet man selbst im pädagogischen Programm der *Industrieschulen* jener Zeit, die bisher fast nur unter dem sicher naheliegenden Aspekt der Arbeitserziehung untersucht worden sind und gemeinhin als Beleg und Muster für die Betrachtung der bürgerlichen Erziehung als Produktionsqualifikation herhalten. Die Erziehung zur "Industriosität" dient nicht nur der Qualifikation des Arbeitsvermögens auf der Höhe des damaligen Entwicklungsstandes der Produktion, sondern auch der Heranbildung sparsamer, rühriger "Hausväter", die eventuellen Marktschwankungen und Krisen durch ihren ökonomischen Einfallsreichtum, ihr Handgeschick und ihre Fähigkeit zum Haushalten gewachsen sind und dabei außerdem die Reproduktionskosten der Arbeitskraft senken helfen, die also auch für die Zirkulationssphäre, soweit sie sich im Stadium der Manufaktur entfaltet hat, qualifiziert sind.

Als mit den preußischen Reformen und entsprechenden umwälzenden Maßnahmen in anderen deutschen Ländern, nämlich der sogenannten Bauernbefreiung und der Schaffung der Gewerbefreiheit, zu Beginn des 19. Jahrhunderts entscheidende außerökonomische Schranken für den endgültigen Übergang zur kapitalistischen Produktionsweise und für deren Entfaltung fallen, wird zugleich in Deutschland das allgemeinbildende öffentliche Schulwesen geschaffen, wird die Volksschule begründet. Dieser historische Schritt in bildungspolitischer Hinsicht ist wohl im Zusammenhang damit zu sehen, daß eben zur gleichen Zeit die politischen und rechtlichen Voraussetzungen für die Durchsetzung des freien Lohnarbeiterstatus und die Freisetzung des Kapitals herbeigeführt wurden. Und meine These ist, daß die Volksschule des 19. Jahrhunderts die Leute aus dem Volk in erster Linie für das *bürgerliche Leben* vorbereiten sollte. Ihre *politische* Funktion, für die es vor allem in der zweiten Jahrhunderthälfte zahllose und eindeutige Belege gibt, steht hier nicht zur Diskussion. Jedenfalls lassen sich mit den Qualifikationsanforderungen des unmittelbaren Produktionsprozesses die Gründung und Entwicklung des Volksschulwesens bis kurz vor der Jahrhundertwende, d. h. bis zur Etablierung der maschinellen Fertigung in Großbetrieben und der industriellen Nutzung der Elektrotechnik und Chemie, kaum erklären.

Zu meiner These auch in diesem Punkt nur zwei bis drei historische Belege – hier können lediglich Anstöße für weitergehende Untersuchungen gegeben werden: In dem "Bericht der Section des Cultus und Unterrichts" an den preußischen König im Jahr 1809 ist Wilhelm v. Humboldt bemüht, den allgemeinbildenden Charakter der öffentlichen staatlichen Schule, die zu der Zeit entworfen und geplant wird,

33 Zit. nach H. Blankertz: Bildung und Brauchbarkeit. Texte von J. H. Campe und P. Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig 1965. S. 92.
34 A.a.O., S. 128.

gegen überkommene Vorstellungen zu verteidigen und zu begründen, warum er unverfälscht verwirklicht werden sollte. An die Adresse "Ew. Königlicher Majestät" gerichtet, können dabei politische und wirtschaftliche Überlegungen nicht vernachlässigt werden. Eine der Begründungen zielt auf das gesellschaftliche Erfordernis einer universellen Qualifikation für das bürgerliche Leben im Gegensatz zu einer bloßen Berufserziehung und auf die soziale Mobilität. – "Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer *die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen."*[35]

Elementare Allgemeinbildung, als "Zirkulationsqualifikation" begründet, muß allen heranwachsenden Mitgliedern der Gesellschaft zuteil werden. Mit der Einrichtung der Volksschule soll seit Beginn des 19. Jahrhunderts, wenigstens der Konzeption nach, allen ein Mindeststandard an Kenntnissen und Fähigkeiten vermittelt werden. So gewiß die Volksschule lange Zeit hindurch nur die Schule des Volkes in dem Sinne gewesen ist, daß sie die Schule der Bauern, Arbeiter und kleinen Gewerbetreibenden war, Standesschule also, weil die Söhne und Töchter aus gutem Hause vom schulfähigen Alter an in Privatschulen und Progymnasien ihre eigenen Bildungseinrichtungen hatten, und so gewiß sie häufig selbst ihre bescheidenen Ziele verfehlte, so läßt sich doch nicht leugnen, daß sie im allgemeinen soweit ein kulturelles Mindestangebot vermittelte, und sei es nur durch Alphabetisierung, daß die einzelnen selbständig am gesellschaftlichen Verkehr teilnehmen konnten. Außerdem ist nicht zu übersehen, daß Kritiker aus den Reihen des Bürgertums selbst immer wieder auf Verbesserung drängten, was der sozialgeschichtlichen Erklärung bedarf.

Friedrich D. E. Schleiermacher, der für die hier angestellten Überlegungen auch deshalb interessant ist, weil er davon ausgeht, daß die Erziehung auf *mehrere* große Lebensgemeinschaften, -bereiche oder -kreise vorzubereiten hat, deren Anforderungen nach ihm teilweise im Widerspruch zueinander stehen können, dieser auch für die Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft bedeutsame Theoretiker, versucht in seinen Vorlesungen aus dem Jahre 1826 unter anderem die Funktion der Volksschule zu definieren und zu begründen. Er sieht in seinen Ausführungen generell die Adressaten öffentlichen Unterrichts unterteilt in die Klasse der zu künftigen "Regierenden" und die der zukünftigen "Regierten". Dieser Unterschied ist für ihn bei der Aufstellung der Bildungsangebote und der Einteilung der Schulen unbedingt zu berücksichtigen. – Legitimation der klassenspezifischen Bildung also auf der einen Seite. Auf der anderen Seite erscheint es ihm bereits

35 Zit. nach G. Giese (Hrsg.): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen/Berlin/ Frankfurt a. M.: 1961. S. 78.

hinsichtlich der Vorbereitung auf den *politischen* Lebensbereich notwendig, daß im bürgerlichen Staat auch die "Regierten" zumindest über eine Minimalbildung verfügen, damit "ein Zusammenhang zwischen den Regierenden und Regierten begründet" wird.[36] Die allgemeine Volksbildung durch die Volksschule, die freilich letztlich die Schule der "Regierten" ist, wird aber unseren Thesen gemäß vor allem damit begründet, daß alle Heranwachsenden eines Tages als Haushaltsvorstände fungieren müssen und in jedem Fall "die Erhaltung der Familie an ein Gewerbe gebunden ist",[37] so daß *alle für den "allgemeinen Verkehr" zu qualifizieren* sind. Erstes Element dieser Qualifikation sind Lesen und Schreiben.

Schleiermacher sagt: Auch die Regierten "haben einen Teil des Gemeingutes zu verwalten. Der Wohlstand des einzelnen ist die Basis des Wohlstandes des Ganzen ... Hauptaufgabe der Volksschule ist, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Darüber wird wenig Streit sein, und selbst die politische Opposition gegen die Steigerung der Volksschule wird das nicht leugnen. Es fragt sich: Wie soll das geschehen, was gibt es dazu für Mittel?" Und er fährt fort mit dem Bildungskanon. Als erstes nennt er: "*Schreiben und Lesen* ... Das Literarische ist seinen ersten Elementen nach in die allgemeinen bürgerlichen Requisite übergegangen; jeder der nicht lesen und schreiben kann, bedarf im bürgerlichen Verkehr immer eines Vormundes und Vertreters, hat also nicht den vollständigen Genuß seiner persönlichen Selbständigkeit ... Es ist seit längerer Zeit schon ein Thermometer, die Bildung des Volkes zu schätzen nach dem, wie viel lesen und schreiben können. Ist aber nun einmal das Minimum gegeben, so läßt sich dies nicht mehr festhalten und umgrenzen."[38]

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts erhalten in Defensive gegen die Arbeiterbewegung und aufgrund der Produktivkraftentwicklung die politische Indoktrination und die Qualifikation der Arbeitskräfte in der bildungspolitischen Diskussion unverkennbar stärkeres Gewicht. An den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 in Preußen und an Reformbestrebungen der Folgezeit lassen sich beide Gesichtspunkte nachweisen.[39] – Wir können hier nicht die ganze Schulentwicklung verfolgen. Nur sei zuletzt noch ein Hinweis darauf gegeben, daß auch in dieser Phase die Befähigung für den bürgerlichen Verkehr, für die Zirkulationssphäre also, nachweislich eine Rolle spielt. Sie scheint sogar zusammen mit den anderen Funktionen dadurch an Bedeutung zu gewinnen, daß mit der Konzentration und Zentralisation des Kapitals, der Verstädterung und anderen Erscheinungen in deren Gefolge die individuelle Existenzsicherung und Orientierung für die massenhaft aus ihren traditionellen Lebenszusammenhängen gerissenen Individuen schwieriger zu leisten ist. Damit ist bei mehr Leuten noch dringlicher ein elementarer kultureller Fundus vorausgesetzt, um im bürgerlichen Leben bestehen zu können und dem staatlichen Fiskus oder den bürgerlichen Wohlfahrtseinrichtungen nicht zur Last zu fallen. Auf-

36 Siehe die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. von E. Weniger unter Mitwirkung v. Th. Schulze. Düsseldorf u. München 1957. S. 247.
37 Ebenda.
38 Vgl. u. a. F. Wenzel: Sicherung von Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule. In: U. Aumüller u.a.: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt 1974.
39 Zit. nach Wenzel, a. a. O., S. 324.

schlußreich ist in dieser Hinsicht ein Auszug aus einer Rede des preußischen Unterrichtsministers Falk vor dem preußischen Landtag im Jahr 1879: "Die Lebensbedürfnisse unseres Volkes, die Entwicklung der Industrie, die starke Bewegung in der Bevölkerung, welche ja in ganzen weiten Distrikten den Unterschied zwischen Dorf und Stadt vollständig verwischt hat, haben es meiner Meinung nach dem Staate zur Pflicht gemacht, für ausreichend gebildete Lehrer der Volksschule zu sorgen. Je stärker erkannt worden ist, welche Gefahr der Gesellschaft aus dem Zuge erwerbsunfähiger und urteilsloser Menschen nach den großen Städten erwächst, desto ernster ist für die Staatsregierung und insbesondere für mich die Mahnung gewesen, Erziehung und Ausbildung erwerbs- und urteilsfähiger Männer und Frauen zu fordern."[40]

Haben Familie und Schule den einzelnen nicht befähigt, unter Beachtung der bürgerlichen Grundnormen sein Leben selbständig zu bestreiten, so befindet entweder die Justiz über seinen Ausschluß aus dem bürgerlichen Leben, oder es sind besondere pädagogische Maßnahmen zu ergreifen, oder man sieht sich zu beidem zugleich veranlaßt. In jedem Fall verursacht dies gesellschaftliche Zusatzkosten.[41] Von hier her wäre auch der Erklärungszusammenhang für die Entstehung und die Funktion sozialpädagogischer Einrichtungen zu entfalten.

Zu Stellung und Bewußtsein der pädagogischen Intelligenz

Die Sicherstellung der historisch durchschnittlichen Reproduktionsbedingungen der Individuen, vor allem ausreichende Bildung zur eigenständigen individuellen Reproduktionssicherung, ist die Voraussetzung für die Reproduktion des Kapitals, welches seinerseits in seiner Gleichgültigkeit gegenüber den natürlichen Ressourcen der Produktion wie gegenüber den besonderen Gebrauchswerten der Warenwelt die Existenzbedingungen der Individuen vernachlässigt und sogar permanent gefährdet. Kapital ist abstrakter Reichtum, der nicht für die Entwicklungsbedürfnisse der Individuen da ist. Sie sind vielmehr für die Verwertungsbedürfnisse vorhandener Werte, eben der Kapitale, da.

Da aber zugleich das Kapital zum Zweck seiner Verwertung darauf angewiesen ist, daß die Individuen sich reproduzieren, daß sie gemäß der ökonomischen Struktur des Systems als einzelne autonom ihr Leben meistern, deshalb muß es ein gesellschaftliches Subsystem, nämlich das Erziehungssystem geben, dem die Funktion eigen ist, die Befähigung zur individuellen Reproduktion zu vermitteln, soweit diese nicht in der Familie, der eigentlichen Reproduktionsstätte, erlernt wird. Um dieser Systemfunktion willen ist – gerade aufgrund der Verwertungsgesetze des Kapitals – eine relative Autonomie gegenüber der ökonomischen Sphäre notwendig. Das Erziehungswesen ist dabei in der Regel Teil des bürgerlichen Staatsapparats, muß

40 Vgl. z. B. Friedrich Harkort, Industrieller, in einer Rede vor dem preußischen Abgeordnetenhaus 1873: "Das preußische Gefängniswesen nimmt jährlich 6 Mill. Thaler in Anspruch, wahrlich keine Lobrede auf die Erziehung der arbeitenden Klassen" Ders., Schriften und Reden zur Volksschule und Volksbildung. Besorgt v. K.-E. Jeismann, Paderborn 1969. S. 131.

41 Vgl. Marx. MEW 23, S. 649.

dies aber bis heute in den kapitalistischen Gesellschaften nicht immer und nicht ausschließlich in allen seinen Teilen sein. Mit dem politischen System teilt es eine begrenzte Autonomie innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtsystems.

Sowohl die realen Struktureigenschaften des Erziehungssystems als eines gesellschaftlichen Teilsystems wie auch die Elemente des Bewußtseins von Pädagogen werden von der Reproduktionsproblematik her gesellschaftstheoretisch begreifbar. Wesentliche Teile der Pädagogenschaft bildeten und bilden mit mehr oder weniger Entschiedenheit und Radikalität – das wäre historisch noch weiter zu untersuchen – ein Widerspruchsmoment innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, indem sie als "Anwälte der Kinder und Jugendlichen" (vgl. Hermann Nohl, Erich Weniger, Wolfg. Klafki, Herwig Blankertz u. a.) für die Verbesserung der Schulbildung oder zum Beispiel von Resozialisierungsmaßnahmen, gegen Kinderarbeit, ganz allgemein für eine Verbesserung der materiellen Entwicklungsbedingungen der Individuen eintraten und eintreten. Geistige Verkümmerung, Mangel an Kreativität und Unselbständigkeit der Kinder und Jugendlichen, auch institutionellen Eigenheiten des Erziehungswesens selbst als Folgen zugeschrieben, waren zentrale Motive der bisherigen pädagogischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts. Der Widerspruchsgeist der Pädagogen speist sich gewissermaßen aus einer professionellen Anwaltschaft.

Die relative Autonomie, welche die Pädagogik selbst seit langem für sich reklamiert, am eindeutigsten seit Nohl in den zwanziger und dreißiger Jahren des Jahrhunderts, ist nicht bloße Phantasterei, wenngleich sie sicher meist von Pädagogen überschätzt worden sein mag, sondern entspricht realen Strukturen, die sich systemfunktional erklären und bestimmen lassen. In der Professionalisierungstendenz verschiedener pädagogischer Berufe bestätigen sie sich. In der Denkfigur der Anwaltschaft kommt ideell die Funktion zum Ausdruck, die Reproduktion der Individuen durch ihre Qualifikation zum Warenbesitzer zu sichern. Zielsetzungen wie "Mündigkeit" – oder seit neuerem "Emanzipation" – sind die begrifflichen Zusammenfassungen von Zirkulationsqualifikationen. Konzept und Institution der Allgemeinbildung leiten sich aus der Notwendigkeit her, den bürgerlichen Warenbesitzern, auch der Masse derer, die nur ihre Arbeitskraft zu verkaufen haben, die Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, als vertragsschließende Subjekte auf den Markt zu treten und sich in der Sphäre der Zirkulation, im "bürgerlichen Verkehr", zu behaupten.

Der Ursprung der zentralen Erziehungsanforderungen in der Sphäre der Zirkulation erklärt auch viele charakteristische Momente pädagogischer Ideologie. In dem Topos "Welt" war für manche ältere Pädagogik die Sphäre des Handels und Verkehrs zusammengefaßt. Kritik an der Welt- oder Lebensferne der Schule und der Erziehung allgemein ist vielfach in diesem Sinne zu verstehen. Pädagogisches Denken orientiert sich in der Regel an den Oberflächenstrukturen der Gesellschaft. Es bildet in seinen Kategorien ("pädagogischer Bezug", Interaktion) die Formen des freien Verkehrs der Privatsubjekte ab. So gewiß sich die Pädagogik dabei mit radikalem humanistischem Engagement verbinden kann und oft verbunden hat, so gewiß

scheint ihr auch eine gewisse politische Ambivalenz eigen, solange sie sich nicht selbst im gesellschaftlichen Zusammenhang begreift. [42]

Schlußbemerkung: das autonome Subjekt in Bedrängnis

Bei der gebotenen Kürze der Darstellung sind bisher Fragen unberücksichtigt geblieben, die sich unter dem Aspekt der Entwicklung und Modifikation des kapitalistischen Systems ergeben. So könnte der falsche Eindruck völlig gleich bleibender Strukturen und Erziehungsanforderungen hinsichtlich der Reproduktionsproblematik des Individuums entstehen. Wie wirken sich Produktivkraftentwicklung und Monopolisierung und die damit einhergehende Ausweitung der staatlichen Intervention auf die Probleme der individuellen Reproduktionssicherung und auf die Erziehungsanforderungen aus? Hier können nur noch kurz einige Hinweise gegeben und vorläufige Annahmen formuliert werden.

Die Reproduktionsleistungen scheinen den einzelnen immer mehr zu überfordern. Mit erweiterten Bildungsangeboten, Beratungsdiensten und subsidiären materiellen Hilfeleistungen versucht man das Individuum staatlicherseits zu unterstützen und dabei gleichzeitig die Illusion vom autonomen Privatsubjekt aufrechtzuerhalten. In und mit der bürgerlichen Gesellschaft hat, wie Marx feststellte, nicht nur die Vereinzelung der einzelnen als Privatsubjekte sich durchgesetzt, sondern auch die Vergesellschaftung des Lebens ihren bis dahin höchsten Grad erreicht. Der Widerspruch konnte geradezu als anthropologische Eigenschaft erscheinen: als die "ungesellige Geselligkeit der Menschen" (Kant). Der widersprüchliche Grundzug, nach wie vor bestimmend, verschärft sich mit den zunehmenden Vergesellschaftungsprozessen innerhalb des Systems.

Kaum mehr zu übersehen ist auch ein Prozeß der Vergesellschaftung im Reproduktionssektor. Über diese pauschale Charakterisierung hinaus sei hier nur kurz auf Erscheinungen wie die, bei allen krisenbedingten Restriktionen anhaltende, Ausdehnung sozialstaatlicher Leistungen verwiesen.[43] Mit der Ausweitung staatlicher Redistributionsfunktionen wird aber für die Sicherung der individuellen Reproduktion die Befähigung zur politischen Beteiligung am Verteilungskonflikt notwendig. Außerdem muß die mit der Produktivkraftentwicklung wachsende Gefährdung der natürlichen Ressourcen der Produktion und der Reproduktion durch die Kapitale durch vergrößerte Wachsamkeit und Initiative der Bürger kompensiert werden.

---

42 Interessant in dieser Hinsicht ist z. B. der Kurzbericht über eine Untersuchung des Bewußtseins von Gesamtschullehrern aus jüngster Zeit, aus dem hervorgeht, daß "progressive" Bewußtseinselemente bei den Befragten vorwiegend auf gesellschaftliche Oberflächenphänomene (Verteilungskonflikt, Konsum) bezogen sind. Die Verfasserin weist selbst auf die darin begründete politische Ambivalenz hin. B. Schön: Widersprüche im gesellschaftlichen Bewußtsein von Gesamtschullehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: päd. extra 1977, 1. S. 45-49.

43 Diese Feststellung muss in der heutigen politischen Situation befremden. Zur Zeit der Abfassung des Textes hatte aber die wohlfahrtsstaatliche Entwicklung ihren Zenit erreicht.

Diese Entwicklung findet in der erziehungstheoretischen und bildungspolitischen Auseinandersetzung ihren Ausdruck. Dabei wird von der einen Seite entsprechend der neuen Struktur der Reproduktionsproblematik die pädagogische Zieldimension der Selbstbestimmung um die Dimension der Mitbestimmung erweitert (vgl. Hessische Rahmenrichtlinien). Die Befähigung zur politischen Partizipation ist nicht mehr nur Teil staatsbürgerlicher Bildung. Wie die Konturen zwischen der Rolle des Staatsbürgers und des Privatmenschen verschwimmen, so verschmelzen in der pädagogischen Konzeption Zirkulationsqualifikationen mit ursprünglich politischen Qualifikationen. Dem stehen auf der anderen Seite Pädagogen und Bildungspolitiker gegenüber, die die Vorstellung vom autonomen bürgerlichen Privatsubjekt konservieren wollen.

Wie aber lassen sich im jetzigen Entwicklungsstadium dieser Gesellschaft Selbstbestimmung und Allgemeinbildung positiv definieren? Zu berücksichtigen sind jedenfalls die zunehmenden Lebensanforderungen nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Produktion.

Zirkulationsqualifikation – Über Lohnabhängigkeit, Mündigkeit und die Aufgaben bürgerlicher Pädagogik (1977)

Die Diskussion über Bildungspolitik und Bildungsreform wurde in den vergangenen Jahren weithin von der neu entdeckten Qualifikationsproblematik beherrscht, die im Zeichen der Produktion erörtert wurde. In der gängig gewordenen Bezeichnung "Ausbildungssektor" kommt die Rückführung der Funktionen des Erziehungswesens auf die Ausbildung des Arbeitsvermögens für den Produktionsprozeß zum Ausdruck. Entscheidende Bedingungen und Schranken der Bildungspolitik wurden durch die Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors aufgezeigt. Zugleich wurde aber mit diesem Ansatz in seiner bisherigen Formulierung, die sehr stark von der Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Bildungsökonomie bestimmt ist, der Blick verstellt für Qualifikationsanforderungen außerhalb des unmittelbaren Produktionsprozesses. Deshalb ergeben sich für den, der die Geschichte der Pädagogik und des Erziehungswesens studiert und dabei den Anspruch der gesellschaftstheoretischen Analyse und Erklärung verfolgt, große Schwierigkeiten. – Wie läßt sich die Einführung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens bei noch ziemlich niedrigem technischem Entwicklungsstand erklären? Wie lassen sich die seit der Aufklärung bis heute vorherrschenden pädagogischen Vorstellungen von Selbstbestimmung, "Mündigkeit" vereinbaren mit den Qualifikationsanforderungen für die Arbeit unter der "Despotie" des kapitalistischen Betriebes (vgl. Marx)?

Ich möchte in diesem Beitrag unter dem Stichwort "Zirkulationsqualifikation" einige Thesen zu einem erweiterten Qualifikationsbegriff formulieren, die Anstöße für die Diskussion liefern und eine vertiefte materialistische Analyse der Pädagogik, ihrer Ideen und Institutionen, vorbereiten sollen.

1. These

Die fortschrittlichen Vorstellungen von Pädagogen, von Bildungspolitikern und die in Schulgesetzen, Lehrplänen, pädagogischen Verbandssatzungen usw. kodifizierten Ansprüche sind nicht einfach Ideologie oder Augenwischerei. Sie verweisen, auch da wo sie pathetisch, phrasenhaft in Erscheinung treten, auf reale, gesellschaftstheoretisch erklärbare Systemfunktionen der Erziehungseinrichtungen.

Pädagogische Vorstellungen, pädagogische Institutionen und deren historische Entwicklung lassen sich im Rückgang auf die Qualifikationsanforderungen an die Ware Arbeitskraft nur teilweise und unzureichend erklären. Der Ertrag einer Kritik

der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors liegt vor allem im analytischen Aufweis der objektiven ökonomischen Schranken der Qualifikationsproduktion. Sozialgeschichtliche Untersuchungen zur Erziehung decken mit dem Einfluß sozialer Bewegungen notwendige historische Entwicklungsbedingungen auf der politischen Seite auf, vermögen aber letztlich nicht zu erklären, warum bestimmte Forderungen im Erziehungswesen *realisiert* wurden oder gar warum, auf welcher materiellen Basis, sie überhaupt ausgedacht wurden, es sei denn, das ganze Problem wird auf eine Frage des politischen Kräftespiels reduziert. Um der sozialgeschichtlichen Forschung ein analytisches Organ zu verschaffen, bedarf es des systematischen gesellschaftstheoretischen Erklärungsansatzes, der sich allerdings in der Untersuchung bewähren müßte.

Zum Beispiel ist die Beschäftigung mit den bildungspolitischen Forderungen und Initiativen der Arbeiterbewegung wichtig. Fortschritte im Schulwesen lassen sich aber daraus, unabhängig von politischen Brechungen und Widerständen, nur bedingt erklären; denn auch von den Arbeiterorganisationen erkämpfte Errungenschaften auf solchen Gebieten können nicht systemfremd, sondern müssen im System schon strukturell angelegt sein und bedürfen also der Erklärung aus der Produktionsweise selbst. Die bildungspolitischen Programme und Erfolge der Arbeiterbewegung stellen Antworten auf Probleme der individuellen Reproduktion im kapitalistischen System dar.

2. These

Auf die bürgerliche Erziehung treffen nicht nur die Anforderungen aus der Produktion und aus der Politik, sondern auch Anforderungen aus der Sphäre der Zirkulation, über die der einzelne seinen Zusammenhang mit der Gesellschaft und seine Lebenschancen gewinnt. Die Erziehung muß nicht nur die Grundqualifikationen des Arbeitsvermögens vermitteln und nicht nur zum Staatsbürger qualifizieren, wozu es übrigens neben Einstellungen auch einige Kenntnisse und Fähigkeiten braucht, sondern hat auch den zukünftigen Waren- oder Revenuequellenbesitzer zum Ziel. In den Qualifikationsprozessen innerhalb und außerhalb der Schule kommt man den verschiedenen Qualifikationsanforderungen oft gleichzeitig mit bestimmten pädagogischen Maßnahmen nach. Teilweise sind sie in widersprüchlicher Einheit miteinander verknüpft. Voneinander trennen lassen sie sich nur analytisch. In pädagogischen Texten findet jedoch die Ausdifferenzierung des Lebens der Individuen ihren Ausdruck. Damit lassen sich dort auch bestimmte Qualifikationskomponenten herauspräparieren.

In der Idee und Institution der Allgemeinbildung sowie in der Idee der "Mündigkeit" oder "Emanzipation" mit ihren Implikationen für die Erziehungsmethode reflektieren sich vorwiegend die Anforderungen an das bürgerliche Individuum als Waren- oder Revenuequellenbesitzer.[1] In seiner Angewiesenheit auf sich selbst bedarf der einzelne in dieser Gesellschaft gewisser Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die ihm die erfolgreiche Teilnahme an den Märkten und damit das Überleben ermöglichen, ihn vor dem Scheitern als Privatsubjekt und damit die Ge-

sellschaft vor Folgekosten bewahren helfen. Auf den Lohnarbeiter bezogen: In der kapitalistischen Produktionsweise ist nicht nur gefordert, daß die Arbeitskraft als Ware Gebrauchswert für den Verwertungsprozeß des Kapitals hat, sondern ist vorausgesetzt, daß der Besitzer dieser spezifischen Ware seine Arbeitskraft selbständig erhalten und reproduzieren kann. Außerhalb der Sphäre der Produktion, in der seine Arbeitskraft gemäß Arbeitsvertrag dem Kapital zur Verfügung steht, ist er formell frei und materiell auf sich gestellt. Die individuelle Reproduktion ist nur vermittels der gesellschaftlichen Operation des Warentauschs möglich, einmal als Austausch der Ware Arbeitskraft gegen Geld, einmal als Austausch des Lohns gegen die notwendigen Lebensmittel[2].

Die Sphäre der Zirkulation macht nur die Oberfläche der kapitalistischen Produktionsweise sichtbar. Denn über die Form der Aneignung von zirkulierenden Waren und Geld gibt der Austausch keinen Aufschluß. Die Produktionsverhältnisse sind in ihm ausgelöscht. Aber die Zirkulation regelt ungeachtet dessen den ganzen gesellschaftlichen Stoffwechsel (vgl. Grundrisse, S. 907). Geld und Ware sind nicht nur die "elementarischen Voraussetzungen", die Daseinsformen und Resultate des Kapitalprozesses (vgl. Grundrisse, S. 937). Erst recht hat die Zirkulation elementare Bedeutung für die Selbsterhaltung oder Reproduktion der Individuen, die nicht mehr in unmittelbarer gesellschaftlicher Symbiose miteinander verbunden sind. Nur über den Austausch können sie ihre Revenuequellen für sich fruchtbar, den gesellschaftlichen Reichtum sich verfügbar machen. In diesem Sinne trägt jeder, nicht nur der Kapitalist, seinen Zusammenhang mit der Gesellschaft in der Tasche mit sich (vgl. Grundr., S. 74f.). Dieser Zusammenhang trägt sachlichen, unpersönlichen Charakter. Die wechselseitige Abhängigkeit drückt sich aus "in der beständigen Notwendigkeit des Austauschs und in dem Tauschwert als allseitigem Vermittler" (ebd.). Daher ist das Geld "das reale Gemeinwesen" dieser Gesellschaftsform.

Die *Freiheit*, die sich hier für den einzelnen auftut, bedeutet Verwiesenheit auf die eigne Kraft – "Selbst ist der Mann!"–, auf selbstverantwortliche Existenz, deren Zweck immer bereits gesetzt ist durch die Verwertungsbedürfnisse des Kapitals – für den Arbeiter erfüllt im Einsatz seiner Arbeitskraft zum höchstmöglichen Preis, für den Kapitaleigner im Einsatz seines Kapitals bei höchstmöglichem Profit.

Bei solcher Beschaffenheit der gesellschaftlichen Beziehungen kann die Erziehung in sozialer Hinsicht nur die Grundnormen der Freiheit und des Eigentums, das ja Bedingung dieser Art von Freiheit ist, vermitteln: Mach dich nicht persönlich abhängig! Laß die anderen ihre Zwecke frei verfolgen! Achte das Eigentum! Die Verhaltensprobleme ergeben sich dabei aus der unerläßlichen Balance zwischen den Eigen- und Fremdinteressen. Außerdem muß es der Erziehung gelingen, bis zum Eintritt in die Erwachsenenwelt die aus Freiheit und Eigentum hergeleiteten

1 Hier wird unterstellt, daß zwischen "Mündigkeit und Emanzipation" im pädagogischen Sprachgebrauch begriffsgeschichtliche Differenzen bestehen, die vernachlässigt werden können. Man vergleiche z.B. die unverkennbare Anknüpfung an die Aufklärung bei W. Lempert: Zum Begriff der Emanzipation. In: Neue Sammlung 13 (1973), I.

2 Vgl. dazu Marx, z. B. Grundrisse, S. 322/323, MEW 23. S. 593.

Verhaltensnormen und -muster soweit zu verinnerlichen, daß ein selbstgesteuertes, "autonomes" Handeln möglich ist und äußere Verhaltenskontrollen durch die Gesellschaft weitgehend überflüssig werden; denn das würde dem sachlichen Charakter der gesellschaftlichen Beziehungen widersprechen.

Wo die Erziehung zum "mündigen" Bürger in diesem Sinne gescheitert ist, muß Versäumtes in resozialisierenden Maßnahmen nachgeholt werden. Man lese unter diesen Aspekten einmal beispielsweise die Aufgabenformulierung für die Heimerziehung aus einem amtlichen Bericht:

"Diese Erziehung beinhaltet nicht die Erziehung zu einem 'artigen', leicht lenkbaren, sozial unauffälligen und in jeder Hinsicht angepaßten Menschen, sondern zu einer Persönlichkeit, die ihre Fähigkeiten entfalten und sinnvoll gebrauchen kann und ihre Triebe soweit beherrschen gelernt hat, daß sie die grundsätzlich gegebene Ordnung der Gesellschaft achtet und sich dementsprechend verhält"[3].

Auch der Arbeiter ist frei, auf sich allein gestellt. Seine formelle Gleichheit mit dem Kapitaleigner als Tauschpartner und vertragschließendes Rechtssubjekt schließt zugleich gegenseitige Gleichgültigkeit ein. Das Schicksal "seiner" Arbeiter braucht den Kapitaleigner nicht zu kümmern; er hat ja nur deren Arbeitskraft zum zeitweiligen Gebrauch erworben.

Damit werden weitere Qualifikationsanforderungen sichtbar: Der Lohnarbeiter muß bereit und fähig sein, seine Arbeitskraft anzubieten, dabei sein Arbeitsvermögen günstig zu repräsentieren, Kontrakte zu schließen, den Wechsel der "Arbeitgeber" in Kauf zu nehmen, notfalls auch häufig wechselnde Arbeitsverhältnisse einzugehen, – lauter Qualifikationen, die nicht den Gebrauchswert seiner Arbeitskraft für den Kapitaleigner bestimmen, nichtsdestoweniger aber systemnotwendig sind.

In der Kapitalform hat der Tauschwert endgültig historisch eine von den Bedürfnissen der Austauschenden unabhängige Wertform erlangt. Die Zirkulation des Geldes als Kapital ist Selbstzweck. Seine Bewegung, die unabhängig von den Metamorphosen in Geld und Waren nur die quantitative der Vermehrung sein kann, ist maßlos (vgl. MEW 23, S. 167). Sie zwingt den Willen der Kapitalisten unter ihr Gesetz. Sie müssen bei Gefahr ihres geschäftlichen Ruins akkumulieren. Der gesellschaftliche Reichtum, der dabei erzeugt, nicht nur verschwendet wird, ist zufälliges Produkt. In seiner Maßlosigkeit drängt das Kapital ständig zur Ausdehnung der Mehrarbeit der Arbeiter, heutzutage in der Regel durch die Intensivierung der Arbeit, und überhaupt zur vollständigen Ausbeutung der menschlichen und außermenschlichen Naturkräfte (z. B. Energiequellen). Damit tendiert es aber dahin, die Naturbasis seiner eigenen Reproduktion zu zerstören, wobei es zugleich die Reproduktionsmöglichkeiten der Individuen vernichtet. Es ist eben abstrakter Reichtum, der nicht für die Entwicklungsbedürfnisse der Individuen da ist. Sie sind vielmehr für die Verwertungsbedürfnisse vorhandener Werte, der Kapitale, da (vgl. MEW 23, S. 649).

3 Der Senat von Berlin: Bericht über die pädagogische und personelle Situation in den geschlossenen Einrichtungen der Jugendhilfe. Drucksache Nr. 679. Schlußbericht Berlin 1970. S. 7.

Der Zerstörungs- und Selbstzerstörungstendenz der kapitalistischen Produktion versucht das politische System, der bürgerliche Staat, zu steuern. Er hat unter anderem auch die Aufgabe übernommen, negative Folgewirkungen auf das Leben der einzelnen durch sozialstaatliche Leistungen zu kompensieren. Daneben versucht er, allein schon um solche Leistungen und die damit verbundenen gesellschaftlichen Kosten in Grenzen zu halten, über Erziehungsprozesse präventiv wirksam zu werden, indem kognitive und affektive Steuerungs- und Abwehrmechanismen gegenüber der "Außenwelt" beim einzelnen aufgebaut werden, die ihm einen gewissen Schutz zu gewähren scheinen. Die Schule kommt dieser Aufgabe nach, soweit sie nicht von der Familie geleistet wird.

Unter den bisher erschlossenen Gesichtspunkten analysiere man einmal als Beispiel die Zielsetzungen oder Kriterien für ein modernes Schulwesen, wie sie S. B. Robinsohn, der Initiator der westdeutschen Curriculum-Diskussion, formuliert hat:

"1. Wirksame Kommunikation innerhalb der eigenen Kulturgemeinschaft und über sie hinaus ist Unterrichtsziel für die Muttersprache und für Fremdsprachen; zugleich bezeichnet sie eine dringend zu füllende Lücke in der Sozialerziehung und notwendige Akzente im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, [...]

2. Die Bereitschaft zu Veränderung ist allgemeines Ziel einer Erziehung, die sich nicht an Mustern orientiert, sich vielmehr im Zeichen möglicher, vorauszusehender und auszuhaltender Wandlungen vollzieht. Eine solche Bereitschaft gehört zur Vorbereitung des hochqualifizierten Facharbeiters wie zu der des hochmobilen Anlerntechnikers. Aber es geht, darüber hinaus, um eine zu gewinnende Lebenstechnik überhaupt, um den Erwerb einer Haltung, die immer neue und wechselnde Horizonte der physischen und geistigen Welt gefaßt erträgt, die immer neue Allianzen akzeptiert, ohne jegliche Loyalität aufzugeben, und die – ähnlich wie in früheren Zeitwenden – neuen Problemen mit Vertrauen auf neue Lösungen begegnet.

3. Eng hiermit verbunden ist die Aufgabe einer Erziehung zur Wahl im Konsum, in der Gestaltung familiären und gesellschaftlichen, in der Umgestaltung staatlichen Lebens, in der Verwendung der Freizeit, kurz: Erziehung zur Fähigkeit, Ziele und nicht nur Instrumente zu wählen. [...]

4. Autonomie als Bildungsziel bedeutete in der idealistischen Tradition innere geistige Freiheit innerhalb eines akzeptierten – wenn auch kritisierten Herrschaftssystems, ja, sie ist selbst als hierarchisierendes Prinzip verstanden worden. Sie wird, als Kriterium zur Auswahl von Bildungsgehalten, nun vielmehr eine Verhaltensdisposition zu bezeichnen haben, die durch rationale und kritische Einstellung zu sozialen Formen und Symbolen charakterisiert ist. Da heute Entfremdung nicht nur eine Problematik des Arbeitslebens, sondern des Lebens in einer Kultur überhaupt bezeichnet, gewinnt Erziehung zu autonomem Verhalten eine umso ernstere Bedeutung."[4]

4 S. B. Rohinsohn: Neue Lern- und Lehrinhalte. Zit. nach: Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Hrsg. M. Benden. Bad Heilbrunn 1977. S. 134f.

3. These

Die Pädagogik strebt seit der bürgerlichen Aufklärung zentral an: die Befähigung zur individuellen Selbsterhaltung durch Vermittlung möglichst allgemeiner, übertragbarer Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die Befähigung zum selbständigen, selbst kontrollierten autonomen Handeln. Zwei exemplarische Belege:

"Sobald Emile begriffen hat, was das Leben (näml. das bürgerliche Leben, Au.) ist, wird meine erste Sorge sein, ihn zu lehren, wie er sich erhalten kann", so Rousseau[5]. Und in Kants pädagogischen Vorlesungen heißt es, das Kind müsse "cultiviert" werden, wobei Zwang sich nur dadurch legitimiert, "damit es einst frei sein könne, d.h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe"[6].

Mit der Erziehung zur Selbständigkeit ist auch die Befähigung zur sozialen *Mobilität* angestrebt. – "... mag das Schicksal ihm auch einen andern Platz zuweisen", so Rousseau, "immer wird er den ihm bestimmten behaupten"[7]. Entsprechend soll der öffentliche Schulunterricht nach W. v. Humboldt (1809) allgemein sein; denn nur so erwirbt das Individuum "die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem (Beruf, Au.) zum andern überzugehen"[8]. Mit Rücksicht darauf muß die Bildung auch noch in einer zweiten Hinsicht allgemeinen Charakter tragen. – Es müssen möglichst auf verschiedene Probleme und Anwendungssituationen transferierbare und daher eher elementare und formale Qualifikationen vermittelt werden. Durch Vermittlung methodischer Kenntnisse und Fertigkeiten soll zum *Lernen des Lernens* befähigt werden. Von Comenius über Rousseau[9], Pestalozzi, W. v. Humboldt bis heute ist dieses curriculare Prinzip kontinuierlich in der pädagogischen Tradition vertreten worden.

Die Notwendigkeit, daß die Erziehung zu *autonomem Handeln* befähigt und externe Verhaltenskontrollen möglichst weit überflüssig macht, habe ich oben bereits aufgezeigt. Die dazu erforderliche *Verinnerlichung der Normen* soll dabei von Einsicht begleitet sein. Der Prozeß und die Problemkonstellation stellen sich in der Philosophie, Pädagogik und Psychoanalyse, modellhaft verallgemeinert, durchweg so dar, daß die gesellschaftlichen Normen als Zumutungen an das Ich erlebt werden, denen die eignen Triebe und Bedürfnisse gegenüberstehen. Um aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang nicht heraus zu fallen, sieht sich das Subjekt veranlaßt, sein sinnliches, empirisches Ich (sein "Es") unter Kontrolle zu bringen, indem es die gesellschaftlichen Verhaltensanforderungen übernimmt und so ein "Gewissen", eine "Gesinnung", ein "Über-Ich" ausbildet. Dabei ist das Gleichgewicht zwischen Bedürfnissen und Normen, zwischen dem Selbst und den anderen instabil

5 Rousseau: Emile oder über die Erziehung. Hrsg. u. übers. von M. Rang. S. 408.
6 Kant: Über Pädagogik. Hrsg. von Rink 1803. Kants gesammelte Schriften. Hrsg. Von der Kgl. Preuß. Akademie der Wiss. Bd. 9. Berlin/Leipzig 1923. S. 454.
7 Rousseau: Emile ... S. 116.
8 W. v. Humboldt: Bericht der Section des Cultus und des Unterrichts an den König. Zit. nach G. Giese (Hrsg.): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen/Berlin/Frankfurt a. M. 1961. S. 78.
9 Vgl. Rousseau: .. Er (näml. Emile, Au.) besitzt einen universellen Geist, nicht durch seine Kenntnisse, sondern durch seine Fähigkeit, sie zu erlangen" (Emile ... S. 435).

und vom Subjekt wiederholt von neuem durch Realitätsprüfung herzustellen.

Erziehung durch Einsicht, durch die Erläuterung von Verhaltensanforderungen ist deshalb nötig, weil die Normen auf vielfältige und wechselnde Situationen bezogen werden müssen. Zur situationsspezifischen Regelanwendung kann der Heranwachsende nur befähigt werden, wenn ihm mit den Regeln der kognitive Kontext bereitgestellt wird[10]. Daraus ergibt sich nicht nur ein Erziehungsprinzip (Appell an die Einsicht), sondern zugleich auch von dieser Seite das Erfordernis allgemeiner, unter anderem auch schulmäßiger Wissensvermittlung und Aufklärung. Deshalb ist für Hegel (1811) "auch formelle Bildung zum sittlichen Handeln nothwendig: denn es gehört zu einem solchen Handeln die Fähigkeit, den Fall und die Umstände richtig aufzufassen, die sittlichen Bestimmungen selbst wohl voneinander zu unterscheiden, und die passende Anwendung von ihnen zu machen"[11].

Die seit der Aufklärungspädagogik kontinuierlich erhobene Forderung, daß die Kinder vernunftgemäß, durch *Einsicht in die "Notwendigkeit"* der Verhaltensanforderungen zu erziehen seien, kann deshalb mit solch weitgehend ungebrochener Überzeugung vorgebracht werden, weil sich den Pädagogen wie ihren Mitbürgern und den bürgerlichen Philosophen die gesellschaftlichen Verhältnisse und Normen als natürliche Verhältnisse, als rationale Ideen, kurz als der Inbegriff von Natur und Vernunft, in der Sprache der Moderne: als "Sachzwänge" darstellen[12]. In diesem Sinne konnte der Aufklärungspädagoge Salzmann sagen: "Aufklärung ist das Mittel, um allen Ungehorsam für immer unmöglich zu machen".

4. These

Der Familie kommt in der bürgerlichen Gesellschaft eine spezifische Funktion für den Prozeß der Normverinnerlichung zu, worauf nicht erst das psychoanalytische Erklärungsmodell verweist, sondern was auch ideengeschichtlich frühere Reflexionen von Pädagogen und Philosophen, z. B. von Pestalozzi und Hegel, belegen. Pestalozzi setzt darauf, dass die Mutter mit ihrer liebevollen Beziehung zum Kind dessen Gehorsam und die Verinnerlichung der Normen bewirkt. "Ihre ganze Liebe geht dahin, wie der ganze Gehorsam des Kindes dahin wirkt, dasselbe einsichtsvoll und kraftvoll das heißt, von ihr unabhängig, selbständig, frei zu machen" [13]. Dabei sind der Sozialisationsfunktion der Familie aber Grenzen gesteckt; denn die ökonomisch auf den Konsumtionsbereich beschränkte, in ihrer sozialen Binnenstruktur durch persönliche Bindung und Abhängigkeit charakterisierte Kleinfamilie ist nicht nur unvermögend, unmittelbare Produktionsqualifikationen zu vermitteln (tech-

10 Vgl. dazu H. Fend: Konformität und Selbstbestimmung. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisations-theoretischer Sicht. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
11 Hegel: Gymnasialreden. Sämtl. Werke. Hrsg. von H. Glockner. Bd. 3. Stuttgart 1949. S. 268.
12 Vgl. Marx: Grundrisse, S. 81/82. Als Beispiel für die Sachzwang-These in der Erziehungswissenschaft Heinr. Roth: Die menschliche Handlungsfähigkeit als Ziel der Erziehung. Moral. Mündigkeit zur Selbstbestimmung der Person: Sach-. Sozial- und Selbstkompetenz. In: Zur Zielproblematik ... (s. Anm. 4). S. 119.
13 Über die Idee der Elementarbildung (Lenzburger Rede, 1809). Zit. nach Ausgew. Werke. Eingel. u. erl. von O. Boldemann. Bd. 3. Berlin (DDR) 1964. S. 202.

nisches Geschick und Kenntnis etc.). Sie kann auch aufgrund ihrer vom sachlichen Charakter der "im Leben draußen" herrschenden Beziehungen abweichenden Struktur nur unzureichend auf das bürgerliche Dasein als selbständige, in Konkurrenz mit anderen stehende Privatperson vorbereiten. In dieser Hinsicht erhält die Schulanstalt mit relativ formalisierten Beziehungen eine wichtige Zwischenstellung und besondere Funktion im bürgerlichen Erziehungsprozeß.

Hegel hat diese Funktion in seinen Gymnasialreden prägnant formuliert: "Die Schule steht nämlich zwischen der Familie und der wirklichen Welt, und macht das verbindende Mittelglied des Uebergangs von jener in diese aus. Diese wichtige Seite ist näher zu betrachten."[14] Hegel stellt den liebevollen, personalen Beziehungen in der (bürgerlichen) Familie das vom Leistungsprinzip bestimmte bürgerliche Leben gegenüber: "Das Leben in der Familie nämlich, das dem Leben in der Schule vorangeht, ist ein persönliches Verhältniß, ein Verhältniß der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens; es ist nicht das Band einer Sache, sondern das natürliche Band des Bluts; das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist; es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern, so wie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. – Dagegen in der Welt gilt der Mensch durch das, was er leistet: er hat den Werth nur, insofern er ihn verdient [...] Die Schule nun ist die Mittel-Sphäre, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt herüberführt, aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache"[15].

5. These

In dem Maße, in dem die Märkte die gesellschaftlichen Lebensbereiche und Regionen erfassen, d. h. auch in dem Maße, in dem der Lohnarbeiterstatus sich global ausbreitet und für die Menschen reale Bedeutung gewinnt, kurz: in dem der Tauschwert die ganze Gesellschaft durchdringt und die letzten Idyllen vorbürgerlicher Lebensweise vernichtet, in dem Maße werden auch die Bildungsanstrengungen intensiviert, wobei selbständigkeitsfördernde Erziehungskonzeptionen für alle Erziehungsinstanzen zunehmendes Gewicht erhalten, zumindest mehr und mehr die pädagogische Diskussion bestimmen.

Zu beachten sind in dieser Hinsicht die beiden pädagogischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts, von der Jahrhundertwende bis zu den 30er Jahren und seit den 60er Jahren. Das Schulwesen wird spätestens seit der Jahrhundertwende – sicher auch unter dem Einfluß der sozialen Bewegungen und dabei nicht zuletzt der Arbeiterorganisationen – Zug um Zug ausgebaut, die Schulzeit verlängert u.a.m., nicht nur weil die Qualifikationsanforderungen im Produktionssektor, allgemeiner

14 Vgl. auch Kant in seinen pädagogischen Vorlesungen:"Hier hat die öffentliche Erziehung ihre augenscheinlichsten Vorzüge, denn bei ihr lernt man seine Kräfte messen, man lernt Einschränkung durch das Recht anderer. Hier genießt keiner Vorzüge, weil man überall Widerstand fühlt, weil man sich nur dadurch bemerklich macht, daß man sich durch Verdienst hervortut. Sie gibt das beste Vorbild des künftigen Bürgers."

15 Hegel: Gymnasialreden. A.a.O., S. 268ff .

im Arbeitsleben, gestiegen sind, sondern auch (und teilweise vielleicht sogar primär) weil das Privatleben des einzelnen in Abhängigkeit von den Marktmechanismen immer komplizierter und schwieriger geworden ist, weil das Leben als Zirkulationssubjekt wachsende Ansprüche stellt. Ebenso ist die Schaffung und Erweiterung von Maßnahmen und Einrichtungen der *Erwachsenenbildung* zu einem wesentlichen Teil auf diese Seite der gesellschaftlichen Entwicklung zurückzuführen. Man untersuche daraufhin einmal die Programmelemente und das Aufgabenverständnis von Veranstaltern im Bereich der Erwachsenenbildung!

Zu dem ganzen Komplex der unter Punkt 5 angestellten Überlegungen sei wieder ein exemplarischer historischer Beleg geliefert. – Der preußische Unterrichtsminister Falk 1879 vor dem preußischen Landtag:

"Je stärker erkannt worden ist, welche Gefahr der Gesellschaft aus dem Zuge erwerbsunfähiger und urteilsloser Menschen nach den großen Städten erwächst, desto ernster ist für die Staatsregierung und insbesondere für mich die Mahnung gewesen, Erziehung und Ausbildung erwerbs- und urteilsfähiger Männer und Frauen zu fordern"[16].

6. These

Mit der Monopolisierung der Märkte, der dadurch bedingten 'Aufweichung' der Marktgesetze, dem Zwang zu staatlichen Interventionen und der zunehmenden zumindest subsidiären Übernahme von Funktionen der individuellen Reproduktion durch den Sozialstaat im monopolistischen Stadium des Kapitalismus scheint die Befähigung zum selbständigen, autonomen Leben und Handeln obsolet geworden zu sein und insofern ideologischen Charakter anzunehmen, als dem Erziehungspostulat die materielle Basis des autonomen bürgerlichen Privatsubjekts schwindet.

Der "Normalbürger" ist heutzutage vielfach überfordert, wenn es um die Sicherung seiner Reproduktion und der seiner Nachkommenschaft geht. Wie das Modell der "freien Marktwirtschaft" nicht mehr funktioniert, so ist auch gewissermaßen die Steuerungskapazität des autonomen Subjekts überlastet. Die Opfer von Massenarbeitslosigkeit bekommen das am deutlichsten zu spüren.

Der Erziehungswissenschaftler L. Rössner beschreibt die Problematik in der Begrifflichkeit der Systemtheorie 1974 folgendermaßen: "Eine durch hohe Komplexität wie Mobilität gekennzeichnete Gesellschaft hat in vielen Bereichen die Toleranz-Grenze für Ungewißheit, das Ungewißheitsoptimum und damit auch das Unsicherheitsoptimum des Einzelnen überschritten"[17]. Im heutigen Kapitalismus

16 Zit. nach Wenzel, in: Hartmann u.a.: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankf./M. 1974. S.324.

17 L. Rössner: Kritische Pädagogik und die Zielproblematik in der Erziehung. In: Zur Zielproblematik … (s. Anm. 6). S. 74. Der Autor fährt a.a.O. dann weiter unten fort:"Wenn diese Annahme (der Überschreitung des Ungewißheitsoptimums, Au.) stimmt ..., dann ist es des weiteren nicht erstaunlich, daß gerade Erziehungswissenschaft und Pädagogik in dieser Hinsicht bevorzugte Wissenschaften sind. da diese sich – sehr allgemein formuliert mit der geplanten Veränderung von Individuen beschäftigen, also mit der Veränderung der einzelnen Träger einer jeweiligen Gesellschaft."

wird die eigenständige Bewältigung der individuellen Reproduktionsprobleme, wird die Orientierung am Warenmarkt wie gegenüber dem freien Angebot staatlicher und halbstaatlicher Dienstleistungen immer schwieriger. Es verlangt immer mehr Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder allgemeinen "Durchblick", um die eigene Arbeitskraft richtig auszubilden, so daß sie verkäuflich bleibt, seine Biographie richtig zu planen, seine Bedürfnisse "kritisch" aufs Warenangebot abzustimmen, Vorsorge für die Familie zu treffen u.a.m.

Trotz der tendenziellen Überforderung des einzelnen ist es ökonomisch und politisch nicht möglich, die Regulierung der individuellen Reproduktion im Modell des privaten Warenbesitzers völlig aufzugeben. Seine Aufhebung käme wie das Außer-Kraft-Treten der Zirkulationsgesetze für den "gesellschaftlichen Stoffwechsel" von einem bestimmten Punkt ab einer grundlegenden Transformation des Systems gleich. Deshalb ist man sehr bemüht, an der Konzeption des autonomen bürgerlichen Subjekts grundsätzlich festzuhalten. Indem Hilfe, Fürsorge und Beratung immer mehr zum Bestandteil von Dienstleistungen öffentlicher und privater Art werden, werden Schwierigkeiten aufzufangen versucht. Man denke nur an die vielfältigen Beratungsdienste von der Schullaufbahnberatung und Berufsberatung bis zur Verbraucherberatung, Erziehungsberatung, Eheberatung, Rentenberatung usw.

Solche Hilfs- und Beratungsdienste aber kosten wie alle sozialen Dienstleistungen Geld, absorbieren gesellschaftliche Arbeitskraft und vermindern vor allem, gleichgültig ob staatlich oder halb-staatlich betrieben, die verwertbaren Fonds. Es sind tote Kosten für das Kapital. Sie erhöhen m. a. W. nur zusätzlich die Kosten der individuellen Reproduktion und damit den Wert der Ware Arbeitskraft. Gerade deshalb wird es umso dringender erforderlich, schon präventiv in der vorschulischen und schulischen Erziehung die ausreichenden Qualifikationen für ein Leben als mündiger Bürger mit zu vermitteln.

Neben diesem Kostengesichtspunkt ist der politische Legitimationsaspekt nicht zu übersehen: Das Ideal des selbständigen und sich selbst bestimmenden Privatsubjekts muß aufrecht erhalten werden, damit Existenzbedrohungen oder gar existentieller Ruin subjektiv als Versagen zurechenbar bleiben und nicht den Verhältnissen angelastet werden. Kosten- und Legitimationsaspekt dürften als Motive in folgender Äußerung eines bundesrepublikanischen Politikers von 1976 zusammenspielen:

"Liegt es aber im Sinn der persönlichen Freiheit, wenn öffentliche Leistungen dem einzelnen ein Stück Verantwortung für seine Existenz auch dort abnehmen, wo er in der Lage wäre, entweder selbst zurechtzukommen oder jedenfalls einen Teil der Schwierigkeiten selbst zu bewältigen oder der Leistungen selbst zu erbringen? Selbstverwirklichung ist nicht denkbar ohne das Bemühen, mit den Schwierigkeiten des Lebens selbst zurechtzukommen. Der emanzipierte, mündige Bürger ist nicht nur dadurch gekennzeichnet, daß er eine eigene Meinung zu politischen Fragen hat. Er ist nicht vorstellbar als jemand, dem soziale Leistungen die eigenen Anstrengungen ersparen"[18].

Auf die solchermaßen zugespitzte Problematik gibt es zwei im Grundsätzlichen unterschiedene politische und pädagogische Antworten. Von faschistoiden Ordnungsvorstellungen abgesehen lassen sich die folgenden beiden Positionen ausmachen:

Die eine Position, die, gemessen an den gesellschaftlichen Problemlagen, antiquiert wirkt, will am traditionellen Konzept des mündigen Bürgers festhalten, wobei Mündigkeit eher formal verstanden wird. Als Vertreter solch konservativer Positionen können in der westdeutschen Erziehungswissenschaft z.B. gelten: Josef Derbolav, Lutz Rössner, Theodor Ballauff. Auch sie treten für das Erziehungsprinzip der Selbstbestimmung ein, das aber eher negativ bestimmt ist im Sinne der Abwehrhaltung gegenüber jedweder Gefahr von Fremdbestimmung.

Bei der anderen Position werden die Steuerungsmöglichkeiten des Systems zu verbessern und weiterzuentwickeln versucht, indem die parlamentarischen Instanzen durch institutionalisierte Mitbestimmung in fast allen gesellschaftlichen Bereichen ergänzt werden, durch die Mitbestimmung der Produzenten oder der Dienstleistenden in der Wirtschaft, und im öffentlichen Dienstleistungssektor auch der Klienten oder Konsumenten. Damit wird der Tatsache Rechnung zu tragen versucht, daß die marktwirtschaftlichen Mechanismen vielfach nicht mehr greifen, daß die individuelle Reproduktion nicht mehr bloß durch die Teilnahme an der Warenzirkulation zu sichern ist und in zunehmendem Maße staatliche Interventionen und Dienstleistungen einspringen müssen.[19] Im pädagogischen Bereich hat dies zur Konsequenz, daß der Tendenz nach herkömmliche Zirkulationsqualifikationen mit politischen Qualifikationen verschmelzen, was in dem Erziehungsziel der Befähigung zur Selbst- *und* Mitbestimmung zum Ausdruck kommt. Hier wird also die Weckung der Bereitschaft und Befähigung zur politischen Partizipation in allen Lebensbereichen propagiert, womit zugleich die herkömmlichen Vorstellungen von Autonomie und Privatheit fragwürdig werden. Man tritt für die Politisierung aller Lebensbereiche ein. Damit werden nicht nur die Konturen zwischen der Rolle des Privatmenschen und des Staatsbürgers verwischt. Damit sieht man sich auch veranlaßt, sich auf die inhaltliche Untersuchung von gesellschaftlichen Interessenanlagen einzulassen. Darin zeichnet sich aber eine Überwindung von "Mündigkeit" als reine Verhaltens- und Umgangsform, als inhaltsgleichgültiger Habitus ab (nonkonform sein, Initiative zeigen, auf eigenen Füßen stehen können), wie sie bisher von der bürgerlichen Gesellschaft positiv sanktioniert wurde. Von daher ist die Schärfe der bildungspolitischen Auseinandersetzungen z. B. um die hessischen Rahmenrichtlinien verständlich.

---

18 Herbert Zahn, nach der Frankfurter Rundschau "prominentes Mitglied" der SPD, zur Kranken- und Rentenversicherung. Zit. nach der FR Nr. 248 vom 3. Nov. 1976. Herr Zahn räumt selber ein: "Sicher, dieses Argument kommt gewöhnlich von rechts. Aber ..." (ebd.).

19 Dem stehen von anderer Seite Versuche gegenüber, auch öffentliche Dienstleistungen wie Erziehung und Bildung nach marktwirtschaftlichen Prinzipien zu organisieren. Man vgl. neuere Modelle zur Studienfinanzierung!

Reproduktionsqualifikation und sozialpädagogische Handlungskompetenz. Zur gesellschaftlichen Funktion sozialpädagogischen Handelns (1984)

1. Zur Fragestellung: Wo die sozialpädagogische Handlungskompetenz zur Diskussion steht, muß die gesellschaftliche Funktion sozialpädagogischen Handelns bestimmt werden. Der Versuch dazu soll von einer materialistischen Theorie der Gesellschaft aus im folgenden Beitrag gemacht werden. Im Zentrum der Überlegungen steht dabei die Kategorie der "Reproduktionsqualifikation".

Soziale Arbeit und Erziehung – so die These – stellen Reaktionsweisen auf Mangel oder Verlust der Reproduktionsqualifikation dar. Sozialarbeit und Sozialpädagogik sind, auch wo sie von sog. "privaten" Trägern betrieben werden, Teil der staatlich oder jedenfalls öffentlich organisierten Reproduktion der Individuen in dieser Gesellschaft und als Ergänzung oder Teil der Sozialpolitik zu verstehen. – Das ist bei aller Differenz der gemeinsame Ausgangspunkt aller materialistisch orientierten Analysen der letzten Jahre (s. bes. Barabas et al. 1975; Barabas et al. 1977; Blanke/ Sachße 1978; Sachße 1979; S. Müller 1978; Danckwerts 1978). Gemeinsam wird in all diesen und anderen Arbeiten auch festgestellt, daß die Reproduktion der Arbeitskräfte im Verlauf der Entwicklung der kapitalistischen Gesellschaft zunehmend vergesellschaftet worden ist und vergesellschaftet wird. Hierbei sind allerdings bereits Differenzen zu beachten: Barabas u. a. (1975 und 1977) nehmen eine tief greifende strukturelle Veränderung an. – Sie reden etwas ungeschützt von "der säkularen Ausdehnung vergesellschafteter Reproduktionsbereiche in spätkapitalistischen Gesellschaften" und unterstellen das Heranreifen einer "strukturellen Diskrepanz" zwischen Sozialisations- und kapitalistischem Produktionsbereich. Danckwerts (1978) hingegen betrachtet soziale Arbeit und Erziehung, ohne die mit deren Ausdehnung einhergehenden qualitativen Veränderungen zu übersehen, mit Marx als eine seit der Durchsetzung des Kapitalverhältnisses immer schon herausgeforderte Reaktion der Gesellschaft "auf die naturwüchsige Gestalt ihres Produktionsprozesses" (MEW 23, S. 504) und verweist zum andern zu Recht auf die Instabilität historisch erreichter Standards sozialer Sicherheit, auf deren Abhängigkeit von wirtschaftlichen Schwankungen und politischen Kräfteverhältnissen. Seine Analyse läßt den guten Glauben an eine quasi automatische und autonome Entwicklung sozialer Arbeit und Erziehung ins Wanken geraten.[1] Solch eine kritische, durchaus nicht resignative Einschätzung wird durch historische Lehren gestützt. In autoritären oder gar faschistischen Regimes nämlich werden Sozialleistungen und speziell soziale Arbeit und Erziehung durch Disziplinierung und Liquidierung sozialer

Problemfälle ersetzt. Diese Hinweise erscheinen wichtig im Hinblick auf die Überlegungen dieses Beitrags, die sich auf die Perioden sozusagen "normaler" bürgerlicher Herrschaft in der Form des demokratischen Rechts- und Sozialstaats beziehen, obgleich die Elementarbedingungen individueller Reproduktion unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen durchgängig die gleichen bleiben.

Was in keiner der oben genannten Analysen *systematisch* aufgenommen und für die Bestimmung von sozialer Arbeit und Erziehung verarbeitet wurde, ist der Gedanke der notwendigen und zugleich unzureichenden Qualifikation der Individuen für die von ihnen geforderten Reproduktionsleistungen (vgl. dazu Auernheimer 1977a; Auernheimer 1979b; Auernheimer et al. 1979). Diese Bedingung soll im folgenden aus dem Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital heraus begründet und auf ihre Bedeutung für Sozialarbeit und Sozialpädagogik hin untersucht werden. Danckwerts (1978) hat diesen Gedanken lediglich in Fußnoten berücksichtigt. Von Siegfried Müller wird lediglich die "Verbesserung der Zirkulationsqualifikation des Betroffenen" (1979, S. 343) stichwortartig zur Kennzeichnung einer Betrachtungsebene von Sozialpädagogik eingeführt, die das soziologische Kontrolltheorem komplettiert und korrigiert. Bei Kunstreich (1976) ist zwar die Erkenntnis der notwendigen Tauschfähigkeit der Waren, hier speziell der Ware Arbeitskraft, leitend für die Analyse von "Staatsintervention und Sozialarbeit". Aber dies führt auch ihn nicht zu der Überlegung, daß die staatlich betriebene Sicherung der Tauschfähigkeit der Arbeitskraft bei dieser Ware zunächst mit der entsprechenden Ausbildung ihres Trägers einsetzen muß. Am nächsten kommen Barabas u. a. stellenweise gerade in den Ausgangspositionen den von mir angestellten Betrachtungen, jedoch werden ihre Beiträge maßgeblich von der m. E. fragwürdigen Trennung von Qualifikations- und Sozialisationsprozessen bestimmt und nicht zuletzt dadurch wird von zentralen Bestimmungsmomenten von Sozialarbeit abgelenkt. Für sie bezieht sich "Qualifikation" auf "Kenntnisse und Fertigkeiten für den Arbeits- und Verwertungsprozeß", "Sozialisation" dagegen auf "Verhaltensdispositionen und Einstellungen zur 'sozialen Integration'" (Barabas et al. 1975, S. 380, vgl. dazu Auernheimer et al. 1979, S. 106). Bei der einleitenden Unterscheidung von Arten der "Störung der Reproduktionsfähigkeit der Arbeitskraft" wird immerhin von ihnen neben "mangelhafter und überholter beruflicher Qualifikation" und Krankheit aufgeführt: die "mangelnde 'moralische' Qualifikation, d. h. Sozialisation (Arbeitsscheue, Trinker, Kriminelle etc.)" (Barabas et al. 1975, S. 380). Obwohl es sich in jener Textpassage der Form nach um eine Aufzählung handelt, ist ein an sich interessanter Argumentationszusammenhang impliziert, der jedoch von den Verfassern in ganz anderer Richtung, als im Folgenden beabsichtigt, entfaltet wird. Sie fassen jene "moralische Qualifikation" zu eng und ordnen das Ganze sogleich umstandslos dem Begriff "Sozialisation" unter. – Dahinter steht nicht einfach ein no-

1 Die Annahme eines Automatismus wird allerdings auch von Blanke/Sachße (1978: 41) zurückgewiesen. Diese beiden Autoren sind sich auch über die immer schon strukturell bedingte Risikobelastung der individuellen Reproduktion in der Privatform und die dadurch herausgeforderten öffentlichen "Vorkehrungen" im Klaren (vgl. 17). Der Beitrag von Blanke/Sachße erscheint mir insgesamt stringenter als die anderen Arbeiten dieses Kreises.

minalistischer Streit um Worte, sondern es geht um begriffliche Inhalte mit theoretischen und praktischen Folgen.

Der Begriff "Sozialisation" entstammt nämlich einer Theorietradition der Soziologie, in der der Zusammenhang sozialer Normen mit den materiellen Lebensverhältnissen kaum noch, wenn überhaupt, untersucht wird. Die Berücksichtigung von gesellschaftlicher Arbeit und Arbeitsteilung erfolgt eher additiv. Schon beim Schöpfer des Begriffs Sozialisation, Emil Durkheim, stehen Probleme der sozialen "Kohäsion" im Vordergrund der Betrachtung. Zugestandenermaßen wurde zwar der deutschen Erziehungswissenschaft, so auch der Sozialpädagogik, erst mit Hilfe der soziologischen Theorie der Sozialisation – und damit von Normen, Abweichung und Kontrolle – ein deutlicheres Licht über ihre gesellschaftlichen Funktionszusammenhänge aufgesteckt, aber diese Aufklärung blieb doch aus den angedeuteten Gründen, so bedeutsam sie wissenschaftsgeschichtlich war, insofern an der Oberfläche, als damit der innere Zusammenhang mit der Produktionsweise verborgen blieb.[2] Auch hier kam dann ein additives Verfahren zum Zuge. – Man fügte zur Sozialisationstheorie die sog. "Politische Ökonomie des Ausbildungssektors" hinzu. Jene Verdoppelung bringen Barabas u. a. im Grunde genommen nur auf den theoretischen Nenner. Ihr Interesse wird geleitet von der Kritischen Theorie und wird sehr stark von Interaktionsformen und deren Entwicklung – "herrschaftliche" versus "gleichberechtigt-dialogische" – beansprucht. Sie vermuten einen mit der Ausdehnung staatlicher Sozialpolitik einhergehenden "Wandel der Sozialisationsnormen" (1975, S. 402) mit positiver Tendenz, jedenfalls eine "zunehmende strukturelle Diskrepanz" zum Produktionsbereich und zu "tauschförmigen Verkehrsformen". Unklar und verschwommen bleiben dabei ebenso die neuen "Systemimperative" wie die angeblich dazu gegensätzlichen "ökonomischen Anforderungen" (Barabas et al. 1977).[3]

Im folgenden wird nicht wie bei Barabas u. a. versucht, "säkulare" Wandlungen zu identifizieren oder auch nur Politisierungspotentiale in der Sozialarbeit auszumachen. Vielmehr soll die Funktion von sozialer Arbeit und Erziehung aus dem Gesamtprozeß gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion und dessen Formen hergeleitet werden. Damit soll zugleich dem Sozialpädagogen ein Selbstverständnis ermöglicht werden, das weder Resignation noch Euphorie begünstigt.

Gemeinsam mit Barabas u. a. gehe ich davon aus, daß die "enorme Ausdehnung öffentlicher Sozialisationsleistungen" als "Reaktion auf vermutete oder tatsächliche Reproduktionsschranken der privaten ökonomischen Basis" (1977, S. 499)

2 Mit den Kategorien Normen, Herrschaft, Abweichung und Kontrolle für sich ist das Arbeitsfeld des Sozialpädagogen nicht erhellbar. Ohne Bezug auf die historisch konkrete materielle Basis bleibt solch soziologische Erklärung abstrakt und für die Praxis leicht irreführend. – Nonkonformität oder Konformität heißen dann die Erziehungsziele und die entsprechenden Kontroversen. Nonkonformität ist aber noch lange nicht "Emanzipation". Verbunden mit der unreflektierten Projektion der eigenen negativen Identität (Selbsthaß) der Erzieher (vgl. Richter 1976) führt solche theoretische Orientierung im Umgang mit randständigen und stigmatisierten Außenseitern leicht dazu, diese in ihrer Randständigkeit eher zu bestätigen – auch auf die Gefahr des Scheiterns der Klienten hin.

3 Eher nachvollziehbar wird dieser Kontrast bei Blanke/Sachße (1978). Aber die Behauptung eines völlig neuen Widerspruchselements wird auch von ihnen nicht begründet.

zu begreifen ist. Allerdings sind solche Schranken, konkret vor allem die Unfähigkeit von Familien, speziell von proletarischen und subproletarischen, zur Erziehung und selbständigen Lebensbewältigung immer schon ein Problem der bürgerlichen Gesellschaft gewesen. Dieses Problem ist strukturell angelegt. Einstige Formen der Fürsorge und Anstaltserziehung stellen ebenso wie moderne Sozialarbeit und Sozialpädagogik Antworten darauf dar, "Palliativmittel" mit den Worten von Marx. – Das heißt, die strukturellen Ursachen können nicht ganz beseitigt, aber die Leiden der Betroffenen immerhin gelindert werden. Heute sind – so eine weitere These – vermutlich mehr Chancen gegeben, bloße Kontrolle und Disziplinierung zugunsten wirklicher pädagogischer Hilfe zurückzudrängen. Ihrer gesellschaftlichen Bestimmung nach sind soziale Arbeit und Erziehung wesentlich soziale Kontrolle und Hilfe zugleich (vgl. S. Müller 1978 und Danckwerts 1978, S. 105f.). Eine ideelle Verabsolutierung der einen oder anderen Seite ist praktisch folgenreich.

Unter *pädagogischer Hilfe* verstehe ich die Hilfe zur Erlangung oder Wiedererlangung der Überlebensfähigkeit unter gegebenen Verhältnissen; sei es allein oder kollektiv, in der traditionellen Pädagogensprache: die Hilfe zum Mündigwerden, d. h. auch die (Wieder-)Befähigung zur Teilhabe am Prozeß vergesellschafteter Arbeit und damit zur (Wieder-)Gewinnung der Identität (vgl. Danckwerts 1978, S. 106, 119). Diese Hilfe muß selbstverständlich gegebenenfalls die Beeinflussung ungünstiger sozialstruktureller Bedingungen einschließen. Über die Beteiligung daran bietet sie schließlich für die "Klienten" die Möglichkeit zur Aneignung einer politischen Perspektive.

Die Möglichkeiten zu solcher Hilfe – dies die letzte These – sind keine Fiktion, sondern bereits in der materiellen gesellschaftlichen Funktion von sozialer Arbeit und Erziehung angelegt, wenngleich immer versucht werden wird, die Politisierung des Prozesses der persönlichen Emanzipation zu behindern oder einzuschränken.

2. Die Sozialpädagogik – das ist keineswegs neu – ist eine historische Besonderheit der bürgerlichen Gesellschaften. Vorläufer der modernen Sozialpädagogik wie die Armenpflege der mittelalterlichen Städte, die Armen- und Zuchthäuser des absolutistischen Staates usw. sind zu verstehen als Elemente des Übergangs und der Übergangsgesellschaft zwischen Feudalismus und bürgerlicher Gesellschaft. Unabhängig von der strittigen Unterscheidung zwischen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialtherapie[4] und unabhängig von dem Umfang dessen, was an Einrichtungen, Berufsbildern und Tätigkeitsbereichen dazugezählt wird, handelt es sich bei dem hier zur Behandlung stehenden Bereich um ein öffentlich organisiertes, sei es vom Staat selbst oder von sog. "privaten" Organisationen getragenes System zunehmend professionalisierter, d. h. vor allem auch methodisierter und durch Programme geregelter Hilfen für soziale Problemlagen, die von dem Betroffenen selbst allein nicht mehr bewältigt werden. Dabei kann die Hilfe den Betroffenen

4 Die Schwierigkeit, vielleicht auch Unsinnigkeit der Differenzierung wird durch einschlägige Lexikonartikel und Lehrbücher belegt. Vgl. die Definitionsversuche, die Danckwerts (1978: 80ff.) referiert und zitiert. Bezüglich Sozialarbeit und Therapie siehe das Sonderheft 1978 der Neuen Praxis zu diesem Thema.

mehr oder weniger aufgezwungen oder aufgedrängt, aber auch von diesen aktiv veranlaßt sein. Auf die mit der zwangsweisen Betreuung verbundene Problematik sei hier nicht weiter eingegangen. Nicht nur im historischen Rückblick auf die europäische Geschichte und im Vergleich mit außereuropäischen Kulturen vorindustrieller Provenienz erweist sich die Sozialpädagogik als ein historisches Spezifikum.

Die kollektive Bewältigung von Konflikten und Notlagen im Alltagsleben ohne berufliche Spezialisten oder nur unter Hinzuziehung in besonders gelagerten Fällen setzt nicht nur bestimmte kulturelle Muster solidarischer Hilfe und bestimmte rechtliche Normen, sondern auch eine entsprechende Wirtschaftsverfassung, m. a. W. eine entsprechende ökonomische Grundstruktur der Gesellschaft voraus. An den zumindest noch residual in manchen Regionen vorhandenen vorindustriellen Formen von genossenschaftlicher Produktion und Konsumtion werden solche Zusammenhänge deutlich. Die Sozialpädagogik ist nicht etwa deshalb entstanden und weiter im Expandieren begriffen, weil die professionelle, durch Programme und Routinen geregelte Hilfe – so Luhmann (1973) – älteren Formen des Helfens in ihrer Leistungsfähigkeit überlegen wäre, sondern weil diese Gesellschaft bei permanenter Produktion sozialer Problemlagen die unmittelbare solidarische Hilfe nicht bloß ideell, sondern materiell zum Ausnahmefall macht. Hilfe kommt nur dort zustande – das hat Luhmann mit soziologischem Scharfsinn vermerkt – wo sie als soziale Leistung erwartet werden kann. Unter den gegebenen ökonomischen und rechtlichen Voraussetzungen aber kann Hilfe vom "Nächsten", zumindest soweit sie ein größeres zeitliches oder finanzielles Budget impliziert, nur ausnahmsweise erwartet werden und dies macht professionelle Hilfe notwendig. Solidarische Hilfe selbst im familiären Rahmen wird zunehmend zurückgedrängt, wird zur idealistischen Schrulle. Soziale Arbeit und Erziehung sind also eine notwendige 'Ersatzlösung' in einer historischen Gesellschaftsform, die hinsichtlich der Entfaltung und vor allem der Verfügbarmachung gesellschaftlichen Reichtums ihre Schranken hat.

3. Die kapitalistische Produktionsweise ist durch ein besonderes Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Reproduktion gekennzeichnet. – Die gesellschaftliche Reproduktion ist nicht mehr "einfache", an der unmittelbaren Lebenserhaltung der Menschen orientierte, Reproduktion und damit Reproduktion statischer Verhältnisse, sondern hat als kapitalistischer Verwertungsprozeß eine Stufe erreicht, auf der sie, vom Zweck bloßer Lebenssicherung freigesetzt, einen zu früheren Gesellschaften unvergleichlichen, aber abstrakten Reichtum hervorbringt, über den die Produzenten selbst nicht verfügen.

Das Mehrprodukt wird nicht mehr außerhalb des Arbeitsprozesses durch außerökonomischen Zwang angeeignet wie in den älteren Klassengesellschaften, sondern wächst als Mehrwert dem Kapital quasi innerhalb des Produktionsprozesses zu. Dieses kann die gesellschaftlich kombinierte und technisch potenzierte lebendige Arbeit aber nur dadurch ausbeuten, daß die Arbeitskraft Warenform angenommen hat und für die individuelle Reproduktion der Arbeitskräfte die Privatform bestimmend geworden ist. Die Besitzer von Arbeitskraft sind private Warenbesitzer geworden. Dadurch findet das Kapital jene Ware auf dem Markt vor, deren Ge-

brauchswert nach der geläufigen Formulierung von Marx selbst die eigentümliche Beschaffenheit besitzt, Quelle von Wert zu sein, deren Verbrauch also selbst Wertschöpfung wird (MEW 23, S. 181). Als sich im Austausch mit der lebendigen Arbeit selbst verwertender Wert überwindet das Kapital die Schranken aller vorausgegangenen Produktionsweisen. Die gleichsam entfesselte Reproduktion findet in der "revolutionären technischen Basis" (Marx), der permanenten Erschließung neuer Naturkräfte und der Weckung neuer Bedürfnisse ihren deutlichen Ausdruck. Zugleich ist die Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Reichtums noch nicht rückgebunden an den Zweck der menschlichen Entfaltung der Individuen. Entfaltungschancen sind zufällig, von der Klassenlage, dem Wechsel von Prosperität und Krise und den politischen Auseinandersetzungen abhängig. Armut, auch massenhafte Armut und psychische Zerstörung sind Bestandteile des Systems.

Die Formen und Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion bestimmen die *individuelle* Reproduktion, sie beeinflussen auch maßgebend das Geschick der Individuen. – Man denke nur an die konjunkturell wechselnden Chancen der Jugendlichen. Gerade auf Grund der Formbestimmtheit als private Reproduktion aber sind die Individuen, ihrem Status als freie Warenbesitzer entsprechend, für ihre Reproduktion selbst verantwortlich. Das bildet den für unsere Überlegungen entscheidenden Gesichtspunkt. Im Gegensatz zu Barabas u. a. halten wir die Privatform der individuellen Reproduktion nach wie vor für bestimmend oder strukturell dominant, selbst wenn nachweislich die gesellschaftliche Konsumtion durch Inanspruchnahme öffentlicher Dienstleistungen proportional zur individuellen, kaufkraftgebundenen Konsumtion immer mehr zunimmt und speziell Sozialisation heute vielfach außerfamiliär organisiert wird. Entscheidend für die Beurteilung erscheinen dabei die nach wie vor gesellschaftlich anerkannten und geltenden juristischen Grundpositionen. Deshalb erscheint die Kennzeichnung von Sozialarbeit und Sozialpolitik durch Kaufmann als "Hilfe zur 'Existenzsicherung im Ausnahmefalle'"(Kaufmann 1973, S. 90) analytisch eher überzeugend , als die gegenteilige Behauptung von Barabas u. a.[5].

Nach der Auflösung der für vorbürgerliche Gesellschaften kennzeichnenden persönlichen Abhängigkeiten, patriarchalischen und korporativen Schutzpflichten sind die Individuen dieser Gesellschaft ganz auf sich selbst gestellt und frei im doppel-

5 Interessant finde ich, daß Blanke/Sachße (1978: 53) in einer Anmerkung die Sozialhilfe als mögliches "Instrument des Zwangs zur privaten Reproduktion" beachten. Im System sozialer Sicherung stabilisieren m. E. sowohl Versicherungs- wie auch Versorgungsprinzip die Privatform der Reproduktion (vgl. Blanke/Sachße 1978: 22f., auch Kaufmann 1973). Die Äußerungen von Barabas et al. (1975) hinsichtlich ihrer These vom Formwandel der individuellen Reproduktion sind unscharf und widersprüchlich. – Einerseits erscheint auch bei ihnen an mehreren Stellen der private Charakter der Produktionsweise grundlegend auch für den Reproduktionssektor und ohne revolutionäre Umwälzung unaufhebbar (vgl. 381). Andererseits wird in einigen Aussagen der Eindruck erweckt, u. a. in einem Vorwurf gegen Luhmann, als sei die individuelle Reproduktion heute nicht mehr "als wesentlich privat organisiert" zu begreifen (415). Anderswo wird wiederum lediglich die "zunehmende Abhängigkeit der privaten (!) Reproduktion von umfassenden staatlichen Leistungen" (424) behauptet, ein sicherlich unleugbarer Tatbestand, der aber keine Struktur- oder Wesensveränderung bedeutet, vielmehr die bisherige Formbestimmung bestätigt. Es soll nicht übersehen werden, daß die Widersprüche auch in der Realität vorhanden sind und sich weiter verschärfen, freilich nicht in der von Barabas et al. definierten Form.

ten Sinne: frei von persönlichen Zwängen wie auch frei von Existenzgarantien, sozusagen frei, unter Brücken zu schlafen, den Lebensrisiken innerhalb des von Konkurrenz geprägten gesellschaftlichen Lebens einzeln ausgeliefert, soweit sie nicht selbsttätig durch organisierte Zusammenschlüsse eine Risikominderung erreichen. Entsprechende Ansätze gehen bis in die Anfänge der kapitalistischen Wirtschaft zurück und reichen von Konsumgenossenschaften und Versicherungen (trade unions, Hülfskassen etc.) bis zu gewerkschaftlichen Zusammenschlüssen zum Schutz der Arbeitskraft. Sie können aber bei all ihrer unbestrittenen Bedeutung auf Grund der ökonomischen und juristischen Strukturen immer nur Teilrisiken minimieren oder ausschalten. Das gleiche gilt im Grunde für die staatliche Intervention. Der Staat wird zunächst, historisch gesehen, auf den Plan gerufen, um im Interesse der gesellschaftlichen Reproduktion durch gesetzgeberische Beschränkungen das bloße Überleben der Proletarier zu sichern vor dem oft lebensbedrohenden Verwertungsdrang der Kapitale, angefangen mit der Fabrikgesetzgebung des 19. Jahrhunderts, dieser nach Marx "ersten bewußten und planmäßigen Rückwirkung der Gesellschaft auf die naturwüchsige Gestalt ihres Produktionsprozesses" (MEW 23, S. 504). Dazu treten dann später die sozialstaatlichen Versorgungsleistungen. Beide Funktionen, Schutz durch Gesetze und teilweise Umverteilung des Sozialprodukts, sind Bestandteil heutiger Sozialpolitik und reduzieren die Risiken der individuellen Reproduktion unter den gegebenen Systembedingungen. Sie sind dabei in ihrer Qualität, wie internationale und historische Vergleiche zeigen, von politischen Kräfteverhältnissen, speziell von der Stärke der Arbeiterbewegung abhängig, wenngleich gewisse Minimalstandards sozialer Sicherheit in fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften unverzichtbar scheinen (vgl. dazu im weiteren Danckwerts 1978).

Die Anforderungen und auch Risiken individueller Reproduktion nehmen im Zuge der Durchdringung und Beherrschung aller Lebensbereiche von den ökonomischen Gesetzen kapitalistischer Warenproduktion nicht ab, sondern zu (vgl. z. B. Münchmeier 1979, S. 33). Einerseits nämlich ist die gesellschaftliche Planung in dieser Gesellschaft noch unentwickelt und nur beschränkt entwickelbar, während andererseits vorindustrielle Kulturmuster und Sozialstrukturen verschwinden. Das zeigt sich an den Systemen nachbarschaftlicher und verwandtschaftlicher Hilfe. Innerhalb der Familie ist der Kreis sozial erwartbarer Hilfe immer enger geworden. Mehr und mehr dringen Beziehungen tauschförmiger, privatrechtlicher Art selbst in die Kleinfamilie ein (vgl. Blanke/Sachße 1978, S. 86). Ungeachtet dessen ist die Familie nach wie vor die für individuelle Reproduktion zuständige Instanz. Ihre Zuständigkeit wird durch das bürgerliche Recht gesichert und ihre Leistungsfähigkeit durch öffentliche, überwiegend staatliche Hilfen zu stützen versucht (vgl. dazu die Familienberichte der Bundesregierung). Dazu gehören sozialpolitische und sozialpädagogische Interventionen und Angebote. Festgehalten sei noch, daß der Staat historisch zögernd und nach Möglichkeit nur subsidiär Reproduktionsleistungen der Familie wie Erziehung, Altersversorgung übernimmt. Als ein strukturelles Merkmal der Gesellschaft kann gelten, daß grundsätzlich die Individuen als Privatmenschen unter besonderer Inanspruchnahme der Familie für die Reproduktionsleistungen zuständig sind.

4. Diese ökonomisch bestimmte und juristisch bestätigte Zuständigkeit erfordert eine spezielle Kompetenz oder Qualifikation der Individuen – die *"Reproduktionsqualifikation"*, die durch Erziehung und Bildung erworben und vermittelt werden muß. Die Vermittlung der entsprechenden Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen ist herausragender und zentraler Zweck bürgerlicher Erziehung und Bildung, vor allem familiärer Erziehung und elementarer Schulbildung. Die Qualifikationsvoraussetzungen für eine selbständige Lebensbewältigung unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen reichen von der Beherrschung der sog. Kulturtechniken bis hin zum Aufbau komplexer psychischer Leistungen wie Selbstkontrolle, Ich-Stärke, Mündigkeit, oder wie immer solche Persönlichkeitseigenschaften in Psychologie, Pädagogik und Ethik benannt werden (vgl. dazu Auernheimer et al. 1979). In vieler Hinsicht kann man mit den Worten des Soziologen von Ferber (1973, S. 75) auch vom Erwerb von "Sozialroutine" und damit auch von "Autonomie" sprechen. Das Individuum soll lernen bzw. gelernt haben, sein Leben trotz widriger Umstände einigermaßen planvoll anzugehen, den eigenen Lebensentwurf nach Möglichkeit durchzuhalten und andererseits sich flexibel auf neue Lebensumstände einzustellen, Konflikte möglichst in einer sozial erwünschten Weise zu verarbeiten und anderes mehr. Sind solche Qualifikationen bis zum Jugend- oder gar bis zum Erwachsenenalter nicht oder nicht ausreichend erworben, wobei juristische Definitionen von Mündigkeit wichtige Markierungen darstellen, so wird eine Nach- oder Resozialisation notwendig und je nach sozialer Auffälligkeit und subjektivem Leidensdruck veranlaßt werden. Ein beträchtlicher Teil der Handlungsfelder sozialer Arbeit und Erziehung dient solchen Zwecken.[6] Neben Einrichtungen und Formen direkter Resozialisation und Rehabilitation stehen unterstützende Maßnahmen zur Familienerziehung und Maßnahmen zur ersatzweisen Übernahme familiärer Sozialisationsleistungen.

Sämtlichen sozialpädagogischen Aufgabenbereichen ist bei aller Vielfalt hinsichtlich der institutionellen Anlässe, der sog. Adressaten und Methoden eines gemeinsam: Sie beziehen sich durchweg auf Fälle, wo Individuen nicht mehr zu den ihnen gesellschaftlich zugemuteten Reproduktionsleistungen in der Lage sind oder wo – so bei auffälligen Jugendlichen – die begründete Befürchtung mangelnder Befähigung dazu besteht, und bezwecken die kompensatorische, der Intention nach meist temporäre Übernahme jener Leistungen und nach Möglichkeit die (Wieder-)-Befähigung zur selbständigen Lebensbewältigung. Sie tragen dabei entweder prophylaktischen oder korrektiven Charakter. "Soziale Arbeit und Erziehung ist die Einheit von Maßnahmen, die auf Erziehungsverhältnisse wirken (Familie, Schule, Ausbildung, Arbeit) und der relativ eigenständigen (in der Sozialarbeit, Sonder- und Sozialpädagogik entwickelten) Erziehungsansätze, die sich im Reproduktionsbereich, aber üblicherweise außerhalb der Familien und außerhalb der Schule ansetzen bzw. herausbilden" (Danckwerts 1978, S. 103). Die Sozialpädagogik ist eine wichtige Ergänzung der Sozialpolitik. Abgesehen von politischen Legitimations-

6 M. E. richtig ist der Hinweis von Blanke/Sachße (1978: 23) auf die allen Feldern von Sozialarbeit bei aller Vielfalt gemeinsame, wenn auch z. T. nachrangige Sozialisationsfunktion. Bezüglich der vielfältigen Handlungsfelder von sozialer Arbeit und Erziehung siehe im übrigen die verschiedenen Auflistungen, wie sie z. B. Danckwerts 1978 referiert.

problemen, liegt es vom Kosten-Nutzen-Kalkül her im Interesse des Staatsapparates, durch die Förderung der Familienerziehung, durch Schulbildung, Erwachsenenbildung und eben auch in Notfällen durch sozialpädagogische Maßnahmen die Reproduktionsqualifikation der Staatsbürger zu erhalten bzw. wieder herzustellen, um die sozialen Kosten einzudämmen, die schließlich mit Sozialprogrammen, Finanzierung von Strafvollzugseinrichtungen usw. bei gleichzeitigem Ausfall von Arbeitskräften und damit verbundener Minderung des Sozialprodukts verbunden sind (vgl. Marzahn 1979, S. 30). Daß diese Art der Prävention und Korrektur allerdings für die Phasen und Formen des autoritären Staates und faschistischer Herrschaft innerhalb der Geschichte bürgerlicher Gesellschaften nicht gilt, wurde eingangs bereits festgestellt. Bei einem bestimmten politisch erkämpften historischen Standard von Grundrechten und Lebensansprüchen läßt sich aber für das traditionelle Selbstverständnis von Sozialpädagogik, sie sei Hilfe zur Selbsthilfe, in der Tat eine materielle Basis entdecken. Dabei wird die Überlegung ausgeklammert, ob die Gesellschaft nicht zu ihrer inneren Stabilisierung geradezu soziale Problemfälle braucht – ein einigermaßen spekulatives, jedenfalls schwer nachprüfbares Theorem. Auf keinen Fall soll aber an dieser Stelle der Hinweis vergessen werden, daß sozialpädagogische Arbeit und Erziehung immer die Gefahr persönlicher Zuschreibung von Armut, Delinquenz, Suchtkrankheiten usw. beinhaltet und immer in der Gefahr steht, "Befriedungspolitik des Staates zu sein" (Danckwerts 1978, S. 101). Soziale Arbeit und Erziehung hat nicht nur "das Ansehen von Bevormundung und Disziplinierung" (Danckwerts 1978, S. 100), sondern gewinnt oft tatsächlich einen solchen Charakter. Sie kann aber auch zur Hilfe bei der Überwindung von Deklassierungsprozessen, bei der Persönlichkeitsentwicklung und bei der Befähigung zur kooperativen Kontrolle der relevanten Lebensbedingungen (dazu Holzkamp-Osterkamp 1975, 1976) werden.

5. Analytisch lassen sich gewissermaßen drei *Niveaus von gesellschaftlicher Hilfe für soziale Problemlagen* unterscheiden: Erstens materielle Unterstützung zur Sicherung des (historischen) Existenzminimums für Personen und Familien, die zeitweise oder (nicht selten) gar nicht mehr fähig sind, ihren Lebensunterhalt selbst zu bestreiten. Zweitens Bemühungen um die Eingliederung oder Wiedereingliederung und die Herstellung bzw. Wiederherstellung von "Mündigkeit", d.h. nicht zuletzt der wirtschaftlichen Selbständigkeit, durch Erziehung (Ersatzerziehung, Nacherziehung), Ausbildung, Beratung, Therapie. Dabei können Lernhilfen durch materielle Eingliederungshilfen ergänzt werden (vgl. Bericht 1976). Drittens die Wiederbefähigung zur selbständigen Lebensbewältigung mit gleichzeitiger Veränderung des sozialen Feldes unter aktivierender Beteiligung der "Klienten".

Diese drei Niveaus von gesellschaftlicher Hilfeleistung sind nicht nur ihrer sozialpolitischen Effektivität nach, sondern auch nach ihrem möglichen Beitrag zur pädagogischen Hilfe für Emanzipation unterschiedlich zu bewerten. Die erste Form hat insofern geringe sozialpolitische Effektivität, als sie bei all ihrer disziplinierenden Nebenwirkung (vgl. z. B. Roth 1979, S. 219ff.) für die öffentliche Hand keine dauerhafte Entlastung bringen kann; denn sie baut keine Fähigkeiten zur selbständigen Lebensbewältigung auf. Da sie Abhängigkeit und Bevormundung eher be-

festigt, ist sie – das ist für die *pädagogische* Betrachtung bedeutsam – auch der Persönlichkeitsentwicklung kaum förderlich. (Damit ist natürlich die Unverzichtbarkeit solcher Unterstützungsmaßnahmen nicht bezweifelt.) Als sozialpolitisch sehr wirkungsvoll können Hilfen der dritten Art gelten; denn wo Strategien zur gemeinsamen Problembewältigung vermittelt und das Lebensfeld der Klienten positiv verändert werden, wird der permanenten Regeneration sozialer Probleme am ehesten vorgebeugt. Allerdings birgt diese Form sozialer Arbeit und Erziehung, unter dem Blickwinkel der Administration betrachtet, auch die Gefahr in sich, daß Politisierungsprozesse bei den Betroffenen angeregt werden, die das Finanzbudget und Legitimationsvermögen der Verwaltung überfordern oder einfach schlicht unbequem sind. Dabei gibt es zwischen den verschiedenen Ebenen und Ressorts von Verwaltung und Politik durchaus Widersprüche.

In pädagogischer Hinsicht ist das dritte Niveau insofern besonders bedeutsam, als es große Chancen enthält, daß die Betroffenen sich in ein bewußtes und aktives Verhältnis zu ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang und damit auch zu sich selbst setzen. Aber Gemeinwesenarbeit und ähnliche Formen aktivierender Beteiligung wurden zeitweise auch in ihrer Bedeutung überschätzt. Eine praktische Einschränkung liegt darin, daß solche Formen einheitliche Reproduktionsbedingungen (z. B. die gleiche gemeinsame Wohnsituation) und die Möglichkeit gemeinsamer praktischer Problembewältigung (z. B. Verbesserung der Wohnbedingungen im Viertel) voraussetzen, was aber eben bei vielen Problemen strukturell in unserer Gesellschaft nicht möglich ist. Deshalb spielen Hilfen für den Einzelfall immer eine große Rolle in der sozialen Arbeit und Erziehung. Dabei können selbstverständlich auch Probleme der individuellen Lebensbewältigung und Lebensplanung in der Gruppe bearbeitet werden. Es wird zunächst darum gehen, die Aufgabe des einzelnen gemeinsam zu identifizieren. Die Aufgabenbewältigung selbst ist dann überwiegend Sache der einzelnen. Pädagogisches Handeln besteht in der Hilfe zur schrittweisen Bewältigung von Aufgaben und damit zugleich zur schrittweisen Aneignung von Perspektiven – für sich persönlich und für die gesellschaftliche Entwicklung (dazu Auernheimer 1979). Bei gesellschaftlicher Perspektivlosigkeit und ungewisser individueller Zukunft ist freilich die Bildung von Perspektiven erschwert, die ja keine Hirngespinste sein sollen. Die Anlässe für sozialpädagogisches Handeln (z. B. Drogenabhängigkeit) sind häufig aus der gesellschaftlichen Krisensituation heraus entstanden. Dennoch ist es notwendig und möglich, den Betroffenen individuelle und politische Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, und ihnen zu helfen, sich ihren Lebensaufgaben zu stellen. Nur so gewinnen sie ihre Identität.

Nehmen wir, um unsere Vorstellungen zu verdeutlichen, ein Beispiel: Ein arbeitsloser Jugendlicher, der auf Grund von Drogenkonsum und kleiner Eigentumsdelikte zum sozialpädagogischen 'Fall' geworden ist. Ihm wird man zunächst einmal außerhalb seines Milieus, außerhalb der "Szene", einen sozialen Zusammenhang schaffen müssen. Man wird ihn dann zur Aufnahme einer geregelten Arbeit, einer Lehre und gegebenenfalls zu einem qualifizierten Schulabschluß motivieren. Dafür ist nun allerdings unerläßlich, daß er mit Hilfe des/der Sozialpädagogen reale Chan-

cen erhält, eine Lehr- oder Arbeitsstelle zu finden. Dies einmal vorausgesetzt, kommt es freilich auch darauf an, ihm sein Leben als seine eigene Aufgabe begreiflich zu machen und ihn schrittweise mit der Lösung seiner Probleme zu betrauen. Zugleich sollte man ihm – in der Regel bedarf es dazu nur der gemeinsamen Interpretation seiner eigenen Erfahrungen – zur Erkenntnis der gesellschaftlichen Ursachen seiner bisherigen Situation und der gesellschaftlichen Bedingungen seines Handelns überhaupt verhelfen, damit seine Eigenverantwortung nicht ideologisch überhöht wird. Beides, seine Verantwortung für sein eigenes Leben – und im weiteren Schritt für die gesellschaftliche Entwicklung herauszufordern und andererseits den imaginären Charakter von individueller Autonomie zu enttarnen, schließt sich nicht aus.

Etwas anderes ist noch wichtig: Der gute Wille allein, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen, tut's noch nicht. Häufig scheitern sozialpädagogische Klienten von neuem, weil ihnen Fähigkeiten und Fertigkeiten, vor allem auch soziale Verhaltensrepertoires, fehlen. Wer z. B. Konflikte fast nur in körperlichen Auseinandersetzungen, jedenfalls in sozial unangemessenen Formen austragen kann, verliert nur allzu leicht wieder seine Arbeits- oder Lehrstelle. Deshalb kommt es sehr darauf an, daß z. B. verhaltensauffällige Jugendliche mit pädagogischer Hilfestellung angemessenes Verhalten lernen und so ihr Verhaltensrepertoire erweitern. Damit muß Erziehung nicht zur sozialen Anpassungsstrategie werden. Entscheidend wird sein, daß den Klienten der gesellschaftliche Status quo nicht als die beste der möglichen Welten angedient wird, daß sie vielmehr angeleitet werden, sich gesellschaftliche Entwicklungsperspektiven anzueignen und sich je nach ihrer Lage politisch zu organisieren. Dann wird es ihnen auch möglich werden, selbst ohne mittelschichtspezifische Sozialisation, Normen reflexiv anzuwenden und Verhaltensweisen gezielt zur Verbesserung der eigenen Situation einzusetzen, – was von uns Privilegierten selbstverständlich jeder beherrscht, ohne daß wir uns deshalb schon als überangepaßt verstehen und verstehen müßten. Aus solchen Überlegungen heraus lassen sich Elemente sozialpädagogischer Kompetenz zusammentragen.

6. Elemente sozialpädagogischer Kompetenz: Der Sozialpädagoge wird fähig sein müssen, nicht nur die gesellschaftlichen Ursachen materieller Armut, sondern auch die Hindernisse für den Prozeß des Selbständigwerdens, die Hindernisse für die Bildung von Perspektiven und die Ausdrucksformen von Perspektivlosigkeit zu analysieren. Er muß befähigt sein zur advokatorischen Beseitigung von inhumanen Lebens- und Entwicklungsbedingungen wie Arbeitslosigkeit, schlechte Wohnverhältnisse, Vorurteile der sozialen Umwelt, was einiges an Verwaltungswissen und Rechtskenntnissen voraussetzt. Vor allem aber wird er auch dazu befähigt sein müssen, die Klienten zur selbständigen, womöglich kooperativen Bewältigung und Verbesserung ihrer Lebensbedingungen anzuleiten, was besonders soziale und politische Qualifikationen verlangt. Schließlich sollte er zur Bildung von gesellschaftlichen Perspektiven verhelfen können, so daß die Opfer dieser gesellschaftlichen Verhältnisse durch interessierte Einflußnahme auf die gesellschaftliche Entwicklung zu Subjekten werden, was allerdings ihre Integration in den gesellschaftlichen

Prozeß erfordert. Sozialpädagogische Hilfe muß – je nach Problemlage – den Entwurf persönlicher Lebensziele, das Erlernen sozial angemessener Verhaltensweisen, die Aneignung kooperativer Überlebensstrategien und die Entwicklung von Perspektiven unterstützen.

Literatur

Auernheimer, G., 1977a: Mündigkeit und Allgemeinbildung als Erziehungsanforderungen der bürgerlichen Gesellschaft. Versuch einer Neubestimmung der Qualifikationsproblematik und des Erziehungssystems, in: Demokratische Erziehung, H. 3, S. 291ff. (u. in diesem Band)

Ders., G., 1977b: Zirkulationsqualifikation. Über Lohnabhängigkeit, Mündigkeit und die Aufgaben bürgerlicher Pädagogik, in: päd. extra, H. 8: 18-23 (u. in diesem Band)

Ders., G., 1979: Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff, in: Demokratische Erziehung, H. 2, S. 190ff. (u. in diesem Band)

Auernheimer, G./Böhnke, W./Dörr, G./Schubert, V., 1979: Reproduktionsqualifikation als eine Determinante von Pädagogik und Bildungspolitik. Zur kategorialen Erfassung von Entwicklungen im Bildungsbereich unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik, in: 30 Jahre Bildungspolitik, Argument-Sonderband 3: 88-109, Berlin

Barabas, F./Blanke, Th./Sachße, Ch./Stascheit, U., 1975: Jahrbuch der Sozialarbeit 1976. Projekte, Konflikte, Recht, Reinbek bei Hamburg

Barabas, F./Blanke, Th./Sachße, Ch./Stascheit, U.,1977: Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als gesellschaftlicher Prozeß, in: Jahrbuch der Sozialarbeit 1978. Analysen, Berichte, Materialien, Reinbek bei Hamburg

Bericht, 1976: Bericht über die Eingliederung von Personen mit besonderen sozialen Schwierigkeiten, hrsg. vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit o. J.

Blanke, Th., Sachße, Ch., 1978: Theorie der Sozialarbeit, in: Gaertner, A./ Sachße, Ch. (Hg.), Politische Produktivität der Sozialarbeit, Frankfurt/M. und New York

Danckwerts, D., 1978: Grundriß einer Soziologie sozialer Arbeit und Erziehung. Zur Bestimmung der Entwicklung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der BRD, Weinheim und Basel

Dießenbacher, H., 1979: Altruismus und helfende Berufe – Zur Problematik alltäglicher und professioneller Altruisten, in: Literatur Rundschau, 2: 7-18

Ferber, Ch. v., 1973: Sozialarbeit zwischen Rehabilitation und Resozialisation, in: Otto, H. U./ Schneider; S. (Hg.), 1973: Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, 1. Halbband

Holzkamp-Osterkamp, U., 1975, 1976: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, 2 Bände, Frankfurt/M. und New York

Hompesch, R./Hompesch-Cornetz, J., 1978: Problemdefinitionen und Handlungsformen von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis 8, Sonderheft: 24- 37

Kaufmann, F.X., 1973: Zum Verhältnis von Sozialpolitik und Sozialarbeit, in: Otto, H. U./ Schneider, S. (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, 1. Halbbd., Neuwied und Berlin

Kunstreich, T., 1976: Staatsintervention und Sozialarbeit, in: Krimonologisches Journal 8: 263 ff.

Luhmann, N., 1973: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H.U./Schneider, S. (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven ... 1. Halbband.

Marzahn, Ch., 1979: Arbeit und Ausbildung, in: betrifft: erziehung, 12: 28 -30

Müller, S., 1978: Sozialarbeiterisches Alltagshandeln zwischen Hilfe und Kontrolle – Aspekte einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik, in: Neue Praxix 8: 432ff.
Münchmeier, R., 1979: Sozialpädagogik als Beruf., in: betrifft: erziehung, 12: 31-34
Otto, H. U./Schneider, S. (Hg.), 1973: Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, 2 Bände, Neuwied und Berlin
Richter, H. E., 1976: Flüchten oder Standhalten, Reinbek
Roth, J., 1979: Armut in der BRD, Untersuchungen und Reportagen zur Krise des Sozialstaates, überarb., erw. u. aktual. Ausg., Reinbek
Sachße, Ch., 1979: Über den Zusammenhang von Sozialisation, Recht und Staat – Einige Anmerkungen zur gesellschaftlichen Entwicklung der Sozialarbeit, in: Neue Praxis, 9: 7ff.
Seibert, U., 1978: Thesen zur Identität von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis, 8, Sonderheft: 49-56
Wulff, E., 1978: Psychiatrie und Herrschaft, Politische Indienstnahme der Psychiatrie in Ost und West, in: Das Argument, 20: 503-517, 672-702

Selbstgesteuertes Lernen und das pädagogische Ziel der Selbstbestimmung (1978)

Unter den Namen "selbstgesteuertes Lernen", "selbstbestimmtes Lernen", "autonomes Lernen" oder auch "entdeckendes Lernen" wird von vielen Seiten ein Lernen propagiert, bei dem der Lehrer zurücktritt und seine Anleitungsfunktion eher zugunsten einer Dienstleistungsfunktion aufgibt. Er arrangiert Erfahrungen, stellt Material bereit, liefert Informationen und dergleichen. Die Lernenden steuern ihren Lernprozeß nach ihren eigenen Bedürfnissen selbst, entwickeln selbständig Fragen, kontrollieren unter Umständen sogar ihren Lernerfolg selber, sofern Lernen überhaupt als "ergebnisorientiertes" verstanden wird. Solche Vorstellungen sind nicht neu, wie man weiß oder nachlesen kann. Spätestens seit der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende haben sie, wenn auch oft nur marginal, die pädagogische Praxis beeinflußt. Gewissermaßen im Nachgang der Reformbewegung der 1960er Jahre werden seit Jahren solche Lernkonzepte wieder engagiert diskutiert und erprobt. Bei äußerlich stark voneinander abweichender Begründung und Zwecksetzung findet man sie in einem breiten pädagogischen Spektrum vertreten: Von Alternativschulen mit radikalem Anspruch wie der Glocksee-Schule in Hannover über Reformschulen wie die Laborschule und das Oberstufenkolleg Bielefeld bis hinein in die "normale" Schule und die etablierte Erziehungswissenschaft[1].

Diesen Lernkonzepten liegt die eigentlich recht triviale und evidente Alltagsvorstellung zugrunde: Je weniger der Lehrer den Lernenden "beeinflußt", desto mehr bestimmt sich der Lernende selbst. Der "Selbststeuerung" steht das Extrem der pädagogischen "Fremdsteuerung" gegenüber. Dazwischen sind unterschiedliche Grade von Selbst- bzw. Fremdsteuerung denkbar (vgl. eine entsprechende bipolare Skala bei Neber/Wagner/Einsiedler 1978). Diese so einleuchtende und, nebenbei gesagt, für Zwecke der empirischen Lernforschung sicher brauchbare Konzeption erfaßt jedoch die innere Prozeßstruktur des Lernprozesses nicht und gibt daher auch für die pädagogische Organisation des Lernprozesses wenig her, ja führt eher zur Desorientierung. Außerdem sollte einen gerade ihre Alltagsevidenz mißtrauisch machen. In der Tat entspricht sie gängigen, auch für die bürgerlichen

1 Der Beitrag ist ein Referat, das ich im Rahmen einer Tagung über selbstgesteuertes Lernen am Oberstufenkolleg in Bielefeld im Juni dieses Jahres vorgetragen habe. Ich habe mich dabei, vor allem mit Rücksicht auf den Diskussionszusammenhang jener Tagung, besonders stark bezogen auf den Sammelband von Neber/Wagner/Einsiedler (1978). Die viel beachtete Konzeption der Glocksee-Schule/Hannover (siehe dazu Ästhetik und Kommunikation, Heft 22/23, 3. erw. Aufl. 1979) bedürfte einer gesonderten Auseinandersetzung, wenngleich m. E. die hier vorgebrachten grundlegenden Einwände auch die dortigen Vorstellungen und Praktiken treffen müßten.

Human- und Sozialwissenschaften bestimmenden Gedankenformen, nämlich dem Gegenüber von Individuum und Umwelt oder Individuum und Gesellschaft, von "Innen" und "Außen" (vgl. W. F. Haug 1977). Das hier vorgestellte Individuum steuert sich selbst von "innen" heraus, aus dem organisierenden Zentrum seiner Bedürfnisse etc. Einflüsse von "außen" sind zwar nicht ausschaltbare, aber zu minimierende Elemente der "Fremdsteuerung". Damit wird sowohl die gesellschaftliche Bestimmtheit der Subjektivität verkannt wie auch die Befähigung des Subjekts zur selbständigen Aneignung der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt, zur aktiven Auseinandersetzung übersehen.

Im folgenden gehe ich davon aus und versuche nachzuweisen, daß ein Lernen ohne Anleitung so wenig möglich ist wie ein Lernen ohne Eigenaktivität der Lernenden. Das könnte man nun auch als eine Banalität abtun. Mir ist es jedoch darum zu tun, zunächst einmal dies anzuerkennen, um von daher pädagogische Hilfen für wirklich emanzipierendes Lernen wissenschaftlich zu organisieren. Daher auch die Aufdeckung von Selbstmißverständnissen pädagogischer Praxis, die ich vorerst unterstelle. Positiv gewendet, steht im Zentrum meiner Überlegungen, wenn auch nicht immer ausdrücklich, *der Begriff der Aufgabe*. – Der Lehrer hat sich Gewißheit über den Charakter der jeweiligen Aufgabe zu verschaffen. Er muß den Lernenden die Aufgabe eindeutig machen, damit diese überhaupt selbständig suchen und forschen und sich mit der Vorgabe selbst auseinandersetzen können. Ohne pädagogische Aufgabenstellung kein Weg zur Selbstbestimmung!

Dementsprechend will ich im folgenden zwei Einwände gegen das sog. selbstgesteuerte Lernen geltend machen.

Der erste Einwand richtet sich gegen die Annahme, es sei eine von gesellschaftlichem Einfluß freie Interaktion zwischen Individuum und Umwelt möglich, eine Annahme, zu der immer wieder die Befürworter selbstgesteuerten oder entdekkenden Lernens neigen, wie mir scheint. Ich werde mich hier bemühen, durch die Re-Interpretation entsprechender didaktischer Praxis solche Ansicht als Selbstmißverständnis aufzudecken und zwar als ein eventuell auch praktisch folgenreiches Selbstmißverständnis.

Im zweiten kritischen Schritt versuche ich zu erhellen, wie bestimmte Lernbegriffe von bestimmten pädagogischen Zielvorstellungen abhängig sind und was beim Konzept selbstgesteuerten Lernens die übliche Zielvorstellung zu sein scheint, um von daher schließlich im dritten Schritt in Abhängigkeit von meinem Begriff von Selbstbestimmung meine Vorstellung von selbstständigkeitsförderndem Lernen und Lehren – beides nach meiner Ansicht nicht zu trennen – mindestens anzudeuten.

1. Ich will bei einer Klassikerin beginnen, bei Maria Montessori. Ich denke, daß sie – bei allem, was ich an heutigen Definitionsversuchen zum selbstgesteuerten Lernen etwa im Sammelband von Neber/Wagner/Einsiedler (1978) gefunden habe – als Protagonistin des selbstgesteuerten Lernens gelten kann. Montessori hat, wie

Sie wissen, Lernmittel entwickelt, mit denen Kinder, spielerisch umgehend lernen sollten, ihre Fähigkeiten entwickeln sollten.

"Die Umgebung des Kindes muß also die Mittel zur Selbsterziehung enthalten", schrieb sie (Montessori 1926, S. 77). Sie hat – historische Einflüsse tun hier nichts zur Sache – ihrer pädagogischen Praxis in ihren Schriften einen teleologischen Entwicklungsbegriff und eine sensualistische Psychologie zugrunde gelegt. Die Umgebung des Kindes soll die für seine Entwicklung nötigen "Stimulantien" anbieten, wie es in der deutschen Übersetzung heißt. Ich will Ihnen eine der recht detaillierten Beschreibungen ihrer "Lehrmittel" vorlesen:

"Feste Einsatzfiguren. Dieses Unterrichtsmaterial besteht aus drei festen Holzkästen, je 55 cm lang, 6 cm hoch und acht cm breit. Jeder Kasten enthält 10 Holzstücke, die in entsprechende Öffnungen eingesetzt werden können. Diese Stücke sind zylinderförmig und können mittels hölzerner oder messingner Knöpfe, die oben in der Mitte angebracht sind, gehandhabt werden. Diese Kästen sehen den von den Chemikern benützten Gewichtskästen sehr ähnlich. Beim ersten Satz sind die Zylinder alle von gleicher Höhe (55 mm), aber von verschiedenem Durchmesser. Der kleinste Zylinder hat einen Durchmesser von 1 cm, die anderen je 1/2 cm mehr, bis 55 mm. Beim zweiten Satz haben die Zylinder alle gleichen Durchmesser, und zwar halb so groß als der Durchmesser des größten im vorhergehenden Satz (27 mm). Die Zylinder dieses Satzes haben verschiedene Höhe, indem der erste fast nur eine kleine Scheibe von 1 cm Höhe ist, die folgenden je um 5 mm an Höhe zunehmen, so daß der zehnte 55 mm hoch ist. Im dritten Satz sind die Zylinder sowohl an Höhe als an Durchmesser verschieden [...] Indem das Kind mit diesen Einsatzstücken selbständig arbeitet, lernt es, Gegenstände nach der Dicke, der Höhe und dem gesamten Körperumfang unterscheiden. Im Schulzimmer können mit diesen Sätzen drei um einen Tisch sitzende Kinder beschäftigt und die Sätze unter ihnen ausgetauscht werden. Das Kind nimmt die Zylinder aus der Öffnung, mischt sie auf dem Tisch und bringt jeden wieder an seine Stelle zurück. Die Zylinder sind aus hartem Fichtenholz gemacht, poliert und gefirnißt" (Montessori 1913, S. 179f.).

Diese Beschreibung findet sich unter der Überschrift "Erziehung des Gesichtssinnes. I. Übung des Auges im Unterscheiden der Dimensionen". Die Aufgabenstellung wird also unter sensualistischem Vorzeichen bestimmt. Spätestens seit Piaget dürfte klar sein, das sei nur nebenbei bemerkt, daß die Kinder hier handelnd auch Operationen der entwickelten Intelligenz erwerben oder Vorstufen dazu, nämlich Handlungskoordinationen (additive und sequenzielle), Formen der Reversibilität ("nein, es paßt nicht"), Klassifikation (die mit gleicher Höhe, die mit gleicher Dicke usw.), Reihenbildung (mehrdimensionale Rangreihe), "Stück-für-Stück-Korrespondenz" – kurz: nach Piaget die Grundlagen des Zahlbegriffs (vgl. z. B. Piaget 1973).

Worauf es mir ankommt: In diesem Lernmittel wie auch in den anderen von Montessori beschriebenen sind ganz eindeutig Aufgabenstellungen gewissermaßen materialisiert, vom Pädagogen reflektierte (in diesem Fall sensualistisch mißverstandene und verkürzte) und zwar ihm, dem Pädagogen selbst wiederum historisch-gesellschaftlich vermittelte Aufgabenstellungen.

Montessori hat denn auch – bei allem Glauben an Reifungsprozesse und bei aller Betonung der "Freiheit des Kindes in seinen spontanen Selbstäußerungen" (Montessori 1913, S. 76) – mit Nachdruck mitgeteilt: "Um einen Prozeß selbsttätiger Erziehung auszulösen, genügt es nicht, daß das Stimulans eine Tätigkeit anregt, es muß sie auch richtig leiten" (!) (Montessori 1926, S. 80). Es geht also nicht nur um vage "Anregungen" durch das Lernmaterial! Deshalb auch die Forderung: "Der wissenschaftliche Apparat muß auf der Grundlage größter Genauigkeit errichtet sein" und der Vergleich zwischen Lernmittel und Testinstrument in derselben Textpassage (Montessori 1926, S. 77f.). Das heißt, beide müssen – einmal zum Zweck der Lernhilfe, das andere Mal zum Zweck der Diagnose – wohl überlegte und exakt definierte Aufgabentypen enthalten. Übrigens gilt für Montessori auch: "… Der Gegenstand muß so geartet sein, daß eine Kontrolle der Fehler '(durch die Kinder selbst, Au.) möglich ist".

Ergebnis: Die Montessori verhält sich zu ihrer eigenen pädagogischen Praxis theoretisch widersprüchlich. Noch ein Hinweis darauf, wie sehr Montessori darauf angewiesen ist, daß das Kind bereits gesellschaftlich vermittelten Vorstellungen folgt, damit es Aufgaben im vorgesehenen Sinne löst. Eines der Lernmittel besteht aus Prismen gleichmäßig abgestufter Größe. Das Kind soll sie im Sinne der pädagogischen Aufgabe stufenweise anordnen. Das Problem im Sinne selbstgesteuerten Lernens ist nun: "Die Kontrolle der Übung ist hier nicht so sicher, wie es bei den festen Zylinderstücken der Fall war. Dort können die großen Zylinder nicht in die kleinen Öffnungen gesteckt werden, die hohen würden aus dem Kasten hervorragen usw. Doch kann bei diesem Spiel der 'großen Treppe' das Auge des Kindes einen Irrtum leicht entdecken, da durch einen solchen die Treppe unregelmäßig wird und eine sehr hohe Stufe entsteht, hinter der die Treppe, anstatt anzusteigen, abfällt" (Montessori 1913, S. 181). – Die gesellschaftlich vermittelte Vorstellung in diesem Fall: die Treppe.

Verlassen wir die Montessori! Bei allen Unterrichtsbeispielen und Lernmitteln, die ich unter dem Anspruch selbstgesteuerten Lernens auftretend gefunden habe, waren mehr oder weniger explizit die Aufgaben für die Lernenden bestimmt. Ein erfahrener Pädagoge wird das immer machen, selbst wenn er radikal für die Selbststeuerung plädieren sollte. Ob man nun "Aufgabenkarten" eingibt oder einfach die Kinder mit Dingen in bestimmten Kombinationen konfrontiert. Der Pädagoge antizipiert notwendigerweise bestimmte Handlungsalternativen der Lernenden, verfolgt bestimmte Erwartungen. Selbst wenn ich dem Kind nur ein einzelnes Werkzeug zum spielerischen Umgang bereitlege, z. B. ein Metermaß, so sind in diesem Ding bestimmte "sinnvolle" Möglichkeiten des Umgangs und Gebrauchs enthalten oder vergegenständlicht. Und unsere Erwartungen gehen dahin, daß das Kind sich diese gesellschaftlichen "Gegenstandsbedeutungen" früher oder später aneignet. Das Kind, eine gewisse Stufe der Entwicklung und Erfahrung vorausgesetzt, wird seinerseits darin auch eine Aufgabe für sich entdecken und sich von der menschlichen Konstruktion "anleiten" lassen. Von selbstgesteuertem Lernen zu sprechen, ist also zumindest recht mißverständlich. Daß der Hinweis auf ein solches Mißverständnis und pädagogisches Selbstmißverständnis keineswegs überflüssig ist, wird

m. E. mit folgendem Satz der Herausgeber des Sammelbands "Selbstgesteuertes Lernen" deutlich: "Die Lernumwelt ist vor allem material, je besser sie für das Lernen strukturiert ist …, desto weniger personale Beeinflussung ist erforderlich" (Einsiedler/Neber/Wagner 1978, S. 24).

Noch ein Beispiel dafür, wie sehr, determiniert durch gesellschaftliche Denkformen, selbst bedeutende Wissenschaftler Lernprozesse und eigene soziale Handlungen fehlinterpretieren bzw. ausblenden können. Da haben Piaget und Inhelder Schüler periodisch mit bestimmten Versuchsanordnungen konfrontiert, um zu beobachten, wann die Schüler zu entsprechenden Aufgabenlösungen finden. Dazu schreibt Bärbel Inhelder: "Wir haben diese experimentellen Verfahrensweisen an unseren Genfer Schulen nicht 'gelehrt', als unsere Versuchspersonen in diesem Alter waren. Sie entdeckten diese Verfahren ohne besonderen Unterricht, sobald die Entwicklung der formalen Denkstrukturen eingesetzt hatte" (zitiert nach Furth 1976, S. 59). Subjektive Intention und objektive Funktion des eigenen Handelns werden hier nicht unterschieden.

Interessant ist noch folgende Beobachtung: Auf der Suche nach Unterrichtsvorhaben, die sich erklärtermaßen auf selbstgesteuertes Lernen stützen, stößt man immer wieder und vorwiegend auf Protokolle aus dem Bereich des Grundschul-Unterrichts und der Vorschulerziehung. Die Zeitschrift "Grundschule" bietet in dieser Hinsicht sehr viel Material. Eine der Erklärungen dafür wäre, daß mit zunehmendem Alter der Lernenden symbolische Formen der Vermittlung, speziell der Aufgabenformulierung unumgänglich werden, womit das Selbstmißverständnis von der "Selbststeuerung" des Lernprozesses nicht mehr so leicht auftritt. Die soziale Vermitteltheit wird äußerlich aufdringlicher, im Grunde aber auch durchschaubarer.

