Genoveva Brandstetter/Bernd Hackl
(Redaktion)

Lernwidersprüche & pädagogisches Handeln

Schulheft 67/1992

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 250,–. Für Deutschland und die Schweiz: DM 35,–/sfr 35,–.
Preis dieser Einzelnummer: S 100,– zuzüglich Versandkosten, bzw. DM 15,–/sfr 15,–, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des *schulheft* kostet S 500,–/DM 70,–/sfr 70,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Titelblatt: Josef Seiter

Impressum:
ISBN Nr. 3–224–1 9343–3 Jugend & Volk–Edition Wien–Dachs–Verlag Ges.m.b.H., Wien–München.
Alle Rechte vorbehalten.
Medieninhaber: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.

Herausgeber/innen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Susanne Eybl, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Herwig Peterlik, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Lydia Saadat, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des *schulheft*. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des *schulheft*.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte: Susanne Pirstinger, Herwig Peterlik, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

Vorwort 5

Forum I: Hat die Schule noch Zukunft?

Herbert Altrichter
Die Schule hat noch Zukunft. Aber welche? 7

Bernhard Rathmayr
Abschied von der Schule 18

Forum II: Verstehen die ErzieherInnen (noch) die zu Erziehenden?

Karl-Heinz Braun / Konstanze Wetzel
Skizze zu einer „Kritik der pädagogischen Verständigungsverhältnisse in der Schule" 28

Wolfgang Schmidl
Was verstehen „Erzieher" heute tatsächlich von Zu-Erziehenden? 47

Hans-Georg Trescher †
Der psychoanalytische Beitrag zum Verständnis pädagogischer Beziehungen 63

Forum III: ‚Andersartige': Integrieren oder ausgrenzen?

Peter Gstettner
Kulturbegegnung zwischen Solidarität und Rassismus 72

Forum IV: Erziehung und Rechtsradikalismus

Ute Osterkamp
Theoretische Zugänge und Abwehrformen psychologischer Analyse des Phänomens Rassismus/Fremdenfeindlichkeit 79

Hannes Krall
Identität und Ethnopolitik – Ein Fallbeispiel 99

Über die AutorInnen 108

Vorbemerkung

Von 24. bis 29. Februar 1992 fand in Wien die sechste internationale Ferienuniversität Kritische Psychologie statt. Zum ersten Mal in der Geschichte dieser Studientagung standen unter dem Tagungsthema ‚Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln' explizit pädagogische Fragen im Zentrum der Vorträge und Diskussionen. Damit wurde – wie es im Vorwort zum Tagungsbericht heißt – „einerseits der Tatsache Rechnung getragen, daß das Subjektivitätskonzept der Kritischen Psychologie in den Erziehungswissenschaften bzw. den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern relativ intensiv rezipiert wurde und wird. Andererseits wurde damit auf das Problem reagiert, daß über die Art der Beziehung zwischen beiden Disziplinen bzw. Handlungsfeldern eher Unklarheiten als begründete Vorschläge bestehen." (Braun/Wetzel/7)

Eine Woche lang wurden Probleme einer pädagogischen Ethik, einer subjektbezogenen Lerntheorie, der schulischen Leistungsbewertung und unterrichtlicher Selbstbestimmungansätze, sowie zwischengeschlechtlicher und multikultureller Problemstellungen diskutiert. Der letzte Tag der Ferienuni war in Abhebung von der bis dahin sehr ‚vortragsorientierten' Arbeitsweise als Diskussionsforum konzipiert, bei dem unter stärkerer Beteiligung des Publikums (auch z.T. recht konträre) Positionen gegeneinandergestellt werden konnten. Zu diesem Zweck wurden Arbeitskreise eingerichtet und zur Diskussionseröffnung jeweils von zwei bis drei Impulsreferaten eingeleitet.

Bei der Zusammenstellung des Tagungsbandes wurde rasch deutlich, daß diese Impulsreferate den (v.a. ökonomisch) gesteckten Rahmen überschreiten würden. Die Vorträge (z.T. überarbeitet und dadurch etwas ‚breiter' als ursprünglich geraten) waren schon weit über den projektierten Umfang hinausgegangen. Da ergab sich die Möglichkeit, die Impulsreferate in der Reihe ‚Schulheft' zu veröffentlichen. Dies erschien uns auch deswegen durchaus sinnvoll (und in der Konzeption des Samstag-Forums gelegen) zu sein, da hier ja von vorneherein ein aktuellerer Pro-

blembezug zum unmittelbaren pädagogischen Handeln hergestellt werden sollte.
Die im vorliegenden Band abgedruckten Beiträge stellen allerdings nur eine Auswahl der gehaltenen Impulsreferate dar, da einige DiskutantInnen aus verschiedenen Gründen eine schriftliche Version ihrer Gedanken nicht mehr zur Verfügung stellen konnten. Einige machten dafür von der von uns angebotenen Möglichkeit Gebrauch, ihr Statement bei der schriftlichen Abfassung und Überarbeitung ein wenig auszuweiten. Daher haben die einzelnen Beiträge z.T. recht unterschiedliche Längen.
Die Vorträge der Tage Montag bis Freitag sind in einem Buch dokumentiert, das bereits erschienen ist und dem auch das obige Zitat entnommen ist. Es handelt sich um: Braun, Karl-Heinz, Wetzel, Konstanze (Redaktion): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln, Bericht von der 6. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie, Marburg (Verlag Arbeit und Gesellschaft) 1992. Exemplare können bestellt werden bei:
Kongreßbüro Kritische Psychologie
c/o Konstanze Wetzel / Karl-Heinz Braun
Schwanallee 22a
D (W) - 3550 Marburg/Lahn
Tel: D-06421/14744

Herbert Altrichter

Die Schule hat noch Zukunft. Aber welche?

Für mich ist es keine Frage, daß die Schule noch eine Zukunft hat – ihre jetzige stark bürokratische Fassung sorgt schon für eine gewisse Langlebigkeit. Die Frage ist für mich vielmehr, *was* für eine Zukunft sie hat. Ich möchte die Gelegenheit wahrnehmen, einige Überlegungen über zukünftige Herausforderungen und Probleme der österreichischen Schule aus drei Bereichen, mit denen ich mich in der letzten Zeit beschäftigt habe, zu formulieren und zur Diskussion zu stellen.

1. Unterrichts- und Schulentwicklung von unten

Die 70er Jahre waren in Österreich die Zeit der großen Schulversuche. „Entwicklung" wurde in ihnen als diskontinuierliches Phänomen, als besonders zu kontrollierende Ausnahme, als Erprobung weniger vorgegebener Konzepte, die dann bald und flächendeckend wieder in eine „Normalform" übergeführt werden sollten, angesehen. Diese Schulversuche wurden in einer Allianz der (von Susanne DERMUTZ so genannten) „Bildungspartnerschaft" der Großparteien und nachgeordneten Institutionen mit den Hilfsmitteln einer auf Legalität, Ordnung und Gleichförmigkeit orientierten Schuladministration und einer auf Kontrolle und Vergleichbarkeit orientierten Wissenschaft durchgeführt.
Die 80er Jahre waren – zu einem guten Teil als Folge der Lähmung auf struktureller Ebene durch die festgefahrenen Parteienmeinungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Sekundarstufe I – eine Zeit der bildungspolitischen Stagnation, die sich in einer curricularen Stagnation fortgesetzt hat (vgl. GRUBER 1990). Sieht man von der – unter dem Druck des „Zeitgeistes" forcierten – Einführung von Informatik und vom neuen Volksschullehrplan, der retrospektiv als die große Leistung der 80er Jahre erscheinen wird, ab, hat es wenig inhaltliche Weiterent-

wicklung gegeben; Unterrichtsprinzipien boten die Möglichkeit, unter Beibehaltung der curricularen Struktur doch die Wahrnehmung neuer Ansprüche zu signalisieren.

Was es jedoch gegeben hat, war eine wachsende Anzahl von Basisinitiativen, Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern, teilweise auch Eltern, die Unterrichts- und Schulentwicklung in abgegrenzten Bereichen vor Ort in Gang bringen wollten. Ein Merkmal dieser Initiativen war, daß sie gleichsam an den Rändern des Bildungswesen ansetzten – bei Problemen, die nicht im Scheinwerferlicht standen und Aktivisten auch nicht sofort ins Zentrum der Aufmerksamkeit brachten, wie z. B. die Integration Behinderter, interkulturelles Lernen, Umwelterziehung (eine Ausnahme waren vielleicht die Initiativen zur Demokratisierung der Bestellung von SchulleiterInnen, die allerdings unkoordiniert verliefen). Allerdings hat die Aufmerksamkeit bezüglich dieser Themen in den letzten Jahren deutlich zugenommen – Zeichen dafür, daß *diese Initiativgruppen* gesellschaftlich virulente Themen aufgegriffen und andererseits selbst Bewußtseinsbildung dazu betrieben haben.

Ein zweites Merkmal dieser Initiativen ist, daß sie bereichsbezogen und lokal arbeiten. Das ist einesteils ihre Stärke: Sie leisten konkrete Arbeit vor Ort, sie bringen Veränderung im kleinen und Wissen darüber zustande. Das ist aber auch ihre Schwäche: Trotz verschiedener Koordinierungsinstrumente, wie Lehrertreffen, unabhängige Lehrerlisten, Tagungen (z. B. gab es 1991 mindestens zwei solcher Tagungen, die sich ausdrücklich um eine Vernetzung solcher Basisinitiativen bemühten: „Projektunterricht als produktive Störung" und „LehrerInnen machen Schule") gelang es ihnen nicht, zu einer deutlichen Intensivierung der bildungspolitischen Diskussion geschweige denn zu einer koordinierten Gegenöffentlichkeit in Sachen Bildung beizutragen.

In letzter Zeit nehme ich ein durchaus steigendes – wenn auch sicher nicht durchgehendes – Interesse der traditionellen Institutionen des Bildungswesens an der Arbeit solcher Basisinitiativen wahr, das zu unterschiedlichen Allianzen geführt hat: So haben Pädagogische Institute Entwicklungsprojekte auf Initiative von LehrerInnen durchgeführt (vgl. „Offenes Lernen in der Mittelstufe"; Wien), Stellen für Supervision eingerichtet (Steiermark) oder eine Infrastruktur für dezentrale Lehrerausbildung aufgebaut (regionale pädagogische Zentren; Burgenland; vgl. ALTRICHTER et al. 1990). Universitäten, die offenbar jetzt wieder häufiger als aktive Elemente in der Entwicklung des Bildungswesens angesehen und herangezogen werden, haben durch Projekte einen Rahmen für die Tätigkeit initiativer LehrerInnen geboten (z. B. das Projekt „Umwelt und Schulinitiativen"; unter Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst; vgl. POSCH 1990) oder durch längerfristige Lehrerfortbildungsprojekte eine Basis für die Formulierung von Selbstbewußtsein von Lehrern zu schaffen versucht (z. B. der Lehrgang Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen höherer Schulen).

Die Initiativen scheinen mir immer wieder auf zwei miteinander zusammenhängende Grenzen zu stoßen: auf die *legalistisch-administrative Auffassung von Bildungsprozessen*, die in Österreich besonders gut ausgeprägt ist. Sie ist durch die Ideologie gekennzeichnet, daß für jedes in der Schule auftauchende Problem gesetzlich oder zumindest verordnungsmäßig vorgesorgt sein muß. LehrerInnen werden dabei explizit als VerwaltungsbeamtInnen gesehen. Sie sind das letzte Glied einer Kette von Handlungsanweisungen, was z. B. dazu führt, daß ein Jahreszeugnis als Bescheid angesehen wird, der – wie andere Bescheide auch – angefochten werden kann. Die zweite Grenze scheint mir in einer *deprofessionalisierten Berufstätigkeit* zu liegen, die man als das Sozialisationsergebnis einer legalistisch-administrativen Bildungsauffassung ansehen kann. Sie drückt sich aus in:

- wenig Zutrauen zur eigenen Leistung (die eigene Tätigkeit wird als höchstens von privatem Interesse betrachtet; es gibt wenig berufsbezogenen Austausch; Angst, anderen etwas mitzuteilen und dadurch als „Gschaftelhuber" angesehen zu werden)
- Rückzug in die Privatheit (zuerst in jene des Klassenzimmers und dann manchmal auch ein geistiger Rückzug aus dem Beruf)
- eine geringe Bezahlung und ein geringes öffentliches Ansehen, das mit geistigem Rückzug aus dem Beruf beantwortet wird („Ich habe die Prioritäten in meinem Leben anders gesetzt!" können wohl wenige hochqualifizierte Berufstätige sagen, wenn sie zu einer Besprechung über inhaltliche Fragen ihres Unternehmens gebeten werden), der in manchen Bereichen wohl nur durch mangelnde berufliche Alternativen nicht zu einem vollen

Rückzug wird (in Bereichen, in denen gute Berufsmöglichkeiten bestehen, wie z.B. bei den LehrerInnen der kommerziellen Fächer der BHS, herrscht Lehrermangel, und Personen ohne Nebenberuf werden gelegentlich verdächtigt, „Versager in der Wirtschaft" zu sein).

Die *Aktionsforschungsprojekte*, in denen ich in den letzten Jahren gearbeitet habe (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1990), versuchen dieser Deprofessionalisierung entgegenzuarbeiten, versuchen ein Forum für engagierte Lehrerinnen und Lehrer zu sein, in dem sie ihre Stärken weiterentwickeln und so aufbereiten können, daß sie in der Öffentlichkeit auch als selbstbewußte Argumente vorgebracht werden können; versuchen zur „Vernetzung" (das allgegenwärtige Schlagwort!) von Lehrerengagement und Lehrerwissen beizutragen.

2. Schulautonomie

Gegenüber der bildungspolitischen Stagnation, die ich für die 80er Jahre auf der Makroebene konstatiert habe, gibt es seit einiger Zeit nachgerade hektische Aktivitäten, die sich häufig um das Schlagwort „Schulautonomie" gruppieren. Das Thema hat tatsächlich eine erstaunliche Konjunktur erlebt. Nach den Recherchen von Michael SERTL (1992) werden solche Forderungen erst seit 1988 und dann verstärkt seit 1990 geäußert – durchaus mit unterschiedlichen Verständnissen und Zielrichtungen.

Warum gibt es diese Autonomie-Diskussion? Ist Schulautonomie nur eine der vielen Moden, die über das Schulsystem hinwegschwappen? Wenn es eine Mode sein sollte, dann hat sie schon den Charakter einer Massenpsychose angenommen, weil die Autonomie-Rhetorik in so gut wie allen westeuropäischen Industrieländern (selbst wenn sie von durchaus unterschiedlichen Ausgangspunkten bezüglich des schulischen Entscheidungsspielraumes ausgegangen sind) aufgetreten ist. Wir haben jedenfalls in einem Gutachten zu argumentieren versucht (vgl. POSCH/ALTRICHTER 1992a), daß diese Autonomie-Diskussion eine Reaktion auf die Änderung gesellschaftlicher Bedingungen darstellt und eine Veränderung der Art, wie gesellschaftliche Interessen durchgesetzt werden, anzeigt. Der technische, wissenschaftliche

und soziale Fortschritt hat zu einer zunehmenden Komplexität der Handelsvollzüge geführt, die sich immer schwerer in der traditionellen Weise zentral über die herkömmlichen Mechanismen des legalistisch-administrativen Inventars steuern lassen. Die Entwicklungslogik der „technischen Rationalität" (vgl. SCHÖN 1983), die extern (durch Wissenschaft oder Administration) produzierte Konzepte eng kontrolliert in die Praxis umsetzen will, stößt an ihre Grenzen: Immer mehr Probleme an der Peripherie bleiben ungelöst, und Folgeprobleme ursprünglicher Problemlösungen tauchen auf.

Dies hat zu „Autonomisierungskonzepten" geführt, die im Kern eine Neuverteilung von Rechten und Pflichten zwischen Zentrum, Peripherie und den verschiedenen zwischengeschalteten Instanzen vorsehen, um die Schwierigkeiten der Steuerung und Problemlösung besser in den Griff zu bekommen.

Die Schule betrifft diese gesellschaftliche Entwicklung in zweifacher Weise:

- Einesteils ist sie selbst als Institution mit deutlichen Steuerungsproblemen von dieser Diskussion (Forderungen nach organisatorischer Autonomisierung) betroffen.
- Anderenteils werden an sie im Zuge dieser Diskussion neue Bildungsanforderungen gestellt: Sie soll Motivation und Loyalität (Stichwort: Bereitschaft zu dezentraler Verantwortungsübernahme und Entscheidung) erzeugen. Und sie soll Qualifikation für dezentrale Tätigkeiten vorbereiten: Darauf deutet das neue Aufleben der Diskussion um die „Schlüsselqualifikationen" und die Forderung nach dynamischen Fähigkeiten (aktive Gestaltung, verantwortungsvolle Entscheidung, Selbstkontrolle bei der Problemlösung usw.) hin. Dies drückt sich auch beispielsweise in der Übernahme von Projektarbeit in den Mathematiklehrplan usw. aus.

Nach der Hochkonjunktur der „Schulautonomie" scheint aber jetzt stärkere Ernüchterung einzukehren – wahrscheinlich, weil bewußter wird, daß es durchaus unterschiedliche Lesarten von „Schulautonomie" gibt (vgl. dazu SERTL 1992), die nicht immer mit der eigenen Wunschinterpretation übereinstimmen, und daß bei durchaus wohlmeinender Interpretation von Autonomie eine Reihe von Fragen offen und Probleme zu erwarten sind:

- Besteht Schulautonomie in der Delegierung einiger unangenehmer Verwaltungsaufgaben nach unten oder bringt sie mehr pädagogische Entscheidungen für die Schule, ist sie eine administrative oder pädagogische Reform?
- Wenn die letztere Interpretation zutrifft: Wer soll diese pädagogischen Entscheidungen fällen? Vielen Schulen mangelt es an Strukturen, in denen offene Diskussionen geführt, Entwicklungsarbeit geleistet und tragfähige Entscheidungen vorbereitet werden können.
- Wird, wenn der Staat die Leine locker läßt, mit seiner größeren Distanz zur Schule die Bereitschaft auch geringer werden, Probleme des Bildungswesens (z. B. die Forderung nach Ressourcen) zentral zu lösen? Nicht zufällig taucht das Schlagwort von der „Mangelverwaltung" gerade jetzt besonders häufig auf.
- Durch Vergrößerung der Schulautonomie sollen mehr lokale Lösungen und größere Unterschiedlichkeiten im Schulwesen gefördert werden. Angesichts dieser Perspektive entdecken manche die Kehrseiten der lange geschmähten Gleichförmigkeit eines zentralistischen Bildungswesens: Werden die von verschiedenen Schulen vergebenen Berechtigungen vergleichbar bleiben? Wer sorgt dafür, daß sich die autonomen Schulen nicht aus den unangenehmen „Randaufgaben" (z.B. „schwierige Kinder", Behinderte) zurückziehen?
- Professionalität von LehrerInnen ist eigentlich eine Voraussetzung für Schulautonomie, beispielsweise bringt die Aufgabe, ein schulinternes Teilcurriculum zu erstellen, die Notwendigkeit nach mehr Absprache und quantitativ und qualitativ gestiegene Anforderungen mit sich. Im Bericht des Collége de France (1987, 282) an Präsident Mitterrand über die Zukunft des Bildungswesens steht der denkwürdige Satz:

„Lehrersein ist keine Arbeit wie jede andere: Nur in wenigen Berufen geht es um so schwerwiegende Risken, wie schlechte Lehrer sie den ihnen anvertrauten Schülern aufhalsen; nur für wenige Berufe ist soviel Moral, Großmut, Engagement und vielleicht vor allem Begeisterung und Hingabe nötig. Nur wenn die Politik intensiv versucht, für diesen Beruf die Besten zu gewinnen und zu fördern, jene Männer und Frauen von Format, deren Lob in den Bildungssystemen aller Länder und Zeiten gesungen worden ist, wird sie den Beruf des die Jugend Bildenden zu dem machen können, was er sein soll: zum ersten unter den Berufen."

Wenn auch die Formulierung in unseren Ohren zu pathetisch klingen will, so wird doch der Finger auf einen wunden Punkt gelegt: Wenn man vermehrte Entscheidungsmöglichkeiten an der Peripherie schafft, stellt man dadurch hohe Anforderungen an die dort Berufstätigen. Was tut die Gesellschaft, um einer Demoralisierung (und damit Deprofessionalisierung) der im Lehrberuf Tätigen entgegenzuarbeiten und engagierten und qualifizierten Berufsnachwuchs zu gewinnen? Was wird gemacht, um den – für die Reproduktion der Gesellschaft – so wichtigen Lehrberuf attraktiv für engagierte und ideenreiche Personen zu machen? Ich sehe bisher noch wenige Überlegungen von seiten des Bundes, dieses Problem anzugehen. Nach meiner Wahrnehmung hat auch die Gewerkschaft bisher eher eine defensive Strategie im Hinblick auf Autonomisierungsforderungen und ihre Implikationen für die Berufstätigkeit gezeigt.

3. Fachhochschulen und Berufsbildung

Im Gegensatz zu vielen anderen Industriestaaten hat Österreich keinen sog. nicht-universitären Sektor der postsekundären Bildung, sieht man einmal von dem quantitativ kleinen Bereich der Pädagogischen Akademie, Sozialakademie und medizinisch-technischen Ausbildung ab. Seit kurzem gibt es Vorschläge zur Etablierung eines solchen nicht-universitären Sektors. Eine entsprechende Willenserklärung ist in der Regierungserklärung festgeschrieben. Die Gründe für dieses (wieder) erwachte Interesse liegen in Befürchtungen hinsichtlich der *formalen* EG-Kompatibilität der Berufsberechtigung „Ingenieur", in der – von manchen als zu groß angesehenen – Zahl von AHS-Maturanten ohne berufliche Qualifikation sowie in den Problemen von Universitätsstudien, wie lange Dauer, hohe Drop-out Zahl sowie als zu gering erachtete „Praxisorientierung".

In meinem Verständnis ist die Fachhochschul-Diskussion eigentlich eine Auseinandersetzung um den *Stellenwert von Berufsbildung im Bildungssystem* (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1992). Dieser

hat sich in den letzten Jahrzehnten auf dramatische Weise verändert, ohne daß das der Öffentlichkeit wie vielen akademischen ErziehungswissenschaftlerInnen bewußt geworden wäre. Die duale Berufsausbildung, die vor nicht allzu langer Zeit eine besonders qualifizierende Zutat zur allgemeinen Grundausbildung des Durchschnitts der Bevölkerung war, wird immer mehr zu einer Mindestausbildung, die von dynamischen Personen mehr und mehr vermieden wird. In der Sekundarstufe II haben sich starke quantitative Verschiebungen von der AHS-Oberstufe in Richtung berufsbildender höherer Schulen ergeben. Die Fachhochschul-Diskussion deutet nun an, daß wir uns gegenwärtig in einer Situation befinden, in der die Vorbildung für hochqualifizierte Berufstätigkeiten eine Stufe im Bildungssystem höher geschoben und verlängert wird. Tatsächlich haben manche Magisterstudiengänge an Universitäten – besonders dort, wo im Berufsfeld eine stärkere Nachfrage herrscht, wie z. B. in der Betriebswirtschaftslehre – einen deutlich berufsqualifizierenden Charakter angenommen.

Dies schlägt sich mit dem alten Selbstverständnis der Universitäten, das noch in die derzeit gültige Formulierung des allgemeinen Hochschulstudiengesetzes die unverbindlichere Formulierung „Berufs*vor*bildung" hineinreklamiert hat, die als Abschwächung des Begriffs „Berufsbildung" gemeint war. In diesem Geiste hat die österreichische Rektorenkonferenz weithin unwidersprochen Konzepte vorgelegt, die den Fachhochschulen als Bildungsziel „praxisorientierte Berufsbildung" und den Universitäten die „Vorbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses" zuweist. Eine Aufgabenverteilung, die vielleicht der Ausbildungsrealität in vielen Studienrichtungen entspricht, aber der realen Zukunftsperspektive der meisten StudentInnen gänzlich unangemessen ist. Auch viele andere, der in der politischen Diskussion geäußerten Konzepte, versuchen Fachhochschulen als eine stark berufsorientierte, verschulte, deutlich von den Universitäten segmentierte *Zugabe* zum bestehenden Bildungswesen zu konzipieren, die möglichst alles Bestehende gleichläßt:

- Die Universitätsstudien, gleichwohl ein Grund für die Fachhochschuldiskussion, sollen in ihrem tatsächlichen Bildungsziel und in ihrer organisatorischen und didaktischen Gestaltung nicht angezweifelt werden. Klare Segmentierung von der Universität, deutlich unterschiedene Bildungsziele und Übertritt erschwerende Regelungen sollen eine Konkurrenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten vermeiden.
- Die bestehenden berufsbildenden höheren Schulen, obwohl die von ihnen vergebenen Berechtigungen ein Auslöser für die Fachhochschul-Diskussion waren, sollen ebenfalls möglichst in ihrem bisherigen Zustand belassen werden: Manche Konzepte sehen beispielsweise ein kompliziertes System von Zugangsprivilegien zu den Fachhochschulen für BHS-Absolventen vor. Offen bleibt dann allerdings, wie solche Fachhochschulen gleichzeitig attraktiv für AHS-Maturanten (ein anderes Hintergrundmotiv für die Einrichtung von Fachhochschulen) sein sollen.

Meines Erachtens ist die besondere Vorsicht, die sich im Versuch, möglichst viel beim alten zu belassen, ausdrückt, insofern berechtigt, als eine Reihe von Fragen im Bereich der Berufsbildung offen sind, die bisher zwar punktuell diskutiert, aber unter Kontrolle gehalten werden konnten:

- Wie wird sich die Einführung einer höheren Berufsbildung in den Fachhochschulen auf die bisherigen Institutionen der höheren Berufsbildung, die berufsbildenden höheren Schulen, auswirken? Werden die bisher verhalten diskutierten Fragen, wie z. B. jene der hohen Spezialisierung und der hohen zeitlichen Belastung der SchülerInnen, die allerdings eine Doppelqualifikation verleiht, wieder stärker aufbrechen?
- Was kann getan werden, um die mangelnde Attraktivität der beruflichen Grundbildung in der dualen Ausbildung, die z. B. unter den Kürzeln „Facharbeitermangel vs. Maturantenschwemme" angesprochen wird, zu bekämpfen?
- Was soll mit dem Polytechnischen Lehrgang geschehen, der trotz aller didaktischer und curricularer Anstrengungen seine strukturelle Benachteiligung nicht überwinden kann?
- Wie gehen Universitäten mit der – zwar von Studienrichtung zu Studienrichtung unterschiedlichen – im allgemeinen aber immer schwerer übersehbaren Tatsache um, daß ihre Magisterstudien eine höhere Berufsausbildung für Tätigkeiten außerhalb der Universität und eben nicht eine „Vorbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses" sind?

Stellt man sich diesen Fragen, so wird die wechselseitig exklusive Fassung von Berufsbildung und Allgemeinbildung, die ein wesentliches Konstruktionsprinzip des österreichischen Schulsystems ist und sich bis in unterschiedliche Sektionen im Ministerium fortsetzt, nach und nach ins schwimmen kommen und eine Reihe weiterer brisanter Fragen nach sich ziehen.

- Was spricht dafür, die strikte Scheidung zwischen Schultypen der Allgemeinbildung und Berufsbildung auf der Ebene der Sekundarstufe II aufrechtzuerhalten?
- Wie ist es zu rechtfertigen, einem Schultyp auf der Sekundarstufe II so prominente Stellung zu geben, der sich de facto durch den Ausschluß berufsvorbildender Elemente definiert und gleichzeitig über eine Schwemme von MaturantInnen ohne Berufsqualifikationen zu klagen?
- Kann die „Allgemeinbildung", in der AHS-Oberstufe ja ein Synonym für „Studienberechtigung", nur neben oder zusätzlich zur Berufsbildung und nicht auch *in* ihr erworben werden? (BHS können die Studienberechtigung ja dadurch vergeben, daß sie einen Gutteil des AHS-Lehrplans *zusätzlich* zu ihren berufsbildenden Aufgaben lehren).
- Ist es wirklich sinnvoll, die berufs- und allgemeinbildenden Teile des österreichischen Schulwesens von verschiedenen Sektionen im Ministerium betreuen zu lassen, oder ist das nicht eine Vorentscheidung gegen alle Versuche einer stärkeren Integration von allgemeinbildenden und berufsbildenden Aufgaben?
- Wie lange wird es den Universitäten noch gelingen, sich einer didaktisch und organisatorisch überlegten Gestaltung der in ihren Hörsälen real schon stattfindenen Berufsbildung durch die simple Schwarz-Weiß-Gegenüberstellung von Freiheit der Wissenschaft vs. Marktorientierung, Abhängigkeit, Praxisorientierung, Funktionalisierung für Berufstätigkeiten usw. zu entziehen?

Ich kann leider nicht behaupten, daß ich auf all diese Fragen schon eine Antwort wüßte. Allerdings halte ich eine Intensivierung der Diskussion über Berufsbildung, an der sich ja kritische Intellektuelle traditionell eher schwächer beteiligen, für höchst wichtig (vgl. die Skizze in POSCH/ALTRICHTER 1992b).

Literatur

Altrichter, H./Kaufmann H./Wallmann, H.: *Fragmente über eine ganze Sache.* Intentionen, Entwicklung und Evaluation regionaler pädagogischer Zentren im Burgenland. In: ZV-Lehrerzeitung (1990) 4, 12 – 20.

Altrichter, H./Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1990.

Altrichter, H./Posch, P.: *Verhältnis der Fachhochschulen zu Berufsbildenden Höheren Schulen und Universität.* In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Das Österreichische Bildungssystem in Veränderung. Bericht an die OECD über die geplante Diversifikation des Postsekundarsektors. BMWF: Wien o.J. (1992), 173-208.

College de France: *Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft.* In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Klett-Cotta: Stuttgart 1987, 253-282.

Gruber, K. H.: *School reform and curriculum development: the Austrian experience.* In: The Curriculum Journal 2 (1990) 3, 315 – 322.

Posch, P.: *Das Projekt „Umwelt und Schulinitiativen".* BMUK/ARGE Umwelterziehung: Wien 1990.

Posch, P./Altrichter, H. (Hrsg.): *Schulautonomie in Österreich.* BMUK: Wien 1992a.

Posch, P./Altrichter, H.: *Bildung in Österreich. Analysen und Entwicklungsperspektiven.* Österreichischer Studienverlag: Innsbruck 1992b

Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner.* Temple Smith: London 1983.