Was mich an der in der Literatur verbreiteten Gegenüberstellung Selbststeuerung – Fremdsteuerung von Lernprozessen stört, ist, daß die Kriterien dafür, unter anderem das Ausmaß der Lehrertätigkeit, äußerlicher, m. E. vordergründiger Art sind. M. E. ist das Ausmaß, in dem Lehrer und Schüler tätig sind – hantieren, reden, fragen, noch kein Indikator dafür, wieweit die Schüler sich den Gegenstand selbständig aneignen und sich generell zur selbständigen Aneignung fortentwickeln.

Ich fasse zusammen: Selbstgesteuertes Lernen – falls man diesen Namen beibehalten will – kommt nicht aus ohne gesellschaftliche Vermittlung, ob es sich um pädagogisch intendierte Aufgabenstellung handelt oder nicht. Nicht das Ausmaß des Tätigseins, der Geschäftigkeit der Lernenden bestimmt den Grad der Selbständigkeit bzw. des Selbständigwerdens, auch nicht wieweit der/die Lehrende äußerlich zurücktritt, wieweit Materialien, Medien, Programme in den Vordergrund treten.

2. Was man unter Lernen versteht, hängt ab von den Erwartungen, die man an Lernen hat, wobei wieder gesellschaftliche Vorstellungen und Qualifikationsanforderungen im Spiel sind, Vorstellungen davon, was Wissenschaft ist, Vorstellungen davon, worin Selbstbestimmung besteht. Als signifikante Beispiele (Paradigmata) seien Jerome S. Bruner und David P. Ausubel, Kontrahenten innerhalb der angel-

sächsischen Psychologie und Pädagogik, und die sowjetischen Psychologen und Didaktiker angeführt.

Bruner zielt ab auf eine produktive Erkenntnis*haltung* und auf die Verfügung über die heuristischen Methoden, also auf Dispositionen, die wohl z. T. wenn nicht sogar überwiegend kognitiver Art, aber relativ inhaltsneutral sind. Wichtig im Hinblick auf das Ziel ist bei Bruner der *Prozeß* des Suchens, Forschens, Entdeckens. Das inhaltliche Ergebnis wird zweitrangig. Die "kognitive Struktur", die zweifellos Bruner als pädagogisches Ziel verfolgt, erscheint relativ formal, gegenstandsgleichgültig, wenn auch Basisbegriffe (basic concepts) und fundamentale Ideen als wichtige Lernhilfen erkannt werden.

Anders Ausubel, dem es auf den "Erwerb einer klaren stabilen und organisierten Wissensmenge" (Ausubel 1974, S. 139) ankommt, für den Lernen, "sinnerfassendes Lernen" (meaninful learning), wie er es nennt, zwingend Wissen voraussetzt (als "unabhängige Variable") wie auch bezweckt (als "abhängige Variable"). Als Organisationshilfe braucht der Lerner Verankerungsbegriffe im einschlägigen Stoffbereich. Der Unterricht zielt auch bei Ausubel auf die Erweiterung der kognitiven Struktur oder die Übermittlung einer neuen Struktur, kommt dabei aber nicht ohne Kenntnisvermittlung aus, um Wissen aufzubauen.

Man kann freilich den Unterschied zwischen Bruner und Ausubel als graduellen interpretieren (im Gegensatz z. B. zu Riedel 1973); denn beide haben ein instrumentelles Verhältnis zum Inhalt, beiden geht es um die optimale Beantwortung des Transfer-Problems. Ausubel hat eben "nur" entdeckt, daß ein unspezifischer Transfer ziemlich ineffektiv ist und daß relativ spezifische Prinzipien Kategorien, Regeln zur Strukturierung der Umwelt notwendig sind. Dazu "die Verfügbarkeit von spezifischen (!) relevanten verankernden Ideen" (Ausubel 1974, S. 140).[2]

Insgesamt ist der amerikanischen Unterrichts- und Lernpsychologie bei aller Kontroverse gemeinsam, daß innerhalb des Individuum-Umwelt-Paradigmas (vgl. kritisch dazu W. F. Haug 1977) die effektivste Organisation der Umwelt und entsprechend die effektivste Organisation des Verhaltens erforscht wird. Fichtner (1977) hat darauf hingewiesen, daß dabei auch die Beziehung von logischer und psychologischer Struktur unklar und verschwommen bleibt.[3]

Nun wieder unmittelbar zurück zum Problem selbstgesteuerten Lernens! Wo wie bei J. S. Bruner Haltungen, Einstellungen, heuristische Verfahren Vorrang haben, wo auch im Gegensatz zu Ausubel der hierarchische Aufbau von Wissen vernachlässigt wird zugunsten fundamentaler Ideen, da liegt selbstgesteuertes oder "ent-

2 Anmerkung: Auf noch pragmatischerer Ebene ist Ausubel daran interessiert, wie organisatorische Eigenschaften des Wissens des Lernenden "seine zukünftige akademische Leistung auf dem gleichen Wissensgebiet beeinflussen" (Ausubel 1974, S. 142).

3 Was sich in der skizzierten Kontroverse wiedererkennen läßt, ist in etwa – in der Sprache der europäischen oder noch enger der deutschen Tradition – der Gegensatz von formaler und materialer Bildung. An jene Tradition anknüpfend und vermutlich übrigens angestoßen durch die Diskussion um das exemplarische Lernen, hat Klafki (1964) eine theoretische Vermittlung versucht in der "kategorialen Bildung" – ein m. E. zu Ausubel analoger Ansatz.

deckendes" Lernen nahe. So auch Einsiedler/Neber/Wagner (1978): "Bei der Modellierung selbstgesteuerten Lernens sind vor allem Lehraktivitäten angebracht, die die Umwelt strukturieren und die die kognitiven Prozesse der Lernenden beeinflussen, nicht so sehr die Wissensstrukturen, sondern das operative, aktiv verarbeitende Prozeßsystem (Strategien, Pläne, Programme, Regelbildungen, Algorithmen usw.)" (S. 24). – Soweit fürs erste zum Zusammenhang zwischen Lernkonzept und pädagogischen Zielvorstellungen

3. Nun ist auch für Einsiedler und andere das Erlernen von Strategien etc. kein Selbstzweck. Vielmehr ist der eigentliche Zweck, "Selbststeuerung also als Fähigkeit aufzubauen" (S. 27). Ich zweifle nun nicht, daß die Verfügbarkeit über Strategien, Pläne, Algorithmen und dergleichen für das Überleben und Fortkommen des Individuums in einer komplexen Umwelt förderlich ist. Es mag sogar politisch bedeutsam sein, um in dieser Gesellschaft, die den einzelnen so häufig offenen Situationen ausliefert, die Entwicklung zur autoritären Persönlichkeit zu verhindern (vgl. zu individuellen Voraussetzungen zur Bewältigung offener Situationen Neber 1978, S. 137f.). Mein Begriff von Selbstbestimmung wäre mit der Beherrschung *formaler* Handlungsstrategien allerdings noch nicht inhaltlich bestimmt.

a) Selbstbestimmung wird für mich erst realisiert, wenn die Menschen alle ihre relevanten Lebensbedingungen selber planen und kontrollieren. Das ist nur in gesellschaftlicher Organisation möglich. Das verlangt individuell die Aneignung einer gesellschaftlichen Perspektive und den Entwurf von entsprechenden Handlungsplänen auf der Grundlage einer Analyse der gesellschaftlichen Situation (vgl. Auernheimer 1979). Das schließt bereits alle inhaltliche Unbestimmtheit des Lernens aus.

b) Grundsätzlich gehe ich davon aus, daß die Vergegenständlichung durch Arbeit, die Befähigung des Individuums zur aktiven Weiterentwicklung der Gesellschaft Zweck des Lernens und der Erziehung ist. Dies setzt die Aneignung der bisherigen Kultur (einschließlich der Technik etc.) voraus, im heutigen Stadium heißt das: die Aneignung einer wissenschaftlichen Kultur.

c) Alles Handeln muß erkenntnisgeleitet sein und alle Erkenntnis ist aus Handlungsproblemen entsprungen. Denkakte sind interiorisierte Handlungen oder Handlungssysteme.

d) Methoden sind nicht gegenstandsgleichgültig. Gegenstände – theoretische wie praktische – bestimmen sich nach der Herangehensweise des Subjekts. Die Subjekt-Objekt-Beziehung ist historisch-gesellschaftlich geformt.

Damit wird das Gegenüber von formalen und materialen Lernzielen, aber auch von selbst- und fremdgesteuertem Lernen aufhebbar. Entscheidend ist, daß die Lernenden sich die Struktur des jeweiligen Gegenstands aneignen, womit sie zugleich zu einer zunehmenden selbständigen Aneignung hingeführt werden. Für den Aneignungsprozeß brauchen sie aber die jeweilige gegenstandsspezifische Orientierungsgrundlage. Hier ist die Aufgabe des Lehrers und der Didaktik: Gründliche Gegenstands- und Aufgabenanalyse und entsprechende pädagogische Anleitung.

Dawydow, der für mich fortgeschrittenste Vertreter der sowjetischen Schule, spricht davon, daß die Lernenden im Unterrichtsprozeß vom inhaltlich "Abstrakten" zum Konkreten aufsteigen müssen. Ein Beispiel aus seinem Buch: Zu Anfang wird den Schülern im Grammatikunterricht der Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung, die Funktion der Formenvarianz für die Zwecke der sprachlichen Mitteilung nahegebracht. Auf dieser Grundlage erarbeiten sich die Schüler nun unter Anleitung des Lehrers handelnd, indem sie z.B. mit den sprachlichen Morphemen von Wortarten operieren, das grammatikalische Wissen. Der Lernprozeß ist als schrittweise "Begriffsbereicherung" konzipiert (Dawydow 1977, S. 384). Alle Häppchen-Methodik und Gängelei ist hier ausgeschlossen, aber man kann eigentlich auch nur bedingt von "selbstgesteuertem Lernen" sprechen. Ob der Aneignungsprozeß *direkt* durch den Lehrer angeleitet wird oder durch Materialien, Medien, Programme ist sekundär, letztlich gleichgültig.

Zum Methodischen nur noch so viel: Der noch unentfaltete Begriff, das Elementare des Gegenstands wird einleitend sicher nicht referierend vorgesetzt werden müssen. Das kann exemplarisch und in spielerischen Formen am Modell geschehen. Auch die Anknüpfung an Alltagsprobleme und -interessen der Lernenden im Sinne des projektorientierten Unterrichts ist durchaus möglich, eine gründliche didaktische Gegenstandsanalyse und Reflexion des Zusammenhangs zwischen den Alltagsproblemen und der theoretischen, z. B. mathematischen Fragestellung bzw. den Fragestellungen vorausgesetzt (Beispiele für projektorientierten Mathematikunterricht in: Projektorientierter Mathematikunterricht 1977) . Hans Aebli: "Ist ein Problem ein Handlungsplan, so wird es immer in praktischer Form gestellt werden können, d. h. so, daß es sich auf die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse bezieht" (Aebli 1976, S. 96). Dabei mögen die "Handlungsziele" der Lernenden und die "Lehrziele" zeitweise divergieren. Schließlicher Zweck des Unterrichts wäre es aber nach meiner Vorstellung, die jeweiligen gegenständlichen Grundbegriffe und Operationen zum Bewußtsein zu bringen – nicht zuletzt um ihren Wert für eine selbstbestimmte Praxis zu bedenken und zu problematisieren.

Literatur

Aebli, Hans: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. 6. Aufl., Stuttgart 1976.

Auernheimer, Georg: Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff. In: Demokratische Erziehung 5 (1979), 2. S. 190ff.

Ausubel, David P.: Psychologie des Unterrichts Bd. I und II. Weinheim und Basel 1974.

Bruner, Jerome S.: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf 1970.

Dawydow, Wassilii: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Logisch-psychologische Probleme des Aufbaus von Unterrichtsfächern. Berlin (DDR) 1977.

Einsiedler/Neber/Wagner: Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht – Einleitung und Überblick. In: Neber/Wagner/Einsiedler 1978.

Fichtner, Bernd: Der Zusammenhang von Wissensstruktur und Lernstruktur als ein Grundproblem der Didaktik. Kastellaun 1977.

Furth, Hans G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt/M. 1976.

Haug, Wolfgang F.: Bürgerliche Privatform des Individuums und Umweltform der Gesellschaft. In: Braun/Holzkamp (Hg.): Kritische Psychologie. Bericht über den ersten internationalen Kongreß kritischer Psychologie, Bd. I. Köln 1977.

Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964.

Montessori, Maria: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913.

Montessori, Maria: Montessori-Erziehung für Schulkinder I. Stuttgart 1926.

Münzinger, Wolfgang (Hg.): Projektorientierter Unterricht im Fach Mathematik. Beispiele aus der Praxis. Neue Didaktikmodelle und ihre Verwirklichung für die Sekundarstufe I. München 1977.

Neber, Heinz/Wagner, A. C./Einsiedler, W. (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim und Basel 1978.

Neber, Heinz: Individuum und selbstgesteuertes Lernen. In: Neber u. a. 1978.

Piaget, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M. 1973.

Riedel, M.: Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen. Hannover 1973.

Weltner, K.: Autonomes Lernen. Theorie und Praxis der Unterstützung selbstgeregelten Lernens in Hochschule und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.

Wo bleibt die Alternative der Alternativpädagogen? Polemische Skizzen gegen die naive Erfahrungsgläubigkeit (1979)[1]

Um den polemischen und skizzenhaften Charakter dieses Beitrages zu unterstreichen, habe ich mich nur an ganz wenigen Stellen um Belege für meine Aussagen bemüht. Dabei ist auch eine objektive Schwierigkeit mit im Spiel. Alle Belege können nur bedingt beweiskräftig sein, weil sich die Polemik nicht gegen einzelne Autoren, Theorieansätze, Pädagogenkollektive oder Schulversuche richtet, sondern gegen eine nicht genau identifizierbare, in sich widersprüchliche, von wissenschaftlichen Theorieelementen und Alltagsvorstellungen getragene pädagogische Bewegung oder "Gemeinde". Ich möchte sie einfach kurz die Gemeinde der Alternativpädagogen nennen. Kürzlich traf sie sich in Hannover.[2]

1. Die Glocksee-Tagung in Hannover begann mit einer Podiumsdiskussion. Vorher mußten einige Ansagen zur Organisation der Tagung für die nahezu 1000 Teilnehmer gemacht werden. Der Kollege, der die Ansage machte, wurde wiederholt durch zwei oder drei Kinder gestört, die gewissermaßen in blitzartigen Überfällen ans Tischmikrophon kamen und ihn durch Schreie unterbrachen. Der Kollege sagte zwar, daß er sich behindert sah, verband das aber gleich mit der Bemerkung, daß die Kinder ihn nicht störten.

Noch weniger konnte er sich dazu entschließen, die Kinder unter Hinweis auf seine Funktion zum Stillsein aufzufordern. Auch sonst hatte niemand die Lust oder den Mut, den Kindern die Situation einsichtig zu machen und ihnen eine Verhaltenseinschränkung aufzuerlegen. Eine gewisse Absurdität gewann die Szene, als schließlich der Ansager in seiner Verlegenheit andere Leute vom Tagungsbüro bat, den Kindern Buttons zu schenken, damit die Ansage zu Ende geführt werden könne, womit er ein in unserer Gesellschaft verbreitetes Erzieherverhalten reproduzierte,

1 Erschienen in dem pädagogischen Magazin päd. extra 1979, H. 12, S. 40ff. Damaliger Vorspann der Redaktion: "Die Diskussion um Alternativschulen geht weiter. Nach den Frankfurter Lehrertagen (vgl. Dokumentation in päd. extra 6/79) fand ein Treffen von über 1000 Interessierten in der Modellschule in Glocksee statt. Die dortige Diskussion nimmt Georg Auernheimer zum Anlaß, um seine kritischen Einwände auf einer pädagogischen Ebene zu formulieren: Emanzipation und Bedürfnisse bzw. Erfahrungen der Lernenden allein zum Kristallisationspunkt von Unterricht zu machen, reicht nicht aus – notwendig sind aufgabenorientierte Auseinandersetzung und wissenschaftliche Begriffsbildung, die wiederum Vorgaben und Orientierungen seitens der Lehrer voraussetzen."

2 Die Frankfurter Diskussion über Alternativschulen mit Adalbert Rang, Britta Rang-Dudzik, Oskar Negt, Thomas Ziehe und anderen ist teilweise dokumentiert in: päd. extra 6/79, S. 37ff. In Hannover war vom 22. bis 24.6.79 vom Glocksee-Projekt eine Tagung organisiert worden, die Alternativschulansätze zum Thema hatte. Einen umfangreicheren publizistischen Niederschlag hat diese Tagung m. W. vorläufig nicht gefunden.

nämlich die Kinder durch materielle Belohnungen zum erwünschten Verhalten zu veranlassen.

Ich muß gestehen, daß mich die Szene etwas deprimierte. Ich konnte und kann darin kein zukunftsweisendes und der Persönlichkeitsentfaltung der Kinder dienliches Verhalten von Erwachsenen erkennen. Aber was mögen die Gründe für solches Verhalten sein?

2. Nicht zu übersehen ist, daß gegenwärtig vor allem bei zahlreichen Intellektuellen, aber auch unter Jugendlichen verschiedener sozialer Schichten, eine Art "Sinnkrise" um sich greift, die wohl als Ausdruck einer grundlegenden Irritation durch die ökonomische Krise, ihre sozialen Folgen und die staatlichen Bewältigungsstrategien gedeutet werden muß. Besonders augenfällig tritt die Sinnkrise in Erscheinung im Kontrast zum politischen Aufbruch und emanzipatorischen Schwung der vorausgegangenen Phase und wird mit geradezu seismographischer Genauigkeit angezeigt von kulturellen Tendenzen.[3] Das Erlebnis der Sinnlosigkeit scheint für viele existenziell, sozusagen zur verbreiteten Lebenseinstellung zu werden.

Die scheinbare Entwicklungslosigkeit der Gesellschaft erschwert die Aneignung gesellschaftlicher Perspektiven[4]. Wo Krisenlasten ökonomisch und politisch auf die Mehrheit abgewälzt werden, wo Arbeitslosigkeit nicht nennenswert einschränkbar scheint, wo sich soziale Probleme verschärfen, selbst bescheidene Reformansätze scheitern, politische Alternativen erfolgreich durch Repression in die Marginalität gedrängt werden, liegt Resignation und Enttäuschung gerade bei all denen nahe, die ein soziales und politisches Engagement, entsprechende Hoffnungen und Ansprüche entwickelt hatten, wenn diese auch teilweise von illusionärem Charakter gewesen sein mögen, nicht so sehr was die Ziele, als was die Durchsetzungsstrategien und die Zeitperspektive angeht. Die Verarbeitungsweisen für Enttäuschung und Perspektivlosigkeit sind unterschiedlich: Eskapismus, Absurdismus, Anarchismus und anderes mehr, also Flucht aufs Land, nach Indien, in den Drogenrausch, in eine fiktive Vergangenheit, Rückzug in die Innerlichkeit oder Anerkennung, Ästhetisierung der Sinnlosigkeit – oder aber der Versuch der umgehenden Beseitigung aller Institutionen, die als beschränkend und zerstörerisch erlebt werden. Solche Tendenzen treten zwar innerhalb von Pädagogik und im Alltag nicht mit der Reinheit und Schärfe hervor wie im wissenschaftlichen und literarischen Sektor. Immerhin ist aber von "Lehrerflucht" in pädagogischen Blättern mehrfach die Rede gewesen[5].

Von da zurück zum Problem der Erwachsenen-Kind-Beziehung: In der Kindheit und an den Kindern glauben die enttäuschten Eltern, Lehrer, Erzieher etwas von der Unmittelbarkeit, von der ungebrochenen Ganzheit zu entdecken, die sie sich selbst

3 Dazu Das Argument, Nr. 115 (1979).
4 Auernheimer: Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff. In: Demokratische Erziehung 2/79, S. 190ff.
5 päd. extra, 1978!

wünschen. Am liebsten möchte man selbst Kind sein, gibt sich jedenfalls in Kleidung und Attitüde teilweise kindlich und exotisch. Man erlebt nicht nur sich selbst in seiner Subjektivität gefährdet, sondern sieht auch diese teilweise schon imaginäre Kindheit durch die hoch technisierte, bürokratisch geordnete, betonierte Umwelt bedroht. Allerdings wird den Kindern eine gewisse Subversität gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt angedichtet[6]. – Sie werden vielleicht schaffen, so könnte die geheime Hoffnung sein, was man selber so gern möchte oder gemocht hätte: Die Mechanismen gesellschaftlicher Macht und Kontrolle in Frage zu stellen oder sich ihnen wenigstens zu entziehen. Die Projektionen von Unmittelbarkeit, Unabhängigkeit und Subversität auf die Kinder führen zur Kindertümelei. Es kann innerhalb dieses Verständnisses nicht mehr darum gehen, Kindern zum Erwachsensein zu verhelfen. Sie sind ja im Grunde weiter als wir. Regressionsbereite Erwachsene wollen sozusagen Kinder vor einer Entwicklung bewahren, die sie selber nur als den schmerzhaften Prozeß zunehmender Distanzierung, Isolation und Identitätsgefährdung erleben.

Diese Interpretation mag nur für wenige Fälle zutreffen. Wo dies nicht gilt, bewirkt anscheinend einfach die eigene Orientierungslosigkeit eine Scheu vor klaren Anforderungen, vor Aufgabenstellungen an die Kinder. Es stellt sich tatsächlich *eine Art Furcht vor der Erziehung* ein. Schuldgefühle sind dabei fast unausweichlich – entweder weil man, gemessen an eigenen traditionellen Vorstellungen, "erzieherisch" versagt oder weil man immer wieder hinter seine neuen Ansprüche alternativer Erziehung zurückfällt. Wie Erlöserworte müssen da die Verdikte auf alle Erziehungsabsicht von Leuten wie Oskar Negt und Thomas Ziehe wirken, der Appell, sich endlich aller pädagogischen Schuldgefühle zu entledigen[7]. Was für manche, die ihre Erfahrungen mit Alternativpädagogik radikalisieren, als Ziel übrig bleibt, das ist zusammen mit den Kindern die gemeinsame "Emanzipation" von Theorie, institutionellen Beschränkungen und ähnlichem Plunder[8], um das volle Leben zurückzugewinnen.

3. Solches Verhalten zu Kindern wird aber nicht nur einfach von Wünschen, Versagungen und möglicherweise unbewußten Übertragungen bestimmt. Man beansprucht natürlich auch eine rationale Begründung und Rechtfertigung. Es gibt Vorstellungen und Vorstellungsmuster, die, von der Alltagspraxis und -erfahrung innerhalb dieser Gesellschaft nahegelegt und teilweise wissenschaftlich formuliert, die alternative Pädagogik begründen und rechtfertigen können. Sie haben vor allem von der Frankfurter Schule her in einigen sozialwissenschaftlichen Disziplinen Eingang gefunden. Auch für die Pädagogik, nicht nur die mit alternativem Anspruch, sind sie weithin maßgebend geworden. Diese Vorstellungen beinhalten ein bestimmtes Bild von Gesellschaft, von der Gesellschaftlichkeit des Subjekts und damit auch von Subjektkategorien wie "Bedürfnis" oder "Erfahrung".

6 So von Teilnehmern an der Podiumsdiskussion in Hannover geäußert, was aber nicht ganz unwidersprochen blieb.
7 Teildokumentation der Frankfurter Diskussion in: päd. extra 6/79.
8 Eine zugegebenermaßen etwas polemische Auslegung eines Thesenpapiers der Arbeitsgruppe D von der Glocksee-Tagung.

Ein erstes theoretisches Grundmuster, das zu identifizieren ist, besteht in der Dichotomie zwischen "technischer Rationalität" und diskursiver Rationalität, Rationalität der Kommunikation, der menschlichen Interaktion, bei Oskar Negt auch der "Logik der Erziehung". Im Hinblick auf Erziehung wird die historische Situation sogar so interpretiert, daß zwei ungleichzeitige, ihrem Wesen nach fremde "Produktionsweisen" aufeinanderstoßen: Industrielle Produktion und Sozialisation oder Erziehung (Lorenzer, Negt). Die gesellschaftliche Entwicklung wird so verstanden, daß die technische Rationalität immer mehr ihre Sphäre auszudehnen sucht, so daß zwischenmenschliche Kommunikation und ursprüngliche Erfahrung zunehmend bedroht sind. Sie sind am ehesten noch in einigen allerdings unterdrückten und gefährdeten Lebenswelten auszumachen, nämlich, so Negt, in der kindlichen Lebenswelt, oder aber auch in der "proletarischen".[9]

Die Formbestimmtheit technischer Rationalität durch das Kapital wird oft nicht hinreichend begrifflich erfaßt. Eher wird technische Ratio mit Kapital gleichgesetzt. Folie der Kritik ist vielfach die einfache, noch an Gebrauchswerten orientierte Warenproduktion, "ein wahres Eden der angeborenen Menschenrechte", so Marx ironisch. Daher bezieht auch die utopische Phantasie, die als Kraft der Veränderung verstanden wird, ihren Stoff – nicht nur in lebensgeschichtlicher Hinsicht – aus der Vergangenheit oder der Ungleichzeitigkeit der Lebenswelten.

Auch die Vorstellungen von "Freiheit" und "Autonomie" entpuppen sich oft als Radikalisierungen des aufklärerischen Freiheitsbegriffs. Sie bedeuten – im Sinne der Freiheit des privaten Warenbesitzers – Entgrenzung, möglichst weitreichend, Verfügung über das eigene Handeln, eingeschränkt durch freies Aushandeln der Bedürfnisse und Interessen mit den andern. Dem zur Seite gestellt wird manchmal eine etwas diffuse Vorstellung von Kollektivität und Solidarität, diffus, weil nicht auf gegenständliche Tätigkeit bezogen. Selbstbestimmung wird nicht oder jedenfalls höchstens in undeutlichen Ansätzen begriffen als kooperative Planung und Kontrolle der gesellschaftlichen Lebensbedingungen.

Auf der Grundlage dieser Vorstellungen fallen in pädagogischer Hinsicht gegenständliches und soziales Lernen auseinander. Soziales Lernen rückt in den Mittelpunkt. Ein Begriff von "Bildung" als geistige Aneignung der Produktivität ist hier nicht formulierbar. An der Kindheit gilt es zuallererst das ihr eigene Potential zur Humanisierung der Welt (z. B. die Phantasie) freizulegen und zu stärken. Die Kinder sollen nicht ihrer Mittel der Realitätserfassung "enteignet" werden (Negt). Der Verwissenschaftlichung des Unterrichts wird zumindest mit äußerster Skepsis begegnet. In der Beschäftigung mit technischer Rationalität sollen die Kinder vor allem lernen, sie auf ihre Gebrauchswerteigenschaften zu befragen. Zentral sind für diese Pädagogik die Begriffe "Bedürfnis" und "Erfahrung".

9 Man könnte diesen Vorstellungen beinahe mythologische Züge zuschreiben, wenn nicht auch das Vertrauen in die Möglichkeit und Mächtigkeit diskursiver Verständigung und Auseinandersetzung wäre.

4. Nach den Bedürfnissen soll sich Lernen bestimmen. Darin wird das Charakteristikum von "selbstbestimmtem Lernen" gesehen. Die Kinder lernen, sich ins Verhältnis zu setzen zu ihren Bedürfnissen aber lediglich durch die soziale Selbstregulierung innerhalb der Lerngruppe. Daher der hohe Stellenwert sozialen Lernens. Hier stößt das noch egozentrische Kind auf das Realitätsprinzip, in dem es seine eigenen Bedürfnisse den Bedürfnissen anderer konfrontiert sieht. Nach der m. E. unbegründeten Zuversicht von Oskar Negt zum Beispiel sollen in solchem Prozeß "kollektive Bedürfnisse und Interessen" entstehen.

Wenn es aber – das wäre jedenfalls meine Vorstellung – nicht einfach nur darum gehen soll, Bedürfnisse graduell zu begrenzen, ihre Befriedigung sozial zu zähmen, sondern auch die Entfaltung neuer Bedürfnisse erzieherisch zu fördern, und zwar solcher Bedürfnisse, die für möglichst viele Menschen mehr Bedürfnisbefriedigung und Glückserfahrung auf die Dauer sichern, wenn das anerkanntes Ziel ist, dann reicht die soziale Selbstregulation der Kinder nicht hin. Solange der Gegenstand gemeinsamer Tätigkeit fehlt, können die Bedürfnisse nur abstrakt aufeinander bezogen werden. Was unerläßlich ist, sind gegenständliche Aufgaben, nach Möglichkeit solche, die eine kooperative Bearbeitung erfordern.

Nun können sicher gerade Alternativschulkonzepte mit Recht darauf verweisen, daß bei ihnen die Eigenaktivität der Kinder viel mehr zu fördern versucht wird als in der normalen Schule, ja daß gemeinsame Aktivitäten im Zentrum des Schullebens stehen. Nur wird hier – jedenfalls der Konzeption nach – die Eigenaktivität nicht an pädagogisch strukturierte Aufgaben gebunden. Es sollen vielmehr Angebote gemacht werden, die jeweils an die aktuellen Bedürfnisse der Kinder anknüpfen. Ich will hierbei die Anforderung, wenn nicht Überforderung für die Lehrer außer acht lassen, wenn diese auch noch der ihnen zugemuteten "Strukturierungsaufgabe" (Thomas Ziehe) gerecht werden sollen. Die Aufmerksamkeit sei auf die Kinder gelenkt. Sie können bei dieser Unterrichts- und Erziehungspraxis nur zufällig, nicht planmäßig neue kulturelle Bedürfnisse entwickeln. Das Bedürfnis der Kinder nach Aufgaben wird vernachlässigt. Langeweile ist die nicht sehr erstaunliche häufige Folge[10]. Vernachlässigt wird auch die Zielstruktur in ihrer Bedeutung für die Bedürfnisentwicklung.

Ein Verhältnis zu seinen eigenen Bedürfnissen zu gewinnen, heißt auch, es in der Dimension der Zeit zu gewinnen. Die entwickelte Persönlichkeit wird sich nicht einfach borniert nach ihren momentanen aktuellen Bedürfnissen ausrichten, sondern deren Befriedigung in Hinsicht auf ihre unmittelbare oder fernere Zukunft organisieren, im Hinblick auf einen eigenen Zukunftsentwurf. Dieser Entwurf hängt mit der eigenen Aufgabenstellung zusammen. Die rein utopische Dimension als 'Tagtraum' stellt kaum den Zukunftsbezug her, dem sich inhaltliche Aufgaben zuordnen lassen. Das sich völlig in eine Sache Versenken oder Verlieren – ein Phänomen, das man bei Kindern (noch) häufig beobachten kann und das Alternativpädagogen als ihr positives Muster anführen, impliziert gerade als 'Konzentration' die

10 Vgl. dazu Peter Weigelt: Langeweile. In: Ästhetik und Kommunikation Heft 22/23, 3. erw. Aufl. 1979 (Themenheft zum Schulversuch Glocksee).

Zurückstellung von anderen Bedürfnissen und läßt sich wohl, so meine Annahme, nicht nur durch Angebote pädagogisch provozieren.

Die bloße Negation des Triebaufschubs ist nur die Kehrseite (abstrakte Negation) bürgerlicher Askese (Triebaufschub um gegenstandsgleichgültiger privater Ziele willen, tauschwertbezogen) und nimmt zu leicht regressive Züge an.

Und noch eins: Eine eher diffuse emotionale Kollektivität, eine Kollektivität, die sich nicht durch die kooperative Bewältigung einer Aufgabe bestimmt, bestätigt nur die gängigen Trennungen von sozialem und gegenständlichem, von affektivem und kognitivem Lernen, von Arbeit und Interaktion[11]:

5. Ähnlich wie mit dem Begriff "Bedürfnis" und den damit verbundenen handlungsleitenden m. E. problematischen Vorstellungen für die pädagogische Praxis verhält es sich mit dem Begriff "Erfahrung".

Daß der Unterricht an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen muß, ist eine Trivialität. Sie könnte keine alternative Schule begründen. Theoretische Gewährsleute für solche Ansätze meinen denn auch mehr als diese Trivialität. Oskar Negt z. B. hat mehrfach ausdrücklich deutlich gemacht, daß er unter "Erfahrung" nicht einfach bloß ein psychisches Material meint, das vage Ausgangs- oder Anknüpfungspunkte für den Unterrichtsprozeß bietet, sondern daß Erfahrung bereits eine Strukturierung von Erlebnissen und Wahrnehmungen einschließt, "Topoi" oder Deutungsmuster enthält. Und sicher zu Recht haben Negt und andere darauf hingewiesen, daß man solche Erfahrung nicht ungestraft links liegen lassen darf, sondern in den Lernprozeß selbst mit aufnehmen muß. Das gilt ganz besonders für die Erkenntnis von Gesellschaft und Gesellschaftlichkeit des Selbst.

Aber es kann nicht nur darum gehen, vorhandene Deutungsmuster bewußt zu machen und eventuell noch zu problematisieren. Der Unterricht muß, mindestens auf weite Sicht, wissenschaftliche Begriffe im Sinn von Wygotski an die Stelle setzen. Das muß der Alternativpädagogik gegenüber betont werden, selbst wenn es jemand wie Negt wenigstens im Bezug auf die Frage der Arbeiterbildung selbst gesagt hat. Die Scheu, man würde damit den Lernenden, seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, ein fremdbestimmtes Lernen aufzwingen, entspringt einem mangelnden Vertrauen in deren Auseinandersetzungsfähigkeit. Ein Unterricht, bei dem nicht auf wissenschaftliche Begriffsbildung hingearbeitet wird[12], unter- und überfordert gleichzeitig. Nur über die Auseinandersetzung und eine inhaltliche "Begriffsanreicherung" wird die Auseinandersetzungsfähigkeit und Selbständigkeit gestärkt. Beides setzt eindeutige Vorgaben und Orientierung seitens des Lehrers voraus, selbstverständlich genauso dessen Offenheit für Fragen, Einwände etc.

11 Am prägnantesten kommen solche Trennungen im Bezug auf Lernen in der US-amerikanischen Psychologie zum Ausdruck.

12 Zur Unterscheidung zwischen "Alltagsbegriffen" und "wissenschaftlichen Begriffen" und zu deren jeweiliger spezifischer Leistungsfähigkeit siehe L. S. Wygotski: Untersuchung der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe im Kindesalter. In: Ders., Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1977. Dort findet man übrigens auch eine äußerst lesenswerte und aktuelle Auseinandersetzung Wygotskis mit der Reformpädagogik Tolstojs.

Ein Grund für das Dilemma alternativen Schullebens scheint mir auch in der teilweise affektiv besetzten Reserviertheit gegenüber wissenschaftlicher Arbeitsteilung und Formalisierung zu liegen. Allzu rasch ist man mit Hinweisen auf die "Zersplitterung" oder "Zerfaserung" der Erfahrung zur Hand und tut sich schwer, die spezifische Leistungsfähigkeit wissenschaftlicher Begriffsbildung anzuerkennen. Einerseits wird anscheinend eine Willkürlichkeit der Begriffsbildung unterstellt, die alle eindeutige Unterrichtskonzeption als tendenzielle Fremdbestimmung erscheinen läßt, andererseits das gut gemeinte Bestreben, Kindern die Einordnung aller (!) Inhalte ins Ganze der gesellschaftlichen Totalität zu ermöglichen. Die Totalität der kindlichen Alltagserfahrung ist aber von anderer Qualität als die wissenschaftlich begriffene Totalität.

Schließlich sei noch eine Feststellung aus dem Kreis der Alternativschulbewegung aufgegriffen. Die heutige Lebenswelt der Kinder sei so arm geworden an Erfahrungen, daß man sie extra organisieren müsse. Richtig! Man sollte sich dabei nur klar machen, daß Erfahrungen nur an Aufgaben zu gewinnen sind. Die Kindheit in früherer Zeit, jedenfalls die Kindheit der Massen, war eben reich an Aufgaben. Auch an typisch schulischen Aufgaben kann man Erfahrungen machen. Die Erfahrungsmöglichkeiten von heute und die des Jahres 2000 sind sicher andere als die von 1900, aber nicht unbedingt dürftigere. Alles andere ist Nostalgie und führt zu Romantizismen, womit die Verbindung von handwerklicher Arbeit und schulischem Lernen bei Leibe nicht zurückgewiesen werden soll, ganz im Gegenteil.

6. Der alternativfreundliche Leser wird, wenn er nicht diesen Beitrag ohnedies gleich verärgert wegschiebt, vielleicht einwenden, all das sei unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen von den Voraussetzungen her äußerst schwierig und hinsichtlich der Folgen teilweise ambivalent. Das mag zutreffen und macht trotzdem die Argumentation nicht falsch. Allerdings muß man sich der Widersprüchlichkeit des Vergesellschaftungsprozesses in kapitalistischer Form vergewissern, um nicht einfach in platter Manier einen "Mut zur Erziehung" zu propagieren.

Zu Recht hat Oskar Negt die Zerstörung der Subjekte und der natürlichen Ressourcen unserer Welt als Folge der Kapitalverwertung aufgegriffen und in eine Anklage umformuliert. Eine fundamentale Gemeinsamkeit mit der Alternativschulbewegung sehe ich in dem Bemühen um die Entfaltung der Subjekte, um ihre Selbstbestimmung gegenüber konservativ-autoritären 'Lösungen', die auf Disziplinierung setzen, die die Glücksansprüche der Kinder und Jugendlichen negieren, die gegen Kritikfähigkeit die Übereinstimmung "mit Vorgegebenheiten" oder "kulturellen Selbstverständlichkeiten" (vgl. die Thesen "Mut zur Erziehung") fordern.

Das Gesetz des Handelns ist in der Logik des Gegenstandes zu suchen (1980)

"'An, auf, hinter, neben, in, über, unter, vor und zwischen.' Die kann ich heute noch, das sind die Verhältniswörter mit dem 3. und 4. Fall. Dann gab's welche mit dem 2. Fall. 'Mittels, kraft ...' die beiden weiß ich noch. Und dann welche mit dem 4. Fall. 'Gegen' kam da drin vor. Das hat man nie gebraucht. Nur, daß da eine gewisse Ordnung herrschte, daß die Sprache nicht amorph in der Gegend liegt." (Beamter, geb. 1927)

"Einmal hat sie eine Multiplikationsaufgabe gegeben mit sehr hohen Zahlen. Die ganze Klasse war geplättet. Und ich hab bloß irgendeine Zahl gesagt, auf blauen Dunst hin. Da sagte sie: Das ist richtig, vermutlich, weil sie sagen wollte: Bitteschön, einer hat es rausgekriegt, warum, wißt ihr es nicht? – Ich hab aber bloß irgendeine Zahl genannt." (Zollbeamter, geb. 1929)

"Die ganze Schule ging in 'naturkundliche Filme'. Die letzten Seeadler an der Müritz. Jeder mußte einen Groschen mitbringen. Und um das nicht nutzlos an uns vorübergehen zu lassen, kriegten wir den Auftrag, den Film 'mit unseren Worten' schriftlich wiederzugeben." (Schiffsmakler, geb. 1923)

"Stumpfsinnig wurden die Geschichtszahlen von 113 v. Chr. an auswendig gelernt. Zahlen wären das Rückgrat der Geschichte, wurde gesagt. Heute weiß ich noch, wann der Reichsdeputationshauptausschluß war, aber was das bedeutet, weiß ich immer noch nicht." (Betriebsleiter, geb. 1938)

"Zu jedem Land, was wir durchgenommen hatten, mußten wir eine Übersichtstabelle auswendig lernen. Und das war immer dasselbe! Ausfuhr und Einfuhr, da kamen immer 'tierische Produkte' vor oder 'technische Erzeugnisse'." (Beamter, geb. 1929)

Jeder hat solche Erinnerungen an seine Schulzeit, wie sie Walter Kempowski von seinen Zeitgenossen gesammelt hat.[1] Und vielen von uns erscheinen solche Schulerinnerungen wohl typisch. Der Eindruck von Sinnlosigkeit drängt sich einem auf. Was ist hier eigentlich gelernt worden? Sicher kann man nicht behaupten, daß in solchen Situationen, wie den oben geschilderten, nichts gelernt wird oder gelernt worden sei. Spätestens seit der Diskussion um den "heimlichen Lehrplan" wissen wir, daß auch hier etwas gelernt wird: Die Sinnlosigkeit als Realität zu akzeptieren, sich durchzumogeln, eine gute Figur zu machen und anderes mehr. Was aber nicht gelernt worden zu sein scheint, wenn man sich jene Schulerinnerungen genau vor Augen führt, das ist, seine Welt begrifflich zu erfassen, um sich mit ihr handelnd auseinandersetzen zu können.

1 Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an unsere Schulzeit. Gesammelt von Walter Kempowski. Frankfurt/M. 1976 (Fischer-Taschenbuch. 1733).

Selbst dort, wo Leuten Teile des Schulunterrichts faszinierend erscheinen, entsteht der Eindruck, als sei es auch dort kaum gelungen, die begriffliche Aneignung der Welt zu vermitteln.

"Wir hatten einen Lehrer, der hat das immer sehr spannend gemacht. Der war Matrose gewesen. Er wußte auch sehr viel. Einmal hat er Wasser mitgebracht, in lauter verschiedenen Flaschen. 'Das ist Wasser vorn Nil, das ist Wasser vorn Indus, das ist Wasser vorn Amazonas.' Wir haben das geglaubt und fanden das aufregend. Wir waren sehr fasziniert." (Postbeamter, geb. 1936)

In den Schulen scheinen sich, solchen Schulerinnerungen nach zu urteilen, nur selten soziale Beziehungen und gegenständliche Bedeutungen zu erschließen. So ist es sicher nicht verwunderlich, daß viele Leute, gerade auch solche, die sich gegen solche Sinnlosigkeit noch nicht das dicke Fell der Routine zugelegt haben und gerade auch solche, die lebenslang beruflich an Schule gebunden sein werden, alternative Schulen wollen. Was wäre nun aber eigentlich unter alternativem Lernen zu verstehen? Ein solches Lernen müßte m. E. den oben vage angedeuteten Ansprüchen genügen, nämlich Begriffe von den verschiedenen Lebensbereichen zu vermitteln, damit sich der Lernende in ihnen praktisch orientieren und sie kreativ weiterentwickeln kann. Das heißt, er müßte auch im Lernprozeß ein neues Verhältnis zu seiner Welt und zu sich selbst gewinnen, er müßte seine Interessen entfalten, seine Selbstsicherheit, seine Kooperations- und Mitbestimmungsfähigkeit erhöhen können. Solches Lernen könnte als alternatives Lernen gelten. Keine Frage, daß in jeder Schule solch ein Lernen durchgesetzt werden muß, und meine Überzeugung ist, daß es auch in jeder Schule durchgesetzt werden kann.

Daß ab und zu, wenn auch selten genug selbst in der traditionellen Schule wenigstens die Ahnung von solchem Lernen vermittelt worden ist, wird ebenfalls aus dokumentierten Schulerinnerungen sichtbar. Autoren wie Konrad Wünsche oder Christel Manske (Iris Mann)[2] liefern m. E. praktische Anregungen und Vorbilder dafür, wie alternatives Lernen auch in der Normalschule oder sogar in der Sonderschule realisiert werden kann. Es soll in diesem Beitrag aber nicht um die Durchsetzungschancen von alternativem Lernen innerhalb der Regelschule gehen, sondern um seine Bestimmungsmomente und seine pädagogischen Grundbedingungen. Die Frage ist zum Beispiel: Bedarf alternatives Lernen der Anleitung, vielleicht gar der systematischen Anleitung, oder ist es am besten aufgehoben in einer Einrichtung, wo es gar keine Lehrer mehr gibt, sondern nur noch "Bezugspersonen", die den Kindern oder Jugendlichen Angebote machen oder auf ihre Fragen und Handlungsbedürfnisse warten?[3] Erst wenn solche Fragen geklärt sind, könnte sinnvollerweise über die institutionellen Voraussetzungen für alternatives Lernen verhandelt werden.

2 Konrad Wünsche: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972; Iris Mann (Christel Manske): Die Kraft geht von den Kindern aus. Die stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle. Lollar 1978.

3 So z. B. in der Freien Schule Frankfurt/M. Vgl. dazu Seifert/Nagel (Hrg.): Nicht für die Schule leben. Freie Schule Frankfurt/M. Frankfurt/M. 1977; Lutz van Dick: Alternativschulen. Reinbek bei Hamburg 1979, S. 180f.

'Alternatives' Lernen als abstrakte Negation traditionellen Lernens.

Die schlechten, oft traumatischen Erfahrungen mit der Schule legen es nahe, zunächst die Lösung in der schlichten Negierung alles dessen zu suchen, was Schule im herkömmlichen Sinn ausmacht: Statt Zwang freie Wahl nach gerade vorhandenem Bedürfnis, statt ewiger Gängelei freie Angebote durch die Erwachsenen, statt Häppchenmethodik das unmittelbare Aufgreifen von Problemen, die sich gerade praktisch stellen, anstatt toter Abstrakta und der Schubladeneinteilungen durch Klassifikationen der lebendige Umgang mit den Dingen, die praktische Erforschung ihrer Beziehungen, kein Einpauken von Regeln, deren Relevanz unklar bleibt, statt reinem Buchwissen das Lernen durch Erfahrung, statt Verbalismus echtes Verständnis von den Sachen und nicht zuletzt statt äußerer Disziplin selbstreguliertes soziales Verhalten.

Das alles ist sehr plausibel. Der Katalog solcher Alternativen – er könnte sicher noch verlängert werden – prägte bisher jeden reformpädagogischen Aufstand gegen die bürgerliche Schule. Nur, bei aller Plausibilität und momentanen Faszination, es bleibt unbestimmt, was "Bedürfnisse" sind oder was "Erfahrungen" sind, wie Bedürfnisse entstehen und Erfahrungen gemacht werden. Die Lernziele wie "echtes" Verständnis, Handlungsfähigkeit und Selbstregulierung erscheinen bejahenswert, aber auch sie sind oft weder psychologisch, noch gesellschaftstheoretisch ausreichend begründet. – Welches sind die Entwicklungsbedingungen der Menschen, zunächst der Heranwachsenden, im gesellschaftlichen Zusammenhang? Von dieser Frage wäre auszugehen. Wo psychologische Grundbegriffe wie Bedürfnis und Erfahrung nicht oder nicht zureichend bestimmt sind, kann die Bedeutung pädagogischer Anleitung nicht geklärt werden. Wo die Rolle des Begriffs, speziell des wissenschaftlichen Begriffs, für die Orientierungsfähigkeit der Individuen und die Entwicklung der Gesellschaft nicht reflektiert wird, verkommt das Lernen unter dem Anspruch alternativen Lernens leicht zu einer absurden, oft langweiligen Geschäftigkeit. Kinder und Jugendliche werden nicht mehr in ihrer Entwicklung gefördert. Ihnen wird nur ihre zerstückelte Alltagswelt, wie sie ihnen ohnedies schon im Fernsehen, im Rundfunk und anderen Medien gegenübertritt, nochmals bestätigt. Die Negation traditionellen Schulunterrichts bleibt abstrakt, solange menschliches Lernen nicht begrifflich bestimmt wird.

Lernen ist auf Aufgabenstellungen angewiesen.

Lernen, verstanden als aktive Aneignung der im historischen Prozeß vergegenständlichten Welt, ihrer vielfältigen Bedeutungen, der gesellschaftlich produzierten Mittel und Verhältnisse zur Produktion des Lebens, impliziert die Erkenntnis und Anerkenntnis der notwendigen Kooperation zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen im Lernprozeß.[4]

4 Vgl. A. N. Leontjew: Das Lernen als Problem der Psychologie. In: Galperin u. a.: Probleme der Lerntheorie. 4. Aufl. Berlin (DDR) 1974; Ders.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. 2., revidierte Aufl., Kronberg/Ts. 1977; Ders.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977.

Von diesem Verständnis vom Lernen her erschließt sich auch die Bedeutung des Begriffs und damit der Wissenschaft, der höchsten Stufe der Begriffsbildung, für die Selbstbestimmung der Individuen und ihre gemeinschaftliche Kontrolle über den gesellschaftlichen Prozeß. Begriffliches Denken erhöht die Orientierungsfähigkeit und Kreativität. Unter "Begriff" ist dabei freilich kein hölzernes Klassifikationsschema zu verstehen, sondern Entwurf und Abbild der inneren Beziehungen der Wirklichkeit.[5] Schon Kinder im Vorschulalter brauchen und entwickeln vorbegriffliche Denkbilder zu ihrer Orientierung und zur Verständigung, wobei ihnen die Sprache und das Gespräch zu Hilfe kommen und die notwendigen Mittel für die Begriffsbildung an die Hand geben.[6] Die Herausbildung von Begriffen erhöht ihre Bewußtheit und Sicherheit im Umgang mit der Welt. Dazu ist schließlich ein Unterricht Voraussetzung, der sich auf eine wissenschaftliche Gegenstands- und Aufgabenanalyse sowie eine Analyse der Entwicklung der Schüler stützt, so daß diese durch Aufgaben, die der "Zone ihrer nächsten Entwicklung"[7] entsprechen, gezielt gefördert werden.

Das mag manchem scholastisch und autoritär klingen. Aber vielleicht kann man sich von solchen Vorurteilen und Klischees freimachen. Entwicklungsgemäße Aufgabenstellung hat nichts Quälendes für die Lernenden an sich. Sie ist gerade die Voraussetzung für den Spaß am *Lernen*, weil sie eine Über- und Unterforderung verhindert. Ein systematisch organisierter Unterricht kann durchaus von Handlungsproblemen ausgehen, er wird die Schüler handelnd gegenständliche Beziehungen entdecken lassen, wenn er einen Begriff von den Dingen und Verhältnissen vermitteln will.[8]

Solch ein Unterricht knüpft nicht einfach nur an Erfahrungen an, sondern läßt die Schüler neue Erfahrungen machen, greift nicht bloß Bedürfnisse auf, sondern dient der Entwicklung der Bedürfnisse der Schüler. In einer Schule, in der nur Angebote gemacht, aber keine Aufgaben gestellt werden, kann man kaum Erfahrungen machen, weder mit der Welt noch mit sich selber. So wird aus einer der sog. Alter-

5 Wer sich mehr Klarheit verschaffen will über das Wesen des Begriffs im hier angedeuteten Sinne sei verwiesen auf W. Dawydow: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Logisch-psychologische Probleme des Aufbaus von Unterrichtsfächern. Berlin (DDR) 1977. Dawydow unterscheidet zwei Arten der Verallgemeinerung, des Denkens und der Denktheorie, nämlich die "empirische Verallgemeinerung" und die "theoretische" oder "inhaltliche Verallgemeinerung", das "empirisch-verständige Denken" und das "wissenschaftliche Denken". Beide Arten der Verallgemeinerung und des Denkens haben nach Dawydow ihr Recht und ihre Funktion im Alltag wie in der Herausbildung von Wissenschaftsdisziplinen. Allerdings ist die zweite Art der Verallgemeinerung oder des Begriffs leistungsfähiger und steht insofern auf einer höheren Stufe, als hier nicht Klassifikationsmerkmale abgezogen, sondern die inneren Beziehungen des jeweiligen Gegenstands bzw. Wirklichkeitsbereichs erfaßt werden, so daß die Wirklichkeit wissenschaftlich geplanter Veränderung zugänglich wird. Dawydow stützt sich ausdrücklich auf Wygotski und die von ihm angestoßene wissenschaftliche Tradition, weist Wygotski aber nach, daß er die bei den Arten der Verallgemeinerung oder Begriffsbildung noch nicht klar und explizit begrifflich unterschieden habe, wie er sich überhaupt recht kritisch auch mit Beiträgen der sowjetischen Psychologie und Didaktik auseinandersetzt.

6 Siehe dazu L. S. Wygotski: Experimentelle Untersuchung der Begriffsentwicklung. In: Ders.: Denken und Sprechen, Frankfurt/M. 1917.

7 Vgl. dazu L. S. Wygotski: Untersuchung der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe im Kindesalter, a.a.O., S. 167ff.

8 Als anschauliche Beispiele für solchen Unterricht möchte ich die unterrichtlichen Skizzen von Martin Wagenschein empfehlen.

nativschulen berichtet: "Sie (die Kinder, Au.) wissen offensichtlich nichts 'Gescheites' mit der vielen Zeit anzufangen. Einige Kinder bekennen unumbunden: 'Ich kenne hier schon alles; es ist nichts los; was kann ich bloß machen.' Andere entwickeln der Schule gegenüber ein stillschweigendes Konsumentenverhalten. Sie 'vagbundieren' durch die Räume, ohne ein konzentriertes Interesse an Angeboten oder Beziehungen erkennen zu lassen"[9].

Erfahrungen gewinnt man innerhalb wie außerhalb der Schule nur durch die Konfrontation mit Aufgaben. Das Wort "Erfahrung" liegt im Assoziationsfeld von "Abenteuer". Gewiß, aber was ist das Abenteuer anderes als eine schwierige Aufgabe, eine Bewährungsprobe. Auch an einer Mathematikaufgabe kann ich Erfahrungen machen. Oder – um ein anderes Beispiel zu wählen – durch Lektüre kann ich mit mir selber Erfahrungen machen und meine Erfahrungsfähigkeit erweitern. Der Bereich von Erfahrungsmöglichkeiten ist also nicht eingeschränkt auf schulfremde Bereiche, auf das sog. "Leben" im Gegensatz zur Schule.

Aufgaben können bewußt pädagogisch gestellt oder durch den gesellschaftlichen Prozeß zustande gekommen sein. Ich lasse hier die Problematik der Fremdbestimmtheit von Aufgaben unter Klassenverhältnissen, wo der gesellschaftliche Zusammenhang den Individuen fremd gegenübertritt, außer acht, obwohl dies unleugbar bis in die pädagogischen Beziehungen und Einrichtungen hineinwirkt. Ich gehe davon aus, daß sich solche Momente von Entfremdung selbst zum Gegenstand von Lernen machen lassen und daß die pädagogische Aufgabenstellung die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden intendiert.

Entwicklung der Persönlichkeit heißt Entwicklung der Bedürfnisse auf höheres Niveau, zum Beispiel vom bloßen Bedürfnis nach sozialer Anerkennung zum Bedürfnis nach Beherrschung der Sache und nach Kooperation; vom Bedürfnis nach Bequemlichkeit zum Bedürfnis nach Produktivität und nach kollektiv erweiterter und sichergestellter Bedürfnisbefriedigung. Entwicklung der Persönlichkeit heißt, daß der Heranwachsende ein bewußtes Verhältnis zu sich selbst und zum gesellschaftlichen Zusammenhang gewinnt. Kritik und praktische Auseinandersetzung mit der gegebenen Gesellschaft implizieren und fördern ein solches Verhältnis ebenso wie Kooperation, soweit diese unsere Gesellschaft Kooperation ermöglicht. Auch die Kooperation will gelernt sein. Gerade die Schule kann auch unter kapitalistischen Verhältnissen zu einem Ort werden, wo durch gemeinsame Bewältigung pädagogisch durchdachter Aufgaben nicht nur ein Begriff von den Dingen und Verhältnissen gewonnen, sondern auch der Wert der Kooperation als gesellschaftlicher Produktivkraft erfahren werden könnte. Dies wird in den heutigen Schulen allerdings durch Konkurrenzdruck behindert. Hier muß Schulkritik ansetzen. Meines Erachtens kaum eine Alternative bieten Schulen, in denen soziales Verhalten, abgelöst von gegenständlichen Aufgaben, durch reine Interaktion, durch das Aushandeln von Bedürfnissen erworben werden soll.

9 Schulversuch Glocksee. Ästhetik und Kommunikation, Heft 22/23. 3. erw. Aufl. 1979, S. 127.

Nur an Aufgaben setzt sich der Lernende auch in ein Verhältnis zur Zeit, nur so kann er sich etappenweise eine Perspektive aneignen.[10] Ohne Aufgaben macht sich Langeweile breit. Schließlich weiß man gar nichts mehr mit sich anzufangen. Man hat "auf nichts mehr einen Bock". Die alte pädagogische Frage: Darf man die Gegenwart des Kindes seiner Zukunft opfern? ist insofern falsch gestellt, als es darum geht, daß das Kind, der/die Jugendliche sich in ein bewußtes Verhältnis zu seiner Zukunft setzt.

Damit das Lernen dem Leben dient, muß das Leben in den Dienst des Lernens gestellt werden.

Pädagogische Anleitung bedeutet die systematische Organisation entwicklungsgemäßer Aufgaben für die Lernenden. Unterricht in diesem Sinne, durch institutionelle Ausgrenzung freigesetzt von den unmittelbaren Handlungszwängen des Alltags (und darin der Wissenschaft vergleichbar), ist eine historisch hoch entwickelte Form, die besondere Lernchancen bietet.

Um es an vielleicht eher nachvollziehbaren und zur Anerkennung zwingenden Beispielen aus einem Bereich wie dem Sport zu demonstrieren! – Das Skifahren wird sich heutzutage auch kaum noch jemand ohne Not allein ohne fachmännische Hilfe aneignen wollen. Durch methodische Schulung wird er schneller die Technik beherrschen, keine Fehler einüben und nicht zuletzt deshalb mehr Spaß dran finden, weil er eher die Schwierigkeitsgrade steigern kann. Um einiges bedeutsamer ist eine auf Bewegungs- bzw. Gegenstandsanalyse aufgebaute methodische Anleitung im Bereich der Behindertenpädagogik.

Der Unterricht muß, wenn er der Begriffsbildung und Persönlichkeitsentwicklung dienen soll, systematisch sein, d. h. von der Gegenstandsanalyse geleitet sein – selbst wenn sich die *zeitliche* Planung des Lernprozesses nicht direkt aus der Gegenstandsanalyse ableiten läßt. Der Lehrende muß sich des Begriffs "der Sache" versichert haben. Nur dann wird er den Lernenden eine Orientierungsgrundlage zur aktiven Aneignung des Lerngegenstands geben können. Nur dann kann er bei ihnen auch gezielt eigene Entdeckungsprozesse anregen. Alles andere bleibt Spielerei, die die Entwicklung der Schüler hemmt.

Auch ein solcher Unterricht kann und wird an praktischen Problemen und Alltagserfahrungen der Schüler anknüpfen, wird wenn möglich von (materiellen) Handlungen mit dem Gegenstand ausgehen. Aber er wird sich nicht von den Entscheidungs- und Handlungszwängen, von der Dynamik des Alltagslebens bestimmen lassen dürfen, sondern das Gesetz seines Handelns im methodischen Aufbau der zu vermittelnden Handlungsstrategie oder in der Logik des zu vermittelnden Gegenstandes suchen. Hier werden praktische Probleme gezielt nach Maßgabe der Analyse des Gegenstands ausgewählt. Nur so wird es möglich, die Fragefähigkeit der Schüler zu fördern. Der nach dem "Bedürfnisansatz" und Angebots-Modell ge-

10 Siehe Georg Auernheimer: Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff. In: Demokratische Erziehung 2/1979, S. 190ff. und in diesem Band!

staltete Unterricht führt leicht zu Stagnation und Lernunlust, weil die Fragen der Lernenden notwendig unentwickelt und oberflächlich bleiben, solange sie nicht in einen Gegenstand tiefer eingedrungen sind. Und dazu bedarf es eben der pädagogischen Führung.

Das Leben in den Dienst des Lernens zu stellen heißt, Alltagsprobleme dort aufzugreifen, wo ihre begriffliche (wissenschaftliche) Durchdringung und wenn nötig Neudefinition vom jeweiligen Lehrgang her möglich und notwendig erscheint. Sie werden damit nicht zu bloßen "Aufhängern" für den Unterricht degradiert. Noch weniger werden damit Frageverbote oder Tabus befürwortet. Aber jeder Versuch zur Imitation des Lebens in seiner Vielfalt und Dynamik innerhalb der Schule auf Kosten methodisch angeleiteten Lernens mindert die Chancen der Schüler, sich für die selbständige Bewältigung des Lebens und die schöpferische Weiterentwicklung der Gesellschaft zu qualifizieren.

Innere Schulreform – wie? Ein fiktiver Brief um 1987

Lieber Horst,

zur "inneren Schulreform" fällt mir im wesentlichen nur ein, was die Reformer schon seit mindestens 80 Jahren von der Schule fordern. Zum Teil gewinnen die alten Reformziele freilich in einer in vieler Hinsicht veränderten Situation neuen Bedeutungsgehalt.

- Nach wie vor gilt es, das Lernen mit Handeln zu verbinden. Das heißt, Lernprozesse müßten öfter vom handelnden Umgang mit den Gegenständen den Ausgang nehmen und öfter auf die Praxis zurückkommen, öfter produktorientiert sein. Dabei muß den Lehrern bewußt gemacht werden, daß Denken und Handeln nie zweierlei sind – wie gerade auch unter den Reformpädagogen viele unterstellt haben. Vielmehr ist alles Denken ein geistiges Operieren mit dem Gegenstand. In der Schule wird nur leider das Denken nicht gepflegt, oft sogar verlernt! Die Computer bieten eine Chance, den operativen Charakter des Denkens praktisch zu begreifen. Wenn ich von produktorientiertem Lernen spreche, so kann ich mir auch vorstellen, daß Schüler beispielsweise Computerprogramme herstellen, nicht nur (aber auch) Getöpfertes, Zeichnungen, Ausstellungen, Theateraufführungen produzieren, und was es sonst noch in regen, gut angeleiteten Schulklassen geben mag.
- Neben dem Unterricht und als Grundlage des Unterrichts wünschte ich mir wenigstens in bescheidenen Ansätzen wieder so etwas wie ein "Schulleben". Dabei bin ich mir dessen bewußt, wie sehr die damit drohende Ritualisierung der Schule für Schüler wie Lehrer zu einem Alptraum werden kann. Die heuchlerische Atmosphäre mancher Schulfeier möchte ich Ihnen gern ersparen. Es gibt andere Möglichkeiten, auch in die Schule Leben hineinzubringen oder besser, ihr Leben abzugewinnen. Das ist, wie Beispiele zeigen, auch und gerade an großen Schulen möglich. Diese bieten einen Raum *innerschulischer Öffentlichkeit*, der nur genutzt werden muß – für Ausstellungen, politische Foren, kulturelle Veranstaltungen, unter Umständen auch für gemeinsame politische Aktionen u. a. m.
  Das Schulleben, das mir vorschwebt, müßte etwas vom diskursiven Charakter bürgerlicher Öffentlichkeit im klassischen Sinne haben. Dazu, wenn's geht, wenigstens etwas gemeinsames Handeln im Sinne proletarischer Tradition. Aber bitte nichts vom Mief und der schauderhaften Nähe einer Schulgemeinschaft!
  Schulen, vor allem große Schulen, müßten sozial mehr gegliedert sein. Von kleinen relativ dauerhaften Gruppen über die Klasse bis hin zur Öffentlichkeit der ganzen Schule müßten den Schülern verschiedene Kommunikations- und Aktionsformen, verschiedene Sozialräume zur Verfügung stehen.

- Was für mich auch zu einer lebendigen Schule gehören würde, das wären Pläne und Perspektiven, kurz- und langfristige, enge und weite, solche der Kleingruppe, der Klasse und der ganzen Schule. Neben die unmittelbar auf den Unterricht bezogenen Perspektiven von Unterrichtsvorhaben oder -projekten müßte in meiner Idealschule eine zeitliche Gliederung des ganzen Schullebens treten. Die Schule müßte sich zur Zukunft hin öffnen.
- Eine alte, aber nach wie vor nicht überholte Reformidee ist die Öffnung der Schule zum gesellschaftlichen Umfeld hin, sei es in der Stadt oder auf dem Land, um den Anstaltscharakter zu überwinden. Man kann dazu die außerschulische Wirklichkeit hereinholen, die ja auch Schüler wie Lehrer tagtäglich mit hereinbringen (Einladung zur Mitarbeit an die Eltern, Einladung an andere, Kooperation mit anderen Institutionen), oder ins Umfeld hinausgehen. Man kann die Schule zu einer Art Service-Einrichtung für den Ort oder den Stadtteil machen. Muster für solch eine gemeinwesenorientierte Schule kann man da und dort finden.
- Ein ganz wesentliches Moment "innerer Schulreform" wäre schließlich, daß die *Lehrerpersönlichkeit* wieder mehr Bedeutung im Unterricht und Schulleben gewinnt. Abschied von den "Bezugspersonen" und "Lernberatern"! Das würde freilich voraussetzen, daß die Lehrer/innen sich wieder um mehr persönliches Profil bemühen und sich auf die Schule einlassen. Hier ist die Gefahr von Mißverständnissen und Irrwegen wieder besonders nahe. Nicht zurück zur Lehrerautorität, der man als Schüler ausgeliefert war! Deshalb möchte ich den Verweis auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit mit dem Plädoyer für *Team-teaching* verbinden. Es kann nicht darum gehen, die in ihrem Geist quasi feudale, nämlich auf persönliche Abhängigkeit, im besten Fall auf Autorität und Liebe gegründete Schule von einst zu re-etablieren.

Abschließend hätte ich in diesem Zusammenhang eine relativ bescheidene, aber für viele harte Forderung an die Lehrer/innen: Zumindest in jeder Schule, die einen festen Einzugsbereich hat, das heißt in jeder Grundschule, Hauptschule und Gesamtschule müßten die Lehrer/innen am Ort oder im Stadtviertel wohnen. Selbst wenn klar ist, daß auch die Lehrertätigkeit eine Arbeit ist, die ihre zeitliche Begrenzung finden muß. Der Beruf darf einen nicht auffressen. Aber das Lehrersein ist eben doch nicht eine Arbeit wie jede andere. Der Lehrer/die Lehrerin sollte für die Schüler auch einmal außerhalb des Unterrichts erreichbar sein. Vor allem sollte er/sie mit dem Milieu vertraut sein. Heute pflegt man das die "Lebenswelt" der Schüler zu nennen. Gerade je mehr der Beruf als Job erlebt wird, je eher man den Vormittag schnell hinter sich bringen will, desto mehr wird die Lehrertätigkeit zum Stress. Soll die pädagogische Arbeit Spaß machen, so muß sie in pädagogische Bezüge eingebunden sein. Ein pädagogisches Verhältnis ist mehr als eine Dienstleistung, freilich auch viel weniger als eine persönliche Beziehung.

Es grüßt dich
Georg

Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff (1979)

Die Situation ist gekennzeichnet durch Klagen über die soziale Aggressivität und die Zerstörungswut von Schülern, durch Berichte über Drogenmißbrauch und Alkoholismus. Wir Lehrer sehen uns verbreiteter Lernunlust konfrontiert. Junge Intellektuelle scheinen sich am ehesten in Lehren von der Absurdität des Lebens wiederzufinden. Das Paradoxe und Absurde scheint attraktiv. Manche fliehen in Landkommunen oder in religiöse Sekten. Das Gros tritt den unauffälligeren Rückzug in die Alltagsroutine an. Zu übersehen ist freilich auch nicht die in vielen Bevölkerungsschichten wachsende Zahl derer, die sich für die Veränderung und bewußte Kontrolle ihrer Lebensumstände engagieren und an der Lösung der gesellschaftlichen Probleme im eigenen Interesse mitwirken wollen.

Trotzdem – die weitverbreitete Perspektivlosigkeit, auch hinsichtlich des individuellen Lebensplanes, ist nicht zu verkennen.[1] Sie ist in dieser Schärfe durch die Krise hervorgerufen. Arbeitslosigkeit oder Bedrohung durch Arbeitslosigkeit behindern oder zerstören biographische Entwürfe. Reformvorstellungen müssen z. T. begraben werden, was gerade auf viele Intellektuelle, deren spezifische gesellschaftliche Tätigkeiten davon ihre Zweck- und Planmäßigkeit beziehen, demotivierend wirkt. Pädagogen z. B. bekommen Zweifel über den Sinn ihres Alltagshandelns, wo Ausbildungsgänge als Sackgassen erscheinen. Folgen sind vielfacher Motivationszerfall und sich anbahnender Identitätsverlust. Denn Identität verlangt einen Selbstentwurf, eine wenigstens grob umrissene Vorstellung von der eigenen Zukunft und damit ein bewußtes Verhältnis zu sich selbst.

Gesellschaftliche Ursachen für die subjektiven Krisen wurden eben angedeutet. Läßt sich dieses Problem überhaupt *pädagogisch* beantworten oder muß nicht ausschließlich nach einer politischen Antwort gesucht werden? Besteht nicht bei einer pädagogischen Wendung des Problems die Gefahr, dass bei den Heranwachsenden ein Optimismus zu wecken versucht wird, den die Verhältnisse Lügen strafen?

1 Man vergleiche z. B. die nachfolgenden Auszüge aus einer Stellungnahme zweier Praktiker aus dem Feld der psychosozialen und Drogenberatung für Jugendliche: "Auf dem Land wie in der Stadt leiden viele Jugendliche an grenzenloser Langeweile und an der dumpf empfundenen Sinnlosigkeit ihrer Existenz. Die einzige Abwechslung und Ablenkung bieten an den Wochenenden die jeweiligen Diskotheken ... Diese Kinder und Jugendlichen sehen keine Befriedigung in ihrer Gegenwart, sehen keine lohnende Perspektive für ihre Zukunft und können keine Kraft aus ihrer Vergangenheit schöpfen." B. G. Thamm, Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle des Caritasverbandes Berlin, und H. Brömer, Psychologe und Drogenberater der Caritas, in: Christiane F.: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, nach Tonbandprotokollen aufgeschrieben von K. Hermann und H. Rieck. Hamburg 1979, S. 269.

Muß nicht – noch schärfer formuliert – zum Beispiel bei arbeitslosen Jugendlichen die Bemühung, ihnen durch Erziehungsmaßnahmen eine Perspektive verschaffen zu wollen, geradezu als Zynismus erscheinen?

Im folgenden wird zwar die pädagogische Praxis stillschweigend gegen politische Praxis im engeren Sinne abgegrenzt: Soweit muß den gesellschaftlichen Strukturen und den davon bestimmten Handlungsbedingungen des Alltags Rechnung getragen werden. Aber die pädagogischen Überlegungen zielen ab auf die Verbindung von individueller biographischer Perspektive und politischer oder – allgemeiner – gesellschaftlicher Perspektive.[2] Als gesellschaftliche Perspektive muß dabei – in Konsequenz der hier angestellten Überlegungen – die zunehmende bewußte Planung der Gesellschaft im Interesse – und das heißt, unter aktiver Mitwirkung der Mehrheit der Mitglieder der Gesellschaft bestimmt werden. Zur Aneignung einer solchen Perspektive hätte die Pädagogik Hilfe zu leisten. Ausgegangen wird davon, daß Handlungsfähigkeit der Subjekte ihre Identität voraussetzt und daß Identität die Aneignung einer Perspektive verlangt. Das gilt sowohl im privaten Handlungsbereich wie im politischen oder auch im pädagogischen. Eine eigene psychologische Beweisführung kann ich hier nicht leisten. Arbeiten der kritischen Psychologie bieten aber für die Fragestellung relevante Problemformulierungen und Analysen (siehe unten).[3]

Ich habe bisher schon mehrfach von der "Aneignung" von Perspektiven gesprochen, weil der Gedanke *aktiver* selbständiger Aneignung von Perspektiven durch

2 Zur begrifflichen Klärung: Die "individuelle biographische Perspektive" wird von mir als grundlegende und allgemeine Voraussetzung für Identität und Handlungsfähigkeit verstanden. Sie kann entweder historisch formspezifisch bloß "private Perspektive" bleiben (Berufskarriere usw.). Es können aber auch "gesellschaftliche Perspektiven" (Demokratisierung, Friedenssicherung, Schutz der natürlichen Lebensressourcen usw.) individuell angeeignet werden. Von gesellschaftlichen Perspektiven in dieser Allgemeinheit spreche ich, weil mir scheint, daß gesellschaftliche Perspektiven schlechthin nicht nur als politische Handlungsperspektiven angeeignet werden können, sondern zumindest auch als pädagogische oder wissenschaftliche Handlungsperspektiven, ohne daß Erziehung und wissenschaftliche Praxis unpolitisch verstanden werden sollen. Die Durchdringung und Synthese von Privatem und Politik, Pädagogik und Wissenschaft mag dem einzelnen unterschiedlich gelingen, stellt in jedem Fall unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen eine Schwierigkeit der Persönlichkeitsbildung dar.

3 Über den Stellenwert der "historisch-funktionalen Analyse" und die damit verbundenen Grundlagenprobleme der Kritischen Psychologie habe ich selbst noch keine endgültige Klarheit gewonnen. Eine Auseinandersetzung darüber ist in diesem thematischen Rahmen selbstverständlich nicht möglich. Unsicherheiten und "Unklarheiten" zumindest hinsichtlich der Stringenz der "ableitungslogischen Stufung" bei Holzkamp (1973) werden von Ute Holzkamp-Osterkamp auch eingeräumt (Holzkamp-Osterkamp 1975, S. 45). Meine Zweifel sind grundsätzlicherer Art und beziehen sich besonders auf den Stellenwert der naturgeschichtlichen Rekonstruktion. Zumindest leisten viele Ausführungen essentialistischen Mißverständnissen und inadäquaten Anthropologisierungen Vorschub. Bedenken habe ich vor allem auch da, wo die "menschliche Natur", zunächst verstanden als strukturelle Voraussetzung von Vergesellschaftung im gattungs- und individualgeschichtlichen Sinn, normativ gewendet wird zur notwendigen Argumentationsbasis von Gesellschaftskritik (Holzkamp-Osterkamp 1975, S. 43, S. 47). Allerdings scheint mir, daß sich Holzkamp-Osterkamp an anderen Stellen bei der Durchführung ihrer Analyse in dieser Hinsicht selbst widerlegt, wo sie – m. E. richtig – in den historisch entwickelten Möglichkeiten und historisch konkreten gesellschaftlichen Widersprüchen die Basis von kritischer Erkenntnis und Praxis sieht (vgl. S. 255f. u. 269f.). Selbst wenn man aber, wie ich bis auf weiteres, die "produktiven Bedürfnisse" in dem von Holzkamp-Osterkamp definierten Sinne als nicht schon naturgeschichtliches, sondern erst gesellschaftsgeschichtliches (spätes) Produkt betrachtet, bleibt die Bedürfniskonzeption theoretisch und praktisch äußerst bedeutsam.

die Individuen auf Grund von Einsicht, von Situationsanalysen leitend sein soll. Es geht nicht einfach darum, daß wir Pädagogen eine Perspektive *für* die Kinder, Schüler, Studenten, Klienten usw. haben: eine fatale Verkürzung und mögliche Verwechslung mit sogenannten "Leitbildern", sondern darum, daß wir mit ihnen zusammen eine Perspektive entwickeln, ihnen bei der Aneignung von Perspektiven Anleitung geben. Perspektiven sollen hier, so meine Absicht, von Normen und Werten in ihrer handlungsleitenden Funktion gerade durch die fundamentale Bedeutung der Analyse der Handlungssituation unterschieden werden. Normen in subjektiver Bedeutung – Kant nannte das "Maximen" – können sich erst aus einer Handlungsperspektive herleiten oder begründen. – Die Zurückstellung von Bedürfnissen kann unter einer gesellschaftlichen Perspektive vernünftig und "emanzipatorisch" sein, während sie bei fehlender oder bloß privater Perspektive sinnlos erscheint oder höchstens funktional ist für die Stabilität des Status quo und die eigene Karriere.

Im Hinblick auf die Strukturierung pädagogischer Handlungen wird auch die Konzeption Makarenkos herangezogen werden, was wegen der zentralen Bedeutung der Perspektive für seine Pädagogik naheliegt. Dabei bin ich mir dessen bewußt, daß erstens die gesellschaftlichen Bedingungen und Perspektiven, unter denen Makarenko Erziehung organisierte, völlig andere waren als heute bei uns, und daß zweitens wesentliche Elemente seiner Konzeption, vor allem das Kollektiv, auf unsere Erziehungspraxis nicht übertragen werden können.

Da die aktive Aneignung von Perspektiven als wesentliches Moment von Selbstverwirklichung der Individuen Gegenstand der folgenden Überlegungen ist, ist in erster Linie von "Bildung" die Rede. Unter "Erziehung" verstehe ich die Hilfe oder Anleitung zu Bildungsprozessen. Aus dem fundamentalen Stellenwert der Analyse für die Aneignung von Perspektiven erhellt die Bedeutung der Inhalte oder Gegenstände des Lernens für pädagogische Prozesse.

Im folgenden ersten Argumentationsschritt wird zunächst auf klassische Bildungsvorstellungen zurückgegriffen, nicht um die eigenen Überlegungen durch Traditionen zu legitimieren, sondern um zu zeigen – deshalb dann der Hinweis auf die materielle Basis jener einst herrschenden Gedanken –, daß mit der bürgerlichen Gesellschaft ein historischer Schritt vollzogen worden ist, seitdem die Individuen als autonome Privatsubjekte zur Bildung individueller biographischer Perspektiven herausgefordert sind, wobei die Kontrolle der gesellschaftlichen Umstände und Entwicklungen den Angehörigen der bürgerlichen Klasse vorbehalten war. Die durch den Klassencharakter der Produktionsweise provozierte Auseinandersetzung ermöglichte es Proletariern, eine gesellschaftliche, nämlich politische Perspektive als ihre individuelle biographische Perspektive zu übernehmen. Voraussetzung dafür war die durch die kapitalistische Warenproduktion vollendete Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft und damit Verobjektivierung der gesellschaftlichen Beziehungen.

So sind die Verhältnisse, unter denen wir leben und erziehen, dadurch charakterisiert, daß sie einerseits die Individuen freisetzen zur eigenen Lebensplanung und

daß sie andererseits nicht nur *privater* Lebensplanung objektive und dabei zufällige Schranken setzen (z. B. durch den Arbeitsmarkt), sondern vor allem die Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen entscheidend dadurch beschneiden, daß sie die Mehrheit von der gesellschaftlichen Planung ausschließen, soweit sie eine solche überhaupt ermöglichen, und damit die Aneignung gesellschaftlicher Perspektiven behindern. Hier hat demokratische Pädagogik zugegebenermaßen eine schwierige Aufgabe. Sie wird trotzdem Anleitung geben können zur Analyse der Situation und zur darauf aufbauenden Entwicklung von Perspektiven. Sie wird sich dabei verstehen müssen als ein Element in der sozialen und politischen Bewegung. Auf keinen Fall kann es darum gehen, "Werte" für die Erziehung zu propagieren, die nach einer beliebten Metapher die "innere Leere" der Leute ausfüllen oder ihnen "einen Halt geben" sollen.

Klassische Bildungsvorstellungen und ihre schwindende "Basis" im Kapitalismus

Bildung im klassischen Sinne implizierte ein bewußtes Verhältnis des Individuums zu seiner Subjektivität und ein bewußtes Verhältnis zu seiner Welt. Der "Gebildete" definierte sich selbst in seiner spezifischen Beziehung zur Welt, und zwar in der Dimension der Zeit. Er verstand seine Welt in ihrer Geschichtlichkeit, besonders auch in ihrem Verweisungscharakter in Richtung auf die Zukunft, und er verstand sich selbst als entwicklungsfähiges Wesen. Er mußte ein Bewußtsein von seiner Aufgabe entwickeln. Das implizierte nicht zuletzt eine universelle Perspektive. Die Sache der Menschheit zu vertreten, das hieß: die Idee der Menschheit durch seine Praxis zur Geltung zu bringen und damit in sich selbst zu verwirklichen, wie das in verschiedenen Wendungen formuliert wurde. Durch bewußte Lebensplanung sollte das Leben des Individuums Kontinuität erhalten und seine Identität über alle "Wechselfälle des Lebens" hinweg garantiert sein.

"Der Gebildete verfügte über Orientierung im Handeln. Universal war diese Bildung nur im Sinne der Universalität eines perspektivisch zusammengezogenen Horizonts von Welt, in dem wissenschaftliche Erfahrungen interpretiert und in praktische Fähigkeiten, nämlich in ein reflektiertes Bewußtsein von dem praktisch Notwendigen umgesetzt werden konnten" (Habermas, S. 415).

Bürgerliche Autobiographien sind der prägnante Ausdruck eines entsprechenden Selbstverständnisses der Bürger mindestens von der Aufklärung bis ins 19. Jahrhundert hinein (vgl. Misch und Wuthenow). Sie dokumentieren, daß es sich hier nicht nur um pädagogische Ideen und Ideale handelte, auch daß entsprechende Denkformen und Haltungen nicht nur auf den deutschen Idealismus beschränkt waren, wenn auch Lebenspläne, autobiographische Rekonstruktionen und darin dokumentierte Realisierungsversuche eines Ideal-Ich in angelsächsischen Ländern viel pragmatischere Züge tragen.

Wir gehen davon aus, daß Denk- und Verhaltensformen, daß historisch-spezifische Persönlichkeitseigenschaften ihre materielle Basis haben, bestimmte Antworten

auf bestimmte materielle Lebensverhältnisse darstellen. Die klassischen Bildungsvorstellungen und die Selbstentwürfe von bürgerlichen Persönlichkeiten vor allem aus der Epoche des Übergangs zum entfalteten Kapitalismus sind zu verstehen aus der Entwicklung der Warenproduktion und aus der spezifischen historisch-politischen Konstellation.

Mit der Entwicklung der Warenproduktion trat der Bürger aus ständischen Abhängigkeiten heraus. "Alles Ständische und Stehende verdampft" (MEW 4, S. 465). Die Menschen sahen sich als private Warenproduzenten frei und auf sich selbst gestellt. Sie mußten ihre private Existenz selbst verantworten. Die gesellschaftlichen Beziehungen traten ihnen verdinglicht in Ware und Geld gegenüber. Damit wurden die gesellschaftlichen Beziehungen auch intellektuell objektivierbar. Die Menschen waren nun "gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen" (ebd.). Das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft mußte reflektiert werden. Gleichzeitig schien die Möglichkeit des allseitigen Austauschs dem einzelnen den potentiellen Reichtum der Welt nicht nur materiell zu erschließen. Das bürgerliche Subjekt konnte sich so in den Kategorien nicht nur der Freiheit, sondern auch der Individualität, Universalität und Totalität begreifen.

Da die überkommenen feudalen Verhältnisse zur Schranke für die weitere Entfaltung gesellschaftlichen Reichtums geworden waren, konnte sich das Bürgertum zu Recht als die historische Avantgarde verstehen. Bürgerliche Persönlichkeiten erkannten in der Förderung der gesellschaftlichen Entwicklung in Richtung des Reichs der Freiheit und Gleichheit ihre Aufgabe und Perspektive. Unter Chiffren wie Entfaltung des Menschentums des Menschen, "ewiger Friede", "Wohlfahrt der Nationen" wurden solche Perspektiven thematisiert. Um freilich nicht der Glorifizierung jener Epoche Vorschub zu leisten, sei daran erinnert, daß gerade die "ursprüngliche Akkumulation" durch die brutalste persönliche Bereicherungssucht vorangetrieben wurde. Auch die Wohlfahrt der Nationen sollte ja nach Adam Smith dadurch erreicht werden, daß alle ihr Eigeninteresse verfolgten.

Die Vorstellungen klassischer Philosophie und Bildungstheorie (aber auch des damaligen Alltagsdenkens, wie es sich in Journalen und autobiographischen Schriften niederschlug) sind den Strukturen einfacher Warenproduktion und dem Stadium der bürgerlichen Revolution verhaftet.

Mit der Entfaltung der kapitalistischen Produktion entwickelt sich der Widerspruch zwischen der Subjektivität, der Entwicklung der Persönlichkeit auf der einen und dem Verwertungsdrang des Kapitals auf der anderen Seite. Das Kapital wird nun zum eigentlichen gesellschaftlichen Subjekt, das seinen eigenen Bewegungsgesetzen folgt. Der Widerspruch trifft am härtesten das entstehende Proletariat. Der Proletarier findet nicht nur keine persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten, sondern sieht sich in seiner Existenz elementar bedroht. Die Angehörigen des Bürgertums können sich noch die Illusion persönlicher Entwicklung und damit Bildung bewahren. Zumindest ihre individuellen Lebensentwürfe bleiben realisierbar im Rahmen der gegebenen Verhältnisse. Universelle Perspektiven allerdings schrumpfen,

soweit sie überhaupt noch entwickelt werden können, auf bescheidene Dimensionen im Rahmen wissenschaftlicher, sozial- oder bildungspolitischer Tätigkeit zusammen. Die Gestaltung der persönlichen Karriere steht im Vordergrund. Der Kapitalist, obwohl er unwissentlich auch die gesellschaftliche Entwicklung vorantreibt, intendiert unvermittelt das eigene Interesse oder das bornierte Interesse seiner Klasse. Das Bildungsbürgertum zieht sich vielfach auf die Pflege und Ästhetik der Innerlichkeit zurück.[4]

Freilich traten auch in den verschiedenen Phasen der bürgerlichen Gesellschaft immer wieder Persönlichkeiten hervor, die ihre "produktiven Bedürfnisse" auf bewußte Kontrolle der Lebensumstände und gesellschaftliche Gestaltung einer humanen, für die Entwicklung aller Gesellschaftsmitglieder förderlichen Welt gegen die Widerständigkeit der Verhältnisse zu entfalten suchten, und sei es auch unter oft illusionären Voraussetzungen. Es kommt aber auch periodisch in den bürgerlichen Reformbewegungen zu breiterer Auflehnung gegen den Prozeß der Vergesellschaftung in kapitalistischer Form, vor allem gegen die Ausschaltung und Zerstörung der eigenen Subjektivität. Mit der zunehmenden Durchdringung aller Lebensbereiche vom Kapitalverhältnis und der allgemeinen Herrschaft des Wertgesetzes kommt vielen bürgerlichen Subjekten die Subjektfremdheit und Eigenmächtigkeit dieser Vergesellschaftungsform, wenn auch meist in verschlüsselter und unbegriffener Form, zu Bewußtsein. Die gesellschaftliche Entwicklung entzieht sich bewußter Planung. Die Individuen sehen vielfach ihre Lebensentwürfe durchkreuzt oder sogar zerstört. Das Ereignis des ersten imperialistischen Weltkrieges zum Beispiel, von zahllosen als katastrophaler Einbruch in ihre Lebenswelt erfahren, hat viele bürgerliche Menschen zu "Aufruf und Empörung" (Untertitel innerhalb einer 1919 erschienenen Sammlung expressionistischer Gedichte) oder auch zur Annäherung an die Arbeiterbewegung oder gar zum Bündnis mit der Arbeiterbewegung veranlaßt. Als freilich die politischen Entwicklungen zur Restauration führten (mit Ausnahme der sowjetischen Revolution) und das Kapital seine Bewegungsgesetze fast ungehindert im Weltmaßstab zur Geltung bringen konnte, wurden viele, vor allem wo noch die gesellschaftliche Situation mehr oder weniger unbegriffen geblieben war, in die Resignation getrieben. Sie erlagen der Verzweiflung und Irritation, wenn sie nicht oder solange sie nicht vom Faschismus verführt wurden.

Die internationale politische Konstellation hat sich innerhalb der letzten Jahrzehnte grundlegend verändert. Zugleich sind die politisch-ökonomischen Grundstrukturen in unserer Weltregion erhalten geblieben. Aber auch hier sind auf Grund der revolutionären technischen Basis kapitalistischer Produktion und auf Grund der Tendenz zur Konzentration und Zentralisation des Kapitals bedeutende Veränderungen der Lebensverhältnisse der Menschen eingetreten. Chancen und Gefahren für die Entwicklung der Bedürfnisstruktur und des politischen Bewußtseins der

4 Um die Vielfalt bürgerlicher "Individualitätsformen" nur anzudeuten: Der Kapitalprozeß bedurfte der Unternehmernaturen als seiner Träger. Ihnen zur Seite standen Entdecker und Eroberer, die dem expandierenden Kapitalismus Rohstoffquellen und Absatzmärkte erschlossen. Auch hier wurden Perspektiven entwickelt, aber in historisch nicht mehr zu übersehender Weise beschränkt auf die Interessen einer Klasse.

Menschen in den verschiedenen sozialen Lagen bedürften einer umfangreichen Analyse, die mindestens folgende Aspekte zu berücksichtigen hätte: Die Auswirkungen von Erfolgen und Niederlagen der Befreiungsbewegungen der Dritten Welt, die begründete Angst vor der Zerstörung der natürlichen Lebensquellen, die Erfahrung der Mehrheit der Bevölkerung, daß der technische Fortschritt im Kapitalismus weniger Lebensqualität als Existenzbedrohung mit sich bringt. Eine solche Analyse ist hier nicht zu leisten. Insgesamt muß man wohl neben dem wachsenden Willen zur Mitbestimmung und Mitgestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung gerade in den Angelegenheiten, die unmittelbare Lebensgrundlagen der Menschen berühren, neben der Zunahme der politischen Orientierung unter Studierenden und Intellektuellen eine neuerliche Ausbreitung von Desorientierung, Perspektivlosigkeit und Angst konstatieren.

Die Aneignung gesellschaftlicher Perspektiven als Entfaltung "produktiver Bedürnisse"

Das Individuum im Rahmen der kapitalistischen Vergesellschaftung der Arbeit ist als Privatmensch auf sich selbst gestellt und muß sich unter dem Zwang der Verhältnisse konkurrierend zu den anderen verhalten. Es muß seine Reproduktion selbst verantworten und gerade um seiner materiellen Reproduktion willen auch sich selbst seine biographische Bestimmung geben. Auch die Mehrheit, die ihr Leben durch den Verkauf ihrer Arbeitskraft bestreitet, sieht sich auf eine selbständige Lebensplanung verwiesen, ungeachtet der Tatsache, daß die verwertungsbestimmte Kapitalbewegung – am deutlichsten in den Krisen – individuelle Lebenspläne oft entweder von vornherein zur Illusion werden läßt oder später zunichte macht. An dem Antagonismus zwischen individueller Lebensplanung und eigengesetzlicher gesellschaftlicher Entwicklung ist aber neben der Zerstörung persönlicher Lebensentwürfe vor allem bedeutsam, daß die Verknüpfung persönlicher Perspektiven mit der gesellschaftlichen Entwicklungsperspektive nur in der Arbeit an der Überwindung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse möglich wird, beschränkt auf die Felder politischer oder auch pädagogischer und wissenschaftlicher Praxis, soweit diese sich überhaupt gegenüber dem politischen Handeln abgrenzen lassen. Innerhalb der politischen Bewegung, die für die Zukunft die bewußte Gestaltung und Planung des gesellschaftlichen Prozesses intendiert, kann der einzelne sich eine gesellschaftliche Perspektive aneignen. Auch die Aufgaben des politischen und pädagogischen AIltagsgeschäfts können damit der gesellschaftlichen Entwicklungsperspektive unterstellt werden. Die persönliche biographische Perspektive wird mit der gesellschaftlichen Perspektive verknüpfbar.

Mit solcher Perspektivität, die sich in jedem Fall auf Einsicht in gesellschaftliche Strukturen stützen wird, letztlich deren "begreifende Erkenntnis" (Holzkamp 1973) erfordert, gewinnt das Individuum Identität. Es wird zur klaren Selbstdefinition in seinen gesellschaftlichen Beziehungen befähigt, wobei Irritationen und Zweifel sicher nicht ausgeschlossen sind. Die eigene Biographie bekommt Struktur. Rückblickend werden Entwicklungsstadien einordenbar. Teilaufgaben werden sichtbar. Bei

ihrer Erledigung versucht die Persönlichkeit zu lernen, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre politische Haltung weiterzuentwickeln. Zu solchen Bildungsprozessen kann die Pädagogik, wenn auch begrenzt, bei ausreichender wissenschaftlicher Grundlage Anleitung geben.

In dieser Hinsicht ist, gerade auch angesichts des reformpädagogischen Rekurses auf die Bedürfnisse, das von Ute Holzkamp-Osterkamp entwickelte Bedürfniskonzept von Interesse. Auf der Basis der sogenannten "historisch-funktionalen Analyse", die sich an den objektiven (gesellschaftlich produzierten historischen) Lebensumständen und den Notwendigkeiten der Lebenssicherung der Menschen orientiert, unterscheidet sie zwei "Bedürfnissysteme": "sinnlich-vitale" und "produktive" Bedürfnisse (zum Begriff der "Bedürfnisse" vgl. z. B. Holzkamp-Osterkamp, Bd. 2, 1976, S. 18). Der Grundgedankengang, soweit für unsere Überlegungen von Bedeutung, wird vermutlich in folgendem Zitat deutlich: "Da 'menschliche' Existenzerhaltung ... nicht in der Beseitigung jeweils aktueller Bedürfnisspannungen besteht, sondern als über die Produktion, d. h. die bewußte Veränderung der Natur ermöglichte Vorsorge für die gesellschaftliche, damit individuelle Lebenserhaltung, also als Überwindung der Zufälligkeiten jeweils aktueller Situationen durch kooperative Kontrolle über die Lebensbedingungen zu charakterisieren ist, sind subjektive Notsituationen auf 'menschlichem' Niveau nicht primär das erlebte Ungenügen direkter Bedürfnisbefriedigung, sondern der erlebte Mangel der gesellschaftlich vermittelten Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen, damit auch über die Mittel der individuellen Bedürfnisbefriedigung" (Ute Holzkamp-Osterkamp 1976, S. 33f.).

Die sinnlich-vitalen Bedürfnisse – dazu zählen z. B. die Nahrungsbedürfnisse und sexuellen Bedürfnisse – sind Ausdruck individueller Mangel- und Spannungszustände und Indikatoren für die unmittelbare Gefährdung, für die Beeinträchtigung der individuellen Existenz. Jene Spannungszustände können durch unmittelbare Befriedigung reduziert werden, für ihre Reduktion wird aber auf die rationale und menschliche Art vorgesorgt durch gesellschaftliche Realitätskontrolle. Die produktiven Bedürfnisse bilden die emotionale Grundlage "für die Tendenzen zur Teilhabe an gesellschaftlicher Realitätskontrolle und kooperativer Integration" (Holzkamp-Osterkamp 1976, S. 23).

Bei den sinnlich-vitalen Bedürfnissen ist die Entwicklungsspanne relativ gering, die durch die Aneignung des jeweiligen gesellschaftlichen Standards der Befriedigungsmöglichkeiten im individuellen Sozialisationsprozeß gegeben ist. Das heißt, diese Bedürfnisse erlauben bei aller Verfeinerung und Differenzierung keine umfangreichere personale Höherentwicklung. Ihre Befriedigung wiederholt sich auf immer wieder gleichem Niveau und unterliegt so der "Abnutzung" und Sättigung. Demgegenüber ist bei der Entwicklung der produktiven Bedürfnisse der Horizont gewissermaßen nie abgeschlossen. Die aus den produktiven Bedürfnissen entspringende Entwicklung der Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Kontrolle der Lebensbedingungen ist praktisch unbegrenzt. Die Potenzen des einzelnen wachsen hier "in Abhängigkeit von der Anzahl der unter einem einheitlichen Ziel vereinigten Kräfte". Die produktiven Bedürfnisse sind nicht auf bestimmte Objekte be-

zogen, sondern "richten sich ... auf die individuelle Realisierung des 'menschlichen Wesens' in seiner jeweils historisch bestimmten Entwicklungsstufe" (Holzkamp-Osterkamp 1976, S. 39 u. 40).

Spezifisch menschliche Motivation ist nach Holzkamp-Osterkamp etwas anderes als ein "Bevorzugungsverhalten" gegenüber verschiedenen Umweltreizen. Menschliche Motivation wird von ihr definiert als "die emotionale Bereitschaft zu zielgerichteten Aktivitäten, in welchen die gegenwärtig gegebene (relative) Hilflosigkeit und Fremdbestimmtheit in Richtung auf eine zukünftig zu erreichende erhöhte gesellschaftliche Integration, damit Kontrolle über allgemeine und individuelle Lebensbedingungen mit vorsorgender Absicherung sinnlich-vitaler Bedürfnisse antizipierbar ist" (S. 62). Die emotionale Bereitschaft setzt die produktiven Bedürfnisse voraus. Sie muß sich aber mit der Kognition verbinden oder besser, sich auf sie gründen; denn die hier geforderte Übernahme von gesellschaftlichen Zielen impliziert eine Risikobereitschaft, die nur bei Analyse dieser Ziele rational ist. Die Übernahme gesellschaftlicher Anforderungen unter Zwang, wie sie für die bisherigen Gesellschaften weitgehend charakteristisch ist, wird vom Individuum als Belastung erfahren. Deshalb ist für die Motivation des Individuums nach Holzkamp-Osterkamp erstens die "Zielanalyse" unerläßlich, damit aus der Kognition des gesellschaftlichen Ziels eine begründete Anstrengungs- und Risikobereitschaft entspringen kann. Ein entscheidendes Motivationsmoment ist hier vor allem die begründete Zuversicht auf die "fortschreitende Überwindung von Zuständen des Ausgeliefertseins an zufällige Situationen oder Personen" (S. 69). Zweite Bedingung für die Entwicklung der Handlungsbereitschaft des Individuums ist nach Holzkamp-Osterkamp, daß das Individuum zugleich mit der Bedeutung des Zieles auch die Möglichkeit eigener nützlicher Beiträge zur Realisierung des Ziels ausmachen kann. Sowohl der Entwicklungsstand der eigenen Fähigkeiten zur Mitwirkung, als auch die historisch gegebenen Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen kommen hier in Betracht. Drittens und letztendlich ist eine wesentliche Voraussetzung für die Motivation "die Möglichkeit der Kontrolle 'störender' emotionaler Impulse" durch das Individuum. Es muß zur bewußten Disziplinierung seines Handeins fähig sein, wie überhaupt die menschliche Motivation ein "bewußtes Verhalten zur eigenen Subjektivität" impliziert. Holzkamp-Osterkamp weist ausdrücklich darauf hin, daß in der bürgerlichen Gesellschaft die Entwicklung produktiver Bedürfnisse "behindert und deformiert" ist (S. 41, vgl. S. 94). Die jedenfalls für das Alltagsdenken undurchschaubaren gesellschaftlichen Verhältnisse wecken Angst und behindern die Entfaltung produktiver Bedürfnisse.

Damit stellt sich auch das Problem der Übertragbarkeit von Makarenkos Pädagogik auf unsere Gesellschaft, in der Privatheit und Konkurrenz als Denk- und Verhaltensformen strukturell bestimmt und bestimmend sind. Die Perspektive ist für Makarenkos Pädagogik von grundlegender Bedeutung. Ohne die Perspektive kein Kollektiv, das durch die Arbeit und die politische Tätigkeit unter einer "nahen", "mittleren", "weiteren" und schließlich umfassenden, d. h. genuin gesellschaftlichen Perspektive zusammengehalten wird. Ohne die Perspektive gibt es keine Disziplin als "bewußte Disziplin", sondern nur Drill oder Dressur. Nicht die Strenge

einer Disziplin entscheidet also darüber, ob sie pädagogisch zu rechtfertigen ist, sondern allein die Frage, ob und wieweit sie einer Perspektive untersteht, die die zu Erziehenden sich aneignen können, so daß sie ein bewußtes Verhältnis zu sich selbst und ihren Bedürfnissen gewinnen. "Den Menschen erziehen bedeutet bei ihm Perspektiven herausbilden. Die Methodik dieser Arbeit besteht darin, daß neue Perspektiven geschaffen, bereits vorhandene ausgenutzt und allmählich durch wertvollere ersetzt werden"[5]. Die Pädagogik Makarenkos, so kann in der Terminologie von Holzkamp-Osterkamp gesagt werden, zielt zentral auf die Entwicklung "produktiver Bedürfnisse", auf die Entfaltung der Bereitschaft zur kollektiven bewußten Gestaltung der Lebensumstände, wobei er zunächst in der "nahen Perspektive" an die "sinnlich-vitalen Bedürfnisse" anknüpft, aber auch hier schon auf Initiative und schöpferisches Handeln abhebt.

"Die Schaffung der nahen Perspektive muß selbstverständlich von der individuellen Ebene ausgehen. Das erste Stadium dieser Arbeit ist für jedes geordnete Heim unbedingt notwendig. Ausgestattete Räume und Klassen, warme Zimmer, ausreichendes Essen, saubere Betten, Bewahrung des Kindes vor Willkür und Eigenwilligkeit der Älteren und ein freundlicher und schlichter Umgangston bilden das notwendige Minimum an Perspektiven, ohne daß man sich eine richtige Erziehungsarbeit nur sehr schwer denken kann"[6].

Aufgabe der Erziehung ist es, "die individuelle und die kollektiven Perspektiven in Übereinstimmung zu bringen", wobei die Zöglinge im Verlauf des Erziehungsprozesses dahin kommen sollen, sich die gesamtgesellschaftliche Perspektive anzueignen.

Wie Bildung sich im jetzigen historischen Stadium bestimmen ließe und was die Erziehung dazu beitragen könnte

Für unsere gesellschaftliche Situation können wir durchaus die Möglichkeit von "Bildung" erkennen, wenn wir sie bestimmen als Identität durch ein bewußtes und definiertes Verhältnis des Menschen zum eigenen Selbst, zur eigenen Klasse und zur Gesellschaft als ganzer unter der Perspektive ihrer Entwicklung in Richtung gleicher Mitwirkungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für alle. Dabei wird auch für eine solche Bildung wie schon in der bürgerlichen Bildungstradition ein prozeßhafter Charakter und eine Unabschließbarkeit des Prozesses angenommen werden müssen, allerdings nicht aufgrund einer grundsätzlich unüberbrückbaren Differenz zwischen Idee und Wirklichkeit, sondern aufgrund der realen Prozeßhaftigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung. Sie wird sich nicht nur bemessen nach den Einsichten und inneren Haltungen des Individuums, sondern nach seinen aktiven Beiträgen zur gesellschaftlichen Entwicklung, wobei sich Teilperspektiven ergeben, jeder Beitrag neue Perspektiven und Einsichten eröffnen wird in Richtung zunehmender "begreifender Erkenntnis" (Klaus Holzkamp). Die Schranken und Möglich-

5 A. S. Makarenko, Werke, Band 5, 1956, S. 58.
6 A. S. Makarenko, Werke, Band 5, 1956, S. 81.

keiten so verstandener Bildung fallen mit den materiell bestimmten "Individualitätsformen" zusammen.[7] Der Arbeiter hat zumindest teilweise spezifisch andere Zugangsmöglichkeiten zur Aneignung gesellschaftlicher Perspektiven als der Pädagoge und andere Intellektuelle. Ihm eröffnet sich der Zugang in erster Linie über den gewerkschaftlichen Kampf, durch den er die Einsicht in die Bindung seines individuellen Schicksals an die Lage seiner Klasse gewinnen kann, während beim Intellektuellen die Motive stärker an die Inhalte seiner Tätigkeit geknüpft sind. Der mögliche Beitrag des professionellen Pädagogen zu entsprechenden Bildungsprozessen innerhalb unserer öffentlichen Erziehungseinrichtungen, vor allem im Schulwesen, wird sicher beschränkt bleiben. Aber es können entscheidende Anstöße und Anleitungen gegeben werden. Voraussetzung dafür ist zunächst sicher die Klärung der eigenen Vorstellungen z. B. hinsichtlich des Wesens menschlicher Bedürfnisse, hinsichtlich des Begriffs der Identität und damit die subjektive Klärung der pädagogischen Aufgabe. Identität, in bloß "soziologischen Dimensionen" bestimmt als Fähigkeit zur "Rollendistanz", zum Aushandeln von Bedürfnissen und Interessen in der Interaktion mit den anderen[8], wird nicht hinreichend sein für die Begründung pädagogischer Bildungsbemühungen. Jenes Aushandeln und die auch mit der Rollendistanz und aktiven Rollengestaltung geforderte Kontinuität des Ich kommt nicht aus ohne eine Analyse der Situation und eine perspektivische Zielvorstellung, wenn sie rational werden soll. Aber abgesehen davon, daß dieser Gedanke in der rollentheoretischen Fassung von Identität vernachlässigt ist, kommt es entscheidend auf die Übernahme der gesellschaftlichen Perspektive in die persönliche biographische Perspektive aufgrund der Zielanalyse an. Auch im interaktionistischen Rollenmodell ist der Begriff der Bedürfnisse nicht entfaltet und implizit beschränkt auf jene Bedürfnisse, deren Durchsetzung mich tendenziell in Gegensatz bringt zu den anderen.

Die Hilfestellung des Lehrers und Erziehers zur Bildung von Kindern und Heranwachsenden müßte und könnte bestehen:[9]

1. In der Thematisierung der individuellen Lebensgeschichten im sozialen Zusammenhang, der Hilfe zur Vergewisserung der eigenen Sozialisationsbedingungen der Lernenden und ihrer Lebensperspektiven. Bestimmte Entwicklungsabschnitte und Zäsuren in der Schülerbiographie wie bevorstehender Schulabschluß bieten vermutlich besondere Anlässe und Möglichkeiten zur gemeinsamen Behandlung solcher Themen.

2. In der Anleitung zur historischen gesellschaftlichen Standortbestimmung. Zur Analyse der Genese, der Struktureigenheit und Entwicklungsgesetze unserer Gesellschaft gemäß den jeweiligen altersbedingten Erkenntnismöglichkeiten der Schüler, wobei auch der Stand der internationalen Entwicklungen und Auseinandersetzungen zu berücksichtigen sein wird.

---

7 Zum Begriff der Individualitätsformen siehe Lucien Sève 1973, S. 263ff., und außerdem Holzkamp-Osterkamp 1975, S. 318f., und 1976, S. 78ff.

8 Vgl. Lothar Krappmann: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971.

9 Die Reihenfolge der Vorschläge ist nicht als Rangfolge zu verstehen.

3. Im Angebot klarer "Orientierungsgrundlagen" im Unterrichtsprozeß, so daß die Lernenden sich die Gegenstände im Bewußtsein des Problemgehalts und der grundlegenden Strukturmomente unter der Anleitung des Lehrers aktiv aneignen können.[10] Außerdem sollte möglichst oft Gelegenheit zu ergebnis- oder produktorientierten Tätigkeiten gegeben werden, die den Kindern und Jugendlichen die Übernahme von Perspektiven und die Entfaltung "produktiver Bedürfnisse" eröffnen. Im Bereich der Schule sind hier die Prinzipien und Mittel der Freinet-Pädagogik beachtenswert und erprobenswert. Das impliziert schließlich eine klare Aufgabensetzung und die Erziehung zur Aufgabenhaltung, die mit kleinen überschaubaren Aufgabenschritten wird einsetzen müssen. Dabei sollten *kooperative* Aufgabenlösungen begünstigt und gefördert werden, soweit das im Rahmen unserer Bildungseinrichtungen durchführbar ist. Speziell für die Schule ist zu überlegen, wieweit die Kontinuität der Schularbeit durch organisatorische Mittel wie Arbeitspläne, Schultagebuch und dergleichen gefördert werden kann und wie für Schüler und Schülergruppen Verantwortlichkeiten geschaffen werden können. Hierbei bietet wiederum die Freinet-Pädagogik wertvolle Anregungen.

Weiterreichende Handlungsperspektiven lassen sich teils im eingreifenden Handeln, teils – in der Schule wohl fast nur – diskutierend entwickeln, oft an aktuellen Fällen. Als Beispiel sei hier der Protest einer Kölner Gesamtschule vor der Uruguayischen Botschaft angeführt, wo man für die Freilassung eines in politischer Haft gehaltenen Vaters von Mitschülern demonstrierte. Solche Handlungsperspektiven wären z. B. der Kampf gegen repressive Willkür und soziale Ungerechtigkeit, der Kampf für Umweltschutz und eine menschliche Gestaltung des städtischen Lebensraums, die Hilfe für sozial Benachteiligte und für Behinderte.

Wir sollten uns grundsätzlich freimachen von der einseitigen Fixierung auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im Sinne bloß "sinnlich-vitaler Bedürfnisse", denn wir behindern damit ihre Entfaltung. Freilich kann es nicht darum gehen, zum "Aufschub von Befriedigung" zu erziehen, nur um späterer individueller Befriedigung willen. Das ist ja das mit Warenproduktion und bürgerlicher Konkurrenz verbundene Lebensprinzip. So notwendig dieses Verhaltensmuster auf einer bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungsstufe gewesen sein mag, so deformierend hat es auf die Entwicklung von Persönlichkeiten gewirkt. Die Entwicklung einer individuellen biographischen Perspektive jedoch, zunächst mindestens naher Perspektiven, ist Voraussetzung für die Aneignung einer umfassenden gesellschaftlichen Perspektive. Völlige Perspektivlosigkeit führt zur "psychischen Verelendung". Dabei wird sie sicher durch Jugendarbeitslosigkeit, Beschränkung der Ausbildungsmöglichkeiten und andere Krisenfolgen massenhaft begünstigt. Auch die heutigen Lebensverhältnisse und Sozialisationsbedingungen insgesamt mögen dahin wirken, daß viele Heranwachsende sich auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und narzißtisches Verhalten zurückziehen.[11] Eine nicht auf die unmittelbar aktuelle histo-

10 Vgl. dazu die didaktischen Ansätze aus dem Kreis der Wygotski-Schule!

11 Siehe dazu Thomas Ziehe (1975): Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt/M. und Köln.

rische Situation fixierte Pädagogik muß trotzdem – man kann hier gerade auch an sozialpädagogische Aufgabenfelder denken – dazu Hilfe leisten, daß die Individuen ihr Leben (wieder) selbst verantworten, daß sie zunächst wenigstens (wieder) eine individuelle Handlungsperspektive entwickeln und Aufgaben übernehmen und zu Ende führen können. Entscheidend ist dabei auch, daß neben den hier programmatisch skizzierten Neuorientierungen und Anstrengungen in der unmittelbaren pädagogischen Interaktion die bildungspolitischen und allgemeinpolitischen Aufgaben und Forderungen von uns nicht vernachlässigt werden. Abschließend ist außerdem zu warnen vor der bloßen Propagierung neuer Erziehungsnormen und Werte, es sei denn, sie ließen sich aus der Analyse der Situation und der daraus entwickelten gesellschaftlichen Perspektive inhaltlich begründen.

Literatur

Habermas, J. (1963): Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: Merkur.

Heinemann, K.-H. (1978): Was können wir heute von Makarenko lernen? In: Demokratische Erziehung, Heft 2, S. 148ff.

Holzkamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M.

Holzkamp-Osterkamp, U. (1975): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1. Frankfurt/M. u. New York.

Holzkamp-Osterkamp, U. (1976): Motivationsforschung 2. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse – Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Frankfurt/M. und New York.

Krappmann, L. (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.

Makarenko, A. S. (1956): Werke, Band 5. Berlin (DDR).

Misch, G. (1969): Geschichte der Autobiographie. Band IV, 2. Hälfte. Frankfurt/M.

Priester, K. (1978): Thesen zum historisch-politischen Unterricht. In: Demokratische Erziehung, Heft 5, 1978. ,S. 535 ff.

Rang, A., und Rang-Dudzik, B. (1978): Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Die Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativkonzepte. In: Argument Sonderband 21.

Rückriem, G. (1978): Sieben Thesen über organisierte Willkür und willkürliche Organisation. Zur Kritik der Gegenschulbewegung. In: Argument Sonderband 21.

Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Die Schule P. J. Galperins. Hrsg. von J. Lompscher. Köln 1973.

Ulmann, G. (1978): Arbeit und Erziehungskrise. Spielen, Lernen und Arbeiten in der Kindererziehung. In: Demokratische Erziehung, Heft 4, S. 428ff.

Wuthenow, R.-R. (1974): Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert. München.

Ziehe, Th. (1975): Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt/M. und Köln.

Normen – Werte – Perspektiven (1989)

1. Einleitung

Die Menschheit ist durch die Anhäufung der Kernwaffenpotentiale und die Schädigung der Biosphäre in ihrer Existenz bedroht. Der Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur scheint generell außer Kontrolle geraten. Mit der Produktion von Gebrauchswerten wurde und wird vielfach die bestandssichernde Selbstregulationsfähigkeit natürlicher Systeme gestört. In der Folge kommt es zum Aussterben von Arten, zu Klimaveränderungen, zur Versauerung von Böden, zur Schädigung ganzer Ökosysteme wie der Alpen, zur Immunschwäche bei Menschen und Tieren. Auch die Lebensressourcen künftiger Generationen sind damit gefährdet. Das Überleben der Gattung Mensch ist zum Problem geworden. Unter dem Eindruck der ungeheuerlichen Möglichkeit, daß die Menschheit sich selbst vernichten könnte, wird nicht zuletzt im sog. kommunistischen Lager ein "neues Denken" propagiert. Die Menschheit müsse lernen und beginnen, so Gorbatschow, sich "als einheitliches Ganzes zu begreifen". Das zielt nicht nur auf eine Änderung unserer Wahrnehmungs- und Denkweise, sondern auch unserer Haltung, also eine neue Ethik, auf eine Konversion. Sonst bliebe das neue Denken folgenlos. Im Westen hat der Club of Rome kürzlich auf seiner Jubiläumskonferenz zum 20-jährigen Bestehen angesichts der weltweiten Probleme vor der "Flucht aus der Verantwortung" gewarnt und zu einer Änderung des "Wertsystems" aufgerufen (Frankf. Rundschau v. 31.10.88). Nicht von ungefähr ist die Kategorie der Verantwortung in der öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskussion wieder hoch im Kurs. Der westdeutsche Philosoph Jonas ist mit seinem Werk "Das Prinzip Verantwortung" von heute auf morgen öffentlich bekannt geworden. Die Möglichkeiten und Gefahren neuer Technologien wie der Gentechnologie oder der Informationstechnologie scheinen das Verantwortungsbewußtsein von Fachleuten wie Laien in besonderer Weise zu fordern. Plausibel ist, daß mit der Etablierung komplexer technologischer Systeme und mit den interkontinentalen Abhängigkeiten und Problemverschränkungen die Verantwortung für jede einzelne Entscheidung und Handlung wächst. Sie kann sich längst nicht mehr auf die eigene Familie, die eigenen Kinder, das eigene Gemeinwesen beschränken, sondern muß sich auf alle Menschen in der Welt und auch auf künftige Generationen beziehen.

Dennoch stellt sich die Frage, ob in der sittlichen Konversion und Erneuerung die adäquate Beantwortung der Situation besteht. Lenkt die Rückbesinnung auf Normen und Werte nicht von der politischen Dimension der Probleme ab? Führt sie nicht zu einer Problemverschiebung, zur Verkennung der gesellschaftlichen Ursachen? Ungeachtet dieses berechtigten Verdachts ist nicht zu verkennen, daß das

Normproblem auch für die Pädagogik wieder Aktualität gewonnen hat. Man kommt nicht darum herum, sich ihm zu stellen. Es liegt nahe, beispielsweise eine Erziehung zum Frieden, zum Umweltschutz, zur interkulturellen Verständigung zu propagieren. Neue erziehungswissenschaftliche Schwerpunkte und fragwürdige Spezialisierungen entstehen. Wir sehen uns also mit dem – keineswegs neuen – Problem der Normativität in der Pädagogik konfrontiert.

2. Das Problem der Normativität in der Pädagogik

Die Pädagogik ist in zweifacher Hinsicht mit der Normproblematik konfrontiert: Erstens ist die Orientierung an Erziehungszielen, an Vorstellungen von einem richtigen und besseren Leben bei den Erziehenden unvermeidlich, wenn nicht unverzichtbar. Zweitens sind Regeln, also Normen, für den pädagogischen Umgang selbst, für die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern etc. wichtig. Hier stellt sich die für jede Pädagogik seit der Aufklärung – mit Ausnahme der faschistischen – zentrale und spezifische Frage der Normativität der Normen. Wieweit dürfen die ErzieherInnen/LehrerInnen bestimmten Normen Geltung verschaffen, damit sie das Mündigwerden der Heranwachsenden nicht verhindern?

Die materielle historische Grundlage für diese Anforderung bildet die mit dem Universellwerden der Warenproduktion einhergehende Auflösung des unmittelbaren Zusammenhangs zwischen Individuum und Gesellschaft. Waren die einzelnen in den vorbürgerlichen Gesellschaften noch unmittelbar eingebunden in ihr Gemeinwesen, so tritt ihnen nun in der kapitalistischen Gesellschaft der gesellschaftliche Zusammenhang in den Formen von Ware, Geld, Kapital und bürgerlichem Staat gegenüber. Sie müssen diesen Zusammenhang als Wirtschaftssubjekte und Staatsbürger bewußt herstellen, müssen ihren sozialen Standort definieren. Mit der Auflösung der feudalen Abhängigkeiten sind sie materiell wie geistig freigesetzt. (Wir sehen einmal davon ab, daß damit gerade die Macht der ideologischen Apparate wächst.) Mit der Verallgemeinerung dieser Vergesellschaftungsform wird den Mitgliedern aller sozialen Schichten und Klassen angesonnen, allen widrigen Umständen zum Trotz einen eigenen Lebensentwurf zu versuchen. Dies ist auch als Anspruch von ihnen verinnerlicht.

Die Normativität der Normen ist bürgerlicher Pädagogik (wenn man von den konservativen Varianten absieht) daher stets problematisch gewesen. Von Anfang an hat das Dilemma "Wie kommt man zur Freiheit mittels Zwang?" Denker wie Kant und Schleiermacher beschäftigt. In unserem Jahrhundert lassen sich folgende Lösungsversuche feststellen: Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik versucht die "Antinomie" zu entschärfen, indem sie den Pädagogen als "Anwalt des Kindes" versteht, der dessen Bedürfnisse mit den Ansprüchen der "geistigen Mächte" (Staat, Kirche etc.) ausbalancieren soll (H. Nohl). Die "relative Autonomie" der Pädagogik wird als Bedingung dafür gesehen. Die Kritische Erziehungswissenschaft, die in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen steht, aber Anregungen von der Diskurstheorie nach Apel und Habermas aufgenommen hat, plädiert dafür, daß in jeder pädagogischen Beziehung die Möglichkeit geschaffen wird, entsprechend den Dis-

kursregeln jederzeit die Voraussetzungen der Kommunikation selbst zu überprüfen bis hin zur Definition der Situation und pädagogischen Beziehung. Diese metakommunikative Verständigung soll der Gefahr der Abhängigkeit begegnen (Mollenhauer, 1972). Ein ähnliches Prinzip findet man bei der transzendentalphilosophisch begründeten Pädagogik, die den unendlichen Rückgang auf die Voraussetzungen der Voraussetzungen des Denkens fordert und dem mit dem dialogischen Prinzip pädagogisch gerecht werden will (M. Heitger). Das Problem dürfte ähnlich wie beim Diskursansatz sein, daß unter Normalbedingungen das Prinzip des unendlichen Regresses nicht einzulösen ist, so daß es im pädagogischen Alltag suspendiert wird. Gemeinsam ist beiden Ansätzen die formale Lösung des Problems. Vor allem die transzendentalphilosophische Pädagogik geht auf die historisch konkrete Funktion von Normen nicht ein. Die Ebene gesellschaftlicher Zusammenhänge ist für sie nicht existent. Die damit geweckte 'kritische' Haltung führt zum gesellschaftlichen Disengagement., zur arroganten Reserve gegenüber dem "Zeitgeist", wenn nicht uneingestanden und unkontrolliert konservative Orientierungen übernommen werden. Die problematische Trennung zwischen philosophischer Normkritik und Alltag, in dem die Kritik meist stillgelegt wird, ist allen bürgerlichen Ansätzen gemeinsam. Beim Kritischen Rationalismus wird sie gleich aus dem pädagogischen Prozeß hinausverlagert, so daß die Praxis ganz den herrschenden Ideologien überlassen wird. Die Prüfung von Normen und Werten ist der Erziehungsphilosophie vorbehalten (W. Brezinka). So stellt sich hier schnell das Einvernehmen mit konservativen Erziehungskonzepten her, denen das Normativitäts-Problem fremd ist. Dort wird ungebrochen "Mut zur Erziehung" propagiert, die Vermittlung von Werten wie Nation und Familie und des Vertrauens in die Zukunft, verstanden als Fortsetzung des Bestehenden. Dieser außerhalb der Erziehungswissenschaft nicht nur im Lager der Herrschenden verbreiteten Auffassung von Erziehung setzt die Alternativpädagogik die radikale Negation normativer Anspruche entgegen. Von der Psychoanalyse belehrt über die Gefahr unbewußter Wunschprojektionen seitens der Erzieher, wird pädagogische Führung auf ein Minimum zurückgenommen. Geund Verbote sollen vermieden werden. Die Kinder sollen selbst Regeln des Zusammenlebens finden, um so die Regelung von Konflikten zu lernen. Das soziale Lernen steht im Zentrum, das – insoweit ergibt sich eine Übereinstimmung zu den anderen pädagogischen Ansätzen – inhaltsgleichgültig ist. Eine inhaltlich begründbare Stellungnahme zum gesellschaftlichen Prozeß, zu gesellschaftlichen Widersprüchen zu finden, wird nicht als Ziel formuliert.