Sertl, M.: *Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich.* In: Posch, P./Altrichter, H. (Hrsg.): Schulautonomie in Österreich. BMUK: Wien 1992, 87 – 123.

Bernhard Rathmayr

Abschied von der Schule

„In den Schulen, ihr Fürsten, in den Schulen, ihr Väter des Staates, in den Schulen oder nirgends muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaft befördern und Nahrung und öffentlichen Wohlstand des Landes erhöhen will."

Das war um 1800. So überzeugt konnten Pädagogen wie Johann Heinrich Campe damals noch Schule als Allheilmittel für gesellschaftlichen Fortschritt schlechthin anbieten. Inzwischen sind wir andere Töne über die Werkstatt zur Veredelung der Menschen und zur Erhöhung des Wohlstands gewöhnt. Nicht nur, daß Schulen selbst teure, viele meinen zu teure, Posten in den staatlichen Budgets geworden sind. Es mehren sich auch die Zweifel, ob der Schulleistung, die von den Schüler/inn/en verlangt wird, die Leistung der Schule selbst noch entspricht. Und zwar vor allem bei denen, für die Schule da ist, bei den Schüler/inn/en. Bei großen Untersuchungen zur Schulzufriedenheit (z.B. im Jugendbericht der Österreichischen Bundesregierung 1988) ergeben sich nicht gerade beruhigende Urteile von Schülern über die Schule:

„Es dominieren Unterrichtsmethoden, welche die Maximierung der Stoffvermittlung begünstigen, die Passivität der Schüler fördern und eine selbständige Auseinandersetzung verhindern."

„Der Bildungswert des Unterrichts ist häufig gering."

„Die Brauchbarkeit dessen, was in der Schule gelernt wird für das spätere Leben, wird als gering empfunden."

Andererseits gibt es kaum Zweifel an der Existenzberechtigung von Schule als gesamtstaatlicher Bildungsanstalt. Schule, so meinen die meisten, hat es immer gegeben und wird es deshalb wohl auch immer geben müssen. Wo sonst sollten die Kinder das lernen, was man nun einmal braucht, um als Erwachsener bestehen zu können, je stärker die Konkurrenz um gesellschaftlichen und beruflichen Aufstieg wird, um so mehr? Auf diese Weise geht in die gesellschaftliche Legitimation von Schule bereits deren propagandistische Selbstlegitimation ein. In Wahrheit hat die Schule,

die wir haben, mit dem, was man etwa in der Antike Schule nannte, nichts zu tun. Die heutige staatliche Schule beruht auf der gesetzlichen Einführung der Schulpflicht, die erst gut 100 Jahre zurückliegt und damit auf einer gesamtpolitischen, nicht bloß bildungspolitischen Option. Diese politische Option nimmt Lernen für eine Reihe gesellschaftlicher Zwecksetzungen in Dienst, die von sich aus nichts mit Lernen zu tun haben. Wenn Lernen die aus der Notwendigkeit des erlebten Alltags und aus der spielerischen Aneignung von Wirklichkeit folgende Bereitschaft zur Selbstveränderung ist, dann ist die staatliche Pflichtschule das gerade Gegenteil davon: Sie ist die Behinderung gerade dieses Lernens zugunsten fremdgesetzter Ziele und Prozeduren disziplinierter Unterrichtung, die Lernen bis in kleinste Details vorschreibt, reglementiert und damit auch – okkupiert. Schule ist eine der grandiosesten Täuschungen, denen die Moderne aufgesessen ist: Eine Anstalt zur Disziplinierung des Lernens, die sich zunehmend als dessen ideale und alleinige Ermöglichung ausgibt.

Das Problem der modernen Schule ist, einerseits, ihr Erfolg. Sie hat ihre eigene politische Zwecksetzung, die Erzeugung gesellschaftlich brauchbarer Bürger, im großen und ganzen erreicht. Die Heranfürhung aller gesellschaftlichen Individuen zu einem gewissen Stand an allgemeiner Bildung ist erreicht. Die konservative Angstparole von einem neuen Analphabetismus trifft nicht zu. Statt dessen gilt: Die Menschen können heute lesen, schreiben, Informationen aller Art aufnehmen und verbreiten, sie sind zu diesen Zwecken nicht mehr, wie in der gesamten Geschichte vorher, abhängig von einer kleinen gesellschaftlichen Elite, die ihnen diese Dienste tun oder auch verweigern kann und – noch wichtiger – ihr Wissen und Können bleibt dank Schule in jenem Rahmen, der dem Kalkül staatspolitischer Nützlichkeitserwägungen entspricht. Bildungsansprüche dieser Art müssen heute nicht mehr gegen den Willen der Bevölkerung durchgesetzt werden, sie sind zur gesellschaftlichen Selbstverständlichkeit geworden, zu einer Notwendigkeit, die alle Bürger problemlos anerkennen. Das heißt aber nichts anderes, als daß die staatliche Pflichtschule politisch nicht mehr erforderlich ist. Sie könnte durch ein ausreichendes Angebot an unterschiedlichsten Lern-

möglichkeiten ersetzt werden, ohne daß sich die Gesellschaft um die kulturelle Grundausstattung der Heranwachsenden Sorge machen müßte. Der nachhaltigste Nachweis dieser von Bildungswissenschaftlern noch kaum zur Kenntnis genommenen Veränderung ist in der Aneignung von Computerwissen zu sehen: Lang vor jeder schulischen Bemühung um die Vermittlung solcher Inhalte haben sich jung und alt die entsprechenden Kompetenzen auf dem je erforderlichen Niveau durch private oder von privaten Einrichtungen angebotene Lernprozesse angeeignet. Mit jahrzehntelanger Verspätung hat das Bildungssystem erst nachgezogen.

Andererseits ist die zweite politische Intention von Schule, gesellschaftliche Wissensbestände und Lernprozesse nach staatlichen Kalkülen zu beschränken, kaum mehr durchzuhalten: Information und Lernen können im Prinzip nicht mehr zensuriert werden: Lernen passiert inzwischen wieder überall, über das Lesen (z.B. von Comics oder Science Fiction statt der langweiligen Schulbücher), in den Gruppen Gleichaltriger, in gemeinsamer Freizeit und vor allem durch die Medien. Schulischer Lernstoff kann häufig weder inhaltlich noch in der Art seiner Darbietung mit dem außerschulischen „Lernstoff" konkurrieren. Die ahnungsvolle Mahnung des großen Friedrich, man solle den Kindern „auf dem platten Lande" nur „ein bisgen Lesen und Schreiben" lernen, damit sie nicht auf dumme Gedanken kämen, führte langfristig in ein Dilemma: Entweder Schule beschäftigt sich zumindest auch mit dem, was Kinder außerhalb ihrer Mauern bewegt (und im allgemeinen nicht in den Lehrplänen steht), oder sie umgibt sich selbst mit einer Mauer, die sie vom Rest der Gesellschaft abschottet und damit für die Kinder uninteressant macht. Schulisches Lernen kann dann nicht mehr auf ursprüngliches Interesse der Kinder hoffen (gerade das war aber die Hoffnung der modernen gegenüber der alten, autoritären Schule), sondern nur mehr mit Zwang durchgesetzt werden. Der außerschulische Bildungsmarkt hat nicht nur neue Übermittlungsformen von Wissen und Können hervorgebracht, sondern die Eigenart des Wissens selbst verändert. An die Stelle der schultypischen langfristig gleichbleibenden „orthodoxen" Lehrgebäude sind marktkonforme, „heterodoxe" Wissensformen getreten: Angebotsorientiertes Neuigkeitswissen,

kurzfristiges Gebrauchswissen, populistisches Gefühlswissen, unterhaltsames Showwissen, informatives Gesundheitswissen, psychohygienische und pseudotherapeutische Beziehungs- und Lebenshilfe u.a. Im Unterschied zu vorschulischen Zivilisationsformen werden diese Wissensformen nicht mehr aus der partikulär/kollektiven Lebenserfahrung einzelner Menschengruppen gebildet, sondern aus der Zwangsläufigkeit marktwirtschaftlicher Mediatisierung von Alltag, Information und Wahrheit, im Unterschied zur schulischen Zivilisationsform werden sie nicht mehr von Systemen orthodoxer Lehrgebäude abgeleitet, sondern von den vorhandenen oder künstlich erzeugten Bedürfnissen des Marktes.

Insgesamt verliert damit die öffentliche Schule an Loyalität und Ansehen und zwar nicht nur bei jenen gesellschaftlichen Gruppen, die ihr gegenüber schon immer skeptisch waren, sondern bei allen. Kritische bis vernichtende Medienberichte, Desinteresse der Schüler auf breiter Basis, immer stärkere, wenn auch noch vielfach angstbesetzte Unzufriedenheit der Eltern und, was besonders schwer wiegen mag, immer heftigere Kritik aus den Kreisen, die bisher einer strengen, konservativen Schule unverbrüchlich die Stange hielten, der Unternehmer. Gerade sie werfen der Schule von heute vor, sie bilde Menschen von gestern aus. Es mangle den Abgängern gerade an den Fähigkeiten, die für modernes Wirtschaften erforderlich sind: Kreativität, Initiative, Teamgeist, usw.

So kommt die Schule von beiden ihrer einstigen Zielsetzungen her in die Zange. Einerseits erreicht sie ihr Ziel, die gesellschaftliche Moral unter Kontrolle zu halten, immer weniger, andererseits wird auch ihre Fähigkeit, noch brauchbare Bildung zu vermitteln, zunehmend in Frage gestellt. Von der Lösung dieses Dilemmas, man könnte auch sagen, dieses Grundwiderspruchs von Schule von Anfang an, wird die Zukunft der Schule abhängen. Verschiedene Optionen stehen zur Verfügung und werden zum Teil auch schon ausprobiert:

1. Schulreform, d.h. Organisationsformen und Inhalte schulischen Lernens gesamtgesellschaftlich neu zu begründen. In umfassenden Anstrengungen wurde seit den 60er Jahren praktisch im gesamten europäischen Raum der Versuch unternommen, schu-

lisches Lernen neu zu legitimieren. Kaum ein Land, in dem nicht großangelegte Curriculumforschung, einschneidende schulorganisatorische Veränderungen vorgenommen wurden. Heute läßt sich sagen, daß diese Bemühungen im großen und ganzen gescheitert sind. Lernen läßt sich in Gesellschaften, die immer stärker in einzelne Interessensgruppen, neue Klassenstrukturen, und vor allem immer stärker in miteinander um dieselben gesellschaftlichen Chancen konkurrierende Einzelindividuen zerfallen, nicht mehr gesamtgesellschaftlich begründen. Die neue Symbolik gesellschaftlicher Bildung ist nicht mehr die einheitliche Bildung für alle, die Schulpflicht, sondern die Konkurrenz um die je chancenreichere Bildung, der drohende numerus clausus: Tendenziell streben alle Bürger nach den höchsten in einer Gesellschaft gegebenen Bildungsabschlüssen und zerstören dadurch die Systematik staatlicher Bildungsideologie und -praxis. Das wird nirgends deutlicher als an der gegenwärtigen Überfüllungsproblematik der Universitäten, der staatliche Politik mit der alten, bereits vielfach gescheiterten Strategie der „Unterkellerung" zu begegnen versucht: Um die Spitze zu entlasten wird ein neues Untergeschoß, die Fachakademien, eingezogen. Dabei läßt man außer Acht, daß Bildungssysteme ähnlich funktionieren wie Verkehrssysteme: Je mehr Fahrbahnen man schafft, desto größer wird insgesamt die Zahl derer, die sie benutzen. Der dementsprechende Mechanismus ist in den Gesetzesentwurf zur Einrichtung der Fachakademien bereits eingebaut: Ihre Absolvent/inn/en werden berechtigt sein, Universitätsdiplome zu erwerben, Fachakademien funktionieren also nicht nur als eine Alternative zu den Universitäten, sondern auch als ein neuer Zugang zu ihnen.

Auf der anderen Seite zeigen jüngste Versuche, auch nur minimale Veränderungen am System Schule durchzuführen, wie etwa die Maturareform oder die sogenante Schulautonomie, wie eng der Innovationsrahmen dieses Systems abgesteckt ist: Um Veränderungen der Prüfungsmodalitäten durchzusetzen oder den Schulen für winzige Bruchteile der Wochenstundenanzahl die inhaltliche Entscheidungsfreiheit zu gewähren, bedarf es jeweils jahrelanger Verhandlungen, bei denen die konservative Partei schon bei der kleinsten Veränderung mit dem Untergang des Abendlandes argumentiert. Die jahrzehntelange Geschichte der österreichischen Schulreform läßt nur einen legitimen Schluß zu: Das System Schule ist in seiner derzeitigen politischen Verfassung nicht reformierbar.

2. *Entschulung der Schule*, d.h. schulisches Lernen von der Dominanz zentralistischer Vorschreibungen zu befreien. In Alternativschulen, durch die Liberalisierung des Unterrichts in den Regelschulen, durch Einbeziehung lebensweltlicher Themen, durch individuelle und häufig gegen die Intentionen der Schulaufsicht gerichtete Bemühungen engagierter Lehrkräfte, usw. Alle diese Versuche haben mit zwei grundlegenden Problematiken zu kämpfen: Sie liegen quer zur immer noch offiziellen Lesart von Schule als staatlicher Anstalt, und sie müssen das Problem lösen, was an die Stelle der einstmals gesellschaftlich vorgeschriebenen Moral treten soll, hedonistischer Konsumismus, politische Ideologie, postmoderne Pluralität, basisdemokratische Übereinkunft oder doch wieder irgendeine Art von versteckter Autorität, auch wenn sie sich möglicherweise antiautoritär gebärdet. Und sie bleiben gegenüber der zentralistischen staatlichen Schule eine Randerscheinung, die dort und da geduldet, aber mit allen Mitteln dann bekämpft wird, wenn sie „Schule" zu machen droht, d.h. wenn ihre Reformansätze auf das staatliche Schulwesen überzugreifen drohen.

3. *Entschulung der Gesellschaft*, d.h. Lernen überhaupt von der Überformung durch staatlichen Zugriff zu befreien und auf dem Konsens der Betroffenen neu aufzubauen. Ivan Illich und Paolo Freire haben solche Ansätze im großen zu verwirklichen versucht, wagemutige Eltern, die ihre Kinder allein unterrichten und engagierte Pädagogen wie George Dennison oder Maude Mannoni, die sich der von der offiziellen Schule als nicht unterrichtbar gebrandmarkten Kinder annehmen, haben sie im kleinen versucht. Von allen diesen wunderschönen und in ihren Zielen höchst erfolgreichen Experimenten existieren nur mehr Bücher. Sie sind früher oder später am Widerstand der Behörden, an den Kosten, aber auch an der Überlastung jener Menschen, die zusätzlich und gratis Aufgaben übernehmen, die für alle anderen der Staat erledigt, gescheitert. Das drastischste Beispiel hiefür ist derzeit die Integration behinderter Kinder in die Regelschule, die über Jahre von betroffenen Eltern gefordert und in vielen Projekten ausrei-

chend erprobt wurde, aber selbst dann noch am Widerstand der Lehrergewerkschaft und dem Sonderschulestablishment zu scheitern droht, wenn der Unterrichtsminister des Landes sie bereits als politische Maxime verkündet hat. Die höchste exekutive Instanz des Staates erweist sich in bezug auf die von ihr formulierten Ziele der Veränderung staatlicher Bildungseinrichtungen als machtlos.