3. Makarenkos Konzept der Kollektiverziehung

Makarenko hat nun in den zwanziger Jahren in der frühen Sowjetunion ein pädagogisches Konzept entwickelt, das Stärken der Alternativpädagogik enthält, ohne deren Schwächen zu teilen. Das Produktionskollektiv bildet hier die Basis und den Rahmen für die Persönlichkeitsentwicklung. Mit dem Grundsatz "Das Kollektiv erzieht" wird die Erzieherrolle neu bestimmt. Der Gedanke der Selbstregierung wird aufgenommen. Diese bekommt aber jetzt ihre Bestimmtheit durch die gemeinsame Aufgabe. Der kooperative Arbeitsprozeß und das Gemeinschaftsleben er-

zwingen Disziplin, und zwar "bewußte Disziplin". Den Konfliktstoff in der von Makarenko geleiteten Kolonie bilden nicht mehr die Konflikte zwischen Einzelinteressen, sondern zwischen Individual- und Kollektivinteresse (z. B. Einbringen der Ernte). Die Erziehung durch Arbeit ist in der sozialpädagogischen Tradition nicht neu. Aber nun geht es nicht mehr um die Weckung von Arbeitsethos durch die Unterwerfung unter Gottes Willen wie z. B. bei Wichern im 19. Jahrhundert. Vielmehr ist das Kollektiv von Jugendlichen aufgerufen, seine Zukunft zu gestalten und die der ganzen Sowjetgesellschaft mitzugestalten. Unter dieser offenen Perspektive vollzieht sich das Alltagshandeln, erhält es seine Gerichtetheit. Die Perspektive ist ein zentraler Begriff in Makarenkos Pädagogik. So gewiß nun diese Pädagogik wichtige Anstöße für die Neuformulierung pädagogischer Konzepte zu geben vermag, so muß sie doch historisch relativiert werden. Erstens wird bei Makarenko der Individuierungsprozeß vernachlässigt. Das reflexive Verhältnis zum eigenen Selbst, zur eigenen Lebensgeschichte wird nur eingeschränkt als Aufgabe gesehen. Zwar wird die Bildung von Perspektiven gefördert, zwar erhalten symbolische Mittel der Selbstreflexion wie Literatur und Theater im Leben der Kolonie einen ziemlich hohen Stellenwert (vgl. die gemeinsame Lektüre von Gorkis Lebensgeschichte). Auch mag die bei Verstößen gegen die Ordnung des Kollektivs notwendige Rechtfertigung gegenüber dem Kollektiv Anstoß geben zur Neuordnung der eigenen Motive. Sie zwang den einzelnen, sich zum eigenen Selbst ins Verhältnis zu setzen. Andererseits ist das Prinzip der "verbrannten Biographie" in Makarenkos Konzept wichtig. Das heißt, die Vergangenheit der jungen Rechtsbrecher durfte nach der Aufnahme in die Kolonie keine Erwähnung mehr finden. – Nicht also Bearbeitung der Vergangenheit, der Motivgeschichte, sondern Bruch, Leugnung. Hier ist sicher nicht nur die Besonderheit der Klientel und die Spezifik der sozialpädagogischen Aufgabe zu berücksichtigen, sondern auch der historische Kontext der Übergangsgesellschaft. Makarenkos Erziehungsarbeit begleitet und unterstützt die Transformation einer Bauernkultur mit "patriarchalischen Zuständen" (Lenin) in eine moderne Gesellschaft. Makarenko verknüpft dabei in genialer Weise Elemente sozialistischer Vergesellschaftung mit traditionellen Elementen wie z. B. der starken Ritualisierung des Alltags. Das macht die historische Bedingtheit seiner Konzeption aus und erklärt das Befremden heutiger Zeitgenossen über manche Regelung. Die zweite Einschränkung ist die, daß die Kollektiverziehung auf der Basis gemeinsamer produktiver Arbeit nicht oder nur bedingt auf Schulen übertragbar ist, schon gar nicht auf die Schule in unserer Gesellschaft. Makarenko selbst hat ausdrücklich zwischen Unterricht und Erziehung differenziert.

4. Die Normproblematik in marxistischer Sicht

Kant hat für die bürgerliche Gesellschaft mit dem Kategorischen Imperativ die Lösungsformel für das Normproblem gefunden. "Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung dienen könne!" Diese Formel war der Gesellschaft der privaten Warenbesitzer strukturell angemessen. Sie vereinte die sittliche Autonomie des einzelnen mit der unverzichtbaren Normierung des gesellschaftlichen Verkehrs, nicht zuletzt um die Autonomie

jedes Individuums zu schützen. Der Imperativ schließt Entscheidungen aus, mit denen in Kauf genommen wird, daß andere zu Schaden kommen, ihrer Freiheit beraubt werden usw., aber auch nicht mehr. Marx machte nun daraus den "kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist". Der noch quasi religiöse Charakter dieses revolutionären Auftrags im Namen der Menschheit wird von Marx und Engels mit der Einsicht überwunden, daß die Menschen sich nur selbst emanzipieren können. Die Entwicklung der von ihnen geschaffenen Verhältnisse mit den daraus entspringenden Widersprüchen enthält die Chance der Befreiung. Es gilt, sich an dem Kampf zu beteiligen, nicht aber ihn stellvertretend im Namen der Humanität zu führen. Die in der historischen Entwicklung entstandene Entfremdung ist zugleich die Bedingung der Möglichkeit, daß die Menschen die Kontrolle über ihre Lebensbedingungen gewinnen.

Die erste Stufe der Entfremdung ist in der Frühzeit mit der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit entstanden, mit der Bildung von Priesterkasten und herrschenden Klassen, die die Regulation der Arbeit im gesellschaftlichen Maßstab übernehmen und sich zugleich zunutze machen. Die Produzenten verfügen nicht mehr voll über die Ergebnisse ihrer Arbeit. Eine "illusorische Gemeinschaftlichkeit" wird maßgebend. Die "ideologischen Mächte" (Staat, Recht, Religion) setzen Normen und Werte. Zugleich emanzipiert sich damit das Bewußtsein erstmals von dem anstrengenden Überlebenskampf des Alltags, womit sich eine neue Produktivkraft entfalten kann. Die Entfremdung wird verschärft mit der Entwicklung der kapitalistischen Warenproduktion; denn damit wird der in den vorhergegangenen Klassengesellschaften noch vorhandene Zusammenhang zwischen den Individuen und ihrem Gemeinwesen zerstört. Der gesellschaftliche Zusammenhang tritt nun den einzelnen in den abstrakten Formen von Geld, Ware, Kapital gegenüber (zweite Stufe). Persönliche Beziehungen werden zu sachlichen Beziehungen, persönliche Abhängigkeiten zu sachlichen. Das enthält zugleich zum ersten Mal die Möglichkeit, daß die Menschen sich einen Begriff von der Gesellschaft machen und bewußt in den Prozeß eingreifen. Fast triumphierend konstatieren Marx und Engels im Kommunistischen Manifest 1848: "Alle festen eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen" (MEW 4, S. 465).

Eine weitere Ernüchterung tritt heute ein mit der Drohung des Over-kills und der wahrnehmbaren Zerstörung der Lebensgrundlagen. Auch der Triumph der Technik wird zu einem fragwürdigen Spektakel. Es wird erkennbar, daß die Menschen zu ihrer kollektiven Selbstauslöschung fähig sind, was im Umkehrschluß heißt, daß sie auch nur selber zu ihrer Rettung fähig sind. Nicht von einem höheren Wesen, auch nicht von der Technik ist das Heil zu erwarten. Die Menschen können die Verantwortung für ihr Schicksal nicht mehr wegschieben, delegieren. Der Ausweg liegt

in der nüchternen Bestandsaufnahme und dem gemeinsamen Abbau der Bedrohungen.

Normen sind unverzichtbar. Denn die Menschen gehen in der Produktion ihres Lebens notwendig bestimmte Verhältnisse ein, womit sie sich Normen für ihr Zusammenleben und für den Umgang mit der Natur geben. Aber die Normen können heute in ihrem gesellschaftlichen Charakter durchschaut und reflektiert werden. Und man/frau wird sie, wenn Herrschaft und Ausbeutung beseitigt sein werden, bewußt, frei und kooperativ bestimmen können. In den früheren Gesellschaften hingegen erschienen die Normen naturhaft, und zwar umso mehr, je "bornierter", wie Marx sagt, das Verhältnis untereinander und zur Natur war. Der gesellschaftliche Zusammenhang wurde religiös symbolisch dargestellt und kultisch bestätigt. Davon haben wir uns befreit, noch nicht aber von den sachlichen Abhängigkeiten des Kapitalverhältnisses oder verselbständigter Bürokratien.

In der Maxime des jungen Marx (s. oben!) ist eine Utopie enthalten, die Vision einer befreiten, selbstbewußten Menschheit, einer Welt, in der alle mit Würde leben können. Unter dieser Perspektive ist ein den status quo nur bestätigendes Handeln ausgeschlossen.

5. Heutige Bildungsaufgaben

Wie stellen sich nun für eine historisch materialistisch aufgeklärte Pädagogik die Bildungsaufgaben im Hinblick auf das Normproblem dar, und zwar in der heutigen Situation unter kapitalistischen Verhältnissen?

Ziel muß das Begreifen der historischen Formbestimmtheit von Werten und Normen sein, also die Aufklärung über dahinter stehende Interessen und die Prüfung der eigenen Interessenlage. Wichtig wäre aber auch das historische Verständnis für die Funktionalität von Normen unter anderen Produktionsverhältnissen innerhalb anderer Kulturen. Aufklärerisches Pathos ist wenig hilfreich. Die SchülerInnen müßten befahigt werden, Werten eine neue Bedeutung zu geben und Normen im Hinblick auf die heutige Lebenspraxis zu transformieren. Wichtig ist, daß die Uberprüfung von Normen immer auf die gesellschaftliche Praxis bezogen ist, historisch konkret bleibt. Die philosophische Kritik im Sinne des infiniten regressus bleibt hilflos.

Kulturelle Traditionen werden nicht ungestraft beiseite geschoben und verleugnet. Selbst RevolutionärInnen bedürfen der Sprache ihrer Zeit und der Symbole ihrer Kultur, um das, was ihnen vorschwebt, für sich und andere verständlich zu machen. Auch Marx und die großen Marxisten haben z. B. angeknüpft an die Ideen der Französischen Revolution. Werte oder Ideen wie Freiheit werden mit verschiedenen Bedeutungen besetzt. Sogar religiöse Traditionen sind Gegenstand des fortwährenden Kampfes um kulturelle Hegemonie. Sie können im Dienst der Unterdrückung wie der Befreiung stehen.

Die Überforderung der Lernenden mit "progressiven" Ansprüchen muß vermieden werden. Die "bürgerliche" Schule legt normalerweise linken Lehrern ohnehin Zurückhaltung auf. Aber das ist nicht nur eine Frage der Taktik. Die Lernenden können sich nur als Persönlichkeit entfalten, wenn sie ohne äußeren Druck ihre bisherigen Motive ordnen, lebensgeschichtlich bisher bedeutsame Werte prüfen und mit den neuen Motiven verbinden können.

Entscheidend ist die *Hilfe bei der Entwicklung persönlicher und gesellschaftlicher Perspektiven.* Hier kommt den sozialen und politischen Bewegungen vor allem für die außerschulische Bildungsarbeit große Bedeutung zu; denn ihr Kampf gilt der gesellschaftlichen Kontrolle der Lebensbedingungen. Und dazu gilt es zu befähigen, wenn das Überleben der Gattung Mensch gewährleistet sein soll. Im Licht der Utopie einer von Ausbeutung befreiten und geeinten Weltgesellschaft, die auch nicht mehr zum Raubbau an der Natur gezwungen sein wird, sind Normen zu prüfen. Lehrende wie Lernende befinden sich unter einer solchen Perspektive, die es immer wieder neu zu bestimmen gilt, auf dem Weg. Die PädagogInnen müssen selbst Lernende bleiben. Gegenwärtig zu halten ist nämlich nicht nur, "daß die Umstände von den Menschen verändert" werden müssen, sondern auch, daß "der Erzieher selbst erzogen werden muß". (Marx, 1845, MEW 3, S. 5f).

Literatur

Auernheimer, G., Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff, in: Demokratische Erziehung, 1979, S. 190-200.

Brezinka, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim, Berlin, Basel 1971.

Heitger, M., Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik, in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vjschr. f.wiss. Pädagogik, 1966, H. 4, S. 36-47.

Leontjew, A. N., Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Köln 1982.

Makarenko, A. S., Ein pädagogisches Poem. Der Weg ins Leben. Werke Bd. 1, 6. Aufl., Berlin/DDR 1976.

Marx, K., Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie (1843/44), in: Die Frühschriften, hrsg. v. S. Landshut, Stuttgart 1953.

Marx, K. (1845), Thesen über Feuerbach, in: Marx-Engels-Werke (MEW), Bd. 3, S. 5ff.

Marx, K./Engels, F. (1845/46), Die deutsche Ideologie, in: Marx-Engels-Werke (MEW), Bd. 3, S. 9ff.

Marx, K./Engels, F. (1848), Manifest der kommunistischen Partei, in: Marx-Engels-Werke (MEW) 4, S. 461ff.

Mollenhauer, K., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972.

Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6.AufI., Frankfurt/M. 1963.

Ein Streitgespräch zur Wertfrage in der Erziehung (1981)

K.: Sehen Sie doch diese kaputten jungen Leute an, die uns überall begegnen! Sie sind die Opfer einer Pädagogik, die eigentlich keine ist, weil sie ihnen Erziehung verweigert, jede Orientierung verweigert, ihnen keine Werte angeboten hat, für die es zu leben lohnt.

L.: Nach allem, was in den letzten 50 Jahren geschehen ist, bringe *ich* jedenfalls das Wort "Wertorientierung" nicht mehr über die Lippen. Jeder, der historisch wachsam ist, dem müßte es im Halse stecken bleiben. Ich bin dafür, die Heranwachsenden nicht an Werte zu binden, sondern ihnen beizubringen, ihre Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen, ohne freilich den anderen zu schaden. Interessen auszuhandeln und Konflikte vernünftig zu regeln, das ist für das menschliche Leben wichtig. Vernünftige Konfliktregelung und vertragliche Vereinbarung, wenn Sie das einen "Wert" nennen wollen, meinetwegen, dann bin ich auch für Werte.

K.: Sie sehen immer nur den Menschen mit seinen Bedürfnissen. Bedürfnisse und nochmals Bedürfnisse! Dabei ist Humanität mehr als das. Außerdem, sprechen Sie einmal mit jungen Leuten: Die wollen doch so etwas wie Wertorientierung. Wenn wir schon von Bedürfnissen sprechen, es gibt wohl auch ein Bedürfnis nach Werten.

L.: Das ist mir zu metaphysisch. Ich würde vermuten, solche Bedürfnisse werden künstlich durch Pädagogen wie Sie in den Jugendlichen geweckt. Die gegenwärtige kulturelle und politische Restauration in unserem Land begünstigt natürlich solche Tendenzen.

K.: Sie überbewerten nicht nur das Triebhafte im Menschen (das ich nicht leugnen möchte), sondern auch die Bedeutung des Konflikts im gesellschaftlichen Leben. Konflikt ist für Sie zur Grundkategorie schlechthin geworden. Auch für die von Ihnen angestrebte rationale Konfliktregelung brauchen sie meines Erachtens aber einen Konsens über Grundwerte. Den müssen Sie voraussetzen.

L.: Der einzige "Grundwert" würde für mich in der Anerkennung der Bedürftigkeit des anderen bestehen, seines Willens und seines Rechts, seinerseits *seine* Interessen durchzusetzen. – Freiheit also, außerdem die Überzeugung von der Möglichkeit einer vernünftigen Vereinbarung, ohne die Freiheit nicht möglich ist. Dem entsprechend meine Erziehungsgrundsätze: Grundsätzliche Anerkennung der Interessen des Kindes, Aushandeln der beiderseitigen Interessen von Kind und Erwachsenem und deren Realisierungsmöglichkeiten.

K.: Sie wollen alles in Frage stellen lassen.

L.: Allerdings. Der Jugendliche sollte in der Lage sein, die Verhältnisse, in denen er lebt, in Frage zu stellen, aber auch sich selber, seine Verhaltensweisen.

K.: Für Selbsterkenntnis und Selbstkritik bin auch ich. Aber dafür muß man doch wiederum Ideale und Wertvorstellungen voraussetzen.

L.: Könnten Sie die von Ihnen nun schon so oft ins Feld geführten Werte einmal präzisieren?

K.: Ich bin nicht ganz sicher, ob es möglich ist, ein System, vielleicht gar eine Hierarchie von Werten festzumachen und philosophisch zu begründen. Aber einige Werte erscheinen mir fraglos lebenswichtig für uns und unsere Kultur. Vielleicht sind wir uns am ehesten noch einig über die Werte "Freiheit" und "Demokratie". Dem entsprechend gehören für mich auch unsere Verfassungsordnung und der Staat zu den zentralen Werten, dann die Familie, die Nation und nicht zuletzt die Religion, das ist für uns das Christentum. Aber auch die Wissenschaft, nämlich der Wert wertfreien Forschens und Erkennens, ist meines Erachtens unverzichtbarer Bestandteil unserer Kultur. Dieser Wertekanon ist sicher nicht erschöpfend. Wird jedoch einer jener Werte negiert, so sehe ich unsere Kultur elementar gefährdet.

L.: Ich verstehe nicht, wie man nach dem tödlichen Mißbrauch von Werten wie Nation etc. überhaupt noch von Werten und der Bindung an Werte sprechen kann. Jedenfalls werfen Sie die Heranwachsenden in alte Abhängigkeiten zurück. Sie verfestigen das Bestehende und hemmen jede Veränderung. Sie wollen konservieren. Dabei werden leicht auch Mißstände sanktioniert. Mir geht es im Gegenteil gerade darum, durch Erziehung die Befreiung aus traditionellen Abhängigkeiten zu fördern.

K.: Ich bin nicht absolut gegen Reformen und halte gegebenenfalls auch Veränderungen für wünschenswert. Wenn z. B. sichtbar wird, daß die Familie in ihrem Bestand gefährdet ist, so müssen gerade um des Wertes der Familie und seiner Sicherung willen familienpolitische und -rechtliche Reformen eingeleitet werden.

L.: Reformen scheinen bei Ihnen, entschuldigen Sie, nicht für die Menschen da zu sein, sondern für abstrakte Werte und Institutionen.

K.: Aber das ist doch Unfug. Sie verkennen in Ihrer Fixierung auf "Bedürfnisse", und noch dazu bloß naturhafte Bedürfnisse, die Bedeutung der Kultur für das menschliche Leben, für entfaltete Humanität. Und wie ich schon sagte, die jungen Leute selbst werden Ihnen eines Tages die Rechnung aufmachen; denn sie sehen sich von Pädagogen Ihres Schlages um die Schönheit eines wertorientierten und von Idealen geleiteten Lebens betrogen, kurz: um den Lebenssinn.

L.: Ich weiß mich historisch der Aufklärung verpflichtet, der Grundlage unserer heutigen Kultur. Wer hinter sie zurückgeht und inhaltlich bestimmte Werte und Ideale propagiert wie Sie, verführt die Menschen dazu, daß sie im Namen jener Werte und Ideale möglicherweise die unmenschlichsten Greueltaten organisieren.

Statt Bildung strebe ich pädagogische Befreiung an, statt Unmündigkeit die Mündigkeit, und zwar so früh und so allgemein wie möglich. Deshalb ist für mich auch die Autorität in der Erziehung wegen ihres möglichen Mißbrauchs fragwürdig. Sie muß sich jedenfalls in Frage stellen und in Frage stellen lassen.

K.: Aber ohne Autorität kann es doch gar keine Erziehung geben. Selbstverständlich muß sie sich legitimieren durch ihre Wertorientierung. Der Erzieher muß Vorbild sein. Sonst verliert er zu Recht seine Autorität.

Ich: Wenn ich mich auch in dieses Gespräch einmischen darf (L.: Bitte!) Zunächst muß man, glaube ich, Ihr Fehlurteil zurückweisen, die Jugendlichen heutzutage seien deshalb so verwirrt und verzweifelt – und das sind offensichtlich in der Tat viele von ihnen – seien deshalb verzweifelt, weil man ihnen keine Werte vermittelt habe, weil sie, wie Sie, Herr K., wohl sagen würden, bindungslos sind. Das ist eine Verkennung der wahren Ursachen, die ich nicht entschieden genug zurückweisen kann. Die Desorientierung oder gar Verzweiflung hat doch materielle Gründe: Arbeitslosigkeit oder Berufe mit dürftigen Zukunftsaussichten, dabei noch Schul- oder Arbeitsstreß. Die Jugendlichen werden also zum Lernen oder Arbeiten gezwungen, ohne eigentlich ein einsichtiges Motiv zu haben. Das einzige Motiv: Seine Aussichten nicht noch mehr zu verschlechtern. Man will und muß mit den anderen noch mithalten. Die Konkurrenz zwingt einen immer von neuem in den Streß. Manche machen noch mit und entschädigen sich für die Mühsal in Schule und Betrieb innerhalb der Freizeit. Manche steigen ganz aus. Aber nicht nur die Schwierigkeiten der individuellen Lebensplanung können Resignation und Angst bedingen. Auch das zumindest dumpfe Bewußtsein der stückweisen Zerstörung ihrer Welt mag viele Jugendliche lähmen. Denken Sie an die vielseitigen Bedrohungen, die sich immer wieder anzeigen, die nicht genau abschätzbar, aber gerade deshalb umso beängstigender sind. Denken Sie an Seveso, Harrisburg und an die nie ganz gebannte Gefahr eines Atomkrieges! Ihre Wertorientierung, Herr K., dürfte den Jugendlichen bei diesen sehr realen Gefahren nicht viel helfen. Sie kann ihnen höchstens eine sehr gefährliche Scheinsicherheit vermitteln. Gefährlich deshalb, weil sie falsche Handlungskonsequenzen nahelegt und falsche Fronten schafft. Unter Verkennung der wirklichen Gefahren werden imaginäre Feinde bekämpft. Irgendwelche Leute müssen dann immer dran glauben. Ich denke an den Faschismus. Deshalb muß man diese Scheinlösung konservativer Pädagogik radikal bekämpfen.

L.: Sehr richtig!

Ich: Übrigens sind bei weitem nicht alle Jugendlichen resigniert und apathisch. Viele wehren sich gegen Umweltzerstörung, radioaktive Verseuchung durch Atomkraftwerke und gegen Aufrüstung. Diese Schüler, Lehrlinge und Studenten sind durchaus motiviert, bereit, unter Umständen große Anstrengungen auf sich zu nehmen. Sie kämpfen gemeinsam für ihre Sache, lernen, wenn ich mich nicht täusche, in der Aktion oft mehr als in unseren Schulen und entdecken dabei einen Sinn für sich. Jugendorganisationen, Straßendemonstrationen und Anti-AKW-Dörfer sind quasi ihre Bildungsstätten. Ich habe nicht den Eindruck, daß diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Wertorientierung vermissen.

K.: Mir scheint, der Gegensatz zwischen uns beiden ist noch unversöhnlicher als der zu Herrn L. Aber Ihre interessante Beobachtung der Politisierung vieler junger Menschen bestätigt nur meine anthropologische Grundprämisse. Diese Jugendlichen sind freilich nicht die schlechtesten in unserem Volk. Sie hungern geradezu nach Lebenssinn und stürzen sich deshalb in politische Abenteuer. Verstehen Sie mich nicht falsch! Auch ich halte den Umweltschutz für ein sehr ernstzunehmendes Anliegen. Aber unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung stellt Formen und Einrichtungen bereit, innerhalb derer man sich für den Schutz unseres Lebensraumes und für ähnliche Ziele einsetzen kann. Darin besteht doch gerade der Wert des Staates! Damit sind wir wieder bei der Wertfrage.

L.: Aber wie wollen Sie denn den Einsatz für solche Ziele überhaupt ermöglichen? Das will doch auch gelernt sein. Vor allem muß man gelernt haben, seine eigenen Interessen überhaupt erst einmal wahrzunehmen, Herr K.

Ich: Ob das eigener pädagogischer Anleitung bedarf, weiß ich nicht. Oft jedenfalls scheinen auch ganz ungeschulte Leute keine großen Schwierigkeiten zu haben, ihre Interessen zu erkennen. Wenn Du allerdings "Interessenwahrnehmung" im weiteren Sinne verstehst, dann möchte ich Dir insofern zustimmen, als die Erkenntnis der Ursachen für Umweltzerstörung, unkontrollierte Technologieentwicklung und Aufrüstung die Fähigkeit zur Analyse und zur Begriffsbildung verlangt. Wer gesellschaftliche Handlungsmotive erklären und die historischen Herrschaftsverhältnisse bestimmen kann, anders gesagt: Wer den gesellschaftlichen Strukturzusammenhang in seiner Entwicklungsdynamik begreift, kann auch politische Strategien entwickeln. Andere sind im Kampf für ihre Interessen zumindest anfangs oft unbeholfen und desorientiert. Aber nicht selten lernen sie ja im Verlauf ihrer Aktionen, die Verhältnisse auf den Begriff zu bringen.

L.: Was willst Du nun damit sagen?

Ich: Mir kommt es darauf an zu verdeutlichen, daß soziales Lernen für sich noch keine Verteidigung der eigenen Interessen ermöglicht, geschweige denn die Kontrolle relevanter Lebensbedingungen. Dazu braucht es mehr als die formale Fähigkeit zum Aushandeln von Interessen und dergleichen, was mir bei Dir doch sehr stark im Vordergrund zu stehen scheint, wenn es nicht gar Deine pädagogische Konzeption ausmacht. Ich meine, die Pädagogik kommt um die Inhaltsfrage nicht herum. Mit "Rollendistanz" und was auch immer kannst Du keine Atomkraftwerke bekämpfen. Deine eigene politische Praxis widerlegt Dich als Pädagogen.

L.: Deine Einwände erinnern mich entfernt an die von Herrn K.

Ich: Aus formalistischem Blickwinkel mag man da schon eine Ähnlichkeit entdecken. Aber die ist eben bestenfalls formaler Natur.

K.: Ich möchte mich verabschieden. Die Auseinandersetzung mit politischen Doktrinen scheint mir wenig fruchtbar.

Ich: Na, siehst Du. Soweit kann es mit der Ähnlichkeit nicht her sein.

L.: Ich habe trotzdem den Verdacht, daß Du für so etwas wie "linke" Grundwerte eintrittst und sei es nur, um den Neokonservativen Paroli zu bieten. Eine Wertorientierung von links ist für mich ein Widerspruch in sich.

Ich: Einverstanden. Ich meine auch, daß der Wertbegriff untauglich ist. Erziehung so zu konzipieren, daß sie die Heranwachsenden auf eine Praxis vorbereiten kann, die in dem Sinne revolutionäre Praxis ist, daß die Selbstveränderung mit dem Ändern der Umstände zusammenfällt.

L.: Das ist mir zu hoch, außerdem ungenau zitiert.

Ich: Lassen wir die Marx-Philologie! Ich meine einfach folgendes: Wenn Leute sich z. B. an Aktionen gegen das Wettrüsten oder gegen die Zerstörung von Lebensräumen beteiligen oder an gewerkschaftlichen Kämpfen teilnehmen und dabei neue Einsichten gewinnen, Handlungsstrategien entwickeln und – das scheint mir besonders wichtig – gemeinsame Perspektiven entwickeln und entfalten, so kannst Du sagen: Das Ändern der Umstände fällt mit ihrer Selbstveränderung zusammen; denn sie machen ja einen Lernprozeß durch. Vielleicht sollte man sogar treffender von einem Bildungsprozeß sprechen. Einen solchen Bildungsprozeß kann die Schule nicht organisieren, aber sie kann zum Begreifen der historischen Situation anleiten und damit die Aneignung gesellschaftlicher Perspektiven durch die Schüler zumindest vorbereiten.

L.: Wenn ich's recht sehe, möchtest Du den Lernenden auch am liebsten Deine Interpretation der Geschichte aufs Auge drücken und ihnen damit feste Orientierungsmuster an die Hand geben. Du nennst es eben Perspektiven, nicht Werte.

Ich: Nein. Was ich mir unter Perspektiven vorstelle, das wird von unten her aus der unmittelbaren Praxis der Menschen, z. B. aus der politischen Aktion heraus entwickelt. Perspektiven sind Elemente einer Vergesellschaftung "von unten", Werte dagegen typische Elemente der Vergesellschaftung "von oben". Perspektiven werden in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt persönlich angeeignet und fortentwickelt. Sie sind nicht abgeschlossen. Werte sind fix, ihrer Natur nach konservativ. Sie führen ein Scheindasein unabhängig von den Subjekten, obwohl sie natürlich auch nur durch deren Tätigkeit lebendig werden und bleiben. Umgekehrt beziehen die Individuen ihre Subjekthaftigkeit aus der "Hingabe" an Werte. Das sind ideologische Formen. An Perspektiven gibt man sich nicht hin, wenngleich Menschen auch im Kampf für eine Perspektive wie eine von Unterdrückung und Armut freie Welt vieles riskieren können. Ich gehe übrigens von der möglichen Erkenntnis von Geschichte aus. Aber ich möchte hier nicht zu weitschweifig werden. Nur soviel: Ein geschichtliches Drama wie die Französische Revolution ermöglicht nur dann x-beliebige Interpretationen, wenn nicht mehr nach den materiellen Strukturbedingungen gefragt wird, auf die jene Revolution eine Antwort gab, und wenn die Klassenkämpfe geleugnet werden, deren Teil sie war. Gehst Du so an die Geschichte heran, dann kommst Du aus der Beliebigkeit von Interpretationen und damit auch von Perspektiven nicht heraus.

L.: Meinst Du also, es gäbe "objektive" Perspektiven? Ich kann mir das nicht vorstellen.

Ich: Ich würde zwar nicht von objektiven Perspektiven sprechen, weil sich immer bestimmte Leute die Perspektiven zu eigen gemacht haben müssen. Es gibt aber doch Aufgaben, denen eine allgemeine gesellschaftliche Bedeutung zukommt. Am eindeutigsten ist das vielleicht da, wo es um das nackte Überleben der Menschheit geht wie bei der Abrüstung und beim Schutz unserer natürlichen Ressourcen. Perspektiven wie Weltfrieden, Ende der schrankenlosen Ausbeutung der Natur, Aufhebung des Gegensatzes zwischen Armen und Reichen innerhalb der Weltgesellschaft, nicht entfremdete Arbeit, und das kann nur heißen: Überwindung der Herrschaft des Kapitals, gelten für mich als *gesellschaftliche* Perspektiven. Viele Individuen entwickeln solche Perspektiven im Kampf für ihre unmittelbaren Interessen oder direkt aus der intellektuellen Einsicht in deren objektive Bedeutung. Andere werden durch ihre Klassenlage oder auch durch ihre pragmatische Orientierung und ideologische Befangenheit daran gehindert. Sie haben nur individuelle Perspektiven.

L.: Sind das dann für Dich in moralischer Hinsicht Menschen zweiter Klasse?

Ich: Nein. Das ist für mich kein moralisches Problem. Man muß die materiellen Lebensbedingungen, lnteressenlagen und ideologischen Praxen berücksichtigen, in die Menschen hineingeboren wurden. Ich glaube allerdings, daß persönliche und gesellschaftliche Entwicklungen mit der Entfaltungsmöglichkeit von Perspektiven stehen und fallen. In unserer nicht nur vom Klassengegensatz, sondern speziell auch von der Privatform bestimmten Gesellschaft wird sicher die Aneignung gesellschaftlicher Perspektiven zumindest erschwert. Ich sehe aber keinen notwendigen Gegensatz zwischen individueller und gesellschaftlicher Perspektive. So gewiß beide häufig auch bei engagierten Persönlichkeiten unverbunden nebeneinander stehen, so ergibt sich ein notwendiger Widerspruch doch nur bei denen, deren Geschäft sich auf Ausbeutung stützt.

L.: Was hat nun die Erziehung damit zu tun? Wenn ich Dich richtig verstehe, schälen sich gesellschaftliche Perspektiven im praktischen Kampf oder in der intellektuellen Auseinandersetzung heraus.

Ich: Richtig. Nur würde ich beides nicht so alternativ und ausschließlich sehen. Was nun die Erziehung und Bildung angeht, so habe ich vorhin schon gesagt: Sie können die Aneignung gesellschaftlicher Perspektiven vorbereiten und unterstützen, nicht mehr, und zwar dadurch, daß die Heranwachsenden angeleitet werden, die Welt historisch zu begreifen, dadurch daß ihnen Perspektiven aufgezeigt werden und ihr Engagement geweckt wird. Das muß nicht einmal unmittelbar politische Dimension annehmen. In öffentlichen und zumal staatlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sind die Möglichkeiten sicher begrenzt.

L.: Das ist mir weniger wichtig. Mein Problem ist eher, daß ich befürchte, dem Einzelnen könnten allzu leicht gesellschaftliche Perspektiven übergestülpt werden. Wozu überhaupt diese Kategorie? Ich meine nach wie vor, daß der Begriff des

Interesses ausreicht, um eine auf Emanzipation gerichtete Erziehung zu begründen. Meine Zielvorstellung: Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, ihre Interessen "wahrzunehmen" im Doppelsinn dieses Wortes.

Ich: Mir ist diese Zielvorstellung doch noch zu unbestimmt. Zwar reicht es aus, daß wir beide gemeinsam pädagogisch arbeiten können. Denn auch mir liegt daran, daß die Leute lernen, ihre Interessen zur Geltung zu bringen, vor allem ihre gemeinsamen Interessen gegenüber Arbeitgebern, staatlichen Instanzen usw. Aber was ist, wenn sie das individualistisch verstehen, was nahe liegt, wo die Konkurrenz das Leben regiert. Selbst der dynamische Jungunternehmer könnte sich ja auf Dein Erziehungsziel berufen, auch wenn Du's für Dich anders verstehst. Das kommt daher, weil Du Dich einer inhaltlichen Bestimmung der Interessen als Pädagoge entziehst. Zwar leugnest Du nicht die Interessengebundenheit allen sozialen Handelns auch der Erziehung selbst, was pädagogisch bedeutsam ist. Aber eine privatistische Interessenorientierung ist dadurch nicht ausgeschlossen.

L.: Aber Du gestehst ja auch den Leuten rein individuelle Lebensperspektiven zu.

Ich: Gerade die Unterscheidung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Perspektiven halte ich für erhellend und praktisch orientierend. Der Begriff der "Perspektive" ist m. E. im übrigen aus zwei Gründen eine pädagogisch bedeutsame Kategorie: Durch Perspektiven konstituiert sich die Persönlichkeit. – Perspektivlosigkeit bedingt eine persönliche Krise, wenn sie nicht die Entwicklung zur Persönlichkeit verhindert. Im Begriff der Perspektive kommen außerdem emotionale Dimensionen zur Geltung: Begeisterung, Engagement, "die Freude auf morgen", wie Makarenko sagt.

L.: Du bist also gegen die Bildung an Werte, aber für die Aneignung gesellschaftlicher Perspektiven wie Friedenssicherung, Kampf gegen Ausbeutung. Könntest Du mir noch ein letztes Mal den Unterschied verdeutlichen?

Ich: Subjektiv kannst Du sicher durch die Bindung an Werte Deinem Leben Sinn geben. Objektiv wirst Du sehr leicht sinnloses Opfer für Werte, wie sie Herr K. vorhin propagiert hat. Perspektiven entfernen sich nicht von den Lebensinteressen der Menschen, sondern dienen ihrer langfristigen Sicherung. Unverzichtbar ist die Frage: Wem nützt das?

Literatur

Auernheimer, Georg, Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff. In: Demokratische Erziehung 2/1979, S. 190ff.

Benden, Magdalene (Hrsg.), Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1977.

Casper, Bernhard, Die Sinnfrage – ein Vakuum der heutigen Erziehung. In: Arbeitsgruppe freie Gesellschaft (Hrsg.), Politische Bildung im Umbruch. München, Oldenbourg 1976.

Paus, Ansgar (Hrsg.), Werte, Rechte, Normen. Graz, Wien und Köln, Butzon u. Bercker, Styria 1979.

Projekt Ideologie-Theorie: Theorien über Ideologie (Kap.10). Argument-Sonderband AS 40, Berlin 1979.

Survival of the fittest? – Schule als Raum für Gegenerfahrungen (2001)[1]

1. Über "Perspektiven für die Schule der Zukunft" sollte ich sprechen, so die Bitte von Frau Brandenburg, in einem Brief vom März des Jahres. Nun leuchtet in dem Wort Zukunft ein heller verheißungsvoller Horizont auf. Davor hat sich letzte Woche das Bild der brennenden und rauchenden Stadttürme des World Trade Center geschoben, und mit diesem infernalischen Terroranschlag ist uns allen die Zukunft fragwürdig geworden – und damit die bisherige Entwicklung. Wir werden uns einer Spaltung der Weltgesellschaft bewusst.

Bis hierher werden alle, auch alle hier im Saal, zustimmen. Dann aber werden sich, so vermute ich, bei der Deutung der Situation schnell zwei Parteiungen bilden. Die einen sehen die Spaltung in kulturellen Gegensätzen begründet. Sie können sich durch den Harvard-Professor Huntington bestätigt finden, der vor Jahren den "Kampf der Kulturen" prognostiziert hat. Andere – und dazu gehöre ich – rücken die Teilung in Arme und Reiche, in Mächtige und Ohnmächtige ins Blickfeld und sehen durch die ungerechte, asymmetrische Weltordnung Fanatismus und Terrorismus begünstigt.[2]

Die erste Deutung halte ich für gefährlich, für unheilvoll, um es klarer zu sagen. Direkt bedrohlich kann sie für Migrantinnen und Migranten werden, die der islamischen Welt zugerechnet werden. Im Übrigen übernimmt man damit die Weltsicht der Fundamentalisten. Der interkulturellen Pädagogik wird damit die Wirkungsbasis entzogen. Insofern ist das aktuelle Zeitgeschehen auch hochbedeutsam für diese Ihre Schule, die auf beeindruckende Weise die Einwanderungssituation widerspiegelt. – Glücklicherweise mischen sich inzwischen viele besonnene Stimmen in den öffentlichen Diskurs ein.

Ich hatte nun meinen Vortrag schon vor Wochen konzipiert, sozusagen im Zeitalter vor dem 11. September. Da ich aber unsere gesellschaftliche Entwicklung mit Sozialwissenschaftlern wie Ulrich Beck nicht erst seit diesem Datum für risikoreich und problematisch halte, ist der Kern meiner Überlegungen aktuell geblieben, denke ich.

---

1 Vortrag zum 125-jährigen Jubiläum des Städtischen Gymnasiums Genovevastraße in Köln-Mülheim 2001. Die Schülerschaft dieses Gymasiums setzt sich zu je einem Drittel aus Autochthonen, Jugendlichen türkischer, kurdischer Herkunft und Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien zusammen.

2 Zu meiner Bestätigung fand ich nachträglich folgende Aussage von Johan Galtung im "Spiegel": "Der globale Konflikt ist ein Klassenkonflikt zwischen armen und reichen Ländern, armen und reichen Menschen. Es ist kein Konflikt zwischen Zivilisationen" (Spiegel online v. 19.09.01).

"Survival of the fittest? – Schule als Raum für Gegenerfahrungen".[3] Die Formulierung "Gegenerfahrungen" knüpft an einen Text des Soziologen Heitmeyer an. Er hat vor Jahren von den Schulen gefordert, dass sie einen Raum für Erfahrungen bieten sollten, die das, was Heranwachsende in unserer Gesellschaft erfahren und damit an Haltungen lernen, konterkarieren: also *anstatt* Konkurrenz Solidarität, *anstatt* Ohnmacht die Erfahrung von Mitbestimmung, Transparenz, Partizipation, *anstatt* Ausgrenzung von Minderheiten Dialog und Kooperation.[4] Bildungstheoretisch kann man den Stellenwert von Gegenerfahrungen in einer produktiven Entfremdung sehen, die dazu veranlasst, die Verhältnisse und sich selbst neu zu sehen, seine Erfahrungen neu zu ordnen.

Böse Zungen haben behauptet, dass die Schule faktisch eher dazu da sei, auf das gesellschaftliche Gegeneinander, auf das Austricksen der anderen vorzubereiten, und zwar ganz entgegen den Idealen, die in Lehrplanpräambeln und Feiertagsreden beschworen werden. In der Fachdiskussion hat sich der Begriff des "heimlichen Lehrplans" eingebürgert. Auf seine sarkastische Art hat Bert Brecht dieses 'Hidden Curriculum' angeprangert. Viele von Ihnen kennen wahrscheinlich jene Passage aus den Flüchtlingsgesprächen, wo Ziffel im Gespräch mit Kalle seine vortreffliche Schulsozialisation preist.

"Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen ... schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw." (Ges. Werke, Bd. 14, S. 1402). Wen belustigt nicht die Schlitzohrigkeit des Mitschülers von Ziffel, der sich, so erzählt Ziffel, beim bereits benoteten Aufsatz selber mit Rotstift falsche Fehlerkorrekturen verpasste und damit den Lehrer zu dem Eingeständnis zwang, dass er sich geirrt haben müsse, was ihn dazu veranlasste, die Note zu verbessern. "Der Lehrer musste zugeben, dass da nichts falsch sei, selber seine roten Striche ausradieren und auf seinem Blatt die Gesamtfehlerzahl herabsetzen ... Man wird zugeben", so Brecht, "dass dieser Schüler in der Schule denken gelernt hatte" (Bd. 14, S. 1404).

Wir dürfen annehmen, dass Haltungen, die Brecht auch aufs Korn nimmt, wie Autoritätshörigkeit heute, selbst systemimmantent gedacht, keine wünschenswerten

3 Das Darwinsche Prinzip Überleben nur für den Tüchtigsten, oft auch weniger unmenschlich formuliert als "Freie Bahn dem Tüchtigsten" mag nicht nur auf moralische Bedenken stoßen, sondern es stellt sich auch die Frage nach den Kriterien. In unserer Gesellschaft ist es in der Regel die Kunst der Selbstdarstellung, die über den Erfolg entscheidet, wie ja überhaupt das Gebrauchswertversprechen auf dem Markt zum Durchbruch verhilft.

4 Eine Schule, die sich um solche Gegenerfahrungen bemüht, hat es anscheinend nicht leicht, im Wettbewerb der Schulen zu bestehen, weil die Eltern die Funktionsweise der Gesellschaft verinnerlicht haben. Eine Schule, deren Schulkultur nicht konform ist, wird dort, wo die Eltern wählen können, eher zur zweiten Wahl. In einem Gespräch nach meinem Vortrag wurde mir erzählt, dass Eltern teilweise andere Gymnasien bevorzugen, weil das Genoveva-Gymnasium als "Ausländerschule" betrachtet werde, vielleicht auch, weil der "heimliche Lehrplan" dieser Schule nach ihrer Ansicht nicht genug auf die Konkurrenzgesellschaft vorbereitet. Dass das Genoveva-Gymnasium auch im small-talk von allen in höchsten Tönen gelobt wurde, steht auf einem anderen Blatt. Auch beim Wettbewerb der Schulen ist mehr das Image, das Hörensagen bestimmend, als die wirkliche Bildungsleistung.

Lernziele mehr sind. Allerdings belehrt uns der amerikanische Soziologe Richard Sennett, dass wir der Imagination einer humanisierten Arbeitswelt, wo Teamarbeit, Selbstbestimmung und Kreativität angesagt sind, nicht vorschnell erliegen sollten.

2. Der Titel des Buches "Der flexible Mensch" verrät schon einiges von Sennetts zentraler Botschaft. Der Zwang zum Jobwechsel – gerade in technologisch fortgeschrittenen Branchen bietet man heute keine Stellen mehr, sondern die Mitarbeit an 'Projekten' an, von Lebenszeitstellen ganz zu schweigen – dieser häufige Jobwechsel bringt nach Sennett fragmentierte Lebensgeschichten mit sich. Und das betrifft – er illustriert es an Fallgeschichten – nicht nur die berufliche Identität, weil ja das jeweilige Lebensumfeld einbezogen ist. Gefördert wird eine oberflächliche Kooperationsbereitschaft. Man lernt, so Sennett, das Spiel der Kommunikation zu spielen. Loyalität und gegenseitige Verpflichtung sind disfunktional. Echte Bindungen können kaum noch entstehen. Dafür bekommen abstrakte Wir-Konstrukte und Wir-Gefühle umso mehr kompensatorische Bedeutung (Sennett 2000, S. 190). Man sieht, wie schnell wir wieder auf das Thema "wir und die anderen" und die Gefährdung eines gedeihlichen, auch multikulturellen Zusammenlebens kommen.

Sennett spricht im Hinblick auf die Glorifizierung und Kultivierung von Flexibilität von einer "Kultur des Risikos" (2000, S. 115), was nicht zufällig an den Begriff der "Risikogesellschaft" von Ulrich Beck, dem deutschen Soziologen, erinnert, den Sennett mindestens einmal zitiert.

Beck hat noch andere Entwicklungstendenzen in den Blick genommen, welche die Pädagogik nicht unbeachtet lassen kann: das "Wegschmelzen" traditioneller Milieus, das verstärkte Auf-sich-gestellt-Sein der einzelnen, die undurchsichtige, abstrakte Abhängigkeit von Marktmechanismen, den Mangel an Einflussmöglichkeiten, oft auch im lokalen Raum, unter anderem wegen der demokratisch nicht kontrollierten "Subpolitik" (Beck) von Wirtschaftsunternehmen. Die angedeuteten Entwicklungen begünstigen Ohnmachtserfahrungen, Desinteresse, die Erfahrung, der Stärkere setzt sich durch, und verleiten zu der Erklärung, dass an allem irgendwelche Minderheiten oder Bösewichte, zum Beispiel die Zugewanderten, schuld seien. Damit wird deutlich, vor welch schwieriger Aufgabe die Schule steht, wenn sie sich als Bildungseinrichtung versteht – "Bildung" definiert als reflektiertes Verhältnis zu sich selbst und zur Welt, was auch die Bereitschaft und Fähigkeit zum handelnden Eingreifen einschließen sollte.

3. Ich möchte ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zum Beispiel übergehe ich die Umwälzungen in der Informationstechnologie – drei Komplexe nennen, die jede pädagogische Arbeit tangieren. Auch auf die Zerstörung der Naturbasis unserer Zivilisation, verharmlosend Umweltproblematik genannt, gehe ich nicht ein. Ich möchte kurz drei "Schlüsselprobleme" (Wolfgang Klafki) anreißen.

Erstens eine so noch nie dagewesene normative Verunsicherung. Dass Traditionen an Bedeutung verlieren, das lässt sich Jahrhunderte zurückverfolgen. Der Prozess der Enttraditionalisierung hat spätestens im 18. Jahrhundert begonnen. Heute

aber stehen wir vor der Situation, dass unsere Ethik mit dem technologischen Fortschritt nicht mehr Schritt hält, vielleicht nicht mehr Schritt halten *kann*. Ich denke besonders an die Gentechnologie, die das früher Unvorstellbare vorstellbar macht. Ohne Verunsicherung keine Bildung. Daher kann es für Bildung, verstanden als reflektiertes Verhältnis zu sich selbst und zur Welt, förderlich sein, dass nichts mehr unbefragt bleibt, dass alles nach diskursiver Erörterung verlangt. Es kann jedoch auch zu Anomie und Indifferenz einerseits, also zu moralischer Gleichgültigkeit, oder aber andererseits zum religiösen Fundamentalismus oder zu Radikalismen anderer Art verleiten. Das liegt besonders dann nahe, wenn die Verunsicherung mit fremdkulturellen Einflüssen erklärt wird.

Zweitens die Omnipräsenz der Medienrealität. Der französische Philosoph Baudrillard spricht von der "Ekstase der Kommunikation". Wir leben zunehmend mit oder auch schon in virtuellen Welten. Auch diese Erfahrung der medialen Herstellbarkeit von Realität ist ambivalent; denn sie kann, wenn sie reflektiert wird, allgemeine Einsichten in den Konstruktcharakter unserer Weltbilder wecken. Im Übrigen haben wir in der letzten Woche erfahren, wie das Medium Fernsehen uns alle weltweit zu Zeugen einer Katastrophe, von Verbrechen und Tod machen kann. Die Affekte dabei können vereinigen, zusammenschweißen, aber auch trennen, zumal dann, wenn die Sender ihre betroffenen Zuschauer mit dem Bild jubelnder Palästinenser konfrontieren. Und schon stellt sich die Frage der Repräsentativität einer solchen Aufnahme und damit die Frage kritischen Medienbewusstseins.

Drittens das zunehmende Wohlstandsgefälle zwischen Erster, Zweiter, Dritter und, heute muss man zum Teil sagen, Vierter Welt. Dieses Gefälle verleitet verständlicherweise die Menschen dazu, auf der Suche nach einem besseren Leben massenhaft zu migrieren. Die Migration beschleunigt zum Teil die durch ökonomische Entwicklungen eingeleitete Auflösung traditioneller Sozialstrukturen.[5] Der soziale Zusammenhalt schwindet. Dies begünstigt zusammen mit dem wirtschaftlichen Niedergang mancher Region Fundamentalismen, Kriege und Bürgerkriege, die wiederum Migrationswellen auslösen. Bei uns fördert das Wohlstandsgefälle Festungsmentalität und "Wohlstandschauvinismus", wie das ein Rassismusforscher (R. Leiprecht) genannt hat. Das heißt, man neigt dazu, unsern Wohlstand allein auf unsere Tüchtigkeit zurückzuführen, was dann seinen exklusiven Genuss rechtfertigt. Übrigens erwachsen Militanz und Fanatismus nicht bloß aus Verelendung, sondern aus dem Empfinden von Ungerechtigkeit und Demütigung. Wo das übersehen und der kulturelle Gegensatz zur Erklärung herangezogen wird, wird die Rede vom "Kampf der Kulturen" leicht zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung.

5 Die Schilderung des Falles einer Migrantin aus Mexiko, die seit sechs Jahren wie viele ihrer Landsleute illegal in New York lebt (Artikel in Newsweek), scheint mir paradigmatisch zu sein. Die junge Frau hat, auch dank des ethnischen Netzwerkes, ihr Auskommen gefunden, ist sogar innerhalb der Schattenwirtschaft ökonomisch erfolgreich. Aber mit ihren drei Kindern hat sie seit Jahren nur per Post und Telefon Kontakt. Ihre Überweisungen und Pakete aus der Wohlstandsgesellschaft haben ihre Familie zum reichsten Haushalt im Dorf gemacht und Neid und Misstrauen gesät. Die Familie wird als isoliert geschildert.

Das Geschäft, das den Pädagoginnen und Pädagogen angesonnen wird, ist es nun, bei den Heranwachsenden soziale Kompetenz, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern. Dabei muss sie die Zuversicht leiten, dass die Heranwachsenden durch die pädagogische Arbeit nicht nur ermächtigt werden, sich selbst zu behaupten, sondern Verantwortung auch fürs soziale Ganze zu übernehmen. Diese Zuversicht dürfen wir als Pädagogen und Pädagoginnen nicht aufgeben. Sonst müssten wir den Beruf wechseln. Aber mir klingt doch sehr der Zweizeiler von Brecht im Ohr: "Ach, jeder Mensch wär' lieber gut als roh/Doch die Verhältnisse, die sind nicht so!" (Ges. Werke, Bd. 13, S. 793). Ich möchte Sie daher nicht mit der Aufzählung von idealen Haltungen und Fähigkeiten langweilen, als da wären: Verantwortungsbewusstsein, kommunikative Kompetenz, Konfliktfähigkeit, Toleranz, kritische Selbstreflexion usw.

Ich fände ein Schulprogramm, in dem "Schlüsselprobleme" im Sinne von Wolfgang Klafki zu inhaltlichen Knotenpunkten der Unterrichtsarbeit gemacht werden, hilfreich. Ich gehe aber davon aus, dass Lehrer/innen, die wach verfolgen, was um sie herum in der Welt vorgeht, das explizit oder auch implizit zum Thema ihres Unterrichts machen. Wer sich nicht im Schneckenhaus seiner vorgeblichen Fachzuständigkeit verkriechen will, wird Probleme wie Armut, Naturzerstörung, Globalisierung nicht ausblenden können. In einer Schule wie dieser wird er oder sie ja direkt auf Fragen der Migration, der Einwanderungspolitik, der Rechtsungleichheit oder auch des Rassismus gestoßen.

Das Aufgreifen solcher Themen kann aber nur dann eine kritische, engagierte Haltung hervorbringen, wenn der Rahmen stimmig ist. In einer Schule, wie sie Brechts Ziffel karikiert, müßte Humanitätsgefasel Zynismus erzeugen. Wichtig ist also, wie die Schule als sozialer Erfahrungsraum gestaltet ist.

4. Ein gutes *Schulklima* ist von Vertrauen, Transparenz und Kooperation geprägt. So weit möglich, sollten die Beziehungen einen persönlichen, nicht anonymen Charakter haben. Das war übrigens mein positiver Eindruck bei meiner Kurzvisite an Ihrem Gymnasium hier. Das setzt eine partielle *Neudefinition der Lehrerrolle* voraus. Als wichtige Komponenten eines guten Schulklimas werden in der Fachliteratur außerunterrichtliche Aktivitäten, Schülermitbestimmung und Transparenz von Entscheidungen, aber auch Transparenz der Leistungsbeurteilung genannt. Bei dieser sollte der Förderaspekt im Vordergrund stehen. Der Schüler sollte erfahren: Wo sind meine Stärken und woran muss ich noch arbeiten?

Von kaum zu unterschätzender Bedeutung für die Ziele interkultureller Bildung sind *außerunterrichtliche Aktivitäten*, weil hier Kooperation besonders gefördert wird und die Beteiligten stärker genötigt sind, sich zu arrangieren, und zwar nicht nur innerhalb des für die Schülerrolle geltenden Regelsystems. Die Sozialpsychologie belehrt uns, dass man bei der Arbeit an gemeinsamen Zielen am ehesten Vorurteile abbaut. Musisch-ästhetische Produktionen können außerdem der interkulturellen Bildung insofern besonders dienlich sein, als sie die Möglichkeit bieten, Probleme verschlüsselt oder verfremdet zur Darstellung zu bringen, die sonst von den Jugendlichen kaum zum Thema gemacht würden.

Eine angenehme Atmosphäre allein ist freilich keine ausreichende Voraussetzung für soziales und speziell interkulturelles Lernen. Meines Erachtens gehört dazu *die Bearbeitung von Konflikten* – eine, auch im familiären Raum der Schülerinnen und Schüler, oft vernachlässigte Aufgabe. Es gehört zwar nicht zum traditionellen Selbstverständnis speziell von Gymnasiallehrern und -lehrerinnen, ist aber heute eine wichtige Aufgabe, Konflikte, auch latente Konflikte zur Sprache zu bringen und bearbeitbar zu machen. Unter interkulturellem Aspekt ist die Thematisierung von Konflikten besonders bedeutsam, da Erfahrungen von Stereotypisierung, Diskriminierung und differente Wertvorstellungen in den Schulalltag hineinspielen. Oft ist es wichtig, die Konfliktdeutung der Beteiligten zu problematisieren, dann zum Beispiel, wenn vermeintliche ethnische Differenzen zu einem Streit geführt haben, der schlicht aus einem Interessengegensatz herrührt.

Die Bearbeitung von Konflikten fördert die Reflexion eigener Interessen, für selbstverständlich gehaltener Bedürfnisse und Werte und ist insofern bildend. Man gibt ihr also zu Unrecht einen sozialpädagogischen Touch.

Das gute Sozialklima ist wiederum Voraussetzung dafür, dass Konflikte produktiv verarbeitet werden können. Darüber hinaus sind Arrangements förderlich, in denen ein Konflikt zunächst in verschlüsselter Form thematisiert werden kann. Denn uns allen fällt es schwer, manche Konflikte direkt zur Sprache zu bringen. Zu solchen Arrangements gehören Interaktionsspiele oder Reflexionsübungen. *Institutionalisierte Formen* wie der in Grundschulen vielfach übliche Morgenkreis, die das Aussprechen von Problemen erleichtern, sind hilfreich, wenn auch auf der Sekundarstufe bisher unüblich.

Die Erfahrung von Transparenz, der Einflussmöglichkeit auf Entscheidungen, von Kooperation und einer unterstützenden Leistungsbewertung – das alles sind Gegenerfahrungen, die mit dem kontrastieren, was in unserer Gesellschaft bestimmend ist. Zu diesen Gegenerfahrungen rechne ich auch, dass die Heranwachsenden *Identitätsentwürfe unbefangen erproben* können, ohne ständig mit Stereotypisierungen oder mit Anpassungsforderungen, sei es der Mehrheitsgesellschaft oder der eigenen Gruppe, konfrontiert zu sein. Zum Teil ist dabei auch Sensibilität für widersprüchliche und unentschlossene soziale Selbstverortungen gefragt, wie wir sie verständlicherweise häufiger bei Minderheitenangehörigen, nicht zuletzt auch bei jungen Aussiedlern beobachten.

Identitätskonstrukte haben mit sozialer Positionierung zu tun und kommen nicht ohne kulturelle Symbole als Identitätsmarker aus. Das können jugendkulturelle, ethnische oder religiöse Symbole sein wie das Kopftuch muslimischer Schülerinnen. Meine Forderung, dass man sie unbefangen präsentieren können sollte, heißt nicht, dass man nie darüber sprechen sollte. Nein, keine Tabuisierung! Die würde ja gerade der Unbefangenheit entgegenstehen. Warum sollte man nicht ethnische Selbststilisierung, wie sie zum Beispiel hier im Quartier aus kommerziellen Motiven betrieben wird, kritisch hinterfragen?

Die Verpflichtung der Schulen, ein *Schulprofil* und *Schulprogramm* zu entwickeln, ist m. E. besonders angesichts der multikulturellen Situation begrüßenswert; denn

ich halte es für wichtig, dass jede Schule für sich klärt, was die Mehrsprachigkeit und die Vielfalt der Herkünfte der Schüler für sie bedeuten, wie sie positiv darauf eingehen will. Vor allem wird man prüfen müssen, wie man die sprachlichen Potentiale nutzen und fördern und wie man dem Curriculum mehr Multiperspektivität geben kann. Eine Arbeitsgruppe aus dem Kollegium könnte hier Impulse setzen und den Fachkonferenzen Hausaufgaben stellen.[6] Die *Aufwertung des Muttersprachunterrichts* halte ich für wichtig. Was heißt "Aufwertung"? – An weiterführenden Schulen wäre zunächst einmal seine Einführung zu fordern. An Ihrem Gymnasium hat man mit dem Türkisch-Angebot ja schon einen großen Schritt nach vorne getan. Auch mit islamischer Unterweisung und jüdischer Religionslehre haben Sie ein deutliches Signal gesetzt. Man könnte zusätzlich mit der öffentlichen Präsentation der Schule, mit mehrsprachigen Broschüren zum Beispiel, und der zeitlichen Gestaltung von Alltag und Schuljahr, mit dem Festkalender also, signalisieren, dass hier das Recht auf Verschiedenheit ernst genommen wird.

Aufwertung und Ausbau des Unterrichts in den Herkunftssprachen entsprechen dem Prinzip der Anerkennung von Vielfalt. Aber die Förderung der Mehrsprachigkeit, und zwar nicht beschränkt auf die klassischen Fremdsprachen, verbessert auch die individuellen und gesellschaftlichen Zukunftschancen. Daher sollte es meines Erachtens ein mittelfristiges Ziel des Genoveva-Gymnasiums sein, Türkisch bis zum Abitur anzubieten und anderen Migrantensprachen, vor allem Russisch, denselben Status zu geben. Bei den höheren Instanzen müsste dafür Gehör zu finden sein, wenn diese ihre Feiertagsreden ernst nehmen.

5. Meine zentrale Botschaft: Wichtig ist die Diskussion über das Selbstverständnis der Schule. Sie wird teilweise eine curriculare Neuorientierung notwendig machen. Genauso wichtig aber scheinen mir *Strukturen*, m. a. W. die Lehr-/Lernverhältnisse, die Art der Sozialbeziehungen, zu sein. Fast möchte ich sagen: mehr Erfahrungen als Belehrungen! Zumindest dürfen die Erfahrungen, die man als Schüler oder Schülerin macht, nicht gegenläufig zu dem sein, was der Unterricht vermittelt. Eine "multikulturelle Gesellschaft" im normativen Verständnis muss sich sowohl durch die Gleichheit der Rechte und Sozialchancen als auch durch die Anerkennung von Verschiedenheit auszeichnen. Die Schule sollte diese Utopie vorweg erfahrbar machen.

Literatur

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.

Heitmeyer, Wilhelm: Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 9/89, S. 6-10.

Klafki, Wolfgang: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. Basel 1985.

Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 3 Aufl. Berlin 2000.

6 Die Publikation "Fachdidaktik interkulturell" (hg. von Reich u. a.) liefert inzwischen Anregungen auch für die Sekundarstufe, die bisher von der Interkulturellen Pädagogik arg vernachlässigt worden ist.

Die Linie Luxemburg – Gramsci in der politischen Bildungsarbeit (2007)

1. Liest man als Pädagoge die Schriften von Rosa Luxemburg und Antonio Gramsci, so findet man in vielen Punkten eine Übereinstimmung. Das betrifft die Bildungsziele der beiden, ihre Vorstellungen von der pädagogischen Beziehung und von einer guten Lernkultur. Man darf freilich nicht übersehen, dass die relevanten Texte in einer sehr unterschiedlichen Situation verfasst worden sind, woraus sich unterschiedliche Problemstellungen und Schwerpunktsetzungen ergeben. Rosa Luxemburg formuliert ihre Gedanken aus der Parteiarbeit heraus, um in den politischen Prozess hineinzuwirken. Die meisten Texte sind Redemanuskripte oder Artikel für die Parteipresse. Antonio Gramsci dagegen ist, wenn man von den wenigen Jahren der politischen Aktion absieht, im Gefängnis zur politischen Enthaltsamkeit verurteilt. Er kann dort nur prospektiv für eine künftige Praxis schreiben. Dafür sind bei ihm viel mehr explizite pädagogische Überlegungen zu finden. Bei Rosa Luxemburg muss vielfach der Analogieschluss zu ihrem Verständnis von politischer Führung herhalten. Rosa Luxemburg beschäftigt das Verhältnis von Führung und Parteibasis. Sie hat dabei kampfbereite, mehr oder weniger politisch erfahrene Menschen in den Basisorganisationen vor Augen, deren Eigeninitiative sie bestärkt wissen will (Gesammelte Werke 3, S. 37ff.), so gewiss die Masse in einer revolutionären Situation "klare und rasche Direktiven" benötigt (1919, Gesammelte Werke 4, S. 520). Der politische Lernprozess ist in der Vorstellung von Rosa Luxemburg an die engagierte Praxis gebunden. Die Voraussetzung dafür ist eine demokratische Kultur, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit etc. (Gesammelte Werke 4, S. 358f.). Antonio Gramsci schlägt sich demgegenüber auf eine eher akademische Art mit dem Verhältnis zwischen der "Philosophie der Praxis" und dem "Alltagsverstand" unter der Frage herum, wie die Menschen dazu gebracht werden können, ein kritisches Verhältnis zum Alltagsverstand zu gewinnen.

2. *Die Bildungsziele* von Rosa Luxemburg und Antonio Gramsci stimmen nach meiner Lesart in hohem Maß, zum Teil auf frappierende Weise überein. Rosa Luxemburg zeigt sich in einem Nachruf auf Tolstoi fasziniert von seiner "innere[n] einheitliche[n] Weltanschauung" und von der lebenspraktischen Konsequenz seines Denkens (Gesammelte Werke 3, S. 185ff.). Das Bildungsziel von Antonio Gramsci ist eine "kritische und kohärente Weltauffassung" (H. 11, § 12). Bildung bedeutet für Antonio Gramsci "Führer seiner selbst" zu werden (ebd.), ein bewusstes Verhältnis zu sich selbst, zur Gesellschaft und zur Geschichte einzunehmen, damit

auch Handlungsfähigkeit zu gewinnen, sich der "objektiven Möglichkeiten" bedienen zu können (H. 10, Teil 2, § 48).

3. *Die pädagogische Beziehung* ist bei Rosa Luxemburg und Antonio Gramsci durch Reziprozität gekennzeichnet. Das heißt, die Lehrenden müssen auch bereit sein, zu Lernenden zu werden, obgleich sie andererseits befähigt sein müssen, den Lernenden bei der Organisation ihrer Erfahrungen und beim Stellen von Fragen zu helfen. Beide verlangen der Lehrerin/dem Lehrer viel ab. Für Rosa Luxemburg muss er "sein Lehrfach ständig ausbauen, ständig neues Material dafür sammeln und die Anordnung revidieren" (Gewerkschaftsschule u. Parteischule, 1911; Gesammelte Werke 2, S. 552). Für Antonio Gramsci muss er ein höheres theoretisches Verständnis, speziell höheres Problembewusstsein entwickeln. Nur so kann er die pädagogischen Aufgaben wahrnehmen, die bestehen in der Moderation, im Geben von Denkanstößen, in Hinweisen auf widersprüchliche Argumentationen, in Unterstützung der "Kritik" des Alltagsverstandes. Für Rosa Luxemburg ist die "erste Bedingung eines gedeihlichen Unterrichts … die freie Aussprache der Schüler mit dem Lehrer"; denn "nur im regen Gedankenaustausch" kann sich ein selbständiges politisches Urteil entwickeln" (Gesammelte Werke 2, S. 550).

4. *Die Lernkultur*, die Rosa Luxemburg und Antonio Gramsci propagieren, ist damit schon weitgehend charakterisiert. Ergänzend soll noch hinzugefügt werden, dass Rosa Luxemburg zum Beispiel für die Studierenden in der Parteischule "ausreichende Zeit bei jedem Lehrgegenstand" fordert, "damit die Schüler sich hineinfinden, sammeln, hineindenken … können" (Gesammelte Werke 2, S. 551). Das dürfte den Vorstellungen von Antonio Gramsci entsprechen, der ein bloß enzyklopädisches Wissen verwirft, was eine angemessene Vermittlung und Verarbeitung des Wissens verlangt. Der/die Lernende soll die eigene Weltauffassung kritisieren lernen, so gewiss diese stets "auf bestimmte von der Wirklichkeit gestellte Probleme" antwortet (H. 11, § 12). Die konventionelle Schule, aber auch damalige Reformschulen mit ihrer Laissez-faire-Erziehung, beide von Antonio Gramsci kritisiert, verdeutlichen als Negativfolien, welche Lernkultur ihm vorschwebt. Besonders wirft seine Sorge um den Zusammenhang von Wissen, Verstehen, Fühlen und tätigem Engagement (H. 11, § 67) ein Licht auf die von ihm erwartete Lernkultur. In falsch verstandener Rationalität sieht er den "Irrtum des Intellektuellen" (ebd.).

5. *Der Theorie-Praxis-Zusammenhang* ist für die beiden marxistischen Vordenker grundlegend, vor allem für einen erfolgreichen politischen Lernprozess. Rosa Luxemburg hält es für notwendig, den Studierenden der Parteischule "einen genügenden Wirkungskreis zur Verfügung zu stellen" (1908, Gesammelte Werke 2, S. 255). Aufgrund der immer neuen Impulse, die die Praxis für die Theorie liefert, werden politisch Engagierte "ihr ganzes Leben lernen" müssen (ebd.). Ähnliche Vorstellungen verbindet Antonio Gramsci mit den von ihm initiierten Bildungsangeboten in der Zeit der Turiner Rätebewegung und den späteren Schulungszirkeln (Merkens 2004, S. 22f.). Die Zeitung Ordine Nuovo versteht er als "spontane Schule der Arbeiterbewegung" (ebd.), die das Reflexionsangebot für die politische Ak-

tion bereithält. Später notiert er: "… die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt … sich selbst zu entwickeln" (H. 10, Teil 2, § 48, vgl. § 54).

6. Die bisherigen Interpretationen machen *die Subjekthaftigkeit der Lernenden* deutlich, die von Antonio Gramsci theoretisch begründet wird, sich bei Rosa Luxemburg mehr aus ihrer politischen Praxis erschließen lässt. Antonio Gramsci ist überzeugt von dem aktiven Charakter jedes, auch des scheinbar rein rezeptiven Aneignungsprozesses, also auch des von ihm pädagogisch nicht für sinnvoll gehaltenen. Denn das Individuum versieht alles mit subjektivem Sinn, kommt nicht umhin, es in seine bisherigen Erfahrungen, sein bisheriges Wissen einzuordnen. Allerdings sollte dieser Prozess pädagogisch unterstützt werden, um über eine bloß naive Einordnung in die bisherige Weltauffassung hinauszukommen (s. oben).

7. *Aktuelle Bezüge und Fragen:* Interessant wäre möglicherweise eine neue Diskussion der früheren Kontroverse zwischen dem Erfahrungsansatz (verbunden mit dem Namen Oskar Negt) und dem Konzept der gewerkschaftlichen Grundarbeitskreise im Lichte der Luxemburg-Gramsci-Linie.
Bei Zielformeln wie "einheitliche, kohärente Weltauffassung" drängt sich die Frage auf, ob sich eine solche Zielperspektive heute noch aufrechterhalten lässt oder wie sie unter heutigen Bedingungen zu denken ist.
Pädagogisch von Interesse für die heutige, durch Vielfalt der Herkunftskulturen gekennzeichnete Situation sind m. E. die Ausführungen von Antonio Gramsci über die Kulturgebundenheit der einzelnen, über "die Bedeutung, die das 'kulturelle Moment' auch für die praktische (kollektive) Tätigkeit hat" (H. 10, T. 2, § 44, Gramsci-Reader 2004, S. 79).

Literatur

Gramsci, Antonio: Gefängnishefte, Band 1-10. Hrsg. v. Deutschen Gramsci-Projekt. Hamburg.

Gramsci, Antonio (2004): Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader. Hrsg. im Auftrag des Instituts f. Kritische Theorie von A. Merkens. Hamburg.

Luxemburg, Rosa: Gesammelte Werke, 5 Bände, Berlin (DDR) 1970-1975.

Neue Anstöße für das Bildungsverständnis unter interkultureller Perspektive (2009)

1. Einleitung

Wenn Adorno 1949 meinte, nach Auschwitz sei es unmöglich geworden, noch ein Gedicht zu schreiben,[1] dann könnte man auch sagen, es sei deplatziert, noch von "Bildung" zu reden. Denn waren nicht viele Nazi-Täter im landläufigen Verständnis "gebildet"? Der Bildungsbegriff ist denn auch, wenn auch vermutlich aus anderen Gründen, fast aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur verschwunden und hat Begriffen wie Qualifikation, Kompetenz oder auch Sozialisation Platz machen müssen. Die Gründe dafür waren eher pragmatischer Natur. Anlass war die "empirische Wende" (Heinrich Roth), d. h. die Abkehr von der idealistischen Pädagogik. Die Erziehungswissenschaft sah sich gedrängt, ihren gesellschaftlichen Nutzen unter Beweis zu stellen. – Die einen meinten damit den Nutzen für gesellschaftliche Veränderungen in Richtung von mehr Demokratie – für "Emanzipation", ein weiterer Stellvertreterbegriff, die anderen meinten den Nutzen für die systemimmanente gesellschaftliche Funktionalität. Es hat freilich in der gleichen Zeit auch Bemühungen gegeben, den Begriff der Bildung durch Re-interpretation zu aktualisieren. Zu nennen sind vor allem Wolfgang Klafki, der den Begriff anschlussfähig machen wollte für eine emanzipatorische Pädagogik, die nicht blind sein sollte gegenüber gesellschaftlichen Problemlagen, und Joachim Heydorn, der hartnäckig das kritische, subversive Moment im klassischen Bildungsverständnis hervorhob.[2]

Ich werde im Folgenden Aspekte von Bildung identifizieren, wie ich sie – natürlich im Rückgriff auf die Tradition – verstehe, zumal "Bildung" ein sehr vieldeutiger Begriff ist.[3] Im zweiten Schritt sollen dann die Anforderungen an eine Pädagogik skiz-

1 Adorno (1949): "nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch, und das frisst auch die Erkenntnis an, die ausspricht, warum es unmöglich ward, heute Gedichte zu schreiben" (Kulturkritik und Gesellschaft).

2 Zur Verfallsgeschichte des Bildungsbegriffs im 19. Jahrhundert Assmann 1993 und Bollenbeck 1994. Da es sich um eine spezifisch deutsche, also noch nicht einmal gesamteuropäische Tradition handelt, sind Zweifel berechtigt, ob sich der Begriff "Bildung" für eine transkulturelle Programmatik eignet. Allerdings kann man deren Intentionen unabhängig vom Wort Bildung auch anderswo finden. Zum Beispiel wählt Henry Giroux, Vertreter der Critical Pedagogy in den USA, die Analyse von Filmen und anderen Erzeugnissen der Popularkultur, um den Lernenden "die Möglichkeit zu geben, die Konstruiertheit ihrer eigenen Subjektpositionen innerhalb eines affektiven, eurozentrischen Humanismus zu verstehen" (1998, S. 626). Man denke außerdem an die Pädagogik von Paulo Freire!

3 Zum Beispiel hält Schulze (2007) den Begriff für zu vieldeutig und mit Lenzen für ein "Container-Wort" (S. 142).

ziert werden, die Bildungsprozesse fördern möchte. Das betrifft nicht nur Inhalte, sondern auch methodische Fragen. Dabei wird schon andeutungsweise erkennbar werden, warum Interkulturalität bildungsbedeutsam ist. Ausdrücklich zum Thema mache ich das im letzten Abschnitt meines Referats.

2. Aspekte von Bildung

Bildung als Prozess und persönliche Disposition – beide Dimensionen werden in Wörterbuchartikeln immer betont – wird gemeinhin mit Orientierungs- und Urteilsfähigkeit gleichgesetzt. Die Konsequenz: Bilden kann sich der oder die einzelne nur selbst. Von außen können nur Anstöße dazu gegeben werden. In der deutschen Klassik diente der Begriff Bildung zur Abgrenzung von der utilitaristischen Aufklärungspädagogik. Bildung sollte die Humanität befördern. – Bildung versus Ausbildung. Von daher kommt der problematische kulturkritische Touch im Bildungsverständnis. Aber, recht verstanden, muss Distanz gegenüber der Welt, ein häufig genanntes Kriterium, nicht Rückzug aus dem öffentlichen Leben bedeuten. Man kann Bildung als reflektiertes, kritisches Verhältnis zu sich selbst und zur Welt, d. h. zur Gesellschaft und zur Natur fassen. Während Wilhelm v. Humboldt noch allzu leicht missverstanden werden konnte im Sinne einer absolut zweckfreien Gelehrsamkeit, hat Pestalozzi – der große Schweizer sei hier nicht übergangen – klar gestellt, dass die Berufsbildung zwar dem "allgemeinen Zweck der Menschenbildung" unterzuordnen, aber nicht zu vernachlässigen sei. Halten wir fest: Bildung geht, in zeitgemäßer Formulierung, nicht in Qualifikation oder Kompetenzerwerb auf.

Das kritische Verhältnis zum eigenen Selbst impliziert, dass man sich selbst in Frage stellt. Alfred Petzelt, ein vergessener Vertreter der philosophischen Pädagogik, und zwar in neukantianischer Tradtion, der mich als Studenten beeindruckt hat, sah in der "docta ignorantia", in der gelehrten Unwissenheit also, ein Wesensmerkmal von Bildung nach dem Motto "Ich weiß, dass ich nichts weiß".

Das mag sich zwar auch mancher Examenskandidat nach der Prüfung sagen. Aber diese Art von Bescheidung ist hier nicht gemeint. Vielmehr lässt sich "docta ignorantia", in seiner theologischen Ursprungsbedeutung die Einsicht in die grundsätzliche Beschränktheit unserer Erkenntnis, für uns Heutige übersetzen als Einsicht in die Kontingenz unserer geistigen Konstrukte und in die Komplexität der Zusammenhänge. Ich würde auch hinzufügen: als Einsicht in die ideologische Beeinflussbarkeit unserer Ansichten von der Welt. Das hat weiterhin zur Konsequenz, dass wir auch unser praktisches Weltverhältnis als kontingent erkennen. Ich sehe dann, dass man sich auch anders verhalten kann zu den Mitmenschen, zum politischen System, zur Natur, zum eigenen Körper usw.[4]

Der Bildungprozess lässt sich daher auffassen "als Transformationsprozess, in dem das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen eine weitreichende Veränderung erfährt" (Koller u. a. 2007,

4 Rainer Kokemohr (2007): "Die Rede vom Entwurf eines Selbst- und Weltverhältnisses schließt ein, dass Welt und Selbst auch anders entworfen werden können" (S. 26, Anm. 7).

S. 7). Rainer Kokemohr versteht "Bildung als Prozess des Fraglichwerdens hergebrachter und des tentativen Entwurfs neuer Ordnungsfiguren" (2007, S. 14). Das setzt als Haltung eine Offenheit für Neuartiges voraus.

Nicht dass damit eine Positionsbestimmung ausgeschlossen wäre. Für mich ist Standpunktlosigkeit mit Bildung unvereinbar.[5] Das Bildungskonzept hat eine große Nähe zum Identitätskonzept, schon was den historischen Ursprung in der Übergangsphase zur bürgerlichen Gesellschaft betrifft.[6] Ich muss mich gesellschaftlich verorten. Das verlangt, dass ich einen Bezug zu meiner Lebensgeschichte herstelle und zur Geschichte der Gesellschaft, der ich mich zurechne oder der ich zugerechnet werde, dass ich mich damit auseinandersetze. "Bildung ist die permanente Anstrengung, die Selbstverfügung über die eigenen Lebens- und Sozialisationserfahrungen zu gewinnen", so Armin Bernhard im Handbuch Kritische Pädagogik (1997, S. 69). Selbstverortung verlangt, dass ich dem, was an mich als kulturelle Praxis herangetragen wird, was mir überliefert wird, einen persönlichen Sinn gebe, nicht ohne es in seiner Bedeutung für mich kritisch zu bewerten. Der von einigen Autorinnen und Autoren gebrauchte Begriff der "Aneignung" ist im strengen Sinn zu verstehen. Klafki spricht von gegenseitiger "Erschließung", nämlich Erschließung der Welt für das Ich und des Ich für die Welt.

Das ist eine aktive Leistung. Erziehungswissenschaftler/innen und Psychologen unterschiedlicher Provenienz stimmen darin überein, dass das Subjekt die jeweils neuen Informationen, Erkenntnisse, Handlungsmotive oder -perspektiven in sein bisheriges System einordnen muss. Es ist also mit jedem Lernakt eine mehr oder weniger gravierende, manchmal auch krisenhafte Neustrukturierung angesagt. Das ist die Aufgabe des Lernenden. Bildungswissen ist, so Aleida Assmann, "assimiliertes Wissen" (1993, S. 72).[7] Für Alfred Schäfer ist das Unterscheidungskriterium gegenüber dem Kompetenzbegriff, dass Bildung "diese unterschiedlichen Kompetenzen ... zur Einheit bringt" (2007, S. 100). Es handelt sich m. a. W. um die Meta-Ebene von Lernen.

Bei dem Psychologen Alexej Leontjew aus der Wygotski-Schule stehen nicht die Wissensinhalte im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die Beziehungen des Subjekts zu seiner Welt – und zu sich selbst, auf die es sich einlässt oder auch einlassen muss, denn für ihn ist der tätige Mensch das Thema, "Tätigkeit" der zentrale Begriff. Mit den Tätigkeiten entwickeln sich Motive. Die – oft konflikthaften – Beziehungen und damit Motive muss die Person ordnen und ab und zu neu ordnen und bewerten, um damit einen "persönlichen Sinn" zu verbinden. Das erfordert ein Be-

5 Nach A. Schäfer sind bei aller Prozesshaftigkeit "Habitualisierungen, konstante Formen der Welt- und Selbstvergewisserung" für Bildung kennzeichnend (2007, S. 100).

6 "Die wiederkehrenden Grundbegriffe des Bildungs-Diskurses umschreiben zusammengenommen den Komplex eines Identitätswissens im Gegensatz zum Sachwissen und Erfahrungswissen" (A. Assmann 1993, S. 72).

7 "Neu Aufgenommenes verlangt in die Ganzheit des Bisherigen eingegliedert zu werden", heißt es bei Alfred Petzelt, dem katholischen Neukantianer (1955, S. 51). Und an späterer Stelle: "Im Wissen ordnet das Ich das Gegenständliche, in der Haltung ordnet es seine Akte [...] Das Ich als Träger des Wissens... ändert sich mit jedem neuen Besitz" (Petzelt 1955, S. 82f.). "Haltung", nicht im Sinn von Heroismus, sondern schlicht als Zurechenbarkeit ist Merkmal von Bildung.

wusstwerden seiner selbst. Nichts Anderes sagt der Kollege Schäfer, der "die Dimension einer selbstreferentiellen Bedeutung dieser Haltungen sich selbst und der Welt gegenüber" als das bezeichnet, was Bildung ausmacht (2007, S. 100).

Sehr ähnlich die Überlegungen des Marxisten Antonio Gramsci. "Die eigene Persönlichkeit wird geschaffen", vermerkt er in seinen Gefängnisheften, "indem dem eigenen Lebensimpuls oder Willen eine bestimmte ('rationale') Richtung gegeben" und die eigene "Weltauffassung" "kohärent gemacht" wird, was für ihn auch einschließt, dass das Subjekt zur Realisierbarkeit seiner Vorstellungen beiträgt – also praktisches Engagement.

Hier finden wir eine große Übereinstimmung mit dem Pädagogen Paulo Freire. Ziel der Bildungsarbeit war für ihn die Fähigkeit zur Interpretation der gesellschaftlichen Probleme und damit zur "kritischen Intervention" in den politischen Prozess. Die Befähigung zum Citoyen war schon der Zweck von Bildung im klassischen Verständnis. "Der Gebildete verfügte über Orientierung im Handeln", so Habermas (1971, S. 364).[8]

Das leitet über zum letzten wichtigen Merkmal von Bildung, der Zukunftsorientierung. Schon in der deutschen Klassik, bei Herder und v. Humboldt vor allem, hatte Bildung einen utopischen Zug. Die Programmatik zielte ab auf allgemeine Verwirklichung der Humanität oder allgemeine Menschenbildung, freilich bei Verkennung der materiellen Voraussetzungen dafür. Letztlich verbarg sich hinter dem Idealismus die angestrebte Emanzipation des Bürgertums. Wenn wir uns aber dieser Verengung kritisch bewusst sind, können wir jene Gerichtetheit nach vorne durchaus unter heutigen Bedingungen mit neuem Inhalt füllen; zumal Bildung, wie Aleida Assmann in ihrer "kurzen Geschichte der deutschen Bildungsidee" schreibt, "überall dort aktuell (wurde), wo sich Gesellschaften modernisierten" (1993, S. 15). Und an anderer Stelle noch einmal unter Bezugnahme auf den Historiker Kosellek: "Bildung ist bezogen auf Geschichte; sie entsteht mit Blick auf eine ständig innovative Zukunft" (Kosellek, zit. bei Assmann 1993, S. 29f.). Bildungstheoretiker wie Heinz-Joachim Heydorn oder Wolfgang Klafki haben diese Dimension von Bildung, und zwar in einem gesellschaftskritischen Verständnis, betont. Ich selbst habe 1979 einen Aufsatz "Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff" veröffentlicht. Ausgehend von der Annahme, dass Menschen, die aufgrund ihrer sozialen Lage schon individuell keine Perspektive für sich entwickeln können, sich dem Lernen verweigern, habe ich damals zu bedenken gegeben, dass der Horizont für Bildung sich nur in dem Maße öffnet, in dem die Subjekte sich "gesellschaftliche Perspektiven" erschließen (können).

8 "Der Gebildete verfügte über Orientierung im Handeln. Universal sollte diese Bildung sein im Sinne der Universalität eines perspektivisch zusammengezogenen Horizonts von Welt, in dem wissenschaftliche Erfahrungen interpretiert und in praktische Fähigkeiten, nämlich in ein reflektiertes Bewußtsein von dem praktisch Notwendigen umgesetzt werden konnten" (1971, S. 364).

3. Anforderungen an die Pädagogik

Nun drängt sich die Frage auf, wie lässt sich Bildung pädagogisch fördern? Es liegt nahe, dabei an Inhalte und Methoden zu denken. In der Bildungstheorie unterscheidet man bekanntlich eine materiale und eine formale Seite.

Die Zuversicht, dass es noch einen allgemein verbindlichen Bildungskanon geben könnte, ist uns abhanden gekommen, was nicht heißt, dass es nicht Lernbereiche gibt, die schulisch unverzichtbar sind. Meinem Verständnis von Bildung würde aber ein inhaltliches Auswahlkriterium entsprechen, das Paulo Freire "generative Themen" genannt hat. In seinem Alphabetisierungsprogramm waren das Themen, die zum Beispiel die brasilianischen Landlosen in ihrer Kommune stark beschäftigten. Auf uns und unsere Situation übertragen, wären das Lernanlässe wie die "epochaltypischen Schlüsselprobleme", die Wolfgang Klakfi für bildungsrelevant hält, also z. B. (in meinen Worten) die Naturzerstörung, die wachsende Schere zwischen Arm und Reich, das Atomwaffenarsenal.

Das Aufgreifen solcher Fragen ist mit der Erwartung verbunden, dass die Lernenden Perspektiven der gesellschaftlichen Problemlösung entwickeln – eine begründete Erwartung dann, wenn solche Fragen nicht aufgedrängt werden. Aber es ist eine Frage des pädagogischen Geschicks, solch existentielle Fragen in einer Lerngruppe aufkommen zu lassen. Ihre Aufmerksamkeit muss nur – am besten aus aktuellem Anlass – auf eine konkrete Notlage, einen Konflikt oder Widerspruch gelenkt werden.[9] Nur wenn die Lernenden in hohem Maß selbst zur Spezifikation der Fragestellung etc. beitragen können, lässt sich die Entwicklung eines engagierten Bewusstseins erwarten.

Eine grundlegende Maxime der Bildungstheorie ist ein dialogisches Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden. Viele große Pädagogen haben gefordert, dass die Lehrenden immer wieder zu Lernenden werden. Dem Marxisten Antonio Gramsci schwebt sogar ein pädagogisches Verhältnis vor, bei dem "jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist" (Gefängnisheft 8, §188, zit. n. Gramsci-Reader "Erziehung und Bildung" 2004, S. 80).

Damit wird nicht verkannt – das gilt nicht nur für Gramsci – dass dem oder der Lehrenden spezifische Funktionen zukommen, zum Beispiel zur Schärfung der Fragestellung zu verhelfen, methodische Alternativen aufzuzeigen usw. Besonders gefällt mir eine Formulierung von Frigga Haug: "Einen Lernprozess organisieren heißt Erfahrungen in die Krise führen. Dafür benötigen die Schüler ihre Lehrer – diese organisieren Verunsicherung, damit das Sich-Einrichten vermieden werden kann" (Haug 1981, S. 73). Die linke Feministin hatte dabei vermutlich die von ihr konzipierte "Erinnerungsarbeit" in Frauengruppen vor Augen. Man könnte diese als autobiographische Reflexionsübungen charakterisieren mit dem Ziel, Lebenserfahrungen aus ihrer Fixierung zu lösen (vgl. Schulze 2007, S. 151). Aber der

9 Ich denke zum Beispiel daran, dass für die Rettung des Bankensystems hunderte Milliarden bereit gestellt wurden, dass aber der geringe Prozentsatz davon, der zur Beseitigung des Hungers notwendig wäre, bis heute nicht von den reichen Staaten aufgebracht worden ist.

pädagogische Gedanke ist vom biographischen Lernen auf andere Lernfelder übertragbar. Man braucht nur an Fritz Kubli zu denken, der in seiner Naturwissenschaftsdidaktik dem "kognitiven Konflikt" eine entscheidende Bedeutung beimisst. Die Lehrenden sollen solche Konflikte, in der Regel durch eine entsprechende Experimentalanordnung, erzeugen, so dass die Lernenden sich zu einer operationalen Neustrukturierung genötigt sehen. Verunsicherung wird also für produktiv gehalten, besonders für Lernprozesse, die ein Überdenken bisheriger Vorstellungen anstoßen und eine neue Sicht auf das jeweilige Gegenstandsfeld eröffnen sollen, die zu einer Re-interpretation von Erfahrungen, m. a. W. zu neuen Begriffen oder Konzepten führen sollen. Es ist nicht zu hoch gegriffen, von Bildungsprozessen zu sprechen. Es muss nicht gleich das umstürzende "Du musst dein Leben ändern!" sein. Solch ein die Person erschütterndes Bildungserlebnis wurde zum zentralen Thema der existenzphilosophischen Pädagogik. Die "Begegnung" – der zentrale Begriff bei Otto F. Bollnow (1959), die solches bewirken soll, die Begegnung nämlich mit einem Menschen oder einem Kunstwerk, dürfte für das pädagogische Alltagsgeschäft irrelevant sein. Ich wollte nur an dieses romantische Konzept erinnern, weil ich eine strukturelle Ähnlichkeit sehe mit den vorher genannten Lernkonzepten. Denn die Verunsicherung in der Begegnung bedingt, dass ich mich selbst mit anderen Augen sehe.

Übrigens bedarf der Weg dahin der pädagogischen Begleitung, weil Verunsicherung ängstigt und Widerstand weckt. Daher haben die Lehrenden in dieser Hinsicht eine wichtige Aufgabe – und das ganz besonders beim interkulturellen Lernen. "Sie müssen nicht nur die Verunsicherung herbeiführen, sie müssen zugleich die Absicherung dieser Lernprozesse gewährleisten" (Haug 1981, S. 73).

Fängt Bildung da an, wo die Welt einem fremd wird oder man sich selbst fremd wird? Den Gedanken findet man in vielen Bildungstheorien. Nach W. v. Humboldt und Hegel ist das Moment der Entfremdung für den Bildungsprozess konstitutiv, Entfremdung in dem allgemeinen Sinn der Distanznahme, die jede Vergegenständlichung erfordert. Aber die Bildungsrelevanz der Antike, speziell der Welt der alten Griechen, erklärt sich zum Teil, wenn auch nicht nur dadurch, dass die Konfrontation damit die eigene Welt in ein neues Licht rückt und zur Selbstbesinnung drängt. Für Wilhelm v. Humboldt ermöglicht die Begegnung mit der griechischen Kultur als Durchgang durch das Fremde ein neues Weltverständnis, so Peukert (1994) in einer Humboldt-Interpretation. Auch nach Hegel verhilft die Beschäftigung mit der Welt des Altertums dazu, dass Natur und Geist "die Gestalt von etwas Fremdartigem erhalten", wie er in einer seiner Gymnasialreden sagt.

In einer einschlägigen Publikation aus 2007 mit dem Titel "Bildungsprozess und Fremdheitserfahrung" finde ich die Annahme, "dass Bezugnahme auf Fremdes eine bildungstheoretisch paradigmatische Situation in dem Sinn ist, dass ein Bildungsprozess durch die Erfahrung von Fremdem herausgefordert werden kann" – so der Kollege Rainer Kokemohr (2007, S. 14, Anm.2). Und in einer Didaktik gestaltpädagogischer Provenienz wird festgehalten, dass die "Begegnung mit Fremden und Fremdem" zu Irritationen führen kann, die "eine gefahrvolle Verunsiche-

rung darstellen, aber auch ein großes Lernpotential enthalten können" (Führing 1996, S. 119).

Sie sehen, wir nähern uns dem Gedanken interkultureller Bildung, von der bisher noch gar nicht die Rede war. Vorweggenommen sei der Hinweis auf die frühe bildungstheoretische Begründung der Interkulturellen Pädagogik durch Michele Borelli in den 1980er Jahren, der interkulturelle Bildung in der Tradition der Bildungsidee sieht. Er bestimmt Fremdheit als zentrale Kategorie dieses Praxisfeldes und stellt klar, es sei "'Sich-Fremdsein' nicht gleichbedeutend mit 'Verlust' seiner selbst. 'Entfremdung' und 'Ich-Identität' sind nicht antinomisch: die erste geht der zweiten voraus, die zweite folgt aus dem Bewusstsein der ersten" (Borelli 1986, S. 19).[10]

Vorher möchte ich mich aber noch kurz der Verfremdung als Methode zuwenden. Das Konzept des Verfremdungseffekts kennen wir aus Brechts Schriften zum Theater. Es geht ihm darum, "die Vorgänge unter den Menschen, ihr Verhalten zueinander in unserer Zeit dem Befremden der Zuschauer auszuliefern (Brecht, Ges. Werke 15, S. 364). Das soll erreicht werden durch das Zeigen des Zeigens. Durch Zwischentitel auf Plakaten, eingespielte Filmsequenzen, Masken für die Schauspieler und andere Mittel soll Distanz zum Geschehen auf der Bühne hergestellt werden, so dass der Zuschauer sich zum Beispiel fragt, ob die Figuren des Dramas auch anders handeln könnten, oder wie er selbst handeln würde. Augusto Boal, zeitweise Mitstreiter von Paulo Freire, verfolgt mit seinem ebenfalls politisch-pädagogischen Theaterkonzept ähnliche Ziele mit ähnlichen Mitteln.[11] Bei allem geht es um die Förderung eines reflexiven Verhältnisses zur Gesellschaft – und damit zwangsläufig auch zu sich selbst.

4. Interkulturelle Bildung als Allgemeinbildung und Allgemeinbildung als interkulturelle Bildung

Interkulturelle Bildung, so *meine These*, birgt die Chance zur Erneuerung von Bildung im bisher skizzierten Verständnis, weil die Fremdheitserfahrungen im persönlichen Kontakt, in der Kulturbegegnung, oder auch bloß vermittelt über den Kulturvergleich, geeignet sind, das Alltagsbewusstsein zu verunsichern, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und die eigene Welt mit neuen Augen sehen zu lernen.

Wir haben die Begriffe Entfremdung, Verfremdung und Befremden gehört. Sie bedeuten keineswegs das Gleiche. Um sie unter interkulturellem Aspekt kurz eindeutig zu machen: *Entfremdung* verstehe ich als Auflösung einer naiven Einheit oder bewusstlosen Identität, die zu einer neuen, höheren Einheit, nämlich zu einer reflektierten Identität werden soll. Die Relevanz für interkulturelle Bildung wird

10 Der Gedanke der Bildungsrelevanz interkultureller Begegnungen wird allerdings bei Borelli wieder verschenkt durch seine transzendentalphilosophisch begründete "Kultur-Negation".

11 Martin Wagenschein verwendet, wenn ich es recht sehe, den Verfremdungseffekt in seinen Ideen zur naturwissenschaftliichen Didaktik, wenn er zum Beispiel ein riesiges, schweres Pendel an einer Decke befestigt, um das Schwingen im Raum beobachten zu lassen.

schnell erkennbar. Die *Verfremdung* ist ein Verfahren, um einen fremden Blick auf die eigene Welt und das eigene Selbst zu provozieren. Die Konfrontation mit anderen Lebensweisen und Weltbildern kann dazu verhelfen, sie bewirkt das zwar nicht automatisch – mancher Reisende kehrt, wie wir wissen, mit denselben Klischees zurück wie vorher – aber pädagogische Impulse können dazu verhelfen, ein *Befremden* – der dritte Begriff – produktiv zu wenden, damit es nicht beim bloßen Kopfschütteln über die seltsamen fremden Bräuche bleibt. Wenn erreicht wird, dass die Vorstellungen von Normalität verunsichert werden, wenn erkannt wird, dass manches auch anders sein kann, wenn Fremdbilder ins Wanken geraten und das Fremde im Eignen entdeckt wird, dann kann zu Recht von Bildung gesprochen werden.

Norbert Wenning hält es für notwendig und möglich, dass die Interkulturelle Pädagogik im Bündnis mit Integrativer und Gendersensibler Pädagogik das "Aufbrechen von Normalitätskonstrukten" im erziehungswissenschaftlichen Mainstream befördert (Wenning 1996, S. 6).

"Erst an ihrer historischen Gestaltwerdung vermag sich die Vernunft zu erfahren", schreibt Heydorn in seiner Studie zu Hegel (1973, S. 97). Ich würde es nüchtern übersetzen: Erst der Einblick in geschichtlich frühere Welten lässt uns erkennen, welche Wege – und Irrwege – die Menschheit beschritten hat, welche Lösungen die Menschen für ihre Überlebensprobleme gefunden und welche kulturellen Leistungen sie hervorgebracht haben. Mit gleichem Recht kann man auch sagen: Erst der Einblick in andere, vor allem auch außereuropäische Kulturen zeigt die Vielfalt der Menschwerdung. Man könnte da Herder zum Gewährsmann nehmen. Er schätzt die Vielfalt der Kulturen und sieht "bei allen ein Prinzipium wirken, nämlich eine Menschenvernunft" (1784, zit. nach Auernheimer 2008, S. 152). Es gilt Differenz und Universalität gleichermaßen zu erkennen. Allgemeinbildung muss in der heutigen Weltgesellschaft in diesem Sinn zur interkulturellen Bildung werden.

Aber interkulturelle Bildung, so *meine zweite These*, muss sich an den Standards von Allgemeinbildung orientieren. Ich denke dabei an das Konzept von Allgemeinbildung, das Wolfgang Klafki in den 1980er Jahren im Rückgriff auf die Tradition seit Comenius entworfen hat: allen alles im Medium des Allgemeinen.

Das erste Kriterium, das Gleichheitsprinzip, ist besonders wichtig, damit Interkulturelle Pädagogik sich nicht im Kulturalismus verliert. Interkulturelle Bildung ist nur in einem integrativen Bildungssystem möglich, das allen unabhängig von der Herkunft gleiche Chancen gibt. Mehrgliedrige Systeme (wie in Deutschland und vielen Schweizer Kantonen) mit verschiedenen Curricula, verschiedenen "Entwicklungsmilieus" und schulformabhängigen Sozialchancen benachteiligen in der Regel Zuwandererkinder und unterlaufen interkulturelle Erziehungsanstrengungen; denn sie begünstigen soziale Spaltungen entlang ethnischer Linien und damit ein rassistisches Gesellschaftsbild.

Das Kriterium "alles" kann nur heißen: alles, was für die gesellschaftliche Partizipation (in Wirtschaft, Politik etc.) – bescheidener ausgedrückt: für ein Leben in Würde erforderlich ist. Davon sind wir zum Beispiel in Deutschland noch weit ent-

fernt, wo ein hoher Prozentsatz von Heranwachsenden funktionale Analphabeten sind, wie die PISA-Studien belegen. Das alte Ideal der allseitig entfalteten Persönlichkeit erscheint angesichts der Realitäten versponnen, allerdings Vielseitigkeit beim heutigen Stand der Produktivkräfte eher erreichbar als je zuvor. Ich würde mit Bert Brecht als Ziel formulieren: "die Befreiung der Produktivität aller Menschen von allen Fesseln" (Notiz v. 7.3.1941). Nur ein Gedanke noch dazu: Von anderen, weniger rationalistischen Kulturen könnten wir lernen, dass Emotionalität ein hohes Potential – auch für unsere Erkenntnisfähigkeit besitzt.

Fragwürdig erscheint nun das dritte Kriterium "im Medium des Allgemeinen" und ist auch auf Kritik gestoßen (siehe Gogolin u. a. 1996). In der Epoche der endgültigen Globalisierung kann sicher nicht mehr der "Lehrplan des Abendlandes" (Loch) zugrunde gelegt werden. Aber diese Globalisierung hat auch zu einer Angleichung der Schulcurricula geführt. Der Einwand von Wenning, die Vereinheitlichung liege "in der Ausbreitung eines kapitalistischen Weltsystems" begründet (1996, S. 4), beeindruckt mich dabei nicht; denn die Heranwachsenden müssen sich ja in diesem System bewegen können, sollen es begreifen, um zu intervenieren. Klafki (1994) plädiert dafür, dass die Lernenden an "epochaltypischen Schlüsselproblemen" "grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten" erwerben.

Dabei ist aber eine multiperspektivische Bildung gefordert. Das muss zum Beispiel heißen, die Anschlussmöglichkeiten für die Formulierung von Menschenrechten in allen Kulturen, besonders den Weltreligionen, zu suchen. In unseren Schulen müssen exemplarisch Kapitel aus der außereuropäischen Geschichte behandelt werden. Bei einer strukturgeschichtlichen Betrachtungsweise können dabei neben den großen Unterschieden auch universelle Tendenzen, z. B. bei der Expansion von Imperien, sichtbar werden. Vergleichende Sprachbetrachtung fördert ungemein die Reflexion über Sprache, ein zentrales Lehrplanziel seit den 1970er Jahren, und damit die metasprachlichen Fähigkeiten. Eine mit Fairness betriebene vergleichende Religionskunde liefert die rationale Grundlage für Toleranz. Insgesamt wird es darum gehen, zum Beispiel auch mit der Kenntnisnahme außereuropäischer Musiktradtionen, den tief sitzenden Eurozentrismus zu überwinden, was übrigens auch dazu verhilft, die eigene Kultur besser zu verstehen.[12]

Im Blick auf die Zukunft der Weltgesellschaft wird die interkulturelle Betrachtungsweise ebenso bedeutsam wie das Bewusstwerden gemeinsamer Herausforderungen und Aufgaben. Die gemeinsam zu gestaltende Zukunft sollte schon in der klassischen Bildungsphilosophie die Herkunft relativieren, damals in der Phase der bürgerlichen Emanzipation die ständische Herkunft (Assmann 1993, S. 87). Heute könnte sie nationale und ethnische Herkünfte relativieren. Angesichts der globalen Risiken werden Gruppenidentitäten zunehmend fraglich.

Wir müssen bei der Rekonstruktion der Vergangenheit das Gemeinsame im Unterschiedlichen, das Fremde im Eignen und das Vertraute im Fremden sehen ler-

12 Die Schwierigkeiten, ein nicht-eurozentrisches Bildungsprogramm umzusetzen, sind nicht zu verkennen, allein schon aufgrund der defizitären Forschungslage in unseren Geisteswissenschaften. Dazu Kolliander-Bayer u. Boeckmann 1996.

nen. Dann entdecken wir eine multilineare Entwicklung hin zu einer gemeinsamen Zukunft.

Literatur

Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M.: Campus.

Auernheimer, Georg (1979): Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff. In: Demokratische Erziehung, 5. Jg., H. 2, S. 190-200.

Auernheimer, Georg (2008): Das Multikulturalismusverständnis bei Herder. Versuch einer Ehrenrettung. In: Neubert, Stefan u. a. (Hg.): Multikulturalität in der Diskussion. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag f. Soziallwiss., S. 149-176.

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. 2. Aufl., Frankfurt/M. u. Leipzig.

Bollnow, Otto F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Borelli, Michele (1986): Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In: ders. (Hg.), Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. Baltmannsweiler. Burgbücherei Schneider, S. 8-36.

Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Führing, Gisela (1996): Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik. Münster u. New York: Waxmann (Schriften der Arbeitsstelle "Eine Welt/Dritte Welt-Initiativen").

Giroux, Henry (1998): Pädagogik und Widerstand in der Medienkultur. In: Das Argument 227, 40. Jg., H. 5, S. 619-630.

Gogolin, Ingrid u. a. (Hg.): Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. interkulturelle studien 27. Münster: Arbeitsstelle Interkultur. Studien am FB Erz.wiss. der Universität Münster.

Habermas, Jürgen (1971): Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: ders., Theorie und Praxis (1963). 4., erw. Aufl. Frankfurt/M.

Haug, Frigga (1981): Erfahrungen in die Krise führen – oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer? In: Die Wertfrage in der Erziehung. Argument-Sonderband 58, S. 67-76.

Heydorn, Heinz-J./Koneffke, Gernot (1973): Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung II. Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München: List Verlag.

Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zschr. für Pädagogik, H. 4, S. 455ff.

Klafki, Wolfgang (1994): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum epochaltypische Schlüsselprobleme. In: ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 4. Aufl., Weinheim u. Basel: Beltz, S. 43-81.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller u. a., S. 13-68.

Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transskript Verl.

Kolliander-Bayer, Claudia u. Boeckmann, Klaus-B. (1996): Interkulturelle Bildung als Allgemeinbildung? In: Gogolin, Ingrid u. a. (Hg.): Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. interkulturelle studien 27. Münster: Arbeitsstelle Interkultur. Studien am FB Erz.wiss. der Univ., S. 83-88.

Kordes, Hagen (1994): Einander in der Befremdung begleiten. Einführung in eine zeitgemäße Theorie und Praxis interkultureller Bildung. Münster: LIT-Verlag.

Kubli, Fritz (1983): Erkenntnis und Didaktik, Piaget und die Schule. München: Reinhardt.

Peukert, Helmut (1994): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: Lohmann, Ingrid/Weiße, Wolfram (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen. Münster: Waxmann.

Schäfer, Alfred (2007): Bildungsprozesse – zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse. In: Koller u. a., S. 95-108.

Schulze, Theodor (2007): Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse, In: Koller u. a., S. 141-160.

Wenning, Norbert (1996): Herausforderungen der Allgemeinbildung. In: Gogolin, Ingrid u. a. (Hg.): Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. interkulturelle studien 27. Münster: Arbeitsstelle Interkultur. Studien am FB Erz.wiss. der Univ., S. 1-10.

Bildung im Jahr 1995 – ein Zukunftsszenario (1984)

Schulvisite im Jahre 1995

Bei einem meiner seltenen Aufenthalte in Frankfurt am Main – ich meide diese Stadt mehr und mehr – habe ich dort drei verschiedene Schulen besichtigt.[1] Ich war, obwohl durch fachwissenschaftliche Literatur und Presseberichte vorbereitet und daher auf einiges gefaßt, schockiert, zumal bei uns in der Universitätsstadt Marburg das Leben doch noch einen ganz anderen Gang geht. Überhaupt haben sich – eines der wichtigsten Ergebnisse meines Besuches – die verschiedenen Lebenswelten innerhalb unserer Gesellschaft ungeheuer weit auseinander entwickelt. Das wurde mir schon bei der Fahrt mit dem Intercity bildhaft in Erinnerung gebracht. Propere Wohngebiete mit Einfamilienhäusern wurden abgelöst von völlig verwahrlosten Stadtteilen – teilweise abgebrannte Häuser, schlechte Straßen, Unrat; je mehr sich der Zug dem Hauptbahnhof näherte, desto häufiger. Nach dem Verlassen des Hauptbahnhofs befand ich mich unversehens wieder am Anfang einer luxuriösen Geschäftsstraße, nur gut angezogene Leute um mich. Lediglich viel Polizei und vor allem private Sicherheitsdienste verwiesen auf die nahe Grenze dieses Bereichs.

Ich besuchte als erstes ein Gymnasium in privater Trägerschaft innerhalb der Innenstadt. Eine persönliche Einladung verschaffte mir Zutritt. Sehr beeindruckend fand ich die lockere Atmosphäre bei zugleich äußerst disziplinierter Haltung der Schülerschaft. Eine Ausstellung in der Aula dokumentierte das hohe Niveau des Unterrichts. Ich interessierte mich besonders für das Computerzentrum der Schule. Solche Einrichtungen werden durch Spenden der Elternschaft möglich. Eine Klasse hatte gerade einen bundesweiten Informatikwettbewerb gewonnen. Welch krasser Gegensatz dazu die staatliche Hauptschule außerhalb des Sicherheitsrings, die ich danach aufsuchte! Unterricht im traditionellen Sinn findet nach Auskunft des Schulleiters kaum noch statt. Die Kollegen und Kolleginnen haben, soweit sie überhaupt noch Engagement aufbringen, die Rolle von Sozialarbeitern übernommen. Ich wurde vor meiner Abfahrt mit dem Taxi noch Zeuge einer blutigen Schlägerei zwischen deutschstämmigen und allem Anschein nach nichtdeutschen Jugendlichen. Zwischen Schülern und den durchweg arbeitslosen Jugendlichen der Umgebung läßt sich nach Auskunft von Lehrern kaum trennen.

Ich war von diesem Alptraum noch ganz besetzt, als ich am nächsten Tag eine städtische Gesamtschule in einem der Vororte am Taunussüdhang besichtigte. Wieder ein völlig anderes Bild: die Schülerschaft sozial etwas heterogener, insgesamt aber durch bescheidenen Wohlstand begünstigt. Viele Eltern verdienen ihr Geld in Heimarbeit am Bildschirm. Die Schule sieht eine ihrer Hauptaufgaben darin, die soziale Isolation der Schüler durch gemeinsame kulturelle Angebote zu kompensieren. Die Gemeinde hat sich vor Jahren wie an anderen Orten entschlossen, die Schule ganz in eigne Regie zu übernehmen, weil die staatlichen Mittel immer dürftiger wurden.

---

1 Ich orientiere mich hier stark an dem Zukunftsszenarium von Frankfurt, das eine Gruppe von Wissenschaftlern für die Frankfurter Rundschau entworfen hat (FR vom 31.12.1983).

1. Kapitalistische Vergesellschaftung als Desorganisation des Bildungswesens

Die nachfolgenden Überlegungen stützen sich auf die Vermutung, daß die kapitalistische Produktionsweise ihre historisch spezifischen Formen und Bewegungsgesetze in unserem Land und in Europa erst noch voll zur Geltung bringen wird, was auch bisherige Schonräume wie die "pädagogische Provinz" nicht länger unberührt lassen wird, sofern nicht – das ist eine entscheidende Einschränkung – politische Gegenbewegungen auf den Plan treten.

Für den, der sich methodisch am historischen Materialismus orientiert, für den gibt es keine Prognosen im Sinne der Trendfortschreibung, weil das bewußte und aktive Verhältnis der Menschen zu ihrer Gesellschaft bei aller scheinbaren Naturhaftigkeit dieser Welt nicht zu suspendieren ist. Der Marxist kann freilich aus der Analyse struktureller Eigenheiten der Gesellschaft, die er mit seinen Kategorien zu begreifen beansprucht, in Konfrontation mit momentanen historischen Erfahrungen *mögliche* Entwicklungen voraussagen und einige andere ausschließen. Ich möchte mich auf zwei mögliche und recht bedenkliche Veränderungen der Bildungslandschaft konzentrieren.

Die eine Entwicklungstendenz bezeichne ich mit sozialökologischer Fragmentierung des Bildungswesens. Die andere, zunächst vor allem für den Bereich der beruflichen Bildung und die Weiterbildung bedeutsam, ist die Privatisierung bei Zunahme schulischer Lernformen.

Meine *These* ist, daß sich in Zukunft bei uns verstärkt strukturelle und damit qualitative Veränderungen des Bildungswesens unter der Hand vollziehen werden. Politische Ideologien und Strategien sind dabei insoweit von Bedeutung, als sie entweder diese Naturwüchsigkeit begünstigen, ja glorifizieren oder – so die Alternative – brechen und behindern können. Neu ist diese politische Alternative natürlich keineswegs. Wir könnten aber im Lauf der 80er Jahre bei geringer politischer Gegensteuerung in eine Phase verstärkter 'Naturwüchsigkeit' der Bildungsentwicklung eintreten, die sich qualitativ von bisherigen Entwicklungsphasen unterscheidet.

Es ist nicht unwahrscheinlich, daß die Bedürfnisse und Gesetzmäßigkeiten der Kapitalverwertung in Zukunft mehr noch als bisher das ganze soziale Leben bestimmen, und zwar nicht vermittelt über politische Programme und Maßnahmen, sondern vielmehr spontan vom freien Spiel der Kräfte bestimmt, dementsprechend auch anarchisch. Das Kapitalverhältnis wird nämlich, wenn nicht politische Kräfte dagegenwirken, unser gesellschaftliches Leben in seiner Tiefe durchdringen. Nicht zu vergessen ist dabei das politische Konzept des *Neoliberalismus*, der in führenden kapitalistischen Ländern zur Regierungsmacht gelangt ist, was wohl auch auf seine ideologische Hegemonie unter den herrschenden Klassen auf längere Zeit schließen läßt. Diese Politik setzt bekanntlich auf weniger staatliche Steuerung, auf Rückzug aus der sozial- und bildungspolitischen Verantwortung des Staates, auf den Abbau staatlicher Einrichtungen. Kommt eine solche Politik auch in der Bun-

desrepublik zum Zuge, so wird die Naturwüchsigkeit bestimmter Prozesse, z. B. sozialer Differenzierung, vehement durchschlagen.

Es ist zu befürchten, daß der Kapitalismus nach US-amerikanischem Muster im kommenden Jahrzehnt Vorbildfunktion für die westeuropäischen Länder bekommen wird. Die technologische Entwicklung, der Weltmarkt und die dadurch erzwungenen weiteren Konzentrationsprozesse in der Wirtschaft sowie die internationalen Konflikte legen von der Seite des (großen) Kapitals eine grundlegende Veränderung der Politik nahe. Das Unternehmerinteresse an der man power wird sich mit der Automation stark verändern. Der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft wird sich auf relativ kleine Gruppen konzentrieren. Die wachsende Arbeitslosigkeit und ihre sozialen und kulturellen Folgewirkungen ließen sich höchstens durch tiefgreifende Reformen verhindern bzw. in Grenzen halten. Vor dieser kostspieligen Alternative genießt für das Kapital eine solche Politik den Vorzug, die auf das freie Spiel der Kräfte setzt und die 'Starken' belohnt. Der damit wieder hergestellte Schein der Naturwüchsigkeit gesellschaftlicher Entwicklung schafft dem politischen System viele Legitimationsprobleme vom Hals, zumal wenn der Analphabetismus der Massen eines Tages nicht mehr zur Rechtfertigung politischer Entscheidungen nötigt.

2. Die sozial-ökologische Fragmentierung des Bildungswesens

Dieser Prozeß würde zwei anderen Entwicklungen entsprechen, von denen die Existenzbedingungen der Masse grundlegend betroffen sind, und die von den Soziologen mit den Begriffen "Segmentierung des Arbeitsmarkts" und "Segmentierung des Wohnungsmarkts" beschrieben werden. Die wissenschaftlichen Konzepte, kommen nicht von ungefähr aus den USA, wo die kapitalistische Entwicklung der unseren meist vorauseilt. Es geht um die jeweilige Abschottung von Teilarbeitsmärkten und Teilwohnungsmärkten, die gegenseitig kaum noch durchlässig sind. Das äußert sich z. B. in der Abgrenzung eines Facharbeiterstamms mit privilegierten Positionen gegen die Masse un- und angelernter Arbeiter, denen ein größeres Arbeitsplatzrisiko, zeitweise Arbeitslosigkeit und häufiger Arbeitsplatzwechsel zugemutet werden; oder im Wohnbereich in der Zergliederung der Stadtlandschaften, teilweise in der Verslumung von Wohnvierteln.

Solche Erscheinungen werden natürlich, abgesehen davon, daß sie nicht in jeder Hinsicht neu sind, nicht von heute auf morgen auftreten. Man wird hier das Augenmerk auf stille, schleichende Prozesse richten müssen. Teilweise sind deutliche Ansätze zu solchen Entwicklungen erkennbar, und zwar vor allem am unteren Ende der sozialen Stufenleiter. Man denke nur an die Situation der ausländischen Arbeiter und ihrer Familien (dazu Ipsen 1978, Dohse 1981). Die beiden Prozesse, die Segmentierung des Arbeitsmarktes und die des Wohnungsmarktes, sind selbstverständlich ineinander verzahnt und bedingen einander. Sie vertiefen insgesamt die sozialen Gegensätze und führen dazu, daß sich weit voneinander entfernte soziale Welten herausbilden oder wieder herausbilden, soziale Welten mit räumlichen Grenzlinien. Damit werden Gruppen von Menschen auf Positionen mit äußerst be-

schränkten Sozialchancen festgenagelt. Es entstehen vielfältige Sozialräume, wahrscheinlich vielfältigere als heute, mit relativ hohen Barrieren dazwischen.

Gegenüber diesen, der Logik kapitalistischer Vergesellschaftung entsprechenden Prozessen sind, wenn sie sich so durchsetzen sollten, Bildungspolitik und Bildungsplanung ziemlich hilflos. Auch das läßt sich wieder zunächst an den Ausländern bzw. am Unterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft demonstrieren. So gleicht sich hier die schulische Alltagsrealität trotz unterschiedlicher, teilweise sogar gegensätzlich erscheinender Konzepte der Kultusministerien in allen Bundesländern fatal (vgl. Klemm 1984). In Wohngebieten mit hohem Ausländeranteil finden wir z. B. überall Hauptschulen, die zu Ausländerschulen geworden sind oder dabei sind, es zu werden.

Die dabei wirksamen sozialen Mechanismen können Politik und Verwaltung kaum außer Kraft setzen. Möglich wäre das nur bei einer konzertierten Aktion aller politischen Ressorts (Wirtschafts-, Sozial-, Steuer-, Wohnungsbaupolitik, Stadtplanung usw.) und bei allseitiger Abstimmung aller Zuständigkeitsebenen von der Gemeinde bis zum Bund, unter der zusätzlichen Voraussetzung, daß in den staatlichen Haushalten völlig neue Prioritäten gesetzt würden. Das alles ist unter den gegebenen Systembedingungen nicht, am allerwenigsten zur Zeit zu erwarten. Wollte eine politische Gruppe ein solches Konzept ernsthaft propagieren, so würde sie sehr schnell das Vernichtungsurteil "Planwirtschaft" zu hören bekommen.

So werden unsere Stadtlandschaften langsam in schärfer abgegrenzte Sozialräume zerfallen, was unsere Schullandschaft nicht unberührt lassen wird.

Sehen wir uns einmal die Situation der Grund- und Hauptschulen mit einem hohen Anteil ausländischer Schüler, wenn nicht gar ausländischen Schülermehrheiten an! Wegen unzureichender Unterstützung geraten solche Schulen unter wachsenden Problemdruck. Das äußert sich in innerschulischen Konflikten, in Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern etc. Mit abnehmendem Ansehen verlieren die Schulen deutsche Schüler. Nur die Kinder sozial benachteiligter Familien bleiben mit den ethnischen Minderheiten zurück. Bald wird die Versetzung an eine solche Schule von Durchschnittslehrern als Strafversetzung interpretiert. Berücksichtigt man noch die Tendenz zur Stadtflucht unter den Jungakademikern, so kann man sich Schulen vorstellen, die wegen ihrer großen Probleme nur noch ein unerfahrenes oder desengagiertes Lehrpersonal haben werden. – Junglehrer, die froh sein müssen, überhaupt eine Stelle zu bekommen, oder aber resignierte pädagogische Routiniers ohne große pädagogische Motivation. Ein ähnliches Schicksal könnte vielen Schulen in Trabantensiedlungen mit überdurchschnittlich vielen Problemfamilien drohen (zur Schule in der Trabantensiedlung siehe Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 2).

So könnte sich ein sozialökologisch zersplittertes, recht buntscheckiges Bildungswesen herausbilden, Schulen, die so vielfältig sind wie die Qualitäten der Wohngebiete, wie die jeweiligen lokalen Subkulturen. Bildungspolitische Entscheidungen können diesem naturwüchsigen, nämlich durch die Gesetze der Produktionsweise bestimmten Fragmentierungsprozeß, entgegenkommen. So ist die Umdefinition

der Gesamtschule zur Regelschule *neben* den drei herkömmlichen Schulformen bereits als Übergang zum viergliedrigen Schulwesen interpretiert worden.

Damit hat man dann eines Tages zum Beispiel in sanierungsreifen Altstadtbezirken unterdurchschnittlich schlecht versorgte Hauptschulen mit hohen Abbrecherquoten, Erscheinungen von Gewalttätigkeit etc., im Einzugsbereich der Städte, in den Trabantensiedlungen und ländlichen Industriezentren 'Hauptschulen der Güteklasse A' plus Realschulen oder aber statt dessen Gesamtschulen. Die städtischen und ländlichen Mittel- und Oberschichten werden daneben das ihnen angemessene Angebot an höheren Schulen finden. Zu ihrer günstigen Sozialsituation gehört u. a., daß sie weniger an räumliche Grenzen gebunden sind. Daneben dann noch die rd. 2000 Privatschulen oder auch ein paar mehr für privilegierte Minderheiten, nicht ganz zu vergessen einige Alternativschulen. Aufs Ganze gesehen, würde voraussichtlich mit der sozialökologischen Fragmentierung ein Niveauverlust des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens auf breiter Front einhergehen.

3. Die (Re-)Privatisierung des Bildungswesens

Ein Niveauverlust des öffentlichen Bildungsangebots wird das Bedürfnis nach privaten Ersatzschulen bei einigen sozialen Schichten in bisher unbekanntem Ausmaß steigern. Die Marktchancen für Privatschulen könnten sich soweit verbessern, daß es zu einer Welle von Privatschulgründungen kommt. Dabei ist die hohe Akademiker- und speziell Lehrerarbeitslosigkeit zu berücksichtigen, die auf die Angebotsseite des Bildungsmarkts nicht ohne Einfluß bleibt. Bisher führt das in der Regel nur zu privaten Ergänzungsangeboten zum öffentlichen Bildungswesen. Eine große Anzahl privater Ergänzungsschulen mit einem breiten Spektrum könnte freilich eines Tages ein Muster für die Teilprivatisierung des Schulwesens abgeben. So könnten diese sozusagen Vorreiterfunktion dafür übernehmen.

Inzwischen hat sich mit Genscher ein führender Vertreter der liberalkonservativen Koalition zum Fürsprecher einer Privatisierung des Bildungswesens gemacht. Er erklärte, und zwar interessanterweise vor der Mitgliederversammlung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, "die Förderung privater Universitäten und Schulen" sei "ein Gebot der Stunde" (Frankf. Rundschau v. 14.12. 1983). Mit solch ausdrücklicher politischer Rückendeckung können sich solche Entwicklungen, die bisher eher schüchtern eingeleitet wurden und in bescheidenen Anfängen stecken, vehement verstärken und beschleunigen.

Solche Prozesse wie der einer Privatisierung der Schulen werden nicht selten von den Grenzen des jeweiligen Subsystems her in Gang gesetzt – hier z. B. vom Übergang Bildungs-/Beschäftigungssystem aus. Dabei können auch Einzelerscheinungen als Vorankündigungen einer späteren breiteren Entwicklung bedeutsam sein. Ich denke an die Gründung von Privatuniversitäten. Nach Witten-Herdecke und Ingolstadt ist nun schon die dritte Privathochschule geplant.