Das Bemerkenswerte ist, daß weder reformorientierte Bildungspolitiker noch engagierte Erziehungswissenschaftler noch engagierte Lehrer aus diesen Erfahrungen die Konsequenzen ziehen. Weder wird von politischer Seite die Forderung erhoben, das wesentliche Hindernis jeder Schulreform, die parlamentarische Zweidrittelmehrheit für alle Schulbelange, aufzuheben. Solange diese aber besteht, werden Vorschläge zur Schulreform weiterhin im ideologischen Kleinkrieg der Koalitionsparteien verschlissen oder soweit herunterlizitiert werden, bis nichts oder fast nichts mehr von ihnen übrig ist. Vergleiche mit anderen politischen Inhalten sind bemerkenswert: Für die Abtretung wesentlicher nationalstaatlicher Entscheidungskompetenzen an den EWR bzw. später die EG genügen jeweils einfache Mehrheiten des Nationalrates oder der Bevölkerung, während für die geringste Änderung eines Lehrplanes qualifizierte Mehrheiten erforderlich sind. Ebensowenig nehmen engagierte Erziehungswissenschaftler und Lehrer das Faktum des Scheiterns aller bisherigen Reformbemühungen zur Kenntnis. In immer neuen Anläufen werden neue oder alte Modelle einer idealen Schule vorgetragen, werden praktische Veränderungen schulischen Unterrichts von einzelnen Lehrerinnen unter hohem persönlichen Einsatz riskiert. Die Wirklichkeit der Schule beeinflussen alle diese good-will Unternehmungen nicht. Nicht neue Schul- oder Unterrichtsmodelle werden verwirklicht, sondern es wiederholen sich die immer gleichen Modelle der Neutralisierung, Abwiegelung, der Diffamierung und offenen Unterdrückung solcher Versuche. Die offizielle Schule verhält sich gegenüber Veränderungstendenzen wie ein undemokratisches, geschlossenes System, das im Rahmen einer konservativen staatlichen Schulgesetzgebung nicht nur die Vorschriften für alle schulischen Vorgänge erläßt, sondern ihre Einhaltung auch selbst überwacht und Verstöße ahndet. Ein

perfekter, bürokratischer Apparat der Kontrolle, der mehr Ähnlichkeit mit den ehemaligen Systemen des Ostblocks als mit westlichen Demokratien hat. Schule und Kirche sind die letzten undemokratischen Großinstitutionen unserer westlichen Gesellschaften. Solche geschlossene Systeme können nur von außen, nicht von innen verändert werden.

Da die staatliche Politik als mögliches Außen ausfällt, kommen für diese Funktion nur die Bürger selbst in Frage. Die Forderung nach Demokratisierung der Schule reicht deshalb nicht weit genug. Zu fordern ist vielmehr die Demokratisierung der Bildung: Volle rechtliche und finanzielle Gleichberechtigung aller nichtstaatlichen Schulunternehmungen. Die Argumente gegen eine solche Forderung sind sattsam bekannt: Sie würde bessere Schulen nur für die Reichen bringen und da diese im allgemeinen auch den politisch angepaßteren Schichten zugehören, nicht Fortschritt, sondern Rückschritt verursachen. Diese Argumentation greift freilich zu kurz: Einerseits kommt bei einer vollen Gleichstellung das gesamte ideologische Spektrum einer Gesellschaft zum Ausdruck. Im Moment wären das also sicher auch die grünen Bewegungen, die neuen Ansätze zu interkulturellem Lernen, die bereits vorhandenen Initiativen zu einem alternativen Unterricht, die Frauenbewegung, usw. Andererseits ist die Forderung nach Gleichberechtigung privater Schulunternehmungen nicht bloß inhaltlich, sondern auch politisch-strategisch zu verstehen: Selbst konservative private Schulen sind noch besser als der Absolutheitsanspruch konservativer öffentlicher Schulen, weil das öffentliche Schulsystem erst durch die Möglichkeit einer Alternative zu ihm unter den Druck der Notwendigkeit zu längst fälligen Veränderungen kommen kann. Man stelle sich vor: Die öffentliche Finanzierung privater wie öffentlicher Schulen würde von der relativen Anzahl der Schüler, die das Bildungsziel erreichen, abhängig gemacht!

Die Exklusivität öffentlicher Bildung ist bildungspolitisch nicht mehr gerechtfertigt. Wenn die öffentliche Diskussion über Schule und Schulreform dieser Tatsache nicht Rechnung trägt, dürfte in absehbarer Frist die Frage nach der Zukunft des derzeitigen Systems Schule durch Abstimmung mit den Füßen entschieden werden.

Sobald sich die Zahl der Jugendlichen, die nicht mehr in unsere Schulen wollen oder die in ihnen nicht mehr mitmachen wollen, weiter vergrößert;
sobald sich die Zahl der Eltern vergrößert, die nicht mehr bereit sind, als der Schule nachgeordneter psychischer Dienstleistungsbetrieb schulische Schädigungen in der Familie auszugleichen, ohne in der Schule selbst über irgendein Recht zu verfügen;
sobald gestreßte Lehrer in wachsender Zahl nicht mehr bereit sind, die fatalen Folgen übervoller Lehrpläne, didaktisch zerstörerischer Zeit- und Gruppenstrukturen des Unterrichts und sinnloser bürokratischer Auflagen zu akzeptieren;
sobald eine kritische Medienöffentlichkeit nicht mehr nur vereinzelt, sondern permanent und grundsätzlich die Mißstände an den Schulen publik macht;
sobald eine zunehmend mobile und flexible Berufswelt nicht mehr zuwartet, bis die Jugendlichen unzureichend ausgebildet aus einem immer länger und immer ineffektiver werdenden Schulsystem entlassen werden, sondern für ihren Bedarf durch eigene Ausbildungseinrichtungen, die wesentlich kürzer und effektiver sein werden, vorzusorgen beginnt;
sobald solche Entwicklungen, deren Anfänge jetzt schon im gesamten Schulwesen nachweisbar sind, in größerem Umfang einsetzen, wird die unzutreffende Selbstqualifizierung der öffentlichen Schule als einzig mögliche und ausreichende Bildungsinstitution in die Brüche gehen. Der Beitritt zu EWR und EG wird diese Dynamik erstmalig in größerem Stil zum Ausdruck bringen. Die vermögenderen Schichten werden aus dem Gesamtangebot europäischer Bildungsangebote jene für ihre Kinder auswählen, die eine je persönlich befriedigendere und beruflich chancenreichere Ausbildung garantieren. Die Schleifung internationaler Barrieren wird die Existenz nationaler erst offenkundig und politisch prekär machen. Nur mehr ihr Status als staatlich geschützter Monopolbetrieb kann bis jetzt verhindern, daß etwa Jugendliche, die Fremdsprachen lernen wollen, dies nicht in einem mehrwöchigen Intensivkurs tun, statt in mehrjährigem schulischen Unterricht, dessen gleichwertiger Erfolg keinesfalls garantiert ist, dessen Mißerfolg aber das Risiko des Verlusts eines Lebensjahres mit sich bringt.

Die Schulen der Zukunft werden flexible Kurssysteme sein, wie sie heute in der Erwachsenenbildung und in geringerem Ausmaß an den Universitäten bereits üblich sind, mit wenigen verpflichtenden und einem hohen Anteil an individuell wählbaren Angeboten, die aus den unterschiedlichsten Quellen – aus öffentlichen Angeboten, von privaten Bildungsveranstaltern, moralisch-ideologischen Vereinigungen, praxis- und berufsorientierten Anbietern, durch die Nutzung medialer Fertigangebote, usw. usw. – gespeist werden.
Der Jammer gegenwärtiger Schulpolitik besteht darin, daß sie mit der Verteidigung und der Bewahrung überholter Strukturen so sehr beschäftigt ist, daß das Denken absehbarer Tendenzen einer Zukunft der Schule in den Köpfen der Verantwortlichen nicht nur keinen Platz hat, sondern als blasphemische Diffamierung orthodoxer Schulideologien abgewehrt wird. Kritik und Veränderungsvorschläge als illegitime Angriffe auf den Staat zu brandmarken und zu ahnden, ist aber nichts anderes als eine weitere Eigenschaft totalitärer Systeme.
Die Schule der Zukunft wird weder durch eine Reform der gegenwärtigen Schule entstehen, noch durch den offenen Kampf gegen sie. Durch die faktische Etablierung und zunächst insgeheime, dann öffentliche Tolerierung eines immer größeren Anteils an nicht staatlichen Bildungsanteilen, wird sich vielmehr die Exklusivität staatlicher Bildungsmonopole schlicht und einfach überleben. Engagierte Kritiker der bestehenden Schule könnten deshalb um vieles gelassener sein als sie selbst noch wahrhaben. Die Mauern, mit denen das öffentliche Bildungssystem sich noch umgibt, werden Zug um Zug abbröckeln und letztendlich friedlich geschleift werden. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung um Bildung wird nicht darum gehen, nach wessen Konzept die staatliche Schule verändert wird, sondern darum, wer welche Anteile am Bildungsmarkt der Zukunft erobern wird.

Karl-Heinz Braun / Konstanze Wetzel

Skizze zu einer „Kritik der pädagogischen Verständigungsverhältnisse in der Schule"

Als Jean-Jacques Rousseau zwischen 1757 und 1760 mit dem „Emile" den Entwurf einer kritischen Erziehungsphilosophie vorlegte (der „Emile" ist wahrlich kein Roman), da hatte er sich mit dem *ersten Individualisierungsschub* auseinanderzusetzen. Epochal gesehen ging es nämlich der der Aufklärung verpflichteten Moderne darum, einem von bornierten Standes- und Zunftprivilegien befreiten Individuum mittels einer Erziehung gemäß der „Natur" des Menschen (d.h. an der prinzipiellen Freiheit und Gleichheit der Menschen ausgerichteten) zu einer individualisierten Standpunktfindung in der (entstehenden) bürgerlichen Gesellschaft einschließlich der individuellen Verantwortungsübernahme in ihr zu verhelfen. – Heute müssen wir uns im Kontext der Durchsetzung der Risikogesellschaft mit dem *zweiten Individualisierungsschub* auseinandersetzen: Die bisherigen Voraussetzungen des Beschäftigungssystems und der Charakter der Berufsstrukturen und Qualifikationsprofile stehen zur Disposition, und überlieferte Formen des individuell-familiären Lebenszusammenhanges samt der darin gegründeten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zersetzen sich, werden brüchig. Vor dem Hintergrund dieser Auflösung traditioneller Selbstverständlichkeiten und Gewißheiten nimmt die Bedeutung des „Aushandelns" und der Verständigung über gemeinsame Lebens- und Handlungsperspektiven zu – auch in der Schule. Zugleich tut sich die Schule schwer, diesem pädagogischen Verständigungsbedarf gerecht zu werden. Warum das so ist und wie dem tendenziell Abhilfe geschaffen werden kann, dazu wollen wir in dieser Skizze einige Überlegungen vorstellen.[1] Dabei werden wir im jeweiligen Unterabschnitt zunächst Beispiele für typische *alltägliche Verständigungsprobleme* erwähnen, dann deren *strukturelle Ursachen* umreißen und daraus konkrete *Reformschritte* begründen.

1. Die funktionalistische Verleugnung der pädagogischen Verständigungsnotwendigkeiten und die gegensteuernde Aufgabe einer gestärkten relativen Autonomie der Einzelschule

Hinter dieser langen Überschrift verbergen sich Alltagserfahrungen wie die folgenden:

- Es wird von LehrerInnen abgelehnt, über spezifische Lehr-Lernprobleme zu sprechen, solange nicht geklärt ist, ob „von oben" dagegen Einwände erhoben werden könnten.
- Die PädagogInnen halten sich für Probleme, die in der Schule festzustellen sind, nicht „für zuständig", sondern verweisen auf die Schulaufsicht oder politische Instanzen.
- Konkrete Innovationsvorhaben (z.B. die kostenlose Mitarbeit von StudentInnen in einer Vorklasse) werden von der Schulaufsicht über ein Jahr blockiert, weil es „Probleme" mit dem Versicherungsschutz und der Aufsichtspflicht „gäbe". In einer ähnlichen Weise werden pädagogisch anerkannte Umbaumaßnahmen (z.B. die Schaffung von Freizeiträumen, Begrünung des Schulgeländes) mit (vagen) baupolizeilichen Erwägungen und Entscheidungsschwierigkeiten behindert bzw. verhindert.
- Gegebenenfalls werden bestimmte „Probleme" in der Schule anerkannt (z.B. Gewalt), aber ihre Ursachen und Lösungswege werden nicht in der Schule gesucht, sondern im juristisch-administrativen Bereich (z.B. Verweis von der Schule, Einbeziehung der Polizei).
- Bestimmte pädagogische Innovationsvorhaben (z.B. Gründung einer Alternativschule) werden von den Entscheidungsinstanzen mit rein politischen Begründungen abgelehnt.

Solche und ähnliche Erfahrungen beruhen auf dem Sachverhalt, daß pädagogisches Handeln die Bedingungen seiner Existenz nicht selber sichern kann, sondern der *außerpädagogischen* Existenzsicherung bedarf. Die ersten im Gefolge der Industriellen Revolution und dem Erstarken der Arbeiterbewegung entstandenen *öffentlichen* Schulen sind – zumindest in Deutschland – *staatlich* organisiert und damit Teil des Sozialstaatskompromisses und des in ihn eingelagerten Widerspruchs von *Freiheitsverbürgung* und *Freiheitsentzug* (Habermas). Damit ist die Schule zugleich

abhängig von *politischen* Entscheidungen, die *bürokratisch* durchgeführt und *juristisch* reguliert werden. Die damit ermöglichte bzw. beabsichtigte funktionalistische „Durchorganisation" der Schule soll – nach dem Selbstverständnis der entsprechenden Instanzen und Personen – sie selber optimieren und die pädagogische Qualität verbessern. Da Schule aber damit außerpädagogischen Gestaltungskriterien unterstellt bzw. unterworfen wird, erzeugen diese Maßnahmen einen defensiven oder offensiven Widerstand, also eine Abschottung und Einkapselung der Schule. Wird dem mit neuen oder verstärkten funktionalistischen Kontrollmaßnahmen versucht entgegenzusteuern, dann legt dies verfeinerte und vertiefte pädagogische Widerstandsformen nahe. Die gerade aus funktionalistischer Sicht immer wieder kritisierte „Lebensferne" der Schule ist somit Ausdruck und Konsequenz ihrer funktionalistischen Indienstnahme; das bedeutet umgekehrt: Die „Lebensferne" der Schule kann ohne Sicherung und Ausweitung ihrer Autonomie nicht überwunden werden.

Dies ist nicht zuletzt eine Erkenntnis der neueren Schulrechtsdiskussionen in der (Alt-)BRD (vgl. die Übersichten bei Fauser, 1986, Zweiter Teil; Deutscher Juristentag, 1981): In ihnen ging es zunächst einmal vorrangig darum, daß die schulischen Grundsatzentscheidungen auf *gesetzliche* Grundlagen zu stellen waren, und nicht wie weitgehend bisher üblich, sich auf rechts- und Verwaltungsvorschriften beschränken durften. Die damit verbundene *Parlamentarisierung* der Schulpolitik und damit die Durchsetzung der *Gewaltenteilung* auch in diesem Politikbereich, war ein wichtiger rechts- und bildungspolitischer Fortschritt, auch wenn man den Einfluß der Kultusbürokratien auf die Gesetzung nicht unterschätzen darf.