Für absehbare Zeit muß die private Organisation von Bildungsprozessen noch nicht bis ins Zentrum unseres überkommenen Bildungssystems vordringen. Immerhin

wird sie den vor Jahren noch erwarteten Prozeß der zunehmenden Vergesellschaftung des Bildungswesens im Sinne weiterer Verstaatlichung etc. zum Halten bringen und sich vor allem der Bereiche der Berufs und Weiterbildung bemächtigen. Ich denke dabei nicht an das traditionelle duale System.

Vielmehr werden rein schulische Formen des Lernens – und diese werden von der technologischen Entwicklung zunehmend erzwungen werden – in privater Regie überführt werden oder in private Hand übergehen. Schon heute spielen private und halbprivate Einrichtungen, getragen von Vereinen, Körperschaften oder dgl., im Sektor Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Umschulung eine äußerst bedeutsame, viel zu wenig beachtete Rolle. Die Gewerkschaft ist inzwischen darauf aufmerksam geworden wegen der fragwürdigen arbeitsvertraglichen Regelungen in dieser Grauzone. Das beginnt bei den Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung für ausländische Jugendliche (MBSE), schließt betriebliche Fachschulen ein und findet seine Krönung in den unzähligen Umschulungsmaßnahmen, die von der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg an private Institute vergeben werden (zum Verfahren siehe Erziehung und Wissenschaft 5/83, S. 7f.). Über 2 Mrd. gibt die Bundesanstalt für Arbeit jährlich für Umschulungsmaßnahmen aus. (Zum Vergleich: Im Finanzplan des Bundes waren für 1983 rd. 1,5 Mrd. Bildungsausgaben insgesamt veranschlagt!)

Am Beispiel MBSE und Umschulungsmaßnahmen zeigt sich folgendes: Die Vergabe staatlicher Aufträge an private Träger hat den Vorteil erhöhter Flexibilität für sich. Der Staat braucht z. B. nicht auf Dauer seine Haushalte mit Personalkosten zu belasten und kann auf soziale Problemlagen relativ rasch reagieren. Vor allem bei solchen Qualifikations- und Sozialisationsproblemen, die eine rasche Reaktion erfordern und von denen angenommen wird, daß sie vorübergehender Art sind, wird die private Organisation bevorzugt. Angesichts der Vorteile zählen die Beeinträchtigungen der Bildungsqualität und der sozialen Sicherheit des pädagogischen Personals für die Administration wenig. Nimmt man an, daß sich Probleme der oben gekennzeichneten Art in Zukunft mit zunehmender Wildwüchsigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung häufen werden, so dürfte auch die private Organisation von Bildungsprozessen an Bedeutung gewinnen. Auch die technologische Entwicklung (Datenverarbeitung, Elektronik, industriell genutzte Biogenetik usw.) wird bei relativ bescheidenem Durchschnittsniveau des öffentlichen Schulwesens den Bedarf an schnell entwickelten, rasch realisierbaren, zeitlich befristeten Umschulungsmaßnahmen seitens der Wirtschaft steigern, um rasch hochqualifizierte Spezialisten für bestimmte Bereiche der Produktion heranzuziehen, die man im harten Kampf um die Absatzmärkte eilig 'an die Front werfen' kann. Wann ein solches System an sein voraussehbares Ende kommt, läßt sich nur schwer vorhersagen.

Was die Gefahr der Privatisierung anbelangt, so müssen auch die zukünftigen Entwicklungen im Mediensektor, genauer: bei der Telekommunikation, berücksichtigt werden. Neben der Heimarbeit neuer Art und zum Teil noch vor ihr werden sich völlig neue Möglichkeiten des Studiums zu Hause, zunächst wiederum der Weiterbildung, etablieren. Private Anbieter, allen voran die großen Verlagskonzerne, sind schon dabei, diesen Markt für sich zu entdecken.

4. Die Entwicklungen vollziehen sich schleichend

Die befürchteten Entwicklungen können sich – das sei nochmals besonders betont – gewissermaßen schleichend vollziehen. Am Anfang können verhältnismäßig kleine gesetzgeberische Maßnahmen unabsehbare bildungspolitische Verschiebungen und Verzerrungen bewirken, so z. B. die von Genscher vor den Arbeitgebervertretern befürwortete Einschränkung der Lehr- und Lernmittelfreiheit (Frankf. Rundschau v. 14.12.1983). Zusammen mit anderen Einschnitten beispielsweise in die Ausbildungsförderung führen solche Maßnahmen zu einer völligen Veränderung der Bildungslandschaft, zumal wenn sich die materiellen Lebensbedingungen breiter Schichten ohnehin verschlechtern. Die Aufgabe der Lehr- und Lernmittelfreiheit wird vor allem bei zunehmender Bedeutung der technischen Ausstattung der Schulen für den Unterricht (Computer, Bildschirmtexte) die sozialen Unterschiede im Bildungswesen verschärfen. In dieser Situation wird nach dem Motto "Jeder ist sich selbst der nächste" die Tendenz zu Privatschulen geradezu herausgefordert.

Zunächst ist bei den Verlautbarungen der Regierungskoalition auf die Zwischentöne, auf Akzentverschiebungen zu achten. So sollen nach den Thesen der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft zur Hochschulpolitik der 90er Jahre (informationen bildung und wissenschaft 11/83) die Hochschulen mehr "eigenständige Profile" entwickeln. Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen ist zu beleben. Dazu sollen bei "größerer finanzieller Dispositionsfreiheit innerhalb des Hochschulhaushalts" und bei "mehr Flexibilität in der Personalpolitik" "besondere finanzielle Anreize" beitragen. Private Universitäten könnten eine Vorreiterfunktion für eine solche Hochschulpolitik übernehmen (vgl. Genscher nach FAZ v. 30.12.1983). Die Teilprivatisierung der Hochschulen wäre dann der konsequente nächste Schritt für die Zukunft, der vorläufig noch nicht propagiert zu werden braucht. Politische Vorstöße wie der von Herrn Genscher bleiben wahrscheinlich für einige Zeit noch vereinzelt.

Wichtig ist für unser Thema schließlich noch die Attraktivität gewisser Ideen über die gängige Trennungslinie zwischen 'Linken' und 'Rechten' hinweg. Damit wird die Realisierung einer Idee wie der Entstaatlichung und Dezentralisierung des Bildungswesens politisch wahrscheinlicher. Insofern ist die Gemeinsamkeit von konservativen Positionen mit Positionen im Spektrum der Grünen bedenklich. Die unter den Grünen offenbar mehrheitsfähige Dezentralisierung des Bildungswesens – die Forderung nach Privatschulen ist vielleicht eine politisch weniger relevante 'radikale' Position (vgl. päd. extra 9/83) – schon die Dezentralisierung bedroht in der derzeitigen Situation die Gleichheit der Bildungschancen massiv. Die positive Aufnahme dieser Idee innerhalb der GEW ist daher alarmierend.[2] Die damit verbundenen Motive werden dabei zweitrangig, weil die realen Folgen unter Umständen mit den Intentionen nichts mehr gemeinsam haben.

2 Der GEW-Vorsitzende Wunder schrieb auf eine Anfrage der päd.-extra-Redaktion betr. einer "grünen" Bildungspolitik: "Enge Vorgaben der Kultusbürokratie sind abzubauen. Die staatlichen Schulen müssen soviel Freiheit erhalten, daß die Notwendigkeit zur Gründung von Privatschulen entfällt" (päd. extra 9/83, S. 32).

Der Abbau staatlicher Vorgaben wird bei einer – bildungspolitisch nicht beeinflußbaren – Verschärfung sozialer Gegensätze, die wiederum von der Wirtschaftsentwicklung bestimmt wird, in jedem Fall zu mehr Ungleichheit führen. Die sozialökologische Fragmentierung wird damit begünstigt, weil bei einer Verlagerung der Entscheidungen auf die Ebene des Kreises, der Gemeinde, der Einzelschule die ungleichen Einfluß- und Artikulationsmöglichkeiten, die ungleiche Fähigkeit zur Interpretation von Rechtsbestimmungen im eigenen Interesse voll zugunsten der ohnehin schon privilegierten Bevölkerungsgruppen zum Zuge kommen.

Auch wenn unser Bildungswesen sich nicht so einschneidend verändert, wie in diesem Beitrag befürchtet, so ist doch in jedem Fall bei weiterer Verschlechterung der Arbeitsmarktlage ein Auseinanderdriften in zwei Segmente zu befürchten: Einerseits ein Segment mit starker Anbindung ans Beschäftigungsystem, eng gekoppelt mit Berufskarrieren und daher von Leistungsdruck und Konkurrenz bestimmt, andererseits ein Segment des Schulwesens ohne Bezug zum Beschäftigungssystem – Schule als Aufbewahrungsort zur Pazifizierung einer Jugend, die keine sozialen Chancen hat.

Das alles muß nicht eintreten! Es kommt auf die Kraft des Widerstands seitens der Gewerkschaften, der Sozialdemokratie und der linken Parteien an. Der für das System mindestens peinliche Vergleich mit der DDR und anderen sozialistischen Ländern gibt dem Widerstand eine bessere Chance. Wehren müssen wir uns selbst.

Literatur

Auernheimer, G. (1980): Die Vergesellschaftung der Erziehung. In: Braun, K.-H. (Hrsg.): Materialistische Pädagogik, Köln.

Dohse, K. (1981): Ausländerpolitik und betriebliche Ausländerdiskriminierung, unveröff. Manuskript, Wissenschaftszentrum Berlin.

Ipsen, D. (1978): Wohnsituation und Wohninteresse ausländischer Arbeiter in der Bundesrepublik Deutschland, in: Leviathan 4/78.

Klemm. K. (1984): Bildungsplanung, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Handwörter buch zur Ausländerarbeit, Weinheim.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Daten und Analysen, Bd. 1 und 2, Reinbek bei Hamburg 1980.

Naumann, J. (1980): Entwicklungstendenzen des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen wirtschaftlicher und demographischer Veränderungen, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Rolff, H.-G. u. a.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1 und 2.

Die Zukunft der Bildung (1984)

1. Die Einführung der flächendeckenden Förderstufe in Hessen, die zur Zeit von heftigen bildungspolitischen Attacken seitens der Liberalkonservativen begleitet wird, kann dazu beitragen, der Gleichheit der Bildungschancen näher zu kommen. Sie ist, anders gewendet, auf jeden Fall eine wichtige schulorganisatorische Entscheidung, die einer neuen Vertiefung der Ungleichheit im Bildungsbereich entgegenwirkt. Es ist freilich nicht auszuschließen, daß auch solche Schritte in Richtung größerer formaler Einheitlichkeit des Bildungswesens durch ökonomische und soziale Entwicklungen in der Bundesrepublik schlicht unterlaufen werden. Dabei kann noch außer Acht gelassen werden, daß mit der allgemeinen Einführung der Förderstufe ursprünglichere Reformziele aus den sechziger und siebziger Jahren nur noch in bescheidenem Umfang realisiert werden. *Meine These* ist nämlich, daß selbst formale Einheitlichkeit des Schulwesens im Sinne eines Gesamtschulsystems bei starker sozialökologischer Segmentierung der Gesellschaft nicht vor ungeheuren Diskrepanzen hinsichtlich des Zugangs zur Bildung und hinsichtlich der Qualität der Bildung schützt, wie sich am Beispiel des Schulwesens in den USA zeigt. Schulen unterscheiden sich dann mehr nach Wohngebieten bzw. nach der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft als nach Schultyp. Förderstufe hier ist dann nicht mehr gleich Förderstufe dort. Solche in erster Linie sozioökonomisch bedingte Qualitätsunterschiede könnten durch schulrechtliche und schulorganisatorische Veränderungen, die vielleicht auf Anhieb belanglos erscheinen oder von harmlosen und sogar gutgemeinten Motiven wie Entbürokratisierung der Schule getragen sind, begünstigt werden. Die noch vom Deutschen Bildungsrat empfohlene und heute vor allem im politischen Spektrum der Grünen befürwortete Dezentralisierung des Bildungswesens vor allem kann einer sozialökologischen Differenzierung der Schulen entgegenkommen.

Meine zweite Annahme ist, daß bei weiterer Verschärfung der sozialen Gegensätze und zunehmender Konkurrenz um Sozialchancen privilegiertere Gruppen der Gesellschaft zu privaten Bildungseinrichtungen Zuflucht nehmen, wenn sie ihren Anspruch auf Exklusivität des Zugangs zu bestimmten Karrieren durch das öffentliche Bildungswesen nicht mehr gewahrt sehen. (In dem öffentlichen Streit um die Einführung der Förderstufe in Hessen wird bereits von der wortführenden Minderheit der Elternschaft mit der Gefahr gedroht, daß sich viele von ihnen bei gemeinsamer Beschulung aller Kinder bis zum 6. Schuljahr stärker den Privatschulen zuwenden könnten. Vgl. Oberhessische Presse vom 18.9.84) Dabei müssen natürlich einige weitere gesellschaftliche Bedingungen und eventuell schulrechtliche Voraussetzungen gegeben sein. Zugegebenermaßen sind die bildungsgeschichtlichen Tra-

ditionen in Deutschland einer Teilprivatisierung des Bildungswesens nicht sehr günstig.

Andererseits sind im ideologischen Bereich in neuerer Zeit Vorstöße von rechts ebenso bemerkenswert wie die seit Jahren vollzogene Öffnung in dieser Richtung innerhalb der Alternativbewegung. Daneben gibt es einen unübersehbaren Privatisierungstrend im Bereich der berufsbezogenen Bildung, nicht zu vergessen das ganz neue Feld der Medien, wo sich, noch ungehindert durch rechtliche Einengungen, Anlagemöglichkeiten für Verlage und andere Privatunternehmen öffnen, deren Gewinnerwartungen sich nicht nur auf Unterhaltungsbedürfnisse, sondern auch auf Qualifikationsinteressen stützen dürften. Auch in dieser Richtung gibt es Ansätze, die einen Trend bestätigen.

Methodisch stütze ich meine Befürchtungen allerdings nicht auf Trendfortschreibungen. Ich gehe nämlich davon aus, daß die Menschen ihre Geschichte machen, wenngleich wir zugleich in der Form kapitalistischer Vergesellschaftung strukturell angelegte Entwicklungstendenzen unterstellen, die umso stärker werden, je reiner das Kapitalverhältnis sich durchsetzt und alle Lebensbereiche durchdringt, was freilich nicht widerspruchsfrei geschieht und damit neue Ansätze zum Eingreifen bietet. Methodisch gewendet heißt das, daß unserer Ansicht nach technologische, wirtschaftliche und soziale Entwicklungen zusammen mit derzeitigen und absehbaren staatlichen Entscheidungen und politischen Ideologien größte Aufmerksamkeit verdienen, wenn über die Zukunft der Bildung Triftiges ausgesagt werden soll. Die Zukunft der Bildung entscheidet sich weniger und nicht nur in der Bildungspolitik, sondern vielmehr auch in der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Dabei sind die Gegenvorschläge und -maßnahmen der Gewerkschaften, der oppositionellen Parteien und aller demokratischen Kräfte selbstverständlich genauso bedeutsam wie die Regierungspolitik. Wir wenden uns im folgenden dennoch sehr stark dieser Seite zu, was dazu beitragen mag, daß unsere Überlegungen mit einem relativ pessimistischen Zukunftsszenario enden. Hinzugefügt sei noch, daß neben den zur Sprache gebrachten Politikbereichen eigentlich noch viele andere, vielleicht alle politischen Ressorts auf die Veränderung der sozialen Landschaft und damit der Bildungslandschaft Einfluß haben. Man denke nur an die Steuer-, Medien- und Technologiepolitik. Auch die vielen Rechtssphären, von denen die hier zum Gegenstand der Betrachtung gemachten Entwicklungen abhängen, können hier nicht annähernd ausreichend berücksichtigt werden (z. B. Mietrecht, Steuerrecht, Ausländerrecht). Hierbei sei daran erinnert, daß in der Bundesrepublik manche rechtsgeschichtliche Wende nicht durch den Gesetzgeber, sondern durch Gerichtsurteile herbeigeführt worden ist.

Im folgenden sollen nach einem kurzen Rückblick auf soziale Umschichtungen der letzten Jahrzehnte einige Zeugen und Belege für die befürchtete Entstehung neuer sozialer Trennungslinien innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft beigebracht werden. Dabei sind zu beachten: die Entwicklung der Nachfrage nach Qualifikationen, die bei zunehmender Automation und Datenverarbeitung unter gegebenen Produktionsverhältnissen zu erwarten ist, die Entwicklung des Arbeitsmarkts, besonders unter dem Aspekt der "Freisetzung" von Arbeitskräften, soziale

Entwicklungstrends unter Beachtung der arbeitnehmerfeindlichen sozialpolitischen Wende der liberalkonservativen Bundesregierung und schließlich Entwicklungen in unseren Stadtlandschaften und Trends in der berufsbezogenen Bildung. Diese Prozesse greifen nach meiner Überzeugung ineinander und bedingen einander.

2. In den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik sind die letzten Reste von Feudalismen in der sozialen Struktur unserer Gesellschaft beseitigt worden, wobei der Krieg und seine Folgen bereits viel Zerstörungsarbeit vorweg geleistet hatten. Die Reproduktionsbedingungen der Menschen, in jedem Fall der Menschen auf dem Lande haben sich in diesem Zeitraum völlig verändert. Die bis in die fünfziger Jahre noch vielfach erhaltenen Elemente von Subsistenzwirtschaft sind zurückgedrängt worden, die Abhängigkeit von den Märkten gewachsen. Die Herrschaft des Geldes ist gegenüber traditionellen Privilegien und lokalen Autoritäten voll zur Macht gekommen. Herkömmliche Zuschreibungen wie "gebildet" oder "angesehen" haben an Geltung eingebüßt. Die Bauernschaft bildet keine nennenswerte soziale Schicht mehr innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Was unter dieser Berufsbezeichung noch firmiert und statistisch darunter erfaßt wird, ist stark heterogen nach ökonomischen, sozialen Bedingungen und nach Mentalität. Die Zahl der Bauernhöfe ist von über 1,6 Millionen im Jahre 1949 auf über 780.000 im Jahr 1981 zurückgegangen. Die Zahl der in der Landwirtschaft Erwerbstätigen ist im gleichen Zeitraum fast auf ein Viertel zusammengeschmolzen. Dabei ist die Zunahme der Nebenerwerbslandwirte zu beachten, die in manchen Bundesländern bis zu 60 Prozent der landwirtschaftlichen Betriebe bewirtschaften und häufig in der Industrie beschäftigt sind. Auch der traditionelle Mittelstand hat sich nach seinen ökonomischen Eigenschaften und damit vermutlich in seiner Bewußtseinslage verändert. – Der frühere Einzelhandel wurde entweder von den großen Ladenketten verdrängt oder ist darin aufgegangen. Die traditionellen Handwerksbetriebe haben sich entweder zu mittelständischen Betrieben modernen Zuschnitts gemausert oder sind zu Zuliefer- oder Reparaturbetrieben für die großen Monopole geworden. Viele Angehörige des traditionellen Mittelstandes haben als Angestellte im Staatsdienst oder in der Industrie Zuflucht gesucht und damit den schon in den dreißiger Jahren beschworenen neuen Mittelstand vergrößert. Das einst für das Schicksal der Schule in Deutschland bedeutsame Bildungsbürgertum ist nicht mehr existent. In den meisten Großstädten und auch in vielen Mittelstädten der Bundesrepublik hat sich eine starke soziale Differenzierung in der räumlichen Dimension vollzogen. Die Wohlhabenderen haben sich vor der zunehmenden Unwirtlichkeit der Innenstädte in das grüne Umland abgesetzt. Die zahlungskräftige Masse der Erwerbstätigen ist ihnen gefolgt, hat sich von den neu erbauten Trabantensiedlungen anziehen lassen oder wurde von städtischen Sanierungsmaßnahmen dorthin getrieben. Zurückgeblieben sind die Alten, die Rentner und sonstige weniger zahlungskräftige Minderheiten. In den leer gewordenen Wohnraum sind vor allem ausländische Arbeitnehmerfamilien in den siebziger Jahren nachgezogen, so daß in den Innenstadtbereichen Wohngebiete mit hoher ethnischer Konzentration entstanden sind, die sich meist durch eine sehr schlechte Infrastruktur negativ auszeichnen.

Aufgrund der veränderten Reproduktionsbedingungen sind heutzutage die Einstellungen zur Schule bei allen Gruppen und Schichten der Bevölkerung positiv. Die hohen Bildungsaspirationen verbinden sich mit der Hoffnung auf sozialen Aufstieg oder zumindest – das dürfte für die Mehrheit der Arbeitereltern zutreffen – mit der Zuversicht auf soziale Sicherung durch Qualifikation. Die Bildungspolitik hat aus diesen Gründen in den sechziger und siebziger Jahren große öffentliche Aufmerksamkeit gefunden. Bildungspolitische Forderungen sind öffentlichkeitswirksam, ja man kann sagen massenwirksam gewesen. Die starke Bildungsexpansion hat zwar überwiegend nur die Bildungschancen der Mittelschichten verbessert, unverkennbar ist zugleich aber eine Verschulung des Jugendalters bei allen Schichten, auch bei Arbeiterjugendlichen zwischenzeitlich zu verzeichnen. Für unsere Überlegungen irrelevant ist die Frage, ob die nicht zum Ziel gekommene Bildungsreform nur den systemnotwendigen Modernitätsrückstand des Bildungswesens aufgeholt hat, wofür vieles spricht. Jedenfalls konnte die einst propagierte Ablösung des dreigliedrigen Schulsystems durch die Gesamtschule nicht durchgesetzt werden. Anläßlich der amtlichen Anerkennung der im Lande verstreuten Gesamtschulen als Regelschule haben kritische Kommentatoren von dem Übergang zum viergliedrigen Schulwesen gesprochen. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an Gesamtschulen bestätigt, daß diese Charakterisierung nicht ganz unzutreffend ist. Dies verdient unter anderem Aufmerksamkeit im Zuge unserer Argumentation.

3. Die Abkehr der sozialliberalen Regierung von der vorher propagierten und von der Bevölkerungsmehrheit getragenen Vereinheitlichung des Bildungswesens wird keineswegs zu einer Rückkehr zu früheren Verhältnissen führen; denn die Entwicklung ist irreversibel. Die in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik vollzogene tiefgreifende Veränderung der Lebensverhältnisse und die sozialen Umschichtungen bleiben nicht ohne Einfluß auf das Bildungswesen. Zukünftige soziale Differenzierungen innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft, von der zahlenmäßig verschwindend kleinen Klasse der Kapitaleigner abgesehen, werden sich entlang neuer Linien vollziehen. – Maßgebend werden die stark differierenden Markt- und Arbeitsmarktchancen und die davon abhängige Kontinuität des Einkommens sein. Das Schicksal von Arbeitern, Angestellten und Kleinunternehmern wird noch stärker als bisher von für sie undurchschaubaren Schwankungen des Marktes bei zunehmender internationaler Verflechtung abhängen. Eine gewisse Sicherheit mag der Einzelne durch den Anschluß an neueste technologische Entwicklungen gewinnen. Der harte Kampf um Lebenschancen und individuelle Wettbewerbsvorteile kann dabei das Bildungswesen in problematischer Weise verändern.

Die Industriesoziologen Kern und Schumann kommen bei ihren Untersuchungen über Veränderungen der Arbeitsplatz- und Qualifikationsstrukturen in der Industrie zu einem in unserem Zusammenhang hoch bedeutsamen Ergebnis: Sie konstatieren und prognostizieren eine Reprofessionalisierung der Industriearbeit für einen Teil der Industriearbeiterschaft bei gleichzeitiger starker Differenzierung der industriellen Sektoren und der Arbeiterschaft. Sie unterscheiden die "modernisierten industriellen Kernsektoren" von den "krisenhaften industriellen Grenzsektoren", Industriezweigen und -betrieben also, die durch technologischen Rückstand, man-

gelnde Konkurrenzfähigkeit innerhalb der internationalen Arbeitsteilung usw. gefährdet sind (1984a). Für Kern/Schumann war offenbar in erster Linie die Einführung neuer Produktionskonzepte und deren Auswirkung auf die Arbeitsplatzstruktur von Interesse, was sich auf die modernisierten Kernsektoren beschränkt. Sie sehen jedoch über diesen Bereich hinaus nicht nur Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt allgemein, wo sie die schon lange angedeutete Tendenz zu einer stärkeren Segmentierung des Arbeitsmarkts bestätigt finden, sondern auch auf die soziale Struktur der Industriearbeiterschaft. "Im Gravitationsfeld dieses Prozesses (der Modernisierung der Kernsektoren, Au.) werden die Reproduktionsmöglichkeiten und Lebenschancen innerhalb der Gesellschaft umverteilt. In dem Maße, in dem auf der Grundlage der neuen Produktionskonzepte die Modernisierung der industriellen Kernsektoren gelingt, werden diese Bereiche zu 'Paradiesen' ökonomischer Stärke, von der für jeden etwas abfällt, der zu ihnen Zugang hat und behält. Die Modernisierung der industriellen Kernsektoren ist mitbeteiligt am Elend der krisenbestimmten Grenzsektoren industrieller Produktion und am Arbeitslosenengagement" (FR 12.03.1984, S. 14). Kern/Schumann nehmen an, daß sich vier soziale Gruppen mit unterschiedlichen Chancen der Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum herausbilden werden oder herausbilden können, wenn die gewerkschaftliche Widerstandkraft schwach ist. Innerhalb der modernisierten Kernsektoren werden nach ihrer Ansicht Teile der Belegschaften bei gestiegenen Qualifikationsanforderungen auf Arbeitsplätzen mit hoher Qualität und Stabilität als sogenannte "Rationalisierungsgewinner" hervorgehen. Ihnen stehen die "Rationalisierungsdulder" gegenüber, auf traditionellen Arbeitsplätzen im Kernsektor, für die neuen Produktionskonzepte kaum brauchbar erscheinend, meist Ausländer und Frauen, "auf Dauer in Gefahr, ausgefiltert zu werden". Die dritte, ähnlich der zweiten gefährdete Gruppe sind die Arbeiter in den krisenbestimmten Branchen, die ihre gewachsene Kampfbereitschaft in vielen Fällen nicht vor der Ausgliederung aus dem Produktionsprozeß und vor dem Übergang in die Arbeitslosigkeit bewahren wird. Schließlich dann als die vierte Gruppe das große Heer der Arbeitslosen, das innerhalb des nächsten Jahrzehnts kaum abnehmen dürfte. Die Autoren treffen gegen Ende ihres Berichts die Feststellung: "Wenn das Wort von disparitären Lebensverhältnissen je einen Sinn gehabt hat, so jetzt. Für die Unternehmen heißt dies allemal 'teile und herrsche', also relativ leichtes Spiel" (FR vom 12.03.1984, S. 14).

Mancher wird einwenden, daß Forschungen zur Qualifikationsentwicklung mit anderem Untersuchungsansatz und anderer Betrachtungsweise zu abweichenden Ergebnissen kommen und daß die Untersuchungen von Kern/Schumann nicht unstrittig sind. Wer dabei an die Arbeiten des Projekts "Automation und Qualifikation"/Berlin denkt, sollte die zweifellos unterschiedlichen Ergebnisse ins Verhältnis zu den unterschiedlichen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen setzen. Was jedenfalls die Auswirkungen von Automatisierungsprozessen auf die soziale Differenzierung der Belegschaften in den automatisierten wie in technologisch rückständigen Betrieben anlangt, so gleichen die Einschätzungen der Projektgruppe Automation und Qualifikation aus dem Jahr 1980 der Prognose von Kern/Schumann geradezu auffallend (vgl. Projektgruppe Automation und Qualifikation 1980, S. 88f.).

Die Entwicklung solcher Disparitäten ist auch keineswegs reine Prognose, sondern sie ist bereits auf dem halben Wege, wie Berichte zur Lage des Arbeitsmarktes aus der jüngsten Zeit belegen. Zum Beispiel ein Zitat aus dem Wirtschaftsteil der Frankfurter Rundschau vom Mai 1984: "Einerseits sind zwar größere Bewegungen als früher in die Teilarbeitsmärkte gekommen, andererseits aber prägen sich auch die Unterschiede zwischen den Branchen und Regionen sowie zwischen den Arbeitnehmergruppen immer stärker aus." (FR v. 05.05.1984) Daß die Massenarbeitslosigkeit nicht vorübergehender Natur, sondern strukturell verursacht ist, wird inzwischen kaum noch geleugnet. In den einschlägigen Modellrechnungen ergibt sich, daß selbst bei günstigen Annahmen die Arbeitslosigkeit bis zum Jahr 2000 nicht unter die Zwei-Millionen-Marke sinken, evtl. sogar bei vier Millionen liegen wird. Dabei wird in den Modellrechnungen der Produktivitätsfortschritt nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt. Die Rückwirkungen auf das gesamte Gefüge des Arbeitsmarktes und auf die politische Auseinandersetzung zwischen Kapital und Arbeiterschaft sind nicht nur vorstellbar, sondern am Beispiel anderer Länder beobachtbar.

Die skizzierten Entwicklungstendenzen, die teils betrieblichen Strategien, teils der invisible hand des Marktes geschuldet sind, werden ungeheuer verstärkt und beschleunigt durch arbeitsrechtliche Revisionen seitens der liberalkonservativen Bundesregierung, die auf eine Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse abzielen. Ganz im Interesse der Unternehmen wurden die Schranken für eine stärkere Befristung von Arbeitsverträgen beseitigt, die Leiharbeit erleichtert und Teilzeitarbeit begünstigt. Damit wird den Unternehmen eine Praxis des Heuerns und Feuerns zumindest für Teile der Belegschaft direkt nahegelegt, die Konkurrenz unter den Arbeitnehmern verschärft und der Ausgrenzung von Minderheiten Vorschub geleistet, die je nach Bedarf jeweils neu definiert werden können. Insgesamt soll nach den Stuttgarter Leitsätzen der CDU die Kontrollfunktion des Staates zuungunsten der Arbeitnehmer stärker zurückgenommen werden, um den Gesetzen der sogenannten "sozialen Marktwirtschaft" zur Geltung zu verhelfen (vgl. "Den Staat auf seine wesentlichen Aufgaben zu konzentrieren", FR vom 22.03.1984). Da die wachsende Zurückhaltung des Staates hinsichtlich seiner Schutzfunktion begleitet wird von zahllosen Einschnitten ins sogenannte soziale Netz, zeichnet sich heute schon eine Verschärfung sozialer Disparitäten ab, die aber in der Zukunft durch wechselseitige Verstärkung von Faktoren dramatische Ausmaße annehmen kann. Die in der Nachkriegszeit erkämpften sozialen Sicherungen und Existenzhilfen bei Krankheit, Alter usw. sind Anfang der achtziger Jahre für alle Gruppen von sozial Benachteiligten und Schwachen massiv eingeschränkt worden. Die Sozialhilfesätze, die bereits seit den siebziger Jahren hinter dem Anstieg der Lebenshaltungskosten hinterherhinken, garantieren längst nicht mehr das Existenzminimum. Die vorgesehenen Anpassungen sind völlig unzureichend. Dabei ist die finanzielle Unzulänglichkeit, so schlimm sie für die Betroffenen ist, noch weniger beunruhigend als die Aufgabe von Prinzipien bei der Berechnung der Sozialhilfe. So wird das noch in der Adenauer-Ära gesetzlich verankerte Bedarfsprinzip noch Ansicht von Fachleuten preisgegeben (FR vom 08.09.1984). Leibfried spricht in diesem Zusammenhang von der Krise oder dem Zerfall sozialer Staatlichkeit (siehe FR vom 19.12.1981).

Wegen der möglicherweise analogen Tendenzen und Strategien im Bildungsbereich ist dabei noch der Versuch bemerkenswert, "die Probleme öffentlicher, nationaler Armut zu kommunalisieren". Eine ähnliche Strategie ist bei der Bewältigung der sozialen Folgeprobleme der Ausländerbeschäftigung zu beobachten. Die Kommunalisierung der sozialen Sicherung führt keineswegs zu einer angemesseneren Versorgung, sondern zu einer Lösung der Finanzprobleme der öffentlichen Hand zu Lasten der sozial Schwachen (vgl. Ehlers/Leibfried/Tschoepe 1984, S. 12). Es kommt zum Hinundherschieben der sozialen Verantwortung zwischen den Instanzen. Wachsende regionale Ungleichheiten sind nicht ausgeschlossen.

Regionale Ungleichheiten werden ohnehin durch verschiedene andere Faktoren, vor allem durch die in neuer Form auftretenden regionalen Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt begünstigt, wobei auffällt, daß Gebiete mit großer herkömmlicher Beschäftigungsdichte und guten Arbeitsmarktchancen zunehmende Arbeitslosigkeit aufweisen, die bedingt ist durch die Veraltung der dort angesiedelten Industriezweige. In diesem Zusammenhang ist die Analyse einer von der Gesellschaft für Wohnungsbau und Siedlungswesen (GEWOS) einberufenen Kommission zur zukünftigen Entwicklung des Wohnungsmarkts aufschlußreich, aus der abzulesen ist, daß Arbeitslosigkeit und wachsende soziale Disparität auch den Wohnungsmarkt verändern wird. Nach Hinweisen auf die allgemeine Abhängigkeit sowohl der Nachfrage wie der Produktion von Miet- und Eigentumswohnungen vom Wirtschaftswachstum stellt die Kommission gleich eingangs fest: "Diese Veränderungen werden sich nicht gleichmäßig auf alle Gruppen und Einkommensschichten auswirken: Hohe Dauerarbeitslosigkeit, Abbau von Sozialleistungen ... führen dazu, daß sich die Wohnungsnachfrage verschiedener Gruppen unterschiedlich abschwächt" (FR vom 28.05.1984, S. 14). Die Kommission prognostiziert wachsende Unterschiede der Wohnungsversorgung zu Lasten von Haushalten mit niedrigem Einkommen, speziell zu Lasten von Ausländern, Rentnern und Arbeitslosen. Außerdem wird angenommen, daß die Diskrepanzen zwischen sogenannten "altindustriellen Gebieten" und Stadtregionen mit günstigerer, zukunftsweisender Wirtschaftsstruktur zunehmen werden. "Ein Verfall aus Armut ist (in alten Wohnquartieren mit geringer Wohnkaufkraft, Au.) unter ungünstigen Bedingungen nicht auszuschließen. Gleichzeitig werden attraktivere Quartiere einen weiteren Aufwertungsprozeß erleben" (ebd.). In Richtung einer sozialgruppenspezifischen ungleichen Wohnungsversorgung wirkt nach Ansicht der Kommission außerdem das Auslaufen von Bindungen aus dem Sozialwohnungsbestand bei gleichzeitig schrumpfenden Förderprogrammen. – Der derzeitige Bestand an öffentlich geförderten Mietwohnungen (rund 4 Millionen in 1984) wird bis 1995 auf ein Viertel zusammengeschrumpft sein, wenn weiter nichts getan wird.

Die Segmentierung des Wohnungsmarkts nach US-amerikanischem Muster, d. h. die Abschottung von sozialgruppenspezifischen Teilwohnungsmärkten, hat sich in der Bundesrepublik wie dort zunächst entlang ethnischer Trennungslinien abgezeichnet, kann sich aber in Zukunft auf weitere Sozialgruppen ausdehnen. Die Wahlmöglichkeiten ausländischer Arbeiterfamilien sind bereits auf bestimmte Wohngebiete mit meist minderer Wohnqualität und schlechterer Infrastruktur be-

schränkt. Noch ist eine Verslumung von Stadtquartieren bei uns nicht feststellbar, sie ist aber bei weiterer Verschlechterung der Lebensbedingungen für untere soziale Schichten, damit wachsender Kriminalitätsrate usw., sowie bei abnehmender Investitionstätigkeit in den bereits vernachlässigten Wohnvierteln nicht auszuschließen. Zwar nicht wissenschaftlich abgesichert, aber durchaus nicht abwegig ist somit ein Zukunftsszenarium, das einige Experten für Stadtplanung Ende 1983 für die Region Frankfurt entworfen haben (siehe FR vom 31.12.1983, S. 14). Das "Bild von dem, was kommen könnte" ist geprägt von der Annahme einer Spaltung der Gesellschaft und einer entsprechenden Aufteilung des städtischen Raumes in ein unversöhnliches Nebeneinander von sehr verschiedenen sozialen Lebenswelten. Konsumparadies und Kulturachse in der Innenstadt Frankfurts sind nach diesem Zukunftsszenario für das Jahr 2000 durch einen streng kontrollierten Sicherheitsring gegen die Slumgebiete ringsum abgeschirmt. In den Siedlungen des sozialen Wohnungsbaues der fünfziger und sechziger Jahre halten sich die noch nicht so stark sozial abgesunkenen Teile der Einwohnerschaft. Aber erst wieder im Umland draußen dehnen sich die großen Wohngebiete mit den Einfamilienhäusern aus, die den weniger einkommensschwachen Mittelschichten vorbehalten sind. Mag diese Horrorvision von Stadtplanern auch etwas überzeichnet sein, so sind doch bei Beibehaltung der gegenwärtigen Gesellschaftspolitik Entwicklungen in dieser Richtung mehr als wahrscheinlich und die Auswirkungen auf die Bildungslandschaft absehbar.

4. Eine Herausbildung weiterer sozialer Gegensätze im Rahmen des bestehenden Klassengegensatzes und die räumliche Abbildung solch sozialer Disparitäten könnte, nein müßte eigentlich *die sozialökologische Fragmentierung des Bildungswesens* zur Folge haben. Der Vielfalt der Sozialräume, durch relativ hohe Barrieren gegeneinander abgegrenzt, dürfte die qualitative Vielfalt der Schulen entsprechen, wobei die jeweilige Schul*art* zu einer real unbedeutenden Formalie wird, wie schon eingangs angedeutet. Schon heute zeichnen sich in Ballungsgebieten mit Schuleinzugsbereichen, wo ethnische Minderheiten konzentriert sind, Tendenzen in dieser Richtung ab. Sehen wir uns nur die Situation von Grund- und Hauptschulen mit einem hohen Anteil ausländischer Schüler, wenn nicht gar mit ausländischen Schülermehrheiten an! Wegen unzureichender Unterstützung geraten solche Schulen unter wachsenden Problemdruck. Das äußert sich in innerschulischen Konflikten, in Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern etc. Mit abnehmendem Ansehen verlieren die Schulen deutsche Schüler. Aber die Kinder sozial benachteiligter Familien bleiben mit den ethnischen Minderheiten zurück. Bald wird die Versetzung an eine solche Schule von Durchschnittslehrern als Strafversetzung interpretiert. Da noch die generelle Unattraktivität der umliegenden Wohngebiete und manches andere hinzukommt, können solche Schulen in die Situation kommen, daß sie gerade wegen ihrer großen Probleme nur noch ein unerfahrenes oder desengagiertes Lehrpersonal haben, Junglehrer, die froh sein müssen, überhaupt eine Stelle zu bekommen, oder aber resignierte pädagogische Routiniers ohne pädagogische Motivation. Ein ähnliches Schicksal kann schon bald vielen Schulen in Trabantensiedlungen mit überdurchschnittlich vielen Problemfamilien drohen (zur Schule in der Trabanten-

siedlung siehe Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 2). Dabei ist zu berücksichtigen, daß bisher in der Reformära vermittelte Vorstellungen und Werthaltungen bei vielen Lehrern, vor allem bei Gesamtschullehrern, ein überdurchschnittliches Engagement bewirkt haben, das langsam mit dem Verlust bildungspolitischer Perspektiven verlorengeht. Dank diesem Engagement wurden viele Probleme, die aus konfliktträchtigen Stadtgebieten in Schulen hineingetragen wurden, bisher aufgefangen. In Zukunft könnten ungünstige Bedingungen im sozialen Umfeld innerhalb von Schulen voll wirksam werden. Zu dem Bedingungsgefüge gehören dabei nicht nur die materiellen Lebensbedingungen, sondern beispielsweise auch die Versperrung von Lebensperspektiven, Verwahrlosungserscheinungen als verständliche Reaktion auf den Ausschluß vom gesellschaftlichen Produktionsprozeß, hoher Drogenkonsum, Kriminalität usw. Solche Erscheinungen führen meist zu einem weiteren sozialen Differenzierungsprozeß, d. h. die Leute, die noch halbwegs Lebensmut und Kraft aufbringen, setzen sich von ihrem Milieu ab.

Gegenüber einer solchen sozialökologischen Zersplitterung des Schulwesens wären wohl bildungspolitische Konzepte und Maßnahmen einzelner Bundesländer ziemlich hilflos. Dies läßt sich wiederum bereits unter gegenwärtigen Verhältnissen am Unterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft demonstrieren. So gleicht sich hier die schulische Alltagsrealität trotz unterschiedlicher, teilweise sogar gegensätzlich erscheinender Konzepte der Kultusministerien in allen Bundesländern fatal. In Wohngebieten mit hohem Ausländeranteil finden wir z. B. überall Hauptschulen, die zu Ausländerschulen geworden sind oder dabei sind, es zu werden. Die dabei wirksamen sozialen Mechanismen können Politik und Verwaltung kaum außer Kraft setzen. Möglich wäre das nur bei einer konzertierten Aktion aller politischen Ressorts auf allen Zuständigkeitsebenen.

Zumindest dort, wo das Nebeneinander sozialer Räume entsteht, nämlich in den städtischen Einzugsbereichen, könnte sogar der Kampf um die Erhaltung des dreigliedrigen Schulwesens für diejenigen, die auf die Sonnenseite des gesellschaftlichen Lebens geraten sind, an Bedeutung verlieren. Unter traditionellen Lebensverhältnissen nämlich, als Leute unterschiedlichen Standes oder unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit dicht beieinander lebten, mußten sich die Bessergestellten eigene Bildungseinrichtungen reservieren. Bei einer relativ klaren räumlichen Trennung der sozialen Gruppen fällt dieses Erfordernis für eine Absetzung nach unten weg. Andererseits könnte die Verschärfung des sozialen Wettbewerbs, des Konkurrierens um die knappen Arbeitsplätze bei gleichzeitiger Verelendung breiter sozialer Schichten besonders in sozial noch relativ gemischten Gebieten außerhalb der verstädterten Räume auch dazu führen, daß bestimmte Gruppen auf private Bildungseinrichtungen ausweichen, um ihren Kindern Karrierechancen zu sichern. Hier könnten sogar bildungspolitische Schritte zu einer Vereinheitlichung des Schulwesens solche Reaktionen geradezu herausfordern.

So wenig bloße Bildungspolitik die quasi naturwüchsigen, nämlich durch die Gesetze der Produktionsweise bestimmten Prozesse korrigieren kann, so gibt es doch andererseits bildungspolitische Entscheidungen, die dem Fragmentierungsprozeß entgegenkommen können. Dazu gehört alles, was die schulische Selektion ver-

schärft, u. a. die Beschränkung von Ausbildungsförderung. Auch eine Einschränkung der Lehr- und Lernmittelfreiheit, wie sie Genscher vor Arbeitgebervertretern befürwortet hat (FR vom 14.12.83), würde die befürchtete Entwicklung begünstigen, besonders wenn man an die zunehmende Bedeutung der technischen Ausstattung der Schulen für den Unterricht (Computer, Bildschirmtext) denkt. Vor allem aber eine Dezentralisierung des Bildungswesens, die besonders im Spektrum der Grünen seit langem Sympathie genießt und neuerdings auch innerhalb der GEW aus Angst vor Privatisierungstendenzen aufgegriffen worden ist (siehe päd. extra 9/83, S. 32), würde bei den oben skizzierten sozialen Entwicklungen die Gleichheit der Bildungschancen massiv bedrohen. Der Abbau staatlicher Vorgaben und Kontrollen, die Verlagerung von Entscheidungen auf die Ebene des Kreises, der Gemeinde, der Einzelschule, notwendigerweise verbunden mit stärkerer finanzieller Autonomie, würde vermutlich die ungleichen Einfluß- und Artikulationsmöglichkeiten, die ungleiche Fähigkeit zur Interpretation von Rechtsbestimmungen im eigenen Interesse voll zu Gunsten der ohnehin schon privilegierten Bevölkerungsgruppen zur Wirkung bringen.

5. *Tendenzen zu einer Privatisierung der Bildung* können an vier Stellen aus verschiedenen Anlässen und Motiven zum Durchbruch kommen:

1. Bei den allgemeinbildenden Schulen, vor allem im Sekundarbereich, aber eventuell, anders als bisher, auch im Grundschulbereich,
2. in der berufsbezogenen Bildung,
3. im Hochschulbereich,
4. über die neuen Medien, die für die berufsbezogene, auch akademische Bildung attraktive Ersatzangebote bereitstellen können.

Privatschulen allgemeinbildender Art werden, wie schon gesagt, Zulauf in bisher unbekanntem Ausmaß dort bekommen, wo das soziale Image der öffentlichen Schulen den Bildungserwartungen einiger Elterngruppen abträglich ist. Dabei mag tatsächlicher Niveauverlust aufgrund der sozialen Bedingungen den Schwund öffentlichen Ansehens begründen und neben dem Bedürfnis nach sozialer Abgrenzung ein Motiv liefern, das nicht so ohne weiteres von der Hand zu weisen ist. Für manche Eltern können auch neue geistige Strömungen, z. B. die Idee einer "Entschulung des Lernens", solch eine bislang moralisch diskreditierte, ihnen selber elitär erscheinende Absonderung ihrer Kinder legitimieren. Nach ersten schüchternen Absetzbewegungen kann es so zu einer Privatisierungswelle kommen. Sind einmal die Marktchancen für Privatschulen aufgrund des Trends als günstig einzuschätzen, so sind massenhaft Neugründungen möglich, so daß sich die Zahl von heute rund 2000 Privatschulen in der Bundesrepublik vervielfachen kann. Dabei ist die hohe Akademiker- und speziell Lehrerarbeitslosigkeit zu berücksichtigen, die nicht ohne Einfluß auf die Angebotsseite des Bildungsmarkts bleibt.

In der berufsbezogenen Bildung, d.h. im Bereich der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, beruflichen Weiterbildung einschließlich Umschulung, ist heute bereits der noch vor zehn Jahren erwartete Prozeß zunehmender Vergesellschaftung, jedenfalls in der Form der Verstaatlichung, zum Stillstand gekommen. Die Entwick-

lung geht trotz der Zunahme schulischer Lernformen eher in Richtung einer Privatisierung oder Reprivatisierung. Seit längerem schon spielen private und "halbprivate" Einrichtungen in der Trägerschaft von Unternehmen, Unternehmensverbänden, Vereinen, Körperschaften, vor allem im Sektor Berufsvorbereitung und Umschulung eine hoch bedeutsame, viel zu wenig beachtete Rolle (siehe Erziehung und Wissenschaft 5/83). Im Grunde sind Maßnahmen dieser Art solchen Einrichtungen überlassen und damit der öffentlichen Kontrolle entzogen. Sie werden von der Bundesanstalt für Arbeit turnusmäßig im Zuge von Ausschreibungen vergeben. Die Kontrollen der Bundesanstalt über die Maßnahmen sind völlig unzureichend, wie Fälle zeigen (FR vom 12.07.1984). In den letzten Jahren wurden allein für Umschulungsmaßnahmen zwei Milliarden jährlich zur Verfügung gestellt. Daneben gewinnen aufgrund des Lehrstellenmangels zunehmend Maßnahmen der sogenannten Berufsvorbereitung für einzelne schwer vermittelbare Gruppen von Jugendlichen an Bedeutung. Neben dem Berufsvorbereitungsjahr ist in neuester Zeit das Berufspraktische Jahr (BPJ) in privater Trägerschaft nach dem Muster der Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung (MBSE) für ausländische Jugendliche eingerichtet worden (FR vom 09.02.1984). Solche meist perspektivlosen Maßnahmen vertiefen die Ungleichheit auch im Bereich der Berufsbildung, zumal auf der anderen Seite heute das Ausbildungsniveau in den "modernisierten industriellen Kernsektoren" (siehe oben!) in Richtung einer wissenschaftsorientierten Bildung angehoben wird. Selbst innerhalb ein und desselben Unternehmens kann es heute übrigens, von den Maßnahmen zur Berufsvorbereitung ganz abgesehen, unterschiedliche Ausbildungsniveaus für verschiedene Gruppen von Auszubildenden geben.

Zahlreiche private Unternehmen mit Namen wie "Gesellschaft für Wirtschaftskunde", "Euro-Sprachschule", "Institut für berufsbezogene Erwachsenenbildung", "Verein für partnerschaftliche Beziehungen im Privat- und Arbeitsleben" können sich vor allem durch die von der Bundesanstalt für Arbeit ausgeschriebenen Maßnahmen eine Rendite sichern. Obwohl jährlich neue hinzukommen, wirft dieses Geschäft offenbar genug ab, wahrscheinlich weil der Adressatenkreis ständig vergrößert wird. Hier hat die Zukunft gleichsam schon begonnen. Die Befürchtung einer weiteren Ausweitung dieses Sektors ist begründet. Wer wollte bei der politischen Linie der derzeitigen Bundesregierung außerdem ausschließen, daß eines Tages auch neuartige schulische Einrichtungen der Berufsbildung außerhalb der Betriebe in privater Hand entstehen, wobei wir unterstellen, daß eine stärkere Verschulung aufgrund der technologischen Entwicklung unaufhaltsam ist. Abschließend sei ausdrücklich angemerkt, daß heute an den Aufträgen der Bundesanstalt für Arbeit auch alternative Bildungsstätten mit durchaus ehrenwerten Motiven und sinnvoller Arbeit partizipieren. Dies belegt unter dem hier interessierenden Aspekt aber gerade, daß wirtschaftliche oder institutionelle Strukturen, wenn sie einmal geschaffen sind, das Handeln allgemein bestimmen. Einmal eingeleitete Privatisierungsschritte können daher Umwälzungen größeren Ausmaßes nach sich ziehen. Am Beispiel der Berufsvorbereitungs- und Umschulungsmaßnahmen zeigt sich folgendes: Der Modus der Vergabe staatlicher Aufträge an private Träger hat den Vorteil erhöhter Flexibilität für sich. Der Staat braucht nicht auf Dauer seine Haus-

halte mit Personalkosten zu belasten und kann auf soziale Problemlagen relativ rasch reagieren. Vor allem bei solchen Qualifikations- und Sozialisationsproblemen, die eine rasche Reaktion erfordern und von denen angenommen wird, daß sie vorübergehender Art sind, wird die private Organisation bevorzugt. Nimmt man an, daß sich Probleme dieser Art in Zukunft mit zunehmender Wildwüchsigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung häufen werden, so dürfte auch die private Organisation von Bildungsprozessen an Bedeutung gewinnen. Die technologische Entwicklung wird bei relativ bescheidenem Durchschnittsniveau des öffentlichen Schulwesens den Bedarf an schnell entwickelten, rasch realisierbaren, zeitlich befristeten Umschulungsmaßnahmen seitens der Wirtschaft steigern, um rasch Spezialisten für bestimmte Bereiche der Produktion heranzuziehen, die man im harten Kampf um die Absatzmärkte eilig 'an die Front werfen' kann.

Im Hochschulbereich gibt es inzwischen drei mehr oder weniger erfolgreiche Privatgründungen oder Gründungsversuche, die alle die Gunst der jeweiligen Landesregierung genießen (Witten-Herdecke, Koblenz, Ingolstadt). Dieses Novum in der deutschen Universitätsgeschichte kann insofern heute noch nicht absehbare Folgen für die Zukunft zeitigen, als es gerade bei Aufrechterhaltung eines breiten Hochschulzugangs interessierten Kreisen den Ausweg weiterer Privatisierung eröffnet, um sich eine sogenannte "Elitebildung" zu sichern. Bei der Privatisierung im Hochschulbereich ist das Motiv der sozialen Selektion eng verknüpft mit dem Motiv der ideologischen Formierung und Systemerhaltung. Inzwischen hat sich mit Genscher ein wichtiger Vertreter der liberal-konservativen Koalition zum Fürsprecher einer Privatisierung des Bildungswesens gemacht. Er erklärte vor der Mitgliederversammlung der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, "die Förderung privater Universitäten und Schulen" (!) sei "ein Gebot der Stunde" (FR vom 14.12.1983). Zwar stieß diese sehr weitgehende Programmatik innerhalb des eigenen politischen Lagers auf Widerspruch, wurde abgeschwächt, sie fand aber auch von vielen Seiten Zustimmung. Mit ausdrücklicher politischer Rückendeckung können sich Entwicklungen, die bisher eher schüchtern eingeleitet wurden und in bescheidenen Anfängen stecken, in Zukunft verstärken und beschleunigen (dazu Forum Wissenschaft Nr. 1, 06/1984).

Völlig neue Möglichkeiten der Privatisierung und Kommerzialisierung der Bildung auf allen Stufen und in allen Bereichen allgemeiner und beruflicher Bildung eröffnen *die neuen Medien*, genauer die Telekommunikation, deren technische Voraussetzungen heute bereits geschaffen werden. Hier bieten sich von der technischen Struktur her profitable Anlagemöglichkeiten auch für große Kapitale wie z. B. Verlagskonzerne. Die Nachfrage wird durch die bereits oben geschilderten sozialen Entwicklungen geweckt werden. Der verschärfte Wettbewerb um Arbeitsplätze nämlich wird die einschlägigen Angebote attraktiv machen. In einer Grundsatzerklärung, die auf dem von Gewerkschaften und SPD veranstalteten Kongreß zum Thema "Neue Medien und Lernen" im September 1984 verabschiedet wurde, wird auf die Gefahr zunehmender Ungleichheit der Bildungschancen durch die Einführung der Medien hingewiesen. Es heißt dort unter anderem: "Die beschriebenen Bildungsprogramme kosten häufig Geld, und sie dienen der Erstausbildung, der

Fortbildung und der Absicherung beruflicher Karrieren. Je mehr nützliche Bildung angeeignet wird, desto größer die Karrierechancen [...] Teile des neuen Fernsehens werden Pay-TV sein, also Sendungen, für die man bezahlen muß, und kräftig zahlen können nur die besser Gestellten" (FR vom 14.09.1984, S. 10). Auch hier kommt wie bei jeder Form von Privatisierung zu dem Problem der verstärkten sozialen Selektion das Problem der ungehinderten Ideologisierung im Interesse der herrschenden Gruppen, überhaupt die Eliminierung jeder öffentlichen Kontrolle von Bildungsprozessen hinzu (vgl. Demokratische Erziehung 4/83, 1/84, 5/84).

6. *Schluß:*
Die skizzierten Entwicklungsmöglichkeiten, die von den gesellschaftlichen Strukturbedingungen her plausibel erscheinen und für die teilweise bereits die Weichen gestellt sind, können nur abgewehrt werden bei einem entschlossenen und breiten Widerstand, der sich nicht auf die Bildungspolitik beschränkt, sondern Sozialpolitik und überhaupt Gesellschaftspolitik im weiteren Sinne einschließt, nicht zu vergessen den Kampf für ethnische Minderheiten in der Ausländerpolitik.

Literatur

Kern, H./Schumann, M. (1983): Rationalisierung und Arbeiterverhalten. Erfahrungen, erste Befunde. Ms, 25.11.1983 (o. O.).

Kern, H./Schumann, M. (1984a): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.

Kern, H./Schumann, M. (1984b): Ein Stachel im Fleisch der Rationalisierungsgewinner. In: Frankf. Rundschau, 10.03. u. 12.03.1984.

Afheldt, H. u. a. (1983): Frankfurt im Jahr 2000 – eine Horrorvision? In: Frankf. Rundschau, 31.12.1983.

Ehlers, J./Leibfried, St./Tschoepe, A. (1984): Sozialpolitik mit der Schere – Existenzminimum in der Krise. In: Frankf. Rundschau, 07.09.1984.

GEWOS-Kommission (1984): Arbeitslosigkeit verändert auch den Wohnungsmarkt, In: Frankf. Rundschau, 24.05. u. 25.05.1984.

Leibfried, St. (1981): Nachruf auf den Sozialstaat – Sanierung auf Kosten der Ärmsten. In: Frankf. Rundschau, 19.12.1981.

Projektgruppe Automation u. Qualifikation (1980): Automationsarbeit, empirische Untersuchungen, Teil 1 (AS 43). Berlin.

Rolff, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. (Hg.) (1982): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 2, Weinheim.

"Gastarbeiter" oder Einwanderer? Über Bildungspolitik in einem Einwanderungsland, das keines sein will (1981)

Die Bildungs- und Sozialpolitik unserer Regierungen für die Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft ist durchweg eine Politik der Notlösungen und Provisorien – und das nach über 20 Jahren Ausländerbeschäftigung, wobei seit mindestens einem Jahrzehnt die soziale Tragweite des Problems, insbesondere auch im Bildungsbereich, sichtbar ist.

Immerhin wurden schon 1963 21000 Kinder im schulpflichtigen Alter aus den Anwerbeländern notiert. 1969 waren es laut Statistik 363.500 Kinder unter 16 Jahren.[1] Die Bildungspolitik der Länder wie des Bundes ist keineswegs von dem entschlossenen Versuch geprägt, die Kinder ausländischer Herkunft zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik und zu einer selbständigen Existenz bei Wahrung ihrer Identität zu befähigen. Das wäre die minimale Zielsetzung. Aber selbst diese hat höchstens in den Verlautbarungen der Kultus- und Sozialminister Realität gewonnen. An den konkreten Maßnahmen in der Praxis wird nichts davon erkennbar. Eigentlich müßte die Forderung ja heißen: Möglichkeit zur Entfaltung der Persönlichkeit durch die bewußte Aneignung der heimischen und der deutschen Kultur und damit zur produktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß, in diesem Sinne zur Selbstbestimmung. Aber man wagt diese Forderung ja kaum an unsere Schule zu stellen. Wird sie doch nicht einmal für die deutschen Hauptschüler, und nicht nur für sie, nicht eingelöst. Hier werden die Schranken der gesellschaftlichen Verhältnisse sichtbar. Aber auch das kleine Ziel, Befähigung zu einem selbständigen Leben im Sinne des traditionellen pädagogischen Begriffs der "Mündigkeit", wurde bisher für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft verfehlt.

Bis heute erreicht rund die Hälfte von ihnen nicht den Hauptschulabschluß. Nach den Informationen des BMBW von Anfang 1980 erhielten nur 25 % aller ausländischen Jugendlichen zwischen 15 und 19 eine berufliche Ausbildung, nur 12,6 % waren 1977/78 an weiterführenden Schulen.

Der Zusammenhang zwischen fehlendem Hauptschulabschluß und ergebnisloser Lehrstellensuche ist offenbar bei den ausländischen Jugendlichen besonders eng, ja zwangsläufig. Nach einer Untersuchung in den Ballungsgebieten München, Augsburg und Nürnberg hatten 90 % der ausländischen Jugendlichen ohne Haupt-

1 Einen guten statistischen überblick erhält man bei Siewert 1980.

schulabschluß auch keine Lehrstelle.[2] Die Arbeitslosigkeit bei den ausländischen Jugendlichen ist hoch.[3] Nach übereinstimmendem Urteil aller werden sie überwiegend zur Übernahme un- oder angelernter Arbeit gezwungen sein.

Rückkehr in ihre Herkunftsländer bietet für sie in der Regel auch keine Perspektive. Man muß also festhalten, daß die Bildungspolitik unseres Staates an dieser Aufgabe bislang gescheitert ist.

Das Versagen gegenüber den mit der Migrationsbewegung gestellten Aufgaben hängt mit den ökonomischen und politischen Grundstrukturen der Bundesrepublik direkt zusammen.

I. Billige Arbeitskräfte ohne Sozialkosten

Erstens zögerten Bund und Länder Jahre hindurch, die Probleme überhaupt als bildungs- und sozialpolitische Aufgabe zu akzeptieren. Die offiziell genährte Illusion vom "Gastarbeiter"-Status stand Überlegungen über weitreichende Lösungen im Wege und verhinderte Ansätze zu einer Planung, die diesen Namen verdiente. Maßgebend waren ökonomische Motive. Man hoffte lange Zeit, die Arbeitskraft der ausländischen Arbeitnehmer im Produktionsprozeß nutzen zu können, ohne daß von ihnen die gesellschaftlichen Einrichtungen im Reproduktionsbereich auf dem bei uns erreichten historischen Standard in Anspruch genommen würden. Die Arbeitskraft der Ausländer verursachte unter diesen Bedingungen geringe gesellschaftliche Kosten und produzierte weit über ihrem Wert. Die "Gastarbeiter" waren und sind gewissermaßen einer doppelt verschärften Ausbeutung unterworfen, solange sie an unserer Infrastruktur nur beschränkt partizipieren. Da die Sichtweite beschränkt war auf die Ausbeutung der Arbeitskräfte, und nur ein befristeter Aufenthalt erwartet wurde, unterblieben alle Maßnahmen im sozialen Folgebereich. Der Staat begnügte sich mit Abkommen und gesetzlichen Vorschriften für Gastarbeiterunterkünfte. Die gesellschaftlich günstigen Kosten dieser Arbeitskräfte ließen sich nur halten bei permanentem Austausch zwischen hier und den Heimatländern ("Rotationsprinzip"). Deshalb bestand wenig Interesse an einer sozialen Integration. Außerdem weckte die Krise von 1967/68 und die damit verbundene erste Bedrohung der Vollbeschäftigung das Bedürfnis nach arbeitsmarktpolitischen Steuerungsmöglichkeiten, nach einer relativ frei disponiblen Reservearmee. Das Ausländergesetz von 1965 lieferte mit seinen mehrdeutigen Bestimmungen das angemessene wirtschaftspolitische Steuerungsinstrument (vgl. Langenohl-Weyer/ Wennekes 1979). Damals konnte sich die Ausländerpolitik "noch offen auf eine von ökonomischen bzw. arbeitsmarktpolitischen Interessen und Argumenten geleitete Konzeption beschränken" (Siewert 1980, S. 1063). Diese offen inhumane Politik wich dann im Verlauf der siebziger Jahre aufgrund von Kritik und Protest seitens

2 Nach einer Befragung des Bayrischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Informationsdienst zur Ausländerarbeit 4/80.

3 Daten dazu sind mir nicht bekannt. Die Arbeitslosigkeit betrug nach dem Bericht der Bundesanstalt für Arbeit im Februar 1981 5,6 %, bei Ausländern 7,3 %. Es ist anzunehmen, daß auch die Arbeitslosenquote bei diesen Jugendlichen überdurchschnittlich hoch ist.

von Initiativgruppen, der Kirchen, Wohlfahrtsverbände, schließlich auch der Gewerkschaften[4] einer Politik, in der jene ökonomischen Interessen nur noch verdeckt zur Geltung gelangen und die sich vor allem durch Unentschiedenheit hinsichtlich der seit 1973 propagierten "Integration" der zugewanderten ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien auszeichnet. Entschlossenheit ist bisher von staatlicher Seite nur in einem Punkt sichtbar geworden, nämlich in den Maßnahmen zur Verhinderung oder Eindämmung des Zuzugs weiterer Arbeitskräfte seit 1973 (Anwerbestopp, Stichtagsregelung, Visumzwang für Türken u. a.). Dabei wurden wiederum humane Gesichtspunkte wie die Zusammenführung von Familien hintangestellt.[5] Die Auswirkungen werden heute im Bereich öffentlicher Bildung und Erziehung spürbar. Kennzeichnend für die bundesrepublikanische Ausländerpolitik ist im übrigen ein ständiges Schwanken zwischen der Tendenz zur Rotation und der zur "Integration" in Entsprechung zur Wirtschaftsentwicklung (dazu genauer Siewert 1980). Maßnahmen der Zwangsrotation wagt zwar seit Jahren kein Politiker mehr zu empfehlen, aber auf die "freiwillige" Rotation wird nach wie vor gesetzt, wenn sich auch die Einsicht durchgesetzt hat – so auch in den Kultusministerien – daß ein Großteil der ausländischen Arbeiter und ihrer Familienangehörigen auf Dauer in der Bundesrepublik bleiben wird. Maßgebend für die Bildungspolitik der Länder ist das Prinzip der "Erhaltung der Rückkehrfähigkeit" (AMK 1977). In den zustimmend aufgenommenen Vorschlägen der Bund-Länder-Kommission von 1977 heißt es: "Die Rückkehrbereitschaft und Rückkehrfähigkeit der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien sollte verstärkt werden." Diesem Grundsatz folgt auch die bisherige Schulpolitik der Kultusministerien, wobei Differenzen nicht ganz übersehen werden dürfen.

Die politische Unentschiedenheit in der Ausländerpolitik, im offiziellen Sprachgebrauch bezeichnenderweise oft "Ausländerbeschäftigungspolitik" genannt, schlägt aber nicht nur auf Beschulungskonzepte durch. In der pädagogischen Praxis wird auch spürbar, daß die von der politischen Haltung des Abwartens getragene Gesetzgebung den ausländischen Arbeitern, den Frauen und Kindern nur einen unsicheren Rechtsstatus einräumt und keine politischen Mitwirkungsmöglichkeiten gibt (Ausnahme: gewerkschaftliche Betätigung), so daß die Entfaltung individueller wie gesellschaftlicher Perspektiven für sie behindert wird, was sich auf die Haltung von Kindern und Eltern zur deutschen Schule, zur Berufsausbildung usw. negativ auswirkt. Dazu kommt die ökonomische und rechtliche Gefährdung des Zusammenhalts der ausländischen Familien. Die fortschrittlichen Kräfte müssen

4 Eine bedeutende Rolle im Kampf für die Rechte der Ausländer, zunächst vor allem die Rechte der ausländischen Arbeiter, spielt für Hessen und darüber hinaus seit 1970 der "Initiativausschuß ausländischer Mitbürger in Hessen", ein Zusammenschluß von Arbeiterwohlfahrt, Caritas, kommunalen Ausländerbeiräten, Ausländergemeinden und Ausländervereinen.

5 So heißt es in den Vorschlägen der "Bund-Länder-Kommission zur Fortentwicklung einer umfassenden Konzeption der Ausländerbeschäftigungspolitik", 1977 übernommen von der Konferenz der Minister und Senatoren für Arbeit und Soziales, fast zynisch: "Wenn auch die Familie als Einheit zu betrachten ist [...] ein Eintritt in den von dem Arbeitnehmer bereits erworbenen Aufenthaltsstatus wird nicht empfohlen" (dort unter Punkt II.). Die Folge dieser Vorschläge war dann eine Revision des Aufenthaltsrechts zuungunsten der zugewanderten Ausländer.

daran arbeiten, daß die Voten von einsichtigen Sozialdemokraten wie Kühn, dem ehemaligen Ausländerbeauftragten der Bundesregierung, und von Koschnick, der vor kurzem für eine Reform des Ausländerrechts plädiert hat,[6] zusammen mit den Jahre alten Forderungen von Initiativgruppen endlich nach zwei Jahrzehnten zu einer vertretbaren, humanen Gesetzgebung führen. Die Stellungnahme der Abteilung "Ausländerrecht" des 53. Deutschen Juristentags vom September 1980 hat hier positive Zeichen gesetzt.[7]

II. Sparpolitik im Bildungsbereich

Zu der politischen Ignoranz gegenüber dem Ausländerproblem ist mit der krisenhaften ökonomischen Entwicklung zweitens die Sparpolitik der öffentlichen Hand in den Bereichen Bildung, Erziehung, Kultur und soziale Dienste hinzugekommen. Inzwischen werden in den Bundesländern radikale Stellenstreichungen und Stellensperren verfügt. Dabei werden neuentstandene pädagogische Aufgaben und der mit ihnen verbundene Personalaufwand verschwiegen, so z. B. auch die Förderung der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft. Allein die statistische Größenordnung und Problemdimension ist vielen nicht vertraut. Immerhin war im Schuljahr 1979/80 fast jeder zehnte Grundschüler ausländischer Herkunft. Insgesamt wurden im gleichen Schuljahr 627000 ausländische Schüler in der Bundesrepublik gezählt, und die Zahlen sind nicht nur wegen der hohen Geburtenrate, sondern auch wegen des sogenannten "Nachzugseffekts" (ausländische Arbeiter holen, oft nach Jahren, ihre Frauen und Kinder zu sich) stark im Anwachsen. Manche Schülerjahrgänge in Ballungsgebieten (z. B. in Berlin-Kreuzberg, Frankfurt, München, Duisburg, Mannheim) bestehen bereits bis zu 80 % aus Ausländerkindern. Die den Schulen gewährten Zuschläge für ausländische Schüler sind aber völlig unzureichend. Die Kultusministerien selbst konnten sich dieser Einsicht nicht ganz verschließen, meist aber ohne praktische Konsequenz wegen Finanzmangel. So wurde in einem innerhalb des hessischen Kultusministeriums erarbeiteten Papier probeweise eine Verbesserung des Zuschlags von 75:1 (pro 75 ausländische Schüler 1 Lehrer zusätzlich) auf 50:1 in Anschlag gebracht und ein Mehrbedarf an ca. 1600 Stellen bis Mitte 1980 errechnet.[8] Beschlossen wurde demgegenüber aber vom hessischen Landtag für den gleichen Zeitraum der Abbau von 1359 Lehrerstellen. Ähnlich stehen die Dinge in anderen Bundesländern. Nicht einmal der minimale Bedarf wird also befriedigt werden (hinsichtlich des Lehrerbedarfs siehe Meyer-Ingwersen 1979).

6 Siehe Kühn 1979. Hans Koschnick sagt zur Begründung: "Wer eine unsichere Zukunft vor Augen hat, wird wenig Neigung verspüren, weitreichende Entscheidungen zu treffen." Die weitreichendste den Ausländern zugemutete Entscheidung sei die der Integration. Koschnick bezweifelt, "ob wir den hier lebenden Ausländern unter den bestehenden rechtlichen Gegebenheiten eine solche Entscheidung überhaupt zumuten können" (Frankf. Rundschau v. 10.02.1981).

7 "Ausländerpolitische Grundentscheidungen gehören in den Verantwortungsbereich des Parlaments." Der Status eines Ausländers kann mit zunehmender Dauer des rechtmäßigen Aufenthalts "dem Verfassungsstatus eines Deutschen nahe kommen". Das kommunale Wahlrecht ist einzuräumen. (FR v. 30.09.1980)

8 Hessischer Kultusminister: Konzept für die Beschulung ausländischer Kinder in Hessen. Wiesbaden, November 1979.

Das mit Abstand größte Problem ist aber der Personalhaushalt, und zwar nicht nur für die Beschulung der Ausländerkinder, sondern für all die vielseitigen außerschulischen Lern- und Lebenshilfen, die erforderlich wären, um ihnen persönliche Entwicklungschancen zu geben: staatlich voll finanzierte Kindergartenplätze in ausreichender Zahl, fachlich kompetenter Förderunterricht, sozialpädagogische Hilfen und soziale Dienste im Wohnviertel, Alphabetisierungs- und Weiterbildungsangebote für die Eltern. Gerade hinsichtlich der personellen Ausstattung der Bildungs- und Sozialeinrichtungen aber übt unser Staat in der Krise größte Zurückhaltung. Leichter tut man sich da mit dem Ausbau des repressiven Staatsapparates, vor allem der Polizei. Trotz der sozialen Folgekosten der Rotstiftpolitik scheut man die mit der Schaffung von Planstellen verbundenen, vor allem nicht mehr konjunkturell steuerbaren Staatsausgaben. Da das Ausländerproblem zu bedrängend ist, um politisch noch negiert zu werden – in den Medien spricht man schließlich schon von der "sozialen Zeitbombe" –, behilft man sich staatlicherseits mit provisorischen Lösungen, und dies mit viel Phantasie auf Kosten von Kindern und Pädagogen. Beim Unterricht für Ausländerkinder, bei ihrer Berufsvorbereitung, außerschulischen Betreuung und Beratung wird heute ein Spektrum personalpolitischer Strategien angewandt, die staatlicherseits den Vorzug haben, oder haben sollen, daß Leistungsansprüche nicht auf Dauer gestellt werden: Lehraufträge, Werkverträge, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Finanzierung über Modellvorhaben mit befristeter Anstellung u. ä. In Bezug auf die Maßnahmen zur beruflichen und sozialen Eingliederung (MBSE) für ausländische Jugendliche urteilt Meyer-Ingwersen zu Recht: "Auf diese Weise umgeht man die Einrichtung von Planstellen, beschäftigt Lehrkräfte mit unzumutbaren Vertragsbedingungen, durch die sie ständig unter massiven Druck gesetzt werden und hält das Problem von den Berufsschulen fern, wo immerhin die Möglichkeit der Entwicklung eines nachhaltigen gewerkschaftlichen Drucks für eine qualifizierende Berufsausbildung der ausländischen Jugendlichen bestehen würde" (1979, S. 70).

Neben Sonderprogrammen sind in der Bildung, sozialen Arbeit und Erziehung für Ausländer vielfältige Modellversuchsprogramme, deren finanziellen Hauptanteil die Bundesregierung bestreitet, eine typische Form politischer Notlösung.[9] Sie haben neben der zeitlichen Befristung und der Überschaubarkeit der Kosten den Vorzug, daß sie sich zur politischen Legitimation eignen. Dabei soll der Sinn von Modellvorhaben gerade in diesem Feld keineswegs pauschal bestritten werden. Nur werden sie fragwürdig, wenn sie als Ersatz für den längst auf Dauer fällig gewordenen Ausbau von Bildungs- und Sozialeinrichtungen dienen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Erscheinung zu sehen, daß der Staat auf dem Feld der Ausländerarbeit sehr vieles der Privatinitiative überläßt, und zwar nicht nur bei den klassischen Aufgabenbereichen der traditionell nach dem Subsidiaritätsprinzip verfaßten sozialen Arbeit und Erziehung. Hunderte von Initiativgruppen, getragen von ehrenamtlichen Helfern, bieten z. B. Hausaufgabenhilfen

9 Ein Überblick über Modellversuchsprogramme der Bundesregierung zur Ausländerpädagogik in: Informationen – Bildung, Wissenschaft, Sonderausgabe Januar 1980.

für Ausländerkinder an.[10] Es hat den Anschein, daß historisch ältere Formen nicht professioneller und wenig vergesellschafteter Erziehung hier wieder zu Ehren kommen. Dabei blühen unter dem Gesetz des Mangels kaum die tausend Blumen, die mancher Alternativpädagoge sich von einer solchen Entstaatlichung versprechen mag. Auch in den Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung (MBSE) ist eine Tendenz zur Reprivatisierung angelegt. Selbst der historische Standard dualer Berufsausbildung wird hierbei aufgegeben und eine Erweiterung des Verantwortungsbereichs der privaten Wirtschaft vorbereitet. Den bisherigen Höhepunkt an rückschrittlicher und unternehmerfreundlicher Politik stellen jene Maßnahmen, von anderen Fragwürdigkeiten abgesehen, allein schon deshalb dar, weil sie die volle Finanzierung aus öffentlichen Mitteln (zu 75 % von der Bundesanstalt für Arbeit, der Rest von Bund und Ländern) mit privater Trägerschaft, u. a. durch Unternehmen, verbinden.[11]

III. Reformgegner, NATO-Interessen, autoritäre Regime

Drittens wird eine fortschrittliche Ausländerpolitik und -pädagogik durch ideologische und genuin politische Konstellationen in der Bundesrepublik behindert.

Da ist zum einen der Stillstand der Bildungsreform. Nicht nur wegen der wirtschaftlichen Krise, sondern auch oder mehr noch durch die starke politische Artikulation und den Einfluß von Teilen der Mittelschicht, der Unternehmer und aller konservativen Kräfte ist die Reform unseres dreigliedrigen Schulsystems bisher verhindert worden. Damit ist eine angemessene Beschulung der ausländischen Kinder und Jugendlichen in der bereits erreichten und noch zu erwartenden Größenordnung entscheidend beeinträchtigt, wenn nicht verunmöglicht. Das dreigliedrige Schulsystem zeigt hier ganz deutlich seine Nachteile gegenüber dem Gesamtschulsystem. Es führt, wie sich bereits in den städtischen Ballungsgebieten zeigt, zur Ghettoisierung der ausländischen Kinder und Jugendlichen in den Hauptschulen. Hauptschulen z. B. in Frankfurt sind zu Ausländerschulen geworden. Bei sehr hohem Ausländeranteil und gleichzeitig geringen Förderungsmöglichkeiten der Schule sind auch die verbliebenen deutschen Schüler benachteiligt, was fremdenfeindlichen Tendenzen bei Schülern und Eltern Vorschub leistet. Bereits verbundene Schulsysteme ("additive Gesamtschulen") haben gewisse Vorteile. Sie verhindern zumindest die Separation der ausländischen Kinder und Jugendlichen in eigenen Schulen und bieten in organisatorischer Hinsicht etwas mehr Möglichkeiten zur günstigeren Verteilung der Schüler, zur Einrichtung von Förderunterricht und zu

10 Ein Überblick in: Akpinar u. a., 1979. Einblick in die Arbeit einzelner Initiativgruppen vermittelt das Heft 28 der "Materialien zum Projektbereich 'ausländische Arbeiter'" 1/80.

11 Die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung sind in mehrfacher Hinsicht fragwürdig, vor allem deshalb, weil sie den Jugendlichen in der Regel aufgrund der völlig unzureichenden Bedingungen nicht die Ausbildungsreife, sondern lediglich die "Arbeitsreife" vermitteln können. Die Jugendlichen werden damit also lediglich an Hilfsarbeitertätigkeiten herangeführt. Nach neuesten Meldungen soll der Teilnehmerkreis der Maßnahmen eingeschränkt werden, indem ausländische Jugendliche ohne Sprachkenntnisse ausgegrenzt werden (vgl. Frankf. Rundschau v. 24.04.1981). Eine Verbesserung der Bedingungen ist davon nicht zu erwarten. Zur Kritik der MBSE siehe u. a. Schnapka 1980, GEW Nordrhein-Westfalen 1980, Hessische Lehrerzeitung 4/81 und 5/81.

gemeinsamen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen. Vor allem aber mit der integrierten Gesamtschule lassen sich Ghettoisierungseffekte vermeiden, und – was entscheidend ist, denn es geht nicht bloß um sozialpsychologische Mechanismen – einzig in ihr läßt sich aufgrund der flexiblen Differenzierungsmöglichkeiten eine wirkungsvolle Förderung der ausländischen Kinder und Jugendlichen organisieren. Dabei könnte besonders die als Ganztagsschule eingerichtete Gesamtschule ihnen echte Entwicklungschancen bieten.

Schließlich sind außenpolitische Rücksichten dort verhängnisvoll, wo autoritären oder sogar diktatorischen Regimen Einfluß auf die Bildung und Erziehung der ausländischen Kinder und Jugendlichen eingeräumt wird. Dies trifft aktuell auf die Türkei zu. Die Einflußmöglichkeiten der "Entsendeländer" ergeben sich in erster Linie über den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, auch "Konsulatsunterricht" genannt, weil dieser meist nachmittags an die normalen Schulstunden angehängte Unterricht in mehrfacher Hinsicht von den ausländischen Konsulaten bestimmt wird. Die ausländischen Behörden haben zumindest Einfluß auf die Auswahl der Lehrpersonen und der Lehrmittel. In vielen Bundesländern, so in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein und dem Saarland, ist dieser Unterricht der staatlichen Schulaufsicht entzogen und ganz den Konsulaten der Entsendeländer überlassen.[12] Andere Bundesländer bekennen sich zwar zu ihrer Schulaufsichtspflicht – wie weit diese real wahrgenommen wird, muß dahingestellt bleiben –, räumen aber den ausländischen Behörden informell oder ausdrücklich per Erlaß ein Mitspracherecht bei der Auswahl der Lehrer ein. In Niedersachsen erfolgt z. B. die Beschäftigung der ausländischen Lehrer "in der Regel nach Absprache mit dem betreffenden Konsulat" (Erlaß v. 20.03.1972).

In der Neufassung der KMK-Vereinbarung von 1976 heißt es: "Es wird empfohlen, die Entsendeländer zu bitten, bewährte Lehrer zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben in den deutschen Schulen für einen angemessenen Zeitraum zur Verfügung zu stellen." Man braucht nicht viel Phantasie, um sich vorzustellen, wer der jetzigen türkischen Junta als "bewährter Lehrer" erscheinen wird. Solch eine Regelung ist gerade auch für viele ausländische Kollegen negativ, weil sie damit ganz oder weitgehend der Willkür ihrer Konsulate ausgeliefert sind. In der Vergangenheit hätten eigentlich schon die Diktaturen in Spanien und Griechenland dazu veranlassen müssen, den Unterricht ausländischer Kinder voll in die eigene Verantwortung zu übernehmen, damit der muttersprachliche Ergänzungsunterricht nicht zum Freiraum für Chauvinismen und demokratiefeindliche Ideologien wird. Im aktuellen Fall Türkei werden auch militärpolitische Verpflichtungen, insbesondere die außenpolitischen Rücksichten auf die Machtinteressen der Vereinigten Staaten wirksam. Anstatt antifaschistischen, in ihrem Land verfolgten Lehrern nicht nur in Einzelfällen wie bisher, sondern massenhaft Beschäftigungsmöglichkeiten zu ge-

12 Eine besonders weitgehende Regelung gilt in Berlin. Dort heißt es in den "Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche" vom 13.12.1977 unter Punkt I.6 (2): "Der Unterricht wird von den Vertretungen der Heimatländer (den hiesigen Generalkonsulaten. Konsulaten oder Militärmissionen) in eigener Verantwortung durchgeführt. Er unterliegt nicht der Schulaufsicht des Senators für Schulwesen. Die Vertretungen der Heimatländer stellen und bezahlen die hierfür benötigten Lehrer."

ben, werden weiterhin zwischen unseren Kultusministerien und den Vertretern einer auf staatlichen Terror gestützten Junta "sachdienliche Kontakte gepflegt".[13] Die Gelder für die Militärhilfe an diese Junta hätte man besser in Bildungs- und Sozialprogramme für die türkischen Arbeitnehmer in unserem Land gesteckt.

Resümee: Die aktuelle wirtschaftliche Situation, die Mechanismen unserer Wirtschaftsordnung und die politischen Konstellationen sind der demokratischen Bildung und Erziehung der ausländischen Kinder und Jugendlichen nicht förderlich.

IV. Demokratische Forderungen und Handlungsmöglichkeiten

Bei der Abschätzung der bildungspolitischen Handlungsmöglichkeiten und der Formulierung von Forderungen muß

a. die aktuelle Unterrichtssituation geprüft werden. Sie ist nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern oft auch innerhalb eines Bundeslandes zwischen Stadt und Land ziemlich verschieden;
b. auf neuere Tendenzen geachtet werden, die sich oft nur punktuell abzeichnen;
c. auf die Problemdefinitionen und die positiven Absichtserklärungen der Parteien, der Regierungskommissionen und der zuständigen Ministerien eingegangen werden,
d. in Erinnerung behalten werden, daß es *die* Problemgruppe ausländischer Kinder und Jugendlicher nicht gibt.

Die Beschreibung der Unterrichtssituation ist aufgrund der föderalistischen Vielfalt für die Bundesrepublik nur sehr pauschal möglich.[14] Dabei ist außerdem noch anzunehmen, daß die kultusministeriellen Richtlinien sich gerade beim Unterricht für Ausländerkinder nicht immer mit der Schulrealität decken, soweit sie überhaupt eindeutige Anweisungen liefern. Meist lassen sie mehrere Alternativen zu, was sowohl einem situationsgerechten Unterricht dienen wie auch die jeweils billigste Lösung offenhalten kann. Hier ist sehr viel der Kompetenz der unteren Schulbehörden bis hin zum Schulleiter überlassen. Die gewerkschaftliche Arbeit muß sich deshalb gerade auch auf diese Ebenen beziehen.

Bundesweit ist anscheinend seit der Neufassung der KMK-Vereinbarung von 1976 die Tendenz zur Bildung besonderer Klassen für Schüler ausländischer Herkunft ohne Rücksicht auf den Grad ihrer Akkulturation (mit Deutsch als Unterrichtssprache) sowie zu Versuchen mit national- oder sprachhomogenen Klassen (mit Muttersprache als Unterrichtssprache und Deutsch als Fremdsprache oder als zweiter Unterrichtssprache) festzustellen.[15] Beide Einrichtungen dienen der verdeckten oder offenen Separation auf Dauer und ermöglichen kaum eine interkulturelle Bildung und Erziehung. Unter diesem Aspekt erscheinen die schuladministrativ als Regelklassen definierten Ausländerklassen mit Deutsch als Unterrichtssprache so-

13 Wendung aus der neugefaßten KMK-Vereinbarung 1976.
14 Vgl. Siewert, 1980, S. 1087.
15 In Baden-Württemberg gab es im Schuljahr 1978/79 schon 104 sprachhomogene Klassen.

gar besonders bedenklich. Denn sie sehen bei sozialer Separation keinen kulturellen Austausch vor, abgesehen davon, daß sie eine schulpolitische Normalisierung vortäuschen.

In den Darstellungen der meisten Kultus- und Sozialministerien, d. h. in Planungspapieren, Antworten auf Große Anfragen im Landtag oder auch in Informationsblättern für die breitere Öffentlichkeit, finden sich neben Beschönigungen auch Hinweise auf gravierende Mängel und Erfordernisse sowie programmatische Vorschläge.[16] Selbst das ansonsten durchweg selbstgefällige und auf sein "Offenes Modell" stolze Bayrische Staatsministerium für Unterricht und Kultus läßt in seiner Hauszeitschrift schulreport 3/79 stellenweise kritische Stimmen zu Wort kommen. In einem Papier aus dem Hessischen Kultusministerium wird sogar selbstkritisch "eine immer noch unzureichende Schul- und Berufsausbildung" der ausländischen Kinder und Jugendlichen beklagt.[17] Die "unzulänglichen realen Bedingungen" werden drastisch skizziert: u. a. "fehlende Unterrichtshilfen", "zu geringes Angebot von Maßnahmen der Lehrerfortbildung", "fehlende Curricula". Schließlich wird unmißverständlich das Erfordernis von mehr Planstellen artikuliert.

Auf bundespolitischer Ebene sind zu beachten:

- die Vorschläge der "Bund-Länder-Kommission zur Fortentwicklung einer umfassenden Konzeption der Ausländerbeschäftigung" und der daran orientierte Beschluß der Konferenz der Minister und Senatoren für Arbeit und Soziales (AMK) vom April 1977,
- das sogenannte Kühn-Memorandum, veröffentlicht im September 1979,
- die Forderungen des "Koordinierungskreises 'ausländische Arbeitnehmer'" vom November 1979,
- die leider etwas vagen Leitlinien des "Gesprächskreises Bildungsplanung" beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft vom März 1980

und schließlich

- die darauf gestützten "Orientierungslinien für die Weiterentwicklung der Ausländerpolitik" des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung (vom Bundeskabinett im März 1980 beschlossen).

Trotz ihrer im übrigen negativen Tendenz enthielt schon die Stellungnahme der Bund-Länder-Kommission, die vor allem auf Konsolidierung und arbeitsmarktpolitische Steuerung auf Kosten der ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familien ab-

16 Beispiele: Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus und Sport: Die Gestaltung von Förderkursen für ausländische Schüler/Förderung der ausländischen Schüler in der Hauptschule. Lehrgang Nr. 22a/1979 der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung Donaueschingen vom Juni 1979. Jancke, E.: Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Berlin. Hrsg. vom Presse- und Informationsamt des Landes Berlin, Januar 1976, Berlin, Senatorin für Familie, Jugend und Sport (Hrsg.): Dokumentation über die Situation ausländischer Kinder. Ergebnisse und Forderungen einer Fachtagung. Rheinland-Pfalz, Antwort des Kultusministeriums auf die große Anfrage der Fraktion der CDU: Ausländerkinder in Rheinland-Pfalz. Landtagsdrucksache 9/343 vom 15.11. 1979. Bremer Senat: "Konzeption zur Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen im Lande Bremen", Bremen 1979.

17 Hessischer Kultusminister 1979, S. 2.

zielte, in bildungspolitischer Hinsicht positive Programmpunkte, z. B. die Verbesserung der Lehrerversorgung, spezielle Angebote in der Berufsschule, mehr sozialpädagogische Hilfen und spezielle Weiterbildungsangebote. Einen eindeutigen Fortschritt für die bildungs- und sozialpolitische Auseinandersetzung stellen nun die Forderungen des Koordinierungskreises beim Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung dar; denn hier hat sich zum ersten Mal gegen eine von rein wirtschaftlichen Interessen diktierte ordnungspolitische Orientierung eine eher sozialpolitische Denkweise durchgesetzt. Soweit diese Forderungen staatlicherseits zu Programmzielen erklärt wurden, verdienen sie Beachtung. Zu den Zielen gehören z. B. der Ausbau der Kindergartenplätze, die bessere personelle und sächliche Ausstattung der allgemeinbildenden Schulen und der Berufsschulen, der Ausbau der Beratungs- und Sozialdienste, mehr spezielle Angebote im Weiterbildungsbereich. Im Forderungskatalog des Koordinierungskreises stehen u. a. auch Ganztagsschulen, Lehrpläne und Schulbücher, die der neuen Situation einer bikulturellen Schule Rechnung tragen. Allerdings vernachlässigt auch dieser Forderungskatalog wie alle bisherige politische Programmatik die erste Ausländergeneration. Dabei sind viele Probleme der zweiten und dritten Generation nur zu lösen, wenn der ersten Generation soziale und kulturelle Orientierungshilfen angeboten werden. Denn die Schwierigkeiten mit dieser Gesellschaft legen bei vielen von ihnen konservative bis reaktionäre Tendenzen nahe. Vor allem Türken suchen Zuflucht in der Religion oder in faschistischen Ideologien und verbauen so auch ihrerseits ihren Kindern den Weg in die Zukunft. Entscheidend ist natürlich auch in dieser Hinsicht wiederum die Verbesserung des rechtlichen und politischen Status (Sicherheit des Arbeitsplatzes und des Aufenthalts, Wahlrecht).

Der Kampf für bessere Entwicklungschancen der ausländischen Kinder und Jugendlichen ist nicht ganz aussichtslos, zumal auch in den Gewerkschaften immer mehr erkannt wird, daß das sogenannte "Ausländerproblem" die Interessen von uns allen als Arbeitnehmern und Pädagogen unmittelbar betrifft.[18]

Literatur

Akpinar, Ünal/Lopez-Blasco/Vink (1979): Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen, München, 2. Aufl.

Akpinar, Ünal (1979): Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: Langenohl-Weyer u. a.

Bodenbender, Wolfgang: Zwischenbilanz der Ausländerpolitik, Referat vor der Südosteuropa-Gesellschaft am 16.11. 1976 in Tutzing, vervielfältigtes Manuskript.

18 Zur Formulierung von Forderungen siehe: DGB: Kinder ausländischer Arbeitnehmer an unseren Schulen. Beschluß des 11. ordentlichen Bundeskongresses, Hamburg 1978, in: Hansen/Klemm 1979.
GEW Hessen: Kinder ausländischer Arbeitnehmer an den Schulen in Hessen, Januar 1980. GEW Nordrhein-Westfalen: Kinder ausländischer Arbeitnehmer an den Schulen Nordrhein-Westfalens, November 1978. in: Hansen/Klemm 1979. GEW Hauptvorstand: Ausländerkinder in deutschen Schulen, April 1979.
Akpinar: Tagungsbericht zur Fachtagung "Ausländische Kinder in Familie und Gesellschaft" (Berlin 14.07.1979), in: Materialien zum Projektbereich 'Ausländische Arbeiter' 1/1980.

GEW Nordrhein- Westfalen (1980): MSBE/MBSE-Berufsschulersatz für ausländische Jugendliche? Essen.

Hansen, Georg/Klemm, Klaus (1979): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen.

Hessischer Kultusminister: Konzept für die Beschulung ausländischer Kinder in Hessen, Wiesbaden, November 1979.

Kisker, Klaus-Peter (1979): Wirtschaftliche und soziale Hintergründe der Situation der ausländischen Arbeitnehmer. In: Hansen/Klemm 1979.

Kone, Hermann (1979): Soziale Hintergründe der Situation der ausländischen Arbeitnehmer. In: Hansen/Klemm.

Kühn, Heinz (1979): Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik. Deutschland-Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung, Bonn.

Langenohl-Weyer, Angelika u. a. (1979): Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich. Probleme und Lösungsversuche, München.

Langenohl-Weyer, Angelika/Wennekes, Renate (1979): Ausländische Familien in der Bundesrepublik: Die politischen und sozialen Rahmenbedingungen. In: Langenohl-Weyer u. a.

Meyer-Ingwersen, Joh. (1979): Ein Brennpunkt des Lehrermangels: Die Ausbildungssituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: Bunke, K. (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit, Köln.

Schmitt, Guido (1980): Integration – Bildungspolitik – Schulorganisation. In: Ausländerkinder, Forum für Schule und Sozialpädagogik 3/1980.

Schnapka, Markus (1980): Der MBSE-Betrieb. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 4/80, S. 26.

Schrader, Achim/Nikles, Bruno/Griese, Hartmut M. (1976): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, Kronberg/Ts.

Siewert, Peter (1980): Zur Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und der schulpolitischen Abstimmung der Kultusministerkonferenz. In: Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Band 2, Stuttgart.

Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional (2004)

1. Einleitung

Ein Zitat aus einem Interview mit einem 23-jährigen Industriemechaniker türkischer Herkunft wirft ein Schlaglicht auf Defizite unseres Schulsystems. Gülmen sagt rückblickend auf seine Schulzeit: "… von da an, so in der fünften Klasse das war dann so, dass war dann wirklich so, dass, ähm, wir erstmal unter Türken gewesen sind, das war ganz einfach weil, es war kein Deutscher mehr da, die mit uns gespielt haben, die meisten Deutschen die mit mir in der Grundschule gespielt haben die kamen auf die Realschule, und also, so wo ich morgens in dem Bus zur Hauptschule fuhr, waren eigentlich nur die Türken und das war wirklich, also eben deswegen da jetzt im Nachhinein weiß ich das eben kann ich mir schon vorstellen, eben dass die schon verstanden haben also die Eltern schon geholfen haben, und so dass die Noten besser werden und dass, die kamen wirklich, keiner von denen kam mit mir auf die Hauptschule, und alle auf die Realschule und ähm also mir war das schon egal sag ich mal, mir war das egal" (Rosen 2004, i. V.).

Das Zitat zeigt, wie in Deutschland bereits in der Schule eine Segregation entlang ethnischer Trennungslinien stattfindet. Es zeigt, dass unser Schulsystem soziale Segregation nicht mindert, sondern noch verschärft, was die Folge des Verfehlens der strukturellen Integration, also des Abbaus von Ungleichheit, ist. Die Hauptschule ist vielerorts zur "Ausländerschule" geworden. Und die Hauptschüler/innen haben nicht die Chance, später gleiche Berufspositionen zu besetzen wie die Mehrheit. Übrigens ist an dem Zitat noch interessant, wie ein Opfer der institutionellen Diskriminierung die allgemein vorherrschende Denkweise übernimmt. Er meint nämlich, seine geringeren Chancen habe er sich selber zuzuschreiben bzw. seinem Elternhaus. Er macht keineswegs das Schulsystem verantwortlich.

2. Rückblick: die Versäumnisse der 1970er Jahre

Das deutsche Bildungssystem wird den Anforderungen einer Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht, so meine These. Dass nicht etwa der hohe Anteil an Migrationskindern das schlechte Abschneiden unseres Systems im internationalen Vergleich erklärt, wird beispielsweise beim Vergleich mit Schweden oder aber mit Kanada deutlich, das trotz einer sehr hohe Migrationsquote bei PISA einen Spitzenplatz einnimmt.[1] Leider sind in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts zwei

bildungspolitische Diskursstränge völlig getrennt nebeneinander her gelaufen. Zur selben Zeit, als die allgemeine Reformdebatte, die unter anderem die Abkehr vom mehrgliedrigen System zum Ziel hatte und die sich in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats niederschlug, noch im Gange war, sah man sich gezwungen, Lösungen für die schulische Eingliederung der zunehmenden Zahl von Migrantenkindern zu finden. Die Erziehungswissenschaftler/innen, die sich – damals unter dem Namen "Ausländerpädagogik" – mit diesen Fragen befassten, knüpften, von Ausnahmen abgesehen, eigenartigerweise nicht an die allgemeine Reformdebatte an. Und die Reformer griffen umgekehrt das Thema Migration nicht auf – eine Herausforderung, die ihre Argumente für ein Gesamtschulsystem hätte stützen können. Die Arbeitsmigration wurde nicht als bildungspolitische Herausforderung begriffen, weil man sie in Übereinstimmung mit dem Common Sense für ein vorübergehendes Phänomen hielt, und wahrscheinlich auch, weil man – ebenfalls gemäß dem Common Sense – nicht primär das Schulsystem für Erfolg oder Misserfolg von Schulkarrieren verantwortlich machte, sondern die Schüler und ihre Familien. Die große Zahl von Untersuchungen über Migrantenfamilien, ihre Defizite, Bildungsaspirationen etc. ist ein Indiz dafür. Dabei hätte die noch nicht abgeschlossene Debatte über den Mittelschichtbias der Schule die Fachleute eines Besseren belehren müssen, weil man in dieser Debatte die Schule statt der Eltern für die geringen Bildungschancen von Unterschichtkindern verantwortlich machte.

Groteskerweise muten manche Aussagen aus den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats wie Auszüge aus einer Publikation über interkulturelle Bildung an. Ich zitiere aus der Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen: "Soziale Konflikte können artikuliert und gemeinsam diskutiert werden. Die Schüler gewinnen eher die Einsicht, dass die in der Familie selbstverständlichen Lebensformen nicht naturgegeben und unveränderlich sind. Die Distanz, die so gegenüber der eigenen Herkunft und den bisher unreflektierten Lebensformen gewonnen werden kann, kann zugunsten einer Individualisierung wirken" (Dt. Bildungsrat 1969, S. 30).

Das war keineswegs mit Blick auf die damals noch wenigen Kinder aus Migrantenfamilien formuliert, sondern mit Blick auf die damals noch recht unterschiedlichen sozialen Milieus. Soziale Integration war ja ein erklärtes Ziel der Reform. Ich weiß nicht, ob die Verknüpfung mit dem Migrationsthema deren Durchsetzungsfähigkeit erhöht hätte. Zweifel sind angebracht; denn die ideologischen Widerstände waren zu groß, unter anderem der außerhalb der Erziehungswissenschaft ungebrochene Glaube an Begabungsunterschiede und die Leugnung der Einwanderungssituation. Ein Erfolg der damaligen Reformanstrengungen würde heute die ethnische Grenzziehung im Schulsystem verhindern und generell vielen Heranwachsenden, nämlich vierzig Prozent, massive Versagenserlebnisse ersparen.

1 Der Einwand, dass die soziale Zusammensetzung der Immigration in Kanada günstiger sei, ist nur bedingt anzuerkennen. Noch weniger zieht der Hinweis auf die geringere Migrantenquote in skandinavischen Ländern. Der Schulforscher Klaus Klemm hat vorgerechnet, dass sich der Platz Deutschlands in der internationalen Rangskala nicht nennenswert verbessert, wenn man solche Faktoren ausschaltet bzw. kontrolliert.

3. Gleichheit und Anerkennung als Kriterien für das Bildungswesen

Das Bildungswesen in einer Einwanderungsgesellschaft muss nach den Prinzipien gestaltet werden, nach denen eine multikulturelle Gesellschaft verfasst sein sollte. Neben anderen Sozialphilosophen hat unter anderem Jürgen Habermas (1993) die beiden Prinzipien der Gleichheit und Anerkennung formuliert. Es geht um Gleichheit der Rechte und Sozialchancen und um die Anerkennung von Andersheit, konkret um die Anerkennung von Lebensformen, kulturellen Symbolen etc., die für andere Identitätsentwürfe bedeutsam sind. Diese Prinzipien haben strukturelle und curriculare Konsequenzen. Der Grundsatz der Anerkennung bezieht sich vor allem auf die für Minderheitenangehörige identitätsrelevanten Sprachen und Religionen und muss vor allem im schulischen Curriculum seinen Niederschlag finden. Kritische Fragen sind in dieser Hinsicht: Welcher Stellenwert wird den Familiensprachen in den Schulen eingeräumt? Wird zumindest im Bildungsgang an diese Sprachen angeknüpft? Wie wird überhaupt mit Mehrsprachigkeit umgegangen? Findet man Angebote bilingualen Unterrichts? Verstehen sich die Schulen nach wie vor als ausschließlich der christlichen Tradition verpflichtete Bildungseinrichtungen? usw. Das Gleichheitspostulat wirft unter anderem folgende Fragen auf: Ist das System so gebaut, dass es institutioneller Diskriminierung vorbeugt? Welche Auslesemechanismen gibt es zum Beispiel an Übergangsschwellen in der Bildungslaufbahn? Welchen Stellenwert hat die Förderung jedes Kindes und Jugendlichen? Wie wird die Leistungsbewertung gehandhabt? Werden die besonderen Ausgangslagen zweisprachiger Kinder berücksichtigt? Welcher Beitrag zum Bildungserfolg wird den Elternhäusern zugemutet? Die Anerkennung wird zur Farce, solange sie mit sozialer Ungleichheit einhergeht. Das gut gemeinte Bemühen um Interkulturalität, das Feiern fremder Feste etwa, kann in diesem Fall von den Minderheitenangehörigen nicht recht ernst genommen werden. Und es bleibt auch für das Denken der Mehrheitsangehörigen folgenlos, weil diese durch ihre Alltagserfahrung ständig in ihren Denkschemata des "wir-sie" und "oben-unten" bestätigt werden.

Auch deshalb ist die Chancengleichheit, die letztlich nur durch Maßnahmen struktureller Art herbeigeführt werden kann, so wichtig. Das ist der Hintergrund der Kritik an der interkulturellen Erziehung, wie sie vor zwanzig Jahren vor allem in England von Seiten "schwarzer" Wissenschaftler mit Verve vorgetragen worden ist, weil sie den strukturellen Rassismus in Konzepten der Multicultural Education unberücksichtigt fanden.

Dem mehrgliedrigen Schulsystem liegt, wenn auch mehr oder weniger versteckt, eine Begabungsideologie zugrunde, wie Äußerungen deutscher Bildungspolitiker aus jüngster Zeit wieder bestätigen. Gero Lenhardt vergleicht das deutsche Bildungssystem mit dem US-amerikanischen und konzediert dabei zunächst, dass auch dort das Gleichheitsversprechen keineswegs eingelöst wird. Aber er entdeckt einen kleinen, jedoch wesentlichen Unterschied. "Die Ungleichheit in der Gesellschaft spiegelt sich im amerikanischen Bildungssystem anders als im deutschen. Die USA haben eine Einheitsschule" (Lenhardt 1999, S. 97). Inwiefern ist das mehr als eine Äußerlichkeit? Für Lenhardt verbirgt sich dahinter ein Unterschied der politischen Philosophie. Denn: "Die Einheitlichkeit lässt einen utopischen Gedanken

wirksam werden, nämlich den, dass jeder der Schüler mit der Verständigungsfähigkeit begabt ist, in der alle Menschen übereinstimmen. Die Vorstellung dieser allgemein menschlichen Verständigungsfähigkeit soll den Umgang mit den Schülern bestimmen. Dass sie eine allgemein menschliche Fähigkeit ist, bedeutet, dass man sie nicht erst erwerben muss und dass man den Anspruch, als verständigungsfähiges Subjekt behandelt zu werden, auch nicht verlieren kann" (ebd.). Bei uns dagegen sieht Lenhardt, wenn auch in der wissenschaftlichen Pädagogik die Begabungstheorie überwunden sein mag, den Glauben an Begabungsunterschiede wirksam, manifestiert im mehrgliedrigen Schulsystem. Die angebliche Begabung legt das jeweilige Individuum auf einen Bildungsgang fest und wird damit zu seinem Schicksal. Diese Naturkategorie hat Gemeinsamkeiten mit der Zuschreibung ethnischer oder gar rassischer Merkmale. "Der Glaube an Begabung, so Lenhardt, steht in einer eigentümlichen Nähe zum Glauben an ethnische Identität … Die Geringschätzung der Bürgerrechte zeigt sich darin, dass sie ungefähr 8 % der Gesellschaftsmitglieder, den nicht eingebürgerten Einwanderern nämlich, seit Jahrzehnten vorenthalten werden" (Lenhardt 1999, S. 99).

Die Begabungsideologie[2] bringt einen Entlastungseffekt für das Bildungssystem und die Schulen mit sich. Denn wenn der Lernerfolg mehr oder weniger von der Begabung abhängt, dann haben die pädagogischen Anstrengungen nur bedingt Einfluss darauf. Denselben Effekt hat eine moderne sozialdeterministische Variante, nach der man zwar nicht die angeborenen Anlagen für ausschlaggebend hält – oder jedenfalls für weniger entscheidend hält, aber statt dessen die Familiensozialisation, das familiäre Milieu. So gewiss dessen Relevanz für die kindliche Entwicklung nicht verkannt werden darf, so muss man sehen, dass die einseitige Fixierung darauf zum Entlastungsargument für die Schule wird. Hier sehe ich die Gefahr eines soziologischen Forschungsstrangs, der den Zusammenhang zwischen geringem "kulturellem Kapital" von Migrantenfamilien und Schulmisserfolg in den Brennpunkt rückt.

Bei uns in Deutschland ist die Grundauffassung leitend, dass die Schülerleistung primär der Anstrengungsbereitschaft und den Fähigkeiten der Schüler und deren Elternhäusern zuzuschreiben sei.[3] Eine finnische Pädagogin soll in einer Diskussion die ironische Bemerkung gemacht haben: "Die deutschen Lehrer haben immer das Gefühl, die falschen Schüler zu haben" (zit. nach Harms 2003, S. 42).

Das traditionelle Selbstverständnis der deutschen Schule als obrigkeitlicher Anstalt verhindert ein Umdenken in der Richtung, dass die Schule eine Leistung für die Schüler zu erbringen habe, dass sie also ein Dienstleistungsunternehmen sei. Die

2 Die Begabungsideologie beinhaltet eine starre Einteilung in eine "praktische", eine "theoretische" Begabung usw. und spiegelt eine ständische Gesellschaftsordnung wider. Die Kritik daran schließt nicht aus, dass man das Vorhandensein von Spezialbegabungen (für Musik bspw.) anerkennt.

3 Man schaue nur einmal, ob Lehrer/innen, vor allem an weiterführenden Schulen, nach einer schlecht ausgefallenen Klassenarbeit ihren eigenen vorausgegangenen Unterricht einer kritischen Revision unterziehen. Allein der Gedanke daran dürfte selten sein. Im Bereich des Fußballs ist es eine Selbstverständlichkeit, dass für das schlechte Abschneiden einer Mannschaft der Trainer zur Verantwortung gezogen wird. Von einer analogen Zurechnung von Misserfolg sind wir in der schulischen Praxis noch weit entfernt.

internationalen Schulleistungsvergleiche haben in dieser Hinsicht für Irritationen gesorgt. Mit der Formulierung der von den Kultusministern vorgesehenen Bildungsstandards wird nahe gelegt, dass sie für alle erreichbar sein müssten.[4] Das müsste ein radikales Umdenken implizieren.[5] Die Bildungspolitik dürfte sich nicht länger von der Verantwortung für massenhaftes Schulversagen freisprechen. Ausschlaggebend ist unter diesem Aspekt, ob man Minimalstandards oder Maximalstandards entwickelt. Macht man Minimalstandards zum Maßstab, so liegt es nahe, die Bildungsanstalt verantwortlich zu machen, wenn Schüler dieses Niveau nicht erreichen. Maximalstandards implizieren eine Rangfolge und die Tendenz, das jeweilige Leistungsniveau der Anstrengungsbereitschaft, Intelligenz etc. des einzelnen Schülers, im besten Fall der Qualität der einzelnen Schulen zuzuschreiben. Auch Letzteres bleibt problematisch, solange die Arbeitsbedingungen der jeweiligen Schule nicht in Rechnung gestellt werden. Und das ist schwierig. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz aus 2003, in dem Standards für einen mittleren Bildungsabschluss vereinbart wurden, folgt genau der zuletzt angedeuteten Logik. Da zudem die Curricula von Hauptschulen nicht diesen Standards entsprechen, ist die Chance von Hauptschülern, einen mittleren Abschluss zu erreichen, gering.[6]

4. Einige zentrale Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien

Zentrale und bislang unbestrittene Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleiche belegen die ungewöhnlich hohe Selektivität des deutschen Schulsystems. Dabei wird die scharfe Auslese keineswegs durch ein hohes Leistungsniveau der Schülerschaft belohnt.[7]

Der ersten international vergleichenden PISA-Studie (PISA 2000), die die Lesekompetenz von Fünfzehnjährigen zum Schwerpunkt hatte, ist inzwischen eine zweite gefolgt (PISA 2003), in der schwerpunkthaft die mathematischen Fähigkeiten getestet wurden. Der internationale Vergleich ist jeweils um eine nationale Vergleichstudie ergänzt worden. Außerdem liegen neben den Ergebnissen der ers-

4 In dieser Hinsicht ist ein Rechtsgutachten für den deutschen Bundeselternrat von Interesse, das zu dem zentralen Ergebnis kommt, dass das "hoheitliche Modell des 'besonderen Rechtsverhältnisses' von Schülern/Eltern zur Schule … auch deshalb ausgedient hat, weil es der schulrechtlichen Wirklichkeit nicht mehr entspricht. Damit entfällt auch das alte Rechtsargument, wonach der Staat bei Schlecht-Erfüllungen von Leistungsansprüchen rechtlich nicht haftbar zu machen ist" (Dietze 2004). Die Schlussfolgerung des Juristen: Wenn es Standards als klare Vergleichsmaßstäbe gibt, dann begründen sie zum Beispiel "den Anspruch auf alle fördernden Hilfen, die jedes Kind braucht, um dem Mindeststandard zu entsprechen" (ebd.).

5 Die Zuversicht wird jedoch gedämpft, wenn man liest, dass die einschlägige Kritik schon Jahrzehnte alt ist, aber bisher nichts bewirkt hat. Schon in einer Publikation aus 1972 wird zum Beispiel festgestellt: "Begabung, Motivation und Fleiß werden vorausgesetzt, anstatt sie zu entwickeln. Die Schule fungiert als Auslese- anstatt als Förderinstitution" (Szell 1972, S. 28).

6 Den Hinweis darauf verdanke ich Frau Prof. Dr. Anne Ratzki, Köln und Paderborn.

7 Hohe Kompetenzniveaus bei starker Selektivität lassen sich nur für Bayern und Baden-Württemberg behaupten, wie die PISA-Ergänzungsstudien zeigen. Indiz für die starke soziale Auslese ist, dass die Misserfolgsquoten der Migrantenkinder dort besonders hoch sind, obwohl sie in den Tests vergleichsweise gut abschneiden. Siehe dazu Hunger & Thränhardt 2006. PISA steht übrigens für "Programme for International Student Assessment".

ten IGLU-Studie (im internationalen Sprachgebrauch "Progress in International Reading Literacy Study", abgekürzt PIRLS) nun auch die Ergebnisse einer zweiten vor, bei der Grundschüler in drei Kompetenzbereichen getestet wurden. Bei den jüngsten internationalen Vergleichen schneidet zwar das deutsche Schulsystem etwas besser ab, aber die enge Kopplung von Kompetenzniveau und sozialer Herkunft ist unverändert.

Das deutsche Bildungssystem schneidet im Kreis der Länder mit vergleichbarem Entwicklungsstand äußerst schlecht ab. Die meisten 15-jährigen erreichen gegen Ende der Pflichtschulzeit nur ein sehr bescheidenes und, gemessen an den gesellschaftlichen Anforderungen, unzureichendes Kompetenzniveau. Ein Viertel der Jugendlichen erreicht nicht die Lesekompetenz, die für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erforderlich ist, d. h. sie sind funktionale Analphabeten. Aber auch die Leistungen auf höheren Niveaustufen bleiben hinter denen in anderen Ländern zurück.

Die Selektionslogik zeigt sich unter anderem an der äußerst restriktiven Versetzungspraxis. Viele Kinder bleiben schon während der Grundschulzeit einmal sitzen, ein Drittel von ihnen wird weiter auf Sonderschulen abgeschoben. Migrationskinder machen übrigens die Erfahrung des Sitzenbleibens viermal so häufig wie ihre Mitschüler. Bemerkenswert ist, dass man für die Grundschule insgesamt eine zurückgegangene Selektivität feststellen kann, was die Sitzenbleiberquote betrifft, dass aber bei den Migrationskindern nichts davon zu spüren ist. Ihr Risiko, eine Klasse wiederholen zu müssen, ist viermal höher als bei Nicht-Migranten (Krohne u. a. 2004, S. 384). Von den 15-jährigen hat ein knappes Viertel (24 Prozent) mindestens einmal im Verlauf der Schulzeit eine Klasse wiederholen müssen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 414). Dabei ist für Heranwachsende mit Migrationshintergrund "das Risiko, im Verlauf ihrer Schulzeit nicht versetzt zu werden, 2,76 mal höher" als für ihre Mitschüler (Krohne u. a. 2004, S. 388). Dazu kommt die Praxis der Sonderschulüberweisungen, wobei die Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte, inzwischen mit beschönigenden Namen belegt wie "Förderschule" oder "Sonderschule mit dem Schwerpunkt Lernen", besonders fragwürdig ist, weil "Lernbehinderung" eine vieldeutige, für Interpretationen offene Kategorie ist. Das Risiko, auf eine solche Sonderschule überwiesen zu werden, ist für Kinder mit ausländischem Pass doppelt so groß wie das der sonstigen Schüler (Kornmann 2006). Die Selektivität des Systems verschärft sich durch die Rückstufungen im Sekundarbereich. 35 Prozent der Jugendlichen haben einen Abstieg vom Gymnasium auf die Realschule oder von dort auf die Hauptschule hinter sich. Das bedeutet: ein großer Teil der Schüler/innen verbindet Schule mit Versagenserlebnissen.

Es handelt sich um eine soziale Auslese mit Ethnisierungseffekten. Denn die Diskrepanz zwischen den oberen und den unteren Kompetenzniveaus ist nicht nur im internationalen Vergleich einmalig groß, sondern auch außerordentlich eng an die soziale Herkunft gekoppelt. Unter beiden Maßgaben nimmt das deutsche System eine traurige Spitzenposition ein (Klemm 2003, S. 50). Besonders ungünstig wirkt sich dabei die Kombination von Unterschichtzugehörigkeit und fremder Familien-

sprache aus. Die sprachliche Sozialisation wird unter den gegebenen Voraussetzungen für Migrationskinder und -jugendliche zum zusätzlichen Belastungsfaktor. Das Bildungssystem hat sich bisher offenbar nicht ausreichend auf deren sprachliche Ausgangslagen eingestellt. Es ist – anders als Länder mit etwa gleicher Migrantenquote – nicht in der Lage, die ungünstigen Startchancen auszugleichen.[8] Wegen der starken Abhängigkeit des Schulerfolgs von Sozialschicht und Sprachvermögen, die von der deutschen Schule bisher nicht gelockert wird, sind Migrationsjugendliche von der Ungleichheit der Bildungschancen besonders stark betroffen.

Besonders aufschlussreich ist aber ein Vergleich zwischen den Ergebnissen von PISA 2000 und der ersten IGLU-Studie, weil er ziemlich eindeutige Indizien dafür liefert, dass die Probleme im Sekundarschulsystem zu suchen sind. Nach IGLU hat sich die Schere zwischen oberen und unteren Kompetenzniveaus am Ende der Grundschulzeit noch nicht so weit geöffnet (Bos u. a. 2003, S. 12). Das deutsche Bildungssystem hält bis dahin noch mit dem schwedischen Schritt. Der Abstand vergrößert sich in der Sekundarstufe beträchlich. IGLU zeigt, dass die Schülerleistungen am Ende der Grundschule weit weniger stark streuen als am Ende der Sekundarstufe I bei den 15-jährigen, wo der Vorsprung der Schüler ohne Migrationshintergrund um 55 Punkte größer ist als am Ende der Grundschule. Die Autor(inn)en von IGLU stellen in einer Kurzfassung sogar fest: "Die Streuung der Leistungswerte ist in Deutschland am Ende der vierten Jahrgangsstufe klein… Nur wenige andere Länder erreichen eine geringere Streuung und übergeben somit eine in ihren Leseleistungen insgesamt homogenere Schülerschaft an nachfolgende Klassen" (Bos u. a. 2003, S. 12), also an die Sekundarschulen. Dabei "sind die Leistungen in der Grundschule signifikant weniger vom sozialen Hintergrund abhängig als in der Sekundarstufe" (Bos u. a. 2003, S. 33). Auch das insgesamt erreichte Niveau ist höher als bei den 15-jährigen, so dass es – anders als bei der PISA-Studie – "einem Vergleich mit europäischen Nachbarländern durchaus standhalten kann" (Bos u. a. 2003, S. 11). Registriert wird ein geringer Anteil "echter Risikokinder" (Bos u. a., 13f.). Genau das Gegenteil hatte bei der international vergleichenden PISA-Studie für Aufregung gesorgt. Damals erreichten 33,4 Prozent der Hauptschüler nur die Stufe I der Lesekompetenz und weitere 21,7 Prozent blieben mit ihren Leistungen noch darunter. Gut die Hälfte der Hauptschüler wurde damit zur "Risikogruppe" gezählt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 123). Dieses alarmierende Ergebnis erbrachte auch die neue internationale PISA-Studie, in der die mathematische Kompetenz überprüft wurde (Prenzel u. a. 2003, S. 8f.). Insgesamt werden dort über 20 Prozent der Fünfzehnjährigen der "Risikogruppe" zugerechnet, weil ihre Leistungen keine günstige Prognose für die berufliche Ausbildung erlauben. Allerdings ist an dieser Stelle daran zu erinnern, dass die Migrationskinder vom relativ guten Abschneiden der Grundschule nur begrenzt profitieren, wie ihre hohe Sitzenbleiberquote zeigt.

8 Krohne u. a. (2004) zeigen in einer Sekundaranalyse der PISA-Daten, dass Mängel in der Lesekompetenz den höchsten Erklärungswert für die alarmierend hohen Sitzenbleiberquoten von Migrationskindern haben (S. 388f.).

Die Feststellung, dass zwischen den wissenschaftlich ermittelten Kompetenzniveaus und den Übergangsempfehlungen der Grundschulen sowie der tatsächlichen Aufteilung nach Schularten wenig Zusammenhang besteht, rückt die Aufteilung nach Schulformen zusätzlich in ein fragwürdiges Licht. Eine große Überlappung der Leistungen mit einer Streuung über mehrere Kompetenzstufen wird sowohl in der ersten international vergleichenden PISA-Studie wie in IGLU konstatiert. Um das zu illustrieren: Die 10 Prozent besten Schüler aus der Hauptschule würden nach den Testwerten der ersten PISA-Studie sogar zum mittleren Leistungsbereich am Gymnasium gehören (Dt. PISA-Konsortium 2001, S. 121). Das bedeutet, dass die Auslese in unserem Bildungssystem keineswegs so leistungsgerecht und rational ist, wie allgemein geglaubt und von den Bildungspolitikern suggeriert wird. Damit sind fundamentale Strukturdefizite unseres Bildungssystems schon angedeutet.

5. Strukturdefizite des deutschen Bildungssystems

Strukturfragen des Bildungssystems werden in Deutschland seit drei Jahrzehnten tabuisiert und als "ideologischer Ballast" abgetan. Man tendiert zu einer Verengung des Fragehorizonts auf Fragen der Steuerung durch Bildungsstandards, der Dezentralisierung durch Schulautonomie, der Schul- und Unterrichtsqualität, der Ganztagsschule – alles zweifellos wichtige Ansätze, die aber im Rahmen der gegebenen Struktur und Selektionslogik nur geringe, wenn nicht sogar kontraproduktive Effekte entfalten (vgl. Wenzler 2003, S. 94f.).

Folgende Strukturmängel des deutschen gegliederten Sekundarschulsystems lassen sich wissenschaftlich belegen oder zumindest mit hoher Plausibilität begründen:

Erstens mindert die frühe Trennung der Bildungswege die Chancen für Schüler mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen – und dazu zählen viele Migrationskinder –, den Rückstand gegenüber den Altersgleichen aufzuholen, die mehr "kulturelles Kapital" (Bourdieu) bzw. eine bessere Passung an die schulischen Anforderungen mitbringen. Der Interventionszeitraum ist im Vergleich zu integrativen Systemen sehr kurz. Die Fördermöglichkeiten seitens der Schule, um das Leistungsgefälle zu verringern, sind daher vergleichsweise gering. Die Autor(inn)en von PISA 2000 müssen bei allem Bemühen um eine wissenschaftliche vorsichtige Beurteilung zugeben, dass es außer in Deutschland nur in der Schweiz und Liechtenstein Schulsysteme mit einer so frühen Schullaufbahnentscheidung aufgrund der vertikalen Gliederung gibt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 425) und dass der Interventionszeitraum sowohl für eine angemessene Förderung als auch für eine angemessene Lerndiagnose zu kurz ist. Speziell für Migrationskinder mit einer anderen Erstsprache und aus schulfremdem Milieu dürfte eine spätere Schullaufbahnentscheidung von großem Vorteil sein. Die Chancen für eine Angleichung der Niveaus stehen, wie die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung zeigt, nicht so schlecht. Manche Erfolge werden offenbar im gegliederten Sekundarschulsystem wieder zunichte gemacht.