Für die hier behandelte Frage der pädagogischen Verständigungsnotwendigkeiten war ein anderer Strang des „Einzugs des Rechtsstaates in die Schule" noch wichtiger: Die Überwindung des „besonderen Gewaltverhältnisses" und die Artikulation und Sicherung des dynamischen Grundrechtsschutzes für alle an schulischen Prozessen Beteiligten. Indem dieses besondere Gewaltverhältnis schrittweise aufgehoben wurde, wurde auch das Problem immer deutlicher, was durch die Vermachtung und Verbürokratisierung der Schule zwar verleugnet, aber doch nicht

zum Verschwinden gebracht werden konnte: die Notwendigkeit pädagogischer Verständigungen in der Schule. Indem dieses gesellschaftlich-institutionell ermöglichte interpersonale Verhältnis ins Zentrum der juristischen Reflexionen und Normierungen trat, stellte sich zwingend die Frage nach den *Grenzen* einer juristischen Reflexion pädagogischer Fragen. Die Diskussion um das „Wesentlichkeitstheorem" (nach dem nur wesentliche Schulangelegeneheiten juristisch zu normieren sind) haben schrittweise deutlich gemacht, daß weder eine „Ableitung" pädagogischer Prinzipien aus Verfassungsgrundsätzen möglich ist, noch eine Herausarbeitung des „latenten" pädagogischen Gehalts der Verfassung, ohne daß dem bereits eine explizite pädagogische Theorie argumentativ vorgelagert ist (denn um diese latenten Gehalte zu erschließen, muß man zumindest ein Vorverständnis von der Spezifik pädagogischen Handelns haben). Diese juristischen Diskussionen haben auf den ersten Blick das gewiß verblüffende Resultat gezeitigt, daß sie aus einer pädagogisch-*externen* Position die *Eigenständigkeit* und das *Eigenrecht* pädagogischer Reflexionen und Orientierungen formulierten – und zwar auch gegen Ansprüche und Zumutungen der Macht wie der Bürokratie.[2] Dies kommt besonders darin zum Ausdruck, daß seit Anfang der achtziger Jahre dem Begriff der *pädagogischen Freiheit* als positivem Alternativbegriff zur Funktionalisierung eine Schlüsselrolle zuerkannt wird, womit in das Ambivalenzverhältnis von Freiheitsverbürgung und Freiheitsentzug eine bedeutsame Verschiebung eingetreten ist, die gerade den Stellenwert von pädagogischen Verständigungsprozessen deutlicher macht. Allerdings ist dieses Rechtsinstitut bisher nur für die LehrerInnen ausformuliert worden; damit bleibt nicht nur unklar, wie der dynamische Grundrechtsschutz für die SchülerInnen und Eltern gesichert werden kann, sondern es wird auch personalisierenden Sichtweisen Vorschub geleistet, weil die *institutionalisierte* Ermöglichung von Verständigung zumindest unterbelichtet bleibt.

Einen Ausweg bietet das Konzept der verstärkten *relativen Autonomie* der Einzelschule. Das neue Hessische Schulgesetz (HeSchuG) verbindet sie mit der Ausweitung der Partizipationsmöglichkeiten, indem es in das zentrale Entscheidungsgremium, die *Schulkonferenz*, auch Eltern und SchülerInnen einbezieht (und zwar

nach folgendem Schlüssel: 5 LehrerInnen, 5 Eltern- bzw. SchülerInnenvertreter, 1 VertreterIn der Schulleitung; vgl. § 131. Abs.1 u.2 HeSchuG). Dieses Gremium übernimmt einige wichtige Entscheidungskompetenzen, die bisher dem Kultusministerium vorbehalten waren (vgl. bes. § 129 HeSchuG): So entscheidet es in curricularen Fragen (5- oder 6-Tage-Woche, Abweichungen von der Stundentafel, Zusammenfassung von Fächern zu Lernbereichen, Einführung einer Fremdsprache in der Grundschule, Art, Umfang und Beginn der äußeren Fachleistungsdifferenzierung an Förderstufen und Integrierten Gesamtschulen, freiwillige Unterrichtsangebote); in curriculumflankierenden und Bewertungsfragen (Hausaufgaben- und Klassenarbeitenverteilung, Verzicht auf die Ziffernnote in der 3.Jahrgangsstufe und bei der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens); hinsichtlich der Gestaltung des Schullebens (Elternmitarbeit im Unterricht, besondere Schulveranstaltungen, Projekte zur Öffnung der Schule, Grundsätze für Klassenfahrten und Wandertage, Schulordnung, Beschwerdeverfahren, Mitglieder des Schulleitungswahlgremiums); und nicht zuletzt über Finanzmittel wird entschieden, die nicht zur Deckung der laufenden Kosten vorgesehen sind.

Gewiß wird auch die Schulkonferenz ein Ort *bildungspolitischer* (und ggf. darüber vermittelt auch bürokratischer) Auseinandersetzungen werden; aber es ist doch unsere Hoffnung, daß sie zumindest in wichtigen Aspekten auch ein Ort originärer *pädagogischer* Diskussionen wird und somit dazu beiträgt, die politisch-bürokratische *Instrumentalisierung* der pädagogischen Positionen und Entscheidungen ein Stück weit zurückzudrängen und damit die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit pädagogischer Verständigungsbemühungen institutionell zum Ausdruck zu bringen und zu fördern. Dazu müssen aber einerseits die Schulen auch in angemessener Weise finanziell ausgestattet werden, dürfen also nicht zum Problemabladeplatz für kultusministeriell nicht gelöste Fragen werden; und andererseits müssen allen Beteiligten entsprechende Qualifizierungs-, Unterstützungs- und Beratungsprozesse ermöglicht werden, damit sie die neuen Spielräume auch produktiv und konfliktfähig nutzen lernen[3].

2. Der traditionelle Lehr-Lern-Kurzschluß und der schwierige Übergang von der Unterrichtsschule zur Lern- und Lebensschule

Im traditionellen Verständnis ist Schule ein Ort des Unterrichts und des Lernens; das kommt in Äußerungen und Erfahrungen wie in den folgenden zum Ausdruck:

- Wenn SchülerInnen Ansprüche und Erwartungen an die LehrerInnen haben, die strukturell über den Unterricht hinausgehen, dann werden sie als „nicht zur Sache gehörig" ignoriert.
- Es wird für möglich und sinnvoll gehalten, sich über die Lernprobleme von SchülerInnen mit anderen LehrerInnen (manchmal auch anderen pädagogisch-psychologischen Fachkräften) zu verständigen, aber auf ein Gespräch mit den betroffenen SchülerInnen zu „verzichten"; es wird wohl für überflüssig gehalten.
- Die „Ordnung" in der Klasse, in der Schule, wird als zentrale Voraussetzung eines gelingenden Unterrichts angesehen; Chaos wird als kontraproduktiv aufgefaßt.
- Eine besonders pointierte Formulierung fiel auf einer schulinternen Fortbildung, an der wir teilgenommen haben (und die auf unsere überraschte Nachfrage hin bestätigt wurde): „Der Unterricht ist eine Veranstaltung der Schule und hat mit den SchülerInnen nichts zu tun."

Das letzte Beispiel bringt das traditionelle Selbstverständnis „auf den Punkt": In ihr treten die eigentlichen Lernsubjekte, nämlich die SchülerInnen, in den Hintergrund, werden zumeist nur noch unter dem funktionalen Aspekt eines „gelingenden" Unterrichts betrachtet (wobei eben der Widerspruch auffällig ist, daß dann, wenn der Bildungsauftrag der Schule tatsächlich erfüllt werden soll, eben kein Gehorsams- und Folgeverhältnis eingerichtet werden darf). Auf diese Weise werden die SchülerInnen in ihrer Subjektivität radikal eingeschränkt und zum relevanten Teil verleugnet. Dieser strukturelle Mangel an pädagogischer Verständigung zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen (auf den unabhängig voneinander verweisen Holzkamp, 1991; Klafki, 1991, S.182ff) ist gewiß zu einem relevanten Teil auch Folge einer falsch verstandenen „Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts, die

nämlich meint, die subjektiven Erfahrungs- und Erlebnishorizonte der Lernenden nicht „gleichberechtigt" in die didaktischen Reflexionen einbeziehen zu müssen. Sie rührt aber auch und in noch höherem Maße von der Funktionalisierung der Schule für bildungs-externe Zwecksetzungen her: Die absolute Dominanz des Lehrens gegenüber dem Lernen, also der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen, bringt die Vermachtung und Verbürokratisierung (z.T. auch die Verrechtlichung) der Schule zum Ausdruck, ist quasi die Verlängerung dieser Funktionalisierung in das Klassenzimmer, in den Unterricht hinein. Sie provoziert daher von Seiten der SchülerInnen eine strukturanaloge Reaktion, wie die der LehrerInnen bzw. der Schulleitung gegenüber bürokratischen und politischen Machtinstanzen: die verschiedensten Formen des Widerstandes, des Abschottens, der Einkapselung, des Scheinlernens, der Lernerfolgsvortäuschung usw., und dies – bei entsprechend differenzierter werdender Kontrolle – auf erweiterter Stufenleiter. Die lehrende Indienstnahme und „Steuerung" des Lernens fördert die Reflexions- und Handlungsfähigkeit der SchülerInnen gerade nicht, sondert blockiert und behindert sie, höhlt jede echte Lernmotivation aus, zerstört jeden selbsttätigen Zugang zum Lerngegenstand; sie legt also – wie Holzkamp, (1992 a, s.102ff) es nennt – *defensives Lernen* nahe.
Aber das ist nur eine Seite des Problems; die andere besteht darin, daß durch die Anerkenung der Tatsache, daß in der Schule Unterricht stattfindet, die Akzeptanz der Tatsache verbunden ist, daß hier originär *pädagogisches* Handeln erforderlich ist. Dieses ist als institutionell ermöglichte, faktisch-unmittelbare intersubjektive Beziehung auf die Annahme gestützt, daß zumindest die SchülerInnen in diesem unterstützungsorientierten Verständigungsverhältnis etwas *lernen* können, ggf. sogar wollen. An dem Beitrag zur Initiierung, Unterstützung und Absicherung solcher produktiv-reflexiver Lernprozesse muß sich somit die pädagogische Qualität der Schule messen lassen. Daß von daher betrachtet die linear-monokausale Verzahnung von Lehren und Lernen eine subjekt- und verständigungsverleugnende Fiktion ist, wird besonders deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß Lernprozesse – grundsätzlich betrachtet – entstehen, wenn im Alltagsleben der Subjekte objektive Handlungsanforderungen an sie gestellt werden, denen sie angesichts ihrer aktuell vorhandenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Befindlichkeiten usw. nicht gerecht werden *können*, es aber dennoch *wollen*. Lernen im anspruchsvollen Sinn ist also nicht Mitlernen von Handlungen, sondern Ausgliederung jener Aspekte aus einem komplexen handlungsbestimmten Anforderungs-Fähigkeits-Zusammenhang, die zu der erwähnten Kluft geführt haben, die nun durch *subjektiv gewollte* Lernanstrengungen überwunden werden soll. Dieses subjektive Wollen entsteht aber nur dann, wenn für die Lernsubjekte der innere Zusammenhang zwischen lernender Wirklichkeitsaneignung, erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen – gesellschaftlich vermittelten – Alltagslebens sowie der personalen Lebensqualität und Sinnentwürfe faßbar in dem Sinne ist, daß er einerseits objektiv vorhanden und andererseits subjektiv antizipierbar ist. Solches motiviertes, reflexiv-selbstbestimmtes Lernen wird im Kontext unserer heutigen Schulverfassungen nur in dem Maße möglich und gefördert, wie der institutionalisierte *Schulzwang* (von dem auch § 56 HeSchuG ausgeht) eben nicht als *Lernzwang* (oder auch „nur" als *Unterrichtszwang*) weitergegeben wird, sondern als Schutz- und Widerstandsraum gegenüber lernblockierenden und -verweigernden Alltags- und Institutionsbedingungen verstanden und immer mehr praktisch ausgeweitet wird.
In den aktuellen Schulreformbemühungen kommt dies u.a. in dem Motto zum Ausdruck: „Schule ist mehr als Unterricht" (vgl. dazu etwa Becker, 1992, bes. S.70ff; v.Hentig, 1991, S.442ff). Die Schule ist nämlich für eine wachsende Zahl von SchülerInnen ein, wenn nicht der zentrale Ort ihres Alltagslebens, in dem sie „leben" wollen, ohne immer etwas lernen zu müssen; wo sie auch etwas lernen wollen, ohne daß sich die LehrerInnen (oder auch die SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen o.ä. Personen) da dauernd „einmischen"; und wo sie ggf. auch von den PädagogInnen etwas wollen, eine konkrete Lernhilfe haben wollen, um ein Beratungsgespräch bitten, sich mal ungeschützt auslassen, aber auch ausweinen wollen – ohne daß irgendwelche Kontrollinstanzen (wie z.B. die Schulleitung) „dazwischenfunken" (vgl. auch Wetzel, 1993). Entgegen der dominanten Alltagstendenz zur *Handlungsverdichtung* und *Zeitverknappung* muß die „neugedach-

te Schule" (v. Hentig) sich des Grundsatzes von Rousseau (1983, S.72) in seiner ganzen Brisanz annehmen: „Darf ich nun die wichtigste und nützlichste Regel jeder Erziehung aufstellen? Sie heißt nicht: Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren." Dieser Grundsatz ist eben auch lerntheoretisch von ganz zentraler Bedeutung, weil sich nämlich verständnigungsvermitteltes produktiv-reflexives Lernen immer im Spannungsfeld von *definitiven* und *affinitiven* Lernphasen entfaltet: Die intensiven, „planmäßigen", unmittelbar gegenstands- und problembezogenen Beschäftigungen mit einer Fragestellung brauchen als „gegensinnige" Bewegung immer auch den Abstand von der Sache, ihr Beiseitelegen, mal etwas anderes Machen, sich einen Überblick oder einen neuen Zugang verschaffen, in zielloser Weise Verästelungen nachgehen usw., um auf diese Weise ein Verrennen in den eingeschlagenen Lösungsweg, die eigenen Verkürzungen und Blockierungen, die Vorherbestimmung des Lernweges durch das vermutete Resultat, usw. erkennen, auffangen und überwinden zu können. In dem Maße, wie das gelingt, ist dann auch – auf der Grundlage eines erweiterten Problemverständnisses – die zielgerichtete Beschäftigung mit dem Problem unabweisbar und fruchtbar möglich (vgl. Holzkamp, 1992a, S. 103f). Auf diese Weise – und nur auf diese Weise – sind kreative, lebenswelt- und gesellschaftsrelevante Lernprozesse möglich, als solche mit biografischer „Tiefenwirkung" und Zukunftsrelevanz; und genau umgekehrt führt die *rein* zielgerichtete Verplanung des Lernens durch das Lehren bzw. durch die politisch-administrative Verplanung der Schule und der LeherInnen nicht in „optimaler Zeit" zum „optimalen Ergebnis", sondern blockiert dieses Lernen, lenkt es ab, führt es in Sackgassen, macht es freud- und lustlos, eben zum Zwang.

3. Intersubjektive Ausgrenzungs- und Vereinnahmungsprozesse und die pädagogischen Herausforderungen einer inneren und äußeren Öffnung der Schule

Die Durchsetzung der Risikogesellschaft ist auf vielfältige Weise nicht nur mit gesellschaftlichen und lebensweltlichen *Pluralisierungsprozessen* verbunden, sondern diese werden überformt und überlagert von alten und von neuen *sozialen Polarisierungsprozessen*, die sich zugleich geschlechtsspezifisch und ethnisch differenzieren können und zunehmend eine raumökonomische Ausprägung erhalten. Sie „induzieren" dabei auf vielfältige Weise Ausgrenzungs- und Vereinnahmungsprozesse, also die Unterwanderung, Aushöhlung, Blockierung und Fehllenkung der intersubjektiven Verständigungsbemühungen. Dies läßt sich auch im Schulalltag verstärkt feststellen, wie folgende Szenen und Erfahrungen andeuten können:

- Durch die tendenzielle Abnahme der Selektionsfunktion im allgemeinbildenden Schulsystem gelangen immer neue Schülergruppen in die höheren Bildungsgänge – und dies wird von vielen LehrerInnen mit der Begründung abgelehnt, daß „ihre Schule" für „solche Gruppen" nicht da sei (z.B. Gymnasium für Ausländerkinder bzw. solche aus sozialen Brennpunkten oder „sozial schwachen Familien"). Diese Tendenz wird noch verschärft, wenn solche Ausgrenzungsbemühungen Teil der öffentlichen „Imagepflege" einzelner Schulen sind.
- Die soziale „Entmischung" der Schulen, einzelner Schulzweige oder auch Klassen nimmt immer mehr zu, d.h. die verschiedenen sozialen Gruppen, Schichten, Klassen, Geschlechter und Ethnien schotten sich zunehmend voneinander ab und bilden neue Formen verständigungsloser „negativer Homogenisierungen" aus (z.B. in der Art und Weise, wie Schulfreundschaften geschlossen werden).
- Zugleich gibt es eine verstärkte Abschottung der Generationen gegeneinander, daraus folgend zunehmende Verständigungsprobleme, weil zugleich die Bereitschaft sinkt, sich auf andere Lebenswelten und Erfahrungshintergründe einzulassen (z.B. bestimmte Tabus, etwa im Sexualleben, zu thematisieren). Die LehrerInnen (aber auch andere PädagogInnen) und die SchülerInnen werden sich selbst und den anderen fremd (so gibt es z.B. allein aufgrund der unterschiedlichen Alltagssprachen ganz unmittelbare Verständigungsprobleme). – Durch das System der Jahrgangsklassen wird diese altersbezogene Homogenisierung als Ausgrenzung und Vereinnahmung nochmals erheblich gefördert und zementiert.
- Es wird zunehmend berichtet, daß Jungen wieder verstärkt als „Macker" auftreten und sich die Mädchen an den Rand ge-

drängt fühlen bzw. drängen lassen und sich aus koedukativen Lernangeboten zurückziehen.

- Wenn LehrerInnen sich den verstärkten Vereinnahmungs- und Ausgrenzungsprozessen entgegenstellen, dann sind sie selber u.U. solchen Prozessen ausgesetzt im Rahmen der schulinternen Hierarchie (zumal in großen Schulen mit verschiedenen Schulzweigen); dasselbe gilt für andere pädagogische Berufsgruppen (besonders für SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen) in der Schule, denen bestimmte „ProblemschülerInnen" zugeschoben werden, damit man sich nicht mehr mit ihnen und den Ursachen ihrer Lebens-, Lern- und Unterrichtsprobleme beschäftigen muß.

In diesen oder ähnlichen Phänomenen kommt der Wandel der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung der Schule zum Ausdruck, die wir hier in vierfacher Weise ausdifferenzieren wollen[4]:

a) Die Schule übernimmt in modernen Gesellschaften zunächst einmal eine *Qualifizierungsaufgabe*; diese umfaßt einerseits die Produktions- und gesellschaftlichen wie individuellen Reproduktionsqualifikationen und zum anderen funktionale (arbeitsplatzspezifische) und extrafunktionale Qualifikationen. – Was hier sehr übersichtlich klingt, ist in Wirklichkeit sehr unübersichtlich geworden: Das Verhältnis von Lebenszeit, Arbeitszeit und Freizeit hat sich insgesamt verschoben von seiner Zentrierung auf die individuelle Arbeitszeit hin zu einer gesamtheitlichen, in sich widersprüchlichen Gestaltung der individuellen Lebensweise auf gehobenem materiellen Niveau – allerdings auf dem Sockel des unteren Drittels der „Zweidrittelgesellschaft". Die Integration der Frauen in den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozeß sowie die verlängerten Bildungs- und Ausbildungswege bei gleichwertigen Abschlüssen der Mädchen erosieren Ehe und Familie als herkömmliche Versorgungsinstanz für Frauen. – Mit der Ausweitung und Verallgemeinerung des Lohnarbeitsverhältnisses durch Einbeziehung der Frauen sowie der Angehörigen der wissenschaftlich-technischen Intelligenz entwickelt sich unter den gegebenen Rationalisierungsprozessen und Formen der Produktivitätssteigerung eine *Zweiteilung* des Arbeits- und Beschäftigungsmarktes – und damit die Tendenz zur Polarisierung der Qualifikationsstrukturen:

- in relativ gesicherte Beschäftigungen in den modernen Zukunftsbranchen und
- eine wachsende Zone der Unterbeschäftigung, Zwischenbeschäftigung und Dauerarbeitslosigkeit.

Die relative Autonomie der Schule (vgl. Pkt. 1 des Beitrages) bietet nun die Voraussetzung dafür, daß sich die Schule diesen Prozessen nicht in zynischer Weise anpaßt und unterwirft oder in beliebiger Weise diesen oder jenen Prozeß hervorhebt (z.B. die neuen Qualifikationsprofile in der Computerindustrie, bei gleichzeitigem Schweigen darüber, daß immer mehr Facharbeiterqualifikationen in kürzester Zeit „verschleißen"), sondern sich den widersprüchlichen Gesamtzusammenhang der Qualifikationsentwicklung vor Augen hält, bei der *kritischen Einführung* in die *Arbeits-* und *Berufswelt* thematisiert und nach Lösungswegen sucht, die Schritte aus der Zweidrittelgesellschaft aufzuzeigen vermögen.

b) Das gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionssystem ist nicht nur *arbeitsteilig* organisiert, sondern auch und gerade durch gesellschaftliche *Klassenspaltungen, Schichtendifferenzierungen* und *strukturelle Geschlechterungleichheiten* überformt. Beiden Prozessen soll die Schule durch die *Selektions-* und *Allokationsaufgabe* „gerecht" werden. Dies versucht sie im wesentlichen durch die verschiedensten Leistungsmaßstäbe und Prüfungsprozeduren, die zugleich unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten innerhalb des hierarchisch differenzierten Schulsystems eröffnen bzw. verschließen. Zwar erzeugt die Schule nicht primär die sozialen Ungleichheiten (und darin eingeschlossen die der Geschlechter), aber sie stabilisiert sie zumindest bis zu einem gewissen Grade bzw. in einer ganz spezifischen Weise (daß es sich hier um einen nicht-linearen Zusammenhang handelt, machen wir gegen Ende dieses Abschnittes deutlich). Dies zeigt sich insbesonders bei den *Bewertungsverfahren* (vgl. dazu ausführlich Holzkamp, 1992b, Kap.4.1.III.): Eigentlich weiß jede(r) – nicht zuletzt aus der eigenen Schulbiographie! -, daß zwischen Notengebung/Punkteverteilung einerseits und der begründeten, verständigungsorientierten und -vermittelten Rückmeldung bezüglich der individuellen Lernprozesse kein wirklich einsehbarer, also verantwortbarer Zusammenhang besteht. So tritt in der Selbst- und Fremdlegitimation der Bewertung im ersten Schritt an die Stelle des Indivi-

dualbezuges der differenzierende *Vergleich zwischen* den SchülerInnen. Da dieser aber nur möglich ist, wenn man über individuelle Leistungsbewertungen bereits verfügt (was aber nicht der Fall ist), wird der sachausgewiesene Lernbezug innerhalb des Bewertungsverfahrens im zweiten Schritt nochmals gelockert und tritt ein statistischer Zusammenhang in den Vordergrund: nämlich die „einsehbare" Verteilung der Noten/Punkte im Gesamtspektrum der SchülerInnen, wobei sich die meisten LehrerInnen, aber auch die Schulaufsicht bewußt oder intuitiv an der Gaußschen Normalverteilung orientieren. Zwar geht in diese Art der Leistungsbewertung noch bis zu einem gewissen Grade die eigentliche Leistung ein – aber in *sehr* vermittelter Weise und keineswegs mit dem Objektivitätsgrad, der schuladministrativ unterstellt wird (das ist immer wieder auch empirisch nachgewiesen worden an der unterschiedlichen bis gegensätzlichen Bewertung der gleichen Lernleistung). Diese immanenten Ungereimtheiten erfahren dadurch noch eine wesentliche Verschärfung, wenn diese einzelnen Noten zu Zeugnisnoten addiert werden und wiederum aus dem Gesamt der Zeugnisnoten Bildungslaufbahnentscheidungen abhängig gemacht werden.

Hier erschließt sich nun noch ein anderer Aspekt der Funktionalisierung der Schule (vgl. Pkt.1): Einerseits wird legitimatorisch immer unterstellt, daß diese Bewertungsverfahren in begründeter Weise Zugänge zu den Berufen und den Laufbahnen steuern; andererseits kann ein wirklicher Sachbezug der Bewertung gar nicht ausgemacht werden. Insofern führt die Funktionalisierung der Schule, weil sie eine direkte Abhängigkeit schulischer Entscheidungen und gesellschaftlicher Laufbahnen unterstellt, die es in ausgewiesener Weise gar nicht gibt, zu einer *tiefgreifenden Willkür* des schulischen Bewertungs- und Entscheidungsverfahrens. D.h. die beabsichtigte Verantwortlichkeit der Schule gegenüber der Gesellschaft führt dann, wenn keine genuin pädagogischen Überlegungen zur Autonomie der Schule „dazwischengeschaltet werden", zur Beliebigkeit.

Es macht nun eine der fachlichen Kompetenzen der LehrerInnen aus, daß sie nicht nur die Fähigkeit zu einer sachangemessenen Bewertung der Leistungsrückmeldung an die SchülerInnen haben sollen/müssen, sondern zugleich auch in der Lage sind, diese mit

der administrativ geforderten, vom Klassendurchschnitt aus differenzierten Bewertung zu vereinen; d.h. die hier vorliegenden Unvereinbarkeiten und Willkürlichkeiten im Interesse der institutionellen Legitimation der Schuldisziplin zu kaschieren. Insofern ist es nur „konsequent", daß die SchülerInnen am Prozeß der „Urteilsfindung" – weitgehend – nicht beteiligt werden (wie auch § 73 Abs.3 HeSchuG deutlich macht).

Daraus ergibt sich als unmittelbare schulreformerische Konsequenz einerseits das Bemühen um wirklich sachangemessene „Rückmeldungen" über die vollzogenen Lernprozesse, und andererseits das Bemühen, den Umfang und die Spielräume für bewertungsfreie Unterrichts- und Lernangebote so groß wie möglich zu machen. (Bei einer anwachsenden Zahl von SchülerInnen ist diese Nicht-Bewertung die Voraussetzung für die zulässige Teilnahme an freiwilligen Unterrichts- und Schulveranstaltungen.) Nur in dem Maße, wie diese beiden Aufgaben angegangen und partiell gelöst werden, kann die Öffnung der Schule zu einer wirklichen Erhöhung der pädagogischen Qualität der Schule beitragen.

c) Zu den gesellschaftlichen Aufgaben der Schule gehört auch die individuelle Hinführung zu und *Einführung in das gesellschaftlich-politische System*, samt seiner Integrations- und Legitimationsfunktionen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, daß Schule als Teil des staatlichen Handelns von gesellschaftlich-politischen Prozessen (mit-)bestimmt wird, die es gilt, selbstreflexiv zu erörtern; und es verweist auf den generellen Sachverhalt, daß auch und gerade in hochkomplexen Gesellschaften die individuelle Existenzweise über gesellschaftlich-politische Prozesse vermittelt ist. Die Grundlagen, Wirkungsweisen und normativen Orientierungen werden damit Teil der schulischen Lehr-Lern-Angebote, sowohl als „offizielle" wie auch und gerade als „heimliche" Lehrpläne. In diesem Zusammenhang wird eine demokratische Schule eine originär kritische Position gegenüber gesellschaftlichen Ungleichheits- und Abhängigkeitsprozessen, damit auch gegenüber intersubjektiven Ausgrenzungs- und Vereinnahmungsprozessen einzunehmen und zu fördern haben, zur Aufklärung darüber anregen und sich an der Suche nach Alternativen (auch in der eigenen Schule und für sie!) zu beteiligen haben.

Die politische „Stimmungslage" ist einer solchen kritischen Öffnung der Schule aktuell nicht gerade hold: Der Rechtsradikalismus und Neofaschismus hat bei einem bestimmten Teil der Bevölkerung Resonanz gefunden und könnte in den neunziger Jahren zu einer „sozialen Bewegung" werden (vgl. die Vermutungen von Jaschke, 1992). Gleichzeitig „entinstitutionalisiert" sich das Engagement (schul-)reformerisch Interessierter: Zwar gibt es eine sich sogar ausbreitende Bereitschaft, bei eigener Betroffenheit (sei es der eigenen Person oder der eigenen Kinder) aktiv zu werden, aber wenn ein Problem einigermaßen gelöst wurde, erfolgt sofort der Rückzug (so ist es z.B. zunehmend schwieriger geworden, Eltern für Funktionen im Schulelternbeirat oder Kreis- und Landeselternbeirat zu gewinnen).[5]

Für die damit angedeuteten politischen Probleme wird es keine schnellen, weil einfachen Lösungen geben; insofern bedeutet Öffnung der Schule diesbezüglich zunächst einmal, eben einfachen Lösungen eine Absage zu erteilen, sich der Tiefe des aktuellen Reformstaus bewußt zu werden und nach kleinen Veränderungsschritten zu suchen bei gleichzeitigem Offenhalten für grundsätzlichere Bestimmungen und Veränderungen der politisch-gesellschaftlichen Reformstrategien.

d) Nicht zuletzt hat die Schule die Funktion der *Kulturüberlieferung* übernommen; und auch dies geschieht durch explizite wie durch „heimliche" Bildungsangebote. Viele in der Schule feststellbare Ausgrenzungs- und Vereinnahmungsprozesse beziehen sich auf die Art und Weise der Kulturüberlieferung, nicht nur – aber in sehr bedeutender Weise – bezogen auf die verschiedenen nationalen Kulturen, die die öffentlichen Schulen heute unter ihrem Dach „vereinigen". Aber nicht nur diesbezüglich nehmen die kulturellen Konflikte in den Schulen zu, sondern auch durch die verstärkte Bedeutung der (weltweit agierenden) Kulturindustrie und durch das Aufbrechen der bisherigen Kulturtraditionen – ohne daß neue, den gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlich-sozial-politischen Prozessen angemessenere kulturelle „Interpretationsangebote" und „Lebensorientierungen" erkennbar wären. An dieser Stelle wird die ganze Tiefe der gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturveränderungen in ihrer pädagogischen Relevanz deutlich: daß nämlich die alltägliche Stabilität der Lebensorientierungen sich zunehmend auflöst (vgl. dazu auch Wetzel, 1993, Pkt. 2). *Was* dabei verlorengegangen ist, das macht folgende Bemerkung von Habermas (1992, S.38) deutlich: „Sozusagen von Haus aus bewegen sich die expliziten Verständigungsleistungen im Horizont gemeinsamer unproblematischer Überzeugungen; gleichzeitig speisen sie sich aus diesen Ressourcen des *immer schon Vertrauten*. Die kontinuierliche Beunruhigung durch Erfahrung und Widerspruch, Kontingenz und Kritik bricht sich in der Alltagspraxis an einem breiten, unerschütterlichen, aus der Tiefe herausragenden Fels konsentierter Deutungsmuster, Loyalitäten und Fertigkeiten." Genau das kann von der gegenwärtigen Situation nicht mehr umstandslos angenommen werden; vielmehr ist der alte Fels erheblich ins Wanken geraten, und ein neuer ist noch nicht in Sicht. Die innere und äußere Öffnung der Schule wird gerade diesen Sachverhalt deutlich zu machen und zu bearbeiten haben.