Zweitens hat die Trennung nach Schulformen negative Effekte auf das Lernverhalten, weil Lehrererwartungen nachweislich Auswirkungen auf die Schülerleistungen haben (sog. Pygmalion-Effekt). Über die Lehrererwartungen hinaus muss man wohl bei dieser Art von hierarchischer Gliederung der Bildungsgänge die gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen insgesamt mit in Anschlag bringen. Die Zuweisung zur Hauptschule ist, vielleicht abgesehen von einigen ländlichen Regionen, ein Stigma. Außerdem begünstigt der mit der Hauptschule als "Bildungssackgasse" verbundene Mangel an Perspektiven Resignation, beeinträchtigt also die Lernmotivation. Hier ist auch der in Deutschland besonders starke Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeitsmarktposition zu beachten (Steinbach & Nauck 2004, S. 22). Wer heute nur einen Hauptschulabschluss vorweisen kann, hat nur noch geringe Aussicht auf einen Ausbildungsplatz, wobei ein Migrantionshintergrund die Chancen zusätzlich mindert (Granato 2006).

Drittens wirkt die Ansammlung "schwacher", misserfolgsorientierter Schüler leistungsmindernd. "Das anregungsärmere Entwicklungsmilieu in Hauptschulen bremst, das anregungsreichere in mittleren und höheren Schulen befördert", so der Bildungsforscher Klaus Klemm (2003, S. 51). Selbst die in dieser Hinsicht sehr zurückhaltenden PISA-Autoren stellen mit entwaffnender Offenheit fest: "Soweit die Schulformen der Sekundarstufe I unterschiedliche Entwicklungsmilieus darstellen, tragen sie zu einer engeren Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb bei" (2001, S. 372, vgl. S. 393).Generell zeigen empirische Untersuchungen, dass leistungsheterogene Gruppen den schwächeren zugute kommen, ohne dass die leistungsstarken Schüler dadurch in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden müssen (Brügelmann 2003). Dies wird nicht zuletzt durch die internationalen Schulleistungsvergleiche bestätigt, bei denen Systeme mit heterogenen Lerngruppen klar überlegen waren. Zu bedenken ist auch, dass zumindest in urbanen Gebieten Hauptschulen fast nur noch Schüler mit Sprachdefiziten haben. Bei aller Würdigung "lebensweltlicher Mehrsprachigkeit" (Gogolin) muss doch die damit eingeschränkte Möglichkeit zum Erwerb elaborierter Sprachcodes zur Sorge Anlass geben.

Durch die Trennung der Schüler/innen nach Schulformen werden *viertens* soziale Zuschreibungen verfestigt. Wo Hauptschulen zu "Ausländerschulen" geworden sind, wird ein Gesellschaftsbild bestätigt, in dem Migranten die unteren Positionen einnehmen. Alle gut gemeinten Bemühungen um interkulturelle Erziehung werden dadurch konterkariert. Auf das verzerrte Weltbild von Gymnasiasten als Effekt der Selektion hat Marianne Demmer von der Lehrergewerkschaft verwiesen.[9] Es ist aber anzunehmen, dass nicht nur die Gewinner, sondern auch die Verlierer die Zuschreibungen und Positionszuweisungen übernehmen. Unser Schulsystem begünstigt ein rassistisches Weltbild.

9 "Ein junger Mensch im Gymnasium muss den Eindruck gewinnen, Eltern hätten mehrheitlich akademische Berufe … der Anteil von MitschülerInnen mit Migrationshintergrund sei recht gering usw." (Demmer 2003, S. 36.)

Hauptschulen, die zum Teil nur noch Migranten und anderen sozial marginalisierten Gruppen vorbehalten sind, werden – so ein *fünfter Gesichtspunkt* – zu quasi exterritorialen, gesellschaftlich vernachlässigten Räumen, weil die Eltern in der Regel nicht in der Lage sind, die Qualität der schulischen Arbeit zu kontrollieren und gegebenenfalls zu intervenieren. Oft führt das zu Uneffektivität bis hin zur Verwahrlosung.[10] Auf der anderen Seite verfestigt die Segregation eine pädagogisch unproduktive Gymnasialkultur mit niedriger Reformbereitschaft. Dort wird entsprechende Eignung und Unterstützung des Elternhauses vorausgesetzt, weshalb individuelle Förderung unnötig erscheint (vgl. Koch 2001).

Sechstens wird die "institutionelle Diskriminierung" von Migrationskindern, wie sie Gomolla & Radtke (2002) speziell an den "Übergangsschwellen" in der Bildungslaufbahn nachweisen, durch die Funktionslogik des selektiven deutschen Systems begünstigt. Nur das mehrgliedrige System kann Lehrpersonen Entscheidungen nahe legen, die, von guten Absichten getragen, objektiv diskriminierend wirken, wenn zum Beispiel als leistungsstark eingeschätzte Grundschüler mit Blick auf die pädagogischen Defizite des lokalen Gymnasiums für die Real- oder gar die Hauptschule empfohlen werden. Eine solch paradoxe Übergangsempfehlung ist systembedingt nicht ohne Rationalität. Ganz allgemein geben offenbar die familiäre Sozialisation und das familiäre Unterstützungspotential bei solchen Entscheidungen den Ausschlag; was unter anderem erklärt, warum Kinder "einfacher Leute" für eine Gymnasialempfehlung im Gegensatz zu Akademikerkindern überdurchschnittliche Leistungen nachweisen müssen. Nach einer der Hamburger Studien zur Lernausgangslage sind auch unterdurchschnittliche Testleistungen kein Hindernis, wenn der Vater Abitur hat (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997). Die Kinder von Eltern mit Abitur haben gegenüber solchen, deren Eltern keinen Schulabschluss haben, sogar eine 6-fach höhere Chance des Gymnasialbesuchs (ebd.). Diese Art der Diskriminierung trifft Migrationskinder noch stärker. So verwundert kaum noch die Äußerung eines Lehrers an einem Wirtschaftsgymnasium "Was willst du als türkisches Mädchen denn hier?" (Weber 2003, S. 199).

Zur Begünstigung institutioneller Diskriminierung kommt ein weiterer, *siebter Gesichtspunkt*: Die starke äußere Differenzierung im deutschen Bildungssystem – neben der Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe ist das Sonderschulwesen zu berücksichtigen – weckt die Illusion der Leistungshomogenität und qualifiziert Lehrpersonen nicht für den Umgang mit Heterogenität, was in einer Einwanderungsgesellschaft besonders folgenreich ist. Bei unserem System äußerer Differenzierung nimmt Deimann (2004) zwei problematische Effekte an. "Der Polarisierungseffekt trägt zur Ausgrenzung des oberen und unteren Leistungssegments innerhalb des allgemeinen Unterrichts bei" (S. 18). Besonders gute und besonders dürftige Leistungen sind nämlich am ehesten zu identifizieren, und damit kommt es schnell zu

10 Öfter hört man von Alkoholismus in Lehrerkollegien. Es gibt aber auch Hauptschulen, bei denen ein überdurchschnittliches Engagement von Schulleitung und Kollegium zu überraschenden Leistungen führt. Ihre Absolventen haben aufgrund ihrer Kompetenzen und Sekundärtugenden nicht nur Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern können auch gesellschaftlich Position beziehen. Aber der Normalfall ist das nicht.

einer Leistungshierarchie. Dazu kommt der "Personalisierungseffekt", wie Deichmann es nennt, weil Leistungsschwächen wie -stärken allzu leicht mit Persönlichkeitseigenschaften assoziiert werden (ebd.). Die wahnhafte Orientierung an leistungshomogenen Lerngruppen beeinflusst den Unterrichtsstil und schafft keinen Anlass zu Verbesserung diagnostischer Kompetenzen, weil die schwächeren oder schwächer erscheinenden Schüler immer "nach unten" abgegeben werden können. Der Schulforscher Fend sprach in einem Vortrag von "Entsorgungsmentalität" (zit. nach Demmer 2003, S. 38). Mängel der diagnostischen Kompetenz werden in den jüngsten Schulleistungsvergleichen kritisch vermerkt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, Bos u. a. 2003). Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems verleitet die Lehrpersonen zur klischeehaften Einteilung nach gymnasialer Eignung etc., und zwar zum Teil schon in den ersten Schuljahren (Wenzler 2003, S. 94). Diese Beobachtung konnten wir selbst in einem noch laufenden Forschungsprojekt machen (Allemann-Ghionda & Auernheimer i. V.).

Die selektive Wirkung des deutschen Bildungssystems wird im Vergleich zu anderen Ländern noch dadurch verstärkt, dass die Halbtagsschule die Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus am Nachmittag sich selbst überlässt, während ihre Altersgenoss(inn)en von ihren Mittelschichteltern in jeder Hinsicht für eine erfolgreiche Laufbahn gecoacht werden (Büchner/Koch 2001). Leistungsdefizite kann die Schule weniger ausgleichen als eine Ganztagsschule. Dieser Mangel ist inzwischen in den meisten Kultusministerien erkannt worden. Aber abgesehen von der Gefahr, dass wegen der Sparzwänge, aber auch mit Rücksicht auf die Mittelschichteltern nur unbefriedigende Notlösungen angeboten werden,[11] stellt sich die Frage, wie Ganztagsschulen wohl auf der mehrgliedrigen Sekundarstufe gestaltet werden sollen. Problematisch könnte dabei eine rein kompensatorische, einseitige Adressierung der Angebote an die Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus werden. Werden sich Ganztagsangebote an Hauptschulen nicht oft auf soziale Betreuung beschränken?

Überhaupt bestehen bei einigen der zur Zeit diskutierten Reformmaßnahmen begründete Zweifel, ob sie ohne eine entschiedene Abkehr vom gegliederten System Wirkung entfalten. Nicht verkannt werden sollten die systembedingten Handlungszwänge und die dadurch nahe gelegten pädagogischen Einstellungen (vgl. Wenzler 2003). Auch Verbesserungen der Lehrerausbildung, die zur Zeit ohnehin nicht in Sicht sind,[12] können durch die spätere berufliche Sozialisation wieder um ihre Wirkung gebracht werden, wenn die Diskrepanz zwischen "Theorie" und Praxis zu groß ist. Ansätze zur Rechenschaftslegung, zu mehr Kooperation etc. versanden nur allzu leicht, wenn das Bewusstsein der gemeinsamen Verantwortung für jedes Kind nicht im System verankert ist. Integrative Systeme nötigen dazu.

11 Die mit großen Erwartungen verbundene Einführung der "Offenen Ganztagsschule" in Nordrhein-Westfalen stellt sich für viele als enttäuschend heraus, weil Eltern ihre Kinder jederzeit vom Ganztagsangebot abmelden können, was nicht nur eine Fluktuation mit sich bringt, sondern auch die soziale Segregation weiterführt.

12 Der Übergang zu "polyvalenten" Bachelor-Master-Studiengängen lässt eher eine Minderung der Ausbildungsqualität befürchten.

6. Zusammenfassung

Warum ist nun das deutsche Bildungssystem speziell im Hinblick auf den Charakter der Gesellschaft als Einwanderungsgesellschaft dysfunktional?

Erstens fördert dieses System, weil es ihm offenbar weniger als anderen Systemen gelingt, ungünstige Startbedingungen auszugleichen, *die Spaltung der Gesellschaft entlang ethnischer Grenzziehungen*. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Benachteiligung der Migrationskinder und -jugendlichen hinsichtlich formaler Bildung, wie sie seit Jahrzehnten der Bildungsstatistik zu entnehmen ist, und ihren Kompetenzdefiziten mangels ausreichender Förderung, wie sie mit den PISA-Studien nachgewiesen wurden. Das zweite bedingt natürlich das erste, nämlich die relativ wenigen höheren Schulabschlüsse, soweit die Jugendlichen nicht ganz ohne Abschluss bleiben. Dazu kommt, dass das System mit seinen vielen Selektionsmechanismen, speziell an den Übergangsschwellen zur Sekundarstufe *institutioneller Diskriminierung* Vorschub leistet. Damit sind Chancen von Migrationsjugendlichen auf dem Arbeitsmarkt äußerst gering. Soweit sie nicht aus dem Erwerbsleben ausgeschlossen bleiben, sind ihnen un- oder angelernte Tätigkeiten in befristeten Arbeitsverhältnissen vorbehalten wie schon ihren Eltern und Großeltern, was insgesamt sehr prekäre Lebenslagen bedingt. Rund 37 Prozent sind ohne Berufsabschluss. Die *geringe intergenerative Mobilität* begünstigt Resignation, Rückzugsmentalität und Gettoisierung.

Zweitens impliziert dieses System *einen "heimlichen Lehrplan" des Rassismus*, der gutgemeinte Bemühungen um interkulturelle Bildung konterkariert. Denn die Trennung der Schüler nach Schulformen mit der Konzentration der Migrationsjugendlichen an Haupt- oder Sonderschulen fördert die Vorstellung von einer natürlichen Ungleichheit nach Begabung und ethnischer Herkunft.

Drittens ist die berufliche Sozialisation der Lehrer/innen zu bedenken, weil jedes System Einstellungen und Fähigkeiten ausbildet dadurch, dass es bestimmte Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder ausschließt und spezifische Anforderungen mit sich bringt, kurz: spezifische Erfahrungen machen lässt. Ein integratives Schulsystem zwingt mehr oder weniger die Lehrer/innen dazu, schon im eigenen Interesse jedes Kind nach Kräften zu fördern, entlässt sie nicht aus der Verantwortung für jeden Schüler (zu skandinavischen Systemen Ratzki 2006), während unser System dazu verleitet, die vielfältigen Selektionsmechanismen zu nutzen, um schwierige, weniger leistungsstarke Schüler los zu werden. Daraus erklärt sich auch *der geringere Stellenwert der Lerndiagnostik*. Für Selektionszwecke ist das Notensystem ausreichend. Dazu kommt, dass die Unterstützung der Schüler über den Unterricht hinaus – jedenfalls in der Regel an den "höheren Schulen" – an das Elternhaus delegiert wird. Das betrifft nun keineswegs nur Kinder aus Migrantenfamilien, aber diese besonders stark, weil sich hier "Bildungsferne" meist mit Unkenntnis des deutschen Schulsystems und Defiziten der Schulsprache verbindet. Außerdem erklärt die starke Inanspruchnahme der Eltern an "höheren Schulen" zum Teil die institutionelle Diskriminierung beim Übergang von der Grundschule.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. & Auernheimer, G. (o. J.): Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungskriterien in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Eine explorative Studie (Univ. Köln, nicht abgeschlossen).

Auernheimer, G. (Hg., 2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske & Budrich), 2. Aufl. 2006 Bad Schwalbach (VS-Verl. F. Sozialwissenschaften, im Druck).

Bos, W. & Lankes, E. M. & Prenzel, M. & Schwippert, K. & Valtin, R. & Walther, G. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm

Bos, W. u. a. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg Januar 2004. http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm

Bos, W. u. a. (Hg., 2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster u. a.

Britz, L. (2004): Die Schulzeit junger Migrant(inn)en im autobiographischen Rückblick. Unveröffentl. Ms.

Brügelmann, H. (2003): Leistungsheterogenität und Begabungsheterogenität in der Primarstufe und in der Sekundarstufe. In: Heyer, P. u. a. (Hg.), Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt/M.: Grundschulverband – AK Grundschule u. GGG e. V., S. 60-66.

Büchner, P. & Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd. 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske & Budrich.

Bühler-Otten, S./Neumann, U./Reuter, L. (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung – Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER. Opladen, S. 279-320.

Deichmann, A. (2004): Kinder mit Migrationshintergrund an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Ursachen, Folgen und Alternativen überproportionaler Überweisung. Landeszentrum f. Zuwanderung NRW.

Demmer, M. (2003): Argumente für eine überfällige Entscheidung. In: Heyer, P. u. a. (Hg.), Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt/M.: Grundschulverband – AK Grundschule u. GGG e. V., S. 34-38.

Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2004): Der Bildungsstand von Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2005): Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster u. a.

Dietze, L. (2004): Rechtsgutachten für den Bundeselternrat. In: LER-Info 2/04.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich.

Granato, M. (2006): Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: Auernheimer, G. (Hg.): Schieflagen im

Bildungsssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. Aufl. Bad Schwalbach (VS-Verlag, im Druck).

Habermas, J. (1993): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Gutmann, A. (Hg.), Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 147-196.

Harms, G. (2003): Die Guten ins Töpfchen … Was spricht für eine längere gemeinsame Beschulung unserer Kinder? In: Heyer, P. u. a. (Hg.), Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt/M.: Grundschulverband – AK Grundschule u. GGG e. V., S. 39-43.

Hunger, U. & Thränhardt, D. (2006): Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen den PISA-Studien und den amtlichen Schulstatistiken. In: Auernheimer, G. (Hg.): Schieflagen im Bildungsssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. Aufl. Bad Schwalbach (VS-Verlag, im Druck).

Klemm, K. (2003): Vier starke empirische Befunde zur gemeinsamen Schule. In: Heyer, P. u. a. (Hg.), Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt/M.: Grundschulverband – AK Grundschule u. GGG e. V., S. 49-53.

Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd. 2: Der Übergang aus Lehrersicht. Opladen: Leske & Budrich.

Kornmann, R. (2006): Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Schieflagen im Bildungsssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. Aufl. Bad Schwalbach (VS-Verlag, im Druck).

Krohne, J. A. & Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschr. f. Pädagogik, 50. Jg. H. 3, S. 373-391.

Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Berlin.

Lenhardt, G. (1999): Ethnische Quotierung und Gerechtigkeit im Bildungssystem. In: Kiesel, D. u. a. (Hg.), Die Erfindung der Fremdheit. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

Prenzel, M. u. a. (Hg.) (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003

Ratzki, A. (2006): Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, G. (Hg.): Schieflagen im Bildungsssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. Aufl. Bad Schwalbach (VS-Verlag, im Druck).

Steinbach, A. & Nauck, B. (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. In: Zeitschr. f. Erziehungswiss., S. 20-32.

Szell, G. (1972): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. In: Szell, G. (Hg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München: Nymphenburger Verlagshandl., S. 14-40.

Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Opladen: Leske & Budrich.

Wenzler, I. (2003): Lernerfahrungen aus den internationalen und regionalen Schulleistungsstudien. In: Heyer, P. u. a. (Hg.), Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt/M.: Grundschulverband – AK Grundschule u. GGG e. V., S. 89-100.

Teil II

Kultur, Identität und interkulturelle Erziehung (1984)

Es hat immer noch einen fortschrittlichen Geruch, für die Ausländer in der Bundesrepublik die "Integration" zu fordern. Doch spätestens seit klar ist, daß die meisten Ausländer hier auf Dauer leben (wollen), ist auch klargeworden: es geht um "friedliche Koexistenz" der Kulturen, mit dem Ziel einer neuen, multikulturellen Gesellschaft.

1. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft wird wie in einem Brennglas sichtbar, daß die Pädagogik von Ökonomie und Politik bestimmt ist. Aufgrund der Vorgaben, die durch ökonomische Interessenkonstellationen und politische Entscheidungen zustande kommen, werden bestimmte Orientierungen nahegelegt, Alternativen ausgeschlossen und Fragestellungen in die falsche Richtung gedrängt. – Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland, sagen die Politiker, zumindest die Liberalkonservativen, nach wie vor. Die Konsequenz daraus kann nur heißen: kulturelle Assimilation oder Rückkehr bzw. zeitliche Befristung des Aufenthalts der Migranten. Eine Minderheitenpolitik ist damit ausgeschlossen.

Die Vorstellungen der Bildungspolitiker und Pädagogen unterschiedlichster politischer Richtung waren lange Zeit auf einem Kontinuum zwischen den Polen "Integration" und "Erhaltung der kulturellen Identität" angesiedelt. Es gab dabei drei Wahlmöglichkeiten: Integration, Erhaltung der kulturellen Identität oder das Plädoyer für beides gleichzeitig. Erst in den letzten Jahren häufen sich in der Literatur kritische Bemerkungen zur Formel von der "Erhaltung der kulturellen Identität". Die Realität hat die Vorstellungen überholt und veralten lassen.

Bei ausländischen Jugendlichen deuten sich Persönlichkeitsentwicklungen an, die sich mit keiner der drei schematischen Alternativen zur Deckung bringen lassen. In der Formel von der Erhaltung der kulturellen Identität stecken außerdem verdinglichte und mystifizierte Vorstellungen von Kultur und Identität, die einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise nicht standhalten. Da dies auch praktische Folgen im pädagogischen Alltag hat, ist eine Auseinandersetzung damit nicht nur von akademischem Interesse. In ähnlich problematischer Weise verweist die Rede vom "Kulturkonflikt" auf das Phantom einer geschlossenen, einheitlichen Kultur wie einer geschlossenen, einheitlichen Innenwelt des Individuums. Das Ich, das Spannungen 'harmonisieren' muß, gilt als der Normalfall. Dabei wird nicht gesehen, daß der "Normalfall" gerade ein Alltagsbewußtsein ist, in dem man konträre, vielfältige Ideen nebeneinander findet, "Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft" (A. Gramsci). Die "zufällige"

Weltanschauung des Alltags ist "auf bizarre Weise zusammengesetzt", wie Gramsci sagt.

2. Die Kulturen müssen wir erstens materiell in ihrer Funktion für die Menschen und damit zweitens historisch in ihrer ökonomischen, sozialen und auch ideengeschichtlichen Bedingtheit betrachten. Nur so kommen wir zu einer humanen Wertung und zu einem humanen Umgang mit Kulturen. Nur so lassen sich sowohl der Kulturrelativismus – Tummelplatz für Ethnologen, Volkskundler und Volkstümler – wie der fragwürdige Universalismus überwinden, der die kapitalistische Kultur westeuropäischen oder nordamerikanischen Zuschnitts zum Maßstab aller Kulturentwicklung macht (dazu Schöfthaler 1983). Beide wurden und werden je nach Bedarf zur Legitimation kolonialistischer und imperialistischer Politik herangezogen.

Aktuell besteht in der derzeitigen anhaltenden Krise die Gefahr, daß kulturrelativistische Positionen von interessierter Seite aufgebaut werden, um unter Verweis auf die Besonderheit und Unverträglichkeit von Kulturen die Separation der Arbeitsimmigranten zu fördern und notfalls ihre Vertreibung zu legitimieren. In jedem Fall helfen solche Positionen, die Arbeiterschaft zu spalten und ethnische Gruppen gegeneinander auszuspielen. Kultur wird dabei häufig mit *ethnischer* Kultur gleichgesetzt. Entsprechende Ideologeme werden in der Realität durch das Verhalten derer scheinbar bestätigt, die die Opfer der inhumanen Ausländerpolitik sind; denn die Ausländerfeindlichkeit zwingt sie entweder zu Anpassung bis zur Selbstverleugnung oder zum kulturellen Rückzug. Sie suchen Zuflucht und Orientierung im Ghetto. Die Rede von der kulturellen Besonderheit findet daher auch bei ihnen Resonanz.

Wenn wir kulturelle Differenzen genauer historisch und materiell besehen und prüfen, so enthüllt sich etwa der viel beredete Unterschied zwischen der türkischen und der deutschen Kultur, soweit die Unterschiede zwischen türkischen Arbeitsimmigranten und uns gemeint sind, weitgehend als die Differenz zwischen einer Bauernkultur und der Lebensweise unter kapitalistischen Verhältnissen in einem hochindustrialisierten Land.

Ich möchte *Kultur* im Anschluß an die marxistische Tradition und an die wichtigsten neueren Arbeiten, besonders auch der britischen Schule der Cultural Studies, folgendermaßen definieren: Kultur ist ein gemeinsam geteiltes System von symbolischen Bedeutungen, das in allen Lebenstätigkeiten mehr oder weniger mitproduziert wird. Sie ist aus der Auseinandersetzung mit den materiellen Lebensbedingungen unter bestimmten Produktionsverhältnissen hervorgegangen und wird unter Anknüpfung an die jeweils vorgefundenen Traditionen tagtäglich neu geschaffen. Das heißt, sie ist unabgeschlossen, prozeßhaft. Sie ist klassenspezifisch, in frühen Formen der Vergesellschaftung ethnisch spezifisch und seit dem Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft nationalspezifisch. Sie ist vergegenständlicht in Ritualen, Bräuchen, Sitten, Normen, Institutionen, in der Kleidung, der Sprache, Musik usw., und sie lebt in der kulturellen Praxis und durch die kulturelle Praxis der jeweiligen Gruppe. Die Funktionen von Kultur sind Sinnkonstitution und Identitätsbildung (für die Gruppe oder für den einzelnen). Kultur dient der Deutung des

gesellschaftlichen Lebens und der Orientierung des Handelns. Man könnte sie also auch kurz als Orientierungssystem kennzeichnen. Aus der britischen Schule der Cultural Studies stammt die Aussage, Kultur enthalte die "Landkarten der Bedeutung".[1]

Jedes der Bestimmungsmomente ist bedeutsam: Es handelt sich um *symbolische* Bedeutungen, d. h. kulturelle Elemente haben Verweisungscharakter. Rituale des Miteinander-Kommunizierens am Arbeitsplatz beispielsweise verweisen auf Gruppenstrukturen, auf die sozialen Beziehungen der Arbeiter untereinander. Dagegen ist ihre Anordnung am Fließband, der Zeittakt ihrer Tätigkeit etc. allein und unmittelbar von technischen und ökonomischen Zwecken bestimmt. Industriearbeit unter kapitalistischen Verhältnissen läßt kaum die Entfaltung kultureller Dimensionen zu, ist aber nicht bar jedes kulturellen Elements. Im Gegensatz zur Arbeit gibt es genuin kulturelle Tätigkeiten wie etwa das Musizieren. Die Möglichkeiten kultureller Alltagspraxis bestehen in bestimmten Formen der Sprache und des Sprechens, in der Art, wie man sich kleidet, in Ritualen des Umgangs. In jedem Fall reflektiert Kultur die jeweiligen Lebensbedingungen, die Formen der Vergesellschaftung. Sie ist nicht nur *Ausdruck* eines bestimmten Verhältnisses zu den Existenzbedingungen, sie bestimmt vielmehr dieses Verhältnis der Gruppenmitglieder zu den Existenzbedingungen.

Weil Kultur eine materielle oder soziale Basis hat, ist es auch unsinnig, beispielsweise von *der* türkischen und *der* deutschen Kultur zu reden. Innerhalb der Nationalkulturen gibt es in Abhängigkeit von den Klassenbeziehungen und Produktionsweisen verschiedene Klassen- und Gruppenkulturen. Nationalkulturen sind, wie wir wissen, ein neuzeitliches Phänomen. Vieles von dem, was wir als uns fremd bei Migranten wahrnehmen, ist Bestandteil oder Rudiment bäuerlicher Kultur. Vieles von dem, was man in Kontrast dazu oft als typisch 'deutsch' empfindet, ist einfach allgemein 'westliche' Lebensweise, maßgebend durch unsere Kulturindustrie geprägt, bestimmt von einer Gesellschaftsform, bei der der gesellschaftliche Zusammenhang wesentlich über Geld und Kapital vermittelt ist.

In Übereinstimmung mit dieser Auffassung nimmt z. B. Kleff in einem Aufsatz über türkische Jugendliche in Berlin an, daß das, was als "Kulturkonflikt" interpretiert wird, eher der Konflikt zwischen bäuerlicher und moderner Lebensweise ist. Die Gemeinsamkeiten zwischen bäuerlichen Arbeitsmigranten verschiedener Nationalität und 'Kulturkreise' hält er für größer als die Unterschiede (Kleff 1984, S. 212f.). Auch Fehr bestätigt indirekt diese Interpretation kultureller Differenzen, wenn er die Möglichkeit des Kulturkonflikts nur bei Migranten bäuerlicher Herkunft unterstellt. Ausländer bürgerlicher, moderner Herkunft und Lebensweise geraten nach seiner Auffassung höchstens in Rang- und Rollenkonflikte (Fehr 1982, S. 17).

Bei uns ist der Einzelne als Wirtschaftssubjekt – das schließt auch die Lohnarbeiterexistenz ein – auf sich allein gestellt. Unter diesen Verhältnissen hat sich eine

1 Zum Kulturbegriff siehe Clarke u. a. 1979, Kramer 1978, Marxistisch-Leninistisches Wörterbuch der Philosophie.

Kultur und Lebensweise herausgebildet, die stark individualistisch geprägt ist. Noch in den Versuchen der Auflehnung gegen den Individualismus wird die Macht der Verhältnisse spürbar. Proletarische Kulturen mit kollektiver Orientierung haben vermutlich sehr lange von vorbürgerlichen Traditionen gezehrt. Unserem Individualismus, nach Klassen und Schichten unterschiedlich ausgeprägt, steht die familialistische Orientierung der Migranten gegenüber und sie wird sich noch einige Zeit gegen die Macht der Verhältnisse behaupten, übrigens nicht ohne Widersprüche und Konflikte innerhalb der Familien. So wird etwa ausländischen Jugendlichen nicht selten ein eigener Lebensentwurf versagt, wie es westlichen Kulturnormen entsprechen würde. Sie werden vielmehr auf familiäre Ziele und Perspektiven verpflichtet, z. B. Gründung einer kleinbürgerlichen Existenz im Herkunftsland, Verheiratung dort, obwohl teilweise die Väter selbst ihre familiären Verpflichtungen nicht mehr so ernst nehmen, wie es die Tradition verlangt. Oft haben sie zumindest in der Anfangszeit der Migration ihre Familie vernachlässigt, was bei den Jugendlichen zu starken Widerspruchserfahrungen führt.

Neben der materiellen Bestimmtheit ihrer Lebensformen ist die Bedeutung geistiger Traditionen und gemeinsamer ethnischer Erfahrungen nicht zu verkennen. Türkische Arbeitsmigranten beispielsweise sind meist von der Herkunft aus einer bäuerlichen Lebenswelt und von islamischen Traditionen geprägt, wobei es z. B. nicht unwesentlich ist, ob sie aus einem sunnitischen oder alewitischen Dorf kommen.[2] Wenn sie in den Industrieregionen von Izmir oder Istanbul gelebt haben, haben sie sich vielleicht Formen und Inhalte der dortigen proletarischen Kultur angeeignet, die natürlich auch nationalen Charakter hat. "Es gibt nicht so etwas wie 'der Türke' oder 'die Türkin' ... Es gibt Menschen aus der Türkei, die je nach Klassen- und kultureller Zugehörigkeit unterschiedliche Lebenskarrieren, unterschiedliche Kulturen haben. Ob ein Arbeitsimmigrant aus einem ostanatolischen Dorf stammt oder aus einem westanatolischen, ob er vor seiner Auswanderung in einer Großstadt gewohnt hat oder nicht, oder aber ob er ethnisch zu einer kurdischen, armenischen, tatarischen, tscherkessischen, jüdischen, griechischen, türkischen usw. Gruppe gehört, macht erhebliche Unterschiede, was seine Identität anbelangt" (Arin 1983). Sicher haben Arbeitsmigranten, auch solche bäuerlicher Herkunft, immer auch Elemente ihrer Nationalkultur verinnerlicht, die nicht ohne Widersprüche ist. Schulbesuch, selbst wenn er noch so kurz ist, und Militärdienst hinterlassen gewisse Spuren. Entscheidend aber wird sein, welche Inhalte ihrer Nationalkultur Migranten jeweils aufgreifen, erinnern und in der heutigen Lebenssituation für sich nutzbar machen.

Wenn kulturelle Formen und Inhalte eine materielle Basis, eine spezifische soziale Funktionalität haben, dann lassen sie sich nicht beliebig auf Lebenssituationen übertragen. Das soll nicht heißen, daß sie sich nicht modifizieren, uminterpretieren und funktional neu bestimmen lassen.

2 Die sunnitische Richtung des Islam steht für eine eher orthodoxe Religiosität, die alewitische für eine weniger in Institutionen verfestigte Religiosität.

Es ist zu vermuten, daß die Kultur der Migranten auch entgegen dem äußeren Anschein nicht mehr identisch ist und identisch sein kann mit der Heimatkultur. Die Migration bringt Brüche und Verwerfungen mit sich, weit mehr, als jede Kultur immer schon enthält. Andere Lebensverhältnisse erfordern eine Neuorientierung, und sei es gegen inneren Widerstand. Die Konfrontation mit fremden Lebensweisen hinterläßt Spuren. Traditionelle Symbole und Formen erhalten neue Bedeutungen zugewiesen. Religiöse und musikalische Traditionen beispielsweise werden in neuer Art bedeutsam für das Leben in der Emigration, speziell für die Suche nach Identität.[3]

Dabei muß man sich klarmachen: Das Bedürfnis nach Identität in unserem Sinne entsteht erst innerhalb bürgerlicher Vergesellschaftungsformen. Die Menschen in vorbürgerlichen Agrargesellschaften kennen nicht das Problem der Identitätsfindung wie wir.

3. Die Thematisierung der Identitätsproblematik in der Wissenschaft ist selbst Indiz für die Historizität des Problems; denn man kann davon ausgehen, daß etwas zum sozialwissenschaftlichen Problem nur wird, wenn es sozial zum Problem geworden ist. Andererseits reflektieren die bekannten einschlägigen Soziologen und Psychologen (Erikson, Goffmann, Habermas, Krappmann) die historisch-materielle Formbestimmtheit der individuellen Identität nicht.

Es ist die Unterscheidung zwischen sozialer und persönlicher Identität üblich geworden. Während die soziale Identität soziale Anforderungen und Erwartungen der Umwelt widerspiegelt und soziale Definiertheit nicht leugnen kann, ist die persönliche Identität als Anspruch auf Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit der Person nicht so ohne weiteres als historisch-gesellschaftlich geformt zu erkennen. Und doch spiegeln sich auch in ihr gesellschaftliche Anforderungsstrukturen, ebenso wie in der für notwendig gehaltenen Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität (vgl. Krappmann). Erst wo der gesellschaftliche Zusammenhang nämlich dem Individuum als "äußerliche Notwendigkeit" entgegentritt (Marx), wo es zur *individuellen* Lebensbewältigung und -gestaltung gezwungen ist, wird die Identitätsproblematik in der von der Psychologie und Soziologie beschriebenen Weise aktuell. Der vereinzelte Einzelne als Ergebnis bürgerlicher Vergesellschaftung ist genötigt, sich ins Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Gesellschaft als Ganzem zu setzen. Er muß seine Identität aushandeln, wie die Soziologen sagen. Einerseits werden ihm verschiedene Rollen zugemutet, andererseits sieht er sich mit der Erwartung unverwechselbarer Individualität konfrontiert. Er muß deshalb, psychologisch betrachtet, eine besondere Form der lebensübergreifenden Orientierungstätigkeit entwickeln: Ich-Identität; das ist inhaltlich ein System von Orientierungsgrundlagen: von Motiven, Lebensperspektiven, ein Bild von sich selbst.

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe hilft dem einzelnen, sich eine Identität zu schaffen. Da die Identitätsbildung nicht ohne Inhalt auskommt, ist Kultur, sind die Gruppenkulturen, von großer Bedeutung. Sie bieten das Material, das zu individuellen

3 Bei meinen Überlegungen zum Identitätsbegriff lehne ich mich an Schubert 1984 an.

Konstruktionen verarbeitet wird. Der Bezug zu einer Kultur kann unmittelbar wahrnehmbar in kollektiven Symbolen und Organisationsformen materialisiert sein wie in der traditionellen Arbeiterkultur oder in heutigen Jugendsubkulturen. Er kann aber auch mehr ideellen Charakters sein und sich in scheinbar individueller Stilbildung ausdrücken – Prototyp dafür: der bürgerliche Intellektuelle. Einzelne oder Gruppen von Leuten in gleicher Situation können auch aus verschiedenen kulturellen Traditionen ein neues Orientierungs- und Deutungssystem für sich produzieren. Beispiele dafür wären sogenannte "ethnische Neubildungen", wie sie aus älteren Einwanderungsländern wie Frankreich und Großbritannien bekannt sind (die Subkultur der "Beurs" in Paris, der Westindians in England). In dem Maße, in dem für Jugendliche aus ausländischen Arbeiterfamilien die meist bäuerliche Herkunftskultur der Eltern an Verbindlichkeit verliert und die Form bürgerlicher Vergesellschaftung an materieller Macht gewinnt, in dem Maße wird Identitätsfindung im modernen Sinne für sie zum Problem. Sie können sich unter kapitalistischen Produktions- und Verkehrsverhältnissen dieser Aufgabe auf Dauer nicht entziehen. Und in diesem Rahmen wird dann ihre *kulturelle Identität* für sie bedeutsam. Die kulturelle Identität ist gleichsam Baumaterial für ihre individuelle Identität, in sozialer Hinsicht Mittel zur Selbstdarstellung. Psychologisch betrachtet, liefert sie Inhalte für ihre Ich-Identität, die sie als Orientierungssystem aufbauen müssen. Der ihnen abverlangten Leistung können sie allein, leichter aber durch die Organisation in subkulturellen Gruppen nachkommen, was der proletarischen oder subproletarischen Lebensweise eher entspricht.

4. Der Kulturkonflikt ausländischer Jugendlicher, meist gleichgesetzt mit Identitätskonflikt, ergibt sich nicht einfach dadurch, daß die Jugendlichen mit zwei unterschiedlichen Wertsystemen konfrontiert sind. Bikulturelle oder sogar multikulturelle Lebensbezüge gefährden die Entwicklung nicht notwendig, können sogar eher bereichernd sein. Bedrohlich ist die Situation dort, wo die bäuerliche, familialistische Kultur der Herkunftsfamilie, die eine individuelle Lebensplanung nicht kennt, dem Bemühen um einen eigenen Lebensentwurf im Weg ist. Einige veröffentlichte Lebensgeschichten ausländischer Jugendlicher dokumentieren eine solche Konstellation (u. a. Ayşe und Devrim 1983, Yusuf Toprakoğlu 1983, Geiersbach 1983). Hier bleibt vor allem türkischen Mädchen, die nach traditionellem Muster verheiratet werden sollen, manchmal nur die Flucht und der Bruch mit der Familie. Männliche Jugendliche, in der Regel vor weniger harte Alternativen gestellt, scheinen eher zur Kompromißbildung zu neigen. Aber auch bei ihnen kann es zum unversöhnlichen Gegensatz mit der Familie, vor allem mit dem Repräsentanten des familiären Wertsystems, dem Vater, kommen.

Wo es nicht um existentielle Entscheidungen (Partner-, Berufswahl u. ä.) geht, im Alltagsleben also, finden die Jugendlichen im Allgemeinen pragmatische Lösungen für Wert- und Normenkonflikte. Zum Beispiel wird die Diskrepanz der Verhaltenserwartungen durch klare Trennung der Lebensräume erträglich gemacht. Eine normative Desorientierung, wie vielfach angenommen, scheint relativ selten. Die Jugendlichen können nämlich durchaus unterscheiden, was da und dort an normativen Ansprüchen angemessen ist. Viele entwickeln ein reflexives Verhältnis

zu den tradierten Normen der Herkunftskultur und relativieren diese durch eine historische Sichtweise (Ayşe/Frankfurt: "Ein türkisches Mädchen muß Jungfrau sein, wenn man heiratet. Vielleicht ist es in 50 Jahren ganz anders.")

Problematisch wird ein pragmatisches Konfliktmanagement nur für die, die schon sehr 'fortgeschrittene' Identitätsansprüche entwickelt haben. Devrim aus Berlin z. B. findet es irgendwann unerträglich, mit "zwei Gesichtern" herumzulaufen. Nach ihrer Emanzipation von den drückenden Anforderungen der Herkunftskultur definiert sie sich als "türkische Deutsche" (Ayşe und Devrim 1983). Dieses Beispiel mag nochmals illustrieren, daß bikulturelle Sozialisation an sich, mögen die Kulturen auch sehr unterschiedlich sein, noch keinen Identitätskonflikt bedingt.

Sehr häufig ist wohl die Unterwerfung unter die rigiden Normen der Herkunftskultur, weil ja das Einwanderungsland kaum Sozialchancen bietet. Dabei läßt sich nur schwer von außen einschätzen, wie weit Bedürfnisse unterdrückt werden, was subjektiv an Verzicht geleistet wird. In jedem Fall wird die Entwicklung der Persönlichkeit damit objektiv behindert. Gleich aber, ob ausländische Jugendliche sich emanzipieren, sich unterwerfen oder einen pragmatischen Kompromiß versuchen, ihre Konflikte lassen sich kaum angemessen mit dem oft gebrauchten Begriff der "Identitätsdiffusion" beschreiben (vgl. auch Boos-Nünning/Nieke 1982, S. 84).

5 . Unsinnig ist die in kultusministeriellen Erlassen enthaltene und auch von Pädagogen aufgegriffene Forderung nach "Bewahrung der kulturellen Identität"; denn die Migrantenkinder stehen nicht vor zwei Identitäten als Alternative. Vielmehr sehen sie sich einerseits einer traditionellen Kultur gegenüber, deren materielle Basis selbst für die Menschen im 'Heimatland' schwindet, wenn nicht schon verschwunden ist, und andererseits den Identitätsansprüchen einer industriellen Gesellschaft, die wiederum strukturell oder 'materiell' bestimmt, also nicht beliebig sind. Natürlich drücken diese sich auch in sozialen Erwartungen aus. An bisher vorliegenden biographischen Untersuchungen und Gruppenstudien läßt sich aufzeigen, daß Jugendliche, die noch relativ naiv der bäuerlichen Herkunftskultur verhaftet sind, nur sehr eingeschränkt handlungsfähig sind (siehe z. B. Schiffauer 1983, Bielefeld/Kreissl/Münster 1982).

Wenn ausländische Jugendliche auf Formen und Inhalte ihrer Herkunftskultur, z. B. auf Musik, Tanz zurückgreifen, dann ist das in der Regel schon nicht mehr dasselbe wie für die meisten ihrer Eltern. Diese Formen und Inhalte dienen ihrer Identitätssuche, werden mehr oder weniger bewußt als Mittel dafür verwendet.

Die Schule hätte die Pflicht, den Schülern ausländischer Herkunft zu einem reflektierten Verhältnis zu ihrer Herkunftskultur zu verhelfen. Das heißt, daß sie auch Inhalte dieser Kultur vermitteln muß. Überhaupt müßte sie ihnen ausreichend Gelegenheit geben, sich ihre Kultur und Muttersprache anzueignen; denn nur so können die Heranwachsenden sich in ein bewußtes, kritisches Verhältnis zur eigenen Kultur setzen. Die in der frühen Kindheit angeeigneten kulturspezifischen Wertungen und Haltungen, Sprachstrukturen und -bedeutungen dürfen nicht einfach links liegengelassen werden. Daher ist für Kinder ausländischer Herkunft die schu-

lische *Förderung ihrer Muttersprache* geboten. Sie müßten außerdem mit ihrer 'Hochkultur', z. B. mit Literatur und Kunst vertraut gemacht werden. Vor allem die humanistischen Traditionen der eigenen nationalen Kultur oder des eigenen 'Kulturkreises' sollten sie durch die Schule kennenlernen (z. B. Nazim Hikmet, Jannis Ritsos, Pablo Neruda). Damit wird ihnen ermöglicht, den Kulturkonflikt positiv zu einer gesellschaftlichen Perspektive zu verarbeiten und eine neue Identität zu finden. Man muß freilich realistisch sehen, daß vielleicht ausländische Jugendliche durch ihre soziale Lage eine Perspektiventwicklung kaum möglich, zumindest sehr erschwert ist.

Der Beitrag der Schule zum Prozeß der Identitätsfindung wird immer begrenzt sein. Die Lebensbeschreibungen ausländischer Jugendlicher zeigen, daß im Konflikt mit der Familie neben anderen Bezugspersonen oft Lehrer, denen sie sich anvertrauen konnten und bei denen sie notfalls auch Zuflucht fanden, eine sehr hilfreiche Rolle für die Identitätsfindung gespielt haben. Wer die nötige Sensibilität hat und größeres zeitliches Engagement aufbringt, kann den Jugendlichen in Krisensituationen die für die Selbstfindung entscheidende Unterstützung geben. Kurzfristige, voreilige Interventionen sind freilich ohne Nutzen. Auch sollten Pädagogen sich hüten, die ausländischen Kinder und Jugendlichen zur Aufgabe von Verhaltensmustern und Normen zu drängen, die in ihren Augen überholt erscheinen, solange sie diesen Heranwachsenden nicht zu den entsprechenden sozialen Voraussetzungen, d. h. zur *sozialen* Integration, verhelfen können.

So unvermeidlich eine kulturelle Umorientierung bei längerer Eingebundenheit in die hiesigen Lebensverhältnisse ist, so wenig darf sie pädagogisch aufgenötigt, sie kann nur durch Unterricht unterstützt werden.

Literatur

Arin, C.: Die nationale Identität ist für den Alltag ohne Gebrauchswert. In: Frankfurter Rundschau 24. 9. 1983, S. 14.

Ayşe und Devrim: Wo gehören wir hin? Bornheim/Mertes 1983.

Bielefeld, U./Kreissl, R./Münster, Th.: Ausländer im Konflikt, Lebenssituationen und Überlebensformen. München 1982.

Boos-Nünning, U./Nieke, W: Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik. In: psychosozial 16 (5. Jg.) 1982.

Clarke, J., u. a.: Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: dies.: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt 1979.

Fehr, M.: Zum Begriff der kulturellen Integration. In: ders.: Kultur im Migrationsprozeß, Berlin 1982.

Geiersbach. P.: Wie Mutlu Öztürk schwimmen lernen muß. Ein Lebenslauf. Berlin und Bonn 1983.

Kleff, H. G.: Türkische Jugendliche in Berlin zwischen den Wertvorstellungen und Lebensweisen der türkischen und der deutschen Kultur. In: Jugenddelinquenz und Integration junger Ausländer, Teil I, herausgegeben von D. Bischoff, Berlin (Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege) 1984.

Kramer, D.: Ausgangsbedingungen einer materialistischen Theorie der Kultur. In: Hund/ Kramer: Beiträge zur materialistischen Kulturtheorie. Köln 1978.
ders.: Gastarbeiterkultur. In: Handwörterbuch zur Ausländerarbeit, hrsg. von G. Auernheimer, Weinheim 1984.
Krappmann, L. (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
Marxistisch-Leninistisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von Klaus und Buhr. Reinbek 1972.
Schiffauer, W: Die Gewalt der Ehre – Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt 1983.
Schöfthalter, T.: Kultur in der Zwickmühle zwischen Relativismus und Universalismus. In: Das Argument 139, 1983.
Schubert, V.: Identität, individuelle Reproduktion und Bildung. Gießen 1984.
Schuricht, K.: Sinn und Aufgabe eines Faches Türkisch im Fächerkanon der deutschen Schule. In: Gastarbeiterkinder aus der Türkei, hrsg. von H. Birkenfeld. München 1982.
Toprakoğlu, Y.: Ich heiße Yusuf Toprakoğlu. Zweisprachige Autobiographie eines jungen Arbeitsimmigranten. München 1983.

Identitätsprobleme von Migranten im Licht von Leontjews Theorie der Persönlichkeitsentwicklung (1986)

1. Zur Diskussion um Kulturkonflikt und kulturelle Identität

1.1. Ein herausragendes Beispiel für die soziologistische, schematische Betrachtungsweise des Sozialisationsprozesses, wie sie bei uns verbreitet ist, bietet die Typologie von Schrader/Nikles/Griese (1976), deren Buch nach wie vor innerhalb der Diskussion über Ausländerfragen vielfach rezipiert wird und zeitweise beinahe zu einem Standardwerk avancierte. Die drei Autoren orientieren sich an dem Ansatz von Claessens, der zwischen den Phasen der Soziabilisierung, der Enkulturation und der sekundären sozialen Fixierung unterscheidet, und kommen in einer recht problematischen Übernahme und Erweiterung dieses theoretischen Konzepts (zur Kritik s. Auernheimer 1985) zu dem Schluß, daß das Einreisealter für die kulturelle Identität junger Ausländer entscheidend sei. Diese sei nämlich davon abhängig, wo jeweils der Enkulturationsprozeß sich vollziehe bzw. vollzogen habe – innerhalb der Heimatkultur oder innerhalb der Minderheiten-Subkultur und der Fremdkultur. Somit ergebe sich je nach Einreisealter entweder eine Identität als Ausländer, eine bikulturelle Identität oder gar die Identität als "Neu-Deutscher". Inzwischen häufen sich die Einwände von Praktikern oder von Projektmitarbeitern gegen dieses schematische Konstrukt, weil es sich mit deren Erfahrungen nicht deckt und offenbar die Vielfalt realer Entwicklungsmöglichkeiten nicht erfaßt. Nicht zuletzt ist der Ansatz auch wegen seines Mißbrauchs für eine restriktive Ausländerpolitik (Herabsetzung des Nachzugsalters) unter Beschuß geraten.[1]

1.2. Die formelhafte und beschwörende Rede vom "Kulturkonflikt" ausländischer Jugendlicher erklärt sich zum Teil aus einer verdinglichten Vorstellung von Kultur. Außerdem wird Kultur vielfach mit Nationalkultur gleichgesetzt. Der ideologische Effekt der Rede vom Kulturkonflikt ist, nebenbei bemerkt, die Ablenkung von den gesellschaftlich verursachten Lebensschwierigkeiten ausländischer Jugendlicher (unzureichende Ausbildung, Ausschluß vom Arbeitsmarkt, unsicherer Aufenthalt und damit Lebensplan). In der Regel wird Kultur – was sicher nicht verwundert

1 Aus dem Kreis der kritischen Stimmen sei nur eine beispielhaft zitiert. In dem Zwischenbericht zu einem Projekt der Forschungsstelle für ausländische Arbeiterkinder in Freiburg heißt es: "Die zentrale Hypothese bei der Untersuchung der Lebens- und Lernbedingungen, -schwierigkeiten und -erfolge ist, daß die unterschiedliche typisierbare Sozialisationskonstellation des Jugendlichen, nicht aber eindimensionale Betrachtungen etwa nach dem Einreisealter ins Aufnahmeland die entscheidenden Aufschlüsse ergeben" (Zwischenbericht Nr. 4 zur Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher, Freiburg 1984. S. 34).

unmaterialistisch begriffen ohne Bezug zur Produktions- und Lebensweise, ganz zu schweigen von einer Analyse ihrer Bestimmtheit durch die materielle Form der Reproduktion. Kultur wird häufig unhistorisch gefaßt, nicht als vergegenständlichtes Produkt menschlicher Tätigkeiten und vor allem nicht in ihrer Funktion für die Menschen. Weil die Frage des Kulturbegriffs nicht im Zentrum unserer Thematik steht, sei hier ohne eine eingehende Diskussion ein Kulturbegriff vorgeschlagen.

Kultur ist nach meinem Verständnis das von einer Gruppe gemeinsam geteilte System von symbolischen Bedeutungen, das in den Lebenstätigkeiten dieser Gruppe produziert wird. Kultur ist aus der Auseinandersetzung mit den materiellen Lebensbedingungen unter bestimmten Produktionsverhältnissen, d. h. aus einer bestimmten Lebensweise hervorgegangen und wird unter Anknüpfung an die jeweils vorfindbaren Traditionen ständig neu geschaffen. Das heißt, sie wird schöpferisch angeeignet, sie ist prozeßhaft, unabgeschlossen und sie ist – wegen der Abhängigkeit von der Lebensweise – klassenspezifisch. In den kulturellen Bedeutungen ist persönlicher Sinn der Gruppenmitglieder transformiert. Die Bedeutungen sind die ideellen Formen gesellschaftlicher Erfahrung (A. N. Leontjew). Träger der kulturellen Bedeutungen sind Sprache, Musik, Kleidung, Bräuche, Sitten, Rituale, Normen, Institutionen usw. Die Kultur lebt in der kulturellen Praxis und durch die kulturelle Praxis der jeweiligen Gruppe. In dieser kulturellen Praxis vollzieht sich Sinnkonstitution; denn die Kultur ist Mittel der Sinngebung und damit der Identitätsbildung für eine Gruppe und/oder für den einzelnen. Sie dient der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und damit der Orientierung des Handelns, was auch die ideologische Dimension der Kultur impliziert. Man kann sie auch kurz als *Orientierungssystem* kennzeichnen. Von der britischen Schule der Cultural Studies (CCCS) stammt die Aussage, Kultur enthalte die "Landkarten der Bedeutung". Auch bei Gramsci findet man die Orientierungsfunktion von Kultur bestätigt. Er schreibt: "'Eine neue Kultur schaffen' heißt, Wahrheiten vergesellschaften zur Orientierung lebenswichtiger Tätigkeiten" (Philosophie der Praxis, S. 131.)

2. Zu einer Neukonzeption der Entwicklungs- und Identitätsproblematik bei Migranten

2.1. Leitend ist im folgenden die Auffassung, die Persönlichkeit sei mit Leontjew zu verstehen als die "psychologische Neubildung (…), die in den Lebensbeziehungen des Individuums infolge der Umgestaltung seiner Tätigkeiten geformt wird" (Leontjew 1982, S. 165), oder mit Gramsci, als "eine Folge von tätigen Verhältnissen" (Philosophie der Praxis, S. 153). Die Multiplikation von Anlage- und Umweltfaktoren wird, wie wir durch Leontjew wissen, der Fragestellung nicht gerecht. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, daß die Persönlichkeit nicht als "individualisiertes Kultursystem" begriffen werden kann – eine bei uns verbreitete und eingangs charakterisierte Position, die Leontjew als "Kulturalismus" kennzeichnet. Eine noch radikalere, wenn auch leicht mißverständliche

Aussage von Leontjew lautet: "Die weit verbreitete Ansicht, die Persönlichkeit sei ein Produkt der Biographie des Menschen, ist unbefriedigend."

2.2. Wir müssen also die Tätigkeit als den "Prozeß, in dem die wechselseitigen Übergänge zwischen den Polen 'Subjekt-Objekt' verwirklicht werden", zum Ausgangspunkt unserer Untersuchungen machen. Schauen wir uns von hier aus die für die meisten Arbeitsmigranten maßgeblichen Lebensweisen an: In der traditionellen bäuerlichen Lebensweise ist die Erhaltung der Familie (türkisch aile) Leitmotiv. Alle Lebenstätigkeiten sind dem untergeordnet. Sie sind in entsprechenden Werten und Institutionen vergegenständlicht (z. B. namuz/Ehre). In der Lohnarbeiterexistenz innerhalb kapitalistischer Warenproduktion dagegen wird die Privatform individueller Reproduktion bestimmend. Die Individuen müssen sich allenthalben in Marktbeziehungen einfügen, die schrittweise mehr ihr Leben bestimmen, und als selbständige Tauschsubjekte fungieren. Sachliche Abhängigkeiten lösen persönliche Abhängigkeiten ab und erfordern ein eigenständiges Handeln nach individuellen Maßgaben. Die Ausbeutung basiert auf der vergesellschafteten Arbeit. Lohnarbeit wird nun für die Migranten zu der lebensbestimmenden Tätigkeit. Beherrschend ist die Sorge um die eigene Existenz und um die eigene Zukunft, in der Regel auch die Sorge um den Lebensweg der Kinder, um ihre Ausbildung, ihr berufliches Fortkommen usw., alles jeweils geknüpft an das Einkommen. Die Lohnarbeit kann auf Grund ihres gesellschaftlichen Charakters zu anderen neuen Tätigkeiten veranlassen und damit neue Motive hervorbringen – Gewerkschaftsarbeit und politische Tätigkeiten zur kollektiven Lebenssicherung darüber hinaus, was ausländischen Arbeitern allerdings durch das Ausländerrecht verwehrt ist.

Grundlegend ist folgende Umkehrung: Während vorher innerhalb der bäuerlichen Subsistenzwirtschaft die gesellschaftliche Integration *das* Motiv war, wird sie innerhalb der kapitalistischen Warenproduktion zu einem Motiv unter anderen; denn nun sind die gesellschaftlichen Kooperationsbeziehungen vermittelt durch Geld, Ware und Kapital, versachlicht also. Andererseits zwingt die Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft zur Thematisierung des eigenen Verhältnisses zur Gesellschaft und macht dieses Verhältnis fragwürdig.

Bei Migranten bäuerlicher Herkunft ist häufig noch lange, wenn auch mit der neuen Lebenspraxis auf Dauer verblaßend und durch sie gebrochen, das Motiv der Reproduktion im Familienverband sinngebend. Die Experten sprechen von "familialistischer Orientierung". Belege dafür sind beispielsweise Überweisungen zum Unterhalt des Familienverbandes – die gegenseitigen verwandtschaftlichen Verpflichtungen sind sehr weit gespannt, die Sparziele der Migranten, die Verheiratung der Kinder durch die Eltern und das dabei zum Vorschein kommende mangelnde Verständnis für individuelle Lebenspläne. Traditionelle bäuerliche Orientierungen gehen allerdings oft eine eigenartige Verbindung mit 'modernen' Orientierungen ein.

Gerade die Migration zeigt – so könnte man ein vorläufiges Ergebnis festhalten, daß es weder vorgesellschaftliche Bedürfnisse gibt, mit denen die Individuen ihre Welt bewerten, sondern nur Bedürfnisse gegenständlicher und damit historischer

Natur. Das heißt, wir finden Motive, die sich in der historisch bestimmten Lebenstätigkeit bilden.

Noch wirken Kulturmuster 'prägend' im Sinn einer soziologischen Betrachtungsweise. Allerdings stoßen wir auf die Beharrlichkeit von kulturellen Bedeutungen und Motiven über den Wechsel der Lebensweise hinweg. Wir müssen uns daher der Funktion des Kulturellen näher vergewissern und uns der Beziehung zwischen Bedeutung und Sinn zuwenden.

2.3. Die Unterscheidung von *Sinn und Bedeutung* hat Leontjew von Wygotski übernommen. Bei diesem erhalten die beiden Begriffe ihren systematischen Stellenwert für die Analyse der Beziehung zwischen Gedanke und Wort und damit speziell des "inneren Sprechens" (Wygotski, Denken und Sprechen). Beim inneren Sprechen dominiert nach Wygotski der Wortsinn über die Wortbedeutung. In der inneren Sprache gibt es daher fast nur Idiome (ebd., S. 83). Das heißt, der Sinn hat für Wygotski persönlichen Charakter. Er ist unabhängiger vom Wort als die Bedeutung. Er ist zugleich durch die je individuellen, im Kontext gebundenen Beziehungen reicher als jene, ja "unerschöpflich" (S. 344). Von Leontjew werden die beiden für eine Psychologie des Sprechens formulierten Kategorien aufgegriffen, erweitert angewendet auf alle Bedeutungssysteme und für seine Analyse des Bewußtseins und der Persönlichkeit nutzbar gemacht.

Bedeutung ist nach Leontjew die Form, in der wir uns die historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen "zu eigen machen" (Leontjew 1982, S. 258). Mit anderen Worten: "Die Bedeutung vermittelt das Bewußtwerden der Welt" (S. 259). Die Bedeutungen gelten objektiv, unabhängig von den individuellen Lebenszügen des einzelnen und seiner je spezifischen Situation. Was sie zu einer psychologischen Kategorie macht, ist die phylogenetisch begründete Tatsache, daß die Bedeutungen mit dem Übergang zur menschlichen Daseinsform in die sinnliche Wahrnehmung der Außenwelt und der eigenen Bedürfnisse, die bei den Tieren noch unmittelbar ist, "eindringen", wie Leontjew sich ausdrückt, und diese "brechen". "In ihrer Objektivität, d. h. als Erscheinungen des gesellschaftlichen Bewußtseins, werden die Objekte für das Individuum unabhängig von ihrer Beziehung zu *seinem* Leben, zu *seinen* Bedürfnissen und Motiven durch die Bedeutungen gebrochen" (Leontjew 1982, S. 147). Im Gegensatz zu den objektiven Bedeutungen spiegelt der persönliche Sinn die je besonderen Lebensbeziehungen der Menschen wider. Der Gegensatz zwischen Sinn und Bedeutung erklärt sich für Leontjew historisch aus der Arbeitsteilung und insbesondere aus dem Übergang zu Klassengesellschaften, während in der Urgesellschaft, dem Stadium der unmittelbaren Kollektivität von Produkten und Konsumtion, Sinn und Bedeutung noch ungetrennt gewesen sein sollen.

Der persönliche Sinn hat seinen Ursprung in der Lebenspraxis der Individuen, im System ihrer Tätigkeiten, und muß damit "als eine weitere Konstituente des Systems des individuellen Bewußtseins bestimmt werden" (Leontjew 1982, S. 147). Der Sinn ist nach Leontjew nicht eine individuelle Konkretion der überindividuellen Bedeutung, vielmehr konkretisiert sich umgekehrt der Sinn in den Bedeutungen.

Er verbindet die Bedeutungen mit der Realität des persönlichen Lebens in dieser Welt, mit den Motiven des Subjekts. Innerhalb des Systems des individuellen Bewußtseins drückt er die Beziehung des Tätigkeitsmotivs zum unmittelbaren Handlungsziel aus. "Gerade der persönliche Sinn bewirkt die Engagiertheit des menschlichen Bewusstseins" (Leontjew 1982, S. 148).

Gegenüber Positionen, die das Subjekt in einen Effekt der Bedeutungssysteme und ihrer Bewegung auflösen (wie z. B. der Strukturalismus), besteht Leontjew darauf, daß der Sinn sich in der Bedeutung konkretisiere und nicht umgekehrt. Das heißt auch, daß der Sinn erst durch die Bedeutung seine Bestimmtheit erhält. Er ist trotz seines eigenen Ursprungs in der Lebenspraxis des Individuums nur über gesellschaftlich geteilte Bedeutungen zugänglich, und zwar nicht nur für andere, sondern auch für das eigene Bewußtsein. Der Stellenwert der Bedeutungen für das Werden des Sinns muß im Hinblick auf unsere Frage nach der Funktion des Kulturellen für das Bewußtsein besonders hervorgehoben werden. Leontjew darf nicht dahingehend mißverstanden werden, als sei die Konkretion des Sinns in der Bedeutung in einer zeitlichen Reihenfolge derart zu denken, als kleide sich der quasi fertige Sinn in eine beliebige Bedeutung. Die undialektische Vorstellung einer äußerlichen Beziehung zwischen Sinn und Bedeutung muß zurückgewiesen werden. Die Aussagen Leontjews belegen eindeutig, daß es ein Werden des Sinns unabhängig von historisch-gesellschaftlichen, also kulturell spezifischen Bedeutungen nicht geben kann.

Als Gegensatz zwischen persönlichem Sinn und gesellschaftlicher Bedeutung definiert Leontjew die Problematik der Entfremdung, die er speziell an der Lohnarbeit unter dem Kapitalverhältnis verdeutlicht. Die Situation der Arbeitsmigranten, die meist aus einer halbfeudalen bäuerlichen Lebensweise in die Lohnarbeiterexistenz hinübergewechselt sind, kann als ein Sonderfall der Entfremdungsproblematik im Sinne von Leontjew bestimmt werden; denn hier stehen sich persönlicher Sinn und gesellschaftliche Bedeutung extrem fremd gegenüber, während zugleich zwei kulturelle Bedeutungssysteme angesichts der neuen Lebensweise gleichsam darum konkurrieren, daß der Migrant sich bei seiner Sinnbildung ihrer bedient.

Die Kenntnis der kulturellen Bedeutungen der Herkunftskultur bzw. der Vergegenständlichungen in der Aufnahmegesellschaft vorausgesetzt, lassen sich folgende Konstellationen bei Migranten und Migrantenkindern als möglich denken und eigentlich erwarten:

Kulturelle Bedeutungen A *(proletarische, kulturindustrielle):*	Kulturelle Bedeutungen B *(bäuerlich-traditionelle):*
sinnlos, d. h. persönlicher Sinn noch nicht in A transformierbar,	sinnvoll, d. h. zu Konkretion von Sinn geeignet,
noch sinnlos	zum Teil schon sinnentleert,
sinnvoll	sinnentleert

Nicht berücksichtigt ist dabei, daß die kulturellen Bedeutungen sowohl der Herkunftskultur wie der Aufnahmegesellschaft möglicherweise durch die Minderheitenkultur in der Bundesrepublik modifiziert werden. Daß traditionelle Bedeutungen ohne persönlichen Sinn für den Migranten; speziell für einen jungen Migranten sind, muß nicht heißen, daß er sie nicht in ihrer früheren Sinnhaftigkeit verstehen kann. Zu unterscheiden ist zwischen ausdrücklich thematisiertem Sinn und Sinn, der sich mehr oder weniger fraglos in den Lebenstätigkeiten realisiert und bestätigt, wie es insbesondere für die bäuerlich-traditionelle Lebensweise typisch zu sein scheint, wo, wenn auch beschränkt, noch "unmittelbare Kollektivität" (Leontjew) in Resten vorhanden ist. Durch die Migration wird fast durchweg die Fraglosigkeit des Lebenssinns erschüttert. In dieser Hinsicht ist das mehrfach belegte Bedürfnis mancher Arbeitsmigranten nach Versprachlichung ihrer Situation, ihrer Gefühle in Briefen, Tagebüchern usw. aufschlußreich. Überwiegend ist die Orientierung an der traditionellen Kultur für die erste Generation der Arbeitsmigranten noch stark, kann aber in der neuen Lebensform nicht mehr bruchlos bewahrt werden. "Sie haben sich nicht in die kapitalistische Produktion hineinentwickelt, sondern sind hineingeworfen worden" (Sivanandan, in: Blaschke/Greussing 1980, S. 34).

Daraus ergibt sich die besondere Bewußtseinslage der Arbeitsmigranten. Häufig haben sie für ihr eigenes Handeln traditionelle Werte und Normen zum Teil schon außer Kraft gesetzt, z. B. die Familie über Jahre hinweg vernachlässigt. Teils werden die Traditionen noch in Anspruch genommen, vor allem gegenüber Frauen und Kindern innerhalb der Familie. Das führt nicht nur zu massiven Familienkonflikten, sondern läßt auch auf eine gewisse innere Desorientierung schließen.

Prüfen wir die oben aufgeführten Konstellationen bei der jungen, sogenannten zweiten Generation, so stellen wir zunächst fest, daß die traditionellen Werte auch nach jahrelangem Aufenthalt in der kapitalistischen Industriegesellschaft – sogar bei Aufenthalt in ihren Metropolen – noch zur Orientierung in der neuen Lebensrealität dienen können, wie Schiffauer (1983) am Fall einer Gruppe von Jugendlichen aus der Türkei gezeigt hat, die, in Westberlin lebend, auf Grund eines besonderen Vorfalles sein ethnologisches Forschungsinteresse geweckt hatten (Konstellation a).

Die zweite Konstellation könnte man z. B. da vermuten, wo eine junge türkische Frau (Neval, 21 Jahre, seit 13 Jahren in der Bundesrepublik) von einer Art Krise ihrer Sprachkompetenz erzählt, und zwar in einem Zusammenhang, wo sie von der Übernahme mancher "Denkart" von den Deutschen und über die Mischung der Denkarten bei sich spricht. Sie sagt: "Vor einigen Jahren hatte ich eine Krise. Da konnte ich kaum Türkisch und kaum Deutsch. Ich mußte mich für eine Sprache entscheiden" (Franger 1984, S. 42).

Zahllose Beispiele könnte man verständlicherweise für das Sinnloswerden traditioneller Werte und Normen anführen. Dies sei nur an einer Äußerung der 16-jährigen Figen (seit dem 4. Lebensjahr in der Bundesrepublik) illustriert. "Ich konnte nicht mehr die Rolle des türkischen Mädchens übernehmen, das nur für Sex und Kinderkriegen da ist. Ich war strikt gegen die Vorstellung, ein Lustobjekt zu sein.

Ich wehrte mich gegen das Bild der alltäglich unterworfenen Frau" (aus einem Brief an das Jugendbüro Marburg 1982).

Die Lebensbeziehungen in der traditionellen Form werden von Figen bereits von der modernen Lebensauffassung her interpretiert. Ob sie ihnen gerecht wird, sei dahingestellt, zumindest was den persönlichen Sinn der Traditionen für die Eltern betrifft. In eher naiver Form wird die Beziehungslosigkeit zwischen der Tradition und den eigenen Motiven in einem Bekenntnis der 18-jährigen Emine widergespiegelt, die seit dem fünften Lebensjahr in der Bundesrepublik ist und in einer kleinen ländlichen Industriestadt in Hessen lebt. "Ich weiß nicht, vielleicht würde ich mich auch entführen lassen. Aber ich habe ja nur noch ein Jahr. Und bis jetzt habe ich noch keinen Freund, der mich entführen könnte. Aber weißt du, ich gebe allen Mädchen recht, die das machen ... Ich finde das gut. Und vielleicht mache ich das auch noch" (Interview aus Henn/Werkmann 1985). Emine erkennt das Recht der Eltern, über ihre Verheiratung zu entscheiden, noch an, obwohl sich darin für sie persönlich kein Sinn mehr realisiert. Für ihre 'Befreiung' würde sie aber einen traditionellen Brauch wählen.

Ein Beispiel dafür, wie sich der persönliche Sinn einer traditionellen Norm bei äußerer Aufrechterhaltung dieser Norm ändern kann, bietet die türkische Studentin Sariye (22), die als Jungfrau in die Ehe gehen will, das aber mit der persönlichen Wertschätzung durch den späteren Partner, nicht mehr mit der Ehre der Familie begründet, wie es traditionellem Verhalten entsprechen würde (Straube/König 1982, S. 58).

Durch die Sinnentleerung kultureller Bedeutungen der Herkunftskultur für die Jugendlichen ergeben sich persönliche Entfremdungen gegenüber Eltern und Verwandten, weil solche Bedeutungen nicht mehr gemeinsam geteilt werden. "Ich verstand mich mit der Mutter nicht mehr so gut wie früher. Es kam mir vor, als ob Welten zwischen uns lagen" (Figen, 16 Jahre). Keriman (20 Jahre, seit dem 12. Lebensjahr in der Bundesrepublik), von ihren Eltern getrennt lebend und in mancher Hinsicht für junge Frauen türkischer Herkunft untypisch, bringt in einem Interview zum Ausdruck, daß sie mit den Verhaltensweisen ihrer Eltern und Geschwister überhaupt nicht mehr zurechtkommt, mit den patriarchalischen Haltungen und der Unfähigkeit zur Thematisierung von Konflikten. Sie sagt: "Scheiße, wenn man das so sieht, wirklich, denen gehts wirklich dreckig. Aber denen gehts gut, nur von deren Sicht. Aber eigentlich total dreckig. So könnte ich echt nicht leben. Ich würde mich so unwohl fühlen. Da möchte ich lieber hier alleine sein, also so. Ich merke, ich komme mit Türken, die aus der Türkei kommen, nicht aus" (Interview bei Henn/Werkmann 1985).

Die soziale Anerkennung durch die Bezugsgruppe geht verloren. Zu der Erfahrung, daß biographisch entstandene Bindungen sich lösen, kommt meist verschärfend hinzu, daß neue Beziehungen auf Grund der Ablehnung durch die Aufnahmegesellschaft, durch uns Deutsche also, kaum geknüpft werden können, eine Situation, die von den Migrationsforschern als Marginalität gekennzeichnet wird. Dabei ist für die Jugendlichen oft ungewiß, ob die in der aktuellen Lebensform entwickel-

ten Motive und Fähigkeiten für sie in der Zukunft bedeutsam bleiben, weil sie aufgrund des Ausländerrechts und der davon beeinflußten Rückkehrorientierung ihrer Eltern nur eingeschränkt über ihre Zukunft bestimmen können. Wir finden also ohne Zweifel bei ausländischen Jugendlichen neben materiell und rechtlich bedingten Entwicklungsbehinderungen und im Zusammenhang damit eine teilweise stark belastende soziale Situation und psychische Desorientierung vor. So verwundern die häufig in Interviews geäußerten Todeswünsche nicht. Es kommt sogar nicht selten zu Suizidversuchen. Psychosomatische Reaktionen sind in der Literatur inzwischen reich belegt (vgl. Riedesser 1984). Andererseits ist zweifelhaft, ob sich die Schwierigkeiten der Jugendlichen durchweg zureichend als Identitätskonflikte begreifen lassen, wie es verbreitet ist.

2.4. Die *Identitätsproblematik* spiegelt eine gesellschaftliche Anforderungsstruktur wider, die vom Beginn bürgerlicher Vergesellschaftung datiert (vgl. Schubert 1984). Wo der gesellschaftliche Zusammenhang dem Individuum als äußerliche Notwendigkeit gegenübertritt (Marx), wo es innerhalb der verallgemeinerten Warenproduktion zur individuellen Lebensbewältigung gezwungen ist, weil die Privatform die individuelle Reproduktion bestimmt, da wird die Identitätsproblematik in der von den Soziologen und Psychologen beschriebenen Weise aktuell. Der einzelne muß sich ins Verhältnis setzen zu den anderen und damit auch zu sich selbst. Er muß sich in der Vielfalt und im Wechsel der Lebensbeziehungen um Kontinuität und Zurechenbarkeit bemühen. Er sieht sich mit verschiedenen, teilweise wechselnden Erwartungen konfrontiert. Diese gesellschaftliche Anforderungsstruktur birgt nicht bloß Probleme der adäquaten Selbstdarstellung in sich, wie sie von Soziologen rollentheoretisch beschrieben werden. Diese Konstellation eröffnet vielmehr historisch auch die Möglichkeit zum Bewußtwerden seiner selbst. Mit der bürgerlichen Vergesellschaftungsform erreichen die Individuen die Etappe als Persönlichkeit. Der Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft hat mit anderen Worten historisch die "Geburt der sich selbst erkennenden Persönlichkeit" (Leontjew) möglich gemacht. Nach einer Studie von Riesman besaß der traditionsgebundene Dorfbewohner um 1950 in der Türkei noch nicht "gewisse Aspekte jener ausgeprägten Bewusstheit seiner selbst und der anderen … die als typisch für die fortschrittlichsten Sektoren der westlichen Gesellschaft gelten kann" (Riesman 1973, S. 63). Die Identitätsproblematik ist allen bürgerlichen und nachbürgerlichen Gesellschaften gemeinsam.

Auch in Leontjews Theorie der Persönlichkeitsentwicklung ist sie als Thema auffindbar. Am Beginn des Abschnitts über die Tätigkeit als Grundlage der Persönlichkeit nimmt Leontjew das Phänomen und Problem der Identität zum Ausgangspunkt seiner Argumentation (Leontjew 1982, S. 174f.). Er weist allerdings die personalistische Antwort eines metaphysischen Kerns der Persönlichkeit als falsch zurück, um auf die Analyse der Tätigkeit als den richtigen Zugang zum Problem hinzulenken. Das Ich als die psychische Instanz, die unsere Synthetisierungsleistungen vollbringt, wird nämlich nicht einfach vorausgesetzt, sondern als das Produkt der tätigen Subjekt-Objekt-Beziehungen behandelt. Sieht man von diesem bedeutsamen Fortschritt in der Theorieentwicklung, soweit dies zulässig ist, einmal

ab, so entdeckt man auch aufschlußreiche Gemeinsamkeiten mit Psychologen wie Erik Erikson, der seine Arbeiten ganz oder weitgehend unter den Aspekt der Identitätsbildung gestellt hat. Wie Erikson sieht Leontjew den Individuen in der Jugendphase eine wichtige "Entwicklungsaufgabe" gestellt, die besondere Orientierungs- und Syntheseleistungen erfordert und mit einer ersten lebensgeschichtlichen Selbstreflexion und Selbstvergewisserung verbunden ist. Nur scheint für Leontjew die Unabgeschlossenheit jener Entwicklungsaufgabe klarer und die biographische Beschränkung auf das Jugendalter überwunden. Auf die historisch-strukturellen Anlässe für die Aufgabe geht auch Leontjew nicht ein. Er stellt fest, daß "durch die sich kreuzenden Beziehungen des Subjekts zur Welt" eine psychologische Situation zustande kommt, die, zunächst und besonders deutlich vom Heranwachsenden, später auch vom Erwachsenen, eine "Orientierung im System dieser Beziehungen" erfordert (Leontjew 1982, S. 201), und zwar im Sinne der aktiven Widerspiegelung der Hierarchie der Beziehungen. Es beginnt eine "Umstrukturierung der Beziehungen zu anderen Menschen, zur Gesellschaft". Die Äußerung von Klassenmerkmalen oder anderen sozialen Merkmalen wie ethnischer Herkunft, Geschlecht transformiert sich psychologisch dahingehend, daß der Jugendliche, wie Leontjew sagt, früher oder später dazu Stellung nehmen muß (S. 203f.). Wenn er dies auch nicht immer 'theoretisch' leisten wird, so muß er dies zumindest praktisch tun. Er kann sich dem nicht entziehen. Schließlich gehört zu der Umgestaltung, die der "'Mechanismus' der Persönlichkeitsentwicklung" auf dieser Stufe des Jugendalters nach Leontjew erfährt, das veränderte, nämlich das bewußte und aktive Verhältnis zur Vergangenheit und Zukunft. Die früheren Eindrücke, Ereignisse und Handlungen werden für das Subjekt zum "Gegenstand seiner Beziehungen, seiner Handlungen". Mit der möglichen Aneignung von Perspektiven erweitert sich die Wirklichkeit in die Zukunft hinein (Leontjew 1982, S. 207). Die in ähnlicher Weise zum Teil auch von Erikson behandelten Entwicklungsaufgaben werden nun als "durch die Bewegung des Systems der objektiven gesellschaftlichen Beziehungen erzeugt" betrachtet. Dabei sieht Leontjew freilich die Persönlichkeit auch "als das, was der Mensch aus sich macht" (S. 213). Von den drei Parametern der Persönlichkeitsentwicklung bei Leontjew sei hier neben dem Umfang und Reichtum der Lebensbeziehungen und dem Hierachierungsgrad der Motive besonders der dritte Parameter hervorgehoben, nämlich die "Wechselbeziehung der verschiedenen Systeme der entstandenen Lebensbeziehungen", auch die Wechselbeziehung von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, der Leontjew "die Spaltung der Persönlichkeit" in einander fremde Sphären gegenüberstellt.

2.5. Wir können hier *die spezifischen Entwicklungsprobleme ausländischer Jugendlicher* nur noch in Thesenform skizzieren.

a. Die schon zur Sprache gebrachten Schwierigkeiten persönlicher Sinnbildung angesichts der Differenz zwischen der aktuellen Lebenspraxis der Jugendlichen und den überkommenen, familiär vermittelten Kulturbedeutungen werden verstärkt durch mangelhafte Kenntnis und Reflexion anderer Normen, Werte usw. – hier liegt insbesondere ein Versäumnis der Schule – teils auch durch erlebnisbedingte emotionale Barrieren gegenüber der sogenannten 'deutschen Kultur', bedingt

durch die Ausländerfeindlichkeit. Meist beschränken sich die ausländischen Jugendlichen auf kulturindustrielle Angebote wie Fernsehen, Videofilme etc.

b. Die eigene Herkunftskultur und Geschichte wird den Jugendlichen so unzureichend erschlossen, daß sie sich mit ihrer Kulturtradition nur ungenügend auseinandersetzen können. Nur in solcher Auseinandersetzung könnten sie individuelle und dabei doch einigermaßen umfassende gesellschaftliche Perspektiven entwickeln. Kulturelle Bedeutungen, in denen sich auch unter den gegebenen Lebensbedingungen Sinn konkretisieren könnte, fehlen u. a. auch wegen der äußerst beschränkten und nicht kreativen Rezeption der Herkunftskultur. Nicht übersehen werden dürfen freilich Ansätze zu einer produktiven kulturellen Neubildung durch Gruppen insbesondere solcher junger Ausländer, die kulturelles mit politischem Engagement verbinden (Musik- und Theatergruppen, Initiativgruppen mit vielfältigen Aktivitäten).

c. Durch die Diskriminierung seiner Bezugsgruppe wird beim ausländischen Jugendlichen das "Bewußtwerden seiner selbst im System der gesellschaftlichen Beziehungen" zusätzlich behindert. Denn das Verhältnis der Mehrheit zu seiner ethnischen Minderheit ist Teil jenes Systems gesellschaftlicher Beziehungen und spezifiziert die Klassenlage des Jugendlichen. Die starke Ablehnung oder sogar Bedrohung vor allem der Türken verleitet zu Distanzierungsversuchen oder auch zur Flucht in Scheinwelten. Sie kann zu Selbsthaß führen oder aber zur Überidentifikation mit der eigenen Kultur bzw. mit dem, was dafür gehalten wird. Nur unter großen Schwierigkeiten kann hier ein bewußtes, aktives Verhältnis zu den anderen, zum Selbst und zur Gesellschaft entwickelt werden. Biographische Dokumente zeigen allerdings, daß für einige wenige Jugendliche gerade diese Situation zu einer Herausforderung wird, die sie produktiv wenden. Im allgemeinen besteht jedoch die Gefahr von Verleugnungen, Verdrängungen oder Verklärungen der Realität.

d. Aufgrund der ökonomisch und rechtlich bedingten Existenzunsicherheit, d. h. des Mangels beruflicher Perspektiven und der Unsicherheit des Aufenthalts, verstärkt durch familiäre Bevormundung, wird den Jugendlichen eine individuelle Lebensplanung fast unmöglich gemacht. Außerdem sehen sie sich von politischer Mitwirkung, abgesehen von Gewerkschaftsarbeit und betrieblicher Mitbestimmung, ganz ausgeschlossen. Es wird ihnen also sehr erschwert, ihre Zukunft in Besitz zu nehmen, mehr noch als den Bürgern dieses Staates.

e. Durch die hiesige Lebensweise wird der Anspruch auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung geweckt. Dieser Anspruch läßt sich andererseits unter gegebenen Verhältnissen generell nur unzureichend einlösen. Die Karikatur des selbstbestimmten Verbrauchers ist ein Effekt dieser Situation. Bei den ausländischen Jugendlichen, vor allem bei den Mädchen, trifft das neue Bedürfnis aber nicht nur auf die Widerständigkeit der Verhältnisse, sondern auch auf den Widerstand der Tradition. Zu schweren Krisen kommt es häufig, wenn den Jugendlichen grundlegende Lebensentscheidungen wie Partnerwahl, Berufswahl, Wahl des Aufenthaltortes von seiten der Familie vorenthalten bzw. aufgezwungen werden, und zwar dann, wenn die Etappe bewußter Entwicklung der Persönlichkeit eingeleitet

ist. Zur Entwicklung als Persönlichkeit gehört ja wohl die eigene Wahl der zentralen Lebensbeziehungen.

Für die Umstrukturierung der Lebensbeziehungen im Jugendalter ist insbesondere auch die Thematisierung des Lebenssinns wichtig. Die Frage nach dem Lebenssinn wirkt aber auf traditionsgebundene Eltern eher befremdlich oder sie wird aus eigener Verunsicherung heftig abgewehrt. Dies soll abschließend mit einer Passage aus einer der Selbstdarstellungen von ausländischen Jugendlichen illustriert werden, die veröffentlicht sind. Devrim aus Berlin (16 Jahre) erzählt: "Ich fragte mich oft: 'Wofür lebt man?' Ich habe auch meine Eltern gefragt. Meine Mutter sah mich erst starr an und sagte dann: 'Das weißt du nicht?' 'Nein', antwortete ich. 'Das ist ja unerhört, daß du das nicht weißt!' 'Aber wieso denn, schließlich kann ich und muß ich nicht alles wissen. Du weißt ja bestimmt auch nicht alles.' Da fing der Krach wieder an. Ich bat sie, ruhig zu bleiben und nicht zu schreien. 'Es ist eine Schande, daß du unsere Tochter bist.' Ich wurde wütend und zornig auf meine Mutter. Statt mir meine Frage zu beantworten, sagte sie mir, ich wäre eine Null, doof, ein Idiot, Ausdrücke dieser Art. Bevor ich in mein Zimmer ging, hielt ich entgegen, sie wäre selber doof, denn sonst hätte sie mir ja die Frage beantworten können. Später gab mir meine Mutter eine Antwort auf die Frage, wofür man lebt. Sie lautete: 'Man lebt für seine Ehre.' Und damit basta! Wenn ich mit ihr darüber diskutieren wollte, drohte sie mit Gewalt" (aus Ayse und Devrim 1983, S. 119).

Literatur

Auernheimer, G.: Problematische Rezeption einer Sozialisationstheorie. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1985, H. 3. S. 58-62.

Ayse und Devrim: Wo gehören wir hin? Hrsg. von M. Kuhlmann und A. Meyer. Bornheim-Merten 1983.

Blaschke, J./Greussing. K.(Hrsg.): "Dritte Welt" in Europa. Probleme der Arbeitsimmigration. Frankfurt 1980.

Erikson, E.: Kindheit und Gesellschaft. 6. Aufl. Stuttgart 1976.

Franger, G.: Wir haben es uns anders vorgestellt. Türkische Frauen in der Bundesrepublik. Frankfurt 1984.

Gramsci, A.: Philosophie der Praxis. Eine Auswahl. Hgg. u. übers. von Ch. Riechers. Frankfurt 1967.

Henn, F./Werkmann, M.: Migrations- und remigrationsbedingte Konflikte junger Türkinnen. Diplomarbeit am FB Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg 1986.

Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. 2., rev.Aufl. Kronberg/Ts. 1977.

ders.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln 1982.

Riedesser, P.: Psychische Reaktionen. In: Handwörterbuch zur Ausländerarbeit. Hrsg. v. G. Auernheimer. Weinheim/Basel 1984.

Riesman, D.: Das Ich und die Gesellschaft: Reflexionen über einige Türken auf der Schwelle der Moderne. In: ders., Wohlstand für wen? Frankfurt 1973.

Schiffauer, W.: Die Gewalt der Ehre. Frankfurt 1983.

Schubert, V.: Identität, individuelle Reproduktion und Bildung. Gießen 1984.

Straube, H./König, K.: Zuhause bin ich "die aus Deutschland". Ausländerinnen erzählen. Ravensburg 1982.

Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt 1977.

Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos? (1989)

So umstritten und umkämpft die Bedeutung von "kultureller Identität" ist, so häufig ist der Gebrauch als politischer Kampfbegriff und als pädagogische Formel. In der Entwicklungspolitik und ihrer Theorie ist davon ebenso die Rede wie in der Bildungspolitik und Pädagogik, nämlich dort, wo es um Bildungs- und Erziehungsprogramme für Minderheiten geht, am häufigsten in der sogenannten Ausländerpädagogik, daneben auch in der "Pädagogik mit der Dritten Welt"[1] Für nationale Befreiungsbewegungen und für regionalistische Bewegungen ist sie zur politischen Botschaft geworden. Entwicklungshelfer und Pädagogen machen sich zu Anwälten der kulturellen Identität ethnischer Gruppen. Die Kultusminister in der Bundesrepublik haben neben "Integration" die "Erhaltung der kulturellen Identität" der ausländischen Kinder in ihre einschlägige Vereinbarung geschrieben. Auch andere Politiker, darunter solche, denen sonst das Wohl von Minderheiten wenig am Herzen liegt, machen sich Sorgen um deren kulturelle Identität. Vertreter von Minderheiten selber wiederum, sowohl eingewanderter wie autochthoner, verfechten programmatisch die kulturelle Identität ihrer Gruppe gegen die Assimilationsversuche der Majorität. Berücksichtigt man noch den Stellenwert dieses Topos im antiimperialistischen Diskurs vieler Intellektueller in Afrika, Asien und Lateinamerika, so wird die Ambivalenz, die widersprüchliche Struktur seines Bedeutungsfeldes vollends deutlich. Dieser vagabundierende Bedeutungsträger, zweifellos auch ein Element ideologischer Diskurse, steht einmal im Dienst neokolonialer Bevormundung, ein andermal im Dienst von Befreiungsbewegungen.[2] Diese Charakterlosigkeit hat ihm das Mißtrauen aufklärerischer Geister eingebracht. Die Verwendung in Politik und Pädagogik stößt auf wissenschaftliche Einwände. Die Geltung, ja überhaupt Brauchbarkeit als wissenschaftliche Kategorie ist strittig (dazu Meillassoux 1980, Bukow/Llaryora 1988). Das hinderte zunächst einmal nicht, die Rede von kultureller Identität als ideologische zu untersuchen, die Einbindung in konträre ideologische Diskurse – die Projektgruppe Ideologietheorie um W. F. Haug würde sagen: in ideologische Appellationen "von oben" sowohl wie in kulturelle

1 Vgl. dazu das Jahrbuch "Pädagogik: Dritte Welt" für 1986 mit dem Titel "Kulturelle Identität und Universalität", hrsg. von U. Schmidt, Frankfurt/M. Zum Stellenwert des Terminus "kulturelle Identität" innerhalb der entwicklungspolitischen Diskussion siehe Handbuch der Dritten Welt, 2., überarb. Auflage, Bd. 1, insbes. die Beiträge von V. Matthies ("Kollektive Self-Reliance") und K.-G. Riegel ("Tradition und Modernität").

2 Im Gegensatz dazu ordnet Cohen (1988) die Bezeichnung ethnicity, anders als race (Rasse), nicht einem ideologischen Diskurs zu, wobei für mich offen bleibt, wieweit ethnicity für ihn ideologisierbar ist. – Race "is an ideological construct ... The notion of ethnicity, in contrast, lacks any connotation of innate characteristic wether of superiority or inferiority" (23).

Selbstverständigungsprozesse "von unten" – und die ideologischen Effekte, die praktischen Implikationen in Politik und Pädagogik zu analysieren.

Manche Autor/inn/en betrachten kulturelle Identität oder Ethnizität[3] unter Verweis auf die Konstitutionsprinzipien moderner Gesellschaften als bloße soziale Konstruktionen mit mehr oder weniger Phantomcharakter. Am radikalsten scheinen in dieser Hinsicht Bukow/Llaryora (1988), die Ethnizität für das fragwürdige Ergebnis sozialer Zuschreibung, der Etikettierung von Minoritäten halten. – Sie sprechen in diesem Sinn von der "Soziogenese ethnischer Minderheiten". Andere Autor/inn/en, vor allem im angelsächsischen Sprachraum, sehen in der ethnicity das Ergebnis einer mehr oder weniger willkürlichen Selbstzuordnung der Individuen und der letztlich beliebigen Auswahl ethnischer Merkmale für Prozesse der Selbstdefinition.[4] Dieser Position neigt auch Greverus (1981) in ihrem Aufsatz über "Ethnizität und Identitätsmanagement" zu.

Nach Cohen (1988) dagegen verweist Ethnizität, unabhängig von ihrem mythischen Charakter, auf "einen realen Prozeß historischer Individuation". Allerdings sieht auch er die Gefahr der Fetischisierung von "images of ethnicity", mit der sie aus dem aktuellen Bedeutungskontext gerissen werden (S. 25). Damit sind wir wieder bei dem Problem der Ideologisierung angelangt. Es scheint aber möglich – Cohen (1988) gibt Hinweise dafür –, bestimmte gesellschaftliche Konstellationen zu benennen, die eine Fetischisierung begünstigen. In dieser Hinsicht sind Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse bedeutsam. Darüber hinaus muß Klarheit gewonnen werden über die Funktion der Kultur für die Lebenspraxis der Menschen, und zwar im allgemeinen wie speziell in "modernen", d.h. marktvermittelten, Waren produzierenden Gesellschaften, in denen das Verhältnis der einzelnen zur Gesellschaft seine Unmittelbarkeit und Selbstverständlichkeit verloren hat, so daß sie mit dem Problem ihrer Identität konfrontiert sind.

Kulturelle Identität – wissenschaftliches Für und Wider

Kulturelle Identität und Kulturkonflikt sind, wie gesagt, Topoi politischer und pädagogischer Diskurse. Preiswerk (1980) beispielsweise behauptet einen positiven Zusammenhang zwischen entwicklungspolitischen Strategien, die auf die Wahrung oder Wiedergewinnung der kulturellen Identität gerichtet sind, und besserer Verteilung der wirtschaftlichen Ressourcen, einer stärkeren Gebrauchswertorientierung der jeweiligen Volkswirtschaft. Umgekehrt meint er einen "negativen Kreis", man kann auch sagen: Teufelskreis, zwischen "auswärtiger Durchdringung", Verlust der kulturellen Identität und Vernachlässigung der Grundbedürfnisse zugunsten der Luxusbedürfnisse von Eliten ausmachen zu können. Hauck (1980) wirft ihm

3 "Kulturelle Identität" entspricht, nach den mir bekannten Diskussionsbeiträgen zu urteilen, weitgehend dem englischen "ethnicity", das, eingedeutscht als Ethnizität, in die sozialwissenschaftliche Fachsprache hierzulande vorzudringen beginnt.

4 Ein deutliches Beispiel für die Unterstellung völliger Beliebigkeit liefert Isajews Auffassung (siehe weiter unten). Bei anderen angelsächsischen Autoren kann man lange Listen von möglichen ethnischen Merkmalen finden, die quasi zur Wahl stehen.

die Vernachlässigung sozialer Fakten und – als tieferen Grund dafür – die Abstraktion von den Produktionsverhältnissen vor. In der entwicklungspolitischen Diskussion über sogenannte Self-Reliance-Strategien scheint kulturelle Identität allgemein eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Handbuch der Dritten Welt, Bd. 1). Aber auch in der pädagogischen Diskussion und in der Migrationsforschung ist kulturelle Identität zu einem vielgebrauchten Modebegriff avanciert. Haußer (1987) vermerkt zu Recht "den inflationären Gebrauch des Identitätskonzepts bei Publikationen der Ausländerforschung" in der Bundesrepublik. Die offizielle Bildungspolitik gegenüber ausländischen Kindern und Jugendlichen ist seit zwei Jahrzehnten von dem doppelten Ziel geleitet – sowohl "Integration" als auch "Erhaltung der kulturellen Identität". Dabei wird diese in der herrschenden Lesart als Erhaltung des nationalen Zugehörigkeitsgefühls zum Herkunftsland und der Rückkehrfähigkeit und -bereitschaft verstanden. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind Einwände gegen die in ihrem Kern konservative Formel von der Erhaltung der kulturellen Identität vorgebracht worden. Andererseits formiert sich heute ein neues Bündnis von Vertretern und pädagogischen Anwälten der Minderheiten, die angesichts des Versagens der sozialen Integration die kulturelle Identität zu ihrer bildungspolitischen Leitlinie machen, wobei zu differenzieren ist zwischen konservativen Positionen und solchen, bei denen kulturelle Identität nicht mehr rückwärtsgewandt und statisch verstanden wird. Auf die Entwicklung von Handlungsfähigkeit innerhalb der Aufnahmegesellschaft wird dort Wert gelegt.

Verfolgt man die erziehungs- und allgemein sozialwissenschaftliche Diskussion, so ist generell ein Hin- und Herpendeln zwischen der Verdinglichung und Naturalisierung von kultureller Identität einerseits und ihrer Negation andererseits zu verzeichnen. Die biologisch-rassistische Begründung, die zur Zeit nur noch im Alltagsdenken verbreitet scheint, aber mit dem Modischwerden der Soziobiologie auch wieder im akademischen Bereich hoffähig werden könnte, ist in den Fachdiskussionen von einer soziologistischen bzw. kulturalistischen Sichtweise abgelöst worden. Kulturelle Identität basiert demnach auf sozialen Anpassungsprozessen und kultureller "Prägung" vor allem in der frühen Kindheit (vgl. Liegle 1980). In popularisierter Form ist dieses Paradigma im Alltagsdenken von Pädagoginnen und Pädagogen sedimentiert. So ist dort die Beziehung zu ausländischen Kindern häufig vom Gedanken an deren andersgeartete Mentalität bestimmt (Feil/Furtner-Kallmünzer 1987).

Mit dem Paradigma der kulturellen Prägung ist logisch die Vorstellung verknüpft, daß bei einer Veränderung oder einem Wechsel des kulturellen Umfelds oder aber auch bei widersprüchlichen kulturellen Einflüssen und Anforderungen Kulturkonflikte unausweichlich seien. Bei einem Kulturwechsel wird – so kann man die dem Modell impliziten Vorstellungen vereinfacht wiedergeben – das verfügbare Verhaltensprogramm mindestens teilweise dysfunktional. Bei diskrepanten Sozialisationseinflüssen wird das innere Steuerungssystem gleichsam überfordert. So nimmt die Kulturdifferenzhypothese vor allem in der Migrationsforschung und Ausländerpädagogik einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Bukow/Llaryora 1988). Kulturkonflikte werden zur Erklärung von Devianz, Kriminalität und Krankheit bei Migranten

herangezogen (vgl. Czock 1988). Wie rassistische Vorstellungen spezifische Bedrohungsphantasien, nämlich die Angst vor Rassenvermischung, mit sich bringen, so begünstigen soziologistische Konzepte die Befürchtung, allzu mehrdeutige und widersprüchliche Normen und Werte würden zu Verhaltensstörungen und Identitätsproblemen führen. Von politischer Seite können damit restriktive ausländerpolitische Bestimmungen wie z. B. die Einschränkung des Familiennachzugs oder Segregationsmaßnahmen wissenschaftlich legitimiert werden.

Nicht zuletzt veranlaßt durch diese problematische politische Inanspruchnahme, hat sich eine Reihe von Sozial- und Erziehungswissenschaftlern mit der Kulturkonfliktthese wie auch mit dem Topos "kulturelle Identität" auseinandergesetzt (Auernheimer 1988, Bukow/Llaryora 1988, Czock 1988, Hamburger 1986, Haußer 1987, TwenhöfeI 1984). Dabei kommen einige Autor/inn/en dazu, Kulturkonflikte überhaupt zu leugnen, sie zu einem nicht realitätshaltigen sozialen Konstrukt oder Ideologem zu deklarieren oder jedenfalls für unwesentlich gegenüber den sozialen und rechtlichen Benachteiligungen von Minderheiten zu erklären (so Hamburger 1986, Haußer 1987). Die Probleme junger Migrantinnen und Migranten, soweit sie nicht überhaupt der Außensicht zugeschrieben werden, werden ausschließlich auf den unsicheren Rechtsstatus, die Diskriminierung, die geringen Bildungs- und Berufschancen und auf den Mangel an Lebensperspektiven im allgemeinen zurückgeführt. Die eindeutigste und entschiedenste Position beziehen Bukow/Llaryora (1988), die einen auf Ethnizität angewendeten labeling-approach, also Etikettierungsansatz, vertreten. Sie sprechen von der "Ethnisierung" von Minderheiten. Die Politik der Ethnisierung, die einem bestimmten Steuerungsbedarf des Systems entspreche, werde durch sozialwissenschaftliche Ansätze gestützt und zeige auch in der Alltagswelt Wirkung. Die Soziogenese ethnischer Minderheiten wird, etwas verkürzt dargestellt, so erklärt, daß Merkmale, die an sich für moderne formal-rational organisierte Gesellschaften belanglos sind, als soziale Abgrenzungskriterien verwendet werden, wobei nach Auffassung der Verfasser einige längst überwundene Sozialstrukturen wie Familialismus, Klientelsystem etc. zu kulturellen Eigenheiten hochstilisiert werden. Die Definitionen würden nicht nur von den Betroffenen selbst übernommen, sondern sie schaffen zusammen mit der damit verbundenen sozialen Benachteiligung tatsächlich soziale Realität. Bukow/Llaryora lassen übrigens auch die Deutung von kulturellen Unterschieden als Modernitätsrückstand nicht gelten. So sehr die Konsequenz ihrer Argumentation fasziniert, so wenig überzeugt doch ihre Ethnisierungsthese. Die praktischen Schlußfolgerungen erscheinen bedenklich. Nahegelegt wird nämlich die Vernachlässigung kultureller Traditionen der Minderheiten. Selbstverständlich verbietet sich aus ihrer Sicht die Rede von kultureller Identität, weil sie nur die fragwürdige Politik der Ethnisierung stützt.

Bukow/Llaryora berufen sich auf Meillassoux, der als Ethnologe vor dem Mißbrauch der Ethnologie im Umgang mit Arbeitsmigranten warnt und den Versuch, "Arbeitseinwanderer in ihre Ethnizität einzubinden", für verfehlt und für ein Element kapitalistischer Herrschaftsstrategien hält (Meillassoux 1980, S. 58). Er verweist unter anderem auf die Politik der Bantustans in Südafrika. Meillassoux argumentiert allerdings, anders als Bukow/Llaryora, historisch-materialistisch. Er arbeitet heraus,

daß mit dem Übergang zur Lohnarbeiterexistenz traditionelle, beispielsweise dörfliche Sozialstrukturen und soziale Bindungen neue Funktionen für die Migranten übernehmen, wenn sie nicht mit der Zeit ihren "organischen Gehalt" überhaupt verlieren (1980, S. 55). Sie werden jedoch teilweise von den politischen Instanzen aus politischen und ökonomischen Gründen künstlich aufrechterhalten. – Meillassoux verweist auf die Senkung der Reproduktionskosten der Arbeiter durch die traditionelle Hauswirtschaft. So ideologisch deshalb diese Art der "Pflege" kultureller Traditionen ist, z. B. die Konservierung der Stammesorganisation bei afrikanischen Bergarbeitern (1980, S. 53f.), so wenig plädiert Meillassoux für den Bruch mit der kulturellen Tradition. Er vermerkt ausdrücklich: "Kulturelle Werte sollen und müssen natürlich gefördert und respektiert werden" (1980, S. 58). Und er erwähnt seine eignen Bemühungen um die Förderung der Muttersprache von Immigranten in Frankreich. Zwar gibt er den kulturellen Traditionen auf Dauer keine Chance, aber eine vorübergehende Brückenfunktion für die Migranten. Die Art des Umgangs mit der Tradition möchte er allerdings – das ist entscheidend – diesen selber überlassen. Eine Bevormundung lehnt er ab.

In den angelsächsischen Ländern, d.h. vor allem in den Einwanderungsstaaten USA, Kanada und Australien, wird ethnicity häufig rationalistisch-instrumentell definiert. Sehr prononciert bestimmt sie zum Beispiel Isajew als "einen strategischen Wahlakt von Individuen, die unter anderen Umständen eine andere Gruppenmitgliedschaft als ein Mittel gewählt hätten, mehr Macht und Prestige zu erlangen" (zit. n. Stephan 1987, S. 62). Unter Bezugnahme auf die internationale Diskussion über ethnicity betont auch Greverus (1981) den instrumentellen Charakter von ethnischen Eigenheiten zur Durchsetzung spezifischer Ziele und Interessen. Dabei setzt sie in ihrem Katalog von sechs "Grundintentionen ethnischen Identitätsmanagements" Machtgewinn wertneutral neben das Streben um kulturelle Autonomie. Die je spezifischen historischen Konstellationen, Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse treten damit in den Hintergrund. Der Unterschied zwischen Unterdrückung und dem Kampf dagegen verschwimmt. Bei der ethnischen Profilierung werden, so Greverus, "die hervorragendsten Charakteristika des Ethnos ... selektiv für das Identitätsmanagement ... eingesetzt" (1981, S. 223).

So gewiss der Beitrag von Greverus wohl als kritische Wendung gegen die Mythen des eigenen Faches, der Ethnologie und speziell der europäischen Volkskunde, gemeint und somit von einem aufklärerischen Motiv getragen ist, so bleibt die Verfasserin doch im deutschen Eigentlichkeits-Denken, so scheint es, insofern befangen, als sie nicht nur zwischen "Ethnos" ("eine jeweils stabile Einheit mit einem ausgeprägten Wir-Bewußtsein") und Ethnizität, sondern auch noch zwischen dieser und bloßer "Pseudo-Ethnizität" unterscheiden zu müssen glaubt. Auch die Rede von "echten Identitätsmerkmalen", die sie z. B. bei den Schwarzen in den USA vermißt, zeigt die Gefahr neuerlicher Mystifikation.

Zu fragen ist: Hat nicht Ethnizität in 'modernen' Gesellschaften in der Tat immer symbolischen und selektiven Charakter, weil die Individuen nicht mehr unmittelbar ins Gemeinweisen eingebunden sind, sondern ihren gesellschaftlichen Zusammen-

hang erst herstellen müssen? Auf der anderen Seite braucht Ethnizität deshalb nicht bloß fiktiv zu sein.

Kultur und Identität

Wir müssen uns einen Begriff machen von Kultur, d. h. gemäß historisch-materialistischer Methode von ihrer Funktion für die Menschen, von ihrem Ort im Lebensprozeß und innerhalb der gesellschaftlichen Reproduktion. Außerdem wäre, um den Zusammenhang zwischen kultureller Praxis und Identität zu bestimmen, aufzuklären, was sich hinter dem Identitätsanspruch historisch-konkret verbirgt.

Die Verhältnisse, die die Menschen zur Produktion ihres materiellen Lebens jeweils eingehen, setzen historisch spezifische Orientierungsanforderungen. Die Menschen machen sich Vorstellungen über ihr Verhältnis zur Natur, über ihr Verhältnis untereinander und über sich selbst. Ihr Bewußtsein basiert dabei immer schon auf den ideellen Formen gesellschaftlicher Erfahrung (Leontjew 1982). In Ritualen und anderen symbolischen Darstellungen vielfältiger Art ist ein bestimmtes Verhältnis zur Natur, ist die Ordnung des Gemeinwesens vergegenständlicht. Das Bewußtsein ist abhängig von der materiellen Lebenspraxis insofern, als es die jeweiligen Lebensbedingungen wie die gegenständliche Welt überhaupt modellhaft abbilden muß, um die Tätigkeit zu steuern. Die inneren Abbilder sind aber nun keineswegs einfach und unmittelbar aus den sinnlichen Wahrnehmungen zusammengesetzt. Abgesehen vom konstruktiven Charakter unseres Bewußtseins, werden die Wahrnehmungen nämlich durch die gesellschaftlichen Bedeutungen "gebrochen" (Leontjew 1982, S. 147), die allenthalben in den Produktivkräften (Werkzeugen etc.), Produktionsverhältnissen und Symbolsystemen vergegenständlicht sind. "Die Bedeutung vermittelt das Bewußtwerden der Welt" (ebd., S. 258).

Das gilt generell und macht die historisch-gesellschaftliche Spezifik unseres Bewußtseins deutlich. Wir müssen aber nun differenzieren zwischen Symbolbedeutungen und "funktionellen Bedeutungen". Die letzteren erschließen sich unmittelbar im Gebrauch (von Werkzeugen z. B.) bzw. im sozialen Verkehr (ökonomische Formen z. B.). Sie haben – im Gegensatz zu den Symbolbedeutungen – keinen Verweisungszusammenhang auf etwas anderes, wiewohl einen praktischen Kontext. Die ersteren stehen für ein Signifikat. Sie übernehmen neben der Kommunikationsfunktion eine Repräsentationsfunktion für das Bewußtsein. Mit ihrer Hilfe bilden wir uns nämlich Vorstellungen von den gegenständlichen, d.h. sachlichen und sozialen Beziehungen, von unserem Verhältnis zur Welt und von uns selbst (zur Repräsentationsfunktion der Sprache s. Wygotski 1977).

Als die Kultur einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe können wir ihr Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln bezeichnen. Wir begrenzen damit Kultur begrifflich mit Williams (1981) auf symbolische Bedeutungen, allerdings nicht nur auf elaborierte Symbolsysteme wie Kunst etc. Auch die symbolische Verwendungsweise von Dingen im Alltagsleben ist Teil kultureller Praxis. Mit dieser Definition wird Kultur als analytischer Begriff brauchbar; denn

ihre dialektische Beziehung zum materiellen Lebensprozeß, zur jeweiligen Produktionsweise und Klassenlage wird damit bestimmbar und läßt sich hinsichtlich ihrer Bewegungsweise untersuchen. Sprechen wir der Kultur die Funktion der Handlungsorientierung, der Selbstvergewisserung und Selbstverständigung zu, wobei wir uns in Übereinstimmung mit marxistischen wie bürgerlichen Wissenschaftlern befinden (z. B. Gramsci, Haug, Metscher, Bourdieu, Clarke, Willis, Claessens, Greverus), so zwingt das zu der Annahme, daß mit einer Veränderung der materiellen Lebensbedingungen auch das kulturelle Bedeutungssystem, die kulturelle Praxis verändert werden muß, und zwar von den Menschen verändert werden muß. Wir stoßen damit auf die Prozeßhaftigkeit der Kultur und die Bedeutung der Praxis der Menschen, die sich darin vergegenständlichen, für diesen Prozeß.[5] Das gilt selbst für Kulturen im Stadium scheinbarer Stagnation. Wie Greverus (1971) in einer Studie über die sizilianische "Miseria-Kultur" aufzeigt, wird im kulturellen Prozeß eine Selektion von spezifischen Themen vollzogen, die sich als Antworten auf die sozioökonomische Situation interpretieren lassen. Greverus meint dabei ein "dominantes Thema", im Fall der sizilianischen Volkskultur die "Würde", ausmachen zu können (Greverus 1971, S. 294f.).

Das leitet über zu einem weiteren Aspekt; denn Themen lassen sich natürlich verschieden artikulieren, und außerdem erfolgt die Selektion der Themen nicht im herrschaftsfreien Raum. Auf Grund ihres symbolischen Charakters ist jede Kultur und ist jedes Kulturelement mehrdeutig und für Bedeutungsverschiebungen, Verdichtungen usw., generell für Transformationen und unterschiedliche Artikulationen offen (vgl. Lipp 1979; Projekt Ideologietheorie 1979). Daher ist Kultur das Feld des Kampfes um Bedeutungen, um kulturelle Hegemonie (dazu Projekt Ideologietheorie 1979), und zwar besonders in Zeiten gesellschaftlicher Umwälzungen, wenn die Transformation kultureller Bedeutungen ansteht. Im Grunde wird aber die Arbeit daran permanent geleistet, und zwar in erster Linie, aber nicht nur von den Intellektuellen der verschiedenen Klassen.[6] Politische und ökonomische Revolutionen, Prozesse des sozialen Wandels ebenso wie Migrationsbewegungen haben kulturelle Um- und Neubildungen zur Folge. So zeigt, um das an einem Beispiel zu verdeutlichen, Johannsen (1981) in einer Studie, wie seit der Jahrhundertwende in den ehemals osmanischen Ländern mit dem Eindringen des Kapitalismus in verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren Bewegungen auf den Plan treten, die den Islam neu interpretieren und dem Übergang zur säkularisierten Industriegesellschaft Rechnung zu tragen versuchen, indem sie unter anderem das

5 Nicht zu übersehen ist sicher, daß kulturelle Bedeutungssysteme angesichts erfahrbarer gesellschaftlicher Widersprüche auch historisch vorgreifend transformiert werden (können), daß Kultur eine utopische Dimension hat oder haben kann. Man kann das Niveau der Kulturentwicklung nach der historischen Perspektive und damit nach den "großen Traditionen" bemessen. In die gleiche Richtung zielt die Frage, ob eine Kultur und eine Sprache eher provinziellen Zuschnitt oder aber nationalen oder gar internationalistischen Charakter hat (vgl. Gramsci).

6 Wir trennen nicht zwischen "Kultur" und "Ideologie" wie W. F. Haug und die Projektgruppe Ideologietheorie, obgleich wir deren Fragestellungen für wichtig und richtig halten. Terminologisch hielten wir eine Unterscheidung zwischen Kultur im engeren Sinn (nach der Definition von W. F. Haug) und Kultur in der umfassenden Bedeutung (einschließlich der ideologischen Dimension) für diskutabel. Viele Eigenheiten, Bewegungs- und Bildungsgesetze wie Mehrdeutigkeit, Bedeutungsverdichtung und -verschiebung gelten für Ideologie und Kultur gleichermaßen.

Verhältnis von Staat, Recht und Religion neu bestimmen. Interessant ist dabei, daß – ähnlich wie am Ausgang des europäischen Mittelalters – die Neubestimmung der religiösen Formen und Inhalte als "Rückkehr zu den Fundamenten der Religion" interpretiert wird (Johannsen 1981, S. 798). In einer Fallstudie über den Reislamisierungsprozeß einer türkischen Arbeitsmigrantin aus Berlin arbeitet Schiffauer (1984) heraus, wie hier die Religion eine neuartige, dem dörflichen Islam, mit dem die Migrantin aufgewachsen ist, fremde Funktion für die individuelle Identitätsfindung übernimmt, was auch mit neuen Formen der Religiosität verbunden ist. Innerhalb der Einwandererkolonien werden selbstverständlich auch Kämpfe um kulturelle Hegemonie, teilweise sogar erbittert, ausgetragen.

Gelingt die Transformation kultureller Bedeutungssysteme nicht rechtzeitig oder adäquat, weil die Menschen von der Veränderung ihrer Lebensbedingungen und Sozialstrukturen überrascht werden oder weil die Veränderung nicht von ihnen selbst bestimmt und kontrolliert werden kann, kommt es, so kann angenommen werden, zu einer kollektiven oder individuellen Desorientierung und damit unter Umständen zu Formen der Regression (Fanon 1966, Greverus 1971, Wulff 1978). Mit A. N. Leontjew können wir sagen: Der "persönliche Sinn", der aus der gesellschaftlichen Lebenspraxis entspringt, läßt sich in solchen Fällen nicht mehr in den tradierten gesellschaftlichen Bedeutungen konkretisieren (Leontjew 1982, S. 136ff.). Das ist der Kern dessen, was "kulturelle Entfremdung" genannt werden kann. Wulff (1978) spricht von "Dekulturation". Wir finden dies zum Beispiel bei Migrantenfamilien, die aus noch vorkapitalistischen Regionen oder Sektoren zugewandert und teilweise an bäuerliche Traditionen gebunden sind, wobei nicht übersehen werden soll, daß manche Tradition wie etwa die Familienloyalität auch überlebenssichernde Funktion in der Fremde erhalten oder behalten kann. Zum Teil bezieht die Migrantenkultur daraus eine gewisse Stärke. Die Familien können sich dadurch oft trotz ihrer sozialen Benachteiligung vor Verwahrlosungstendenzen bewahren.

Ethnizität läßt sich nun auf der Basis unserer bisherigen Überlegungen mit Cohen (1988) verstehen als realer historischer Individuationsprozeß, der nicht trennbar ist von der Geschichte der Klassenkämpfe ("inseparable from class struggle", Cohen 1988, S. 24), als das Ergebnis kollektiver Erfahrungen und Antworten darauf.[7] Dabei versuchen Gruppen von Menschen unter Rückgriff auf ihre jeweils verfügbaren kulturellen, oft ethnisch spezifischen Ressourcen für ihr Leben unter je bestimmten Bedingungen und mit je spezifischen Widersprüchen Lösungen zu finden, die mehr oder weniger adäquat sein mögen, mit denen sie jedenfalls von neuem kollektive Traditionen begründen. Aus der Vermittlung oder Komposition von materiell-strukturellen und kulturellen Aspekten, wie sie auch im marxistischen Konzept der "Lebensweise" terminologisch zu fassen versucht wurde, erklärt sich das nach Nationalität, Generation etc. unterschiedliche Verhältnis der Individuen

7 Den historischen Individuationsprozeß hat der türkische Dichter Nazim Hikmet für "sein" Volk in dem Gedicht "Wir kommen von weit her ... " in eine lyrische Form gebracht. Bemerkenswert ist dabei, daß er diesen Prozeß in den Horizont der universalen Menschheitsperspektive rückt (N. Hikmet: Ich liebe mein Land. Gedichte. o.O., o.J., 20).

zur gleichen Reproduktionsform, vor allem eben zur Lohnarbeit. Auch unter den Arbeitsimmigranten eines Landes läßt sich eine zum Teil große Vielfalt der Lebensweisen feststellen, die durch die unterschiedlichen Herkunftskulturen bedingt ist. Freilich wirken die gleichen Lebensverhältnisse zugleich egalisierend. In dieser Sichtweise entscheidet nicht das "Wir-Bewußtsein" (Greverus) über die soziale Realität von ethnischen Besonderheiten, so gewiß ethnische Gruppen erst durch das Wir-Bewußtsein zu Akteuren werden. Dafür mag ein "myth of origins" (Cohen 1988) bedeutsam werden, der die Gefahr der Fetischisierung in sich birgt.

Der Zusammenhang zwischen Kultur und Identität sowie die identitätsstiftende oder -sichernde Funktion von Ethnizität bleiben bis zu diesem Punkt der Argumentation allerdings historisch abstrakt. Wir sind genötigt, wenigstens knapp auf die historische Spezifik der Identitätsproblematik einzugehen, um endgültig entscheiden zu können, wo und inwiefern die Rede von kultureller Identität heutzutage ihre Berechtigung hat und wovon darin überhaupt die Rede ist. In dieser Hinsicht ist die Einsicht wichtig, daß die Identitätsproblematik erst mit der bürgerlich-kapitalistischen Form der Vergesellschaftung virulent wird (Schubert 1984). Selbstverständlich stellt sie sich seitdem in allen Gesellschaftsformationen gleicher oder höherer Entwicklungsstufe. In vorbürgerlichen Gesellschaften – Prozesse des Übergangs in Europa seien hier vernachlässigt – wird die Identität der Gruppe durch die Sitten, Riten und Gebräuche des Stammes, des Dorfes etc. hergestellt und immer von neuem bestätigt. Der/die einzelne geht darin auf. Dem Individuum wird "Identitätsarbeit" erst zugemutet, sobald den Menschen der gesellschaftliche Zusammenhang in den abstrakten Formen von Ware, Geld, Kapital und Staat gegenübertritt. Der "vereinzelte einzelne" muß sein Verhältnis zur Gesellschaft bewußt herstellen, muß seinen sozialen Ort bestimmen, seine Rollen in der Interaktion mit den anderen definieren, muß seine Motive ordnen und in der Auseinandersetzung mit seiner Lebensgeschichte einen Lebensentwurf versuchen. Das ist die Normalform, die sich historisch immer mehr durchsetzt. Die Diskussion um die sogenannte Individualisierungsthese in der Bundesrepublik bestätigt das.

Sobald mit dem Vordringen der kapitalistischen Warenproduktion traditionale Sozialordnungen zerfallen oder verlassen werden, mit dem Übergang zur individuellen Reproduktion also, wird zunächst die Befähigung zur individuellen Lebensbewältigung und dann mit der Universalisierung des Marktes die Identitätsfindung als individuelle Aufgabe unumgänglich. Die kulturellen Traditionen taugen in solchen Situationen des Übergangs zwar vielfach nicht mehr zur Handlungsorientierung, liefern aber, zumal nach Umbildungen und Verknüpfungen mit neuen Kulturelementen, symbolisches Material, Mittel zur Identitätsarbeit. Die Neuorientierung, die mit der radikalen Veränderung der Lebensweise auf Grund von Migration oder aus welchen Gründen immer erforderlich wird, ist ohne die Anknüpfung an kulturelle Traditionen, allerdings auch ohne deren Transformation nicht zu leisten. Ihre völlige Negation ist entwicklungshemmend. Insoweit hat die Rede von kultureller Identität einen richtigen Kern. Optimal sind kulturelle Neubildungen, in denen Altes und Neues, Eigenes und Fremdes schöpferisch verschmolzen werden. Jugendsubkulturen von Einwanderergruppen liefern dafür ein augenfälliges Muster, so sicher

letztlich jede Kultur ein Produkt solcher Synthesen ist. Sollen Migranten eine für ihre Lebenssituation adäquate Kultur entwickeln, so muß ihnen ihre Herkunftskultur einschließlich Literatur, Kunst, Musik zugänglich sein. Deren Vermittlung, verbunden mit der Förderung der Herkunftssprache, ist daher eine wichtige bildungspolitische Forderung. Wenn die Rede ist von der kulturellen Identität der Migranten oder von Angehörigen anderer ethnischer Minderheiten in Europa oder auch wenn sich Intellektuelle in sogenannten Schwellenländern angesichts des europäisch-amerikanischen Kulturimperialismus um die kulturelle Identität ihrer Jugend besorgt zeigen, dann geht es um die prekären Bedingungen für die Identitätsbildung der Menschen auf Grund der Enteignung oder Entwertung ihres kulturellen Erbes.

Für die Identitätsbildung, eine Orientierungsaufgabe von besonderer Komplexität, erhalten kulturelle Formen und Inhalte einen spezifischen Stellenwert. Sie dienen der Selbstverständigung, Selbstregulation und Selbstdarstellung, indem sie als symbolische Mittel mein Verhältnis zu mir und zur Gesellschaft für mich vorstellbar und nach außen darstellbar machen. Auch die symbolische Verwendungsweise von Alltagsdingen kann diesem Zweck dienstbar gemacht werden (vgl. Jugendsubkulturen). Dem säkularen Trend zur Universalisierung, zur Auflösung partikularer Sozialbindungen also, ist der Prozeß der Individualisierung komplementär. Gerade in diesem Prozeß gewinnen aber klassen- und gruppenspezifische Traditionen und Milieus, darunter auch ethnische Selbstzuordnungen, einen neuartigen symbolischen Wert. Das dürfte ein Motiv für die Ethnic-Revival-Bewegung der sechziger und siebziger Jahre in den USA gewesen sein, ein Phänomen, das die Distinktion zwischen "realer" und "symbolischer Ethnizität" (Elschenbroich 1986) nahelegen mag, wenngleich sie mit der Einsicht in den durchweg symbolischen und selektiven Charakter von Ethnizität ihre Plausibilität verliert. Richtig ist die Feststellung, daß neben der Sprache auch andere symbolische "Determinanten" für kulturelle Identität, z. B. Religion, Musik u. a. m., gewählt werden können (z. B. Grant 1987, S. 38ff.). Der Blick auf regionalistische Bewegungen oder Regionen mit manifesten ethnischen Konflikten bestätigt das. In dieser Logik macht die Diskriminierung unechter gegenüber "echten Identitätsmerkmalen" (Greverus 1981) wenig Sinn. Ohnehin kann die der identitätsbildenden "Bricolage" (Schubert 1984) zugrunde liegende Selektion nicht völlig beliebig sein. Sie wird sich vielmehr immer irgendwie auf den realen historischen Individuationsprozeß beziehen. Die Gefahr kultureller Erstarrung und Ideologisierung von Ethnizität ist gesellschaftlich begründet. Der Anlaß zur Fetischisierung von ethnischen Merkmalen zu natürlichen Wesenszügen ist in Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen zu suchen.