4. Schlußbemerkung

Die Stärkung der relativen Autonomie der Einzelschule, der Übergang von der Unterrichtsschule zur Lern- und Lebensschule, sowie die innere und äußere Öffnung der Schule machen aufgrund der dadurch freigesetzten Verständigungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten die hier umrissenen *Widersprüchlichkeiten* des *pädagogischen Handelns in der Schule* überhaupt erst zugänglich, deutlich und diskutierbar – und das ist der erste Schritt zu einem pädagogisch verantwortbaren Umgang mit ihnen. Dazu gehören auch die Thematisierung und Bewußtmachung des Verhältnisses von *gesellschaftlichen* und *innerschulischen* Widerspruchsverhältnissen – mit der Perspektive, in sie reformerisch einzugreifen und damit Verantwortung zu übernehmen. Damit schließt sich der innere Zusammenhang von *pädagogischen Verständigungsbemühungen* und *personaler Verantwortungsübernahme*, der wirkliche Planung der Schulprozesse erst möglich und nötig macht. „Man muß sich den Umstand bewußt machen, daß – wenn in meine Planungen fremde Subjekte einbezogen sind – die Planungsresultate nicht nur von meinen Intentionen und Aktivitäten dieser anderen Subjekte *vermittelt* sind. (...) Wenn...auf der Ver-

mitteltheit von Planungsergebnissen durch die Perspektive und den Interessenstandpunkt der betroffenen Subjekte beharrt wird, so ist darin, indem hier ein verdrängtes Stück Wirklichkeit erkennbar werden soll, gleichzeitig eine politische Stellungnahme gegen administrative Einschränkungen demokratischer Mitwirkungsmöglichkeiten verbunden. (...) Auf der Grundlage dieser neuen Diskursebene könnte dann auch die Schulreformdiskussion mit einer neuen Perspektive, nämlich der Perspektive auf eine Schule als Stätte expansiven Lernens jenseits der Schuldisziplin, fortgesetzt werden: Eine Schule ohne die Spaltung zwischen offiziellem Lehrlernkurzschluß und entöffentlichten Lernsubjekten, ohne Einkreisungsbewegungen und Bewertungsuniversalität, mit der Strukturierung der interpersonalen Beziehungen von den wissenssuchenden Fragen und den Unterstützungsanforderungen der Schülerinnen/Schüler her." (Holzkamp, 1992b, S.385f)

Anmerkungen

1) Dabei stützen wir uns auf Erfahrungen und Diskussionen im Kooperationsprojekt „Schule und Sozialarbeit/Sozialpädagogik in Hessen" des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (Außenstelle Marburg) und des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (in Wiesbaden). Dementsprechend beziehen wir uns vorrangig auf die hessischen wie die bundesdeutschen Entwicklungstendenzen; welches Anregungspotential sich daraus für die österreichischen Schulreformen ergeben, muß hier offenbleiben.

2) Auf den zweiten Blick ist dieses Resultat aber nicht mehr so überraschend, weil nämlich das moderne Recht aufgrund seiner sozialintegrativen Funktionen in besonderer Weise zwischen den übergreifenden Systemverhältnissen und den pluralen Lebenswelten vermittelt und von daher für die Vermittlungs- und Übersetzungsprobleme prinzipiell „sensibler" ist als die Systeme des Marktes wie der Politik/Bürokratie: Hieraus ergibt sich die eigentümliche „Doppelstellung und Vermittlungsfunktion des Rechts zwischen einer über kommunikatives Handeln reproduzierten Lebenswelt einerseits und gesellschaftlichen Funktionssystemen, die füreinander Umwelten bilden, andererseits. (...) Das Recht funktioniert gleichsam als Transformator, der erst sicherstellt, daß das Netz der sozialintegrativen gesamtgesellschaftlichen Kommunikation nicht reißt. Nur in der Sprache des Rechts können normativ gehaltvolle Botschaften *gesellschaftsweit* zirkulieren; ohne die Übersetzung in den komplexen, für Lebenswelt und System gleichermaßen offenen Rechtskode, würden diese in den mediengesteuerten Handlungsbereichen auf taube Ohren treffen." (Habermas, 1992, S. 78; vgl. ebd., S. 58ff, 100f, 107f)

3) Diesbezüglich bleiben allerdings die kultusministeriellen Überlegungen in Hessen weit hinter den österreichischen Diskussionen zurück, wie sie dokumentiert und analysiert werden in Posch/Altrichter (1992) und dem Schulheft, Bd.65/1991: „Schulautonomie"

4) Wir folgen dabei im wesentlichen Klafki (1989); vgl. ergänzend auch Auernheimer (1980); zu den übergreifenden gesellschaftlichen Tendenzen vgl. Braun/Wetzel (1990); eine informative Übersicht zu den verschiedenen Modernisierungstheorien bietet jetzt v.d. Loo/v.Reijen (1992).

5) Dies hat bei den kritischen Intellektuellen allerdings einen tieferen Grund, nämlich den Verlust eines politischen „Feldes", in das sie ihre Problematiken und Lösungsansätze kritisch einbringen und erörtern können. Darauf hat auf der Grundlage vieler Interviews mit Mailänder Intellektuellen kürzlich Bertoldini/Calloni (1992, S. 264f) hingewiesen: „Das gegenwärtige kulturelle Szenario bezeugt und umschreibt grob die Enttäuschung über Politik, die Krise des Selbstverständnisses der Kopfarbeiter, die allmähliche Verdunkelung der großen Hoffnungen, das Ende des individuellen und kollektiven Experimentierens, die Desorientierung gegenüber der urbanen Umwelt und die Einsamkeit der Aufklärer. Diese Situation läßt indes Möglichkeiten der Einmischung und des Handelns offen. Die Mailänder Intellektuellen kennen durchaus ihre Chance als Minderheit in einer komplexen zivilen Gesellschaft die politischen und ökonomischen Konstellationen beeinflussen zu können. Deshalb versuchen sie, trotz einer fundamentalen Motivationskrise, die Ethik des individuellen Erfolgsstrebens in eine öffentliche Ethik der gesellschaftlichen Selbstverpflichtung zu transformieren.Sie sind bescheiden, aber nicht anspruchslos geworden. Der Mailänder Intellektuelle, der heute ein professionalistischer Intellektueller ist, steht zwar *zentral* für Kompetenz, aber *marginal* zu den politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsprozessen. In der Zeit der Entzauberung und des Dienstleistungsbetriebs ist er ein Techniker ohne Machtbefugnisse und ein Experte nicht mehr des Zweifels, der Kritik, der Opposition, sondern der Flexibilität. Ob er daraus ein neuartiges, stichhaltiges Kriterium sozialer Verantwortung wird gewinnen können, muß sich jedoch erst noch erweisen."

Literatur

Auernheimer, Georg: *Die Vergesellschaftung der Erziehung*. In: Braun, Karl-Heinz (Hrsg.): Materialistische Pädagogik, Köln 1980.

Becker, Gerold: *Schule angesichts veränderter Kindheit*. In: Schindehütte, Martin (Hrsg.): Schule in Hessen, Hofgeismar 1992.

Bertoldini, Marisa/Calloni, Marina: *Mailand – der Aufstieg des Dienstleistungsbetriebs und die Entzauberung des Geistes*. In: Prigge, Walter (Hrsg.): Städtische Intellektuelle, Frankfurt/M. 1992.

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze: *Gesellschaftliche Lebensrisken, politische Orientierungen und individuelle Freiheit*. In: Gekeler, Gert/Wetzel, Konstanze (Hrsg.): Subjektivität und Politik, Marburg 1990.

Deutscher Juristentag – Kommission Schulrecht: *Schule im Rechtsstaat*. Bd.I: Entwurf für ein Landesschulgesetz, München 1981.

Fauser, Peter: *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*. Weinheim und Basel, 1986.

Habermas, Jürgen: *Faktizität und Geltung*. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt/M. 1992.

Hentig, Hartmut v.: *Die Schule neu denken*. In: Neue Sammlung, 1991, H.3.

Holzkamp, Klaus: *Lehren als Lernbehinderung?* In: Forum Kritische Psychologie, Bd.27, Hamburg 1991.
Holzkamp, Klaus: *Die Fiktion administrativer Planbarkeit von Lernprozessen.* In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (Red.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln, Marburg 1992a.
Holzkamp, Klaus: *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung der Psychologie des Lernens.* Berlin 1992b (Manuskript; erscheint im Frühjahr 1993 im Campus-Verlag Frankfurt/M.).
Jaschke, Hans-Gerd: *Eine neue soziale Bewegung von rechts?* In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1992, H.12.
Klafki, Wolfgang: *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft.* In: Braun, Karl-Heinz/Müller, Klaus/Odey, Reinhard (Hrsg.): *Subjektivität Vernunft Demokratie.* Weinheim und Basel, 1989.
Klafki, Wolfgang: *Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung.* In: Ders.: Erziehung – Humanität – Demokratie, Tokio 1991 (nach der deutschsprachigen Manuskriptfassung zitiert).
Loo, Hans v.d./Reijen, Willem v.: *Modernisierung.* München 1992.
Posch, Peter/Altrichter, Herbert: *Schulautonomie in Österreich.* Wien 1992.
Rousseau, Jean-Jaques: *Emile oder über die Erziehung.* Paderborn 1983.
Wetzel, Konstanze: *Schulsozialarbeit – ein wichtiger Innovationsbereich.* In: Schule und Beratung, 1993, H.3 (im Druck).

Wolfgang Schmidl

Was verstehen „Erzieher" heute tatsächlich von Zu-Erziehenden?

Zur theoretischen Grundlegung eines potentiellen Forschungsprojekts

Die Fragestellung: „Verstehen Erzieher (noch) die Zu-Erziehenden?" weckt Vermutungen über jene Vorstellungen des Fragenden (wem wird sie eigentlich so in den Mund gelegt?) über den Zusammenhang zwischen dem „Verstehen", den „Erziehern", den „Zu-Erziehenden", dem „Erziehungsgeschehen" und dessen Randbedingungen, welche diese Frage in dieser Form überhaupt erst stellen lassen. Eine Auswahl davon:

Das „noch" gibt zu verstehen, der Fragende meinte, früher einmal (wann?) hätten Erzieher ihre Zöglinge „besser" oder „mehr von ihnen" verstanden. Den Grund dafür könnte er darin gesehen haben, daß sich etwa Zu-Erziehende früher leichter verstehen ließen; weil sie sich z.B. bereitwilliger geöffnet hätten; weil sie weniger kompliziert waren und vielleicht deshalb das Erziehungs- oder Schulgeschehen eher akzeptieren konnten. Dies alles mögen für den Fragenden Erklärungen dafür gewesen sein, daß es „früher" weniger „zu verstehen" gab. Das lag für ihn vielleicht auch daran, daß Ziele, Methoden, Inhalte etc. früher selbstverständlicher waren. Dahinter taucht umrißhaft die mögliche Vorstellung auf: Das Erziehungsprojekt im ganzen war früher problemloser, überschaubarer und klarer. Es war eingebettet in ein Weltbild, das – im Vergleich zu heute – für alle Beteiligten unumstrittener war.

Das Verstehensproblem heute könnte für den Fragenden aber auch dadurch erklärt werden, daß heutige Erzieher „noch" einer Variante des Erziehungsprojekts anhängen, welche das alte „selbstverständliche Weltbild" voraussetzt, wogegen Zu-Erziehende „bereits" dessen Krise in sich trügen.

Der Fragende hätte dann durch die vorliegende Formulierung unterschwellig die Forderung ausdrücken wollen, diese Frage – vor dem Hintergrund ebenfalls zu ändernder „Vermutungen" – neu zu stellen. Etwa so: Wie sieht denn das *Selbstverständnis* von

Erziehern und *ihr* Weltbild angesichts der erwähnten „Krise" heute tatsächlich aus? Ihr Weltbild als solches trägt dieser Krise vielleicht ohnehin schon Rechnung, sie sähen sich aber außerstande, ihr Erziehungshandeln daran zu orientieren, weil etwa der institutionelle und gesamtgesellschaftlich-ökonomisch-politische Bedingungsrahmen, genauer: die Tendenz seiner Anforderungen an ihr Handeln als Erzieher und an die erwünschten Ergebnisse desselben noch frühere Vorstellungen über „das Leben", für welches erzogen werden soll („non scholae sed vitae"), enthielten. Dahinter wiederum könnte die Auffassung stehen, Erziehung sei zwar außerstande (weil nicht „allmächtig"), eine zukünftige wünschenswerte Gestalt der Welt herbeizuführen. Dazu bedürfe es politisch veränderter Gesellschaftsstrukturen. Trotzdem werde ein menschenwürdiges Leben in einer solchen „strukturell veränderten" zukünftigen Welt ohne gezielte Erziehung (Aufklärung, Bewußtseinsbildung...) nicht Wirklichkeit werden können.

Zur Terminologie von „Erziehen" und „Verstehen" – deren Begründung

Wir werden in den folgenden Überlegungen von einem *weiten Begriff des „Erziehungshandelns"* ausgehen: Wir verstehen darunter nämlich das Insgesamt der „von der Wiege bis zur Bahre" *von einer Person für andere Personen faktisch als Lernanregung wirksam werdenden Verhaltensweisen.* In Übereinstimmung mit der eingangs erwähnten Frageformulierung schränken wir Lernanregungen im folgenden allerdings auf solche von „Erziehern" ein. Innerhalb dieses Personenkreises aber wollen wir sie nicht auf deren absichtsgeleiteten, zielorientierten Anregungszumutungen für andere begrenzen, sondern offenlassen für alle Verhaltensweisen, Einstellungen etc., welche de facto (wenn auch unabsichtlich) von Bedeutung für Lernprozesse anderer sind, mit denen sie professionellen Umgang pflegen.

Ebenso gehen wir von einer *weiten Verwendungsweise des Wortes „Verstehen"* aus. Der alltägliche Sprachgebrauch neigt dazu, als „Verstehen von Mitmenschen" nur solche Deutungsakte aufzufassen und zu bezeichnen, die – aufgrund welcher Kriterien auch

immer – als richtig, angemessen, oder gelungen angesehen und deshalb positiv bewertet werden. Unter diesen Bewertungskriterien spielen wohl positiv bewertete Haltungen, wie z.B. Wohlwollen, Einfühlungsvermögen oder Aufgeschlossenheit eine zentrale Rolle, als deren Ausdruck solche Verstehensakte angesehen werden.