Die Identitätsbildung hat neben der produktiven Aneignung des "kulturellen Erbes" (s. Krit. Wörterbuch des Marxismus, Bd. 4, S. 753) nämlich die Möglichkeit der Kontrolle der eigenen Lebensbedingungen und die Offenheit von Zukunftsperspektiven zur zweiten entscheidenden Voraussetzung. Man muß wenigstens bis zu einem gewissen Grad Herr seines Lebens sein, sonst bleiben Lebensentwürfe bloße Fantasterei. Ist die Zukunft verbaut, so ist die Vergangenheit tot, allenfalls Gegenstand nostalgischer Rückschau. Insofern ist z. B. der Verweis auf die soziale Lage der ausländischen Jugendlichen im Streit um kulturelle Identität mehr als berechtigt.

Auch in der entwicklungspolitischen Debatte sind wir bei Preiswerk (1980) auf die These vom Zusammenhang zwischen der "Kontrolle über das Schicksal" und kultureller Identität gestoßen. Allerdings wird dieser Zusammenhang häufig in verkehrter Form hergestellt, so als ob kulturelle Identität die Voraussetzung für Selbstbestimmung sei. Umgekehrt wird ein Schuh daraus.

Kulturelle Identität und Emanzipation

Aufschlußreich ist, daß kulturelle Identität als politische Botschaft überall dort besonders aktuell wird, wo Minoritäten oder auch Majoritäten von Unterdrückung, Ausbeutung oder zumindest von sozioökonomischer Benachteiligung in besonderer Weise betroffen sind, wo die Menschen extrem oder – im Vergleich beispielsweise zum üblichen Lohnarbeiterschicksal – spürbarer Entwicklungen ausgeliefert sind, die sie nicht kontrollieren können. Bei Arbeitsimmigranten bedarf das kaum eines besonderen Nachweises. In der Dritten Welt macht die wirtschaftliche Abhängigkeit, die die Kolonialherrschaft früherer Zeiten ersetzt hat, die Kontrolle über das eigene Schicksal für die Massen unmöglich. Weniger ins Bewußtsein getreten ist bisher, daß die autochtonen ethnischen Minderheiten in Europa mehr oder weniger sozioökonomisch benachteiligt sind. Immerhin ist am Nordirlandkonflikt die Überlagerung ethnischer und sozialer Trennungslinien öffentlich zutage getreten und deutlich geworden, daß soziale Gegensätze als ethnische Differenzen artikuliert werden können (vgl. Blaschke 1980). Minderheiten wie die Slowenen in Österreich oder die Waliser in Großbritannien waren oder sind inzwischen in so genannten strukturschwachen Regionen heimisch und haben aus verschiedenen historischen Gründen ähnlich den Iren geringere Sozialchancen. In diesen und ähnlichen Fällen ist der Ruf nach kultureller Identität mit der Hoffnung auf ein besseres, d. h. auch selbstbestimmtes Leben insgesamt verbunden. Bukow/Llaryora (1988) haben insoweit nicht Unrecht, wenn sie die These aufstellen: "Ethnisch markierte kulturelle Bestände werden nicht ohne dritte Gründe, Gründe, die im politischen oder ökonomischen Bereich liegen mögen, für eine Gesellschaft relevant" (S. 31).

Genauer gesagt, in dem Maße, in dem das Bemühen um kulturelle Identität oder Autonomie an die Stelle des Kampfes um bessere Lebensbedingungen tritt, anstatt mit ihm verknüpft zu werden, nimmt es ideologischen Charakter an. Es dient der Desartikulation oder Entnennung der Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse.[8] Aus diesem Grund tönt wohl die Rede von der kulturellen Identität je nach Opportuntität nicht selten auch aus den Agenturen der jeweils Herrschenden. Dort

8 Das Verhältnis zwischen der kulturellen Ideologie als Ideologem und dem Rassismus als ideologischem Diskurs bleibt damit noch zu klären. Folgt man Cohen (1988), der ungeachtet der historischen Vielfalt von Rassismen, auf deren Herausarbeitung er gerade Wert legt, die Unterstellung angeborener Eigenschaften ("innate characteristic") als einheitliches Kennzeichen des ideologischen Konstrukts Rasse festhält, so mag auch die Rede von kultureller Identität je nachdem ideologischen Charakter annehmen. Rassistisch ist sie dort, wo "kulturelle Identität" wie in Südafrika mit Rasse gleichgesetzt wird. Sicherlich kann sie aber auch in anderen Varianten soziale Segregation und Benachteiligung legitimieren helfen.

soll sie Segrationsmaßnahmen, die künstliche Aufrechterhaltung von alten, beispielsweise tribalen Strukturen und kulturelle Stagnation legitimieren. Klassisches Beispiel war Südafrika. Neville Alexander, Theoretiker der südafrikanischen Befreiungsbewegung, polemisierte besonders gegen die Verdinglichung ethnischer Charakteristika, weil sie die südafrikanische Befreiungsbewegung zu spalten drohte. Dennoch hielt auch er es für falsch, "ethnisches Bewußtsein schlicht zu leugnen" (1986, 128). Die Entwicklung ethnischer Gruppen, zum Teil Produkt kolonialer Politik, sei historisch aufzuklären. Die nationale Befreiungsbewegung müsse an einer kulturellen Synthese arbeiten.

Der Ruf nach kultureller Identität kann durchaus emanzipatorische Qualität erhalten, wenn er verstanden wird als Forderung nach eigenständiger Weiterentwicklung der eigenen Kultur auf der Basis selbstbestimmter Vergesellschaftung, statt an deren Stelle zu treten. Eine auf Grund politischer Einflußnahme oder wirtschaftlicher Abhängigkeit fremdbestimmte Entwicklung läßt keine "organische" Kulturentwicklung, d. h. eine den gesellschaftlichen Strukturveränderungen angemessene Transformation des kulturellen Bedeutungssystems, zu. Der Widerspruch zwischen der Herkunftskultur und -sozialisation und der neuen sozioökonomischen Struktur der Gesellschaft wirkt, wie Wulff an Umwälzungen im damals noch abhängigen Südvietnam aufgezeigt hat, als pathogener Faktor. Es kommt zu Entwicklungsverzerrungen, zu Traditionalismen, zu Regressionserscheinungen unterschiedlicher Art. Wulff schildert verschiedene Reaktionen auf die kulturelle Desorientierung bei Dorfgemeinschaften und städtischen Schichten in Südvietnam vor der Befreiung, so z. B. Familialismus und Nepotismus, deklarativen Nationalismus, Fortschrittsgläubigkeit einerseits, Traditionalismus andererseits (Wulff 1978, S. 233f.). Nach Johannsen (1981) ist auch die Reislamisierung in Ländern wie dem Iran als Reaktion auf den "blockierten Übergang" zur Industriegesellschaft und auf die damit verbundene strukturelle Heterogenität zu interpretieren. "Regressive Tendenzen" glaubt Greverus in der Volkskultur Siziliens erkennen zu können, das eine jahrhundertelange Geschichte der Unterdrückung hat (1971, S. 297). Fanon, der Intellektuelle der nordafrikanischen Befreiungsbewegung, der bekanntlich die Entwicklungen in Afrika zum Gegenstand seiner Reden und Schriften gemacht hat, zeigt für die dortige Situation auf, wie unter kolonialistischer Herrschaft auf Grund der fremdbestimmten, von den Kolonisierten nicht kontrollierbaren ökonomischen und sozialen Strukturveränderungen pathogene Situationen entstehen. Auch er deutet das Verhalten teilweise als Regression. Nach ihm sind die politischen Reaktionen auf die koloniale Herrschaft selbst noch davon gezeichnet, daß den Kolonisierten eine kulturelle Identität abgesprochen wurde. Dem verdankten sich Traditionalismus und Tribalismus, Folklorismus, "abstrakter Populismus" und Nationalkult als "steriler Formalismus" (Fanon 1966, S. 190ff.).

Fanon hat in seinen scharfsinnigen Analysen und seinen Appellen an die Adresse der afrikanischen Intellektuellen klargestellt, daß sich kulturelle Identität nur im Zuge der Befreiung vom Imperialismus entwickeln läßt. Wie der Kolonialismus die Kultur zum Erliegen bringe, so wecke der Befreiungskampf die kulturelle Produktivität. In keinem Fall könne es um die bloße Wiederbelebung der Traditionen ge-

hen. "Der Befreiungskampf gibt der nationalen Kultur nicht ihren alten Wert und ihre früheren Konturen wieder: er strebt eine grundsätzliche Neuordnung der Beziehungen zwischen den Menschen an und kann daher weder die Formen noch die Inhalte der Kultur unberührt lassen" (Fanon 1966, S. 207). Auch die ausschließliche Rückwendung auf afrikanische Traditionen hält Fanon für ebenso falsch wie illusionär. Obgleich er allerdings das kulturelle Programm der Negritude als beschränkt kritisiert, findet er sie doch als Reaktion auf die Negation afrikanischer Kultur durch die Kononialherren historisch verständlich, wenn nicht sogar unvermeidlich. Sie ist als abstrakte Negation der Negation Durchgangsstadium im Prozeß der Befreiung. Diese historisierende Sichtweise ist zu generalisieren: Das Insistieren auf kultureller Identität ist selbst in seinen verzerrten Formen immer im Kontext der Interaktion zwischen Über- und Unterlegenen zu sehen. Neben Fanon lehrt uns Freire, daß die Unterdrückten erst aufhören, "Lösungen aus anderen Kulturen für die eigenen Probleme zu übernehmen", wenn sie lernen, "sich selbst und die Gesellschaft aus einer eigenen Perspektive zu sehen" (Freire 1977, S. 19) und fähig werden zur "kritischen Intervention" in den historischen Prozeß. Aufhebung der kulturellen Entfremdung ist für ihn gleichbedeutend mit "conscientizacao".

In den Reden und Schriften von Freire, Fanon, Alexander und anderen Intellektuellen der Dritten Welt wird übrigens unmißverständlich gesagt, daß der Prozeß der nationalen Befreiung und kulturellen Identitätsfindung nur in einer globalen, menschheitlichen Perspektive vor Stagnation und Verzerrung bewahrt bleibt und Unterdrückung aufheben kann. Ihnen ist klar, daß sonst kulturelle Identität unversehens für neue Herrschaftsstrukturen mißbraucht wird.

Schluß

Als Konsequenz unserer Überlegungen wäre abschließend festzuhalten, daß es aus historisch-materialistischer Sichtweise unangemessen ist, den Kampf um kulturelle Identität – wie einige rationalistische Zeitgenossen – als einen Atavismus vormodernen Ursprungs abzutun. Ethnische Charakteristika können gerade in den nicht mehr traditionalen Gesellschaften in ihrer Zeichenhaftigkeit persönlichen Sinn für die Individuen bekommen, nämlich für ihre Aufgabe der Identitätsbildung. – Angehörige ethnisch markierter Gruppen können sich der Stellungnahme dazu in der Regel gar nicht entziehen. Ebenso können kulturell spezifische Traditionen Bedeutung für politische Befreiungsbewegungen gewinnen. Gegen die Verdinglichung ethnischer Merkmale ist die Prozeßhaftigkeit von Ethnizität zu betonen. Deren historisch spezifische Bedeutung erschließt sich nur unter Rückbezug auf die Form der Vergesellschaftung und auf die konkreten gesellschaftlichen Widersprüche und Konflikte. Damit läßt sich auch der widersprüchliche Charakter der Berufung auf ethnische Besonderheiten erhellen. Entschieden zurückzuweisen ist der Mißbrauch ethnischer Definitionen als Rechtskategorie, beispielsweise zur Bestimmung der Staatsbürgerschaft wie in der Bundesrepublik. Dies impliziert die Leugnung historischer Fakten, Assimilationspolitik und andere teils groteske, teils inhumane staatliche Reaktionsweisen. Das Hinübergleiten in einen ideologischen Diskurs ein-

schließlich der Gefahr des Ethnozentrismus ist stets wachsam im Auge zu behalten. Dieser Anforderung wird man aber allein mit aufklärerischem Pathos nicht gerecht.

Literatur

Alexander, N. (1986): Wer Wind sät, wird Sturm ernten. Kultur und Politik der unterdrückten Mehrheit Südafrikas. Frankfurt/M.

Auernheimer, G. (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M.

Blaschke, J. (Hrsg.) (1980): Handbuch der westeuropäischen Regionalbewegungen. Frankfurt/M.

Bukow, W.D./R. Llaryora (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen

Cohen, P. (1988): The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Multi-Racist Britain. In: Multi-Racist Britain. Ed. by Cohen/Bains

Czock, H. (1988): Eignen sich die Kategorien "Kultur" und "Identität" zur Beschreibung der Migrantensituation? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit. H. 1

Elschenbroich, D. (1986): Eine Nation von Einwanderern. Ethnisches Bewußtsein und Integrationspolitik in den USA. Frankfurt/M.

Essinger, H. (1984): Fremde Werte lernen. In: Materialien zum Projektbereich "Ausländ. Arbeiter", H. 41, S. 51ff.

Fanon, F. (1966): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.

Feil, Ch./M. Furtner-Kallmünzer (1987): Belastungen im Verhältnis zwischen Ausländern und Deutschen – ein Überblick. In: Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Hrsg. v. DJI. München

Freire, P. (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg

Gramsci, A. (1980): Zu Politik, Geschichte und Kultur. Ausgewählte Schriften. Frankfurt/M.

Grant, N. (1987): Bildung und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. In: Vergleichende Erziehungswiss., Informationen – Berichte – Studien N r. 17, S. 27ff.

Greverus, I. M. (1971): Kulturbegriffe und ihre Implikationen, dargestellt am Beispiel Süditalien. In: Kölner Zschr. f. Soziol. u. Sozialpsych., H. 1, S. 295ff.

dies. (1981): Ethnizität und Identitätsmanagement. In: Schweizer Zschr, f. Soziol., S. 223ff.

Hamburger, F. (1986): Erziehung in der Einwanderergesellschaft. In: Interkulturelle Pädagogik. Hrsg. v. M. Borelli. Baltmannsweiler, S. 142-157.

Handbuch der Dritten Welt. 2., überarb. Aufl., Bd. 1

Hauck, G. (1980): Zu Preiswerks entwicklungspolitischem Konzept. In: Argument 122, S. 573ff.

Haußer, K. (1987): Zum Identitätskonzept in der Ausländerforschung. In: Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Hrsg. v. DJI, München

Johannsen, B. (1981): Islam und Staat im Imperialismus. In: Argument 129, S. 690ff., und Argument 130, S. 787ff.

Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 4, 1986 (Stichwort "Kulturelles Erbe"). West-Berlin

Lage und Perspektiven der Volksgruppen in Österreich (1989). Hrsg. v. der ÖRK. Wien

Leontjew, A. N. (1982): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln

Liegle, L. (1980): Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Handbuch der Sozialisationsforschung. Hrsg. v. Hurrelmann, K./Ulich, D., Weinheim, Basel, S. 197ff.

Lipp, W. (1979): Kulturtypen, kulturelle Symbole, Handlungswelt. In: Kölner Zschr. f. Soziol. und Sozialpsych., S. 450ff.

Meillassoux, C. (1980): Gegen eine Ethnologie der Arbeitsimmigration in Westeuropa. In: "Dritte Welt" in Europa. Hrsg. von Blaschke, J./Greussing, K., Frankfurt/M.
Preiswerk, R. (1980): Kulturelle Identität, Self-Reliance und Grundbedürfnisse. In: Argument 120, S. 167ff.
Projekt Ideologietheorie (1979): Theorien über Ideologie. Argument-Sonderband 40. West-Berlin
Richter, H. (1982): Einwanderungsland, subkulturelle Segregation und Hilfe zum Selbstsein. In: Neue Praxis, S. 116ff.
Schiffauer, W. (1984): Religion und Identität. Eine Fallstudie zum Problem der Reislamisierung bei Arbeitsmigranten. In: Schweizer Zschr. f. Soziol., H.2, S. 485ff.
Schubert, V. (1984): Identität, individuelle Reproduktion und Bildung. Gießen
Stephan, W. (1987): Versuch einer Vergleichsanalyse multikultureller Erziehung. In: Vgl. Erziehungswiss., Informationen – Berichte – Studien Nr. 17, S. 53ff.
Thernstrom, S. (Hrsg.) (1980): Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups. Cambridge
Twenhöfel, R., (1984): Kulturkonflikt und Integration. Zur Kritik der Kulturkonfliktthese. In: Schweizer Zschr. f. Soziol. H.2, S. 405ff.
Wulff, E. (1978): Persönlichkeit und Psychiatrie am Beispiel einer psychiatrischen Erfahrung aus Vietnam. In: ders. (Hrsg.), Ethnopsychiatrie. Wiesbaden
Wygotski, L. S. (1977): Denken und Sprechen. Frankfurt/M.

Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten (1994)

Zusammenfassung

An zwei Untersuchungen, die sich auf biographische Interviews mit türkischen Migranten und Migrantinnen stützen, werden beispielhaft divergente Interpretationsmöglichkeiten und ihre pädagogischen Konsequenzen verdeutlicht. Während die eine, dem Lebensweltansatz verpflichtet, die kulturspezifischen Deutungsmuster fokussiert, wird in der anderen die Aufmerksamkeit auf den migrationsbedingten Wandel des kulturellen Bedeutungssystems gerichtet. Auf der Basis grundsätzlicher Überlegungen zum Verhältnis von Gesellschaftsstruktur und Kultur wird postuliert, daß weder die strukturellen Handlungszwänge noch die kulturspezifischen Muster vernachlässigt werden dürften. Bei der eigenständigen Umarbeitung des kulturellen Orientierungssystems durch die Migranten hat die Pädagogik Hilfestellung zu leisten.

1. Kulturdifferenz und Modernisierungsprozeß

Es gibt zwei naheliegende Möglichkeiten, die Herausforderung zu interpretieren, der sich Migranten und Migrantinnen gegenübersehen: Zum einen als Konfrontation mit einer Kulturdifferenz, bei der zwei Kulturen als synchron nebeneinander bestehende, einander fremde Bedeutungs- und Deutungssysteme gedacht werden, zum anderen als Konfrontation mit dem Modernisierungs- oder Zivilisationsprozeß – Kulturdifferenz als Modernitätsdifferenz (vgl. Bukow/Llaryora 1988). Je nach der Betrachtungsweise ergeben sich recht unterschiedliche, pädagogisch bedeutsame Konsequenzen. Der erste Ansatz impliziert eine relativierende Sichtweise, im günstigen Fall die ausdrückliche Rücksichtnahme auf die Herkunftskultur bei der pädagogischen Arbeit, im ungünstigen Fall eine fragwürdige Ethnisierung der Migranten und Migrantinnen. Der modernisierungstheoretische Ansatz dagegen legt, in einer bestimmten Variante jedenfalls, nahe, den – aus dieser Sicht ohnehin unvermeidlichen – Übergang zur Moderne vorbehaltlos zu unterstützen, man könnte auch sagen: den Betroffenen zu helfen, das vielleicht schmerzhafte, aber unausweichliche Verlassen der traditionellen Welt möglichst schnell hinter sich zu bringen.

Die Beschränkung auf die kulturelle Ebene hält einer kritischen Betrachtung der Konstellationen, wie sie für die Arbeitsmigration der letzten Jahrzehnte angenommen werden können, nicht stand. Die Arbeitsmigranten, die aus den peripheren

Regionen in die Zentren der kapitalistischen Produktion gekommen sind, sahen sich nicht nur mit einer anderen Kultur konfrontiert, sondern mußten sich in für sie neuen wirtschaftlichen und politischen Strukturen zurechtfinden. Auch wenn nicht alle Migranten ländlicher oder gar bäuerlicher Herkunft waren und zumindest nicht unvermittelt von Formen der bäuerlichen Subsistenzwirtschaft zur industriellen Lohnarbeit überwechselten, so war doch das Ausmaß, in dem sie nun unter anderem auf die Märkte (den Arbeits-, Wohnungsmarkt etc.) angewiesen waren und sich mit Marktmechanismen auseinandersetzen mußten, relativ neu. Persönliche Abhängigkeiten tauschten sie gegen sachliche ein. Sie sahen sich also nicht nur einer fremden Kultur, sondern auch einer unbekannten Gesellschaftsstruktur gegenüber. Demnach müßten strukturelle Handlungszwänge genauso bei dem Versuch des Verstehens berücksichtigt werden wie Orientierungsmuster und Modi der Selbstauslegung, die auf Tradition verweisen.

Kultur läßt sich als gesellschaftliche Antwort auf strukturell bedingte Anforderungen begreifen, als symbolisch fundiertes Orientierungssystem. Die bei aller Vielfalt der möglichen Antworten unerläßliche Entsprechung von Struktur und Kultur macht eine analytische Unterscheidung schwierig.[1] Erschwert wird das dadurch, daß die jeweiligen kulturellen Lösungen die Struktur beeinflussen bzw. als institutionelle Regeln zu Elementen der Struktur werden, so daß wir beispielsweise Marktwirtschaften in unterschiedlichen nationalen Ausprägungen vorfinden. Trotz der Schwierigkeit ist die analytische Differenz von Struktur und Kultur aber wichtig, wenn Migranten die Möglichkeit einer eigenen kulturellen Antwort auf strukturell bedingte Handlungsanforderungen eingeräumt werden soll. Sonst bleibt ihnen als Alternative nur die Anpassung an die Aufnahmekultur oder der Widerstand dagegen, der in einer bestimmten modernisierungstheoretischen Sicht sinnlos erscheinen muß.

In der kulturrelativistischen Sichtweise bleiben die spezifischen Anforderungen kapitalistischer Industriegesellschaften unberücksichtigt. Wenn man aber deren Struktureigenheiten – wie in manchen Varianten der Modernisierungstheorie – als kulturelle deutet, so verschmelzen Struktur und Kultur, was unter anderem die Gleichsetzung von Moderne mit westlicher Moderne zur Folge hat. Tauschabstraktion, formales Leistungsprinzip etc. sind dann genauso als kulturelle Elemente zu betrachten wie gewisse Formen von Individualismus. Läßt man einmal die Möglichkeit außer Betracht, die Probleme von Migranten bloß auf die Konfrontation mit einer anderen Gesellschaftsstruktur, also auf den Wechsel der materiellen Reproduktionsform zurückzuführen, was eine dritte Variante wäre, so bleibt als Alternative zu den beiden bisherigen Interpretationsweisen die Überlegung, daß Migranten angesichts strukturell bedingter neuer Handlungsanforderungen und für sie neuer Kulturmuster ihre bisherigen Wertvorstellungen etc., kurz ihr bisheriges Ori-

1 Der Begriff Struktur bedürfte eigentlich einer Spezifikation. Aber "ökonomische Struktur" wäre zu ökonomistisch. Am ehesten läßt sich "Struktur" im Text mit Produktionsweise übersetzen. Die "kulturellen Lösungen" für die jeweiligen strukturellen Anforderungen entsprechen dem, was Liepitz unter dem Begriff "Regulationsweise" fasst (Lipietz, A.: Demokratie nach dem Fordisrnus, in: Das Argument 189, 1991, S.677-694)

entierungssystem, revidieren und zu kulturellen Neuschöpfungen gelangen. Bildung müßte dazu Hilfe leisten.

In Theorien der subjektiven oder "individuellen Modernisierung" (Inkeles 1984, Inkeles/Smith 1984) wird davon ausgegangen, daß den Anforderungen des Alltagslebens in einer modernen Gesellschaft beziehungsweise in den modernen industriellen Sektoren bestimmte, nämlich "moderne" Persönlichkeitseigenschaften entsprechen müssen. In das Konstrukt des "modern man" geht implizit die Annahme ein, daß die Anforderungen der industriellen Ordnung ("industrial order"), der Wirtschaft, aber auch des öffentlichen und des politischen Lebens im modernen Verfassungsstaat bestimmte Sichtweisen und Einstellungen nahelegen. "Modernity" hat für Inkeles/Smith gemeinsame Charakteristika, variiert aber ihrer Auffassung nach je nach den lokalen Bedingungen, der jeweiligen Geschichte und Kultur (1984, S. 16).

Ich möchte im folgenden anhand von zwei Fallstudien zwei alternative wissenschaftliche Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten zur Diskussion stellen, um das Nachdenken über paradigmatische Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen der interkulturellen Erziehung zu fördern. Die beiden Fallstudien von Ursula Mihciyazgan (1986) und von Werner Schiffauer (1991) über türkische Migranten und Migrantinnen haben unter dem genannten Aspekt exemplarischen Charakter.

Die Untersuchung von Mihciyazgan läßt sich dem Konzept der synchronen Kulturdifferenz zuordnen.[2] Die Studie von Schiffauer ist von modernisierungstheoretischen Kategorien geleitet, ohne daß er bei einem einfältigen Bild von Moderne stehen bliebe. Beide Untersuchungen stützen sich auf umfangreiches Interviewmaterial aus narrativen Interviews mit türkischen Migranten und Migrantinnen. Beide stellen biographische Fallstudien vor und ziehen daraus paradigmatische Schlußfolgerungen. Die Arbeiten sind insofern bei aller Unterschiedlichkeit gut vergleichbar. Mihciyazgan hat nachbarschaftliche Kontakte in der Bundesrepublik und in der Türkei genutzt und dreißig Interviewtranskripte zur Materialbasis ihrer Analyse gemacht (S. 22). Ausführlich interpretiert werden allerdings nur zwei Gespräche, nämlich das Gespräch mit einer Migrantin in Hamburg (37 Jahre alt) und das Gespräch mit einer gleichaltrigen türkischen Akademikerin aus einem westanatolischen Küstenort. Schiffauer hat den Lebensweg von acht Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus einem anatolischen Dorf, das er in zwei längeren Feldfor-

2 In einem neueren Beitrag zur Bedeutung des Goldes als Hochzeitsgeschenk in türkischen Migrantenfamilien legt Mihciyazgan zunächst modernisierungstheoretische Annahmen zugrunde, indem sie einen Zusammenhang mit Zukunftsvorstellungen und dem modernen Versicherungswesen herstellt. Das Nebeneinander von Geld- und Goldgeschenken interpretiert sie "als ein 'Noch-Nicht'" auf dem Weg in die Moderne (1992, S. 32). Die Auflehnung gegen eine platte Fortschrittsideologie verleitet sie aber dazu, Veränderungen bei den Migranten zu leugnen. Im zweiten Teil kehrt sie wieder zu kulturalistischen Deutungen zurück und sammelt Indizien dafür, daß türkische Migrantinnen nicht modernen Zukunftsvorstellungen verpflichtet seien. Vielmehr hätten deren Zukunftsvorstellungen "stets einen Bezug zum Kollektiv oder sind Ausdruck einer kollektiven Orientierung" (S. 39). Die Autorin nimmt auch Bezug auf Schiffauer und kritisiert seinen Interpretationsansatz. Die abschließenden Schlußfolgerungen sind widersprüchlich. Die Verfasserin schwankt zwischen kulturdeterministischen und modernisierungstheoretischen Positionen.

schungsaufenthalten kennen gelernt hatte (Schiffauer 1987), über rund zehn Jahre hinweg verfolgt. Erfahrungen und Lebensansichten der Migranten hat er in zwei Interviewserien im Abstand von acht Jahren erhoben. Vier Migranten und eine Migrantin werden in der Veröffentlichung ausführlich vorgestellt. Wie Mihciyazgan hat er die Gespräche auf Türkisch geführt. Beide waren mit ihren Gesprächspartnern persönlich vertraut. Die Kontakte beschränkten sich nicht auf den Forschungszweck.

Bei aller äußeren Gemeinsamkeit sind doch die methodischen Zugänge sehr unterschiedlich, und entsprechend divergent sind die Schlußfolgerungen der beiden Autoren. Aufschlußreich ist, in welchem Ausmaß der Blick auf das Interviewmaterial vom jeweiligen Ansatz her gelenkt wird. – Mihciyazgan, die sich am Lebenswelt-Ansatz orientiert, fokussiert das Spezifische der Lebenswelt, die den türkischen Erzählerinnen gemeinsamen, ethnisch spezifischen Deutungsmuster. Schiffauer fokussiert dagegen den Unterschied zwischen Tradition und Moderne, den Wandel, den er selbst noch in scheinbar herkömmlichen türkischen Denkweisen und Wertungen entdeckt.[3]

2. Paradigmatische Konsequenzen des Lebensweltansatzes

Nun einige Ausführungen zu Mihciyazgan, um die vorgenommene Zuordnung zu belegen und die pädagogischen Konsequenzen zu verdeutlichen: Die Verfasserin setzt sich unter Berufung auf Alfred Schütz zum Ziel, "den sinnhaften Aufbau der türkischen Lebenswelt" zu beschreiben (S. 3). Die Lebenswelt wird durch die "Sinndeutungs- und Sinnsetzungsvorgänge" (Schütz) ihrer Mitglieder konstituiert. Von der Logik des Ansatzes her gibt es kein externes Kriterium für die Adäquatheit oder Realitätstüchtigkeit der Deutungen und Wertungen. Die Maxime für die Forscherin ist daher, nicht nach wahr oder falsch zu urteilen. Sie will sich möglichst empathisch die Sinnzusammenhänge der fremden Welt "zu eigen machen".

Mihciyazgan geht bei der Interpretation ihrer Texte sehr gewissenhaft vor und ermöglicht den Leserinnen und Lesern den kritischen Nachvollzug ihrer Auslegungen, indem sie Auskunft gibt über die Auswahl ihrer Gesprächspartnerinnen, über die Planung der Gespräche, die Gesprächssituation und die Transkription. Sie dokumentiert die Interviews ausführlich in Türkisch und in der deutschen Übersetzung. Deshalb auch die Beschränkung auf zwei Fallstudien. Im zentralen Teil der Darstellung werden die abgedruckten Gesprächssequenzen nacheinander sehr vorsichtig interpretiert, wobei die Auslegung aufgrund des methodischen Postulats größtmöglicher Empathie oft bei Paraphrasierungen stehen bleibt. Den beiden Fallinterpretationen hat die Autorin einen methodologischen Teil vorangestellt, in dem sie unter anderem auch den Stellenwert von Lebensgeschichten im türkischen Alltag reflektiert. Bevor sie nach den Einzelinterpretationen vergleichend und verallgemeinernd "Strukturen der biographischen Artikulation" herausarbeitet, wendet

3 Eine lohnende Aufgabe wäre es – darauf hat Ursula Apitzsch (1991) schon hingewiesen –, das Interviewmaterial von Mihciyazgan von einem alternativen Ansatz her zu re-interpretieren.

sie sich grundsätzlichen Fragen der Mikro- und Makrostrukturen von Lebensgeschichten zu, wobei sie auch den Forschereinfluß darauf diskutiert. Das alles belegt die Gründlichkeit des Vorgehens und das methodologische Bewußtsein der Autorin. Abschließend werden Elemente des türkischen "Weltbildes" identifiziert, wobei die Verfasserin zumindest bei den Migranten eine "Problematisierung des Fraglos-Gegebenen" aufgrund ihrer destabilisierenden Sozialerfahrungen registriert.

"Kultur" definiert Mihciyazgan mit Goodenough als das, "was man wissen und glauben muß, um in einer Weise handeln zu können, die von den Angehörigen der Kultur akzeptiert wird" (Mihciyazgan 1986, S. 5). – Die soziale Akzeptanz ist unter diesem Aspekt das einzige Fallibilitätskriterium. Ein anderes denkbares Kriterium, nämlich die Inadäquatheit von Deutungs- und Handlungsmustern gegenüber sozialstrukturell bedingten neuen Anforderungen, kommt bei Mihciyazgan nicht zur Sprache.

Methodisch wichtig ist auch, daß die Verfasserin kaum Zweifel an der Entsprechung von Sprache und "Weltanschauung" hat. Die determinierende Macht der Sprache für die Erfahrung wird sehr stark betont. Gerade in den Überlegungen zu den Folgen moderner Sprachpolitik kommt das zum Ausdruck. Mögliche Differenzen zwischen der jeweils verfügbaren Sprache und den durch die gesellschaftliche Entwicklung veränderten Alltagserfahrungen werden nicht gesehen. Mihciyazgan hat vermutlich recht, wenn sie beispielsweise feststellt: "Eine direkte Übertragung unserer familiensoziologischen Begriffe läuft Gefahr, der Wirklichkeit nicht adäquat zu sein" (S. 260). Sie kann zum Beispiel auch belegen, daß ihre Interviewpartnerinnen auf ihre Herkunftsfamilie, auf den elterlichen Haushalt also, nicht auf ihre jetzige Familie Bezug nehmen, wenn sie von ihrer "aile", zu deutsch also ihrer 'Familie', sprechen. Von diesem Sprachgebrauch, der traditionellen Strukturen entspricht (vgl. Schiffauer 1987), direkt auf die sozialen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster der Sprecherinnen zu schließen, scheint aber nicht unproblematisch. Die Autorin unterstellt, daß dafür noch der traditionelle Dualismus zwischen der Herkunftsfamilie und der Familie, in die man einheiratet, maßgebend ist. Das Zugehörigkeitsgefühl der Frauen zur neu gegründeten 'Familie' im modernen, mitteleuropäischen Verständnis, verbunden mit dem Verständnis von 'Ehe' als Partnerschaft, ist nach ihrer Interpretation den türkischen Frauen fremd.

Aufschlußreich in dieser Hinsicht sind Passagen aus dem Interview mit Fadime, der Arbeitsmigrantin. Diese erzählt, daß sie und ihr Mann zusammen mit Schwager und Schwägerin vom Dorf nach Istanbul gezogen sind und dann auch die Eltern ihres Mannes nachgeholt haben. Nach unerfreulichen Spannungen und Reibereien mit der Schwägerin und dem Bruder des Mannes, wegen der Küchenbenutzung beispielsweise, haben Fadime und ihr Mann sich auf ihr Drängen (!) hin später eine eigene Wohnung in der Stadt gesucht. Wenn sie von Konflikten mit dem Schwiegervater nach dem Umzug in Istanbul berichtet, so scheint dort das traditionelle Spannungsverhältnis zwischen ihrer Herkunftsfamilie und der Familie des Mannes kaum noch eine Rolle zu spielen. Die Konfliktlinien verlaufen anders. Wenn die Sprecherin "wir" sagt, so meint sie damit sich und den Ehemann. "Und wir haben sie (näml. die Schwiegereltern) dann zu uns geholt" (in die neue Istanbuler Woh-

nung, G. A., S. 141). Die anderen, gegen die sie sich damit abgrenzt, sind die Verwandten außerhalb der Kernfamilie. Die Konflikte drehen sich übrigens um Geld, was nach der Aufgabe der Subsistenzwirtschaft nicht verwundert. Im neuen städtischen Milieu differenzieren sich die Interessenlagen innerhalb des Verwandtschaftsverbands. Jedes Paar muß selbst sehen, wie es zurechtkommt. Nicht von ungefähr sagt eine weitere türkische Gesprächsteilnehmerin im Interview: "Ihr hättet sie (näml. die Schwiegereltern, G. A.) eben nicht zu euch nehmen sollen" (S. 144). Es wird eine gemeinsame Zukunft mit dem Ehemann mit Blick auf die Kinder ins Auge gefaßt. "Nachdem wir die Grundbuch-Urkunde bekommen hatten also ... sind wir nach Deutschland gekommen. Wir haben auf dem Grundstück ein Haus bauen lassen" (S. 146). Solche Projekte stiften ein neues Wir. Die Autorin glaubt demgegenüber ein bestimmtes Menschenbild "in der türkischen Sprache aufbewahrt" (S. 368), obwohl sie zum Beispiel angesichts der Entwicklung des Türkei-Türkischen selbst gewisse Zweifel zu beschleichen scheinen (S. 369f.).

Sie registriert Modernisierungsprozesse in Mitteleuropa während der zurückliegenden Jahrzehnte und Jahrhunderte, beispielsweise die Veränderungen in der Sicht von Kindheit, und kann sich dem Gedanken nicht verschließen, daß solche Modernisierungsprozesse auch die türkische Kultur modifizieren könnten (S. 370). Diese Überlegungen tangieren aber nicht den Kern ihres Modells und führen nicht zu dessen Akkomodation. So erscheint Kultur oder "Lebenswelt" als ein ziemlich geschlossenes, zirkulär sich bestätigendes System. Denn die "Plausibilitätsstrukturen" der sozialen Welt bieten dem Einzelnen Handlungssicherheit.

Das sichernde Weltbild wird nun aber durch den Wechsel der sozialen Bezüge, wie sie die Migration mit sich bringt, destabilisiert. Aufgrund der Prämissen ist eine Verunsicherung anzunehmen. Das "Leiden der türkischen Migranten" ergibt sich für Mihciyazgan folgerichtig "aus der Konkurrenz zweier Weltbilder, des westlichen – europäischen – deutschen und des türkischen, wobei das der türkischen Migranten, an das sie glauben und mit dem sie sich identifizieren, unterlegen ist, während für das westlich-europäische Allgemeingültigkeit beansprucht wird" (S. 385). Die Destabilisierung der Plausibilitätsstrukturen, die als Bedrohung erlebt werde, mache "Verteidigungsstrategien" der Migranten verständlich, was bis zur Verweigerung des Sprachelernens zur Vermeidung von Fremdkontakten reichen könne (S. 380). Die Unterlegenheit hergebrachter Weltbilder ergibt sich für Mihciyazgan allein aus der sozialen Dominanz der Mehrheitsgesellschaft. "Unsere Ignoranz und Arroganz gegenüber dem Fraglos-Gegebenen der türkischen Sozialwelt" hindere die Migranten an der Restabilisierung ihrer Identität (S. 385).

Die Verfasserin weist den Gedanken zurück, daß die Stabilität jener Sozialwelt auch durch die Umwälzung der Lebensverhältnisse in Frage gestellt sein könnte. Die Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft etwa hält sie für einen Ausdruck des westlichen Individualismus (S. 360). Die von ihr registrierte Differenz der Erziehungsvorstellungen deutet sie als kulturelle Differenz (im Sinne differenter 'Kulturkreise'). In der individuellen Bearbeitung der eigenen Lebensgeschichte, der Konstruktion einer Biographie sieht sie ebenfalls eine Unterstellung und Zumutung, die dem westlichen Individualismus geschuldet ist. Daß der "Individualismus" mög-

licherweise eine Antwort auf veränderte gesellschaftliche Strukturen und Anforderungen an die Subjekte ist, will die Verfasserin nicht konzedieren.

3. Paradigmatische Konsequenzen des modernisierungstheoretischen Ansatzes

Schiffauer (1991) dagegen fragt, "wie objektive Strukturen sich in subjektiven Strukturen niederschlagen" (S. 21). Leitend ist die Annahme, daß gesellschaftliche Situationen jeweils bestimmte Möglichkeiten offenlassen und andere ausschließen und damit "das Individuum vor bestimmte Aufgaben stellen, ihm bestimmte Fähigkeiten abverlangen – und die darüber bestimmte Strukturen der Selbstbezüglichkeit entstehen lassen" (ebd.). Der Verfasser hat den Übergang von der bäuerlichen Subsistenzwirtschaft zur Lohnarbeiterexistenz im Blick. Er spricht von je eigenen Logiken, der "Logik der Subsistenzproduktion" im Gegensatz zur "Logik der Lohnarbeit". Das impliziert eine Folge von sozialen Veränderungen: vom Primat der Gemeinschaft zum Vorrang des Individuums, von Arbeit als konkreter Verpflichtung gegenüber der (Hof)gemeinschaft zur Arbeit für Geld, zu formalen Vertragsbeziehungen usw., gesellschaftliche Strukturveränderungen also, wie sie seit Karl Marx und Max Weber in den Sozialwissenschaften thematisiert werden. Schiffauer interessiert sich dabei speziell für die psychohistorische Dimension des Modernisierungsprozesses, die Inkeles als "individuelle Modernisierung" bezeichnet (Inkeles 1984).

Der Aufbau der Darstellung von Schiffauer ist anders als bei Mihciyazgan. Bei den biographischen Studien über die vier Migranten und die Migrantin werden exemplarisch jeweils bestimmte Aspekte des Modernisierungsprozesses herausgearbeitet, die dort besonders prägnant hervortreten, ohne daß der Autor die Absicht einer Typisierung verfolgt (dazu S. 25). Es geht ihm vielmehr um die "Arbeit am Begriff", hier dem der "Moderne". So stößt man auf Kapitelüberschriften wie "Fatma: Die Auseinandersetzung mit der männlichen Ordnung". Den biographischen Kapiteln folgen verallgemeinernde Analysen, der Studie über Fatma zum Beispiel ein Kapitel über "Familie, Wertewandel und Strukturen der Subjektivität". Schiffauer zu seiner Intention: "In den 'biographischen Kapiteln' wird der Lebenslauf als Bildungs- und Erziehungsgeschichte eines einmaligen und unverwechselbaren Individuums gefaßt, in den 'analytischen Kapiteln' wird untersucht, inwieweit sich in den besonderen Lebensgeschichten allgemeine Bedingungen ausdrücken. Es wird rekonstruiert, wie spezifischen gesellschaftlichen Erfahrungen bestimmte Strukturen der Selbstbezüglichkeit entsprechen" (S. 19). Die Leserinnen und Leser erhalten keinen so umfassenden Einblick in die Texte wie bei Mihciyazgan. Der Autor belegt seine Interpretationen jeweils nur mit kurzen Auszügen, wobei er besonders bedeutsam erscheinende Wendungen gelegentlich auch auf Türkisch wiedergibt. Der kritische Nachvollzug ist insofern weniger gewährleistet. Andererseits können sich die Leser ein sehr plastisches Bild vom Herkunftsort und der früheren Welt der Migranten machen, die alle aus demselben Dorf kommen, das Schiffauer anderswo porträtiert hat (Schiffauer 1987).

Er richtet sein Augenmerk auf die "Herausbildung einer neuen Form der Subjektivität" beim Eintritt in die Moderne. Unter dieser Perspektive entdeckt er in seinen biographischen Fallstudien vielfältige Veränderungen bei den Migranten und Migrantinnen. – Sie haben ein zweckrationales Verhältnis zur Arbeit entwickelt. Arbeit ist "entsymbolisierte", abstrakte Arbeit.[4] Der Personenstatus wird nicht mehr an Alter und Geschlecht, sondern "abstrakt am Menschsein festgemacht" (S. 98). Das eigene Leben wird zu einem Entwurf, einem Projekt (S. 183f.). Man entwickelt das Bewußtsein von Individualität und den Anspruch auf Individualität. Individuelle Interessen treten in Gegensatz zu Interessen des Familienverbandes, vor allem im Hinblick auf die selbst gewählte, individuelle Zukunft. Als Konsequenz sieht Schiffauer bei den Migranten auch ein neues Verhältnis zu den Kindern und zur Kindheit. Das "Gefühl der Machbarkeit", das Schiffauer bei den Migranten aufspürt (S. 165), erinnert zusammen mit einigen anderen Charakteristika an Züge des "modern man" von Inkeles/Smith (1984).

Schiffauer beschreibt, wie sich die Logik der Lohnarbeit und damit der Marktwirtschaft bei den Migranten aus Subay schrittweise gegen die Logik der gemeinschaftlichen Subsistenzproduktion durchgesetzt hat. Der städtische Haushalt eines Bauernsohnes in Istanbul oder anderswo, häufig erste Etappe der Migration, ist schon in der Türkei der erste Schritt dazu – "eine zunächst unscheinbare (und wohl auch unmerklich stattfindende) Akzentverschiebung" (1991, S. 87). Die Land-Stadt-Wanderer begannen, so wird in den Erzählungen deutlich, den Arbeitslohn als 'ihr' Einkommen anzusehen. Zumindest wurde strittig, wer darüber verfügen durfte, selbst wenn es lange Zeit noch der ganzen väterlichen Familie im Dorf zugute kam. "Damit verkehrte sich nun der Blickwinkel: Das Verhältnis vom Individuum zum Gesamthaushalt wurde nun nicht mehr vom Gesamthaushalt, vom Kollektiv her gedacht, sondern umgekehrt vom Individuum her" (S. 88). Das würde die oben versuchte Neuinterpretation von Fadimes Aussagen, der Interviewpartnerin von Mihciyazgan, stützen, wenn sie von ihrer Situation in Istanbul erzählt.

An diesem Beispiel soll demonstriert werden, wie wichtig die Sensibilität für jene "unmerklichen Akzentverschiebungen" ist. Diese wird man aber nur wahrnehmen, wenn man eine Dialektik zwischen Bewußtsein und Lebenspraxis unterstellt, welche das Festhalten an überkommenen Deutungsmustern auf Dauer unmöglich macht. Dabei werden die Subjekte neue Handlungsimperative und Motive nicht immer gleich klar in Gedanken fassen oder sich auch eingestehen können. Schiffauer registriert das Phänomen, "daß sich auf der Ebene des Handelns Veränderungen einspielen, Problemlösungen gefunden werden, die auf der Ebene der Reflexion keine Entsprechung haben" (S. 309). Solche Ungleichzeitigkeit wird vom Lebenswelt-Ansatz her zu leicht ausgeblendet. Oft werden neue Motivlagen von den Individuen mit der bisher verfügbaren Sprache auszudrücken versucht. Die Diskrepanz zwischen Sprache und Praxis ist daher in Rechnung zu stellen. Scheinbar traditionelle Werte und Symbole haben unter der Hand oft eine neue Bedeutung

4 Als "abstrakte" Arbeit bezeichnet Marx die Arbeit, für die das jeweilige konkrete Produkt, anders als beim traditionellen Zunfthandwerk oder Bauerntum, gleichgültig geworden ist. Ihre einzige Eigenschaft ist die Wertschöpfung.

angenommen. So verweist Schiffauer ähnlich anderen Autoren auf den "sublimen Bedeutungswandel" von 'namus' (Ehre) und 'saygi' (Achtung) bei den Migranten aus Subay (S. 245 ff., für Migrantenjugendliche Bommes 1990 und 1992). Im neuen gesellschaftlichen Kontext hat sich das Gewicht von den äußeren rituellen Formen des Achtung-Zeigens auf die innere persönliche Achtung und Wertschätzung verlagert. Migranten legen Wert darauf, daß sie von ihren Kindern innerlich als Autorität anerkannt oder empfunden werden.

Im Gespräch über die Ehre oder Ehrlosigkeit der Frau betont ein Migrant die innere Haltung der Frau. "Also das kommt von innen, von innen heraus, es ist ein Gefühl. Wenn sie sich ehrlos verhalten will, macht sie es; wenn sie sich nicht ehrlos verhalten will, dann macht sie es auch nicht, wenn du sie zum arbeiten schickst" (Schiffauer 1991, S. 246). Der Sprecher weist entgegen der traditionellen Auffassung die soziale Kontrolle über die Frau als unbedeutsam zurück. Er hält ausdrücklich eine Ehrenhaftigkeit, die sich nur dem 'Druck eines anderen' verdankt, für geringwertig. So gerät die soziale Kontrolle sogar in Widerspruch zur neuen Vorstellung von Ehre. Auch die pragmatischen Motive, die sich aus der neuen Reproduktionsform ergeben (der Beitrag der Frau zum Einkommen), gehen aus der zitierten Äußerung hervor, ohne daß die Einstellungsänderung direkt und allein auf materielle Interessen zurückgeführt werden soll.

Die Schlußfolgerung: Gerade bei Migranten müssen alternative Deutungen durchgespielt, semantische Veränderungen in Rechnung gestellt werden, wobei neben dem Kontext der Äußerungen der Handlungskontext Aufmerksamkeit verdient. Gerade bei dieser Gruppe ist – wie sonst natürlich auch – die Differenz zwischen der gesellschaftlichen Bedeutung und dem "persönlichen Sinn" (A. N. Leontjew) von Werten und Normen, von Worten und Symbolen generell zu berücksichtigen (vgl. Auernheimer 1988, S. 53ff., S. 134ff.). Jene beiden Kategorien aus der psychologischen Theorie von Leontjew sind hilfreich, um die naive Vorstellung zu erschüttern, das, was jemand mit einem Wort seiner Sprache oder einer gesellschaftlichen Regel persönlich verbindet, gehe ganz in der "objektiven" oder kulturellen Bedeutung auf. Der persönliche Sinn, der aus der jeweiligen Lebenspraxis, der individuellen Lebensgeschichte und dem Lebensentwurf des einzelnen hervorgeht, läßt sich ohne die kulturellen Objektivationen nicht zum Ausdruck bringen, nicht einmal vorstellbar machen, aber es gibt keine Koinzidenz von persönlichem Sinn und kultureller Bedeutung. Selbstdeutungen sollten daher nicht sogleich 'wörtlich' genommen werden. Vielmehr muß der Interpret vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenssituation und ihrer Handlungslogik zwischen den Worten zu lesen verstehen (vgl. Schiffauers Bezugnahme auf die objektive Hermeneutik in einer Anmerkung auf S. 31). Wenig nützlich ist der Griff in die Schublade ethnologischer Zuschreibungen. Bommes meint unter Bezug auf Migrantenjugendliche türkischer Herkunft, daß "der Sinn der Praxis von den Jugendlichen gelebt wird. Gelebter Sinn ist nicht gesagter, formulierter Sinn" (1992, S. 82). Sein Aufsatz handelt, wie andere Texte von ihm, von der "Selbstethnisierung" der Migranten, d. h. von ihrer Berufung auf türkische Eigenheiten. Es geht weniger um Sprachlosigkeit als um Selbstmißverständnisse. Das ist eine Falle für pädagogische Annäherungsver-

suche, wobei pädagogische Fachkräfte selbst nicht wenig zu ethnischen Zuschreibungen beitragen, wie Bommes/Scherr (1991) zeigen.

Besonders aufschlußreich und für Pädagogen und Pädagoginnen lehrreich ist, wie Schiffauer gerade in scheinbar traditionellen Haltungen das Neue entdeckt. Heuristisch bedeutsam ist dabei die Theorie der subjektiven Modernisierung, die ihm als Interpretationsfolie dient. Indem sie den Blick auf subjektive Strukturen lenkt, verhindert sie eine Fixierung auf inhaltliche Vorstellungen und liefert Kriterien für 'moderne' Einstellungen. Im Zentrum steht die Identitätsfindung als individuelle Entwicklungsaufgabe.

Neben dieser theoretischen Folie verdient der Anspruch auf Selbsterziehung und auf ein eigenes Weltbild Aufmerksamkeit, den zum Beispiel Yasar, einer der Gesprächspartner Schiffauers und Vertreter eines revolutionären Islam, erhebt. Das gleiche läßt sich an Fatma, einer Anhängerin der Nurculuk-Bewegung, entdecken. Die Religiosität beider hat nur noch wenig mit dem Dorfislam zu tun. "Ich habe mich selbst erzogen. Aber wie sollten sie sich im Dorf selbst erziehen können?" so Yasar (Schiffauer 1991, S. 140). Diesem Satz mißt Schiffauer bei seiner Interpretation eine "Schlüsselbedeutung" bei, weil er den Prozeß der Identitätsfindung im Blick hat, der für Individuen in der modernen Gesellschaft oder im Übergang zur Moderne unausweichlich wird. Von diesem Erwartungshorizont her ergeben sich überraschende Perspektiven. Das Verhältnis zu den religiösen Verpflichtungen, bei Yasar wie bei Fatma, entpuppt sich als in hohem Maß modern, auch wenn man ihre inhaltliche Wahl höchst fragwürdig finden mag. Man entdeckt Parallelen zum Protestantismus des 18. Jahrhunderts, speziell zum Puritanismus. Fatma zum Beispiel, so Schiffauer, "versagt sich subjektive Wünsche, indem sie sich dem Gesetz unterordnet, und leitet daraus Selbstbewußtsein und Stärke ab" (S. 219). Der zunehmende "Selbstzwang" ist, wie wir von Norbert Elias wissen, auf den Schiffauer explizit Bezug nimmt, ein typisches Element im Modernisierungs- oder Zivilisationsprozeß.[5] Der Islam wird, wenn auch nicht subjektiv oder absichtsvoll, so doch objektiv betrachtet, zu einem Mittel im Identitätsbildungsprozeß der Migranten.

Schiffauer macht auch darauf aufmerksam, daß die Migranten aus Subay sich als unverwechselbar, einmalig darstellen, so wie sie ihre Lebensgeschichte konstruieren. Diese wird von ihnen gern, wie allenthalben gerade beim Eintritt in die Moderne (vgl. Wuthenow 1974), als 'Bildungsgeschichte' vorgestellt; eine Konstruktion, die nach Schiffauers Eindruck bei manchem auch hilft, das Scheitern der Migration zu bewältigen (1991, S. 189) – nach dem Motto: Ich habe, anders als die armen Bauern im Dorf, die Welt kennengelernt. Eine unverkennbare Tendenz zur Individualisierung wird vermerkt: "Es ist auffallend, wie stolz alle Migranten darauf sind, sich von anderen zu unterscheiden" (S. 188). Darin sind sich die Traditionalisten wie die fortschrittlich Gesinnten aus Subay wiederum sehr gleich.

5 Norbert Elias hat übrigens in seiner Untersuchung über den Prozeß der Zivilisation zu zeigen versucht, "wie der Aufbau der psychischen Funktionen ... mit dem Aufbau der gesellschaftlichen Funktionen, mit dem Wandel der gesellschaftlichen Beziehungen zusammenhängt" (Elias 1969, Bd.2, S. 441). Es wird auf die Korrespondenz psychischer mit gesellschaftlichen Strukturveränderungen abgehoben. Der Begriff der Figuration, des gesellschaftlichen "Interdependenzgeflechts", ist für den Untersuchungsgang zentral.

Die kurzschlüssige Erklärung aus ethnischen Eigenheiten oder Rückständigkeit ist, wie schon gesagt, nicht weiterführend. Das Mißtrauen gegenüber der deutschen Schule führt Schiffauer bei einem Fundamentalisten wie Yasar gerade darauf zurück, daß Yasar ein neues, letztlich modernes Verständnis von kindlicher Entwicklung hat, womit für ihn auch die Erziehung an Bedeutung gewinnt und die Gefahr einer – aus seiner Sicht – falschen Erziehung oder Einflußnahme wächst (S. 241f.). Generell meint Schiffauer, Kindheit werde "zunehmend als eigenständige Phase gesehen" (S. 239), was sich mit dem entsprechenden Modernisierungstheorem decken würde (vgl. Aries 1975), während Mihciyazgan ein ethnisch spezifisches 'türkisches' Verständnis von Entwicklung und Erziehung unterstellt, das sich nach ihrer Deutung auch bei den Migrantinnen erhält (1986, S. 350ff., bes. S. 358ff.).

Auch die Sorge vieler Migranten für die zurückgebliebenen Mitglieder der 'Großfamilie' wird wie verwandtschaftliche Verbundenheit überhaupt gerne als traditionelles Muster oder als ethnische Eigenheit gedeutet. Mihciyazgan steht hier keineswegs allein. Wiederum zeigt Schiffauers Interpretation, daß man genau hinsehen muß. Auf den zweiten Blick, wenn er nicht theoretisch fehlgeleitet ist, könnte deutlich werden, daß sich auch dahinter nicht-traditionelle Haltungen verbergen. Der Autor stellt fest, daß mancher Migrant die Verpflichtung gegenüber Eltern und Geschwistern zu seiner persönlichen Verpflichtung gemacht hat – ein Modus, der sich qualitativ deutlich vom Pflichtenkodex der dörflichen Gemeinschaft unterscheidet. Er spricht von der "rationalen" im Gegensatz zur "symbolischen görev" (Verpflichtung zu Gabe und Gegengabe) der traditionellen Art (1991, S. 99ff.).

Nicht die Verunsicherung der Lebenswelt ist aus Schiffauers Sicht für die Migranten das eigentlich Belastende. Konfliktreich ist ihr Leben zunächst vor allem durch die Schwierigkeiten der Lebensplanung, die die Migration mit sich bringt. Dem Rückkehrwunsch stehen die uneingelösten Sparziele oder auch die Bildungsaspirationen und Erziehungsvorstellungen für die Kinder entgegen. Die Migration wird nach Schiffauer sowohl als Befreiung aus der Enge der bäuerlichen Welt wie auch als Verunsicherung erfahren, worauf die Migranten zum Teil mit moralischem Rigorismus, manchmal mit Regression auf alte Muster reagieren.

4. Transformationen von Kultur in der Moderne

Die Unterschiedlichkeit der Ansätze und Interpretationen von Mihciyazgan und Schiffauer dürfte deutlich geworden sein. Erstere kämpft dagegen an – und darin ist sie gerade von pädagogischer Seite ernst zu nehmen – die Kultur und Lebensweise von Migranten nach unseren Maßstäben zu bemessen. Sie hat zu Recht Zweifel, ob Migranten aus der Türkei die hierzulande dominanten Deutungs- und Verhaltensmuster voll übernehmen, und in diesem Punkt wird sie auch durch Schiffauers Analyse bestätigt. Ihre am Lebensweltansatz orientierte Interpretation legt aber eine pädagogisch fragwürdige Konservierung von Migrantenkulturen nahe und begünstigt sogar kulturalistische Zuschreibungen, die einen offenen Dialog verhindern. So richtig es zum Beispiel einerseits ist, wenn sie sich gegen eine vorschnelle Einordnung türkischer Erziehungspraxis in das Schema 'autoritärer Er-

ziehungsstil' wendet, so problematisch kann dies andererseits in den pädagogischen Konsequenzen sein, wenn man etwa die repressive Erziehung in einer Familie als kulturtypisch bagatellisieren wollte.

Die Orientierung am Lebenswelt-Konzept und die Verabsolutierung der kulturellen Logik unter Vernachlässigung der gesellschaftlichen Anforderungsstrukturen hat Konsequenzen für die Migrationsforscher und -forscherinnen, aber auch für die Pädagoginnen und Pädagogen. Forschungsmethodisch kommt man über die Paraphrasierung der Selbstinterpretationen der Migranten und Migrantinnen kaum hinaus, wenn man ihre Deutungen nicht mit ihren Lebensverhältnissen und den daraus erwachsenen Aufgaben konfrontiert und den möglichen Bedeutungswandel bzw. die Doppeldeutigkeit ihrer Konzepte nicht in Rechnung stellt.[6] "Der Sinn einer kulturellen Praxis erschließt sich nur, wenn die in ihrer Form artikulierten Bedingungszusammenhänge rekonstruiert werden" (Bommes 1992, S. 85). Im pädagogischen Umgang mit Migranten entsteht die Gefahr der Ethnisierung, zumal wir gerade bei jugendlichen Migranten mit dem Phänomen der Selbstethnisierung konfrontiert sind (Bommes 1990). Dabei wird der Bedeutungswandel scheinbar traditioneller Werte nicht in Betracht gezogen.

Bei Schiffauer kommt dieser Bedeutungswandel deutlich zum Vorschein. Er erliegt aber nicht einem Verständnis von Modernisierung, das kulturelle Spezifika belanglos erscheinen läßt, was beim Ethnologen auch verwundern müßte. Dem interkulturellen Dialog steht nichts im Wege; denn die strukturell bedingten Handlungsanforderungen und Entwicklungsaufgaben moderner Individuen – wie zum Beispiel die Identitätsarbeit – ermöglichen ungeachtet der kulturellen Differenz gemeinsame Bezugnahmen. Einer vereinfachenden Sichtweise von der subjektiven Übernahme gesellschaftlicher Strukturen entgeht Schiffauer allerdings nur knapp, wenn er in der Einleitung als Forschungsfrage formuliert: "Es wird gefragt, wie sich die Gesellschaft im Individuum reproduziert – wie objektive Strukturen sich in subjektiven Strukturen niederschlagen" (S. 21). Letztere sind aber kein unmittelbarer Effekt, kein bloßer Niederschlag objektiver Strukturen, und zwar nicht nur deshalb, weil die Verhältnisse Spielraum lassen (ebd.), sondern weil die Subjekte nach Sinnhaftigkeit suchen, was Schiffauer an der Kategorie der "Person" festmacht. Deshalb ist, wie seine biographischen Studien verdeutlichen, eine kulturelle Übersetzungsleistung seitens der Akteure erforderlich.

Es gilt, ein Modell zu entwerfen, das weder die gesellschaftlich-strukturelle noch die kulturelle Seite vernachlässigt. Die Menschen müssen sich selbstverständlich an den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen orientieren, wenn sie nicht scheitern wollen. Indem sie sich in ihrer Praxis damit auseinandersetzen, bilden sie bestimmte psychische Motive und Einstellungen. Aber die Wahrnehmung und

6 Vgl. Habermas: "Eine 'verstehende Soziologie', welche die Gesellschaft in Lebenswelt aufgehen läßt, bindet sich an die Perspektive der Selbstauslegung der jeweils untersuchten Kultur; diese Binnenperspektive blendet alles, was auf eine soziokulturelle Lebenswelt von außen einwirkt, aus ... Das gilt vor allem für die phänomenologischen, linguistischen und ethnomethodologischen Varianten einer verstehenden Soziologie, die über Reformulierungen eines mehr oder weniger trivialen Alltagswissens in der Regel nicht hinausgelangen" (1988, S. 223).

Deutung der Situation wird durch die jeweils verfügbaren kulturellen Ressourcen vermittelt. Die Erfahrungen sind kulturell geformt. Der Blick auf die Realität wird durch die kulturellen Bedeutungen gleichsam gebrochen, die freilich ihrerseits von gesellschaftlichen Veränderungen nicht unberührt bleiben werden. Zu den kulturellen Ressourcen von Migranten gehören, in unterschiedlicher Gewichtung, Elemente der Herkunftskultur wie Elemente der Fremdkultur, mit der sie konfrontiert sind, nicht zu vergessen all das, was man zur modernen Kulturindustrie zählt. Diese Elemente werden freilich umgearbeitet, in neue Zusammenhänge gebracht. Warum sollte das Alltagsbewußtsein von Migranten weniger bizarr zusammengesetzt sein wie jedes andere Alltagsbewußtsein (vgl. Gramsci 1967, S. 130)?

Die Beschränkung auf die kulturelle Eigenlogik ist ebenso irreführend wie die Idee, die gesellschaftlichen Strukturen wirkten unvermittelt subjektbildend.[7] Es gibt keine Unmittelbarkeit des Erlebens. Die Lebenspraxis ist ebenso kulturell artikuliert, wie sie sozialstrukturell determiniert ist (Auernheimer 1991, S. 52; Bommes 1992, S. 69). Im Anschluß an Habermas ließe sich sagen, daß weder – wie im Lebenswelt-Ansatz – die Fiktion der Unabhängigkeit der Kultur aufrechterhalten werden kann (1988, S. 224), noch darf die Möglichkeit der Verständigung der Subjekte verneint werden, so gewiß die Lebenspraxis sich den systemischen Mechanismen nicht entziehen kann.

So wenig es eine völlig autonome kulturelle Sphäre oder eine in sich geschlossene Lebenswelt geben kann, so wenig ist Kultur, speziell auch 'moderne' Kultur, ein bloßer Struktur- oder Systemeffekt. Daher finden wir im Modernisierungsprozeß selbst mehrere kulturelle Varianten. Schiffauers Untersuchung liefert dafür Belege. Einwandererminoritäten werden zwar kaum in der Lage sein, eine "andere Moderne" zu etablieren, eine Formulierung, die man in Bezug auf die japanische Gesellschaft geprägt hat (Hardach-Pinke 1990). Denn sie haben nicht genug Macht und Einfluß, um die gesellschaftlichen Institutionen zu verändern, von denen entscheidende Handlungsimperative ausgehen. Aber sie sind, zumindest für eine mehr oder weniger lange Übergangsphase, im Prozeß der Umorientierung auf ihre kulturellen Überlieferungen angewiesen. Diese lassen sich freilich nicht konservieren. Um für die Orientierung tauglich zu sein, müssen sie in gemeinsamer und teilweise konfliktreicher Arbeit transformiert werden. Dieser Prozeß läßt sich nur bedingt – noch dazu von außen – pädagogisch fördern und unterstützen. Auf jeden Fall aber gilt es, die drohende kulturelle Enteignung zu verhindern, nicht sie gar noch zu forcieren, wenn eine kulturelle Synthese ermöglicht werden soll, die für eine gelingende Identitätsarbeit günstig wäre.

7 Beispiele für einen solchen Ansatz liefern die Arbeiten von Nauck, in dessen handlungstheoretischem Modell Kosten-Nutzen-Erwartungen zentral sind. Nauck betont – teilweise zu Recht, daß Verhaltensänderungen auf die durch den Handlungskontext veränderten Nutzenerwartungen der Akteure zurückzuführen seien. Während in den Arbeiten Naucks zwischen 1986 und 1989 kulturelle Wertvorstellungen keine Relevanz für diesen Lernprozeß zu haben scheinen, hebt Nauck 1991 ausdrücklich hervor, daß er mit seinem Modell keine kulturfreie Erklärung anbieten wolle, sondern lediglich kulturdeterministische Erklärungen zu vermeiden suche. Der Stellenwert kultureller Denkweisen für die Deutung und Bewertung neuer Handlungsanforderungen bleibt dennoch völlig unklar.

Literatur

Apitzsch, U.: Kultur und Migration. In: Sozialwissenschaftl. Literaturrundschau 23 (1991), S. 7-17.

Aries, Ph.: Geschichte der Kindheit. München 1975.

Auernheimer, G.: Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a. M./New York 1988.

Auernheimer, G.: Methodische Aspekte zur Situation von Jugendlichen ausländischer Herkunft. In: Jugend und Gewalt. Hearing des Jugendamtes der Stadt Frankfurt am Main am 9. und 10. Sept. 1991, S. 49-59.

Bommes, M.: Lebenszusammenhänge von Migrantenjugendlichen türkischer Herkunft. In: Informationsdienst z. Ausländerarbeit 1 (1990), S. 52-61.

Bommes, M.: Individualisierung von Jugend – ausgenommen Migrantenjugendliche? In: Migration. A European Journal of International Migration and Ethnic Relations, Nr. 14 (1992), S. 62-90.

Bommes, M./Scherr, A.: Der Gebrauchswert von Fremd- und Selbstethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit. In: PROKLA 83 (1991), S. 291-312.

Bukow, W.-D./Llaryora, R.: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. Opladen 1988.

Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde. Bern 1969.

Gramsci, A.: Philosophie der Praxis. Eine Auswahl. Hrsg. u. übers. von Ch. Riechers. Frankfurt a. M. 1967.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handeins. Zweiter Band. Frankfurt a. M. 1988.

Hardach-Pinke, I. (Hrsg.): Japan – eine andere Moderne. Tübingen 1990.

Inkeles, A.: Was heißt "individuelle Modernität"? In: Schöfthaler/Goldschmidt (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Frankfurt a. M. 1984, S. 351-378.

Inkeles, A./Smith, P. H.: Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries. London 1984.

Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln 1982.

Mihciyazgan, U.: Wir haben uns vergessen. Ein intrakultureller Vergleich türkischer Lebensgeschichten. Hamburg 1986.

Mihciyazgan, U.: Das Gold und die Zukunft. Über Zukunftsvorstellungen türkischer Migrantinnen. In: M. Schulz (Hrsg.): Fremde Frauen. Von der Gastarbeiterin zur Bürgerin. Frankfurt a. M. 1992, S. 26-45.

Nauck, B.: Intergenerative Beziehungen in deutschen und türkischen Familien. Elemente einer individualistisch-strukturtheoretischen Erklärung. In: P. Bott u. a. (Hrsg.): Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Theoretische und empirische Beiträge der pädagogischen Forschung. Hohengehren 1991, S. 79-10l.

Nauck, B. /Özel, S.: Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986), S. 285-312.

Schiffauer, W.: Die Bauern von Subay. Stuttgart 1987.

Schiffauer, W.: Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland – eine Ethnographie. Stuttgart 1991.

Wuthenow, R.-R.: Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert. München 1974.

Lebenswelt – Diskurs – Kultur: drei konkurrierende Konzepte (2002)

Einleitung

Zweifel an der wissenschaftlichen Brauchbarkeit und Dignität des Begriffs Kultur sind gerade innerhalb der Interkulturellen Pädagogik immer wieder geäußert worden. Viele Kolleg/inn/en sind nicht sehr glücklich mit diesem, in unsere Fachbezeichnung eingeschriebenen, Terminus. Unbrauchbar erscheint er im Hinblick auf Begriffsumfang und -inhalt. – Was ist eigentlich nicht Kultur? Durch welche Definitionsmerkmale läßt sich "das Kulturelle" spezifizieren? Wie könnte man es für eine Untersuchung operationalisieren? Bedenken weckt aber vor allem die Schwierigkeit der Abgrenzung vom Alltagsverständnis mit den äußerst fragwürdigen Konnotationen von Kultur. Einige Fachvertreter warnen schon seit zwanzig Jahren vor den ideologischen Implikationen der Begriffsverwendung. Das heißt, sie verweisen auf die Problemreduktionen und -verschiebungen, die im Einwanderungskontext mit Verweisen auf kulturelle Hintergründe oder Differenzen vorgenommen werden. Dass die Kritiker/inn/en (wie Hamburger, Diehm u. Radtke) anscheinend in ihren Texten selbst nicht ganz ohne den Begriff Kultur auskommen, sei nur am Rand vermerkt. Die expandierende Forschung über interkulturelle Kommunikation bedient sich allenthalben des Begriffs. Selbst diejenigen, die mit der Rede von Kulturen die Gefahr der Kulturalisierung verbunden sehen, werden dem Postulat oder Lernziel zustimmen, man solle die Kulturgebundenheit des eigenen Denkens und Wahrnehmens reflektieren lernen. Und wer der Charakterisierung unserer Kultur als "Dominanzkultur" (Rommelspacher 1995) applaudiert, hat damit Kultur als Wirklichkeitskonstrukt akzeptiert.

Die jüngste Debatte über eine "deutsche Leitkultur" mag die Bedenken gegenüber dem Kulturbegriff neu genährt haben. Als begriffliche Alternative wird zum einen "Lebenswelt" verwendet, um intersubjektiv verfügbare Muster der Weltdeutung und des Verhaltens zu bezeichnen. Der Vorteil dürfte darin gesehen werden, dass es sich um einen in den Sozialwissenschaften eingebürgerten Terminus handelt, dass eine scheinbar klare Begriffstradition vorliegt und dass man eben die fragwürdigen Konnotationen loswird. Speziell die Assoziation mit Nationalkultur entfällt.

Der zweite Alternativvorschlag in einigen neueren Publikationen läuft auf eine begriffliche Neubestimmung als Diskurs oder als "Diskursfeld" hinaus (vgl. z. B. Stuart Hall, Siegfried Jäger, Werner Schiffauer), ohne dass der Verzicht auf das Wort Kultur propagiert wird. Zu den Vorzügen, aber auch den Grenzen dieser Alternative weiter unten mehr.

Bevor ich zur Prüfung der terminologischen Alternativen komme, eine methodologische Anmerkung: Es geht, wenn wir über wissenschaftliche Konzepte verhandeln, um Konstrukte und deren Brauchbarkeit und – wahrscheinlich überflüssig zu sagen – nicht um Abbilder der Realität. Dabei ist davon auszugehen, dass jedes Konstrukt bestimmte Fragen zulässt oder sogar herausfordert und Fragen verhindern kann. Im Folgenden soll also geprüft werden, welche Fragen die Konzepte Lebenswelt, Diskurs und Kultur zulassen, herausfordern oder behindern. Dazu ist auch ein Blick in die Begriffsgeschichte hilfreich, um zu sehen, wozu, mit welcher Intention die Begriffe entwickelt worden sind. Im Übrigen meine ich, wenn ich Brauchbarkeit zum Kriterium mache, damit nicht nur die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit. Vielmehr ist damit auch angesprochen, dass wir uns mit der Entscheidung für oder gegen einen Begriff innerhalb von Diskursen positionieren.

Die folgenden Überlegungen sind von vier Thesen geleitet, die ich zu begründen versuche:

These 1: Das Lebenswelt-Konzept ist für die Interkulturelle Pädagogik wenig geeignet, weil es alle Merkmale eines fragwürdigen Kulturverständnisses mit sich schleppt.
These 2: Die Diskurstheorie im Anschluss an Foucault erschließt neue Fragen für die Analyse kultureller Praxen.
These 3: Es erscheint lohnend, den Kulturbegriff diskurstheoretisch zu fassen, ohne dass Kultur mit Diskurs gleichgesetzt werden sollte.
These 4: Innerhalb moderner Kulturen lassen sich Diskurse und lebenslagenspezifische, diskursiv beeinflusste Alltagskulturen unterscheiden.

Das Lebenswelt-Konzept

In manchen pädagogischen Texten wird nicht unterschieden zwischen Lebenswelt im Sinn von Schütz und Lebenswelt im Sinn von Habermas. Der Terminus geht bekanntlich auf Husserl zurück, der mit Lebenswelt, gegen den Neukantianismus gerichtet, den universalen Horizont aller Erfahrung bezeichnet, der jeder wissenschaftlichen Erkenntnis vorausliegt. Wichtig für Husserls Phänomenologie ist die Intentionalität des Bewusstseins, der Blick auf das sinnstiftende Subjekt. Diesen Ansatz hat Schütz für die Begründung einer verstehenden Soziologie im Anschluss an Max Weber nutzbar gemacht. Dem phänomenologischen Ansatz entspricht das Grundprinzip oder Paradigma der "natürlichen Einstellung", ein Begriff der x-mal im Text von Schütz/Luckmann (1979) auftaucht (vgl. das Register). Die Soziologen sind bemüht zu rekonstruieren, wie der Alltagsmensch in seiner "natürlichen Einstellung" seine Welt erfährt. Auf die alltägliche Lebenswelt als die "Vorzugsrealität", richtet sich bevorzugt die Aufmerksamkeit (1979, S. 62). Die Rekonstruktion ist übrigens nur mit dem fremden Blick dessen möglich, der der Lebenswelt nicht mehr völlig verhaftet ist. Denn die Lebenswelt ist definitionsgemäß der fraglose Rahmen unserer Weltauslegung und Selbstauslegung. Sie ist "schlicht gegeben". Bei seinem Rekonstruktionsversuch nimmt der Wissenschaftler die pragmatische Haltung des Alltagsmenschen ein, er imaginiert dessen Sichtweise. Typisch für den

Text von Schütz/Luckmann sind Formulierungen wie, gleich im einleitenden Abschnitt: "In der natürlichen Einstellung finde ich mich immer in einer Welt, die..." (1979, S. 25). Der nächste Absatz beginnt: "Ferner nehme ich als schlicht gegeben hin, daß ..." (S. 26) usw. Mit Habermas kann man diese Herangehensweise als Ansatz des "egologischen Bewußtseins" (1995 II, S. 196) kennzeichnen. Die Lebenswelt, wird als "unbefragter Boden der natürlichen Weltanschauung" in Augenschein genommen.

Die Lebenswelt ist, obwohl je meine Lebenswelt, intersubjektiv geteilt, jedermanns Welt, "sowohl der Schauplatz als auch das Zielgebiet meines und unseres *wechselseitigen* Handelns" (Schütz/Luckmann 1979, S. 28, Hervorh. G.A.). Es wird davon ausgegangen, dass die "Relevanzsysteme" derer, die eine Lebenswelt gemeinsam haben, einander kongruent sind. Meine Lebenswelt ist, vom Hier und Jetzt, von der "Welt der aktuellen Reichweite" ausgehend, konzentrisch angeordnet. Sie ist ungeschichtlich, obwohl sie ihre Geschichte hat; denn sie basiert auf der Sedimentierung von Sinn.

Habermas reformuliert den Lebensweltbegriff in kritischer Absetzung vom phänomenologischen Konzept für seine "Theorie des kommunikativen Handelns". Lebenswelt wird zum Korrelat verständigungsorientierten Handelns. Der Horizont "unproblematischer Hintergrundüberzeugungen" stellt sicher, dass sich unsere Situationsdefinitionen im Alltag "hinreichend überlappen" (1995 I, S. 107; II, S. 185). Gemeinsamkeiten mit dem Lebensweltkonzept von Schütz sind: die Vertrautheit, Selbstverständlichkeit der Lebenswelt als einem Speicher "vorgetane(r) Interpretationsarbeit vorangegangener Generationen" (I, S. 107). *Aber* die Nicht-Hintergehbarkeit der Lebenswelt wird als eine im Alltagshandeln notwendige "Fiktion" gesehen (II, S. 224). Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass Habermas die Rationalisierbarkeit der Lebenswelt unterstellt – vom normativ zugeschriebenen Einverständnis hin zur kommunikativ erzielten Verständigung (I, S. 108). Rationalisierung in diesem Sinne wird unausweichlich, weil kulturelle Überlieferungen in der Moderne einem unvermeidlichen Test ausgesetzt sind. Außerdem unterscheidet Habermas bekanntlich zwischen System und Lebenswelt. Diese könne nicht ohne Verkürzung mit Gesellschaft gleichgesetzt werden. Neben der kommunikativen Verständigung ist nach Habermas die Systemsteuerung über Medien wie Geld und Macht zu berücksichtigen, weil sonst die Soziologie den Fiktionen unterliegt, die sich Kommunikationsteilnehmer im Alltag wohl machen müssen, die aber eine sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise verkürzen. Habermas identifiziert drei Fiktionen: "die Autonomie der Handelnden (a), die Unabhängigkeit der Kultur (b) und die Durchsichtigkeit der Kommunikation (c)" (II, S. 224f.).

Schon jetzt meine ich, aus der Perspektive interkultureller Pädagogik zumindest gegen das Lebensweltkonzept von Schütz/Luckmann zwei Einwände geltend machen zu können: *Erstens* widersetzt sich die Lebenswelt als fragloser Verweisungshorizont den Bestrebungen interkultureller Bildung. Habermas macht darauf aufmerksam, dass interkulturelle Verständigung notwendig die "natürliche Einstellung" aufbricht (II, S. 151f.). Lebenswelt im Sinn von Schütz könne per definitonem nicht

problematisch werden, nur "zusammenbrechen" und nicht kontrovers werden, sondern nur "zerfallen" (II, S. 198ff.). *Zweitens* sind kulturelle Transformationen mit diesem Lebensweltansatz kaum erklärbar und erforschbar. Das Lebensweltkonzept von Habermas wäre eher bedenkenswert. Hier ist aber daran zu erinnern, dass bei ihm Kultur selbst eine "strukturelle Komponente" von Lebenswelt ist als "Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer ... mit Interpretationen versorgen" (II, S. 209). Sie enthält die "konsensfähigen (!) Deutungsschemata", die von Sinnverlust bedroht sein können.

Eigentlich muss es verwundern, dass innerhalb der Interkulturellen Pädagogik "Lebenswelt" überhaupt als begriffliche Alternative ins Auge gefasst worden ist, weil Lebenswelt alle Merkmale eines kritisierten Kulturverständnisses hat: unhistorisch, statisch, nicht dynamisch, hermetisch geschlossen, den Beteiligten nicht reflexiv verfügbar und nicht verhandelbar.

Was das Lebensweltkonzept für die Interkulturelle Pädagogik attraktiv machen könnte, ist die Hervorhebung des vorbewussten Status unserer Handlungsorientierungen. Zugleich ist aber gerade diese Beschränkung des Konstrukts auf den Zustand der Unreflektiertheit von Normen, Deutungsschemata etc., der pädagogischen Intention entgegen gesetzt.

Zur Diskurstheorie

Im Folgenden wird nicht das normative Diskursverständnis der Diskursethik behandelt, sondern der Diskursbegriff, der auf Foucault zurückgeht und heute im angelsächsischen Postmodernismus, im Feminismus, den Cultural und Postcolonial Studies oder in der Diskursanalyse nach Jäger und Link verwendet wird.

Foucault fragt nach der Möglichkeit historisch spezifischer Wissensformen mit ihren Machteffekten. – Sein spezieller Analysegegenstand waren die Humanwissenschaften als "diskursive Formationen". Deren Herausbildung in der westlichen Moderne wird als Anordnung heterogener Faktoren – von wissenschaftlichen Begriffen, Bildern, Institutionen, Praktiken – rekonstruiert. Foucault spricht von "Dispositiven", genauer von Dispositiven der Macht (dazu Laugstien 1995). Ihre Funktion nämlich ist Disziplinierung, Reglementierung, die Ausschließung von Themen. Indem Diskurse eine bestimmte Praxis und damit ein Verhältnis zur Welt begründen, konstitutieren sie Subjektpositionen.

Nach Link (1995) lassen sich Diskurse als "historisch bestimmte Aussageformationen" definieren, die bestimmen, was gesagt und nicht gesagt werden kann, was überhaupt diskutierbar ist. Ihre Institutionalisierung legt auch fest, wer zu Aussagen, Fragen, Zweifeln befugt ist. Indem Diskursformationen eine Referenz herstellen, ermöglichen sie erst Konsens- und Dissensbildung. Durch die Anerkennung eines gemeinsamen Objekts identifizieren sich die Subjekte des Diskurses.

Die Diskurstheorie erschüttert zentrale Vorstellungen nicht nur unseres Alltagsdenkens, sondern auch der philosophischen Tradition, ist also eine der revolutio-

nären "Dezentrierungen" (Hall 1994) oder "Kränkungen" (Reich 1998) des modernen Bewusstseins. Die Autonomie des Subjekts ist nicht mehr fraglos sicher; denn die Subjektpositionen werden vom Diskurs konstituiert.[1] Und die Wahrheit wird zum Diskurseffekt. Allerdings eröffnet gerade der linguistic turn von Neuem Handlungsmöglichkeiten. Denn die im Anschluss an die französische Philosophie (Lacan, Derrida) formulierte und von Linguistik und Psychoanalyse belehrte neuere Diskurstheorie betont die Möglichkeit der Des- und Reartikulation von diskursiven Anordnungen. Denn dem Diskurs als Signifizierungspraxis ist das unendliche Spiel der Differenz eigentümlich. Von Freuds Traumdeutung wird die Kategorie der "Überdetermination" auf die Sprache allgemein übertragen, damit auch die "Verdichtung" und "Verschiebung" von Bedeutungen. Das Gleiten der Signifikanten wird durch die Arbitrarität ihrer Zuordnung zu Signifikaten nahe gelegt. Sprachliche Bedeutungen sind immer offen, auch wenn man sie stets eindeutig zu machen versucht. Die jeweils neue Artikulation im Spiel der Differenzen ist nur aufgeschoben. Das ermöglicht den Individuen und Gruppen, sich in gesellschaftlichen Diskursen zu positionieren (Hall 1994, S. 30). Freilich wirft das Fragen der Macht auf. Diskurse sind nicht "unschuldig"; wie Hall sagt (1994, S. 153), durch sie "zirkuliert" Macht (S. 154).[2] Diskurse werden in der neueren Diskurstheorie zwar nicht mehr deterministisch betrachtet, aber ihnen wird eine evozierende Kraft zugeschrieben (Giroux 1992).

Dass der neue Begriff Diskurs sich auf gesellschaftliche Praxisfelder bezieht, die im herkömmlichen Sprachgebrauch unter Kultur subsumiert worden sind, ist klar. Und daher kann es nicht verwundern, dass der damit verbundene Ansatz schnell in den Kulturwissenschaften, speziell in den Cultural Studies, aufgegriffen worden ist. Die Frage der möglichen Ablösung des Kulturbegriffs möchte ich im nächsten Schritt diskutieren. Nahe liegend ist es allerdings, soviel sei schon gesagt, zum Beispiel Nationalkultur als Diskurs zu analysieren. So Stuart Hall: "Eine nationale Kultur ist ein Diskurs" (1994, S. 201). Er arbeitet unter anderem die Erfindung von Traditionen, den Gründungsmythos, die erzählte Nationalgeschichte als diskursive Strategien heraus (ebd.). In ähnlicher Weise sieht Seyla Benhabib, speziell auf die neue Multikulturalität bezogen, im Kampf um kulturelle Hegemonie die Auseinandersetzung um "rivalisierende Erzählungen und Bedeutungsmuster" (1999, S. 47ff.).

Wenn wir die Konzepte Lebenswelt und Diskurs vergleichen, werden schnell tief greifende Unterschiede in der Herangehensweise an gesellschaftliche Praxis sichtbar. Dort der egologische Ansatz, hier die Perspektive des Dispositivs der Macht, dort noch die Suche nach einem Apriori (wenn auch erkenntniskritisch gebrochen),

1 Ein von Foucault, jedenfalls vom Foucault der mittleren Phase, sicher stark begünstigtes Missverständnis ist m. E. die angebliche Leugnung des Subjekts in seiner Theorie. Zugegebenermaßen bildet der Subjektbegriff eine Leerstelle in den Analysen; denn Foucault verzichtet auf eine Begründung von Subjektivität (z. B. durch ein Bedürfniskonzept oder durch den Aufweis der Dialogizität). Aber Foucault leugnet keineswegs Subjekthaftigkeit im Sinne der Möglichkeit des Widerstands gegen Macht. Die Dispositive der Macht sind nicht unangreifbar ("Regel der taktischen Polyvalenz der Dispositive"). Die meisten Autoren, die sich auf Foucault berufen, interessiert gerade, wie die Individuen sich in Diskursen positionieren, Gegendiskurse initiieren und Handlungsfähigkeit (agency) gewinnen können (Beispiele: Laclau/Mouffe, Stuart Hall, Judith Butler).

2 Vgl. das Attribut "not innocent" für den Diskurs der Vernunft bei Giroux 1992, S.77!

hier die Absage an jeden Essentialismus. Für unsere Fragestellungen und wissenschaftlichen Verwendungszusammenhänge werden jetzt zwei blinde Flecken im Lebenswelt-Ansatz deutlich:

Erstens wird dort der Stellenwert des Symbolischen für die Konstitution unserer Erfahrungswelt verkannt. Die Struktur und Wirkungsweise symbolischer Ordnungen wird in der Lebensweltanalyse nur unzureichend zum Gegenstand gemacht.[3] Sicher wird die Sprache als notwendiges Mittel der Objektivierung thematisiert. Als Fundus "typisierender Erfahrungsschemata" bestimmt die jeweils verfügbare Sprache unsere Alltagswahrnehmung. Sie dient der Vorstellungsbildung und ermöglicht Intersubjektivität. Sprache als Idealisierung von subjektiver Erfahrung (Schütz/Luckmann 1979, S. 282f.) hat aber eine konservative, weniger eine produktive, Erfahrung generierende Funktion. Was die Sprache 'mit uns macht', kommt nicht in den Blick, selbst nicht bei solchen Fragen wie "Themenentwicklung" und "-wechsel" im Alltag. Daher wird zweitens auch symbolische Macht nicht zum Thema. Berger/Luckmann (1969), die den Lebensweltansatz stärker in wissenssoziologischer Richtung weiterführen und konstruktivistisch wenden, widmen zwar der Frage, wer bestimmt, was soziale Wirklichkeit ist, große Aufmerksamkeit. Aber hier wird das Problem manipulationstheoretisch verkürzt, weil Sprache auf ein memnotechnisches Mittel reduziert ist (S. 75), als "Depot" "gemeinsamer Sedimente" von Sinn verstanden wird (S. 73). "Welt-Spezialisten", "Expertencliquen" oder – in anderer Formulierung – "Sinnstifter im Bündnis mit der Macht" werden als "Bestimmer von Wirklichkeit" ausgemacht (S. 125f.). Das beschreibt die Rolle von Intellektuellen innerhalb der kulturellen Praxis unzureichend.

Kultur

Trotz der Vielzahl von Kulturdefinitionen kann man doch bei namhaften Fachvertretern quer durch die wissenschaftlichen Disziplinen eine Übereinstimmung dahingehend feststellen, dass Kultur als symbolische Praxis bestimmt wird.[4]

Wenn man Kultur als die symbolhafte Dimension gesellschaftlicher Praxis fasst und mit Gramsci die Machtfrage, nämlich den "Kampf um kulturelle Hegemonie", berücksichtigt (vgl. Auernheimer 1988), dann wird die Unterscheidung zwischen Diskurs und Kultur fraglich. Kategorien der Diskurstheorie wie Überdetermination, Artikulation und Desartikulation könnten uns helfen, den Kampf um kulturelle Bedeutungen oder Prozesse kultureller Transformation besser zu verstehen und zu analysieren.

3 In dem Essay "Der Fremde" reflektiert Schütz die Mehrdeutigkeit der Sprache und analog dazu aller Kulturmuster, bedingt durch den "Hof emotionaler Werte und irrationaler Implikationen" und die Vielfalt der Konnotationen (1972, S. 63f.), die dem Fremden die Annäherung so schwer machen. Er verfolgt aber nicht stringent die Konsequenzen daraus für die in der jeweiligen Kultur 'Heimischen', ja er geht sogar im selben Text davon aus, dass diese einfachen "Rezepten" folgten, um ihre Handlungssicherheit zu erhalten.

4 Ich nenne nur R. Williams und die Vertreter der Cultural Studies, außerdem C. Geertz, W. Lipp, J. Assmann und O. Schwemmer.

Von Seiten der Diskurstheorie könnten jedoch Einwände gegen die Gleichsetzung, das Ineinander-Aufgehen von Diskurs und Kultur geltend gemacht werden, weil damit die Möglichkeit verloren geht, die Pluralität der Diskurse oder Diskursformationen innerhalb einer Gesellschaft zum Ausdruck zu bringen. Die einzige mir bekannte Textstelle, wo Diskurs und Kultur einfach gleichgesetzt werden – sie findet sich in einem Text des Diskursanalytikers Siegfried Jäger, erweist sich denn auch als missverständlich. Er schreibt: "Der Diskurs *ist* die Kultur" (Jäger 1995, S. 73), präzisiert allerdings diese Aussage sogleich mit einem Zitat von Link und Link-Heer, die feststellen: "kultur ... ist in ihrem wesen interdiskurs" (zit. n. Jäger, ebd.). Zur Erläuterung: als "Interdiskurs" wird der vor allem durch diskursübergreifende Motive (z. B. Vernünftigkeit) hergestellte gemeinsame Rahmen der gesellschaftlichen Diskurse bezeichnet (Link 1995).

Der Ethnologe Schiffauer hat vor einiger Zeit unter Hinweis auf die Fachdiskussion in seiner Disziplin vorgeschlagen, Kultur als "Diskursfeld" zu konzipieren (Schiffauer 1997 u. 1999). Das Verhältnis von Diskursfeld und einzelnen Diskursen wird in seinen Ausführungen nicht eindeutig bestimmt. Es geht aber aus den Formulierungen klar hervor, dass das Diskursfeld ein umfassenderes Bedeutungsfeld bezeichnen soll. Zum Beispiel schreibt Schiffauer: "In jedem Diskursfeld gibt es Gegendiskurse, latente und unterdrückte Diskurse, Partialdiskurse ..." Daher, so scheint mir, ließe sich diese Konzeption in Einklang bringen mit dem, was Laclau/Mouffe (1991) als "Feld der Diskursivität" bezeichnen. Dieses Feld ist durch "Überdetermination" oder "Bedeutungsüberschuss" gekennzeichnet, einen Überschuss an Bedeutungen, den die einzelnen Diskurse jeweils begrenzen, wobei es ihnen nie gelingt, "eine endgültige Naht zu bewerkstelligen" (1991, S. 163). Laclau/Mouffe betonen ebenso wie Schiffauer die prinzipielle Offenheit jedes Diskurses. Sie führen Derrida an, der uns beigebracht habe, ein "Spiel des Bezeichnens ins Unendliche zu denken" (ebd.).

Ich möchte also dafür votieren, die Kultur einer Gesellschaft, d. h. einer nach einer mehrheitlich gemeinsamen Geschichte identifizierbaren Gesellschaft, als Diskursfeld zu konzipieren. Kultur geht allerdings nicht völlig in diskursiven Praktiken auf. In dieser Hinsicht schließe ich mich der Differenzierung durch Neubert an: "Kulturelle Praktiken sind nie vom Diskurs und damit von diskursiven Praktiken abzulösen... Das bedeutet nicht, dass alle kulturellen Praktiken Diskurse sind. Vielmehr sind Diskurse eine ganz spezifische Art kultureller Praktiken..." (2000, S. 3f.).

Zur Bestätigung des ersten Teils der Aussage seien drei Autoren angeführt, die bei der Behandlung von Kultur diskurstheoretisch argumentieren, ohne den Begriff Kultur aufzugeben. Da ist erstens Paul Willis, ein bekannter Vertreter der Cultural Studies, der in einem Aufsatz Kultur als die "kollektive Aktivität der Bedeutungsgebung" bestimmt (1990, S. 12), eine Formulierung, die sich fast wörtlich mit der Kennzeichnung diskursiver Praxis durch Stuart Hall deckt. Zweitens lässt sich Henry A. Giroux, Protagonist der Critical Pedagogy, anführen, der unter anderem von "culture as a politics of representation and power" spricht (1992, S. 54). Schließlich ist als Vertreter der Postcolonial Studies Homi K. Bhabha (1996) zu nennen, der Kultur als "Artikulationsterrain" mit subjektivierender Wirkung betrachtet – Bestim-

mungsmerkmale von Diskurs also sowohl bei Giroux wie auch bei Bhaba. Diese drei Autoren verzichten nach wie vor nicht auf den Terminus Kultur, und ich möchte mich ihnen auch in dieser Hinsicht anschließen.

Für die Unterscheidung spricht, dass Kultur nicht ständig Verhandlungsgegenstand ist. Unsere Kultur als Orientierungssystem hat weithin den Charakter des Selbstverständlichen, Unreflektierten und wird, speziell als Alltagskultur, nur in Krisen thematisch. Das ist der Aspekt, den die Lebenswelttheorie so prononciert herausstellt. Ich möchte daher abschließend dafür plädieren, unter dem Begriff Kultur sowohl Diskursformationen oder diskursive Praxen zu fassen als auch den Bodensatz von Sinnsedimenten, den wir in den Alltagskulturen wiederfinden. Sie liefern den Fundus an Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die, für den einzelnen "normalerweise" unproblematisch, nur von Zeit zu Zeit, wenn auch heute zunehmend häufiger durch die Konfrontation mit unvertrauten Situationen oder fremden Orientierungsmustern thematisch werden.

Wir dürfen uns freilich die Alltagskulturen nicht als von gesellschaftlichen Diskursen unbeeinflusst vorstellen. – Ein Beispiel: Stuart Hall fasst die Nationalkultur als Diskurs (siehe oben). Schiffauer et al. (o.J.) haben nun in einer international vergleichenden Studie über den schulischen Umgang mit "ethnischer Differenz" den Komplex von Konventionen untersucht, die im Alltag unsere Interaktion mit öffentlichen Einrichtungen und Instanzen der staatlichen Macht regeln, das Verhalten von Amtsträgern normieren etc. (Schiffauer et al., S. 8). Wie etwa beschwere ich mich als Bürger/in, wenn ich mich von einer Behörde falsch behandelt fühle? Die entsprechenden Muster, von den Autoren unter dem Begriff "civic culture" zusammengefasst, erscheinen allen selbstverständlich. Niemandem käme in den Sinn, sie für nationalspezifisch zu halten, und doch sind sie keineswegs vom jeweiligen Diskurs über Nation, Nationalität etc. ("national imaginary", ebd.) unabhängig. Erinnert sei hier auch an die "Soziologie der Ausländerfeindlichkeit" von Hoffmann/Even (1984), die mit dem Begriff "Gesellschaftsbild" operieren, wobei sie sich am Lebenswelt-Konzept orientieren. Das Gesellschaftsbild ordnen sie, weil im Alltag fraglos, der Lebenswelt zu (1984, S. 34). Sie mögen damit die Wirkungsweise des Gesellschaftsbildes treffen. Aber gerade an diesem Beispiel zeigt sich der Vorzug der diskurstheoretischen Re-interpretation; denn dieses Gesellschaftsbild wird zweifellos diskursiv vermittelt. Diskursanalysen haben rassistische Diskurse zum Gegenstand, die auch Bestandteil unserer Alltagskulturen sind. Ein anderes Beispiel: die familiäre Alltagskultur ist sicher nicht unbeeinflusst von den Diskursen über Weiblichkeit und Männlichkeit, über Mutterschaft, Kindheit, Individualität – und nicht unbeeinflusst von den entsprechenden Gegendiskursen. Diskurse über den Körper, die Natur, aber auch über die Technik bestimmen unsere Muster des Freizeitverhaltens. Mit dem von mir vorgeschlagenen Modell wird auch die Widersprüchlichkeit des Alltagsbewusstseins verständlich (vgl. Gramsci).

In früheren Publikationen habe ich auf der Korrespondenz zwischen Lebenslagen mit ihren je spezifischen Handlungsanforderungen und kulturellen Orientierungen insistiert (Auernheimer 1988, 1994, 1999). Daran möchte ich festhalten. Werte, Normen, Vorstellungsbilder werden in der Beantwortung gesellschaftlicher Struk-

turprobleme diskursiv verhandelt. Weil Kulturen einen notwendigen Bezug zu gesellschaftlichen Strukturen und Lebenslagen haben und gerade weil Kultur ein politisches Kampffeld ist, stimme ich Stuart Hall darin zu, dass wir uns Prozesse der Bedeutungsgebung nicht als "endloses akademisches Spiel" vorstellen sollten (1994, S. 76). Die Individuen geben den kulturellen Bedeutungen mit Rücksicht auf ihre Biographie und ihre Lebenslage mit den je spezifischen Handlungsanforderungen einen je persönlichen Sinn. Vertreter des "interaktionistischen Konstruktivismus" (s. Neubert 2000, Reich 1998) würden hier im Rekurs auf Lacan das "Imaginäre" ins Spiel bringen, das dem kulturellen Prozess neue Impulse gibt und ihn unabschließbar macht. Kultur ist zumindest doppelt kontingent: durch die Diskursformationen und durch die gesellschaftlichen Strukturen. Diese doppelte Kontingenz erklärt die Pluralität der Kulturen, auch die Pluralität innerhalb der jeweils größeren historischen Einheiten.

Abschließend möchte ich Vorzüge der diskurstheoretischen Herangehensweise an einigen zentralen Fragen kultureller Praxis und interkultureller Pädagogik verdeutlichen:

Erstens lassen sich Kämpfe um kulturelle Hegemonie besser in ihrer Funktionsweise begreifen, wenn wir die Vieldeutigkeit des Symbolischen berücksichtigen, die immer wieder dazu verleitet, aber auch die Chance bietet, Zeichen, Wörter und andere Kulturelemente mit neuen Bedeutungen zu besetzen, das Gleiten der Signifikanten zu nutzen. Dabei ist die Neuanordnung, die Artikulation und Desartikulation der kulturellen Elemente ausschlaggebend. Das bedingt den temporären Charakter kultureller Gemeinsamkeiten und macht sie jeweils neu verhandelbar, ermöglicht Desartikulation und Reartikulation, wobei die Machtkonstellationen nicht übersehen werden dürfen.

Zweitens werden damit kulturelle Transformationen besser verstehbar. Zum einen ergibt sich ein Bedeutungswandel überlieferter Kulturelemente durch die Einfügung in einen neuen Handlungskontext aufgrund einer veränderten kollektiven Praxis. Zum anderen erfahren Kulturelemente, die aus einer anderen Kultur übernommen werden, durch die Einbettung in den neuen Bedeutungskontext (zumindest) eine Modifikation. Das Problem der kulturellen Übersetzung kann zum Untersuchungsgegenstand werden (vgl. Burke 2000).

Drittens erscheint das Phänomen der Kreolisierung (der métissage, bricolage oder Hybridisierung) diskurstheoretisch in neuem Licht. Im Gegensatz zu der Vorstellung, es handle sich einfach um einen Mix von heterogenen Zutaten, wie sie der Begriff "Mischkultur" nahelegt, wird deutlich, dass durch das Herauslösen der Elemente aus den Herkunftskontexten und ihre Neuanordnung ein neuer Text, etwas Drittes, entstanden ist.[5]

5 Anregende Analogien für die Kulturforschung bietet die Literaturwissenschaft: Kultur als Erzählung (so z. B. Benhabib), kulturelle Neubildungen als Palimpsest, Polyphonie eines Textes (Bachtin).

Methodische Überlegungen

Ein diskurstheoretisches Verständnis von Kultur hat nach Schiffauer folgenden Vorzug: "Man kann – ganz empirisch – fragen, welche Debatten stattfinden, um was gestritten wird und über was sich auseinandergesetzt wird, und wie dies geschieht" (1999, S. 18).

Damit ist aber noch keineswegs die große methodische Frage beantwortet, wie diskursive Strategien und vor allem alltagskulturelle Muster erfasst werden können. Bei ersteren kann man auf das Instrumentarium der Diskursanalyse zurückgreifen. Aber bei der Untersuchung der Alltagskulturen besteht die Schwierigkeit darin, dass die in sie Eingebundenen nur bedingt als Informanten und Interpreten ihrer Alltagskultur taugen. Zumindest sind Zweifel an der Selbstauslegungsfähigkeit begründet. Als Alternative würde sich die bewährte ethnographische Methode der teilnehmenden Beobachtung anbieten, wenn sie nicht inzwischen auch in die Krise geraten wäre (vgl. Fuchs/Berg 1995). Selbst die noch junge und ihrerseits aus der Methodenkritik erwachsene Idee, Kultur als einen Text zu verstehen, der, eine "dichte Beschreibung" vorausgesetzt, dann nach hermeneutischen Regeln interpretierbar wäre, ist innerhalb der Ethnologie inzwischen nicht mehr unangefochten. Der Einwand lautet, im Prozess der Textwerdung gewinne der Forscher eine uneingestandene Machtposition. Die Erfindung und Fiktion eines "generalisierten Autors" (z. B. *die* Trobriander, *die* Nuer) sei unvermeidlich (Clifford 1995, S. 133). Auch die als weitere Alternative ins Spiel gebrachten dialogischen Verfahren sind nicht unumstritten (Fuchs/Berg 1995).

Empirische Untersuchungen zur Interkulturellen Pädagogik werden weniger mit solchen Methodenfragen zu kämpfen haben, weil hier eher kulturelle Relevanzen für individuelle Identitätsentwürfe als fremde Kulturen Untersuchungsgegenstand sind. Ein elaboriertes Kulturkonzept ist hier eher bedeutsam für die Aufklärung der eigenen Kulturgebundenheit. Auf jeden Fall würden sich Vorschläge zur Operationalisierung bei der Untersuchung einer fremdkulturellen Praxis zwei methodologischen Einwänden aussetzen: (a) Unsere geistes- und sozialwissenschaftliche Theoriebildung muss als kulturgebunden, vermutlich bis in den Kernbestand der Begrifflichkeit hinein stark eurozentrisch gewertet werden. Darauf hat jüngst Matthes (2000) in einem Essay aufmerksam gemacht (vgl. Mihziyazgan 1994). (b) Auch die etablierten sozialwissenschaftlichen Untersuchungsverfahren, speziell die Formen der Befragung, sind, so der Verdacht von Matthes, möglicherweise kulturspezifisch, in anderen Kulturen befremdlich und dort daher ineffektiv oder kontraproduktiv. Es bleibt somit zunächst nur eine – gewiss heilsame – Verunsicherung.

Sicher ist auch der Diskursbegriff, der für eine "Genealogie" (Foucault) der westlichen Humanwissenschaften entwickelt worden ist, kein universell viables Konstrukt. Auf jeden Fall aber gilt es, bei der Erforschung von kulturellen Praxen die eigene Verstrickung in Diskurse des "othering" zu berücksichtigen.

Literatur

Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Frankfurt/M., New York.
Auernheimer, Georg (1994): Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten. In: Zschr. f. Pädagogik, S. 29-42.
Auernheimer, Georg (1999): Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: M. Gemende u.a., Zwischen den Kulturen. Weinheim u. München, S. 27-36.
Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Frankfurt/M.
Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.
Bhabha, Homi K. (1996): Postkoloniale Kritik. Vom Überleben der Kultur. In: Das Argument 215, S. 345-359.
Burke, Peter (2000): Kultureller Austausch. Frankfurt/M.
Clifford, James (1995): Über ethnographische Autorität. In: Fuchs, M. & Berg, E. (Hg.), Kultur, soziale Praxis, Text. 2. Aufl. Frankfurt/M., S. 109-156.
Diehm, Isabell & Radtke, Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Frankfurt/M.
Foucault, Michel (1974): Die Ordnung des Diskurses. München.
Fuchs, Martin & Berg, Eberhard (1995): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: diess. (Hg.), Kultur, soziale Praxis, Text. 2. Aufl. Frankfurt/M., S. 11-108.
Giroux, Henry A. (1992): Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education. New York, London (Routledge).
Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/M.
Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg.
Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.
Hoffmann, Lutz & Even, Herbert (1984): Soziologie der Ausländerfeindlichkeit. Weinheim u. Basel.
Jäger, Siegfried (1995): Grenzgänge oder: Kulturkontakt – Kulturkonflikt? Ein diskursanalytischer Beitrag zur Klärung eines schwierigen Problems. In: Jäger, M. & Jäger, S. (Hg.), Studien zu rechtsextremen und (neo-)konservativen Diskursen. Duisburg, S. 67-91.
Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien.
Laugstien, Thomas (1995a): Diskursanalyse. In: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 2, S. 727-743.
Laugstien, Thomas (1995b): Dispositiv. In: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 2, S. 758-766.
Link, Jürgen (1995): Diskurstheorie. In: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 2, S. 743-747.
Matthes, Joachim (2000): Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften? In: IMIS-Beiträge Nr. 15, S. 13-30.
Mihciyazgan; Ursula (1994): Identitätsbildung zwischen Selbst- und Fremdreferenz. In: Materialien + Berichte des Comenius-Instituts, Nr. 9.
Neubert, Stefan (2000): Konstruktivismus, Demokratie und Multikultur: Konstruktivistische Überlegungen zu ausgewählten theoretischen Grundlagen der anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Unveröffentl. Ms.
Reich, Kersten (1998): Die Ordnung der Blicke. Bd. 1. Neuwied u. a.
Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.

Schiffauer, Werner (1997): Kulturalismus versus Universalismus. In: ders., Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Frankfurt/M.

Schiffauer, Werner (1999): Verhandelbare Diskursfelder. In: Frankfurter Rundschau v. 27.04.99, S. 18.

Schiffauer, Werner & Bauman, Gerd & Kastoryano, Riva & Vertovec, Steven (Ed., o.J.): Civil Enculturation. Nation State, School and Ethnic Difference in four European Countries. (Inzwischen publiziert unter dem Titel "Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern". Münster 2002).

Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. In: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag.

Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt/M.

Willis, Paul (1990): Erziehung zwischen Reproduktion und kultureller Produktion. In: Das Argument 179, S. 9-28.

Der europäische Orientalismus als Feindbild-Reservoir (1992)

Vorbemerkungen

Während der Golf-Krise und dann vor allem während des 2. Golf-Kriegs wurden die Moslems in allen westlichen Ländern mit einer Welle von Mißtrauen und Feindseligkeit konfrontiert. Zu den Repressionen und Schikanen von staatlichen Stellen (Internierung, Personenkontrollen etc.) kam in Westeuropa und in den USA eine Verschärfung des Alltagsrassismus gegen orientalisch aussehende Straßenpassanten, Nachbarn und Arbeitskollegen (vgl. die Papiere der "Campaign against Racism and Fascism"/CARF aus Großbritannien). Es wurden Brandanschläge auf Moscheen und Wohnungen verübt, Ladenbesitzer bedroht etc. Dabei machte man – das ist für die folgenden Überlegungen aufschlußreich – oft keinen Unterschied zwischen Arabern, Iranern und Türken, ja nicht einmal zwischen den arabischen Nationalitäten ungeachtet ihrer Position im Golfkrieg (CARF 1/91, p. 6).

Inzwischen scheint das während des Golf-Kriegs produzierte Feindbild nicht mehr aktuell. Die Feindseligkeiten gegen Orientalen scheinen eine Episode gewesen zu sein. Zu denken gibt jedoch die Schnelligkeit, mit der das neue Feindbild Islam Verbreitung fand. Wahrscheinlich wäre diese Welle von Mißtrauen und Haß nicht denkbar gewesen, wenn nicht schon ablehnende Einstellungen und negative oder sehr ambivalente Bilder von den Arabern, den "Mohammedanern", den Orientalen in unseren Köpfen vorhanden gewesen wären. Ich gehe davon aus, daß aus Anlaß der Krise, des militärischen Konflikts kollektive Vorstellungen revitalisiert worden sind. Es wurden gleichsam Bilder über den Islam aus dem kollektiven Gedächtnis abgerufen.

Sollte diese Annahme richtig sein, so wäre kritische Wachsamkeit auch für die Zukunft angebracht. Bis vor kurzem stand der Nord-Süd-Konflikt nicht nur im Schatten des Ost-West-Konflikts, sondern er artikulierte sich auch überwiegend im Schema der Gegnerschaft zwischen Sozialismus und Kapitalismus. Das heißt, die unterentwickelten Länder orientierten sich entweder an der planwirtschaftlichen oder marktwirtschaftlichen Ideologie. Nach dem Zusammenbruch des sowjetischen Systems könnte die "Rückbesinnung" auf eigene Traditionen bei sich verschärfenden Gegensätzen zwischen dem Norden und dem Süden für viele Staaten attraktiv werden. Wirtschaftliche Schwierigkeiten können – wie beim islamischen Fundamentalismus – auf kulturelle Entfremdung und Enteignung durch den Westen zurückgeführt werden. Dies legt eine Reaktion unsererseits nahe, die dem gleichen kulturalistischen Schema folgt. Unabhängig davon ist heute schon in Europa die Neigung verbreitet, die hohe Verschuldung der Dritte-Welt-Länder und all die

anderen bedrängenden ökonomischen und ökologischen Probleme mit der Mentalität der Menschen dort zu erklären, was von kritischen Rückfragen entlastet, die unsere Wirtschafts- und Lebensweise betreffen. Es scheint sich "ein Zeitalter des 'Weltbürgerkriegs' (Carl Schmitt) mit verworrenen Fronten anzukündigen" (so Robert Kurz in der FR v. 07.09.1991). Je mehr sich das Wohlstandsgefälle zwischen dem Norden und dem Süden vergrößert und weitere sozioökonomische Verwerfungen entstehen, umso verständlicher wird die Auflehnung gegen die wirtschaftliche Abhängigkeit, umso wahrscheinlicher der Versuch, aus der Notlage auszubrechen. Führern vom Schlag eines Saddam dürfte es in dieser Situation leicht fallen, die Massen zu mobilisieren. Für solche Konflikte gewinnt auf unserer Seite ein Rassismus Bedeutung, der mit kulturalistischen Erklärungsmustern operiert.

Das wachsende Wohlstandsgefälle zwischen Europa und den angrenzenden Regionen führt außerdem dazu, daß immer mehr Menschen hierher drängen werden, um an unserem Reichtum teilzuhaben. Ein weiteres Fluchtmotiv sind die Konflikte zwischen den verarmten Nachbarn. Die Immigration weckt schon jetzt Bedrohungsängste und forciert Planungen, die "Festung Europa" gegen die Habenichtse abzuriegeln. Ordnungspolitische Maßnahmen müssen dabei wohl durch Ideologien gestützt werden, um sich zu legitimieren. Dazu eignet sich hervorragend die Ideologie der kulturellen Überlegenheit und Differenz als einer unaufhebbaren Differenz, wie sie von rechten Kreisen wie der Neuen Rechten schon seit längerem – nicht zuletzt im Hinblick auf den Islam – propagiert wird. Balibar sieht darin den Kern eines neuen Rassismus, der nicht mehr wie der Rassismus alter Art biologistisch begründet ist. Unter diesem Aspekt ist die Arbeit von Said (1981) über den "Orientalismus" von Interesse.

Zur Herangehensweise – die Diskursanalyse

Man kann sagen: Viele Leute in Europa haben Vorurteile über Türken, Araber etc., kurz über Orientalen. Nur läßt diese Feststellung offen, woher sie die Inhalte, das Material für ihre Vorurteile haben. Der psychologische Begriff des Vorurteils – Vorurteil als ungeprüftes Urteil, als Übergeneralisierung mit einer emotionalen negativen Färbung oder abwertenden Tendenz – ist in dieser Hinsicht unzureichend. Kollektive Vorstellungen, kulturelle Traditionen und die gesellschaftlichen Funktionen der Stereotypisierung von Menschengruppen bleiben unberücksichtigt. Das Problem wird eher individualisiert. Und wir selber können uns dabei vornehm davonstehlen. Vorurteile haben immer nur die andern, vor allem natürlich die Ungebildeten. Fragwürdig ist auch die Vorstellung, die in der Rede vom Vorurteil mitschwingt, es werde durch die Erfahrung, die Begegnung mit dem Fremden korrigiert. Die vielen literarischen Zeugnisse von Orientreisenden gemahnen da zur Vorsicht (vgl. Said 1981, v. Dewitz 1988).

Ich möchte daher einem anderen Ansatz folgen, in dem die Geschichte der Bilder, mit denen wir zum Beispiel den Orient auszustatten pflegen, zurückverfolgt wird. Es geht also um die gesellschaftliche Produktion der Vorurteile. Said, der an amerikanischen Universitäten lehrt und palästinensischer Herkunft ist, hat mit seiner

Arbeit über den Orientalismus (1981) entscheidend dazu beigetragen. Sie belegt übrigens auch, daß die Wissenschaftler/innen keineswegs gegen Stereotypenbildung gefeit sind; denn sie behandelt zu einem großen Teil die Geschichte einer Disziplin, nämlich der Orientalistik. Ein ergiebiges Feld wäre natürlich auch die Geschichte der christlichen Theologie. Aber auch die Belletristik (Syndram 1989), die Malerei, die Welt der Oper dürfen nicht vernachlässigt werden, die trivialeren Kulturbereiche nicht zu vergessen: von der Fotografie (v. Dewitz 1988) bis hin zu Volksglauben und Volksbrauchtum. In vielen katholischen Regionen gibt es noch pittoreske Bräuche, bei denen eine Mohrengestalt das Böse verkörpert.

Der Orientalismus ist für Said "ein westlicher Stil der Herrschaft, Umstrukturierung und des Autoritätsbesitzes über den Orient" (Said 1981, S. 10). Er versteht darunter sowohl die wissenschaftliche Disziplin der Orientalistik wie auch "jene Sammlung von Träumen, Bildern und Vokabular, die für jeden verfügbar sind" (S. 86). Dieser Diskurs lebt von dem Gegensatz Orient – Okzident und schafft eigentlich erst den Orient als geographische, kulturelle Einheit. Im Bezeichnen, Benennen, Zeigen dessen, was als orientalisch einzuschätzen ist, wird eine Realität geformt. Und durch das Zergliedern in "organisierbare Teile" wird der unerforschliche, beängstigend geheimnisvolle Orient beherrschbar gemacht. Er verliert etwas von seinem unheimlichen Charakter.

In dem Diskurs über den Orient wird quasi eine Bühne errichtet, auf der die Repräsentanten dieser pittoresken Welt, Mohammed zum Beispiel, in bestimmten Kostümen vorgezeigt oder vorgeführt werden. Der Diskurs ist imaginativ, seine Sprache "deklarativ und selbsterklärend", sagt Said (1981, S. 85). Das möchte ich kurz illustrieren am Sprachgebrauch von Peter Scholl-Latour (1991b). In einer Sammlung von Reportagen, die er in der Konjunktur, die Islam-Publikationen während der Golf-Krise hatten, neben dem Buch "Das Schwert des Islam" auf den Buchmarkt warf (Titel: "Allah ist mit den Standhaften") finden sich häufig Formulierungen folgender Art: "apathische Orientalen", "orientalische Sinnlichkeit", "orientalische Redeschwälle", "orientalischer Fatalismus", "mittelalterlich-orientalische Welt" (S. 60, 209, 214, 249). Damit wird eine feste Verbindung hergestellt zwischen dem Orient/den Orientalen und bestimmten Attributen. Die Vorstellungen, die sich in einem Wort wie Araber verdichten, die damit verbundenen Konnotationen verdanken sich dem Jahrhunderte langen Diskurs darüber, in der Kunst, der Literatur, der Wissenschaft, dem Volksbrauchtum. In dem Diskurs wird ein semantisches Feld hergestellt, das Bedeutungen konstituiert. Die Bedeutungen können dabei widersprüchlich sein. Dennoch begründet der Diskurs eine Art von Kosmologie über die orientalische Welt, insofern ist er nach Said "kosmologisch". Die Diskursanalyse ist der Versuch, solche Konnotationen bewußt zu machen, das verborgene Netzwerk von Bedeutungen an die Oberfläche zu heben, m.a.W. das semantische Feld auszumessen.

An der Diskursanalyse orientieren sich auch die neueren Beiträge zur Rassismusforschung vor allem in Großbritannien, z. B. die Arbeiten von Stuart Hall und Phil Cohen. Rassen werden hier als ideologische Konstrukte betrachtet, deren ideologische Funktion in der Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse gesehen

wird. Der Rassismus dient der Uminterpretation oder "Desartikulation" gesellschaftlicher Widersprüche. Er bewirkt eine Problemverschiebung, z. B. im Verteilungskampf um die weltwirtschaftlichen Ressourcen. Ich denke, daß hier die Folgen politischer Abhängigkeit und die Ursachen disorganischer Entwicklung verdeckt werden sollen. Der Orientalismus ist ein Beispiel für die kulturalistische Sichtweise, die den neuen Rassismus kennzeichnet. Der Kulturalismus macht die Menschen zu Geschöpfen und Gefangenen ihrer Kultur; denn man stellt sie sich als für immer kulturell geprägt vor.

Die jeweilige "Mentalität" bestimmt ihr Verhalten. Unterstellt wird die Geschlossenheit, Homogenität und Zeitlosigkeit von Kulturen. Man dichtet ihnen bestimmte Wesenszüge an. Der Kulturalismus vernachlässigt die Prozeßhaftigkeit, Mehrdeutigkeit, innere Differenziertheit und Widersprüchlichkeit jeder Kultur, die sich aus der Auseinandersetzung mit materiellen gesellschaftlichen Strukturen ergibt. Diese zwingen zu kulturellen Transformationen.

Der Diskurs über den Orient, der Anti-Islam

Die meisten sind sich wohl dessen bewußt, daß unser heutiges Verhältnis zum Islam und zu den Moslems seine Vorgeschichte hat, von zum Teil weit zurückliegenden Konfrontationen beeinflußt ist – Kreuzzüge, Reconquista, Türken vor Wien. Die Art der Überlieferung selber gehört freilich mit zu dem Diskurs, der kritisch beleuchtet werden soll. Said meint dessen Ursprünge sogar bis in die europäische Antike zurückverfolgen zu können. Dort seien schon bestimmte Prädispositionen angelegt: Asien als der Ort der finsteren Kulte, eine rätselhafte Welt, eine Kultur, die ihre besseren Zeiten schon hinter sich hat.

Bedeutsamer sind freilich die Sichtweisen des Mittelalters und der frühen Neuzeit, als sich die europäischen Kaufleute, Fürsten, Theologen durch den Islam herausgefordert sahen. Mohammed wird als Betrüger, Freigeist, Wüstling abgestempelt. Die Mohammedaner sind Heiden oder Häretiker. Der moderne Orientalismus seit der Aufklärung knüpft nach Said mindestens teilweise an jene religiöse Polemik an, wenn er auch seinem Selbstverständnis entsprechend augenscheinlich davon nichts mehr wissen will. Er transformiert alte Vorstellungen, fügt sie in ein neues Wertsystem ein. War Mohammed vorher der Freigeist, so erscheint er nun als der Antiaufklärer, als der Konservator von Vorurteilen und Aberglauben (Said 1981, S. 265). In den Hintergrund tritt die Verurteilung des Islam als Häresie, aber der Orient bleibt Ort der Degeneration und Verwahrlosung. Ein Ort des Terrors, dunkel und dämonisch (Said 1981, S. 71f.), der das Licht der europäischen Aufklärung umso heller erstrahlen läßt. Dieser Orient erscheint im europäischen Diskurs erlösungsbedürftig. Nur mit Hilfe der europäischen Orientalisten und schließlich Politiker kann er zu seiner Bestimmung finden. Manchem Aufklärer liefert der Orient Exempel zur didaktischen Belehrung des Publikums (Syndram 1989). Zum einen wird ein Gegenbild zum Verfall der Sitten in Europa entworfen, wird der Großmut orientalischer Fürsten als Vorbild dargestellt. Zum andern bedient man sich aber auch orientalischer Gestalten und Szenen, um z. B. versteckt die Herrschsucht der

eigenen Fürsten oder religiösen Fanatismus anzuprangern. Damit ist schon der Grund gelegt für ein sehr ambivalentes Verhältnis zum Orient. Diese Ambivalenz steigert sich in der romantischen Literatur, wo der Orient zur Folie für Wunschprojektionen wie auch für Angstphantasien wird (Syndram 1989). Der Orient ist im europäischen Diskurs der Moderne nicht nur bedrohlich, sondern auch faszinierend, der Schauplatz von 1001 Nacht (zuerst 1704 ins Französische übersetzt). Said registriert in seiner historischen Analyse von mindestens 200 Jahren Orientalismus ein Hin und Her zwischen Überschätzung und Verachtung, zwischen Sympathie und Antipathie, zwischen Enthusiasmus und Entlarvung (1981, S. 172). Einmal wird der Orient als "gesundes derangement" europäischer Gewohnheiten begrüßt, seine Geistigkeit, Mystik gefeiert, dann wieder werden die Rückständigkeit, Barbarei, Emanzipationsfeindlichkeit beklagt. Vorzüge erscheinen ein andermal als Mängel (vgl. dazu die Beurteilung des Juden nach Memmi 1987, S. 58).

Innerhalb des *modernen* Orientalismus gibt es nach Said zwei wichtige Zäsuren: Im Lauf des 19. Jahrhunderts wandelt sich der Orient im Zuge der kolonialen Inbesitznahme "vom fremden zum kolonialen Raum" (1981, S. 237). Und schließlich wird der arabische Moslem nach dem 2. Weltkrieg eine Figur der Populärkultur.

Said unterscheidet zwischen dem manifesten und dem latenten Orientalismus. Dieser umfaßt die unterschwelligen Konnotationen und Bilder. Und Said meint, daß ein Wechsel fast nur im manifesten Orientalismus stattgefunden hat. Er glaubt historische Konstanten feststellen zu können und Gemeinsamkeiten über große weltanschauliche Gegensätze hinweg (von konservativen Gelehrten bis zu Marx) und auch quer zu den kulturellen Ressorts – von den wissenschaftlichen Orientalisten bis zu Flaubert.

Eine Konstante ist das Bedrohliche am Orient bzw. Islam. Die Bedrohung des Seelenheils im Mittelalter verwandelt sich in die Bedrohung von europäischer Aufklärung und Zivilisation und schließlich unseres Wohlstands. Zitat aus der ZEIT: "Auch die stärkste Militärmacht der Welt kann nicht verhindern, daß sich ein arabischer Despot die Ölreserven der Erde unter den Nagel reißt" (Jörg Albrecht im ZEIT-Magazin v. 30.11.1990). Der Orient ist dem europäischen Publikum immer als "Gefahr und Bedrohung" erschienen, der Islam als "Trauma", so Said (1981, S. 36, 71). Die "asiatische Flutwelle" ist ein gängiger, immer wiederkehrender Topos (S. 88). Aus einer Chronik des 11. Jahrhunderts über die Sarazenen ist das Bild eines Bienenschwarms überliefert, der alles verschlingt (Said 1981, S. 71). Übrigens erscheint in den Reiseberichten von Orientalisten, Journalisten etc. die orientalische Szenerie oft als ein Menschengewimmel (S. 268). Dazu ein Beispiel aus einem sog. Sachbuch neuesten Datums: Scholl-Latour geht durch "die menschenwimmelnden Moslem-Viertel von Algier" (1991b, S. 207). Meist nimmt der europäische Beobachter einen erhöhten Standpunkt ein und schaut hinunter auf das pittoreske Treiben (ausführliche Textbeispiele bei Scholl-Latour 1991b, S. 209f. oder Prokosch 1988, S. 180f.). Über die Medienberichterstattung in den USA schrieb Said Ende der 70er Jahre: "In den Nachrichtenfilmen und -fotos werden immer große Zahlen von Arabern gezeigt, keine Individualität, keine persönlichen Charakteristiken oder Erfahrungen. Die meisten Bilder repräsentieren Massenzorn und Elend oder irra-

tionale (und daher hoffnungslos exzentrische) Gesten. Hinter all diesen Bildern lauert die Bedrohung des jihad" (1981, S. 323). Zu Beginn des Golf-Kriegs meinte ein deutscher Journalist: "Wer arabische und muslimische Massen auf dem Fernsehschirm erlebt, kann allenfalls ahnen, welch brodelnder Haß sie erfüllt" (FAZ v. 19.01.1991). – Der vermutete Haß wird hier nicht mehr auf den aktuellen Anlaß bezogen, sondern er erscheint als eine Eigenschaft der arabischen oder muslimischen Massen.

Dem Orient und den Orientalen wird – das ist eine Gemeinsamkeit mit anderen europäischen Rassismen – kaum ein Subjektstatus zugebilligt. Das Verhältnis von Okzident und Orient gleicht dem Herr-Knecht-Verhältnis. Der Knecht ist nicht völlig ohnmächtig, aber nicht schöpferisch, unfähig zu großen Ideen und Werten (Said 1981, S. 60). Seine Mittel sind List und Betrug. Etwas erinnert die Rolle des Orientalen im europäischen Diskurs auch an die des Teufels, sofern nicht sogar eine Gleichsetzung erfolgt. Er ist der Geist, der stets verneint. Hierher gehört auch das Bild des sexuell triebhaften, ausschweifenden Orientalen (Said 1981, S. 351, Alrawi 1990). Dem Orient wird nach Said keine Entwicklung zugebilligt, er erscheint im orientalistischen Diskurs als unveränderliche Einheit (S. 112). Er verharrt in einer "schlechten Ewigkeit", sagt Said sehr treffend (S. 233, vgl. S. 258, 335). Kohl (1989) macht darauf aufmerksam, daß die Beziehung Okzident – Orient zum Teil nach dem Muster Männlich – Weiblich gedacht wird. Stärke und Rationalität sind auch hier mit Schwäche, Weichheit und Irrationalität konfrontiert. Dem Okzident fällt damit eine führende Rolle und weltgeschichtliche Aufgabe zu.

Aufschlußreich ist zunächst eine ungeordnete Sammlung der zum Teil widersprüchlichen Attribute, die dem Orient zugeschrieben werden. Er erscheint als irrational, prophetisch, mystisch, intolerant, despotisch, exotisch, pittoresk, bizarr, sinnlich, opulent, exzentrisch, pervers. Das Prophetische kippt leicht ins Negative und erhält die Konnotation von Irresein. Das europäische Publikum belächelt die orientalische Rhetorik, eines Ghadaffi z. B., und ängstigt sich dennoch dabei. Auch die angebliche Apathie oder Bequemlichkeit der Orientalen vermag nicht zu beruhigen. Besondere Konnotationen, so scheint mir, sind mit dem Islam verbunden: Fanatismus, Obskurantismus, Emanzipationsfeindlichkeit, mittelalterliche Sitten.

Bevor wir von dem jahrhundertealten Diskurs über den Orient Abschied nehmen und zur jüngsten Entwicklung kommen, noch ein Blick in Schulbücher, die ja die entsprechenden Vorstellungen an jedermann/jedefrau weiter vermitteln. Dazu liegen seit Jahren schon zwei verdienstvolle Schulbuchanalysen von Tworuschka und Tworuschka vor. Zunächst ist aufschlußreich, daß die (neuere) Geschichte islamischer Staaten nur dann zur Sprache kommt, wenn westliche Interessen betroffen sind (Tworuschka 1986, S. 312). Erklärungen sind ahistorisch. In den meisten Büchern steht der Aspekt der Bedrohung für das Abendland im Vordergrund. Das kommt schon in den Überschriften vieler Islamkapitel zum Ausdruck: "Der Islam bedroht das christliche Abendland" und so ähnlich (ebd.). Nach der Beschreibung von Eroberungen bricht die Darstellung islamischer Geschichte oft ab. Wenn die Expansion geschildert wird, ist eine bekannte Standardformel "mit Feuer und Schwert" (Tworuschka 1986, S. 120). Reiterscharen, "unübersehbare" Reiterscha-

ren stürzen, drängen, wälzen sich heran und "überfluten" das christliche Land. Sie tragen die "Brandfackel" des heiligen Krieges herein. Der Islam erscheint als "gewalttätige und fatalistische Gesetzesreligion" (Tworuschka 1986, S. 315), die Glaubensinhalte sind unverständlich und merkwürdig. Mohammed erhält nicht selten die vorhin erwähnten, von unserer mittelalterlichen Theologie überlieferten Attribute. Die Schulbücher anderer Länder, z. B. die Textbooks in den USA, scheinen nicht besser zu sein (vgl. AI-Quazzaz/Afiyo et al. 1975).

Die Popularisierung in den Medien, heutiger Anti-Islam

Vor über einem Jahrzehnt nahm Said die Darstellung der Araber in den (amerikanischen) Medien folgendermaßen wahr: "Araber werden zum Beispiel als Kamelreiter, Terroristen, hakennasige, bestechliche Wüstlinge verstanden, deren unverdienter Reichtum eine Beleidigung wirklicher Zivilisation ist" (1981, S. 126). "In Filmen und im Fernsehen wird der Araber entweder mit Lust oder blutdürstiger Unehrlichkeit assoziiert. Er erscheint als ein sexbesessener Degenerierter; fähig ... zu klugem und verschlagenem Intrigenspiel, aber im wesentlichen sadistisch, verräterisch, niedrig; ein Sklavenhändler, Kameltreiber, Geldwechsler. Farbenreiche Bösewichter: dies sind einige der traditionellen arabischen Rollen im Kino" (Said 1981, S. 322).

Alrawi unterscheidet drei gängige Stereotypisierungen des Arabers: erstens der Wilde im wehenden Gewand ("the savage in flowing robes"), wie er besonders gern die Kinoleinwand bevölkert – nomadisierender Räuber, Bandit, Wüstling; zweitens der Terrorist, pathologischer Killer, Barbar und natürlicher Feind westlicher Zivilisation; drittens der Öl-Scheich, eine gierige Kreatur, nicht selten mit der Physiognomie, mit der im traditionellen Antisemitismus der Jude ausgestattet worden war, manchmal auch etwas dem Teufel verwandt (Alrawi 1990). Man müßte vielleicht hinzufügen die Gestalt des irren, von Selbstüberschätzung geblendeten Führers, in den 1950er Jahren Nasser, heute Ghaddafi und Saddam Hussein.

Um zu verstehen, warum die Repräsentanten der islamisch-arabischen Welt heutzutage in unseren Medien in diesen Rollen auftreten, müssen wir uns kurz wichtige Stationen der politisch-ökonomischen Entwicklung der letzten 50 Jahre in Erinnerung rufen: das Aufkommen des arabischen Nationalismus, der sich nicht in dem erwarteten Maß von den westlichen Mächten instrumentalisieren ließ, die Gründung des Staates Israel, dann die sog. Ölkrise der 1970er Jahre, die Arbeitsimmigration aus den islamischen Ländern, der islamische Fundamentalismus und jetzt der Golf-Krieg. Diese Ereignisse haben der anti-islamischen Bildergalerie die Gestalt des Öl-Scheichs, des bösen Mullahs, aber auch des rückständigen Türken, Marokkaners hinzugefügt. Das europäische Subproletariat rekrutiert sich heute überwiegend aus islamischen Nationen. Den Westen beherrscht einerseits der Eindruck vom Reichtum und von der lebensbedrohenden Macht der islamischen Welt – sie kappen unsere "Lebensader" – andererseits der Eindruck von Machtlosigkeit und Armut. Daher werden genauso widersprüchliche Stereotypen aufrechterhalten wie vom Juden (CARF 1991, p. 7f.)

Die Medien in ganz Westeuropa frischten in der Zeit während der Golfkrise und des Golfkriegs die im europäischen Diskurs verfügbaren Bilder wieder auf, holten sie gleichsam aus der Aservatenkammer unseres Bewußtseins.

Erstens wurde den Europäern aus diesem Anlaß die Gewalttätigkeit, mindestens Gewaltbereitschaft und Militanz der Moslems wieder einmal vor Augen geführt. Das Wort Jihad, oft fälschlich übersetzt als heiliger Krieg, ist zum geflügelten Wort deutscher und europäischer Journalisten geworden. Die im Januar ausgestrahlte vierteilige Sendereihe von Scholl-Latour bekam den signalhaften Titel "Das Schwert des Islam". Im Vorspann zu jeder Folge Wüstenkrieger auf flinken Pferden im wirbelnden Sand, eine Aufnahme von Reiterspielen vermutlich, die alte Assoziationen mit den gefürchteten "Reiterscharen" weckt. Der Titel der vierten Folge hieß: "Der neue Tatarensturm". Daß übrigens Orientalen/Moslems auch im familiären Bereich brutal sind, bekam man gleichzeitig durch den Bestseller "Nicht ohne meine Tochter" der Amerikanerin Mahmoody bestätigt (40. Auflage, rd. 2 Millionen bis Juni 1991!).

Zweiter Tenor der Berichterstattung: Der Islam und die Moslems sind fanatisch, außerdem unberechenbar. Islam und Fanatismus wurden fast gleichbedeutend. Die britische Boulevardzeitung Sun im Januar 1991: "Schmeißt die fanatischen Moslems raus!" Oft ist nicht einfach von Fanatismus die Rede, sondern vom "todesverachtenden" oder aber, zum Beispiel in der Quick vom "blutigen Fanatismus". Die Quick vom 17.01.1991 brachte passend dazu auf der Titelseite ein Bild von blutüberströmten säbelschwingenden Schiiten, Mitgliedern einer Sekte, die man bei ihrem befremdlichen Brauch, sich selber zu geißeln, aufgenommen hatte, Bildunterschrift: "Warum es am Golf keinen Frieden geben kann!" Der Orient erschien insgesamt, dem geläufigen Muster entsprechend, "als Bereich der Gegenvernunft und des Wahnsinns" (Link 1991). Quick: "Plötzlich erschien der gesamte arabische Orient als ein unberechenbarer Brandherd" (17.01.1991), Klappentext zu Konzelmann "Allahs neues Weltreich": "... in ihrem politischen Kampf ist der islamische Glaube für die Araber die Ideologie ihres Handelns. Sie sind auch bereit, dafür zu Märtyrern und Mördern zu werden." Wenn die Araber je irgendwo erfolgreich waren, z. B. im Kampf, dann verdanken sie es ihrem Fanatismus. – Scholl-Latour (1991b): "Die totale Machtergreifung fiel ihm (nämlich Kadhafi) in Lybien leicht, denn von nun an verkörperte er jenen Geist islamischen Siegesbewußtseins, jenen revolutionär-religiösen Taumel, der einst die fromme Bruderschaft der Senussi zu ihren Waffentaten befähigt hatte" (S. 81f.).

Drittens erschienen die islamischen Staaten und Völker wieder einmal kulturbedingt despotisch und demokratieunfähig. Orientalische Unterwürfigkeit ist das Korrelat der orientalischen Despotie. Die zahlreichen europäischen und US-amerikanischen Interventionen zugunsten dortiger Machthaber bleiben meist unerwähnt. In einem Kommentar des Sunday Telegraph v. 28.10.1990 hieß es: "It is thanks to the Christians that Lebanese democracy was born." Gleichheit vor dem Gesetz ungeachtet der Konfession sei dem Islam nämlich fremd. Ein späterer Kommentar desselben Blattes bescheinigte dem Islam generell angesichts der Haltung im Golf-Krieg moralischen Verfall. Überschrift: "The ugly face of Islam" (Sunday Telegraph

v. 03.02.1991). – Die Geschichte des Orients als Verfallsgeschichte kennen wir bereits. Zitat: "It is as if Islamic intellectuals had lost all interest in reason or truth or morality."

Kulturalismus im Nahost-Konflikt

Ganz allgemein ist bemerkenswert, wie sehr der Golf-Krieg von der europäischen Öffentlichkeit in kulturalistischen Kategorien interpretiert worden ist. Vor allem von der Kenntnis des Islam und der "islamischen Revolution" versprach man sich Aufklärung über die Hintergründe des Krieges und das Verhalten des Gegners. Politische, sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Zusammenhänge interessierten kaum. Anders ist der Boom von Literatur über den Islam nicht zu erklären. In den Buchhandlungen eigene Büchertische. Scholl-Latour führte die Bestsellerlisten in der Kategorie Sachbuch an. Dieser zeitweise allgegenwärtige Nahost-Experte hat maßgebend zur kulturalistischen Deutung des Konflikts beim deutschen Publikum beigetragen. Er vor allem hat den Mythos vom uralten, in die dunkle "Urzeit" zurückreichenden Kampf zwischen Juden und Arabern, zwischen Islam und Christentum kreiert, der besonders vom deutschen Publikum während des Golfkonflikts bereitwillig aufgegriffen wurde. Die kulturelle Differenz, nein Gegensätzlichkeit ließ den weltpolitischen Konflikt in den eloquenten Ausführungen von Scholl-Latour unausweichlich erscheinen (dazu Auernheimer 1991). Durch das Erwachen des Islam, so die Botschaft, treibt die Weltgesellschaft auf eine globale Konfrontation zu. Der Golf-Krieg verdeutlichte gleichsam die Unmöglichkeit einer kulturellen Koexistenz. Ein Textbeispiel für diese Art von Kulturalismus oder noblem Rassismus liefert auch ein Kommentar im Sunday Telegraph v. 16.09.1990. Der Autor unterstellte den Arabern ein anderes, um nicht zu sagen gestörtes Verhältnis zu Realität. Seine Schlußfolgerung: "And if it is really true that the Arabs don't share our concept of objective reality, it is hard to see how we can deal with them." – Ende des Dialogs also aufgrund der unaufhebbaren kulturellen Differenz!

Der Orient ist ein Fantasiegebilde des Westens. Aber zweifellos ist er auch praktisch, real in mehrfacher Hinsicht ein Ergebnis politischer Interventionen, wirtschaftlicher Dependenzbeziehungen und kulturindustrieller Durchdringung oder der Reaktion darauf. Das wird im kulturalistischen Denken vergessen, das in allen Phänomenen etwas genuin "Orientalisches" entdeckt. Dabei verdankte z. B. eine Figur wie Saddam Hussein überwiegend westlichen Regierungen seine Macht. Es ist zu befürchten, daß beim nächsten Konflikt sehr schnell wieder ein Feindbild parat ist, das auch militärische "Lösungen" rechtfertigt. Der jahrhundertealte Diskurs über den Orient stellt hierzu ein reiches Bildarchiv zur Verfügung.

Abschließend drängt sich den Lesern wahrscheinlich die Frage auf: Wie läßt sich diese verhängnisvolle geistige Tradition durchbrechen? Ist eine Annäherung an die mit Bildern verstellte fremde Welt überhaupt möglich? In dieser Hinsicht ist sicher eine Revision des Schulunterrichts von Bedeutung. Ein multiperspektivischer Geschichtsunterricht muß z. B. die historischen Konfrontationen zwischen Orient und Okzident unter Rückgriff auf die Quellen auch aus der fremden Sicht behandeln.

Schulbuchtexte müssen von Stereotypen und Vorurteilen befreit werden. Die Präsenz von Schülern türkischer, arabischer oder persischer Herkunft muß als Chance zum Dialog genutzt werden. Man sollte sich aber auch über die Grenzen eines aufklärerischen pädagogischen Ansatzes in diesem Sinne klar sein. Wirksamer und vor allem für die außerschulische Kulturarbeit bedeutsam sind vielleicht Verfremdungstechniken. "Die Kollektivsymbolik eignet sich teilweise gut für ironische und witzige Interventionen", meint Link (1991). Witz, Ironie und Satire können Realitätsverzerrungen schlaglichtartig erhellen und die Absurdität von Klischees verdeutlichen. Das Entscheidende wäre freilich, den ökonomischen Zündstoff für den Konflikt mit der Region zu entschärfen, damit es keine Anlässe für Feindbildkonstruktionen gibt.

Literatur

Auernheimer, G. (1991): Die unausweichliche welthistorische Konfrontation. Scholl-Latours Islam-Bild. Das Argument 186, S. 190-192.

Alrawi, K. (1990): The Arabs in Britain. Campaign against Racism and Fascism (CARF) Dez. 90, p. 9-11.

Al-Quazzaz, A./Afiyo, R. et al. (1975): The Arabs in American Textbooks. California State Board of Education.

Campaign against Racism and Fascism (CARF) No. 1/1991.

Cohen, Ph. (1988): The Perversions of Inheritance. In: Cohen. Ph. & Bains, (Eds.). Multiracist Britain. London (McMillan Press) [dt. in: Kalpaka, A./Räthzel, N. (Hg.) (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. 2., überarb. Aufl., Leer, S. 81-144].

Kalpaka, A. & Räthzel, N. (Hg.), Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. 2. überarb. Aufl. Leer: Mundo 1990, S. 81-144.

v. Dewitz, B. (1988): An den süßen Ufern Asiens. Reiseziele des 19. Jahrhunderts in frühen Photographien. In: An den süßen Ufern Asiens (Ausstellungskatalog). Köln: Röm.-Germ. Museum u. Verl. Wienand, S. 9-27.

Hall, St. (1989): Die Konstruktion von "Rasse" in den Medien. In: ders., Ausgew. Schriften. Berlin: Argument-Verl., S. 150-171.

Kohl, K.-H. (1989): Cherchez la femme d'Orient. In: Europa und der Orient 800–1900 (Ausstellungskatalog) . Gütersloh/München: Bertelsmann, S. 356-367.

Konzelmann, G. (1991): Allahs neues Weltreich. 3. Aufl. Frankfurt: Ullstein.

Kurz, R. (1991): Die Krise, die aus dem Osten kam. Frankf. Rundschau v. 07.09.1991, ZB 3.

Link, J. (1991): "Der irre Saddam setzt seinen Krummdolch an meine Gurgel" Politische Aussagen, mediengerecht übersetzt. Frankf. Rundschau v. 16.01.1991 , S. 18.

Memmi, A. (1987): Rassismus. Frankfurt/M.: Athenäum.

Prokosch, F. (1988): Die Asiaten. Roman. Reinbek: Rowohlt.

Scholl-Latour, P. (1991a): Das Schwert des Islam. Revolution im Namen Allahs. 2. Aufl. München: Heyne.

Scholl-Latour, P. (1991b): Allah ist mit den Standhaften. Begegnungen mit der islamischen Revolution. 9. Aufl. Frankfurt: Ullstein.

Said, E. W. (1981): Orientalismus. Frankfurt: Ullstein.

Southern, R. W. (1981): Das Islambild des Mittelalters. Stuttgart: Kohlhammer.

Syndram, K. U. (1989): Der erfundene Orient in der europäischen Literatur vom 18. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Europa und der Orient 800–1900. Gütersloh/München: Bertelsmann, S. 324-341.

Tworuschka, M. (1986): Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland (Analyse der Geschichtsbücher): Braunschweig: Georg-Eckert-Institut f. Schulbuchforschung.
Tworuschka, U. (1986): Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland (Analyse der ev. Religionsbücher). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut f. Schulbuchforschung.

Universelle Rechtsansprüche und die Anerkennung kultureller Differenz – ein Antagonismus? (1992)

I.

"'Der Fremde', ein barbarischer Ausdruck, bei dem wir beginnen rot zu werden und dessen Verwendung wir jenen wilden Horden überlassen, die die Pflugschar der zivilisierten Menschen mühelos zum Verschwinden bringen wird ..." – so der Jakobiner Baron von Cloots im vierten Revolutionsjahr 1793 (zit. n. Kristeva 1990, S. 177). Die Drohung in den Worten dieses entschiedenen Kosmopoliten ist unüberhörbar. Fremdheit wird verleugnet. Der Gedanke daran erscheint obszön. Lassen wir einmal beiseite, was im Namen universalistischer Ideen an Grausamkeiten begangen worden ist! Eines ist gewiß: Universalistische Ideologien können sehr militant auftreten und der Universalismus kann, obwohl er gerade angetreten ist, die Partikularismen ethnischer, nationaler oder religiöser Beschränktheit zu überwinden, der sozialen Ausgrenzung dienen, wie manche Beiträge zur zeitgenössischen Debatte über Einwanderung und Einwandererminoritäten zeigen. Zwar können die Universalisten – und dazu zählen wir uns wohl alle, die wir der Aufklärung verpflichtet sind – darauf verweisen, daß sie im Gegensatz zu partikularistischen Ideologien nicht auf fixe Merkmale rassischer Art oder dergleichen rekurrieren und Menschen nicht auf eine "Wesensart" festnageln. Unterstellt wird Lernfähigkeit, eine gemeinsame menschliche Natur. Somit gibt es höchstens vorläufige Zuordnungen, ein zeitlich befristetes Stigma als rückständig, hinterwäldlerisch, provinziell. Ausschluß ist nicht von Dauer. Wer bereit und fähig ist, die als universell geltenden Normen zu akzeptieren und zu leben, wird aufgenommen. Was geschieht aber mit denen, die sich nicht dazu bequemen wollen oder noch nicht das Bedürfnis haben, von uns für universell gehaltene Normen zu übernehmen? Die Frage ist, was nun wirklich notwendigerweise universelle Gültigkeit beanspruchen kann oder muß. Die historische Formbestimmtheit der für universell gehaltenen Ideen und Werte wird nur allzu leicht übersehen (zu ihrer Begrenztheit und Widersprüchlichkeit Balibar/Wallerstein 1990, S. 39ff.).

Der Diskurs über Universalismus ist nicht herrschaftsfrei. Es kann nicht übersehen werden, daß noch jede herrschende Klasse oder dominante Gruppe ihren Vorstellungen, Werten und Normen den Charakter der Allgemeingültigkeit zu geben versucht hat. Diese Einsicht sollte nicht davon abhalten, universelle Prinzipien des sozialen Verkehrs, der Kommunikation und Kooperation zu formulieren. Nur muß man sich dabei der Gefahr bewußt sein, im Namen der Universalität für partikulare Interessen eingespannt zu werden. Die Kontroverse um Universalismus und kul-

turelle Differenz wird vor dem Hintergrund des Verhältnisses der Mehrheitsgesellschaft zu teilweise von sozialer Marginalisierung bedrohten Einwandererminderheiten sowie vor dem Hintergrund der Abhängigkeitsbeziehungen zwischen der Ersten Welt und dem Rest der Welt ausgetragen. Die Ausblendung dieses Kontexts liefert Überlegungen zu diesem Thema dem Mißbrauch aus. Wir sollten uns dabei auch klar machen, daß die Intellektuellen als Klasse immer das Universelle zu ihrer Sache machen. Sie sind schließlich die Klasse, "die die gemeinsamen Angelegenheiten der Gesellschaft besorgt" (MEW 19, S. 224). Daher die Allgemeinheit der Sätze, der Prinzipien in positiver wie fragwürdiger Hinsicht.

Wir sollten in dieser Debatte nicht die eigenen Einsichten und (selbst-)kritischen Analysen, etwa in der Rezeption von Brechts Tui-Kritik (Haug 1976), vergessen. "Natürlich haben sie den Eindruck, daß sie für die Allgemeinheit denken", so das ironische Urteil über die "Kaste" der Intellektuellen aus dem Mund von Kalle in Brechts "Flüchtlingsgesprächen". Brechts Spott speist sich aus der Empörung über die Indienstnahme von hehren Moral- und Rechtsprinzipien für Ausbeutung und Herrschaft unter Abstraktion vom Elend der Massen, wobei solche Prinzipien, für sich genommen, durchaus unbestritten sein mögen. So verstehe ich den provokanten Spruch "Erst kommt das Fressen, dann die Moral". Die in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und von Seiten des Westens viel berufenen Menschenrechte sind, so wie sie normalerweise gefaßt werden, selektiv. Was ist mit dem Recht auf Arbeit, mit der Freiheit von Armut? Das hindert nicht, die Menschenrechte weiter zu fassen, aber mit welchen Chancen der Realisierung unter den gegenwärtigen Systembedingungen? Das muß auch beim Dialog mit der Dritten Welt im Bewußtsein gehalten werden, wenn eine Verständigung möglich sein soll. Jeder von uns ist als Bürger in der Gefahr, sich in seiner beschränkten Sphäre als "entschiedener Fortschrittsmann" zu gebärden. Was früher besonders im Klassenverhältnis, in Bezug auf das Proletariat, fragwürdig sein mochte, bekommt heute seinen seltsamen Beigeschmack im Verhältnis zur Dritten Welt, die zur Zeit noch dritter denn je zu werden droht.

Es geht dabei keineswegs um eine bloß moralische Fragwürdigkeit. Die linguistische Pragmatik lehrt uns, wenn ich sie recht verstehe, daß auch der pragmatische Kontext von Aussagen die Bedeutung der Botschaften mitbestimmt. Insofern ist unsere Glaubwürdigkeit im Universalismus-Diskurs nicht unabhängig von unserer Position im Nord-Süd-Konflikt. Oder noch anders: Was Balibar von den historischen Wurzeln und Kontinuitäten des zeitgenössischen Rassismus sagt, gilt auch für den Universalismus. Sie sind "vermittelt" (Sartre) oder "überdeterminiert" durch globale Ereignisse oder Konstellationen der heutigen Weltökonomie (Balibar/Wallerstein 1990, S. 54).

Ein Appell scheint noch notwendig: Wir sollten z. B. in der Debatte über Migration und Rassismus unsere in anderen Diskussionszusammenhängen gewonnenen Einsichten nicht vergessen.[1] Dazu gehört die Erkenntnis, daß die Definition zivilisatorischer Standards, die Auslegung von Werten und Normen Teil des ideologischen Kampfes ist, abhängig davon, welche gesellschaftliche Klasse die kulturelle Hegemonie behauptet. Wenn das Konsens ist, dann verwundert es, wenn jemand wie

W. F. Haug, der an der Erarbeitung der Ideologietheorie und eines marxistischen Kulturkonzepts wesentlichen Anteil hat, "die Preisgabe aller Kriterien des Zutrittsbereichs" gegenüber Immigranten schlicht mißbilligt und davon redet, "daß zivilgesellschaftliche Gleichberechtigung ihre zivilgesellschaftliche Integration voraussetzt" (1992, S. 30). Man würde zumindest die Frage danach erwarten, wer denn "die Kriterien des Zutrittsbereichs" definiert.

II.

Um unnötige Abstraktheit zu vermeiden, sollte außerdem der historische Anlaß der Themenstellung benannt werden. Mir scheint, dies ist vor allem, wenn nicht sogar ausschließlich die Konfrontation mit dem Islam, und zwar sowohl infolge der Einwanderung nach Westeuropa wie auch infolge der Interessenkonflikte mit Ländern des sogenannten Nahen Ostens. Hierzulande nimmt man wahr, daß sich die wichtigsten politischen Bewegungen in dieser Region auf den Islam berufen, daß sich Regimes auf einen islamischen Fundamentalismus stützen. Das Wahrnehmungsfeld wird dabei durch die überlieferten Bilder von einem militanten Islam strukturiert. Neben dem Bild von der orientalischen Despotie beherrscht das Bild der unterdrückten muslimischen Frau den aktuellen Mediendiskurs (dazu Räthzel 1991). In keiner anderen interkulturellen Beziehung wird die Frage nach den unverzichtbaren Universalien mit solcher Dringlichkeit gestellt, wobei die Frage untergeht, wieweit die Anerkennung kultureller Differenzen möglich ist. Dabei muß man sich wiederum sofort vor der Konstruktion einer imaginären Homogenität der islamischen Welt in acht nehmen – einer im europäischen Diskurs über den Orient verbreiteten Neigung (vgl. Said 1981). Aufschlußreich ist, daß in der Debatte über Universalismus und Kulturrelativismus fast durchweg auf den Islam Bezug genommen wird, obwohl sich die Autor/inn/en meist um einen sehr hohen Grad der Verallgemeinerung bemühen. Sobald sie ihre Überlegungen exemplarisch verdeutlichen wollen, ziehen sie, oft an prominenter Stelle, Eigenheiten der islamischen Kultur (oder was sie dafür halten) als Beispiele heran.

Andere Kulturen außerhalb der westlichen Welt, so könnte man vermuten, haben entweder in solchem Maße europäisch-christliche Einflüsse aufgenommen, daß die Differenz nicht zum Problem wird, oder sie werden von uns gegenwärtig nicht als geschichtsmächtig und damit nicht als bedrohlich wahrgenommen. Bleiben schließlich noch Gesellschaften wie die japanische, bei denen nur die (scheinbaren) Gemeinsamkeiten hinsichtlich der wirtschaftlichen Ordnung wie des politischen Systems ins Auge fallen, während der Stellenwert der kulturellen Variation dabei übersehen wird, zumal sich die Kultur ohnedies unserem Verständnis zu entziehen

1 Barkowski hat schon vor Jahren bei vielen kritischen Zeitgenossen (wie bei sich selbst) festgestellt, was er "Distanzverlust" gegenüber der eigenen Gesellschaft in der Ausländerarbeit nennt. Er registriert im allgemeinen "eine kritische, zum Teil distanzierte Haltung gegenüber der eigenen Gesellschaft; eine grundlegende und nicht schlecht fundierte Fähigkeit zur Kritik von gesellschaftlichem und privatem Sein." Aber: "vieles davon wird merkwürdigerweise im Zuge der Ausländerarbeit suspendiert- (Barkowski 1984, S. 179). Unsere Schulen erscheinen auf einmal nicht mehr als reformbedürftige Anstalten. Die Migranten sollen sich, so unsere Erwartung, ihren Ansprüchen fügen usw.

scheint. Es bleiben nur Irritationen. Man quittiert mit Kopfschütteln, was man so liest, oder bekommt auch ab und zu ein leichtes Gruseln angesichts der Nachrichten aus dem Land der Samurai.

III.

Das Bemühen um eine "historisch-funktionale" Begründung universeller Normen für die heutige Weltgesellschaft erscheint mir nicht unangebracht. Die Frage ist: Welche normativen Regelungen sind unverzichtbar, um unter den heutigen strukturellen Bedingungen das Existenzrecht und die Entwicklungschancen von Individuen und Völkern, d. h. von Gruppen, die sich als ethnische Einheiten definieren, sicherzustellen? In dem dafür notwendigen Diskurs, der herrschaftsfrei geführt werden müßte – unter den gegenwärtigen Bedingungen ein Irrealis – kann man die Ergebnisse der europäischen Aufklärung und die bisherigen Erfahrungen mit zivilgesellschaftlichen Institutionen sicher nicht beiseite lassen. So dürfen Kollektivrechte nicht auf Kosten der Individualrechte gehen. Aber es wären auch andere, außereuropäische Überlieferungen auf ihre aktuelle Bedeutung und ihren kritischen Gehalt hin zu prüfen, was z. B. unseren Umgang mit der Natur betrifft.

Tibi (1991) vermißt an der islamischen Tradition das Widerstandsrecht gegen staatliche Willkür und die mangelnde Bindung des Herrschers an Rechtsnormen. An den vom Islam geprägten heutigen Gesellschaften kritisiert er den Mangel an funktionaler Differenzierung, insbesondere zwischen Politik und Religion. Die bisher ausgebliebene Säkularisierung sei ein entscheidendes Entwicklungshemmnis. Er beanstandet, daß es kaum einklagbare Rechte des Individuums und meist nur ein eingeschränktes Koalitionsrecht gebe. Er konstatiert insgesamt einen Modernitätsrückstand im institutionellen Bereich, hält dabei aber durchaus eine Modernisierung für möglich. Entgegen dem herrschenden europäischen Diskurs sieht er den Islam geschichtlich, hebt seine kulturellen Transformationen – vor allem innerhalb der letzten 150 Jahre – hervor und charakterisiert den heutigen Islam als eine "Defensivkultur", die aus der Reaktion auf die Vormachtstellung des Westens zu verstehen sei. Unabhängig davon meint Tibi: "Der Islam kennt keine Tradition autonomer Institutionen, die die Würde des Menschen schützen, und auch keine Toleranz gegenüber Andersdenkenden" (Tibi 1991, S. 196). Diese Auskunft sollte freilich nicht, entsprechend unseren orientalistischen Denkmustern, als Wesensaussage über den Islam mißverstanden werden. Dies stünde im Widerspruch zum erklärten Ziel von Tibi, nämlich einer Reformulierung des Islam gemäß den Anforderungen und Systemproblemen einer industriellen Gesellschaft. Auch Johansen (1981) sieht in den aktuellen Erscheinungsformen des Islam "Antworten auf die kapitalistische Herausforderung", wobei nach seiner historischen Interpretation bestimmte Traditionslinien im Verhältnis von Offenbarungsreligion, Recht und Politik aufgegriffen worden sind, während anderen momentan die politische Durchsetzungskraft fehlt (zum Schicksal rechtsstaatlicher Normen im Islam vgl. Rodinson 1986). Durchgesetzt haben sich Tendenzen, "die den Staat als religiöse Macht (Saudi-Arabien und andere Monarchien der Arabischen Halbinsel) oder die Religion als staatliche Macht (Iran) ansehen" (Johansen 1981, S. 809).

Es muß erlaubt sein, sich mit zeitgenössischen Erscheinungsformen des Islam bzw. mit vorgeblich islamischen Gesellschaftsordnungen kritisch auseinanderzusetzen. Mangel an demokratischer Kontrolle, an kritischer Öffentlichkeit, Ausschaltung der Opposition unter Berufung auf religiöse Setzungen kann nicht im Interesse der Menschen in den betroffenen Ländern sein. Freilich wird es schon wieder schief, wenn wir, die Nutznießer des gegenwärtigen Weltwirtschaftssysterns, uns als Anwalt der Entrechteten aufspielen wollten. Die Übernahme einer Vormundschaftsrolle werden uns teilweise sogar die verübeln, für die wir uns einzusetzen meinen. Völlig falsch ist es, das Regime im Iran oder die von den USA und Europa gestützten Despotien der Arabischen Halbinsel auf die kulturelle Eigenart des Islam zurückzuführen. Damit werden gerade fundamentalistische Begründungen und Herrschaftslegitimationen spiegelbildlich bestätigt. Die Perspektive gesellschaftlicher Veränderung geht mit der kulturalistischen Zuschreibung verloren. Die Frage nach den ökonomischen und sozialen Bedingungszusammenhängen, nach politischen Motiven und nicht zuletzt eben nach dem Beitrag des Westens zur derzeitigen Situation wird ausgeblendet. Insofern dienen solche in unseren Medien verbreiteten Deutungsmuster der Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und können mit gutem Grund rassistisch genannt werden. Unzweideutig sind dies Versuche, gewisse Zustände als "typisch orientalisch" zu denunzieren.

Eine historisch-funktionale Begründung universeller Normen für die heutige oder zukünftige Weltgesellschaft scheint mir auf mehreren Ebenen sinnvoll und angebracht: a) auf der völkerrechtlichen, b) der verfassungsrechtlichen, c) der zivilrechtlichen Ebene und d) im Hinblick auf eine Charta für unseren Umgang mit der Natur. Ungeachtet der Realisierungschancen kann oder muß man dazu Überlegungen anstellen. In der UNO-Charta und anderen internationalen Vereinbarungen sind ja zum Teil schon Normen formuliert, an die sich freilich die selbsternannten Weltpolizisten oft nicht halten. Die verfassungsrechtlichen Standards in vielen Staaten der sogenannten Dritten Welt mögen verbesserungsbedürftig sein oder oft nur auf dem Papier stehen. Wir müssen andererseits festhalten, daß die meisten Fälle von Genozid auf "unser" Konto gehen – bisher fast ein Privileg westlicher Staaten und Kapitalgesellschaften – und daß wir auch die Ressourcen dieses Planeten für eine Minderheit der Weltbevölkerung ausbeuten. Wenn wir im weiteren ausloten wollen, in welchem Maße und in welchen Bereichen kulturelle Differenz tolerierbar ist oder sein müßte, so müssen wir zwei getrennte Wege einschlagen: Auf dem internationalen Parkett oder – was uns näher steht – in der internationalen Solidaritätsbewegung stellen sich andere Fragen als im Umgang mit den Einwandererminoritäten bei uns.

IV.

Gegenüber fremden Staaten und Kulturräumen ist eine Überprüfung gängiger und klischeehafter Modernisierungsvorstellungen wichtig. Mir erscheint zweifelhaft, selbst wenn man nur den kapitalistischen Entwicklungsweg als zur Zeit scheinbar einzige Alternative ins Auge faßt, daß es nur eine Form von Moderne geben wird. Es erscheint zumindest nicht ausgeschlossen, daß für die gleichen System-

probleme teilweise unterschiedliche kulturspezifische Lösungen unter selektivem Rückgriff auf Traditionen gefunden werden. Traditionselemente werden dazu nicht nur selegiert, sondern in der Regel auch transformiert. Sie verändern ihre Bedeutung in neuen Kontexten. Trotzdem ergeben sich deutlich identifizierbare, historisch begründbare Spezifika. Dies wird nicht nur durch das Beispiel Japan belegt, für viele der Prototyp einer "anderen Moderne",[2] sondern im Grunde auch durch die Vielfalt der Kapitalismen innerhalb der westlichen Welt, am deutlichsten erkennbar im Vergleich zwischen den USA und Europa. Die kulturspezifischen Lösungen betreffen dabei durchaus nicht nur den Überbau an gesellschaftlichen Institutionen, sondern sogar zentrale Probleme der Produktionsweise (z. B. die Reproduktion und Rekrutierung der Arbeitskräfte), so daß sich das "Akkumulationsregime", die "Regulationsweise" und das "soziale Paradigma" (Lipietz 1991) nicht nur diachron von einer Entwicklungsstufe des Kapitalismus zur andern verändern, sondern sich auch in synchroner Betrachtung von Kulturraum zu Kulturraum unterscheiden.[3] So hält man z. B. bislang in Japan an dem System der Stammbelegschaften fest. Die Arbeiter und Angestellten im bedeutsamsten Wirtschaftssektor genießen eine unserem Beamtenstatus vergleichbare Stellung. Die für eine kapitalistische Wirtschaft unverzichtbare Flexibilität wird durch die Auslagerung von Produktionsvorgängen über Aufträge an Zulieferindustrien garantiert. Daraus ergeben sich Besonderheiten des Arbeitsmarkts, die wiederum spezifische Anforderungen an die Individuen implizieren, was z. B. die Lebensplanung betrifft. Weitere Konsequenzen sind eine besondere Sozialstruktur, spezifische Legitimationszwänge und Legitimationsmuster. Insgesamt läßt sich an der japanischen Gesellschaft zeigen, daß bei gleicher Produktionsweise, oder besser gesagt: bei einer Produktionsweise, die als kapitalistische Warenproduktion identifizierbar ist, kulturbedingt abweichende institutionelle Arrangements andere Anforderungen an die Subjekte mit sich bringen, damit auch andere Subjektstrukturen und Identitätsformationen (dazu Schubert 1991). Die Übertragbarkeit des japanischen Paradigmas auf andere Regionen kann man in Zweifel ziehen, weil dieser Entwicklungsweg eine gewisse Unabhängigkeit voraussetzt.

Eine im Grund bescheidene Utopie formuliert Tibi: "In einer freien Weltgesellschaft, in der die Asymmetrien überwunden wären, würden gleichberechtigte, aber unterschiedliche Kulturen untereinander im Rahmen eines Kulturpluralismus leben, wie er einst Herder vorschwebte. Aber diese Kulturen hätten dann alle die technisch-wissenschaftliche Komponente und demokratische Strukturen gemein-

2 Vgl. Hardach-Pinke, Irene (1990) (Hrsg.): Japan – eine andere Moderne. Tübingen.

3 Unter "Akkumulationsregime" versteht Lipietz die jeweilige, mit besonderen Produktions-, Distributions- und Anwendungsnormen verbundene Transformationsweise der kapitalistischen Warenökonomie (Lipietz 1991, S. 678). Als "Regulationsweise" bezeichnet er "das Ensemble der eingespielten oder expliziten Normen, der Institutionen, welche die individuellen Erwartungen und Verhaltensweisen beständig auf die Gesamtlogik des Akkumulationsregimes einstellen (ebd.). "Als soziales Paradigma bezeichnen wir eine bestimmte Strukturierungsweise von Identitäten und Interessen, die innerhalb des Universums der Diskurse und politischen Repräsentationen legitim vertretbar sind" (S. 679). Lipietz führt diese Begriffe ein, um die Grundmechanismen des Fordismus mit denen des "liberalen Produktivisrnus" zu vergleichen und Alternativen diskutierbar zu machen. Die kulturelle Dimension springt dabei ins Auge, selbst wenn die technologische Seite für den Übergang zu einem neuen ökonomisch-sozialen Modell maßgebend sein mag (vgl. ebd.).

sam" (1991, S. 49). Er benutzt nicht von ungefähr den Konjunktiv, weil er sich der Möglichkeit nicht ganz sicher ist. Ist es der Potentialis oder der Irrealis? Seine Vision jedenfalls könnte ich mir zu eigen machen.

V.

Mit Blick auf die Immigranten in unserem Land – wiederum ziehen die aus dem islamischen Kulturraum unsere besondere Aufmerksamkeit auf sich – werden zum Teil Bedenken wegen eines gefährlichen Partikularismus laut. Gegenüber diesen, meist pauschalisierenden, Bedenken sind die verschiedenen gesellschaftlichen Sphären oder Subsysteme getrennt zu betrachten. Im Grunde steht das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit zur Debatte. Völlig unsinnig, um nicht zu sagen demagogisch, ist die Befürchtung, diese Minderheit von ein paar Prozent Bevölkerungsanteil könnte unsere Verfassungsordnung untergraben oder den angeblichen zivilgesellschaftlichen Konsens stören. Worum geht es also? Wieviel Gemeinsamkeit ist nötig, wieviel kulturelle Differenz möglich? Wo ist die Verpflichtung auf universelle Normen unverzichtbar?

Beginnen wir der Vollständigkeit halber mit der Sphäre der Produktion, obwohl sich das eigentlich erübrigt – nicht nur, weil am Fabriktor der demokratische Sektor endet! Die Immigranten sind überwiegend Lohnarbeiter und gehören innerhalb dieser sozialen Klasse bislang zu den besonders Benachteiligten, zu den "Modernisierungsverlierern" (Kern/Schumann 1984). In der Gewerkschaftsführung sind sie auf den verschiedenen Ebenen, gemessen an ihrer Mitgliedschaft, unterrepräsentiert – und das, obwohl sie bei verschiedenen gewerkschaftlichen Aktionen in den letzten zwei Jahrzehnten anerkanntermaßen eine herausragende Rolle übernommen haben. Wechseln wir zum politischen System im engeren Sinn, so müssen wir feststellen, daß die Ausländer, selbst wenn sie zehn Jahre und länger hier arbeiten und leben, ohne Einfluß auf die politischen Entscheidungen sind. Man hat ihnen bisher noch nicht einmal auf kommunalpolitischer Ebene ein Wahlrecht zugestanden. Auch in der Sphäre der Öffentlichkeit können sie sich nicht Gehör verschaffen. Man schreibt und spricht allenfalls *über* sie. Medien zur Beteiligung am öffentlichen Diskurs stehen ihnen nicht zur Verfügung, und bei der heutigen Kommerzialisierung der "Medienlandschaft" ist eher eine weitere Marginalisierung zu erwarten. Sicher gibt es eine von selbsternannten Sprechern verschiedener Richtung hergestellte Teilöffentlichkeit, quasi eine "Getto-Öffentlichkeit", zumindest bei der größten Gruppe von Immigranten, denen aus der Türkei. Hier wird im Kleinen der Kampf um kulturelle Hegemonie ausgetragen. Wer den Partikularismus der Immigranten verurteilt, sollte ihn als eine fast unvermeidliche Folge des Ausschlusses der Minderheit vom öffentlichen Diskurs sehen. Wer ist hier eigentlich dafür verantwortlich, daß zivilgesellschaftliche Formen der Konfliktaustragung eingeschränkt werden, die universelle Geltung beanspruchen können?

Verbleibt also noch die Sphäre des Privaten, die Alltagswelt. Nach den Strukturprinzipien bürgerlicher Vergesellschaftung sind moralische Auffassungen wie die Religion eine private Angelegenheit. Die Trennung von Staat und Religion, von Öf-

fentlichkeit und Privatheit ist freilich voller Widersprüche. Es gibt periodisch wechselnde Formen und auch nationalspezifische Varianten. Weltanschaulicher Pluralismus wurde und wird in unterschiedlichem Grade allgemein anerkannt, ist bei uns in Deutschland erst spät selbstverständlicher Bestandteil der politischen Kultur geworden. Prinzipiell jedoch gilt: Der Vertragsform als dem Strukturprinzip der bürgerlichen Gesellschaft kann nur ein formales Prinzip von der Art des Kategorischen Imperativs adäquat sein. Von allen gemeinsam geteilte Moralvorstellungen kann es darüber hinaus nicht geben.[4]

Daß Moral und Religion Privatangelegenheiten sind, heißt in unserer Gesellschaft noch weithin, daß sie Familienangelegenheiten sind. Sie werden quasi im familiären Raum ausgehandelt. Die Rechte der Individuen, z. B. der Heranwachsenden, versucht man durch zivilrechtliche Bestimmungen zu schützen. Der strukturelle Widerspruch zwischen der individuellen Reproduktion in der Privatform und gesellschaftlichen Reproduktionsinteressen macht dabei das staatliche Handeln gegenüber den Familien widersprüchlich. – Man braucht nur die Geschichte des Familienrechts, der Familienpolitik und der Sozialarbeit zu verfolgen. Donzelot (1979) sieht die Familie als "Relais" der staatlichen Macht. Dazu mußte sie freilich erst gemacht werden. Die "Familiarisierung" der Unterschichten im 19. Jahrhundert ist die Voraussetzung oder Begleiterscheinung der "Nationalisierung der Familie" (Balibar/Wallerstein 1990, S. 125). Einerseits ist der Staat auf die Stabilität, den Schutz der Familie bedacht, andererseits versucht er, je nach historischer Konstellation und Klassenlage, die Gestaltung der innerfamiliären Beziehungen zu beeinflussen. Eine diskussionswürdige Erklärung für den Partikularismus vieler Arbeitsimmigranten liefert dabei Wallerstein, der Ethnisierung im Rahmen der Funktionsweise des Kapitalismus betrachtet. Demnach "ist den ethnischen Gruppen die jeweils unterschiedliche Sozialisierung ihrer Mitglieder nicht nur als Möglichkeit (Hervorh. i.Orig.) anheimgestellt, vielmehr definiert sich eine ethnische Gruppe durch ihre bestimmten Sozialisierungsmechanismen. Was für den Staat als illegitim sich verbietet (weil er auf universelle Prinzipien verpflichtet ist; G. A.), kommt dergestalt durch die Hintertür wieder herein" (ebd., S. 104). Der Partikularismus wäre demnach nicht der Starrköpfigkeit anatolischer Bauern geschuldet – die Migranten haben sich in ihrem Habitus weit von ihrer oft bäuerlichen Vergangenheit entfernt (vgl. Schiffauer 1991) – sondern wäre funktional für die Hierarchisierung im Arbeitssektor. Wallerstein läßt freilich in seiner kritisch-funktionalen Betrachtung die tatsächliche Differenz der historischen Gruppenerfahrungen und kulturellen Codes außer acht, aus denen sich Unterschiede im Selbst- und Weltverständnis ergeben, was deren Funktionalisierung nicht ausschließt.

Auf jeden Fall gilt: Der Erziehungsstil, die innerfamiliäre Rollenverteilung, die Konfliktlösungsmuster etc. sind Sache der Familie. Wieweit dort, hinter den Gardinen des 'trauten Heims', Individualrechte zur Geltung gebracht, eigene Lebensentwürfe realisiert werden können, ist nur bedingt durch rechtliche Vorgaben regulierbar

4 Dabei stellt sich freilich, nicht zuletzt angesichts der technologischen Entwicklung mit ihren unabsehbaren Risikopotentialen, die Frage nach inhaltlichen Normen und speziellen Berufsethiken, was aber in diesem Rahmen nicht weiter zu verfolgen ist.

und von außen kontrollierbar. Familienkulturen werden von der Klassenzugehörigkeit, der ethnischen Zuordnung und der Konfession determiniert, sind Teil der jeweiligen Lebensweise und Teilkultur, sicher aber auch Gegenstand der öffentlichen Auseinandersetzung. Bei der Diskussion um Familienfragen, d. h. oft um Frauenfragen, etwa auch bei der Suche nach alternativen Lebensformen, geht es um kulturelle Hegemonie. Der Diskurs darüber muß offen gehalten werden und darf sicher auch nicht durch Rücksicht auf Immigrantengruppen stillgestellt werden. Wer wollte das schon?

Andererseits gilt es, gruppenspezifische Lebensformen und Familienstrukturen zu akzeptieren. Die Beschwörung einer kollektiven Bedrohung unserer zivilisatorischen Standards ist ebenso unsinnig, wie es verrückt wäre, im konkreten Fall die Unterdrückung einer Frau, generell eines Individuums, mit der Wahrung 'kultureller Eigenheiten' rechtfertigen zu wollen. Wenn ein Mann 'seine' Frau schlägt, sei es ein deutscher oder ein türkischer, so bieten unsere Gesetze einen im Einzelfall unzureichenden Schutz. Sie bieten aber die Möglichkeit, Frauen wie auch Kinder und Jugendliche in Schutz zu nehmen, wenn sie sich an entsprechende Instanzen wenden. Zugegebenermaßen haben sich innerhalb der Einwandererkolonien subkulturelle Milieus herausgebildet, in denen die Einhaltung angeblich traditioneller Normen überwacht wird, Familien unter Druck gesetzt und Ausbruchsversuche sozial sanktioniert werden. Die dadurch bedingte Behinderung von Emanzipationsprozessen soll nicht verharmlost werden. Die Einwandererkolonien sind aber bei weitem kein Staat im Staate, und vor allem die Bestimmungen des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) bieten Möglichkeiten, Migrantenjugendlichen zu helfen. Sie werden vielfach verschenkt, weil es an finanziellen Mitteln und damit an Einrichtungen und Personal fehlt. So hat z. B. eine Mädchenwohngruppe in München, die jungen Migrantinnen eine Zuflucht bieten will, nur sechs Plätze.

Bei Äußerungsformen, die für uns befremdlich sind, vor allem beim umstrittenen Kopftuch, ist eine Unterscheidung wichtig: Ist das Kopftuch aufgezwungen – angesichts des sublimen Gruppendrucks innerhalb von Einwandererkolonien manchmal sicher schwer entscheidbar – oder ist es eine selbst gewählte Ausdrucksform, Mittel der Identitätsdarstellung bzw. Zeichen der Identitätssuche?

Es mag unsereinem schwer fallen, sich das vorzustellen, aber das gibt es. Das Kopftuch muß auch kein Indiz für eine anti-emanzipatorische Haltung sein, wie Wolfgang Haug (1992, S. 48) unterstellt.[5] Er macht Annita Kalpaka u. Nora Räthzel (1989) zum Vorwurf, daß sie sich zu Anwältinnen einer Erzieherin (türkischer Herkunft) machen, die 1985 von der Behörde nicht eingestellt wurde, weil sie sich weigerte, ihre Kopftuch abzulegen. Für ihn ist damit, ebenso wie für den damals zuständigen Senatsvertreter, klar, daß die Türkin sich der Emanzipation der Frau

5 Haug verletzt bei seiner Wertung des Falles m. E. den von ihm selbst in dem Aufsatz von 1992 für den antirassistischen Diskurs aufgestellten Grundsatz, Handlungen stets konkret-historisch und situationsspezifisch zu interpretieren, falsche Verallgemeinerungen und pauschale Verurteilungen zu vermeiden. (Meine Kritik an Haugs Position in dieser Frage sollte in exemplarischer Absicht die Schwierigkeiten vieler Linksintellektueller mit der Anerkennung fremdartiger Identitätsentwürfe verdeutlichen. Man sollte sie nach wie vor so verstehen.)

widersetzt (ebd.). Kalpaka/Räthzel dagegen plädieren dafür, ihr Verhalten nicht vorschnell nach einem gängigen Muster zu deuten und es "im Rahmen eines möglichen Emanzipationsprozesses" zu sehen (1990, S. 59), ohne damit das Kopftuchtragen als Widerstandshandlung "glorifizieren" zu wollen (1990, S. 46). Sie wenden sich also gegen die klischeehafte Zuschreibung, die in der Reaktion der Behörde und in einem Leserbrief zum Ausdruck kam. Die Gefahr solcher Zuschreibungen, die auch gegen das erklärte Bekenntnis der Bewerber/innen aufrecht erhalten werden, kennen wir aus der Praxis der politischen Berufsverbote. Das müßte uns zu denken geben. Das Tragen des Kopftuchs oder des Schleiers hat für die Frauen in verschiedenen historischen Epochen und Kontexten, auch in verschiedenen sozialen Schichten in islamischen Ländern je unterschiedliche, oft konträre Bedeutungen gehabt. Daher ist es unsinnig, vom Kopftuch gleich auf eine islamisch-fundamentalistische Orientierung, womöglich auf Identifikation mit dem Regime der Mullahs im Iran zu schließen. Manche Migrantin mag dieses Ding tragen, um sich trotzig zur diskriminierten Minderheit zu bekennen.

Wir neigen dazu, den Muslimen in unserer Gesellschaft – wie einst Bruno Bauer den Juden – die Emanzipation von der Religion zur Bedingung für die Zuerkennung voller staatsbürgerlicher Rechte zu machen, was Marx bekanntlich kritisierte. Auch wir müssen uns hüten, politische Fragen zu theologischen oder Weltanschauungsfragen zu machen. Auch damals pflegte man banale Fragen zu Integrationshindernissen aufzubauschen, etwa wenn Bauer von den Juden verlangte, sie müßten sich entscheiden, ob sie am Sabbat in die Deputiertenkammer gehen und ihren staatsbürgerlichen Pflichten nachkommen wollten (vgl. MEW 1, S. 350). Maßstab kann immer nur der historisch erreichte Standard der politischen Emanzipation sein, der andererseits nicht unterboten werden darf.

VI.

Die so schwierig erscheinende Frage, ob und wie sich das Recht auf kulturelle Differenz mit unaufgebbaren universalistischen Ansprüchen verträgt, läßt sich bereichs- und situationsspezifisch eher beantworten. Je praxisferner ihre Behandlung, desto eher landet man bei einem Dilemma. Das "Recht auf Differenz" können im übrigen immer nur die geltend machen, die in der Minderheitenposition bzw. in der schwächeren Position sind. Andersherum besteht zu sehr die Gefahr, daß sich im Plädoyer für das Recht auf Differenz nur das Plädoyer für ein Apartheidsystem versteckt. Dabei wird unterstellt, daß kulturelle Differenzen unaufhebbar seien. Kultur ist aber nichts Statisches, Gleichbleibendes, weil Kulturen der Lebenspraxis und damit gesellschaftlichen Strukturen korrespondieren müssen, wenn sie als Orientierungssysteme brauchbar bleiben sollen.

Literatur

Balibar, E. u. I. Wallerstein (1990): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg. Berlin

Barkowski, H. (1984): Interkulturelles Lernen oder die Mauer im eigenen Kopf – Überlegungen nach einem Jahrzehnt Deutsch f. ausländische Arbeiter. In: H. Essinger/A. Ucar (Hrsg.), Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler, 166-186
Donzelot, J. (1979): Die Ordnung der Familie. Frankfurt/M.
Haug, W. F. (1976): Zur Aktualität von Brechts Tui-Kritik. In: Brechts Tui-Kritik. (Argument-Sonderband AS 11) West-Berlin, 7-16
ders. (1992): Zur Dialektik des Anti-Rassismus. In: Das Argument 191, 27-52
Johansen, B. (1981): Islam und Staat im Imperialismus. In: Das Argument 129, 691ff., und 130, 787ff.
Kalpaka, A., u. N. Räthzel (1989): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In: Autrata u. a. (Hrsg.), Theorien über Rassismus. (Argument-Sonderband AS 164) Harnburg, 85-100
Kern, H. u. Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.
Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.
Lipietz, A. (1991): Demokratie nach dem Fordisrnus, In: Das Argument 189,677-694
Räthzel, N. (1991): Das Eigene und das Fremde. In: Forum Wissenschaft 4/91,3740
Rodinson, M. (1986): Islam und Kapitalismus. Frankfurt/M.
Said, E. W. (1981): Orientalismus. Frankfurt/M., West-Berlin, Wien
Schiffauer, W. (1991): Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland: Eine Ethnographie. Stuttgart
Schubert, V. (1991): Lebensplanung und Identität in Japan. Unveröff. Ms., Marburg.
Tibi, B. (1991): Die Krise des modernen Islam. Frankfurt/M.

Interkulturelle Bildung im gesellschaftlichen Widerspruch (1998)

Der Abbau von Vorurteilen setzt kooperative Beziehungen, die Arbeit an gemeinsamen Zielen voraus, so die Auskunft der Sozialpsychologie (Allport 1954, 281). Unter Bedingungen der Konkurrenz zwischen Gruppen werden Feindbilder gefördert (Sherif/Sherif 1953). Welche Erfolgschancen hat angesichts dessen interkulturelle Erziehung in der Konkurrenzgesellschaft?

Zur pädagogischen Diskussion

Die Debatte über die Benachteiligung der Unterschichtkinder im Bildungssystem war gerade im Ausklingen, als Anfang der 70er Jahre die Kinder von Arbeitsmigranten als neue Problemgruppe entdeckt wurden. Ihre Sprachschwierigkeiten waren so augenfällig, daß kompensatorische Maßnahmen nahe lagen. Erst nach Jahren erinnerte man sich wieder der früheren Einsicht in den Mittelschicht-Bias der Schule und übte von wissenschaftlicher Seite Kritik an dem einseitigen "Defizit-Ansatz". Man plädierte für eine Dezentrierung der Sichtweise. Die pädagogischen Institutionen sollten ihre monokulturelle Orientierung aufgeben. Interkulturelle Bildung und Erziehung heißt seitdem die programmatische Forderung – und sie ist bislang weitgehend Programm geblieben (Auernheimer u. a. 1996).

In der Diskussion über interkulturelle Bildung und Erziehung lassen sich heute vier Motive oder Problemkomplexe ausmachen, die je nach Autor/in unterschiedlich stark fokussiert werden: a) das Motiv des Fremdverstehens, b) das Motiv der Anerkennung, c) das Motiv der Gleichheit oder Anti-Diskriminierung und d) die Befähigung zum interkulturellen Dialog.

(a) Die Verstehensproblematik wird nicht nur dort zum Thema, wo, wie in konstruktivistischen Ansätzen, sowohl Personen wie auch Kulturen als "Sinnsysteme" mit je eigener Geschichte und Entwicklungslogik, je eigenen "Wahrnehmungstraditionen" und "Leitdifferenzen" gefaßt werden (so Schäffter 1997). Fremdheit wird dabei als ein "Beziehungsmodus" verstanden, der mit den je eigenen Konstitutionsprinzipien korreliert, woraus sich verschiedene Modi des Umgangs mit Fremdheit erklären. Materielle Strukturbedingungen werden dabei vernachlässigt. Die pädagogische Aufgabe besteht in der Überwindung problematischer Umgangsweisen durch angeleitete Selbsterfahrung und kritische Selbstreflexion. Die Verstehensproblematik wird auch dort zum Thema, wo die Unterschiedlichkeit von Kollektiverfahrungen, z. B. von Schwarzen und Weißen, gesehen wird. Die meisten

Autor/inn/en richten ihre Aufmerksamkeit auf die Fremdbilder, welche die Wahrnehmung verzerren, wobei neben der aus der psychologischen Vorurteilsforschung übernommenen individualistischen Problemdefinition auch die Übernahme von Ansätzen zu verzeichnen ist, die wie die Diskursanalyse die gesellschaftliche Herkunft und Funktion der Fremdbilder untersuchen. (b) Die Interkulturelle Pädagogik wird in einer neueren Veröffentlichung als "Pädagogik der Anerkennung" definiert (Kiesel 1996). Nicht zu übersehen ist die Bezugnahme auf die Politik der Anerkennung (Politics of Recognition), wie sie in den USA als Antwort auf die Forderungen der Afroamerikaner und anderer Minderheiten, aber auch der Frauenbewegung formuliert worden ist. Diese Gruppen verlangen über die Rechtsgleichheit hinaus die Anerkennung ihrer je spezifischen Geschichte und Kultur, sie klagen gegen die Macht der Dominanzkultur die Freiheit der Identitätsentwürfe ein. Je mehr die Selbstverständlichkeit sozialer Zugehörigkeiten schwindet, desto bedeutsamer werden vermutlich kulturell-symbolische Bezüge für die Identitätskonstrukte. Dies impliziert die Anerkennung kulturspezifischer Bezüge in den Identitätsentwürfen. Fortgeschrittene Konzepte Interkultureller Pädagogik betonen den Konstruktcharakter "kultureller Identität", verstanden als individuelle soziale Verortung (Auernheimer 1995).[1] (c) Das Ziel der Sensibilisierung für Benachteiligung und Ungleichbehandlung aufgrund von zugeschriebenen Merkmalen oder Rassenkonstrukten ist von der Antirassistischen Erziehung zur Geltung gebracht worden. Weniger als der strukturelle oder "institutionelle Rassismus" hat allerdings hierzulande der brutale Rassismus als Erscheinungsform von (jugendlichem) Rechtsextremismus die Pädagog/inn/en beschäftigt. (d) Das anspruchsvollste Ziel interkultureller Bildung ist die Befähigung zum interkulturellen Dialog; denn es impliziert nicht nur einen Komplex von Fähigkeiten. Es setzt auch Klärungen grundsätzlicher Art voraus, welche die Universalität und Kontextualität von Werten, aber auch die Gemeinsamkeit von Interessen betreffen.

Konzepte interkultureller Erziehung nehmen selbstverständlich, wenn auch nicht immer explizit Bezug auf den politischen Diskurs über Konzepte einer multikulturellen Gesellschaft. Diese Perspektive steht einerseits unter den gegebenen Systembedingungen unter Ideologieverdacht, weil das Lob kultureller Vielfalt nur allzu leicht der Naturalisierung gesellschaftlicher Widersprüche dient. Andererseits wird die im ökonomischen System bereits angelegte Benachteiligung und Ausgrenzung von Bevölkerungsgruppen durch das ethnozentrische Gesellschaftsbild der Mehrheit verschärft. Mit dem Verweis auf gemeinsame materielle Interessen kann man – das anzumerken, ist inzwischen fast überflüssig – diesem Problem nicht beikommen.

Will interkulturelle Erziehung sich nicht Naivität vorwerfen lassen und tatsächlich zu einer shake-hands-philosophy verkommen, die ungewollt sozioökonomische Konflikte verschleiern hilft, so muß sie sich der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Grenzen vergewissern. Die Alltagserfahrungen, die die Subjekte inner-

1 Im Gegensatz dazu definiert Stuart Hall (1994) kulturelle Identität politisch als "Positionierung" im öffentlichen Diskurs.

halb der gesellschaftlichen Strukturen machen, sind unter Umständen lernwirksamer als alle pädagogischen Bemühungen, selbst da, wo es, was selten ist, pädagogischen Institutionen gelingt, partiell eine Gegenwelt zu arrangieren. Das Leben unter den gegebenen Systembedingungen zeitigt seine Sozialisationseffekte, und das gilt auch für das pädagogische Personal selbst. Dazu kommen die Deutungsangebote der Medien und der Politiker für die Weltwahrnehmung. Wo permanent über Einwanderungsbegrenzung geredet wird, restriktive Rechtsvorschriften für Migrantenfamilien erlassen und brutal Abschiebungen exekutiert werden, da werden pädagogische Anstrengungen ständig konterkariert. Um die Chancen für interkulturelles Lernen, und womöglich auch dessen Ambivalenzen im gesellschaftlichen Erfahrungszusammenhang, auszuloten, wäre die Analyse des jeweiligen historischen Kontexts, d. h. auch nationalspezifischer Traditionen, notwendig (dazu Hoffmann 1990, Schweitzer 1994). Im folgenden wird, davon weitgehend abstrahierend, wenngleich implizit mit Blick auf Europa, der Versuch gemacht, die Widersprüche bürgerlich-kapitalistischer Vergesellschaftung in Bezug auf interkulturelles Lernen zu reflektieren. Unter anderem geht es dabei um die Frage nach der "subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus" (Leiprecht 1990).

Gesellschaftliche Widersprüche

Unter dem Gesichtspunkt interkulturellen Verstehens und der Anerkennung von Andersheit wird eine Widersprüchlichkeit deutlich, mit der enge Handlungsgrenzen, aber auch Ansatzmöglichkeiten für die Pädagogik sichtbar werden. Auf der einen Seite lassen sich, meist von den Modernisierungstheorien thematisierte, Struktureigenheiten, Verfassungsprinzipien und Ideen aufzählen, die interkulturellem Lernen förderlich erscheinen: der Kosmopolitismus, der durch die grenzüberschreitende Expansion der Märkte begünstigt wird, der innergesellschaftliche Pluralismus, das Reflexivwerden von Werten und Normen, die Trennung von Staat und Religion, die Gleichheit staatsbürgerlicher Rechte, das Leistungsprinzip und die Rollenspezifik der Anforderungen in den außerfamiliären Bereichen, wodurch herkunftsbedingte Zuordnungen bedeutungslos werden, die räumliche Mobilität, die Menschen aus unterschiedlichen Traditionszusammenhängen und Milieus zusammenbringt und sich mit Hinterwäldlertum schlecht verträgt. Freilich drängt sich hier sofort der Verweis auf die Ideologien auf, mit denen Gemeinschaften imaginiert werden, um den Verlust sozialer Einbindung zu kompensieren. In dieser Hinsicht waren wohl selbst Marx und Engels zu zuversichtlich, als sie 1848 im Kommunistischen Manifest bei der Würdigung der mit der bürgerlichen Vergesellschaftung einhergehenden historischen Fortschritte feststellten: "Alle festen eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen" (Marx u. Engels, MEW 4, S. 464f.). Diese noch mit aufklärerischem Pathos prognostizierte Nüchternheit ist keineswegs zwingend, wie die neuere Geschichte lehrt. Diese historische Lektion hat Wissen-

schaftler/inn/en dazu veranlaßt, Nationalismus, Ethnizität etc. als eine pathogene Erscheinung zu interpretieren, die auf Überforderung zurückgeführt wird. Unter Verweis auf "die Unsicherheit und Unübersichtlichkeit der Moderne" formulieren z. B. Dittrich/Radtke (1990, S. 20) die Annahme, daß viele Individuen, die der "gesellschaftlichen Dynamik" nicht gewachsen sind, ihre Zuflucht in imaginären Gemeinschaften suchen. Diese auf den ersten Blick überzeugende Diagnostik birgt ein Problem in sich: Die Kritik richtet sich allein auf die Subjekte und deren regressive Verarbeitungsformen, die von elitärer Warte aus wahrgenommen werden, wogegen "die Moderne" von kritischen Rückfragen verschont bleibt. Sie ist vielmehr in solchen Texten nur mit positiven Konnotationen wie Dynamik, Offenheit usw. besetzt. Sie fungiert also selbst als "Sozialmythos" (Wehling 1992). Auch wenn die meist unter dem Titel "Moderne" zusammengefaßten Fortschritte nicht geleugnet werden dürfen und sollen, so käme es doch darauf an, die strukturellen Widersprüche kapitalistischer Vergesellschaftung in ihrer Relevanz für die Handlungsorientierung der Individuen zu analysieren, um die Attraktivität ideologischer Angebote zu verstehen.

Gesellschaftliche Lernbarrieren: Nationalismus und Rassismus

Dem Kosmopolitismus stehen Rassismus und Nationalismus gegenüber. Einerseits gilt heute mehr denn je: "An die Stelle der alten lokalen und nationalen Selbstgenügsamkeit und Abgeschlossenheit tritt ein allseitiger Verkehr, eine allseitige Abhängigkeit der Nationen voneinander. Und wie in der materiellen, so auch in der geistigen Produktion" (MEW 4, S. 466). Andererseits ist der Nationalstaat, die notwendige Entwicklungsbedingung der kapitalistischen Produktionsweise, bis heute Operationsbasis des Kapitals bzw. der Kapitale. Die gesellschaftlichen Umwälzungen, die (in Europa) Voraussetzung des modernen Arbeitsmarktes waren, Aufhebung ständischer Privilegien, Bauernbefreiung etc., waren nur im Rahmen nationaler Revolutionen oder Reformen möglich. Der Nationalstaat erzeugt neue Loyalitäten und Identifikationsangebote, ohne welche die mit den Umbrüchen einhergehenden gesellschaftlichen Destabilisierungen nicht hätten aufgefangen werden können. Die Nation wird zum Ersatz für die soziale Einbindung ständischer und lokaler Art, sie stellt eine Pseudo-Gemeinschaftlichkeit her.

"Der kapitalistische Staat setzt die Grenzen, indem er das konstituiert, was innen ist – Volk und Nation –, und das Vorher und Nachher des Inhalts dieser Einfriedung homogenisiert" (Poulantzas 1978, S. 107, zit. n. Milios 1996, S. 718). Dem Innen entspricht ein Außen. Die "Einfriedung" impliziert die Ausgrenzung. Mit dem Nationalstaat bekommt die Kategorie "Ausländer" eine neue Bedeutungsdimension. Dabei darf sicher der Unterschied zwischen den Konstitutionsprinzipien von Nation nicht übersehen werden, speziell die Unterscheidung zwischen dem demotischen oder republikanischen und dem ethnischen Nationbegriff mit ihren Konsequenzen (Hoffmann 1990). Aber der Unterschied, der sich prototypisch an Frankreich und Deutschland aufzeigen läßt, darf auch nicht überschätzt werden. Chauvinismus – es sei nur an den etymologischen Ursprung des Wortes erinnert – ist ein europaweites Phänomen, und die Tendenz zur Ausgrenzung von Einwanderern allenthal-

ben zu finden. Speziell der Sozialstaat, von der Arbeiterbewegung erkämpft und zur Massenintegration etabliert, verführt zur eifersüchtigen Wachsamkeit darüber, wem die Versorgungsleistungen zugute kommen, zumal der Sozialneid in wirtschaftlichen Krisenzeiten oft durch absichtliche Problemverschiebung geschürt wird, indem zum Beispiel vor der "Asylantenflut" gewarnt wird, um politische Legitimationsprobleme zu lösen. Die Hartnäckigkeit, mit der sich solche Phänomene historisch wiederholen, und ihre Ubiquität legen die Annahme nahe, daß es sich um Mechanismen handelt, die der kapitalistischen Produktionsweise und dem Konstrukt Nationalstaat inhärent sind. Mit dem derzeitigen Abbau des Sozialstaats könnten sich die Tendenzen verschärfen.

Der Völkerhaß war zeitweise in Europa ein wichtiges Mittel der Politik. Weil die national getrennten Entwicklungswege zu Unterschieden hinsichtlich der technischen Zusammensetzung der Kapitale, hinsichtlich der Arbeitsproduktivität, des Zugangs zu Rohstoffen und Arbeitsmärkten führten, kam es in der Konkurrenz um Rohstoffe etc. zu Konflikten, die im Zeitalter des Imperialismus militärisch ausgetragen wurden. Um die Kriegshandlungen zu rechtfertigen, wurden Feindbilder gebraucht. Inzwischen sind im Zug der Globalisierung größere Wirtschaftsräume entstanden, so daß die Grenzziehungen und Interessengegensätze sich verschieben, was mit neuen, teilweise kulturalistischen Stereotypisierungen beantwortet wird (vgl. Huntington "Clash of Civilisations").

Der bürgerliche Kosmopolitismus war und ist nicht nur vom Nationalismus, sondern auch vom Rassismus begleitet. Die Rede von der Globalisierung, von internationaler Vernetzung und Verflechtung läßt leicht vergessen, daß die Abhängigkeitsbeziehungen ungleich sind. Inklusion in das kapitalistische Wirtschaftssystem und partielle Exklusion schließen einander nicht aus. Speziell neu vom Weltmarkt erfaßte Regionen und soziale Einheiten sind nur Rohstoffbasen, Lieferanten für Arbeitskräfte und Absatzmärkte. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die wachsende Marktabhängigkeit ohne selbstbestimmte Entwicklung zu sozialen Verwerfungen und Prozessen der "Dekulturation" (F. Fanon) führt, was Zerrbilder von den betroffenen Gesellschaften begünstigt. Was früher der Kolonialismus zur Sicherung billiger Rohstoffe und Arbeitskräfte leistete, garantieren heute die ungleichen Terms of Trade. Der Rationalisierung dieses ungleichen Verhältnisses dient ein mehr oder weniger subtiler Rassismus. Das schließt völkerpsychologische und kulturanthropologische Erklärungsmuster ein, die auch einen, unter Umständen subjektiv gut gemeinten, Paternalismus rechtfertigen. Stereotypisierungen, seien sie nun biologistisch oder kulturalistisch begründet, scheinen unter dem Aspekt der Angewiesenheit auf Unterentwicklung systemimmanent.

Die Fluchtbewegungen aus Ländern der Dritten Welt konfrontieren uns mit deren Problemen, was Abwehr und Angst um den Wohlstand auslöst. Vieles spricht dafür, daß die Fluchtbewegungen sich verstärken werden, wenn die – meist von den westlichen Staaten mit verursachten – Fluchtanlässe nicht beseitigt werden: Konflikte aufgrund kolonialer Grenzziehungen, Umweltzerstörung und damit Verknappung der Ressourcen, Ausplünderung durch herrschende Eliten. Die wegen ihrer Vielschichtigkeit oft schwer durchschaubaren Konfliktlagen bestärken die kollek-

tiven stereotypen Bilder von "den Wilden", dem "dunklen Afrika". Die Suche nach Zuflucht im sicheren und reichen Europa bedingt, gefördert durch die politischen Reaktionen, eine Festungsmentalität, die dann keinen Raum mehr läßt für interkulturelles Lernen.

Dominanzkultur, Beschränkung des Gleichheitsgrundsatzes

Entscheidendes Ergebnis der Aufklärung ist die Erkenntnis der Kontingenz von Weltbildern und Kulturen, die Einsicht in die Geschichtlichkeit von Normen und Werten. Diese Relativierung und Dezentrierung ermöglicht erst die Anerkennung des Fremden. Außerdem macht sich die bürgerliche Gesellschaft den Wettbewerb der Ideen als Antriebskraft zunutze, was den Pluralismus voraussetzt. Meinungsfreiheit dient als wichtiges gesellschaftliches Korrektiv. Dem Pluralismus mag zwar die Monopolisierung im Medienbereich Grenzen setzen, und auch der Kampf um die kulturelle Hegemonie bedingt eine Selektion und schränkt die tatsächliche Vielfalt ein. Als Deutungsmacht hat die Hegemonie aber gerade die Vielfalt zur Voraussetzung. Für Minderheiten stellt sich allerdings die Frage, wieweit sie am öffentlichen Diskurs überhaupt beteiligt werden. In der Bundesrepublik sind sie bislang von den gesellschaftlichen "Selbstverständigungsdiskursen" (Habermas) ausgeschlossen. Ihnen tritt die Kultur der Mehrheit als "Dominanzkultur" gegenüber, oft mit Varianten von Kulturrassismus verbunden, die Ausgrenzungsstrategien rechtfertigen, weil Kulturen als miteinander unverträglich angesehen werden. Anschlußmöglichkeiten der Minderheitenkulturen an die "Moderne" werden verneint. Auch das Reflexivwerden der eigenen Werte und Normen hat hier selbst bei der Bildungselite seine Grenzen.

In diesem Zusammenhang müssen Hintergründe und Motive der Arbeitsmigration beachtet werden, aus denen sich bis in die jüngste Zeit die größten Einwandererminderheiten rekrutierten. Die Arbeitsmigration basiert auf ungleicher Entwicklung, auf der Differenz von Zentrum und Peripherie (auch innerhalb nationalstaatlicher Grenzen). Die sogenannten Push-Faktoren entspringen den strukturellen Verwerfungen, die Folge der partiellen Marktintegration sind. Für die Art der Kulturbegegnung bedeutsam ist der Umstand, daß die Arbeitsmigranten, jedenfalls die Hauptkontingente der Arbeitsmigranten, aus Regionen kommen, die von einer mehr oder weniger selektiven Modernisierung geprägt sind. Diese Gruppen, denen die teilweise noch subsistenzwirtschaftliche Existenzbasis entzogen worden ist, bieten sich allein schon aufgrund der Differenz im Modernisierungsprozeß für Etikettierungen an, wobei abweichende kulturelle Muster überprägnant wahrgenommen werden. Die den Arbeitsmigranten zugedachte Funktion und ihr damit verbundener niederer Status verleiten zusätzlich zur Stigmatisierung, wobei die Ethnisierung umgekehrt auch die "Unterschichtung" stützt. Ausgrenzung und Benachteiligung werden von den Betroffenen oft mit Separation und Selbstethnisierung beantwortet, so daß der in der Migrationsforschung mehrfach beschriebene Teufelskreis sich schließt.

Ausländer/innen, gleich ob Arbeitsmigranten oder Flüchtlinge, können nicht einmal auf die Rechtsgleichheit bauen, die Staatsbórger unabhängig von ihrer Klassenlage genießen. Soweit sie von staatsbürgerlichen Rechten ausgeschlossen sind, sind ihre Partizipationschancen gering. Wieviele Einwanderer und Einwanderinnen mit dem Ausländerstatus leben müssen, hängt allerdings vom jeweiligen Staatsbürgerschaftsrecht und der Einwanderungspolitik ab. Die deutschsprachigen Länder zeigen sich hier im Vergleich zu anderen europäischen Staaten besonders abweisend. Freilich darf auch nicht übersehen werden, daß die in den Verfassungen verankerte Idee der Gleichheit den Minderheiten einen Ansatzpunkt für politische Forderungen gibt. Sie bringen die Gesellschaft, soweit diese ihre Verfassungsprinzipien ernst nimmt, in einen Rechtfertigungszwang, wenn sie ihre Rechte einklagen, und können zumindest bei Teilen der Bevölkerungsmehrheit mit Unterstützung rechnen, so daß gewisse Mobilisierungschancen gegeben sind. Selbst in der Bundesrepublik kommt Bewegung in die Diskussion über das Staatsbürgerschaftsrecht.[2] Zu berücksichtigen ist auch, daß die Etablierung internationaler oder transnationaler Instanzen wie des Europäischen Gerichtshofs die Möglichkeit bietet, Rechtsansprüche gegen die nationale Rechtssprechung geltend zu machen und diese zur Korrektur zu zwingen. Die Überwindung nationaler Grenzen im Zug der Globalisierung ermöglicht also auch zivilisatorische Zugewinne.

Ethnisierungstendenzen im Verteilungskampf

Nach Ansicht einiger Autoren sind herkunftsbezogene Merkmale für die Organisation moderner Gesellschaften im Prinzip belanglos (so Bukow/Llaryora 1988). Für die gesellschaftlichen Kernbereiche seien allein universalistische Kriterien wie Leistung maßgebend. Aber gerade die gesellschaftliche Anerkennung des Leistungsprinzips birgt paradoxerweise die Gefahr der Ethnisierung von Bevölkerungsgruppen in sich. Denn da Statuserwerb mit Leistung begründet wird, mit der vertikalen Arbeitsteilung aber notwendig eine Beschränkung der besseren Rangplätze verbunden ist, muß diese Beschränkung begründet und gerechtfertigt werden. Warum bleiben viele "unten" oder gar "draußen"? In dem Maße, in dem Standesunterschiede nicht mehr als naturgegeben galten, entstand ein neuer Distinktionsbedarf (vgl. Dittrich/Radtke 1990). Dazu bot sich in der Vergangenheit vor allem die Begabungsideologie an. In Einwanderungsgesellschaften leistet das die Zuschreibung ethnischer Eigenschaften, mit anderen Worten der Rassismus in verschiedenen Varianten. Dabei ist zu berücksichtigen, daß es heutzutage nicht mehr nur um die sozialen Aufstiegschancen geht, sondern für viele darum, überhaupt einen Arbeitsplatz oder einen einigermaßen sicheren Arbeitsplatz zu erhalten. Die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt verleitet die Konkurrenten dazu, Kriterien der Zugangsberechtigung zu konstruieren. Neben dem Geschlecht stehen dafür ethnische und nationalstaatliche Kategorien zur Verfügung. Für das politische System erleichtert die Ethnisierung von Gruppen die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, weil

2 Zwei Jahre nach dieser Publikation trat im Jahr 2000 das neue deutsche Staatsangehörigkeitsrecht in Kraft, mit dem das Abstammungsprinzip zumindest partiell aus Kraft gesetzt worden ist.

sie Legitimationsdefizite beheben hilft. Je stärker der Arbeitsmarkt segmentiert ist, desto mehr bietet sich die Ethnisierung oder das Kriterium der Staatsbürgerschaft als Problemlösung an. Migranten oder Ausländer dienen bekanntlich als Konjunkturpuffer, sind also am ehesten von Entlassung bedroht, sie werden vorzugsweise für Randbelegschaften oder Subunternehmen rekrutiert. Mit der verstärkten Segmentierung des Arbeitsmarkts werden die "Modernisierungsverlierer" (Kern/Schumann 1985) unter den Migranten zunehmen. Heute schon sind die meisten von ihnen auf ungesicherten, stark die Gesundheit belastenden Arbeitsplätzen beschäftigt, zum Teil als Leiharbeiter oder Werkvertragsarbeitnehmer. Nur für eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien sind die Sozialchancen besser. Für den Großteil von ihnen ist eher eine Verschlechterung der sozialen Lage zu erwarten, weil sie mit ihrem Ausbildungsniveau voraussichtlich den für die meisten künftigen Arbeitsplätze typischen Qualifikationsanforderungen nicht gewachsen sein werden. Mit zunehmender Rationalisierung und "Verschlankung" der Produktion und der Auslagerung von Produktionsstandorten werden sie möglicherweise zur "überzähligen" Erwerbsbevölkerung gehören.

Diese gesellschaftlichen Trennungen strukturieren die Wahrnehmung und führen das pädagogische Bemühen um Anerkennung der anderen leicht ad absurdum. Dabei ist die der kapitalistischen Stadtentwicklung und dem Wohnungsmarkt inhärente Wohnsegregation noch unberücksichtigt geblieben. Diese behindert nicht nur soziale Kontakte, vor allem müssen sich Einwanderer häufig mit einem "schlechten" Wohnumfeld begnügen, d. h. Quartieren mit dürftiger Infrastruktur, hoher Umweltbelastung etc. (Hennig 1996). Die Ghettoisierung bedingt einen Teufelskreis der Reproduktion von Armut. Soziale Zuschreibungen werden damit verfestigt, Ethnisierungstendenzen also begünstigt.

Bilanz: Skepsis, aber nicht Resignation

In den Rechtsextremismus-Studien der letzten zehn Jahre ist die Annahme formuliert worden, daß unter anderem die Erfahrung "Der Stärkere setzt sich durch" Anschlußmöglichkeiten für rechte Ideologien biete (Heitmeyer 1987). Noch aufschlußreicher, aber auch noch bedenklicher ist die Entdeckung, daß die Anfälligkeit in dem Maß wächst, in dem ein instrumentelles Verhältnis zur Arbeit und zu den Mitmenschen registriert werden kann (Heitmeyer u. a. 1992, vgl. Leiprecht 1990) – bedenklich deshalb, weil die Verhältnisse eine solche Instrumentalisierung nahe legen, ja geradezu dazu auffordern. Zusätzlich können die instrumentalistischen Orientierungen permanent an Repräsentanten verschiedener gesellschaftlicher Bereiche beobachtet werden. Es findet also auch noch Lernen am Modell statt, wie Psychologen sagen würden. Auf der anderen Seite ist nicht zu verkennen, daß mit der Auflösung der traditionellen Gemeinschaften, von denen das Wohl und Wehe des einzelnen abhing, die Bereitschaft zur breiteren Solidarisierung wächst. Die Botschaften einer universalistischen Ethik dürften heutzutage auf breitere Zustimmung stoßen als in vormodernen Gesellschaften. Eher regt sich heute das Mitgefühl auch für das Leiden von Menschen, die nicht der eigenen Gruppe zugerechnet werden. Die Entgrenzung von Solidarität mag dem Bewußtsein entspringen, daß

die Einschränkungen der eigenen Selbstverwirklichungsansprüche und vor allem die Bedrohungen der eigenen Existenz nur gemeinsam beseitigt und abgewehrt werden können, daß nur noch in globaler Anstrengung die gemeinsame Kontrolle der Lebensbedingungen möglich ist.

Das Reflexivwerden tradierter Normen und Werte wurde oben bereits vermerkt. Damit geht Dezentrierung einher, und nichts anderes wird durch interkulturelles Lernen angestrebt. Der pädagogischen Zielsetzung kommt aber auch die Dialektik jenes historischen Prozesses entgegen, der seit dem Buch von Ulrich Beck (1986) hierzulande unter der Bezeichnung "Individualisierung" Aufmerksamkeit findet. Denn der "vereinzelte Einzelne" (Marx), der selber sein Leben entwerfen und bestreiten, 'sich im Leben behaupten' muß und dabei seine "sachlichen" Abhängigkeiten zu spüren bekommt, kann auch Einfühlungsvermögen für die Situation der anderen entwickeln, jedenfalls dann, so müßte man hinzufügen, wenn er nicht durch die Zumutungen seiner sozialen Lage überfordert wird. Das Geworfensein in diese Gesellschaft und der Zwang, etwas aus sich zu machen, nötigen zur Selbstbeobachtung und -reflexion. Und das ist die Voraussetzung psychologischen Verstehens. Denselben Existenzbedingungen, die Ellbogenmentalität begünstigen, entspringt die Fähigkeit psychologischen Verstehens. In der Konkurrenzgesellschaft lernt man nicht ausschließlich nur den taktischen Umgang miteinander, die kühle Berechnung, die Instrumentalisierung der anderen. Die "Individualisierung" kann auch die Empathiefähigkeit stärken und Sensibilität fördern. Und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist eine wichtige Komponente interkulturellen Lernens.

Ein weiterer Aspekt: Da mit der Auflösung traditioneller Milieus Identitätsarbeit zur allgemeinen Entwicklungsaufgabe geworden ist, kann man annehmen, daß die Bereitschaft wächst, die Identitätsentwürfe der anderen anzuerkennen; denn wer sich in der Auseinandersetzung mit seinem sozialen Umfeld – oder besser: mit seinen Umfeldern – selbst definieren muß, lernt vermutlich eher, das Selbstverständnis auch der anderen zu respektieren, zumal er für sich selbst darauf Anspruch erhebt.

Drittens ist daran zu erinnern, daß der bürgerlichen Vergesellschaftung seit ihren Anfängen das Aushandeln von Interessen als neue Form der Konfliktlösung eigen ist. Bereits von Rousseau propagiert, hat sich diese Form rationaler Konfliktbearbeitung auch in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern verbreitet (vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt), was der Dialogfähigkeit zugute kommt.

Interkulturelles Lernen wird also, so scheint es auf den ersten Blick, durch unsere Gesellschaftsverfassung eher behindert, so daß es für einen kritischen Betrachter naheliegt, mit Schweitzer (1994) den "Mythos vom interkulturellen Lernen" aufs Korn zu nehmen. Aber auch Schweitzer möchte nicht der Resignation das Wort reden; nur insistiert er zu Recht darauf, daß die gesellschaftlichen Voraussetzungen selbst zum Thema gemacht werden müssen. Interkulturelle Bildung muß zu einem gut Teil politische Bildung sein. Unverzichtbar bleibt die pädagogische Zuversicht, daß die Subjekte die fragwürdigen Sozialisationseffekte des Lebens in dieser Gesellschaft dadurch zumindest relativieren können, daß sie sich diese be-

wußt machen, sie zur Sprache bringen, darüber kommunizieren. Außerdem aber ist, so zeigt sich bei näherer Betrachtung, die Subjektentwicklung in den bestehenden Handlungskontexten ambivalent.

Entscheidend dafür, welche Orientierungen sich durchsetzen und praktisch werden, sind zweifellos der öffentliche Diskurs und die Politik. Das zeigte sich am Beispiel der Flutkatastrophe an der deutsch-polnischen Grenze, wo die Solidarität auf einmal nur noch die eigenen Landsleute einschloß. Eine Tübinger Studie zur politischen Orientierung von Jungarbeiter/inne/n wies nach, daß es teilweise zu einer Diskrepanz zwischen fortschrittlichen politischen Visionen und Ausgrenzungstendenzen kommt, weil man im Blick auf die Politik an die Herstellung weltweit gerechter Lebensverhältnisse nicht mehr glauben mag (Frankf. Rundschau v. 08.02.97). Auch die Bildungspolitik hat selbstverständlich Einfluß darauf, ob das Bildungssystem interkulturelles Lernen ermöglicht, und zwar keineswegs bloß über die Lehrpläne. Wichtig ist vermutlich auch der Modus der Auslese, die Form der Leistungsdifferenzierung, die Ermöglichung kooperativer Lernformen. Es kommt nicht allein darauf an, Migrantenkinder ausreichend im Unterricht zu fördern. Vielmehr sind auch die versteckten Auslesemechanismen zu überprüfen (Bommes/ Radtke 1993). Bildungssysteme mit starker äußerer Differenzierung und damit starker Homogenisierungstendenz dürften nicht nur die Erfolgschancen für Migrantenkinder, sondern auch die Chancen interkulturellen Lernens für alle mindern.

Aber es kommt auch auf die Schulkultur an der einzelnen Schule an, auf die Art des Umgangs miteinander, auf die Unterrichtsformen und das Ausmaß außerunterrichtlicher Anreize zum kooperativen Lernen. Im günstigen Fall kann Schule Gegenerfahrungen zu der Erfahrung von Konkurrenz, Ohnmacht, Isolation und Diskriminierung ermöglichen. Kurz: Den institutionellen Bedingungen, unter denen gelernt wird, ist viel mehr Beachtung zu schenken. Vertreter der Antiracist Education heben die Bedeutung des "democratic enviroment" hervor.

Ein unpolitisches Verständnis von interkultureller Bildung zeitigt den ideologischen Effekt einer Problemverschiebung. Auf die eingangs genannten vier Motive bezogen wird es insbesondere darum gehen, (a) beim interkulturellen Verstehen nicht nur die Differenz der Kulturen, sondern auch die Differenz der Macht, der Soziallagen und Kollektiverfahrungen zu berücksichtigen. Interkulturelle Beziehungen sind fast immer asymmetrische Beziehungen, ob es nun Beziehungen zu Einwanderern oder zu Menschen aus der sog. Dritten Welt sind. Für die Pädagogik wichtig ist es, sich der strukturellen Verzerrungen und geschichtlichen Belastungen solcher Beziehungen zu vergewissern (vgl. Rommelspacher 1995). (b) Bei der Anerkennungsproblematik ist die politische Dimension zu beachten. Anerkennung bemißt sich danach, ob Minderheiten auch im öffentlichen Raum ihren Platz beanspruchen können. Hierzulande geht es zunächst darum, das Junktim zwischen Rechtsgleichheit und Assimilation aufzuheben, was die Überwindung des ethnischen Nationverständnisses verlangt. Anerkennung ist mehr als "Toleranz", aber auch realistischer als die naive Vision, die in Schlagworten wie "miteinander leben" zum Ausdruck kommt. Damit korrespondiert übrigens die oft zu registrierende enttäuschte Reaktion darauf, daß Minderheitenangehörige nur Kontakte zu ihresglei-

chen suchen. (c) Bei der antirassistischen Arbeit gilt es zu lernen, daß der gemeinsame Kampf gegen Ungleichheit und Diskriminierung mit dem Aushalten von Differenzen verbunden werden muß (vgl. Kalpaka/Räthzel 1990). Insbesondere sollten wir uns die Differenz der Erfahrungen und die eigene Interessengebundenheit vergegenwärtigen. (d) Der interkulturelle Dialog verlangt einerseits den Mut zur Auseinandersetzung und andererseits die Vergewisserung über Gemeinsamkeiten, über universelle oder universalisierbare Werte, vor allem aber über gemeinsame Interessen und Aufgaben. Das Bildungskonzept von Klafki (1991) mit der Konzentration auf "epochaltypische Schlüsselprobleme" (u. a. die Friedensfrage, die Umweltproblematik, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit) bietet dazu eine Anschlußmöglichkeit. In der pädagogischen Arbeit zu beachten ist die Praxis der Non-Goverment-Organisations, mit der der notwendige Übergang zu einer globalen Zivilgesellschaft heute eingeleitet wird.

Literatur

Allport, G. W. (1954): The Nature of Prejudice. New York.

Auernheimer, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarb. u. erg. Aufl., Darmstadt.

Auernheimer, G./v. Blumenthal, V./Stübig, H./Willmann, B. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Münster.

Beck (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.

Bommes, M./Radtke, F.-O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift f. Pädagogik, S. 483-497.

Bukow, W.D./Llaryora, R. (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. Opladen.

Dittrich, E. J./Radtke, F.-O. (1990): Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: diess. (Hg.), Ethnizität, Wissenschaft und Minderheiten. Opladen, S. 11-39.

Hall, St. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg.

Hennig, E. (1996): Amsterdam, Frankfurt/Main und Los Angeles. Fragmentierte Stadträume und Stadtdiskurse. In: Das Argument 217, S. 757-773.

Heitmeyer, W. (1987): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim u. München.

Heitmeyer, W. u. a. (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim u. München.

Hoffmann, L. (1990): Die unvollendete Republik. Zwischen Einwanderungsland und deutschem Nationalstaat. Köln.

Kalpaka, A./Räthzel, N. (1990): Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: diess. (Hg.), Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer

Kern, H./Schumann, M. (1985): Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. 2. Aufl., München.

Kiesel, D. (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt/M.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2., erw. Aufl. Weinheim

Leiprecht, R. (1990): "... da baut sich ja in uns ein Haß auf ..." Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen – eine empirische Untersuchung. Hamburg u. Berlin.

Milios, J. (1996): Internationalisierung des Kapitals, Gesamtkapital und Nationalstaat. In: Das Argument 217, S. 713-724.

Radtke, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift f. Pädagogik.

Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.

Schäffter, O. (1997): Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Univ. zu Berlin, Bd. 11. Philos. Fak. IV, HU Berlin.

Sherif, M./Sherif, C.W. (1953): Groups in Harmony and Tension. New York.

Schweitzer, H. (1994): Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Münster.

Wehling, P. (1992): Die Moderne als Sozialmythos. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Modernisierungstheorien. Frankfurt/M. u. New York.

Rassismus pur?

Ein Gespräch über Rassismus und antirassistische Arbeit (2002)

A. (Fragesteller): Ich möchte mal provokant fragen: Ist es eigentlich so sinnvoll, von "Rassismus" zu sprechen? Ist es nicht aus mehreren Gründen besser, je nach Verhalten und Situation von "Diskriminierung" oder von "Vorurteilen" zu sprechen? Das Wort Rassismus ist so dramatisierend. Und es werden äußerst unterschiedliche Äußerungsformen unter einen gemeinsamen Begriff subsumiert: einerseits zum Beispiel ein abwertender, oft völlig unreflektierter Sprachgebrauch (wie "Neger"), andererseits Gewaltakte wie Anschläge auf Asylbewerberheime. Das erscheint mir problematisch. Außerdem denkt mancher bei dem Wort an die Rassenlehre der Nazis.

B. (Rassismustheoretiker): Es mag empfehlenswert sein, in manchen Praxisfeldern Praktiken der Diskriminierung zu bekämpfen und nicht gleich von Rassismus zu reden, was sehr alarmierend wirkt. Man spricht ja auch mit gutem Recht von Antidiskriminierungspolitik anstatt von "Antirassismuspolitik". Was den Begriff des Vorurteils betrifft, so würde ich sagen: Vorurteile sind ein Element von Rassismus, die psychologische Seite daran, aber dieser erschöpft sich darin nicht. Rassismus umfasst sowohl Vorurteile als auch Diskriminierungspraktiken. Dass heutige Erscheinungsweisen von Rassismus nicht mit der staatlich propagierten todbringenden Rassenlehre der Nazis gleichzusetzen sind, ist klar. Aber gerade um historisch – und sozial – verschiedene Formen von Rassismus unterscheiden zu können, braucht man meines Erachtens einen übergreifenden Terminus.

A.: Ja, gibt's denn auch eine Gemeinsamkeit?

B.: Britische Theoretiker wie Robert Miles oder Stuart Hall sprechen von einer "Rassenkonstruktion", mit der sich, so ihre Annahme, eine bestimmte gesellschaftliche Funktion verbindet. Das ist wohl das Gemeinsame aller Rassismen.

A.: Was heißt "Rassenkonstruktion"?

B.: Miles schreibt: "Gewissen biologischen Merkmalen wird eine Bedeutung zugeschrieben, wodurch sie zum Erkennungszeichen bestimmter Gruppen werden." Das ist das erste wichtige Element. Unleugbar gibt es zum Beispiel Unterschiede der Hautfarbe. Entscheidend ist aber, dass ihnen eine soziale Bedeutung zugeschrieben wird. Die zur Kennzeichnung benutzten Merkmale werden übrigens oft verallgemeinert, obwohl sie gar nicht bei allen Gruppenmitgliedern zu beobachten sind. Es muss sich auch nicht um biologische Merkmale handeln. Heutzutage wird vielleicht sogar häufiger die kulturelle Herkunft herangezogen. Kultur erscheint in

dieser Sicht ebenfalls wie eine Natureigenschaft, so dass einer Gruppe von Menschen ganz bestimmte, unveränderliche Charaktermerkmale oder Mentalitäten zugeschrieben werden können, die ihren quasi "natürlichen" sozialen Status bestimmen. Diese "Naturalisierung" gesellschaftlicher Verhältnisse ist das gemeinsame von biologischem Rassismus und "Kultur-Rassismus". – Manche sprechen auch von "Kulturalismus".

A.: Demnach könnte man auch von Rassismus sprechen, wenn manche Ausländer, wie ich's schon gehört habe, uns Deutschen generell negative Eigenschaften wie Gefühlsarmut zusprechen, oder nicht?

B.: Nein, da würde ich von einem Vorurteil sprechen. Also, ich möchte als Deutscher gern annehmen, dass das ein Vorurteil ist. Damit konfrontiert zu werden, mag für uns verletzend und provozierend sein. Aber Rassismus setzt Machtungleichheit voraus und impliziert ein strukturelles Gewaltverhältnis. Die rassistischen Zuschreibungen erfolgen aus der Position der Stärke heraus und werden dadurch auch sozial wirksam, was die Betroffenen leidvoll erfahren. Wie man hört, sollen Kölner Vorurteile über die Düsseldorfer haben und umgekehrt. Trotzdem wird niemandem einfallen, hier von Rassismus zu sprechen.

A.: Wo fängt eigentlich Rassismus an? Ich selber muss gestehen, dass es mir schon passiert ist, dass ich mich in der Bahn nicht zu einem Schwarzen gesetzt habe, der als einziger Fahrgast in einem Abteil gesessen hat. Ich fühlte mich einfach unsicher.

B.: Albert Memmi, ein französischer Intellektueller jüdischer Abstammung aus Tunesien, der also mit kulturellen Differenzen groß geworden ist, schreibt in seinem Buch über Rassismus: "Der Unterschied beunruhigt." Dieser Satz findet sich in Abwandlungen mehrmals im Text. Sogar die Faszination des Fremden, die ja auch nicht selten ist, ist nach Memmi mit Beunruhigung verbunden. Die Beunruhigung durch das Fremde ist aber nicht rassistisch, sagt er, wenngleich sie eine Versuchung darstellt. Denn der Rassismus macht sich die Beunruhigung zunutze.

A.: Wie soll man dann mit der Beunruhigung umgehen?

B.: Das schlechteste wäre wohl, sie zu verdrängen. Das ist die große Gefahr, gerade auch bei Pädagogen und Pädagoginnen, die sich ihr Befremden oft nicht eingestehen wollen. Die meisten von uns leben ja mit dem inneren Imperativ: Du sollst keine Vorurteile haben. Das kann zu einer Falle werden, weil es die Verdrängung und Verleugnung begünstigt. Umso härter urteilt man dann über die anderen, die Vorurteile haben. Übrigens sollte man mit dem Etikett "Rassist" vorsichtig umgehen. In den meisten Fällen ist es unangebracht.

A.: Nochmals zurück zu Memmi! – Was heißt, der Rassismus macht sich die Beunruhigung zunutze? Der Rassismus ist doch kein Subjekt.

B.: Memmi betrachtet den Rassismus wie andere Theoretiker als ein gesellschaftliches Verhältnis. Er hat bei seinen Ausführungen speziell das Kolonialverhältnis im Auge. Niemand kann sich dem entziehen, auch der kleine Kolonialbeamte nicht. Der Rassismus ist für Memmi "gelebte Erfahrung". Entscheidend ist die interes-

sengeleitete Markierung, wenn nicht Konstrukion von Unterschieden zum Zweck der kolonialen Ausbeutung. Die gesellschaftliche Kategorisierung bestimmt jedermanns Wahrnehmung. Memmis Kurzdefinition von Rassismus lautet: "Der Rassismus besteht in einer Hervorhebung von Unterschieden, in einer Wertung dieser Unterschiede und im schließlichen Gebrauch dieser Wertung im Interesse und zugunsten des Anklägers."

A.: Aber das Kolonialsystem ist doch Vergangenheit. Sind denn diese Überlegungen noch aktuell.?

B.: Da muss ich eben auf die anfangs angedeutete Funktionalität von Rassismus eingehen. Jeder Rassismus hat gesellschaftliche und psychische Funktionen, sonst wäre seine Hartnäckigkeit nicht zu erklären. Die entscheidende gesellschaftliche Funktion besteht in der "Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse", so sagt zum Beispiel Stuart Hall. Das heißt, Ungleichheit erscheint natürlich, weil biologisch oder eben kulturell bedingt. So wurde mit den angeblichen rassischen Eigenschaften die koloniale Ausbeutung gerechtfertigt. Die geistige Unterlegenheit der Schwarzen lieferte auch die Legitimation für ihre Versklavung. Heute sind diese Rechtfertigungen überflüssig geworden. Dafür wird im postkolonialen System die wirtschaftliche Stagnation vieler Länder lediglich mit der Unfähigkeit der dortigen Eliten erklärt. Unser Mitverschulden kann damit ausgeblendet werden. Wenn unser Wohlstand ausschließlich in unserer Tüchtigkeit begründet ist, dann kann man auch wenig gegen die Abschottung Europas gegenüber Flüchtlingen einwenden; denn deren Elend erscheint selbstverschuldet. Ausgrenzung wird im Zeitalter der Migration im Übrigen oft durch den Verweis auf kulturelle Prägungen, auf nicht assimilationsfähige Mentalitäten, propagiert. Das betrifft vor allem Muslime. Und das erklärt auch, warum heute der Kultur-Rassismus besonders aktuell ist.

A.: Dient dieser Kulturalismus nicht auch der Legitimation von Interventionen zur Sicherung von Interessensphären? – Schlagwort "Kampf der Kulturen"!

B.: Ja sicher. Gerade nach dem Anschlag vom 11.September wurde das von dem Harvard-Professor Huntington bereitgestellte Schema zur Erklärung globaler Konflikte aus dem Arsenal geholt. Allerdings ist die westliche Politik gegenüber den islamischen Ländern zur Zeit mehrdeutig und widersprüchlich. Anscheinend ist man sich der Risiken einer solchen Vereinfachung bewusst. Worauf ich aber vorhin vor allem hinaus wollte, das ist die historische Spezifik von Rassismus, die eben dadurch bedingt ist, dass er jeweils eine spezifische Funktion hatte und hat.

A.: Ja, auf der anderen Seite gibt es doch auch – nicht nur formale, sondern auch inhaltliche – Kontinuitäten.

B.: Das ist richtig. Das können uns vor allem die Diskurstheoretiker/innen erklären. Unter einem "Diskurs" wird eine gesellschaftlich etablierte Art des Redens über einen Realitätsbereich verstanden. Er enthält bestimmte Bilder und liefert Kategorien, die unsere Sichtweise bestimmen. Er determiniert auch, was Thema sein kann. In Diskursanalysen hat man nun festgestellt, dass Diskurse jeweils auch Elemente aus älteren Diskursen aufnehmen, wenn sie diesen auch eine neue Bedeu-

tung geben. So arbeitet der palästinensisch-amerikanische Wissenschaftler Edward Said in seinem Buch über den "Orientalismus" heraus, dass unsere heutige Sicht von Orient und Islam an ältere Stereotypen anknüpft. Ebenso hat man gezeigt, dass der moderne Antisemitismus seine Wurzeln im christlichen Antijudaismus hat, so gewiss sich beide unterscheiden.

A.: Gilt das nicht in ähnlicher Weise für die Neonazis? Die knüpfen ja auch an die nationalsozialistische Ideologie an.

B.: Das ist richtig. Wobei die diskurstheoretische Sicht uns auch klarmacht, dass die Neonazis die Ideologie des NS-Regimes nicht einfach kopieren, schlicht nicht kopieren können. Das wäre für sie dysfunktional, weil Antworten auf andere Problemlagen gefunden werden müssen. Ein Diskurs muss sich auch immer in den gesellschaftlich dominanten Diskurs einfügen. In den 20-er und 30-er Jahren des 20. Jahrhunderts war es meines Erachtens gelungen, die Frage des Sozialismus als gesellschaftlicher Alternative fast zur alles beherrschenden Frage zu machen. Die damaligen faschistischen Bewegungen kann man als den leider gelungenen Versuch werten, diesem Diskurs eine andere Wendung zu geben. Das kommt ja auch im Namen "Nationalsozialismus" zum Ausdruck. Die Neue Rechte wäre schlecht beraten, wenn sie diese Ideologie direkt übernehmen würde. Aber sie findet natürlich Anschlussmöglichkeiten, gerade auch was rassistische Vorstellungen betrifft. Im Übrigen müssen wir an der Stelle endlich auch auf die psychische Funktionalität von Rassismus zu sprechen kommen.

A.: Ah, Du meinst, dass sich die Zustimmung zu rassistischen Vorstellungen für den einzelnen oder die einzelne auch lohnen muss.

B.: So kann man das formulieren, wobei natürlich klar ist, dass die einzelnen sich dessen nicht bewusst sind, warum diese Vorstellungen für sie einen Sinn machen und einen psychischen Gewinn bringen. Der kann zum ersten in der Selbstaufwertung bestehen. Zum Beispiel kann man das Überlegenheitsgefühl aus der Überzeugung schöpfen, dass wir unseren Wohlstand allein unserer Tüchtigkeit verdanken. Das wurde in einer Tübinger Untersuchung als ein aktuelles Element des fremdenfeindlichen Weltbilds von jungen Auszubildenden identifiziert. Nützlich ist der Rassismus zum zweiten, weil er eine Welterklärung liefert und den eigenen privilegierten Status legitimiert. Demnach verdienen eben "Ausländer" keinen besseren Status, weil sie den heutigen Anforderungen nicht gewachsen sind. Und "Neger" sind eben von Natur aus zur Rückständigkeit verurteilt. Drittens suggeriert die Ideologie politische Handlungsfähigkeit. Wenn ich nämlich solche Vorstellungen teile, dann weiß ich, wofür ich mich einsetzen muss – zum Beispiel dafür, dass die Grenzen dicht gemacht werden, um rassisch Minderwertige fernzuhalten.

A.: Wenn man von der psychischen Funktionalität ausgeht, dann müsste ja Rassismus nicht nur im Lauf der Geschichte sein Gesicht verändern, sondern auch schichtspezifisch sein. Denn für Arbeiter und Angestellte sind vielleicht andere Elemente von Rassismus subjektiv sinnvoll als für Akademiker und Akademikerinnen.

B.: Das hast Du scharfsinnig geschlussfolgert. Der englische Rassismustheoretiker Phil Cohen meint deshalb auch, man könne nur von "Rassismen" im Plural sprechen. Er geht sogar so weit – und illustriert das auch an Beispielen, dass rassistische Vorstellungskomplexe sich nach Gruppen unterscheiden. Er zeigt das an einer Resolution der Polizei und an Äußerungen von Arbeiterjugendlichen auf. Beide schlagen sich mit ganz unterschiedlichen Problemen herum, die sich aus ihren unterschiedlichen Interessenlagen ergeben. So kann es beispielsweise bei Jugendlichen darum gehen, welche subkulturelle Gruppe im Quartier das Sagen hat. Das allein ist vermutlich manchmal das Motiv dafür, dass sie deren gesellschaftliche Diskriminierung richtig finden. Auch die Konkurrenz um die Mädchen ist bei den männlichen Jugendlichen oft der Anlass für feindliche Einstellungen gegenüber den "Ausländern". Für die Mädchen wiederum ist oft die sexuelle Anmache das zentrale Thema in ihrem rassistischen Diskurs.

A.: Man kann also sagen, dass Rassismus alters- und geschlechtsspezifisch ist.

B.: Und eben auch klassen- oder schichtspezifisch. Es kommt nämlich auch dazu, dass rassistische Äußerungsformen zum jeweiligen Habitus passen müssen, wie der französische Soziologe Bourdieu das nennen würde. Der Rassismus von unsereins kommt anders daher als der von Arbeitern. Der Niederländer Teun van Dijk hat speziell den Mittelschicht-Rassismus oder Rassismus der Elite untersucht. Leute aus der Mittelschicht leiten ihre Urteile besonders gern mit der Versicherung ein, dass sie ja nichts gegen Ausländer etc. hätten. Darauf folgt dann das große einschränkende "Aber". Jeder kennt wohl dieses Muster. Inhaltlich kreisen die Ängste der Mittelschicht häufig um den angeblichen zivilisatorischen Rückstand von Türken etwa. Man kann diese Art von Rassismus als "subtilen Rassismus" charakterisieren. – Im Englischen unterscheidet man zwischen "subtle" und "blatant racism". Letzterer, die augenfällige und grobe Form des Rassismus, ist den unteren Schichten und meist den Jugendlichen vorbehalten. Das erweckt den Anschein, als sei Rassismus nur dort zu finden. Vielleicht noch ein Beispiel für subtilen Rassismus, in diesem Fall Antisemitismus: Bei einem Hotelaufenthalt bekam ich Fetzen eines Gesprächs älterer Herrschaften vom Nebentisch mit. Einer leitete seine durchaus wohlwollenden Äußerungen über einen Geschäftspartner mit der Bemerkung ein: "Er ist ja eigentlich Jude."

A.: Sollte man denn den Antisemitismus überhaupt unter Rassismus subsumieren?

B.: Das ist etwas umstritten. Aber die meisten Theoretiker sehen darin eine Form des Rassismus, wie man ja überhaupt nach Zielgruppen oder besser Opfergruppen unterscheiden muss. Eine Variante ist auch der so genannte "Antiziganismus", also die Diskriminierung von Sinti und Roma. Auch in dieser Hinsicht müssen wir also eine Vielfalt von Rassismen registrieren. Die historischen Diskurse und die Vorurteile unterscheiden sich, psychoanalytisch betrachtet auch die unbewussten Projektionen. Schwarze beispielsweise müssen als Projektionsfläche für verdrängte sexuelle Wünsche herhalten, Zigeuner für romantische Sehnsüchte, wobei die Bilder jeweils ihre negative Kehrseite haben, im ersten Fall bedrohliche Triebhaftigkeit, im zweiten Unzivilisiertheit, Schmutz. Auf Juden, meint unter anderem Phil

Cohen, wird gern die Undurchschaubarkeit kapitalistischer Marktgesetze projiziert. Dahinter steht die alte Vorstellung von einer im Verborgenen wirkenden jüdischen Verschwörung. Im Mittelalter wurden die Juden zum Beispiel für unheimliche, weil unerklärbare Epidemien verantwortlich gemacht.

A.: Wenn man sich die subtilen Äußerungsformen von Rassismus anschaut, von denen wir vorhin geredet haben, dann liegt es nahe anzunehmen, dass wir alle nicht ganz frei sind von Rassismen, oder?

B.: Genau so sehe ich das. Ein Büchlein über das Thema von Annita Kalpaka und Nora Räthzel trägt deshalb den treffenden Titel "Von der Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein".

A.: Kann man dann nicht umgekehrt auch vermuten, dass es den reinen Rassisten selten gibt?

B.: "Rassismus pur" – und zwar meine ich, als subjektive Vorstellungswelt – ist vermutlich nur unter den Hardlinern rechtsextremer Gruppierungen zu finden. Einige empirische Untersuchungen haben das aufschlussreiche Ergebnis erbracht, dass die Bewusstseinslage der meisten Jugendlichen ziemlich widersprüchlich ist. Da kann beispielsweise das Eintreten für allgemeine Gerechtigkeit neben krassen Vorurteilen stehen. Die Freundschaft mit Türken kann sich mit Ausländerfeindlichkeit vertragen.

A.: Das ist ja eine äußerst relevante Erkenntnis für den pädagogischen Umgang mit dem Problem. Und außerdem machen solche Feststellungen zuversichtlich, was die Chancen antirassistischer Erziehung betrifft.

B.: Das würde ich sehr unterstreichen wollen. Allerdings muss ich den Optimismus etwas dämpfen; denn so, wie die Verhältnisse sind, bestätigen sie permanent die Vorstellungen in den Köpfen. Die Marginalisierung oder Benachteiligung von Migrant/inn/en beispielsweise schafft ein bestimmtes Bild von ihnen. Ihre Position am Rande der Gesellschaft erscheint quasi als ihr natürlicher Ort. Das heißt, wir müssen auch vom "strukturellen Rassismus" sprechen, wie das in der Wissenschaftssprache genannt wird.

A.: Tragen nicht auch die Medien zu problematischen Vorstellungen und Erklärungsmustern bei?

B.: Die Schwierigkeiten antirassistischer Erziehung hängen natürlich auch mit dem relativ starken Einfluss der Medien- und Politikerdiskurse zusammen. Wenn Medien und Politiker zum Beispiel immer wieder die "Ausländerkriminalität" zum Thema machen, wobei sie verschweigen, was wissenschaftliche Analysen dazu sagen, oder neuerdings Terrorismus mit Fremdheit verknüpfen, dann bleibt das nicht ohne Wirkung.

A.: Klare Manipulation also!?

B.: Ich würde das nicht gern manipulationstheoretisch sehen, was heißt, eine automatische Wirkung öffentlicher Diskurse auf die Vorstellungen der einzelnen zu

unterstellen. Was zum Beispiel Politiker äußern, findet nur dort offene Ohren, wo es für die Leute etwas an der eigenen Situation erklärt und damit auch auf Abhilfe hoffen lässt. Wir stoßen also wieder auf die psychische Funktionalität. In einer Situation beispielsweise, wo den Leuten nicht nur ihre Lebensplanung, sondern auch das Alltagsleben immer risikohafter erscheint – und vermutlich ist es aufgrund sozialstruktureller Umbrüche wirklich unsicherer geworden –, da erscheint der Verweis auf die Ausländerkriminalität sehr plausibel. Das an sich viel komplexere Problem lässt sich damit nach Meinung vieler Leute durch eine restriktive Ausländerpolitik lösen. Sie denken, dann wär' wieder alles wie zu alten Zeiten.

A.: Nach diesen Ausblicken auf den gesellschaftlichen Bedingungszusammenhang bin ich als Pädagoge ja wieder eher resignativ gestimmt, nachdem wir vorher schon so zuversichtlich waren.

B.: Eines ist klar, wenn man in der pädagogischen Arbeit den gesellschaftlichen Zusammenhang verkennt, dann sind die Bemühungen, so nett sie gemeint sein mögen, wenig Erfolg versprechend. Das heißt nicht nur und nicht einmal in erster Linie, politische Aufklärung zu leisten. Wichtig ist aber, dass man die Erfahrungen in Rechnung stellt, die die Lernenden unter den gegebenen Verhältnissen machen, wobei die je spezifischen Lebenslagen zu beachten sind. Greift man diese Erfahrungen nicht wenigstens implizit auf, dann geht alles, was man sagt, über die Köpfe hinweg. Entscheidend ist vor allem, dass man innerhalb der jeweiligen Institution, also der Schule, Jugendeinrichtung etc., Gegenerfahrungen ermöglicht: statt Konkurrenz Solidarität und Kooperation, statt des Gefühls des Ausgeliefertsein, der Ohnmacht Transparenz und Partizipation. "Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an", so war ein Aufsatz von dem Rechtsextremismusforscher Wilhelm Heitmeyer in der Lehrerzeitung "Erziehung und Wissenschaft" 1989 überschrieben. Diese Formulierung bringt auf den Punkt, worauf es ankommt, wenn man sie nicht so missversteht, dass Belehrungen überflüssig seien.

A.: Ich würde es so verstehen, dass die Erfahrungen, die zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler in und mit der Schule machen, mit dem übereinstimmen müssen, was wir Pädagogen ihnen beizubringen versuchen. Bei hohem Leistungsdruck und schlechten Lehrer-Schüler-Beziehungen laufen pädagogische Aufklärungsbemühungen ins Leere. Nicht dass ich mich überhaupt gegen Leistungsanforderungen aussprechen möchte, sondern ich meine, wenn Schüler einem starken Konkurrenzdruck und demütigenden Erfahrungen ausgesetzt werden.

B.: Ja, und zwar deshalb, weil mit solchen Erfahrungen ja die Ideologie der Ungleichheit bestärkt wird. Man könnte sagen, sie erhält den Rohstoff, aus dem sie sich aufbaut. Den Rechtsextremismus kann man mit Heitmeyer als "Ideologie der Ungleichheit" charakterisieren. Und Rassismus ist ein zentrales Element von rechtsextremen Orientierungsangeboten.

A.: Das Sozialklima an einer Schule ist also von großer Bedeutung. Aber man darf wohl auch nicht die Gefahr übersehen, die darin bestehen könnte, dass man zu sehr auf die positive Wirkung einer Kuschel-Atmosphäre vertraut. Ich habe gehört, dass in der außerschulischen Jugendarbeit mancherorts recht fragwürdige Ge-

schichten unter dem Namen "akzeptierende Jugendarbeit" gelaufen sind. Die Sozialarbeiter haben sich zum Teil gar nicht mehr getraut, sich mit rechtsextremen Jugendlichen in ihrer Einrichtung auseinanderzusetzen.

B.: Meines Wissens ist der Ansatz der "akzeptierenden Jugendarbeit" häufig missverstanden worden. Er enthält die richtige Einsicht, dass ich zuerst einmal auf die Erfahrungen der Jugendlichen, vor allem von sozial benachteiligten, eingehen muss, bevor ich mit ihnen beispielsweise über die Benachteiligung von Ausländern und generell über politische Fragen sprechen kann. Die Autoren des Ansatzes sagen: Nicht die Probleme, die die Jugendlichen machen, herausstellen, sondern die Probleme, die sie haben! – Wie alle knappen Formeln sicher recht missverständlich. Die Pädagogen müssen auf jeden Fall – auch nach Ansicht derer, die den Ansatz vertreten – das Gespräch über rassistische Einstellungen und Verhaltensweisen suchen, ja müssen solche Gespräche anzetteln. Auf keinen Fall dürfen sie der Auseinandersetzung ausweichen. Überhaupt darf ja ein gutes Sozialklima nicht mit Konfliktvermeidung verwechselt werden. Das gilt besonders auch für die Schulen.

A.: Ich sehe in der Forderung nach Akzeptanz noch einen anderen Aspekt. Die Jugendlichen zu akzeptieren, fällt manchen von uns, denke ich, auch deshalb schwer, weil wir uns unsere eigenen Vorurteile nicht eingestehen wollen. Wir haben ja vorhin festgestellt, dass wir alle nicht frei von rassistischen Tendenzen sind. Das wollen aber gerade Pädagoginnen und Pädagogen oft nicht wahrhaben. Die Folge ist eine Belehrung von oben herab. Antirassistische Erziehung wird zu einem missionarischen Unternehmen, gegen das sich die Lernenden dann zur Wehr setzen.

B.: Genau das hat Phil Cohen als einen grundlegenden Fehler pädagogischer Arbeit hervorgehoben. Er meint, das pädagogische Verhältnis folgt damit einem ähnlichen Muster wie die Beziehung zu den angeblich "Unzivilisierten", was seine Wirkungslosigkeit erklärt. Man kann auch sagen, wer selbst nicht akzeptiert wird, tut sich schwer, andere zu akzeptieren.

A.: Demnach wäre Selbstreflexion, also die Reflexion unserer eigenen Einstellungen und Verhaltensmuster, eine entscheidende Voraussetzung für die pädagogische, speziell die antirassistische Arbeit.

B.: Genauso ist es. Das ist ja auch in der Regel das Ziel von antirassistischen Trainings, nämlich die Selbstreflexion zu fördern. Noch mehr würde ich Pädagogen aber empfehlen, situations- und fallspezifisch jeweils gemeinsam ihre pädagogischen Verhaltensweisen aufzuarbeiten. Dafür gibt es inzwischen erprobte Verfahren kollegialer Supervision.

A.: Könntest Du abschließend nochmals sagen, was für Dich pädagogisch entscheidend ist?

B.: Zum einen, wie eben schon gesagt, ein selbstreflexiver pädagogischer Umgang und zum anderen institutionelle Strukturen, die den Prinzipien der Gleichheit und der Anerkennung von Andersheit entsprechen. Das sind die beiden Grundprinzipien antirassistischer und überhaupt interkultureller Pädagogik. Ich möchte noch an Beispielen aus der Schule beleuchten, wie diese Prinzipien manchmal verletzt

werden, ohne dass die Beteiligten sich meist darüber im Klaren sind. Eine Lehrerin erzählte vor kurzem, dass der türkische Muttersprachlehrer an dem Wochentag, an dem er an ihrer Schule unterrichtet, regelmäßig die Pausenaufsicht machen muss. Niemand aus dem Kollegium bemüht sich um einen Kontakt mit ihm. Mit dieser Praxis wird allen Schülern ihr Gesellschaftsbild bestätigt, in dem die "Ausländer" nur eine marginale Position einnehmen. Man kann von einem "heimlichen Lehrplan" sprechen, der vermutlich wirksamer ist als der offizielle. Das gleiche gilt für die statistisch belegte Tatsache, dass ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Migrantenkinder auf Sonderschulen überwiesen wird, was sicher auch die Wahrnehmung der Heranwachsenden prägt. Ich möchte noch anmerken, dass diese hohe Sonderschulquote nach Ansicht der Wissenschaftler auf fragwürdige Auslesemechanismen zurückzuführen ist.

A.: Ich denke, dass die Schulen heute auch stärker mit Jugendhilfeeinrichtungen und Jugendverbänden zusammenarbeiten sollten. Dann können sie den Schülern auch andere soziale Erfahrungen ermöglichen. Der Unterrichtsalltag ist in dieser Hinsicht ja doch eher erfahrungsarm.

B.: Dem Votum für Kooperation und Vernetzung kann ich mich nur anschließen. Zum Beispiel hat man gute Erfahrungen mit so genannten Schülerclubs gemacht, die auf solchen Kooperationen basieren. Dass aber der Unterricht nicht beispielsweise Kooperationserfahrungen bieten könnte, würde ich nicht meinen. Es kommt nur auf die richtige Organisation an.

A.: Wir haben zuletzt viel über die einzelne Schule geredet. Aber sind nicht die Möglichkeiten der einzelnen Schule begrenzt? Wenn ich mir zum Beispiel die hohe Schulmisserfolgsquote von Migrantenjugendlichen ansehe, dann fängt das Problem ja auf der bildungspolitischen Ebene an.

B.: Unser deutsches Bildungssystem ist in der Tat besonders selektiv – und dabei übrigens nicht einmal besonders leistungsstark, wie internationale Vergleichstudien zeigen. Der durch die Mehrgliedrigkeit bedingte Zwang zur frühen Schullaufbahnentscheidung benachteiligt vor allem die Migrantenkinder. So werden die bestehenden Strukturen der Ungleichheit von neuem reproduziert und damit auch das vorherrschende Gesellschaftsbild bestätigt. Wie gesagt: der Rassismus ist ein gesellschaftliches Verhältnis. Wir dürfen uns dennoch unserer persönlichen Verantwortung nicht entziehen.

"Beziehungsstörungen". Zu komplementären Mechanismen im Verhältnis zwischen Ausländern und Ausländerfreunden (1987)

Über Ausländerfeindlichkeit ist schon viel geschrieben worden, und das ist sicher richtig. Daß aber auch das Verhältnis der "Ausländerfreunde" zu den Ausländern, das heißt von Leuten, die professionell mit Ausländern arbeiten oder sich in Initiativgruppen engagieren (für mich persönlich gilt beides) nicht unproblematisch ist, das ist erst in den letzten Jahren zur Sprache gebracht worden, nicht zuletzt auch von Ausländern selber (Hartwig 1985, Kalpaka/Räthzel 1985, Ursula G. T. Müller 1986, Özakin 1986, Tesfa 1986, Trabandt 1985, Yabanci 1986). Ich möchte diese wichtige Diskussion um ein paar Überlegungen ergänzen – zum Teil decken sie sich auch mit bereits formulierten Annahmen, wobei ich mich vorwiegend auf eigene Erfahrungen in meinem Praxisfeld Hochschule beziehe, die Weiterbildung von Lehrern und Sozialberatern eingeschlossen. Allgemeine Gültigkeit möchte ich also nur sehr bedingt beanspruchen. Es kommt mir mehr auf Anstöße zur Selbstreflexion an.

Nach dem Referat eines ausländischen Studenten über politische Organisationen seiner Herkunftsgruppe in der Bundesrepublik blieb die gewohnte, sonst manchmal etwas schleppende, oft aber sehr lebhafte Diskussion der Teilnehmer aus. Hartnäckiges betretenes Schweigen, das durch keinen Impuls des Seminarleiters mehr aufzubrechen war. Nur ein spärlicher Dialog zwischen Seminarleiter und Referent half die Situation überbrücken. Der Unterschied zum Gruppenverhalten in anderen Sitzungen war so auffällig, daß ich mir Gedanken darüber machte.[1] Ich kam zu zwei möglichen Deutungen, die ich übrigens den Teilnehmern später vortrug. Sie wurden von ihnen weder zurückgewiesen noch bestätigt. Entweder, dachte ich mir, erschien den Teilnehmern die Frage politischer Ausländerorganisationen irrelevant für das Seminarthema. Darin mochten sie bestärkt worden sein dadurch, daß die starke Orientierung der politischen Gruppen an den gesellschaftlichen Konflikten im Herkunftsland im Referat teils implizit, teils explizit deutlich geworden war. Oder aber der Einblick in politische Organisationsbemühungen brach sich mit der Erwartung der Pädagogikstudierenden, daß es doch hier im Seminar um eine Gruppe hilfsbedürftiger Menschen gehen sollte. Mir war atmosphärisch so, als ob uns (mich eingeschlossen) die kämpferische Rhetorik unseres "aus-

1 Um das besser zu verstehen, muss man die damalige Situation an den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen der Univ. Marburg in Erinnerung rufen. Die Studentenschaft war dort auch in den 1980er Jahren noch relativ stark politisiert, und über Themen der angedeuteten Art entzündeten sich oft heftige Debatten.

ländischen Freundes" irgendwie peinlich berührte. Ob es nun Gleichgültigkeit gewesen sein mochte, die Unfähigkeit, den Inhalt dieses Referats auf das Seminarthema zu beziehen oder gar Unbehagen – alle diese Interpretationsmöglichkeiten treffen sich darin, daß die Absicht der Ausländer, ihr Geschick selbst in die Hand zu nehmen, außerhalb unseres Erwartungshorizonts liegt. Zum Beispiel wäre es auch vorstellbar gewesen, daß die Teilnehmer nach dem Referat beunruhigt gefragt hätten, warum die politischen Gruppen aus einem Land wie der Türkei sich nicht mehr auf die Probleme im Einwanderungsland beziehen. Es ist sicher nicht abwegig zu fragen, warum diese Möglichkeit nicht wahrgenommen wurde, und daraus seine Schlüsse zu ziehen. Ich denke, daß doch vielen von uns der Versuch der Migranten zur Selbsthilfe und politischen Selbstbestimmung vorbewußt oder halbbewußt wie eine Eigenmächtigkeit erscheint. Er beunruhigt oder befremdet uns. Das wird nicht dadurch widerlegt, daß wir gleichzeitig das Wahlrecht für Ausländer fordern.

Eine andere Beobachtung aus dem Hochschulalltag möchte ich gleich anschließen: Häufiger schon ist mir aufgefallen, daß deutsche Seminarteilnehmer ausländischen Teilnehmern gegenüber unfähig sind zur Kritik, jedenfalls zur offenen Kritik. Kontroversen werden nicht ausgetragen, selbst wenn sie geradezu in der Luft liegen. Man scheut die Auseinandersetzung, vielleicht aus Rücksicht auf den Minderheitenstatus und auf die in vieler Hinsicht schwierige Lage der Ausländer. Diese Rücksichtnahme ist aber nicht unproblematisch. Erstens werden dabei unter Umständen Affekte zurückgedrängt, die sich später umso eher unkontrolliert, unreflektiert in klischeehaften Einstellungen bemerkbar machen. Zweitens wird der Dialogpartner nicht ernst genommen. Aufschlußreich ist, daß sich ausländische Kommilitonen in Einzelfällen geradezu provokativ verhalten, was, von den jeweiligen situativen Komponenten einmal abgesehen, vielfach wohl so zu interpretieren ist, daß sie eine symmetrische, gleichseitige Beziehung herbeizwingen möchten, endlich als Diskussionspartner ernst genommen werden möchten. Selbst auf solche, übrigens noch seltene, Provokationen reagieren die deutschen Studierenden ausweichend, scheinbar wehrlos, möglicherweise im Bewußtsein ihrer Stärke als Majorität, die ja in der Seminarsituation direkt wahrnehmbar ist. Eine ähnliche Konstellation entnehme ich dem Bericht über ein Weiterbildungsseminar mit deutschen und ausländischen Sozialarbeitern (Yabanci 1986), und ich möchte unterstellen, daß sie sich zumindest für alle pädagogischen und sozialen Berufsgruppen verallgemeinern ließe. Yabanci berichtet: "Während sich die deutschen Kollegen defensiv verhielten, begannen die ausländischen Teilnehmer die Diskussion, indem sie versuchten, die deutsche Mentalität darzustellen. Sie kritisierten zum Beispiel, daß die Deutschen ...". Nachdem er einige Aspekte der Kritik und Diskussion (stereotype Wahrnehmung, Helfersyndrom) zu Protokoll gegeben hat, notiert der Verfasser am Schluß ausdrücklich: "Die Frage, die nach dem Seminar bleibt, ist, warum die Deutschen so in der Defensive waren" (S. 21). Daß es sich hier nicht um untypische Einzelfälle handelt, wird wohl daran deutlich, daß das Problem auch in anderen einschlägigen Aufsätzen angesprochen wird. Ursula G.T. Müller zum Beispiel fragt sich und die Leser/innen: "Wie halten wir es mit der Kritik, die meines Erachtens zu einem partnerschaftlichen Umgang zwischen In- und Ausländern/innen auch

gehört. Sie ist Bestandteil jeder Beziehung und sollte deshalb zwischen Angehörigen verschiedener Nationalitäten nicht ausgeklammert werden" (Müller 1986, S. 20). Noch eine Episode dazu von einem größeren Kongreß über Ausländerfeindlichkeit: Im Abschlußplenum setzte sich ein ausländischer Kollege ziemlich spektakulär in Szene und nervte die Versammlung mit Hinweisen auf seine wissenschaftlichen Verdienste, mit Vorwürfen an die Kongreßleitung und langatmigen Ausführungen, die an dieser Stelle deplaziert und merklich kontraproduktiv waren. Jedem anderen Teilnehmer hätte man wahrscheinlich seinen Unmut gezeigt und die Abweichung vom vereinbarten Programm vorgehalten. Hier aber brachte niemand von uns den Mut dazu auf, vielleicht, um nicht der Ausländerfeindlichkeit beschuldigt zu werden.

Die Beispiele werfen ein Licht auf die Vielfalt möglicher Motive: Rücksichtnahme, schlechtes Gewissen, unter Umständen auch Angst vor Vorwürfen. Die Motive mögen zum Teil ehrenhaft, moralisch positiv sein. Aber auch dann sind defensive, übertriebene Nachsicht, Zurückhaltung von Kritik einer gleichseitigen Beziehung abträglich. Das Motiv der Rücksichtnahme ist in sich schon ambivalent, weil es das Bewußtsein von Überlegenheit impliziert. Um nicht mißverstanden zu werden – ich möchte hier nicht einem wilden Drauflosschwadronieren gegenüber Ausländern das Wort reden. Überhaupt lassen sich aus solchen Analysen nicht geradlinig Handlungsanweisungen herleiten. Es gibt hier – wie in jeder Kommunikation – keine Rezepte! Sensibilität für die situativen Bedingungen ist unverzichtbar. Generell wäre zu differenzieren zwischen der Beziehung zu Kollegen und der Beziehung zu Klienten ausländischer Herkunft. Vor allem da, wo die bäuerliche Herkunftskultur die Thematisierung von Konflikten nicht kennt, kann der Sozialarbeiter "Offenheit" in unserem Verständnis nicht zur Norm seines Verhaltens machen. Den Kollegen gegenüber ist aber mehr Offenheit angezeigt und gegebenenfalls Kritik, weniger Defensive. Eine "pädagogische" Haltung ist unangebracht. Jemanden mit geringeren Anforderungen zu konfrontieren, heißt ihm Defizite, Mangel an Kompetenz zu unterstellen. Dahinter verbirgt sich nur zu leicht Herablassung. Ich bin auch nicht sicher, ob wir uns in pädagogischen Beziehungen gegenüber Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft immer korrekt verhalten und Makarenkos Maxime befolgen "Fordern und Achten!"

Nicht sehr hilfreich ist es beispielsweise, wenn wir im Wissen um die Diskriminierung und ständige Benachteiligung der Ausländer jedem Ausländer mit schlechtem Gewissen gegenübertreten. Der Beziehung zwischen uns, gleich ob es nun eine pädagogische oder kollegiale Beziehung ist, tut das nicht gut. Der Ausländer hat von unserem schlechten Gewissen nichts. Nur von unserer politischen Solidarität hat er Gewinn.

Die Schriftstellerin Aysel Özakin hat sich in einem Zeitschriftenartikel, in dem sie sich mit der Publikumswirkung von Wallraffs Bestseller "Ganz unten" befaßt, als Türkin gegen das generalisierte Mitleid der Bundesdeutschen zur Wehr gesetzt. "Das Gesicht der Türken im Spiegel der Bundesrepublik" ist nach ihrem Eindruck "ein Gesicht, das nur durch Leid definiert ist" (Özakin 1986, S. 65). Ich erinnere mich, daß auf einer Tagung über Ausländerfragen eine Referentin mindestens drei-

mal vom "Leidensweg" ausländischer Schüler sprach. Zu Recht befürchtet Aysel Özakin: "In der Regel ermüdet das Gefühl von Mitleid rasch ..." (Özakin 1986, S. 66). Denn Leiden ist ja Passivität. Da dem Bemitleidenswerten in der Rolle des Opfers kein aktiver Beitrag zugedacht ist, kann ich mir von ihm kaum eine Bereicherung versprechen. Davon aber lebt eine bedeutsame menschliche Beziehung.

Die mitleidsvolle Haltung gegenüber Ausländern verdankt sich vielleicht dem Selbstmitleid. Nicht ganz abwegig erscheint, daß unserer habituell gewordenen Helfergeste eine Übertragung unserer eigenen Hilflosigkeit und Hilfsbedürftigkeit auf die zugestandenermaßen unterpriviligierte Minderheit zugrunde liegt. Wir scheinen als Deutsche und zusätzlich als Pädagogen besonders dafür prädestiniert zu sein. Auf die déformation professionelle von Lehrern wie Sozialarbeitern ist in der Literatur schon öfter aufmerksam gemacht worden. Was unsere nationale Situation angeht, so ist nicht nur die immer noch folgenreiche faschistische Vergangenheit für unser Problem relevant, sondern auch unsere gegenwärtige Ausgeliefertheit an imperialistische Großmachtpolitik. Eine Kontinuität der letzten fünfzig Jahre unserer Geschichte besteht in der andauernden Mithaftung für die Unterdrückung von Völkern, teilweise sogar für Völkermord und für die Bedrohung des Weltfriedens. Das belastet eine ganze Nation, auch die beträchtliche Minorität der beispielsweise bei uns in der Friedensbewegung Aktiven. Wir bekommen immer wieder unsere Ohnmacht zu spüren. Wie sollen sich hier nationale Identität, Würde und Selbstachtung entwickeln? Wer aber sich selbst nicht achten kann, tut sich auch schwer mit der Achtung anderer. Annita Kalpaka/Nora Räthzel (1985) und Ursula G. T. Müller (1986) haben zu Recht auf den Zusammenhang zwischen unserem problematischen Umgang mit den Minderheiten und unserer prekären kulturellen Identität verwiesen. Das gilt keineswegs nur für die verschiedenen Formen von Ausländerfeindlichkeit, sondern auch für manche Art der "Freundschaft mit den ausländischen Mitbürgern".

Ebenso fatal wie die Übertragung eigener Ohnmacht auf die Migranten ist die Projektion von Wünschen nach Ursprünglichkeit, Echtheit und Expressivität auf sie (vgl. Trabandt 1985, Zein 1985). Ich habe deutschen Seminarteilnehmern als Diskussionsanlaß ein Polaritätsprofil mit Eigenschaftswörtern wie überlegt – spontan, impulsiv – berechnend, sprunghaft – kontinuierlich, warm – kalt, beweglich – steif zur Einschätzung vorgelegt. Jeder sollte für sich die Adjektive ankreuzen, die ihm für Ausländer eher passend erschienen. Die Übereinstimmung mit dem gängigen Klischee war frappierend.

Das Nostalgiesyndrom ist ein keineswegs neues, sondern den Modernisierungsprozeß spätestens seit dem 19. Jahrhundert begleitendes Phänomen. Ob das Lob des edlen Wilden angestimmt oder der Kult der alten Deutschen betrieben wurde, immer lag dem der Traum von Naivität und Natürlichkeit zugrunde. Die Abneigung gegen die stark formalisierten Beziehungen in der modernen Gesellschaft, die Neigung zum Exotismus kommt auch bei der Begegnung mit "Südländern" und "Orientalen" ins Spiel. Die Ausländer werden für manchen zur Inkarnation von Spontanität, Expressivität und Temperament, Unbekümmertheit und Gemeinschaftsgefühl. Damit werden Erwartungshaltungen aufgebaut, denen sich Ausländer umso

schwerer entziehen können, als diese Erwartungen unbewußt, jedenfalls nicht versprachlicht sind. Sie können damit nicht thematisiert und verhandelt werden. Der Mechanismus der Komplementarität wird auch hier wirksam. – Die Ausländer finden vielfach Gefallen an der Rolle des Spezialisten für Körpersprache, Emotionalität und Gelassenheit unter den ach so steifen und hektischen Deutschen, die alles so rational angehen und verplanen. Mir wurde zum Beispiel von einem pädagogischen Mitarbeiter mediterraner Herkunft erzählt, daß er auch nach Jahren des Aufenthalts in der Bundesrepublik noch immer ohne Armbanduhr auskomme, worauf er sich viel zugute hielt. Es ist ähnlich wie mit den Einheimischen in Tourismusgebieten, die von den Erwartungen der Fremden dazu verleitet werden, sich entsprechend dem jeweils landläufigen Klischee in Szene zu setzen (vgl. Greverus 1978). Es entwickelt sich eine zwiespältige Haltung, eine Art Hassliebe zum eigenen Image. Zein schildert die durch Wunschprojektionen bedingte Verhaltensdetermination und ihre Folgen aus der Perspektive des Ausländers sehr prägnant: "Der Ausländer, der im täglichen Kontakt mit der Szene ist, paßt sich nicht ihr an, sondern ihrem Bild von ihm. Es ist nicht mehr das Bild vom edlen Wilden, beim Orientalen vielleicht des schimmelreitenden Nomaden. Es ist viel eher die Projektion der von der Szene empfundenen Schwächen: mangelnde Emotionalität, mangelnde Wärme, keine Authentizität, auf den Ausländer. Er soll sie nicht haben. Es ist gemütlich, sich in diesen Bildern einzurichten, denn es ist positiv besetzt und garantiert noch zudem die Flucht in die alles rechtfertigende Floskel: 'wir sind eben so', sollte mal Kritik aufkommen, es kommt keine auf. Allerdings: Bilder kann man nicht kritisieren. Dies ist allerdings gleichzeitig die Gefahr: Es ist schwierig, aus Bildern auszubrechen. Die Brüche, Ungereimtheiten, Besonderheiten der Person des Ausländers verschwinden unter einer dicken Schicht exotischer Farben (Zein 1985, S. 43).

Eine andere, aber nicht minder folgenreiche Konstellation ergibt sich, wenn Selbstbild und Fremderwartung zwischen zwei Gruppen differieren. Götze (1986) hat das in einem Aufsatz über das Franzosenbild der Deutschen und das Deutschenbild der Franzosen verdeutlicht. Was das Frankreichbild der Deutschen angeht, schreibt der Autor: "Uns aber liegt an der Illusion, Frankreich sei bäuerlich, altmodisch, genußsüchtig und unter anderem aus diesen Gründen auf charmante Art zurückgeblieben." Zum Deutschlandbild der Franzosen wiederum meint er: "So kennt man die Deutschen und so sollen sie gefälligst bleiben: hart, solide, zuverlässig, aggressiv. Unter diesen Eigenschaften hatte man in manchem Krieg zu leiden und jetzt, wo man mal mit ihnen verbündet ist, zweifeln sie an sich, werden friedliebend, technikfeindlich, skrupulös." Die Problematik liegt darin, daß die jeweiligen Erwartungen unter Umständen die Realität verkennen, vor allem aber am Selbstbild der anderen Seite vorbeigehen. Das macht diese Bilder, die man sich vom Fremden macht, so verhängnisvoll. Die Deutschen möchten die Franzosen um jeden Preis rückständig, charmant, und die Franzosen halten hartnäckig an ihrem von Blitzkriegen, wirtschaftlichen Pionierleistungen und naturwissenschaft-technischen Entdeckungen geprägten Deutschlandbild fest. "Frankreich möchte – gleichfalls bis zur Realitätsverkennung – die Bundesrepublik als effektives wohlorganisiertes, industrialisiertes, modernes Land hochschätzen – und wir verbitten

uns solches Lob, da wir gerade die Kosten solcher Modernität kalkulieren und ihre Opfer beklagen", und der Autor schließt diese Überlegungen mit der Schlußfolgerung: "Das hält die stärkste Liebe nicht aus, wenn der Partner jeweils mit Inbrunst Eigenschaften lobt, die man sich mit Mühe abgewöhnt zu haben glaubt." Die Konstellation wiederholt sich, so mein Verdacht, in dem Verhältnis der Deutschen zu den hier im Lande ansässigen ausländischen Minderheiten und erscheint übertragbar. Unser Bild vom Ausländer als Gefühlsmenschen, von der Nähe, Wärme und Vertrautheit unter Ausländern ist schon zur Sprache gekommen. Einige Züge des Bildes, das sich seinerseits mancher Migrant aus dem östlichen Mittelmeerraum oder aus Anatolien von Mitteleuropa macht, skizziert Abudi Zein. Er nennt beispielsweise die Offenheit in sexuellen Dingen, die Öffentlichkeit politischer Entscheidungen, das Prinzip der Rationalität und der Leistung. "Europa ist einfach ... dem orientalischen Intellektuellen, der nichts werden kann, weil er der falschen Familie oder Bevölkerungsgruppe angehört, erscheint das 'demokratische' Europa nach dem einfachsten Prinzip organisiert, dem der Leistung" (Zein 1985, S. 42f.). Der Verfasser fragt selbst: "Was passiert nun, wenn diese Vorurteilsstrukturen mit der Wirklichkeit konfrontiert werden? Das Märchen von der Einfachheit ist das erste, das der Wirklichkeit des Lebens in der Immigration nicht standhält. Die Entzauberung Europas findet in dem Dschungel der Behördengänge und Amtsstuben statt" (Zein 1985, S. 43). In den Bildern verdichten sich, wie auch von dieser Seite deutlich wird, bestimmte Wünsche. Die Diskrepanz von Fremdbild und Selbstbild, von Erwartung und Realität ist umso problematischer und gefährlicher, je mehr die Erwartungen von projektiven Wünschen getragen sind. Tiefgreifende Enttäuschungen sind dort geradezu vorprogrammiert, und sie sind natürlich in Alltagsbeziehungen zum Beispiel in pädagogischen Praxisfeldern viel folgenreicher als in dem Verhältnis zwischen Deutschen und Franzosen.

Eine weitere mögliche besonders problematische Beziehungsstruktur zwischen uns Ausländerfreunden und den Migranten sei am Schluß noch angedeutet. Möglich ist nämlich sogar, daß wir zum Teil widersprüchliche Erwartungen und Anforderungen an die Ausländer richten. Die uns reflexiv nicht präsente, wohl aber von den anderen empfangene doppelte Botschaft könnte lauten: Sei hilflos! Hilf Dir selbst! Bleib naiv und exotisch! Paß dich endlich an! Die auf solche Art hergestellten 'pragmatischen Paradoxien' wären besonders folgenreich, weil sie, wie man spätestens seit Watzlawick weiß, den unterlegenen Kommunikationspartner in eine ausweglose Situation manövrieren, in eine Zwickmühle, die ihn je nach Stärke der Bindung und sozialen Abhängigkeit gleichsam verrückt machen kann. Vielleicht erklärt sich so auch die widersprüchliche Einstellung des einen oder anderen Ausländers uns gegenüber. Man kann beispielsweise erleben, daß Unterstützung erwartet und gleichzeitig auf Schritt und Tritt Bevormundung befürchtet wird.

Es wird Zeit, daß wir mehr als bisher die Beziehung zwischen Ausländern und Deutschen zum Thema machen und von beiden Seiten her reflektieren. Nur durch die Versprachlichung werden Beziehungsstörungen bearbeitbar. Sollten sie dadurch nicht beseitigt werden können, so wird zumindest ein produktiver Umgang mit ih-

nen möglich. Bilder können nur durch Aufklärung ihre faszinierende, das heißt fesselnde Wirkung verlieren.

Literatur

Götze, Karl-Heinz: Wo Siemens mit Beton wirbt. Wie die Franzosen sich und uns, und wie wir sie sehen, von Anzeigen abgelesen. In: Frankfurter Rundschau v. 29.11.1986.

Hartwig, Hans: Fremdheit, Öffentlichkeit, Nähe. In: Ausländer in der Bundesrepublik. Hrsg. von Axel Schulte u. a. Frankfurt/Main 1985, S. 29ff.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora: Paternalismus in der Frauenbewegung? Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen eingewanderten und eingeborenen Frauen. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1985, H. 3, S. 21ff.

Müller, Ursula G. T.: Zwischen Toleranz und Fremdbestimmung – Deutsche in der Ausländerarbeit. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1986, H. 1, S. 17ff.

Özakin, Aysel: Ali hinter den Spiegeln. In: Konkret 10/86, S. 64ff.

Tesfa, Wassy: Interkulturelle Arbeit mit Frauen – Chance oder Illusion? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1986, H. 2, S. 70ff.

Trabandt, Cornelia: Fremdenhaß und Fremdenliebe. In: Ausländer in der Bundesrepublik, Hrsg. von Axel Schulte u. a. Frankfurt/Main 1985, S. 35ff.

Yabanci, Cumali: Die kleine Schere im Kopf. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1086, H. 1, S. 20f.

Zein, Abudi: Fremdheit als gesellschaftliches Problem. In: Ausländer in der Bundesrepublik, Hrsg. von Axel Schulte u. a. Frankfurt/Main 1985, S. 42f.

Sozialarbeit mit Migranten – ein schwieriger Weg zwischen Gleichmacherei und der Fixierung auf die fremde Mentalität (1990)

1. Allgemeine Unsicherheit

Unsicherheit bestimmt den Umgang mit Arbeitsmigranten und Flüchtlingen, sagen wir mit "Ausländern", in der Sozialarbeit wie in der Bildungsarbeit. Die Unsicherheit führt zu einem Wechsel der pädagogischen Problemdefinitionen und Konzepte, zu einem Hin- und Herschwanken zwischen Defizit- und Differenzansatz, zwischen assimilationistischen Tendenzen und der Tendenz zur Ethnisierung. Ein fast schwärmerischer Multikulturalismus macht auf einmal wieder einem aufklärerischen Universalismus Platz. Die Unstetigkeit mag zum Teil durch die verschiedenen Phasen des Immigrationsprozesses bedingt sein. Sozialarbeiter sehen sich von Zeit zu Zeit einer gewandelten Situation gegenüber. Die zweite oder gar die dritte Migrantengeneration stellen eine völlig andere Klientel als die erste "Gastarbeiter"-Generation. Entscheidend dürfte allerdings die Komplexität und Vieldeutigkeit des Problems sein, die das Hineinarbeiten eigener Anteile in die jeweilige Problemdefinition begünstigt. Mit anderen Worten: in der Konfrontation mit dem "Fremden" bearbeiten wir meist auch eigene Probleme, d. h. eigene psychische und gesellschaftliche Probleme. Wie sich Fremdenhaß aus der Abspaltung negativer Anteile des eigenen Selbst erklären läßt, so die Begeisterung für das Fremde, Exotische aus Wunschprojektionen der vom Modernisierungsprozeß Beschädigten, aus der Trauer um den Verlust von Gemeinschaftlichkeit, Spontaneität usw. Teilweise entspringt die Präferenz für bestimmte Ansätze und die Fokussierung bestimmter Problemaspekte in der sozialen Arbeit und Erziehung auch den Auseinandersetzungen innerhalb unserer deutschen Mehrheitsgesellschaft. Ansätze können sich als Konsequenz aus der herrschenden Ausländerpolitik ergeben oder aber der Kritik daran entspringen. Abgestoßen vom alltäglichen Rassismus, mögen SozialarbeiterInnen sich besonders stark auf ihre Rolle als soziale Anwälte ihrer Klienten besinnen. Die kollektive Gegenwehr der Jugendlichen in ethnisch spezifischen Jugend-Gangs mag SozialarbeiterInnen wiederum in ihrer Parteinahme verunsichern. – Immer sind die Diskussionen innerhalb der Sozialarbeit im Rahmen des Interaktionsprozesses zwischen Majorität und Minoritäten zu betrachten. Persönlicher formuliert: wir selber müssen uns in diesem Feld der Interaktion sehen.

2. Ein Blick nach Großbritannien

Manchmal ist ein Blick in europäische Nachbarländer hilfreich, wo solche Kontroversen zum Teil schon früher begonnen haben. Von dort her ist eine distanziertere, unbefangenere Sicht auf das eigene Problem möglich. In Großbritannien haben nach Senior (1986) schon in den 1970er Jahren zwei konträre Positionen die Theorie und Praxis der Sozialarbeit bestimmt: die Leugnung und die Überbetonung kultureller Differenzen. Die erste Position, manchmal als "colour blind approach" bezeichnet, "basiert auf der irrtümlichen Annahme, daß der Tatsache, schwarz zu sein, keine besondere Bedeutung beigemessen werden sollte" (Senior 1986, S. 68f.)[1]. Sie "drückt sich häufig in Aussagen wie den folgenden aus: Wir behandeln sie alle gleich oder Wir behandeln sie wie eine von uns, unabhängig davon, daß sie eine Schwarze ist und wir Weiße sind ... Folge des colour blind approach ist die Weigerung, die spezifischen Bedürfnisse der schwarzen Klienten und Gemeinden anzuerkennen und ihnen gerecht zu werden. So finden beispielsweise die Speisevorschriften der Moslems, die Tageszentren besuchen, keine Beachtung. Von den Schwarzen wird erwartet, daß sie sich mehr wie dankbare Gäste denn als Mitbürger verhalten. Entweder akzeptieren sie die angebotenen Einrichtungen oder nicht – aber es besteht kein Grund, Schwarze anders zu behandeln" (Senior 1986, S. 69). Der Autor findet diese Position bedenklich. Sie verkenne nicht nur die Bedeutung der Ethnizität, sondern übersehe vor allem, was es bedeute, als Schwarzer in einer rassistischen Gesellschaft zu leben. Die Vernachlässigung dieses Unterschieds sei ein unzulässiger Vorgriff auf eine utopischen Gesellschaft.

Beim zweiten Ansatz wird die kulturelle Differenz betont. Man nimmt hierbei korrekterweise an, daß eine effektive Arbeit ein gewisses Maß an Verständnis für die Wertvorstellungen der Klienten, ihre Religion, Familienstruktur, Eßgewohnheiten "und all die verschiedenen Aspekte unseres Lebens, die unter dem Begriff Kultur gefaßt werden, voraussetzt" (Senior 1986, S. 70). Der Autor befürwortet diese Herangehensweise, verweist aber auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen in seinem Land auf die Gefahr des Mißbrauchs kultureller Erklärungen, m. a. W. auf die Gefahr des Kulturalismus. So werde zum Beispiel die hohe Quote der afro-karibischen Pflegekinder gerne auf kulturspezifische Familienstrukturen und Erziehungspraktiken zurückgeführt, ohne höhere Arbeitslosenquoten, Wohnverhältnisse etc. zu berücksichtigen. Durch die Ausblendung der sozialstrukturellen Bedingungen würden solch scheinbar verständnisvolle Erklärungen "in umgekehrter Weise rassistisch wirksam". Die black culture werde "pathologisiert" (ebd.).

3. Der Kulturalismus = ein neuer Rassismus

Der Kulturalismus läßt sich in der Tat als eine Spielart des Rassismus kennzeichnen, wenn wir mit Rassismus-Theoretikern wie Stuart Hall in der Enthistorisierung

1 Als "blacks" (Schwarze) bezeichnet man in Großbritannien alle Immigranten außereuropäischer Herkunft. Diese selber ziehen diese Bezeichnung gegenüber der älteren Bezeichnung "Farbige" vor, um ihre gemeinsame Lage zu kennzeichnen.

und Naturalisierung gesellschaftlicher Widersprüche die typischen ideologischen Effekte von Rassismus sehen wollen (Hall 1980). Er bewirkt eine "Verkennung" sozialer Strukturen und eine Problemverschiebung der Art, wie es an dem Beispiel oben illustriert worden ist. Der französische Philosoph Balibar sieht im nachkolonialen Europa im Gefolge der Immigration einen neuen Rassismus aufkommen, "dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist" (1989, S. 373). In der Unterstellung aber, daß kulturelle Differenzen unaufhebbar seien, kann man ein entscheidendes Merkmal des Kulturalismus sehen.

Diese Unterstellung ist die logische Konsequenz einer nicht nur im Alltagsdenken verbreiteten Vorstellung von Kultur. Kulturen werden vielfach als statische und mehr oder weniger geschlossene Systeme vorgestellt, was in Redeweisen zum Ausdruck kommt, z. B. in der Rede von *der* türkischen oder *der* deutschen Kultur. Die heterogene Herkunft, die Widersprüchlichkeit und Prozeßhaftigkeit der Kulturen wird vernachlässigt, wenn nicht ganz negiert. Damit verbindet sich das Paradigma der kulturellen Prägung, das z. B. dem kulturanthropologischen Konzept der kulturellen "Basispersönlichkeit" zugrunde liegt, welches auch in die Ausländerpädagogik Eingang gefunden hat (Auernheimer 1988). Die Menschen sind demnach zutiefst von ihrer jeweiligen Kultur geprägt und können nur sehr bedingt ihre stark verinnerlichten kulturellen Muster wieder "verlernen". In der Rede von der anderen "Mentalität" verrät sich solch eine Denkweise. Die Menschen erscheinen als Geschöpfe und in gewisser Weise auch als Gefangene ihrer Kultur.

4. Der versteckte Eurozentrismus universalistischer Positionen

Bei der Frage: Wie geht man pädagogisch richtig mit Migrantenfamilien, mit Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft um? gibt es auch in Deutschland – ähnlich wie in Großbritannien – ein Hin und Her zwischen der Überbetonung und der Ausblendung der kulturellen Differenz. Anfang der 1980er übte die Veröffentlichung von Heckmann (1981) über die Einwandererkolonie einen nicht geringen Einfluß auf die pädagogische Diskussion aus. Die Migrantenkultur und das ethnisch spezifische soziale Netzwerk waren dort als "Prozeß und Leistung" gekennzeichnet und in ihrer Brückenfunktion gewürdigt worden. Die "Kolonie", so die Grundthese, erleichtere Migranten den Übergang, sie biete den nötigen Rückhalt für Lernprozesse. In pädagogischen Beiträgen wurde dann das Ghetto zum Ort des Widerstands gegen die "Kolonialisierung der Lebenswelten" stilisiert (Richter 1983, vgl. Müller 1983). Richter unterstützte mit fragwürdigen anthropologischen Argumenten die "subkulturelle Segregation". Er schloß dabei die Modernisierung der Subkultur nicht aus. Die Sozialarbeiter und Pädagogen sollten aber, so könnte man die etwas unklaren praktischen Schlußfolgerungen deuten, die Grenze respektieren. Sie sollten als Dolmetscher fungieren, als "Drehpunktpersonen", so Richter, "Vermittlungsarbeit" leisten (1983, S. 123). In der Folgezeit wurden einige berechtigte Einwände gegen die Glorifizierung des Ghettos formuliert. Und auf einmal schien sich die vorherrschende Meinung dem anderen Extrem zuzuneigen.

Seit den späten 80er Jahren zeichnet sich ein neuer Trend unter Sozial- und Erziehungswissenschaftlern, vielleicht auch unter den europäischen Intellektuellen generell, ab: ein allgemeine Besinnung auf den Universalismus gegen den Partikularismus der Kulturen. Aufschlußreich ist m. E. die Aufmerksamkeit, die Finkielkraut (1989) mit seiner polemischen Schrift gegen den kulturellen Pluralismus gefunden hat. Er macht schon im Plädoyer für einen solchen Pluralismus "die Niederlage des Denkens" aus. Ethnizität, so der Tenor vieler Publikationen seit 1988, ist Verrat an der Aufklärung, "Einfallstor für einen unkontrollierten Irrationalismus" (Dittrich/Radtke 1990). Sie ist ihrem Wesen nach partikularistisch, regressiv, obskurantistisch und unterdrückend.

Der Universalismus kann, auch bei ein und demselben Autor, in zweierlei Gestalt auftreten: Zum einen wendet man sich unter Hinweis auf unaufgebbare Werte und Normen, wie sie in der europäischen Aufklärung formuliert wurden, gegen die Wahrung kultureller Eigenheiten und Traditionalismen, wie sie zweifellos für viele Migrantenkulturen kennzeichnend sind. Zu dieser Variante eines normativen Universalismus gehört auch die Position, durch die Berücksichtigung von Minderheiten-Kulturen werde der Verfassungsauftrag der öffentlichen Schule verletzt; denn diese sei auf Universalität verpflichtet und könne nicht die Pflege von Partikularismen zu ihrer Aufgabe machen (Radtke 1988, Glowka/Krüger 1988). Ähnlich wird nach Senior (1986) auf dem Feld der Sozialarbeit in Großbritannien argumentiert. Genuines Anliegen der Sozialarbeit sei die Hilfe für das Individuum, die Individualfürsorge. Der Sozialarbeiter sei Repräsentant der übergreifenden Community. In dieser Logik ist ein Eingehen auf kulturelle Spezifika mindestens nicht naheliegend. Und diese Sichtweise dürfte auch unserer offiziellen Ideologie entsprechen. Eine andere Variante des Universalismus entspringt einer evolutionistischen Sichtweise. Hier wird gesagt, kulturelle Besonderheiten, speziell von Minderheitenkulturen, würden durch den Modernisierungsprozeß unvermeidlich zum Verschwinden gebracht, sie würden ohnehin obsolet, weil dysfunktional. Ich spreche hier vom affirmativen Universalismus. Er gibt sich soziologisch aufgeklärt und zielt nicht nur auf den fragwürdigen Versuch der Konservierung kultureller Bestände, sondern gibt alle der Lächerlichkeit preis, die auf die Berücksichtigung kultureller Differenzen Wert legen. Die Tatsache, daß solche überhaupt noch zur Kenntnis zu nehmen sind, wird teilweise der Ethnisierung von Minderheiten angelastet. Das heißt, allein die soziale Etikettierung von außen ist schuld, daß es in modernen Gesellschaften noch oder wieder Ethnizität gibt. Diese wird nur unter negativem Aspekt betrachtet, nämlich als Partikularismus.

Der Universalismus ist oft ein versteckter Eurozentrismus. Generell birgt er die Gefahr – auch gegen die Absicht der Autor(inn)en – der eurozentrischen Wendung gegen die neuen Minderheiten dienstbar gemacht zu werden. Man kann sich doch wohl vorstellen, daß jemand Beifall von der falschen Seite bekommt, der unter Verweis auf den Verfassungsauftrag die Berücksichtigung von Minderheitenkulturen in der öffentlichen Schule zurückweist. Vielen "Gebildeten" dürfte Finkielkraut aus dem Herzen sprechen, wenn er schreibt: "Gibt es eine Kultur da, wo man über Delinquenten körperliche Züchtigungen verhängt, wo die unfruchtbare Frau ver-

stoßen und die Ehebrecherin mit dem Tode bestraft wird ..." Diese unvollständig zitierte Aneinanderreihung von Barbarismen ist eine einzige Anspielung auf den Islam. Die Zustimmung vieler intellektueller Zirkel ist dem Autor ziemlich sicher, denke ich. Es ergibt sich also eine eigenartige Koalition zwischen den Universalisten und dem gesellschaftlichen Mainstream. Wer sich seine kulturellen Gewißheiten nicht nehmen lassen will, kann erleichtert aufatmen.

Ich denke, manche Spielart des Universalismus erweist sich als genauso problematisch und folgenreich für die soziale Arbeit und Erziehung wie der Kulturalismus. Ich muß dabei klarstellen, daß auch ich mich dem Universalismus grundlegender Menschenrechte verpflichtet weiß. Sonst könnte ich nicht die Achtung kultureller Differenzen zum universellen Prinzip erheben. Mir geht es mit Annedore Prengel (1990) darum, gegen einen allzu platten Universalismus einen demokratischen Differenzgedanken ins Spiel zu bringen. (Prengel formuliert ihn vor allem in Bezug auf das Geschlechterverhältnis.) Das Gleichheitsprinzip ist eine zentrale Idee der Aufklärung im Kampf gegen Vorrechte der Geburt, begründet im Naturrecht. Die Idee der Differenz ist dabei – ungeachtet des Toleranzgebots – in der demokratischen Tradition zu kurz gekommen. Man hat anscheinend Mühe, die Differenz antihierarchisch, also symmetrisch und prozeßhaft zu denken. Autor(inn)en mit aufklärerischem Anspruch denken auch die ethnische Differenz meist statisch, setzen sich nur mit einer solch statischen Vorstellung auseinander.

Ich fasse zusammen: Der Kulturalismus macht die Menschen zu Geschöpfen und Gefangenen ihrer jeweiligen Kultur, erlegt ihnen diese Beschränktheit als scheinbar wissenschaftlich begründet auf. Der verbreitete Universalismus entwertet demgegenüber kulturelle Spezifika und begünstigt eine Gleichmacherei, die sich meist als heimlicher Eurozentrismus entpuppt.

5. Die Menschen als Produzenten ihrer Kultur

Wenn ich einmal von den einleitend angedeuteten psychologischen Dimensionen des Problems absehe, läßt sich ein Ausweg nur in einem Kulturkonzept finden, bei dem von der Funktion der Kultur für die Menschen und ihre Lebenspraxis ausgegangen wird. Die Menschen müssen als Schöpfer ihrer Kultur betrachtet werden. In dem von mir bevorzugten Modell (s. Auernheimer 1988) sehen sich die Menschen in ihrer Lebenspraxis mit je spezifischen Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Strukturen konfrontiert, in denen sie sich zurechtfinden müssen und mit denen sie sich praktisch auseinanderzusetzen haben, wofür ihnen ihre kulturellen Traditionen oder aber auch gegebenenfalls neue, fremde Kulturelemente quasi als Orientierungsmittel zur Verfügung stehen. Es kann vorkommen, daß die verfügbaren kulturellen Formen und Inhalte angesichts einer veränderten Lebenssituation nicht mehr zur Orientierung taugen. Dann müssen sie umgearbeitet und unter Umständen mit fremden Kulturelementen in eine neue Synthese gebracht werden, so daß ein neues Orientierungssystem entsteht. Dies ist in modernen Gesellschaften der Regelfall, nicht mehr nur ein Sonderfall. Bei Migrantengruppen tritt dies nur überprägnant hervor.

Migranten sehen sich nicht nur neuen Lebensverhältnissen, sondern einer fremden Kultur konfrontiert, nicht nur anderen Arbeitsverhältnissen und insgesamt anderen Wirtschafts- und Rechtsverhältnissen, anderen wirtschaftlichen Verhaltensweisen usw., sondern eben auch einer anderen Kultur, die diesen Verhältnissen korrespondiert und in sie eingelassen ist. Die (bisherigen) Arbeitsimmigranten stammten überwiegend aus ländlichen Regionen der Peripherie Europas. Sie mußten sich in diesen neuen Verhältnissen zu orientieren versuchen, d. h. das leisten, was die Einheimischen zum Teil schon vor Generationen hinter sich gebracht haben. Sie leben also mit einer zweifachen Differenz, einer Modernitätsdifferenz und einer Differenz der "Kulturkreise" und Nationalkulturen.

Individuelle Versuche, sich mit der Situation zu arrangieren, sind dabei, so notwendig sie sind, unzureichend, zu kurzatmig. Auf lange Sicht müssen die Migranten als Gemeinschaft von Betroffenen versuchen, mit den ihnen verfügbaren kulturellen Mitteln ein neues Orientierungssystem zu schaffen, d. h. eine neue Kultur (oder Subkultur). Natürlich ist das nicht als eine bewußte, in den Köpfen der einzelnen präsente Absicht zu denken. Aber es vollzieht sich tatsächlich unter Mitwirkung vieler, vor allem der "Intellektuellen" im weitesten Sinn (Geistlicher bzw. Prediger, Lehrer, Sozialberater etc.), ein Prozeß der kulturellen Transformation. Diese Arbeit an kulturellen Bedeutungen ist gewiß nicht konfliktfrei. Auch innerhalb der Einwanderer-Kolonien gibt es den Kampf um "kulturelle Hegemonie". In dem Prozeß fungieren, modellhaft vorgestellt, die Herkunftstraditionen als ein Fundus, aus dem das neue Wert-, Normen-, Symbolsystem unter Hereinnahme fremder Kulturelemente "gebastelt" wird.

Wird die Kultur in dieser Weise funktional betrachtet als ein Repertoire symbolischer Bedeutungen, das der Orientierung dient, der Selbstdefinition und Selbstverortung im sozialen Raum, der Verständigung und Selbstverständigung, dann verliert sie einerseits ihre Aura, erscheint nicht mehr heilig und unantastbar. Andererseits erweist sich aber auch ihre Abwertung als problematisch; denn sie enthält ja die "Landkarten der Bedeutung" für die jeweilige Gruppe, wie Vertreter des Center of Contemporary Cultural Studies sich ausdrücken (Clarke u. a. 1981).

6. Besondere Identitätsprobleme bei Minderheiten

Ergänzend dazu ist die Identitätsproblematik von Minderheitenangehörigen und speziell jungen Migranten ins Blickfeld zu rücken. Diese unterscheidet sich strukturell sicher nicht von der Problematik ihrer Altersgenoss(inn)en in modernen Gesellschaften, ganz zu schweigen von den Gemeinsamkeiten mit anderen benachteiligten Gruppen. Neben der Arbeitslosigkeit und der Verdrängung auf unqualifizierte Jedermanns-Arbeitsplätze ist allerdings schon die rechtlich, und zum Teil auch durch den traditionellen Familialismus, bedingte Behinderung von Lebensentwürfen ein spezielles Problem junger Migranten. Darüberhinaus aber erschwert die Diskriminierung der eigenen Herkunftsgruppe die soziale Selbstverortung, die Teil der Identitätsarbeit moderner Individuen ist. Die Verarbeitung des Bezugsgruppenkonflikts ist je nach individueller Erfahrung, nach "Temperament" und wohl

auch je nach dem Grad der kulturellen Enteignung unterschiedlich: Mimikry, Tarnung, Assimilation, Kosmopolitismus (Ich bin weder Türke noch Deutscher, finde sowas blöd), Glorifizierung der eigenen Herkunft (Ich bin stolz, ein Türke zu sein), kollektive Gegenwehr ("wir Kannaken") oder aber auch der Versuch einer persönlichen Synthese, eventuell verbunden mit politischer Interessenartikulation, soweit diese bei uns möglich ist. Das wäre m. E. die weiterführendste und reifste Reaktionsweise.

Sie ist aber nur jungen Migranten möglich, die sich Elemente ihrer Herkunftskultur angeeignet haben und aneignen konnten. In dieser Hinsicht müssen sich unsere Bildungseinrichtungen ein großes Versäumnis nachsagen lassen. Der muttersprachliche Unterricht fristet ein randständiges Dasein. Die Diskussion anderer kultureller Sichtweisen im normalen Unterricht ist an unseren nach wie vor monokulturell ausgerichteten Schulen selten. Zusammen mit der kulturellen Enteignung erschwert die alltägliche Diskriminierung die Identitätsbildung der Heranwachsenden ausländischer Herkunft. Überflüssig zu sagen, daß der Zwang zum ethnischen Bekenntnis genauso bedenklich wäre oder ist wie der Zwang zur Verleugnung der ethnischen Herkunft.

7. Praktische Schlußfolgerungen

Abschließend einige Schlußfolgerungen für die Sozialarbeit vor allem mit Jugendlichen ausländischer Herkunft:

Was zunächst Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen der Sozialarbeiter(innen) betrifft, so wäre ein Gespür für die jeweiligen Selbstdefinitionen ihrer Klienten oder Adressaten notwendig, die Fähigkeit zum Verständnis einer anderen kulturellen "Logik" wichtig und das Eingehen auf die jeweilige Selbstzuordnung wünschenswert. Dabei müßte man verschiedene Weisen des Umgangs mit der "ethnischen Rolle" und verschiedene Stufen ethnischen Bewußtseins im Auge behalten (z. B. das vielschichtige Verhaftetsein in der Herkunftskultur bei Migranten der ersten Generation, die eher "symbolische Ethnizität" bei späteren Generationen).

Auf der konzeptionellen und personalpolitischen Ebene kommt es darauf an, daß die Träger von Einrichtungen überhaupt erst einmal der multikulturellen Situation in vielen Wohngebieten Rechnung tragen. Das hat sich noch keineswegs durchgesetzt. Es ist ziemlich grotesk, wenn z. B. im Innenstadtbereich von Frankfurt die Einrichtungen der Jugendarbeit inzwischen überwiegend von Jugendlichen ausländischer Herkunft in Anspruch genommen werden, beim pädagogischen Personal aber kaum Betreuer(innen) ausländischer Herkunft sind. Damit soll nicht gesagt sein, daß diese immer und in jedem Fall besser geignet wären. Aber eine andere personelle Zusammensetzung, die auch eine interkulturelle Teamarbeit ermög-licht, ist sicher erforderlich. Dafür sind auch gleichwertige Anstellungsverhältnisse wichtig (vgl. Wilkening 1987). Mitarbeiter(innen) ausländischer Herkunft haben, wie man hört, nach wie vor meist nur befristete Verträge usw. – Auf Versäumnisse in der Ausbildungsförderung, dadurch bedingte Probleme der fach-

lichen Eignung und Probleme der Arbeitsteilung zwischen den Wohlfahrtsverbänden kann hier nicht eingegangen werden. – Die Angebote der Jugendarbeit müßten differenziert, mehr oder weniger ethnisch spezifisch sein, natürlich gestützt auf die Analyse der jeweiligen lokalen Situation und die Interessenartikulation der Adressaten.

Auf der kommunalpolitischen Ebene schließlich wäre eine finanzielle Förderung von Einrichtungen der Einwandererkolonien, Kulturzentren, "Volkshäusern" etc., zu fordern, die diese in den Stand setzt, selber mehr qualifizierte Angebote zu machen.

Literatur

Auernheimer, G. (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M.

Balibar, E. (1989): Gibt es einen "neuen Rassismus"? In: Das Argument 175, S. 369ff.

Clarke, J. u. a. (1981): Subkulturen, Kulturen, Klasse. In: dies. (Hg.): Jugendkultur als Widerstand, 2. Aufl., Frankfurt/M., S. 39ff.

Dittrich, E.J./Radtke, F.-O. (1990): Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. Einleitung zu dies. (Hg.): Ethnizität, Wissenschaft und Minderheiten. Opladen.

Finkielkraut, A. (1989): Die Niederlage des Denkens. Reinbek b. H.

Glowka, D./Krüger, B.(1988): Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung. In: Zschr. f. Päd., 23. Beih., S. 36 ff.

Hall, St. (1980): Rasse – Klasse – Ideologie. In: Das Argument 122, S. 507ff.

Heckmann, F. (1981): Die Bundesrepublik – ein Einwanderungsland? Stuttgart.

Müller, M. (1983): Selbstorganisation im Ghetto. Frankfurt/M.

Prengel, A. (1990): Annäherung an eine egalitäre Politik der Differenzgedanken gegen Sexismus und Rassismus. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 21, S. 127ff.

Radtke, F.-O. (1988): Zehn Thesen über Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. In: Erziehung u. Bildung als öffentliche Aufgabe. 23. Beih. d. Zschr. f. Päd. S. 50ff.

Richter, H. (1982): Einwanderungsland, subkulturelle Segregation und Hilfe zum Selbstsein. In: Neue Praxis, S. 116ff.

ders. (1983): Subkulturelle Segregation, Assimilation und Remigration – Identitätstheoretische Grundlegungen für einen dritten Weg in der Ausländerpolitik. In: Sozialarbeit u. Ausländerpolitik. Neue Praxis, Sonderheft 7.

Senior, B. (1986): Britische Sozialarbeit und schwarze Klienten. In: Autorengruppe Fulda, Marginalisierung im Sozialstaat. Marburg.

Wilkening, Ch. (1987): Sozialisationsinstanzen und ihre Angebote zur bikulturellen Identitätsfindung junger Türkinnen. In: Informationsdienst z. Ausländerarbeit 2/87, S. 54ff.

Mit kultureller Differenz umgehen lernen (1996)

Eine Alltagsszene

In einer 7. Förderstufenklasse hatte man gerade das so genannte "Landwirtschaftsprojekt" abgeschlossen, das in der Schule Tradition hat (Besuche bei Landwirten etc.). Die Ergebnisse sollten den Eltern vorgestellt werden. Es ging um die Vorbereitung des Abends. Ein Schüler aus Syrien – nennen wir ihn Hafez – (lebhaft): "Ich bring' was 'Arabisches' mit!" Die Lehrerin reagiert reserviert und wendet ein, er könne den Arbeitsaufwand nicht einfach seiner Mutter aufhalsen. Hafez (spontan und fast triumphierend lächelnd): "Ich hab' ja auch 'ne Schwester." Die Lehrerin: "Unser kleiner Macho." Sie geht dabei auf ihn zu und stellt sich neben ihn, so daß sie dem Vorwurf etwas von seiner Schärfe nimmt.

Kommentar zur Szene: Wir ahnen, daß die Auseinandersetzung zwischen Hafez und der Lehrerin um das Thema Geschlechtsrollen weiter zurückreicht. Hafez kennt schon die Erwartungen seiner Lehrerin und ihr Bild von ihm, und er hat dieses Fremdbild für sich übernommen, etwas spielerisch, provokant. Er spielt seine "kulturelle Rolle". – Der Begriff stammt von der kritischen Ethnologin Ina-Marie Greverus. – Beobachtungen in anderen Unterrichtsstunden schienen die Annahme zu bestätigen. In einer Turnstunde zum Beispiel lag Hafez, während die anderen die Geräte ab- und aufbauten, den Kopf auf den Arm gestützt, auf einer Matte, in einer arkadischen Pose, wie sie in einer bestimmten Genremalerei des 18. und 19. Jahrhunderts Hirtenknaben einnehmen. Vielleicht fällt auch auf, daß er mit seinem Angebot, eine Spezialität zum Essen mitzubringen, genau der Rolle entspricht, die Ausländern bei Veranstaltungen zugedacht ist. Sie sind für's Kulinarische zuständig. Das scheint eine der wenigen Möglichkeiten zu sein, die ihnen geboten werden, etwas von ihrer Kultur einzubringen.

Spielen wir kurz einmal die Handlungsalternativen für Hafez und vor allem für die Lehrerin durch! Das vertieft unser Verständnis der tatsächlichen Interaktion.

Hafez hätte sagen können: "Ich frag' meine Mutter, ob sie 'was Arabisches mitbringt." Das wäre für die Lehrerin wohl eher akzeptabel gewesen.

Die Lehrerin hätte auch sagen können: "Unser kleiner Pascha!" Das wäre vermutlich stigmatisierender, auf jeden Fall stärker ethnisierend. Sie sagt: "Unser kleiner Macho." Sie verwendet damit einen Ausdruck, der in unsere Umgangssprache eingegangen ist und keine ethnisch spezifische Stoßrichtung mehr hat. Sie trägt damit ihrer persönlichen Auffassung und der "philosophy" ihrer Schule Rechnung, daß Kulturunterschiede bedeutungslos sind oder zu sein haben. Die Lehrerin hätte aber

auch die Klasse über das Angebot von Hafez entscheiden lassen können. Sie hätte drittens das Angebot positiv aufnehmen und zugleich ihre Bedenken wegen der Zumutung an die Mutter äußern können, nicht ohne ihre eigenen Wertmaßstäbe und normativen Erwartungen hinsichtlich der Frauenrolle anzudeuten. Das ist freilich nach der vermuteten Vorgeschichte schon fiktiv. Ebenso fiktiv die Alternative, das Ansinnen von Hafez an seine Mutter und Schwester einmal zum Anlaß zu nehmen, mit den Schülern die Mutter- und Schwesternrolle in den Familien generell zu erörtern. Vielleicht würde die Lehrerin mit kulturübergreifenden patriarchalen Mustern konfrontiert. Vielleicht würde sie feststellen, daß die Rolle von Hafez' Mutter zu Hause nicht ihrem Verhalten außer Haus entspricht.

Hätte die Lehrerin Hafez' Beitrag zum Gelingen der gemeinsamen Veranstaltung positiv hervorgehoben, nicht ohne ihre normativ begründeten Skrupel zu äußern, so hätte sie ihm die normative Differenz auf eine nicht diskriminierende Art verdeutlicht. Sie könnte Akzeptanz zum Ausdruck bringen, ohne ihre eigenen Wertvorstellungen verleugnen zu müssen. Das wäre der Anfang eines interkulturellen Dialogs.

So aber ist die Interaktion pädagogisch unproduktiv. Das Spiel zwischen Hafez und der Lehrerin wird vermutlich so weitergehen. Diese Prognose wird, so scheint mir, durch ein Gespräch mit der Lehrerin bestätigt, in dem es um Hafez und seine Familie ging. Tenor: Der Unterschied der "Mentalität", so wörtlich, sei halt nicht zu übersehen, obwohl Hafez schon stark "europäisiert" sei. Ich zitiere aus dem Tagesprotokoll von damals: "Das Gespräch mit Frau N. N. kreiste länger um Hafez und seine Familie. Die Eltern kommen aus Syrien ... Hafez ist hier geboren und aufgewachsen. Das häusliche Milieu ist nach dem Eindruck von Frau N. N. ganz muslimisch geprägt. Die Mutter und die Schwester, auch Schülerin an der Schule, trügen 'noch' das Kopftuch. Hafez aber sei in der Schule völlig 'europäisiert'. Andererseits betont Frau N. N., daß er gern blumige Geschichten auftische, und zwar sowohl bei der freien Erzählung im Deutschunterricht wie auch dann, wenn er zum Beispiel eine Entschuldigung für Abwesenheit vom Unterricht brauche. Man wisse nie, was man davon halten solle (Assoziation: orientalische Märchen). 'Bei Entschuldigungen sind Sie zu Tränen gerührt', sagt sie. Sie sieht ihn als kleinen 'Macho'. Der Unterschied der 'Mentalität' sei eben nicht zu übersehen."

Hier kommt die Diskrepanz zwischen der vorhin erwähnten "philosophy" der Schule,[1] die man auf die Formel bringen kann "Wir kennen keine Unterschiede", zwischen den universalistischen Bekenntnissen also und dem informellen Diskurs , dem, was versteckt in den Köpfen der Lehrer/innen ist, zum Vorschein. Diese Doppelbödigkeit verhindert einen produktiven Umgang mit kultureller Differenz.

1 Die Szene wurde in einer Gesamtschule protokolliert, die Gegenstand einer der Fallstudien von Auernheimer u. a. 1996 war.

Ein uneingestandenes Problem

Der geschilderte Fall ist keineswegs untypisch. In unserer eigenen Untersuchung (Auemheimer u. a. 1996) wurden die Ergebnisse früherer Untersuchungen aus den 80er Jahren bestätigt, die freilich ebenso wenig wie unsere auf statistische Repräsentativität hin angelegt waren. Alle Fallstudien lassen die begründete Annahme zu, daß bei Lehrer/inne/n und Pädagog/inn/en generell die Neigung besteht, kulturelle Differenzen zu leugnen, und zwar gerade deshalb, weil man sich diese Differenzen nur auf essentialistische Weise, nämlich als Wesensunterschiede, die in invariablen "Wesenszügen" begründet sind, vorstellen kann. Und solche will man – zu Recht – nicht anerkennen. Meine These: Kulturelle Differenzen stellen für Lehrer/innen (und Pädagogen generell) – aus teilweise verständlichen Gründen – ein uneingestandenes Problem dar. Eine verbreitete Reaktion ist die Verleugnung, das "Normalisierungsmuster", wie Ester/Hamburger (1991) diese Reaktion bei Mitarbeitern in der Jugendarbeit genannt haben, nicht selten begleitet von versteckten kulturalistischen Klischees. Vor allem enttäuschte Integrationserwartungen werden mit Etikettierungen beantwortet.

Verständliche Gründe für die Schwierigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz sehe ich darin, daß man in unserer Gesellschaft und in der europäischen Geschichte kaum positive Modelle für diesen Umgang findet, sondern fast nur defizitäre Formen (Rassismus, Exotismus etc.). Ein aktueller Grund für die Befangenheit sind die fragwürdigen Ethnisierungsprozesse im ehemaligen Jugoslawien und anderswo mit ihren zum Teil mörderischen Konsequenzen. In Deutschland verstärkt sicher die historische Erfahrung der Vernichtung stigmatisierter Minderheiten die Verunsicherung. Um es unmißverständlich auszudrücken: In einem Land, in dem Menschen durch den gelben Stern als "minderrassig" gekennzeichnet wurden, um der Todesindustrie überliefert zu werden, liegt es nahe, so etwas wie kulturelle Differenzen zu leugnen. Allerdings muß sogleich darauf hingewiesen werden, daß diese damals gar nicht das Stigma ausmachten, und daß die Verleugnung nur dann logisch ist, wenn die Differenz eben als Wesensunterschied gedacht oder gar biologistisch begründet wird.

Ein anderer Grund für die Schwierigkeiten der pädagogischen Praktiker/innen liegt darin, daß die Erziehungswissenschaft bislang wenig Orientierung bietet, da in ihren Reihen auch viele meinen, man habe sich mit der Frage nach Kultur, kultureller Identität und Differenz "ein falsches Problem eingehandelt", wie eine Tagungsteilnehmerin sich einmal ausdrückte. Einige werfen gar der interkulturellen Erziehung vor, sie fördere ungewollt die schulische Selektion von Migrantenkindern (so Radtke 1995). Sie plädieren mit Nachdruck für die Dethematisierung kultureller Differenzen, die für sie soziale Konstrukte im Sinne von Fiktionen sind.

Zu verkennen ist sicher auch nicht der Entlastungseffekt für Pädagogen: Wenn es kulturelle Differenzen nicht gibt, dann brauche ich mich nicht darauf einzulassen. Schule als Institution setzt ohnehin auf Homogenisierung. Lehrer halten gern an der Fiktion homogener Lerngruppen fest, weil ihnen das die Anstrengung eines individualisierenden Vorgehens erspart. Freilich läßt sich umgekehrt auch eine Ent-

lastung durch die Zuschreibung fester Wesensmerkmale erreichen; denn wenn die Differenz unüberwindbar ist, erübrigt sich der Dialog.

Offenheit für kulturelle Unterschiede

Meine These ist: Die Offenheit für kulturelle Unterschiede ist aus zwei Gründen pädagogisch wichtig: (a) weil kulturelle Spezifika für Identitätskonstrukte von Minderheitenangehörigen, aber nicht nur für sie, bedeutsam sein können, nicht müssen! (b) weil der Umgang mit kulturellen Differenzen nur gelernt werden kann, wenn diese in pädagogischen Institutionen nicht ausgeblendet werden.

Zu a) Kulturelle Bezugnahmen sind letztlich für jede(n) von uns und seine/ihre Identitätsbildung bedeutsam, ebenso wie die Zuordnung zu – oft imaginären – Gemeinschaften. Auch wir definieren uns als Montessori- oder Freinet-Pädagogen, zählen uns zur Gemeinde der Gräkophilen oder der Italienreisenden, der Böll- oder Brechtleser oder auch zur Anhängerschaft eines Fußballclubs. Gerade in der Moderne, wo die Individuen ihr Verhältnis zur Gesellschaft selbst bestimmen müssen, werden solch mehr oder weniger partikulare Referenzen bedeutsam. Insbesondere in Einwanderungsgesellschaften mit ihren ethnischen Zuordnungen aber wird es unvermeidlich, sich zu solchen Zuordnungen zu verhalten. Diese Unvermeidlichkeit hat etwas gemeinsam mit der Unausweichlichkeit, mit der wir unsere Geschlechtsrolle definieren und ausgestalten müssen, und zwar sobald kulturelle Gruppenmerkmale gesellschaftlich relevant geworden sind. Es gibt dabei eine große Variationsbreite von Verhaltensalternativen. Das Spektrum reicht von der Überidentifikation mit der eigenen Gruppe bis zu einer kosmopolitischen und individualistischen Einstellung, mit der jemand alle Kollektivpronomen für belanglos erklärt. Dazwischen liegt eine ganze Reihe von Alternativen. Es geht hier um *die* Dimension der Identitätsbildung, die seit Erikson als soziale Identität bezeichnet wird.

Selbstverständlich haben aber kulturelle Symbolsysteme auch große Relevanz für die persönliche Identität, d. h. für die Bildung der persönlichen Wert- oder Motivhierarchie und die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte. Maßstab für die Bezugnahme auf kulturelle Spezifika ist der Grad ihrer Bewußtheit oder Reflektiertheit; denn damit nimmt auch die Reversibilität zu. Je unreflektierter, schablonenhafter kulturelle Partikularismen herangezogen werden, desto größer ist die Gefahr der Ausgrenzung anderer.

Aufgabe der Pädagogik wäre es daher, den Heranwachsenden bei der sozialen Selbstverortung zu helfen. Sie müßten – ich formuliere ganz bescheiden im Optativ – in die Lage versetzt werden, kulturelle Präferenzen zu entwickeln, bewußt anzunehmen oder zu verwerfen, Bindungen reflektiert einzugehen. Künftige Identitätsentwürfe werden sich dabei aus vielfältigen Quellen speisen. Das neue Schlagwort "multiple Identitäten" bezeichnet eine Anforderung, die im Grunde seit dem Beginn der Moderne da ist, allerdings zunehmend für alle gilt.

Je mehr die Schule die Minderheitenkulturen ausschließt und implizit entwertet, desto eher werden Identifikationsangebote nach dem Muster "Ich bin stolz, ein

Türke zu sein!" aufgegriffen, wobei ich zugebe, daß dafür primär sozialstrukturelle und politische Konfliktlagen verantwortlich sein mögen, auf die Pädagogik keinen Einfluß hat. Beispiele für die Selbstethnisierung von Migrantenjugendlichen, meist mit geringer Kenntnis der eignen Geschichte und Kultur verbunden, ließen sich leicht beibringen. So falsch meines Erachtens das Ausblenden kultureller Bezüge der Schüler ist, so falsch ist natürlich die Stereotypisierung. Kulturelle Spezifika sind für die Schüler/innen in sehr unterschiedlichem Maß bedeutsam. Gefordert ist oder wäre daher eine individualisierende Herangehensweise. Ich bin mir darüber im klaren, wie schwierig das oft unter den gegebenen Arbeitsbedingungen einzulösen ist. Zum Teil fehlt es auch an den geeigneten Materialien. Ein nachahmenswertes Beispiel liefert das von der Anne-Frank-Stiftung erstellte Unterrichtswerk "Das sind wir", bei dem man einen biographischen Ansatz gewählt hat, der die individuell unterschiedliche Bedeutsamkeit von Herkunftskulturen verdeutlicht und Schülern wie Lehrern die Wahl läßt.

In der pädagogischen Beziehung sollten subjektiv bedeutsame Symbole gewürdigt werden. Es geht um die Anerkennung der jeweiligen Selbstdefinition des oder der anderen, nicht um Stereotypisierung. Kulturelle Differenzen sind also in ihrer subjektiven Bedeutung pädagogisch relevant. In objektiver Hinsicht können sie nur dann bedeutsam werden, wenn interkulturelle Kommunikationsschwierigkeiten auftreten. Im Übrigen kann es aber eine objektive Relevanz nur für den geben, der ein unhistorisches, verdinglichtes Verständnis von Kultur hat und eine "kulturelle Prägung" im mechanistischen Verständnis annimmt.

Einer aktuellen Reportage über Kölner und Kölnerinnen, die sich zum Judentum bekennen, habe ich folgende Äußerung einer jungen Frau entnommen: "Aber es gibt nun mal eine deutsche jüdische Kultur, in der wir aufgewachsen sind. Das kann man nicht einfach abstreifen. Ich sehe mich heute als Deutsche jüdischen Glaubens" (Kölner Stadtanzeiger vom 20./21. Januar 1996). – Ein Beispiel für kulturelle Identität. Wer wollte solch eine Selbstdefinition einfach mißachten?

Gemeinsame Thematisierung von Unterschieden

Zu b) Albert Memmi wiederholt in seiner Studie über Rassismus mehrmals: "Der Unterschied beunruhigt." Der Rassismus mache sich diese Beunruhigung zunutze. Wenn dem so sein sollte, dann wäre es eine wichtige Aufgabe, mit Unterschieden umgehen zu lernen.

Im praktischen Teil seines bekannten Werks über "die Natur des Vorurteils" unterscheidet Allport zwischen dem "indirect" und dem "direct approach". Der "indirect approach" ist von der Zuversicht getragen, daß Kontakt und insbesondere Kooperation zur Annäherung und zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten führt. Beim "direct approach" werden gegenseitige Irritationen, Stereotypen und Differenzen zum Thema gemacht. Die pädagogische Scheu vor direkter Konfrontation kommentiert Allport (1954) verständnisvoll: "Why sharpen in the child's mind a sense of conflict?"(S. 487), wendet aber ein: "… he may still be perplexed by visible dif-

ferences in skin color, by the recurrent Jewish holidays, by religious diversity. His education is uncomplete unless he understands these matters"(ebd.). Seine Schlußfolgerung: "Some degree of directness would seem to be required. And with older students there may be even greater value in a direct approach ... "(ebd.).

Allport war im Hinblick auf die damalige Forschungslage noch sehr vorsichtig in seiner Einschätzung. Die psychologische Forschung über Intergruppenbeziehungen bestätigt inzwischen sein Urteil (vgl. z. B. Hewstone/Klink 1994). Abgesehen davon, daß – entgegen der verbreiteten Alltagsvorstellung – der bloße Kontakt nichts zum Abbau von Vorurteilen beiträgt, sondern nur die Kooperation unter bestimmten Bedingungen (Stephan/Stephan 1984), davon einmal abgesehen, veranlaßt nur das Sichtbarwerden und die Reflexion von Differenzen zur Reorganisation der Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata. Durch die Begleitforschung zu Austauschprogrammen ist deutlich geworden, wie eminent wichtig die gemeinsame Thematisierung von kulturellen Differenzen oder vermeintlichen Differenzen ist (Breitenbach u. a. 1979, Thomas 1988).

Die Verleugnung kultureller Unterschiede ist für interkulturelles Lernen kontraproduktiv. Ich kann nicht mehr darauf eingehen, wie der interkulturelle Dialog geführt werden müßte. Prinzipien wie Respekt, Offenheit, "aktives Zuhören" sind hier wie für jede Kommunikation bedeutsam. Entscheidend aber ist eine Grundhaltung, die englischsprachige Forscher "openmindedness" nennen. Man kann es so formulieren: dafür offen sein, daß der/die andere anders anders ist, als man dachte.

Literatur

Allport, G. W: The Nature of Prejudice. New York 1954 (Dt.: Die Natur des Vorurteils, Köln 1971)

Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarb. u. erg. Aufl. Darmstadt 1995

Auernheimer, G./Blumenthal, V. v./Stübig, H./Willmann, B.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster 1996.

Breitenbach, D. u.a.: Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. 5 Bde. Saarbrücken u. Fort Lauderdale 1979

Ester, S./Hamburger, F.: Ausländische Jugendliche. Bestandsaufnahme der Jugendarbeit in Rheinland-Pfalz. Hg. von der Landesbeauftragten für Ausländerfragen bei der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz. Mainz 1991

Hewstone, M./Klink, A.: Intergruppenattribution. In: Försterling, F./Stiensmeier-Pelster, J. (Hg.): Attributionstheorie. Göttingen 1994

Memmi, A.: Rassismus. Frankfurt/M. 1987

Radtke, F.-O.: Interkulturelle Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Jg. 1995, S. 853-864

Stephan, W. G./Stephan, C. Wh.: The Role of Ignorance in Intergroup Relations. In: Miller, N./Brewer, M.B. (Ed.): Groups in Contact. Academic Press Inc. 1984

Thomas, A. (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken und Fort Lauderdale 1988

Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz (2003)

1. Einleitung

Man sollte über interkulturelle Kompetenz nicht ohne den Blick auf den institutionellen Rahmen diskutieren. Die einzelne Fachkraft kann nur bedingt interkulturell kompetent handeln, wenn die jeweilige Einrichtung nicht eine interkulturelle Neuorientierung vorgenommen hat, und zwar über die Ebene der Programmatik hinaus. Auf der anderen Seite kann diese richtige Überlegung von den Mitarbeiter/inne/n auch als Entlastungsstrategie genutzt werden. Deshalb sagt man ja auch, dass sich "top down-" und "bottom up-Strategien" bei der interkulturellen Öffnung ergänzen müssen.

Mein Ziel ist es, ein kulturalistisches Verständnis von interkultureller Kompetenz zu überwinden. Ich gehe im ersten Teil meines Vortrags auf die Frage ein, welche besonderen Anforderungen interkulturelle Kommunikation an uns stellt, womit ich – wie andere auch – unterstelle, dass diese Kommunikation mit besonderen Anforderungen verbunden ist. Meines Erachtens kann man sich nur auf dieser Basis über die Haltungen und Fähigkeiten einigen, die "interkulturelle Kompetenz" ausmachen sollen. Dabei wird das jeweilige Praxisfeld, auf das wir uns explizit oder implizit beziehen, nicht belanglos sein. Es ist daher m. E. fraglich, ob es ein universell gültiges Konzept von interkultureller Kompetenz gibt. Die Anforderungen an sog. Expatriats in der Wirtschaft sind gewiss andere als die an Sozialarbeiter/innen oder Therapeut/inn/en. Für psychosoziale Berufe ist ein instrumentelles Verständnis von interkultureller Kompetenz, wie es manchen Trainingskonzepten zugrunde liegt, ungeeignet (vgl. Kiesel/Volz 2002).

Meine erste These ist: Kommunikationsstörungen entstehen – nicht nur bei interkultureller Kommunikation – durch divergente Erwartungen, die zu Erwartungsenttäuschungen führen. Meine zweite These ist: Die entscheidende Störungsquelle bei interkulturellen Kommunikationssituationen liegt, mit Watzlawick gesprochen, nicht auf der "Inhaltsebene", sondern auf der "Beziehungsebene". Probleme der Sachklärung entstehen in der Regel nur dann, wenn das sprachliche Repertoire eines Kommunikationspartners oder beider dafür unzureichend ist. (Ich unterstelle hier in meinen Formulierungen der Einfachheit halber immer eine Zweierkonstellation.) Auch rein kulturelle Missverständnisse, zum Beispiel wegen Unkenntnis fremder Höflichkeitsformen, betreffen meist die Beziehungsebene. Eine interkulturelle Kommunikationssituation ist für mich dadurch gekennzeichnet, dass die Kommunikationsteilnehmer sich gegenseitig als Mitglieder einer Out-Group wahr-

nehmen. Wir haben hier, in der Sprache der Sozialpsychologie, Intergroup-Relations vor uns.

2. Die Mehrdimensionalität der Problematik

Kommunikationspsychologische Überlegungen lassen die Fixierung auf differente Kulturmuster als eine Beschränkung erkennen. In der umfangreichen Literatur über interkulturelle Kommunikation und Kompetenz ist eine Tendenz zur einseitig kulturalistischen Betrachtung festzustellen. Das heißt, die speziellen Schwierigkeiten interkultureller Verständigung werden meist allein auf die Differenz der kulturellen Codes zurückgeführt. Prüfen wir aber genauer, was alles die Erwartungen der Teilnehmer in der interkulturellen Kommunikation bestimmen kann, so sind unter kommunikations- und sozialpsychologischer Perspektive noch weitere Dimensionen zu berücksichtigen. Insgesamt unterscheide ich vier:

1. Machtasymmetrien
2. Kollektiverfahrungen
3. Fremdbilder
4. die Differenz der Kulturmuster.

Selbstverständlich sind diese vier Dimensionen nur analytisch zu trennen und zumindest zum Teil voneinander abhängig und ineinander verschränkt. Die Kollektiverfahrungen hängen eng mit Machtasymmetrien zusammen. Wir brauchen nur an die Diskriminierungserfahrungen von "Ausländern" zu denken. Die Fremdbilder sind teilweise durch die jeweiligen Kollektiverfahrungen bedingt, aber zugleich diskursiv hergestellt und damit ein Element von Kultur. Kollektive Erfahrungen können also die Kultur einer Gruppe prägen.

3. Zu Fremdbildern und Stereotypen

Dass unsere Bilder von anderen unsere Erwartungen und Erwartungserwartungen (Der andere denkt sicher, dass ich ...) und damit unsere Aktionen und Reaktionen steuern, ist so plausibel, dass sich breite Ausführungen dazu erübrigen. Wichtig erscheint nur erstens der Hinweis darauf, dass unsere Stereotypen und Vorurteile nicht rein individueller Natur, sondern gesellschaftlich überliefert und vermittelt sind.

Zweitens ist zu beachten, dass Fremdbilder häufig projektiven Charakter haben. Projektion heißt, dass Eigenschaften, die das Selbstbild stören, zum Beispiel Aggressivität, auf andere projiziert werden, sozialpsychologisch ausgedrückt, auf die Out-Group.

Drittens sollten wir uns beim Problem der Stereotypisierung klar machen, dass wir als die in der Regel Überlegenen, Privilegierten im Fall von Kommunikationsstörungen zur Ethnisierung tendieren und uns damit von der Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation entlasten nach dem Muster "Mit denen ist es aufgrund ihrer Mentalität schwierig".

4. Über Drehbücher des Alltagslebens

Aufschlussreich ist das in der Konversationsanalyse verwendete Konzept der "Scripts", zu Deutsch "Drehbücher". Zugrunde liegt die Annahme, dass wir nach konventionell vorgegebenen Drehbüchern kommunizieren, die uns in der Regel nicht bewusst sind, weil sie nicht thematisiert werden. Sie brauchen nicht thematisiert zu werden, weil jede(r) sie kennt, aber eben nur jeder, der zur gleichen Kulturgruppe, zum gleichen Milieu, zur selben Institution gehört. Die Scripts bestimmen unsere Normatitätserwartungen. Werden diese nicht erfüllt, kommt es zu Irritationen. Das Konzept der Scripts macht auch verständlich, dass für Fremde, etwa für Einwanderer, das Erlernen des korrekten Kommunikationsstils schwierig ist, weil die Drehbücher teilweise situationsspezifisch sind, was ein Gespür für die jeweiligen Feinheiten oder situativen Spezifika verlangt. Gut nachvollziehbar wird das daran, dass wir alle uns in einer uns fremden Institution oder in einem fremden Milieu unsicher bewegen. Beispiele für Kommunikationsstörungen durch unterschiedliche Scripts wären Begrüßungsrituale, kulturspezifische Ausdrucksformen für Respekt, Dankbarkeit, für Leid oder Freude, aber auch Formen der Gesprächsorganisation. – Wodurch wird einem zum Beispiel angezeigt, dass man "dran ist", sich einklinken kann – das sog. "turn-taking". Oft ist es für Kulturfremde bereits schwierig, eine Kommunikationssituation richtig einzuschätzen, den Gesprächstyp zu identifizieren. Ist es ein small-talk oder ein formelles Beratungsgespräch zum Beispiel?

Ich möchte nochmals darauf aufmerksam machen, dass auch bei dieser Art von Störungsquelle, der Differenz der Kulturmuster also, die Störungen vor allem die Beziehungsebene betreffen. Unterschiedliche Begrüßungsrituale lassen das Gefühl von Missachtung aufkommen, wenn jemand nicht den Grund für die scheinbare Unhöflichkeit kennt oder ahnt.

Auch die Kulturspezifik nonverbaler Ausdrucksweisen ist zu bedenken, die in besonderer Weise Beziehungsbotschaften vermitteln. Beziehungsbotschaften werden über Mimik, Gestik, körperliche Nähe und Distanz, auch über sprachliche Intonation, also über nonverbale und paralinguistische Äußerungen, ausgetauscht. – Der Ton macht die Musik! Gerade die Kulturspezifik dieser Codes ist aber den Beteiligten in der Regel am wenigsten bewusst.

5. Machtasymmetrien und Diskriminierungserfahrungen

Sehr viele interkulturelle Beziehungen, jedenfalls die für die Sozialarbeit relevanten, sind durch Machtasymmetrien, gekennzeichnet, nämlich durch Ungleichheit des rechtlichen und sozialen Status oder durch Wohlstandsgefälle. Ich denke an Beziehungen zwischen In- und Ausländern, zwischen Menschen der sog. Ersten und der Dritten Welt. Minderheiten haben generell meist weniger gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten. Eine Asymmetrie ergibt sich allein schon dann, wenn ein Kommunikationspartner nicht ausreichend über die jeweilige Landessprache oder die üblichen kulturellen Scripts verfügt.

Wenn man sein Anliegen nicht differenziert genug vortragen oder auch sich selbst nicht angemessen darstellen kann, kommt es zu Frustrationen. Eine gewisse Infantilisierung stellt sich ein (Knapp 2002). Bei vielen für uns relevanten Beziehungen kommt zu der Machtasymmetrie zwischen Deutschem und Ausländer noch die institutionell bedingte Amtsautorität (z. B. des Schulleiters gegenüber Eltern, des Sozialarbeiters gegenüber Klienten).

Wer dominant ist, kann die Beziehung auf vielfältige Weise definieren, zum Beispiel schon durch die Art der Anrede, durch unangebracht vertrauliches oder distanziertes Verhalten. Das Zurückweisen und Aushandeln der – meist stillschweigend, nonverbal vorgenommenen – Beziehungsdefinitionen ist bei Asymmetrie immer erschwert, wenn nicht unmöglich (Schulz von Thun 1992).

Die fragwürdigen Verhaltensweisen, zu denen Machtasymmetrie die jeweils Überlegenen verleitet, führen bei den Unterlegenen verständlicherweise auch zu problematischen Reaktionen oder können dazu führen. Dabei spielen in die aktuelle Kommunikationssituation immer auch zurückliegende Unrechts- oder Diskriminierungserfahrungen des einzelnen oder seiner Gruppe hinein. Es ist nicht verwunderlich, dass Menschen mit Ausländerstatus oder aus Ländern der Dritten Welt, in den kommunikationspsychologischen Kategorien von Schulz von Thun formuliert, ein übersensibles "Beziehungsohr" haben. Wenn wir ihre Erfahrungen von Ohnmacht, Unterlegenheit etc. berücksichtigen, dann sind folgende Reaktionstendenzen bei Minderheitenangehörigen oder Vertreter/inne/n von Dritte-Welt-Ländern verständlich:

- ein generalisiertes Misstrauen,
- Überempfiindlichkeit aufgrund von Diskriminierungserfahrungen,
- Rückzugstendenzen bis hin zur "erlernten Hilflosigkeit". Dem kommt nahe, was Banning (1995) in einem Trainingsbuch für Sozialarbeiter/innen die "Sprache der Opfer" nennt. Beispiel: "Wir werden nie für voll genommen" (ebd.).
- schließlich Aggressivität, die nach außen, aber auch nach innen gewendet sein kann.

Bei solchen Reaktionen, vor allem bei Aggressivität, sind wir allzu leicht versucht, die fremde "Mentalität" dafür verantwortlich zu machen, so dass die Verständigung ganz verbaut wird. Die Situation kann dann schnell eskalieren.

Ein eigener Aspekt sind unbewusste Inszenierungen wie Übertragung und Gegenübertragung, auf die uns die Ethnopsychoanalyse aufmerksam macht. Gerade in asymmetrischen Konstellationen werden frühere Erfahrungen mit Machtinstanzen leicht auf die aktuelle Beziehung übertragen, so dass diese durch Misstrauen, Unterwürfigkeit, Aufsässigkeit etc. belastet werden kann.

Abschließend muss angemerkt werden, dass von den Kollektiverfahrungen nicht nur Diskriminierungserfahrungen kommunikationsrelevant sind. Auch unterschiedliche Migrationserfahrungen, Migrationsmotive etc. beeinflussen das Selbstverständnis und die Erwartungen von Kommunikationspartnern.

6. Probleme in multikulturellen Fachkollegien

Da ich inzwischen mehrfach durch Literatur und eigene Erfahrungen auf Kommunikationsprobleme zwischen Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund im sozialen Dienst aufmerksam geworden bin, möchte ich darauf extra kurz eingehen. Die Kooperation ist offenbar durch dieselben Erschwernisse belastet, die ich eben für interkulturelle Kommunikation generell ausgemacht habe. Anderson (2000) zitiert in seinem Bericht über eine Erhebung, die er im Auftrag des Sozialreferats der Stadt München gemacht hat, einen Mitarbeiter ausländischer Herkunft mit den Worten: "Also die Zusammenarbeit von Deutschen und Ausländern ist nicht so einfach" (S. 58). Unter anderem verspüre er bei den deutschen Kollegen Misstrauen. Dem Artikel ist auch zu entnehmen, dass zum Teil den nicht-deutschen Fachkräften "fehlende professionelle Distanz den eigenen Landsleuten gegenüber" oder gar Mangel an Fachkompetenz unterstellt wird. Das ganze Betriebsklima sei manchmal dazu angetan, die Migranten in eine Außenseiterposition zu rücken (Multikultiwitze, Abwertung von Migrationsthemen). "Ausländische Kolleg/inn/en sehen in ihrem Vorgesetzen für ihre Belange keinen vertrauenerweckenden Gesprächspartner", so Anderson (2000, ebd.). Wir haben also Indizien für Vorurteile und eine asymmetrische Konstellation mit entsprechenden Diskriminierungserfahrungen. Auch Gaitanides notiert Klagen über "ethnisierende Zuschreibungen" seitens der Fachkräfte mit Migrationshintergrund. Er bezieht sich auf Gespräche in einem von ihm begleiteten Qualitätszirkel. Die deutschen Kollegen würden ihnen "Mangel an Selbstkontrolle", "zu viel Emotionalität"und "Mangel an professioneller Distanz" (2002, S. 89) unterstellen, klagten sie. Sie schilderten, "dass es schwierig sei, anderskulturellen Sichtweisen Geltung zu verschaffen" (S. 88). Ihre deutschen Kollegen wiederum sahen "eine Tendenz zur Anmeldung eines Deutungsmonopols" (ebd.).

Wenn ich bei der Interpretation der Aussagen auf mein vierdimensionales Schema zurückgreife, so finden wir mindestens drei Faktoren in einem komplexen Zusammenhang hier wirksam und für die Deutung hilfreich, nämlich erstens Machtasymmetrie – Gaitanides bringt hier den Begriff "Dominanzkultur" ins Spiel – zweitens Fremdbilder und drittens wohl auch kollektive Erfahrungen. Hinweise auf eine Beeinträchtigung der Kommunikation durch kulturelle Differenzen finden sich nur insoweit, als den deutschen Kollegen Unverständnis für anderskulturelle Deutungen in der sozialen Arbeit vorgeworfen wird.

Es mag sein, dass der umgekehrte Vorwurf seitens der Deutschen, die zweisprachigen Kollegen würden ein Deutungsmonopol beanspruchen, auch nicht ganz unbegründet ist. Wir müssen gerechterweise auch diese Klage ernst nehmen. Aber wenn es so ist, dann könnte das Verhalten der "kulturellen Experten" mindestens zum Teil eine Reaktion auf den Monopolanspruch der deutschen Kollegen sein, also ein der asymmetrischen Beziehung geschuldeter Teufelskreis, der einen produktiven Dialog verhindert.

7. Was heißt interkulturelle Kompetenz?

Offen ist für mich die Frage, wie viel das Wissen über fremde Kulturmuster – jedenfalls in der Einwanderungsgesellschaft mit der Vielfalt der Kontaktkulturen – zur Verbesserung der Kommunikation beitragen kann. Trainings, die darauf setzen, begünstigen eher eine Stereotypisierung. Gaitanides stellt allerdings zu Recht auch fest: "Ohne ein Minimum an kulturellen Hintergrundkenntnissen können wir auch nicht unterscheiden, wann Kultur als Vorwand eingesetzt wird" (2003, S. 49). Zu erinnern ist dabei zum Beispiel an Phänomene der Selbstethnisierung bei Jugendlichen (Bommes 1990). In einer Gesellschaft, für die kulturelle Mixturen charakteristisch sind, ist statt Kulturwissen mehr die Fähigkeit gefragt, kulturelle Bedeutungen und Verhaltenserwartungen "auszuhandeln". "Kulturelle Deutungen sollten einen Hypothesenstatus haben", so Gaitanides (2003, ebd.). Dafür kann es hilfreich sein, dass man sich exemplarisch auf eine fremde Kultur einlässt, um für mögliche Kulturdifferenzen offen bzw. sensibel zu werden und auch, um sich der eigenen Kulturgebundenheit bewusst zu werden. – Beides wichtige Momente von interkultureller Kompetenz. Neben der Sensibilität für fremde Kulturmuster ist aber vor allem Sensibilität für die Beziehungsseite der Kommunikation, speziell bei Asymmetrie der Beziehungen gefragt. Damit muss sich Empathie für negative Kollektiverfahrungen und die Reflexion der eigenen Fremdbilder verbinden.

Wichtig ist es besonders, die Beziehungen systemisch, m.a.W. in ihrer Komplementarität zu sehen. Das heißt zu sehen, dass zum Beispiel Entmündigung Unmündigkeit begünstigt. Umgekehrt fördert die Hilflosigkeit der einen Seite die Bevormundung von der anderen Seite. Gerade in interkulturellen Beziehungen muss die Zirkularität der Kommunikationsprozesse gesehen werden. Wenn man nicht berücksichtigt, dass zum Beispiel Diskriminierungserfahrungen problematische Reaktionsweisen nahe legen, wird man voreilig negative Stereotype bestätigt finden. Die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Kontextbedingungen, zum Beispiel der rechtlichen Beschränkungen durch das Ausländer- und besonders das Asylrecht, ist also ebenfalls Bestandteil von interkultureller Kompetenz.

Bei der relativ hohen Komplexität von interkulturellen Kommunikationssituationen und bei der starken Versuchung zu ethnisieren – oder aber Differenz völlig zu leugnen, was fast ebenso problematisch sein kann – wird selbst bei entsprechender fachlicher Qualifizierung Supervision empfehlenswert sein, damit man Situationen aus einer anderen Perspektive wahrnehmen kann und Anstöße zur Reflexion eigener Haltungen und Verhaltensmuster bekommt.

Dass die Debatte über interkulturelle Kompetenz bei pädagogischen und psychosozialen Berufen nicht von den institutionellen Rahmenbedingungen abstrahieren darf, habe ich eingangs schon gesagt. Sonst besteht die Gefahr, die Problematik zu individualisieren. Die interkulturelle Orientierung einer Institution beginnt beim Leitbild und impliziert eine entsprechende Zusammensetzung des Personals, schließt fragwürdige Arbeitsteilung aus und erfordert Partizipation und Transparenz, um nur die wichtigsten Kriterien zu nennen.

An dieser Stelle kurz ein Wort zu den Erwartungen an Migrant/inn/en im Sozialdienst: Fachkräfte mit eigener Migrationsgeschichte haben, so darf man vermuten, günstigere Voraussetzungen für eine interkulturelle Sozialarbeit. Allerdings wäre es falsch, ihnen von vornherein interkulturelle Kompetenz zu unterstellen. Auf ihrer Seite gibt es m. E. auch spezifische Gefahren. Sie können zum Beispiel einerseits dazu verleitet werden, sich zu stark mit Klienten zu identifizieren, andererseits aber auch dazu, sich von diesen zu distanzieren. Nur durch Teamwork, Supervision und ähnliche institutionalisierte Formen der Reflexion der eigenen Arbeit lassen sich solche Risiken vermeiden.

8. Interkulturelle Kompetenz in der psychosozialen Beratung

Nach Thiersch, einem grand old man der Sozialpädagogik liegt die Gefahr der "Gestaltschließung" immer schon im Verfahren des Verstehens begründet. Denn: "Indem das Verstehen versucht, Problematisches und Befremdliches transparent zu machen, sucht es seinen Gegenstand zur Bündigkeit einer Gestalt zu strukturieren" (1984, S. 24). Dieses "Verfahrensprinzip" bestimmt nach Thiersch viele Interpretationsangebote in der Beratung und viele Fallberichte. Für Fachkräfte in den Sozialdiensten bestehe, so Thiersch, immer die Versuchung zur problematischen "Objektivierung", indem der Klient zum "Fall" wird, zum Exemplar einer Fallkategorie. Daher meint Thiersch: "Verstehen ist immer auch Versuchung zur Macht, zur Macht dessen, der versteht, über den, der verstanden wird" (1984, S. 27). Vor diesem Hintergrund erscheint das Problem der Ethnisierung von Klienten in einem neuen Licht, weil man es als einen Aspekt der allgemeinen Verstehensproblematik betrachten kann.

Edwin Hoffman, ein niederländischer Experte für interkulturelle Sozialarbeit, verweist auf die Vielfalt der Selbstdefinitionen und sozialen Bezüge von Minderheitenangehörigen und fordert daher, dass man ihnen die Möglichkeit geben soll, die von ihnen selbst für relevant gehaltene Seite ihrer Persönlichkeit hervorzukehren, um sie nicht auf ihre ethnische Zugehörigkeit zu reduzieren (2002, S. 108). Da wird sich ein Zuwanderer aus Kroatien vielleicht weniger als Kroate, denn als besorgten Vater oder als Arbeiter mit kleinem Einkommen und mit durch den Bürgerkrieg enttäuschten Rückkehrwünschen präsentieren. Es wird jeweils von der Situation und von dem Anliegen abhängen, das den Klienten zur Beratung geführt hat.

Hoffman mahnt auch zur Vorsicht mit professionellen westlichen Deutungen oder gar "pathologischen Etikettierungen". Er zitiert einen Kollegen mit den Worten: "Was kann eine senegalesische Mutter mit der Etikettierung 'depressiv' anfangen, wenn sie eigentlich Sehnsucht nach ihrem elterlichen Haus, nach ihrem Land und ihrer Familie hat ...?" (S. 116). Der Helfer solle "immer nach der Bedeutungszuschreibung, der Logik oder Sichtweise des Klienten" fragen (S. 118) – eine Empfehlung, die im Grunde nur dem entspricht, was man heute für eine professionelle Beratung hält. Fraglich ist aber, ob diese Professionalität bisher ausreichend unter der interkulturellen Perspektive zum Zug kommt.

Es gibt freilich auch eine problematische Haltung, die man wohlwollenden Kulturrelativismus nennen könnte, im Grunde auch eine Variante der Ethnisierung, die zum Entwicklungshemmnis für den Klienten werden kann. Als Beispiel dafür fällt mir die Geschichte eines Gesamtschülers aus Eritrea ein, mit dem die Schule Probleme hatte, weil er sehr unregelmäßig am Unterricht teilnahm und meist auch keine Arbeitsmaterialien dabei hatte. Die Mutter kümmerte sich wenig um ihren Sohn. Die zu Rate gezogene Sozialpädagogin entschuldigte das mit kulturellen Eigenheiten und empfahl Gelassenheit.

Eine ähnlich verhängnisvolle Konsequenz ergibt sich aus einem falschen Umgang mit Machtasymmetrie und Diskriminierungserfahrungen, dann nämlich, wenn der professionelle Helfer einen Klienten in seiner Selbstpräsentation als Opfer der Verhältnisse bestätigt und ihn damit in seiner Opferrolle festhält, anstatt ihn in seiner Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit zu bestärken. Bei sehr schonendem Umgang mit "ausländischen" Klienten mag manchmal die Angst vor Rassismusvorwürfen mitspielen oder auch ein tief verinnerlichter Helfergestus. Aus psychoanalytischer Sicht könnte solches Verhalten als Gegenübertragung interpretiert werden, das würde heißen, der Berater lässt sich auf eine unbewusste Inszenierung ein, in der er als der große Retter angerufen wird.

Umgekehrt mag es auch Fälle geben, wo Ratsuchende die gesellschaftlich bedingte Behinderung von Lebensentwürfen (z. B. durch strukturelle Benachteiligung im Bildungswesen oder auf dem Arbeitsmarkt) nicht erkennen oder sich über den Einfluss des Makrosystems auf Störungen im Mikrosystem Familie (z. B. durch Ausländerrecht oder Alltagsrassismus) nicht im Klaren sind, so dass falschen Selbstvorwürfen oder Fremdzuschreibungen begegnet werden muss, damit eine produktive "Selbst-" oder aber "Systemklärung" (Thomann/Schulz von Thun 1988) vollzogen werden kann. Das setzt beim Helfer Vertrautheit mit der Migrationssituation, jedenfalls Einblick in diese und Informiertheit über die spezifischen Lebenslagen von Arbeitsmigranten, Flüchtlingen etc. voraus.

Der schon zitierte Hoffman fordert professionelle Helfer auch auf, eventuell divergente Beziehungsdefinitionen anzusprechen, d. h. sich zu fragen, wer man füreinander ist und wie man sich selbst, den anderen und die Beziehung sieht (S. 119). Die Divergenz der Erwartungen könne von Seiten des Helfers mit einem ethnisierenden Blick zu tun haben oder aber von Seiten der Klienten mit anderen kulturellen Werten und Rollenvorstellungen, mit Unkenntnis der Institution und Unsicherheit. Unter Umständen müsse man auf die gegenseitigen Rollenerwartungen wiederholt zu sprechen kommen (ebd.).

Auch bei normativen Differenzen ist es nach Hoffman wichtig, die Differenz zur Sprache zu bringen. "Wirklichen Respekt haben vor dem kulturellen Hintergrund des/der anderen heißt, sich zu trauen, mit ihr oder ihm darüber zu sprechen" (2002, S. 110). Allerdings dürfe das nicht beurteilend oder gar abweisend und verurteilend geschehen. Für Hoffman verlangt die Verantwortung für den Klienten, dass man ihn auf abweichende kulturelle Muster hinweist. Das beginnt bei Banalitäten wie dem Umgang mit der Zeit. Zum Beispiel müsse notorisch unpünktlichen

Klienten klar gemacht werden, dass sie damit hier üblichen Anforderungen nicht entsprechen und sich Chancen verbauen. Bei tiefer liegenden Problemen wie elterlichem Zwang gegenüber der Tochter wird der Konflikt zwischen zwei Anerkennungspostulaten virulent, der Anerkennung des fremden Wertsystems einerseits und der Anerkennung der Individualrechte andererseits (vgl. Kiesel/Volz 2002).

Nachdem nun viel davon die Rede war, dass divergente Rollenerwartungen und Normvorstellungen zur Sprache zu bringen seien, abschließend noch eine Anmerkung zur Metakommunikation: Kommunikation über die Kommunikation ist in manchen Kulturen – ebenso wie in bestimmten sozialen Milieus bei uns – noch unüblich und wirkt daher dort befremdlich, genauer gesagt: Explizite Metakommunikation, wie sie zum Repertoire psychosozialer Berufe gehört und im Mittelschichtmilieu der westlichen Welt heute vertraut sein dürfte. Ich könnte mir denken, dass "aktives Zuhören" oder ein Feed-back, wie in der einschlägigen Literatur empfohlen ("Ich-Botschaften"!) manchen türkischen Arbeiter (und nicht nur den türkischen) verstören könnten. Meines Erachtens wäre hier die Suche nach alternativen Formen nötig. Auch in traditionellen Kulturen kennt man ja Metakommunikation, nur in anderen versteckteren Formen. Erzählungen, Parabeln, Metaphern sind vermutlich andere, für uns wiederum unverständlich gewordene, Möglichkeiten der Metakommunikation.

Literatur

Anderson, Ph. (2000): Interkulturelle Kompetenz innerhalb der deutschen Kommunalverwaltung. In: Migration und soziale Arbeit, H. 2, S. 56-60.

Auernheimer, G. (Hg., 2002): Interkulturelle Kompetenz und Professionalität. Interkulturelle Studien Bd.13. Opladen (2., aktualisierte u. erw. Aufl., Wiesbaden 2008).

Banning, H. (1995): Bessere Kommunikation mit Migranten. Ein Lehr- und Trainingsbuch. Weinheim u. Basel.

Bommes, M. (1990): "Die meisten türkischen Väter sind so." In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H. 4, S. 33-38.

Gaitanides, St. (2003): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Projekts zur Einführung des Qualitätsmanagements in der interkulturellen Kinder-, Jugend- und Familienarbeit in München. In: Sozialreferat der Landeshauptstadt München (Hg.), Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit. München, S. 53-104.

Hoffman, E. (2002): Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 103-127.

Kiesel, D./Volz, F. R. (2002): "Anerkennung und Intervention". Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 49-62.

Knapp, A. (2002): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, G. (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 63-80.

Leiprecht, R. (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Migration und soziale Arbeit. H. 3+4, S. 87-91.

Schulz von Thun, F. (1992): Miteinander reden. Störungen und Klärungen, Bd.1. Reinbek b. Hamburg.

Thiersch, H. (1984): Verstehen oder Kolonialisieren? Verstehen als Widerstand. In: Müller, S./Otto, H.-U. (Hg.), Verstehen oder Kolonialisieren? Bielefeld, S. 15-30.

Thomann, Ch./Schulz von Thun (1988): Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Theorien, Methoden, Beispiele. Reinbek b. Hamburg.

Quellen

Kapitel 1: Reproduktionsqualifikation

Mündigkeit und Allgemeinbildung als Erziehungsanforderungen der bürgerlichen Gesellschaft (1977). Demokratische Erziehung, H. 3, S. 291-304.

Zirkulationsqualifikation – Über Lohnabhängigkeit, Mündigkeit und die Aufgaben bürgerlicher Pädagogik (1977). päd. extra, H. 8, S. 18ff. (stark gekürzt).

Reproduktionsqualifikation und sozialpädagogische Handlungskompetenz. Zur gesellschaftlichen Funktion sozialpädagogischen Handelns (1984). In: Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe u. a., Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bd. 2: Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Bielefeld, S. 101-114.

Kapitel 2: Aufgaben des Unterrichtens

Selbstgesteuertes Lernen und das pädagogische Ziel der Selbstbestimmung (1978). Vortrag 1978. Veröffentlicht in: Demokratische Erziehung 1979, H. 5, S. 518ff.

Wo bleibt die Alternative der Alternativpädagogen? Polemische Skizzen gegen die naive Erfahrungsgläubigkeit (1979). päd. extra, H. 12, S.40ff.

Das Gesetz des Handelns ist in der Logik des Gegenstandes zu suchen (1980). päd. extra, H. 1, S. 23ff.

Innere Schulreform – wie? Ein fiktiver Brief um 1987. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kapitel 3: Aspekte einer Theorie der Bildung

Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff (1979). Demokratische Erziehung, H. 2, S. 190-200.

Normen – Werte – Perspektiven (1989). Schulheft 54 (Wien), S. 59-67.

Ein Streitgespräch zur Wertfrage in der Erziehung (1981). Die Wertfrage in der Erziehung, Argument-Sonderband 58, S. 77-84.

Survival of the fittest? – Schule als Raum für Gegenerfahrungen (2001). Unveröffentlichter Vortrag zum 125-jährigen Jubiläum des Städtischen Gymnasiums Genovevastraße in Köln-Mülheim.

Die Linie Luxemburg – Gramsci in der politischen Bildungsarbeit (2007). Unveröffentlichtes Impulsreferat auf der Tagung des Instituts für Kritische Theorie (INKRIT) im Mai 2007 in Esslingen.

Neue Anstöße für das Bildungsverständnis unter interkultureller Perspektive (2009). Unveröffentlichter Vortrag an der Universität Fribourg/Schweiz am 17. März 2009.

Kapitel 4: Aufmerksam verfolgt: Bildungspolitik in Deutschland

Bildung im Jahr 1995 – ein Zukunftsszenario (1984). Demokratische Erziehung 1984, H. 2, S. 12ff.

Die Zukunft der Bildung (1984). Forum Wissenschaft 1984, Heft 2, S. 22-25.

"Gastarbeiter" oder Einwanderer? Über Bildungspolitik in einem Einwanderungsland, das keines sein will (1981). Demokratische Erziehung 1981, H. 4, S. 245ff.

Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional (2004). Leicht geänderte Textfassung aus: Tanner, Albert u. a. (Hg.), Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich 2006.

Kapitel 5: Kulturelle Identität und kulturelle Transformationen

Kultur, Identität und interkulturelle Erziehung (1984). Demokratische Erziehung, H. 12, S. 23ff.

Identitätsprobleme von Migranten im Licht von Leontjews Theorie der Persönlichkeitsentwicklung (1986). In: Holodynski, Manfred et al. (Hrsg.), Studien zur Tätigkeitstheorie, Bd. III, Bielefeld (Eigendruck), S. 218-232.

Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos? (1989). Das Argument 175, S. 381-394, leicht überarbeitet.

Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten (1994). Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., S. 29-42.

Lebenswelt – Diskurs – Kultur: drei konkurrierende Konzepte (2002). Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Vol. 8, Nr. 2, S. 93-103.

Kapitel 6: Rassismus und interkulturelle Bildung

Der europäische Orientalismus als Feindbild-Reservoir (1992). Feindbilder im Dienste der Aufrüstung. Beiträge aus Psychologie und anderen Humanwissenschaften. Hrsg. v. Sommer, Gert u. a., 3., erw. Aufl., Marburg, S. 350-362.

Universelle Rechtsansprüche und die Anerkennung kultureller Differenz – ein Antagonismus? (1992). Das Argument 195, S. 665-674.

Interkulturelle Bildung im gesellschaftlichen Widerspruch (1998). Das Argument 224, S. 104-114.

Rassismus pur? – Ein Gespräch über Rassismus und antirassistische Arbeit (2002). Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismus-Arbeit in NRW (IDA), 8. Jg., H. 1, S. 15-22.

Kapitel 7: Interkulturelle Kompetenz

"Beziehungsstörungen". Zu komplementären Mechanismen im Verhältnis zwischen Ausländern und Ausländerfreunden (1987). Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 3+4, S. 84ff.

Sozialarbeit mit Migranten – ein schwieriger Weg zwischen Gleichmacherei und der Fixierung auf die fremde Mentalität (1991). sozial extra, H. 2, S. 4ff.

Mit kultureller Differenz umgehen lernen (1996). Pädagogik, 48. Jg., H. 11, S. 50ff.

Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz (2003). Vortrag beim Internationalen Sozialdienst der Caritas Köln am 2. Okt. 2003. Veröffentlicht in: Migration und Soziale Arbeit (2005), Jg. 27, H. 1, S. 15-22.

Über den Autor

Georg Auernheimer, Prof. Dr. phil., wurde 1939 geboren. 1959–1962 Studium an der PH München. 1962–1967 Promotionsstudium in Erziehungwissenschaft, Philosophie, Europäischer Ethnologie und Soziologie. 1969 Promotion an der Universität München. 1967–1972 Assistententätigkeit an der Universität Wien und der PH Rheinland. 1972–1995 Professor für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg, 1995–2005 Professor für Interkulturelle Pädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln. Mitbegründer der Forschungsstelle für Interkulturelle Studien und Mitglied der kollegialen Leitung. Seit 1996 redaktionelle Mitarbeit an der Zeitschrift "Migration und Soziale Arbeit". Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Zeitschrift "Das Argument".

Forschungsschwerpunkte: Realisierung der Programmatik interkultureller Bildung, vor allem an Schulen; Fragen der Organisationsentwicklung und der interkulturellen Kompetenz, Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten, Leistungsbewertung im Schulalltag.

Aktuelle Buchpublikationen: Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage Wiesbaden 2008; Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 5., ergänzte Auflage Darmstadt 2007.

Kontakt: GAuernh@t-online.de

Sachregister

Alltagskultur 225, 231, 233
Alternativpädagogik 64, 67, 93
Anerkennung 111, 160, 190, 247, 249, 255, 258ff., 263-267, 277, 298, 308
Aufklärung 19, 21f., 29, 31, 34f., 42, 81, 92, 96, 99, 116, 233, 239f., 244, 247, 250, 263, 276, 284, 289f.
Ausländerpolitik 146, 148f., 150, 152, 155, 175f., 198, 286
Autonomie 13, 15, 17ff., 25f., 28f., 33, 35, 39, 47, 50, 53f., 57, 59, 65, 68, 72, 92, 94, 107, 143, 147, 193, 199, 205, 226, 228, 280

Bedeutung, gesellschaftliche 103, 188, 200, 202, 218, 270
Bedürfnisse, produktive 79, 83, 85ff., 89
Befremden 94, 121f., 271
Begriffsbildung 62, 67f., 72, 74, 101
Beruf, pädagogischer 25, 77, 109
Bildung
- allgemeine 10, 15, 20f., 23f., 26, 28, 30, 121f.
- interkulturelle 121f., 154, 159, 166, 169, 174, 258f.
- multiperspektivische 123
Bildungspolitik 150ff., 160ff.
Bildungssystem 122, 129f., 132ff., 137, 158, 160f., 163ff., 167, 169, 258, 267, 278, 307

Deutungsmuster 67, 210, 213, 251
Differenz, kulturelle 215, 221, 237, 244, 247ff., 251, 253, 256, 267, 287f., 291, 294ff., 301f.
Diskriminierung 110, 158, 160, 167, 169, 193, 198, 204, 267f., 270, 274, 281, 291f.
Diskurs 105, 195, 205, 207, 224f., 228-231, 238-241, 243f., 247-250, 253, 255, 259, 263, 267, 272ff., 295

Emanzipation 12, 26, 30f., 42f., 48, 62, 64, 104, 115, 118, 123, 181, 205, 255f.
Entfremdung 33, 73, 95, 106, 120f., 188, 202, 207, 236
Ethnisierung 198, 210, 221, 254, 263ff., 286, 289, 301, 306f.
Ethnizität 196, 198-204, 207, 261, 287, 289, 292
Eurozentrismus 122, 288ff.

Familie 24f., 33, 35f., 38, 46f., 91, 93, 99, 108, 149, 155, 159, 178, 180, 182, 186, 189f., 193, 214, 216f., 221, 254, 284, 295, 306f.
Feindbild 236, 244f., 258, 262
Fremdbild 122, 259, 284, 294, 301, 304f.
Fremdheit 120f., 247, 258, 275

Gesellschaft, multikulturelle 111, 160, 175, 259, 292
Gleichheit 13, 32, 82, 111, 122, 132, 134, 143, 160, 243, 258, 260, 263f., 277, 290
Globalisierung 109, 123, 262, 264
Gymnasium 105f., 109, 111, 126, 163, 165ff.

Haltung, pädagogische 81, 281
Hauptschule 77, 126, 129f., 141f., 152, 155, 158, 162f., 165-168

Identität 17, 49, 78f., 81, 84, 87f., 107, 110
- bikulturelle 181, 184
- kulturelle 110, 160, 175, 178, 180, 232, 259, 282, 291f., 297

Ideologie 26, 29, 93, 127, 135, 153, 156, 201, 205, 236f., 243, 247, 249, 259f., 265, 273, 276, 289
Individualisierung 159, 203f., 219, 266
Integration 129, 137f., 140f., 147ff., 155, 163ff.
Islam 178, 201f., 219, 236-244, 249ff., 273, 290

Kapitalismus 12f., 15f., 20, 37, 81-84, 128, 201, 236, 252, 254
Kommunikationspsychologie 301, 303
Kompetenz, sozialpädagogische 50f., 289, 292f.
Konfliktbearbeitung 266
Kooperation 70f., 73, 77, 106f., 109f., 168, 186, 247, 276, 278, 298f., 304
Kritische Psychologie 48, 79, 84-88
Kultur 33, 59, 96, 99, 107, 112, 120f., 123, 147, 150, 175-182, 184f., 189, 193, 196, 200f., 203f., 206f., 210-215, 220ff., 224-233, 239, 249, 254, 256, 259, 263, 270ff., 287-291, 294, 296, 298, 301, 305
Kulturalismus 122, 185, 239, 244, 271f., 287f., 290

Lebenswelt 65, 68, 77, 83, 126, 141, 178, 210, 213, 215, 217, 220ff., 224-231, 288
Lehrerverhalten 54, 56, 60, 62f., 69f., 88f., 113
Lehrplan 33, 111, 160
- heimlicher 68, 106, 169, 278
Lernen
- entdeckendes 53f., 58f.
- interkulturelles 110, 120, 260, 263, 266f., 299
- selbst gesteuertes 53f., 56ff., 60
Lernpsychologie 58

Migranten 105, 166f., 175, 177ff., 184ff., 188f., 197ff., 204, 210-222, 249, 254, 265, 280, 282, 284, 286, 288, 291f., 304
Migrationshintergrund 163f., 166, 304
Migrantenkultur(en) 202, 220, 288f.
Migration 108f., 159, 178f., 186, 189, 203, 215, 217, 219f., 248, 272
Moderne 35, 111, 210-213, 216f., 219f., 222, 226f., 240, 251f., 261, 263, 297
Modernisierung 138, 212, 216, 219, 221, 250, 263, 288
Mündigkeit 10, 13f., 18f., 21, 24, 26, 29ff., 34f., 39, 47f., 57, 67, 100, 146

Nationalismus 206, 242, 261f.
Neoliberalismus 127
Normen 17f., 34f., 42, 44, 50, 80, 91ff., 95ff., 176, 180ff., 185, 189, 192, 198, 218, 227, 231, 247, 250-255, 260, 263, 266, 289, 291

Perspektive 43, 49ff., 74, 77-82, 86-89, 91, 94, 102f., 105, 115, 118f., 142
- individuelle 79f., 84, 87ff., 97, 103f., 118, 149
- gesellschaftliche 50, 59, 63, 79ff., 84, 86-90, 97, 102ff., 118, 149, 182, 193
Praxis
- pädagogische 53-56, 67, 79, 84, 93, 149, 161, 163, 168, 278
- politische 79, 84, 101, 114
Privatisierung 127, 130f., 135, 143-146
Professionalisierung 26
Projektion 42, 64, 274, 282f., 301

Qualifikation 11-14, 20-24, 26, 28-30, 32, 34, 36, 38f., 41, 47, 50, 57, 115f., 128, 135, 137f., 145, 265

Rassismus 238f., 242f., 251, 253, 256, 262, 265, 270ff., 287f.
Rationalität 65, 113, 167, 241, 284

Rechtsextremismus 259, 265, 276
Reformpädagogik 52, 67
Reproduktion, individuelle 13, 15-19, 25ff., 30-41, 44ff., 84, 186, 191, 203, 254

Selbstethnisierung 218, 221, 263, 298, 305
Sinn, persönlicher 117, 185, 187-190, 202, 207, 218, 232
Sozialarbeit 40-43, 5, 47, 254, 286f., 289, 292, 302, 306
Sozialpolitik 40, 42, 45ff., 135, 146f., 264
Sozialraum 76, 129, 141
Stereotyp(isierung) 110, 237f., 242, 245, 262, 273, 298, 301, 305
Subjekt 18, 26f., 34f., 37f., 50, 54, 59, 64, 68, 79, 82f., 102, 117f., 161, 186, 188, 191f., 216f., 221f., 225, 227f., 252, 259, 261, 266, 271

Tradition 33, 58, 72, 76, 92, 94, 115, 121f., 160, 176, 178, 190, 193, 195, 199, 202, 211, 213, 227, 244, 250, 290

Übertragung 214, 282, 303
Ungleichheit 133f., 140, 144f., 158, 160, 164, 169, 268, 272, 276, 278, 302
Universalismus 176, 247ff., 286, 289f.
Unterricht
- erfahrungsorientierter 67, 72f., 76f., 114
- wissenschaftsorientierter 67, 72f., 144

Vergegenständlichung 59, 120, 188

Werte 25, 32, 80f., 90f., 93, 95-100, 102, 104, 110, 186, 189, 192, 198f., 216ff., 221, 229, 231, 241, 247f., 259f., 263, 266, 268, 289, 307
Wygotski-Schule 60, 71f., 89, 117, 184-189, 191ff., 200, 202, 218

verlag irena regener berlin Wir setzen Qualitätsstandards jenseits des Mainstreams

Wassilios Baros, Franz Hamburger & Paul Mecheril (Hrsg.)

Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft

Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung

(Migrationsforschung, Bd. 3). 2010. ca. 280 S., brosch., € 34,80. ISBN 987-3-936014-23-5.

An pädagogischen Konzepten, die auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft abzielen, hat es bislang nicht gefehlt. Die aktuelle Bildungssituation von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund zeigt jedoch, dass sich über die Jahre substanziell kaum etwas an ihrer Schlechterstellung verändert hat. Zudem macht man zuweilen die ernüchternde Erfahrung, dass alte, von der Migrationswirklichkeit und der pädagogischen Praxis selbst überholte ausländerpädagogische Konzepte (z. B. Neo-Assimilationismus) wiederbelebt und neu auf dem Markt platziert werden. Diese Entwicklung steht durchaus im Einklang mit aktuellen politischen Diskursen, die die gesellschaftliche Akzeptanz der Einwanderung von Vorteilen für die Mehrheitsgesellschaft abhängig machen.
Die Autor(inn)en dieses Bandes thematisieren und reflektieren aus unterschiedlichen Blickwinkeln "den Ort" und "die Orte" der Interkulturellen Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Dabei decken sie ein weites Spektrum der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion ab, welches von der Kritik des politischen Multikulturalismus und der pädagogischen Praxis über die kritische Rekonstruktionen wissenschaftlicher Ansätze und Positionen der Interkulturellen Pädagogik bis hin zu Klärungsversuchen disziplinkonstitutiver (Streit-)Fragen und der Darstellung innovativer Ansätze für die Interkulturelle Bildung reicht. Das Herausstellen der Notwendigkeit einer selbstreflexiven Vergewisserung der pädagogischen Disziplin in Bezug auf die bisherigen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Reaktionen auf die Migrationstatsache kann als zentrales Ergebnis dieses Buches festgehalten werden.

verlag irena regener berlin
ostseestr. 109
d – 10409 berlin

fax: #49.30.42 85 67 62
www.regener-online.de
eMail: verlag@regener-online.de