Dem gegenüber ist zu bedenken, daß doch auch im Falle von Deutungen, welche als „übelwollend", vorurteilshaft, befangen, engherzig etc. angesehen werden – und welche dementsprechend negativ bewertet werden – zumindest in der aktuellen, subjektiven Wahrnehmung der deutenden Person „Verstehen" vorliegt. Dementsprechend werden im folgenden mit „Verstehen Zu-Erziehender" nicht nur solche Deutungsakte im Erziehungshandeln bezeichnet, die uns (oder wem auch immer) als wünschenswert erscheinen, sondern *auch jene, welche wir* (oder wer auch immer) *als meidenswert, weil mangelhaft ansehen.*

Wenn wir also „Verstehen" in einem wertneutralen Sinn verwenden, ist es uns deshalb durchaus nicht gleichgültig, *was* (und aus welcher Haltung) *heute Pädagogen von ihren Adressaten „verstehen" oder „deutend annehmen"*. Wir vermuten nämlich, daß das Bewußtsein, nicht verstanden zu sein, bei Zu-Erziehenden heute den Normalfall darstellt – eine Facette „normalen" Wahnsinns der heutigen gesellschaftlichen Realität (vgl. dazu: GRUEN, 1989). Daraus folgern wir allerdings nicht, im Erziehungsfeld heute Handelnde zeichneten sich im Unterschied zu „früher" durch Verständnislosigkeit oder Unverständnis dem Adressaten gegenüber aus; vielmehr meinen wir, daß heute – wie eh und je – Verstehensakte bei Erziehern laufen, die allerdings nur durch eine möglichst neutrale Definition von Verstehen greifbar und veränderbar werden. Dieser deskriptiv-phänomenologische Zugang soll erleichtern, das Verstehen Zu-Erziehender als einen *grundsätzlich unabschließbaren Transformationsprozeß* zu entdecken. Dieser besteht kurz gesagt darin, Varianten des Verstehens, welche in einem vorurteilshaften, abstempelnden, schubladierenden, verurteilenden, „sich ein Bild machenden" etc. Sinn vollzogen werden, in jene anderen Varianten des Verstehens umzuwandeln und weiter zu entwickeln, welche andere Personen „sein" – oder noch besser: „sie selber werden" – lassen.

Das Anliegen: Ein Beitrag zur Analyse des „Verstehens"-Prozesses

In den folgenden Überlegungen sollen in Verstehensakten enthaltene *Prozeßelemente oder strukturelle Eigentümlichkeiten* ausfindig gemacht werden, welche im Vollzug des pädagogischen Handelns immer gleichzeitig, sowie systematisch untereinander verbunden, zur Geltung kommen; sie werden allerdings *zum Zweck einer an Aufklärung alltäglicher Praxis interessierten Reflexion „auseinanderdividiert" oder unterschieden*. Dieser Versuch, das im Erziehungshandeln wirksame Phänomen „Verstehen Zu-Erziehender" als solches – also: abstrakt-losgelöst von jeweiligen konkreten Inhalten – zu analysieren, zielt auf eine *Hilfestellung zum reflektierenden „Dingfestmachen" (Identifizieren) in der eigenen Praxis als „Erzieher" tatsächlich zum Zug kommender, individueller Verstehensakte*, mag man diese nun als gelungen oder mißlungen ansehen. Darüber hinaus sucht dieser Beitrag Gründe dafür aufzuweisen, daß und warum auf diesem Gebiet bei jedermann „unentrinnbar und immer" ein Entdeckungs- oder Explorationsnotstand vorhanden ist.

Möglicherweise regt sich an dieser Stelle die Frage: Was kann denn ein solches – erst einmal „bloß theoretisierendes" – Entdekken im eigenen Erziehungshandeln tatsächlich wirksamer Verstehensakte „bringen"? *Wofür soll das gut sein?* Darauf läßt sich zunächst nur sagen, daß Prozesse des Bewertens ein Mindestmaß an Klarheit über Vorhandensein und Eigenart des Zu-Bewertenden voraussetzen. Auf unseren Fall angewendet: Erst wenn das Faktum (=das Vorhandensein) mit unserem Erziehungshandeln verbundener Verstehensakte in deren inhaltlicher Strukturiertheit für uns „sichtbar" oder einsichtig geworden ist, sind wir in die Lage versetzt, über Wert oder Unwert des „Gesehenen" für uns zu befinden. Ein erster Schritt zur Beantwortung obiger Frage mag der Hinweis auf die in unserem Alltagsbewußtsein mehr oder weniger vorhandene Annahme sein, *daß unser Fremd- und Selbstverstehen* – wie auch immer solche Verstehensakte in konkreten Situationen und bei bestimmten Individuen inhaltlich beschaffen sein mögen und *unser Erziehungshandeln und dessen erfahrene Folgen* (nämlich im Verhalten Zu-Erziehender) *ursächlich zusammenhängen*.

Interessant könnte dann eine Konkretisierung dieser mehr oder weniger vagen Annahme „am eigenen Leib" erzieherischer Praxis deshalb erscheinen, weil *unbefriedigende Ergebnisse des eigenen Handelns dadurch erklärlicher* und so indirekt ein *gezielteres Aufsuchen von Handlungsalternativen* ermöglicht wird.

Diese allgemeine Annahme eines systematischen Zusammenhangs zwischen eigenem Handeln, darin steckenden Verstehensakten und den Reaktionen Zu-Erziehender mag im Bewußtsein von Erziehern durchaus präsent sein: Ihrer Anwendung auf den „eigenen Leib" werden in der Regel *Abwehrtendenzen oder spontane Vermeidungsreaktionen* entgegenstehen. Sie sind auch durchaus verständlich: Wer will sich schon ohne weiteres die Sinnhaftigkeit aktuell vollzogener Praxis – eine zentrale Vergewisserungsbasis des eigenen Selbst und dessen Werts – in Frage stellen lassen?

Die verbale Hochschätzung von „Reflexion", „Aufklärung", ja „Selbstaufklärung" ist eines, das tatsächliche Gehen dieses „Weges" etwas anderes. Zu viele – zu einem nicht geringen Teil auch völlig berechtigte – Gründe dagegen (z.B. Zeitmangel) drängen sich auf (vgl. dazu: Altrichter H./Posch P., 1990).

Die Themenwahl der folgenden Ausführungen geht von zwei Annahmen aus:

1. Die Einsicht in die Tatsache des oben ausgeführten Zusammenhangs kann zwar eine notwendige, *aber keineswegs zureichende Bedingung* des Zustandekommens von Bereitschaft *für deren konkretisierende „Anwendung" auf die eigene Praxis* darstellen: Die oben ebenfalls genannten und andeutungsweise begründeten Vermeidungstendenzen stellen eine Realität dar, die man nicht einfach negieren oder etwa mit dem Hinweis abfertigen kann, Erzieher als „mündige Menschen" hätten eben imstande zu sein, damit von sich aus fertig zu werden. Das alte Problem einer nichtmanipulierenden oder indoktrinierenden Anregung zur (Selbst-)Aufklärung ist damit angesprochen. Es kann hier nur genannt, ohne auch nur andeutungsweise ausgeführt zu werden.

2. Die unten folgende *Ausdifferenzierung des Faktums von Verstehens- oder Deutungsakten* in bezug auf Zu-Erziehende stellt eine notwendige Bedingung – und damit *Hilfestellung* – dar für eine mögliche positive Bewertung und für die daraus folgende Bereit-

schaft zum – höchst riskanten – *Anwenden auf den „Leib der eigenen individuellen Praxis"*. Erleichtert sie doch, diesen gewissermaßen fremdartigen, bloß schemenhaft „sichtbaren" Mechanismus des stillschweigend-unbemerkt erfolgenden „Deutens" in den Griff zu bekommen, in seinen Konturen wahrzunehmen.

Thesen zur Identifizierung von Strukturmerkmalen des (vielfach „geheimen") Verstehens von Erziehern

1. Der Prozeß des Verstehens Zu-Erziehender besteht inhaltlich gesehen in der *Summe von Deutungen* (im Sinne deutender oder interpretierender Annahmen) *über Zu-Erziehende*, die – sicher in unterschiedlichem Maß – von dem Bewußtsein der Gewißheit begleitet werden, über diese auf gültige Weise zu denken, *„wie sie wirklich sind", „sein" oder „handeln werden"*.
2. Verstehen als Summe von Deutungen mit dem Anspruch, die „Wirklichkeit" der Zu-Erziehenden zu treffen, ist ein Prozeß, den Individuen grundsätzlich *auf der Grundlage konkreter äußerer oder innerer Erfahrungen* vollziehen. Von Fall zu Fall wird es hier nicht geringe Unterschiede geben. Diese betreffen den Bewußtheitsgrad der Erfahrungsbasis und den hypothetischen Charakter darauf bezogener Deutungen.
3. Das „Verstehen Zu-Erziehender" ist ein im *konkreten Erziehungshandeln ständig laufender Prozeß*; es liegt dem Handeln voraus, um es (mit) zu orientieren, begleitet es im Sinne ständigen Verarbeitens von Beobachtungsdaten und folgt ihm nach, etwa wenn es darum geht, das eigene Handeln zu „beurteilen" und in diesem Zusammenhang Begründungen oder Erklärungen (z.B. für dessen Gelingen oder Mißlingen) vorzunehmen.
Erzieherische Praxis läßt sich als spezielle Form menschlicher Kommunikation ansehen. Als solche ist auch sie auf ein dauerndes, höchst vielschichtiges Codieren und Decodieren von Bedeutungen in sinnlich wahrnehmbare(n) sprachliche(n) und nichtsprachliche(n) „Zeichen" angewiesen. Als Konsequenz aus *WATZLAWICK*'s Formel „Es ist nicht möglich, nicht zu kommunizieren", kann man deshalb behaupten: *„Es ist nicht möglich, im Erziehungshandeln nicht ständig zu deuten"* (vgl.z.B. HARGREAVES, 1976; v.a. S.57-115).

4. Dieses tatsächlich „ständig laufende", dem pädagogischen Alltagshandeln zugrundeliegende „Verstehen Zu-Erziehender" wird *in unterschiedlichem Maß* „geteilt" von Erziehern und den Mitgliedern ihrer „Bezugsgruppen": den anderen ErzieherkollegInnen, den Vorgesetzten, den Eltern etc. – last not least von den Zu-Erziehenden in ihrem Selbstverständnis.
Das individuelle Verständnis der Erzieher von den Zu-Erziehenden und jenes der Mitglieder der oben genannten Bezugsgruppen wird somit unterschiedliche Maße von Konsens oder Dissens aufweisen. Im Falle von Dissens werden Erzieher im Zuge ihrer Bemühungen um ein angemessenes „Bild" Zu-Erziehender mit der Wahrnehmung innerer Tendenzen konfrontiert sein, welche entweder darauf hinauslaufen, ihre Sicht jener der anderen anzupassen oder zu riskieren, mit der eigenen Sicht allein zu bleiben.
5. „Verstehen Zu-Erziehender" – mit der Praxis von Erziehern untrennbar verbunden – konfrontiert diese zudem laufend mit Erwartungen von Bezugsgruppenmitgliedern, deren *Deutungen zu „teilen" oder zu übernehmen*.
Dabei ist es für Erzieher natürlich keineswegs gleichgültig, ob sie solche Erwartungen erfüllen oder nicht, weil das Nicht-Übernehmen von Deutungen unter *Sanktionsandrohung* steht; etwa jener der Isolierung, des Vorenthaltens von Zeichen der Wertschätzung bis hin zur aktiven Behinderung im Verfolgen eigener erzieherischer Anliegen im weitesten Sinn. Man denke z.B. an die Verweigerung der Mitarbeit von „Zöglingen", Ignoriert- oder „Geschnitten"-werden durch Kollegen oder an Verbote von Didaktikkonzepten seitens schulischer Inspektoren, in denen ein eigenständiges Interesse Zu-Erziehender an der eigenen Kompetenzerweiterung auf einem Lerngebiet vorausgesetzt wird.
Dieser Erwartung der Mitglieder von Bezugsgruppen zur Übernahme von Deutungen (und deren Sanktionierung) steht die *„Erwartung" aus dem eigenen Inneren von Erziehern* gegenüber, der als verbindlich erachteten Gewissensnorm, sich als Erzieher über Zu-Erziehende stets ein unabhängiges oder selbständiges Urteil zu bilden, Folge zu leisten. Sanktionen sind auch hier im Spiel: Man denke nur einmal an die Ermöglichung oder Verhinderung von Selbstachtung als Folgen der Einhaltung oder Mißachtung dieser Norm.

Diese zuletzt genannte Erwartung der Authentizität von Deutungsakten tritt für den Erzieher jedoch durchaus nicht nur aus der Innerlichkeit der eigenen Person – als Selbst-Anspruch also – in „Erscheinung". Vielmehr kann man, gerade unter den kulturellen Bedingungen sich als „hochentwickelt" verstehender Gesellschaften, mit gutem Recht die Wirksamkeit einer (der eben genannten Erwartung zum „Teilen" oder „Übernehmen" von Deutungen) geradezu *gegenläufigen Erwartung* von Bezugsgruppen annehmen: Erzieher mögen oder sollten ihre Zöglinge nicht in angepaßt-übernommener und (dann immer auch quasi) „vorgemachter", sondern *auf individuell-authentische, „einmalige Weise"* (vgl. dazu: KRAPPMANN, 1971) *verstehen*. Konsequenterweise wird man auch hier das Moment der Sanktionsandrohung nicht außer acht lassen.

Dazu einige Bemerkungen:

a. Vergleichsweise zu den Sanktionen, unter welchen die Erfüllung der vorher genannten Erwartungen (zum „Teilen von Deutungen") oder deren Verweigerung stehen, wird man es hier mit subtileren Varianten zu tun haben. In der „klassisch-rollentheoretischen" Terminologie (z.B. DAHRENDORF´s, 1974) werden diese wohl den „Kann-Normen" zugesprochen werden, deren Sanktion mit unterschiedlichen Maßen *des Wahrgenommen- und Geschätztwerdens als Person* zu tun hat.

Sicher: Nicht „existenzgefährdend" im Sinn des Riskierens eines Anstellungsverhältnisses als Pädagoge, aber nicht ohne Bedeutung für *„Berufszufriedenheit"* oder die „Identifikation mit der Berufsrolle". Beides wiederum kann nicht ohne Auswirkungen auf das erzieherische Alltagshandeln bleiben.

b. Die Erwartungen nach angepaßten oder (von den genannten „anderen") übernommenen Deutungen und jene – diesen quasi gegenläufigen – Erwartungen „anderer" nach eigenständig-einmaligen Deutungen Zu-Erziehender werden sich in ihren Mischungsverhältnissen von Bezugsgruppe zu Bezugsgruppe nicht wenig unterscheiden. Hier sollte die Annahme nicht unerwähnt bleiben, daß bei den genannten beiden Erwartungsrichtungen deren *subjektive Einschätzung durch Erzieher und ihr „objektives" Vorhandensein bei konkreten Bezugsgruppenmitgliedern* in unterschiedlichem Maße übereinstimmen werden. Wie stark „subjektiv eingeschätzte" und „objektiv vorhandene" Erwartungen beim einzelnen Erzieher auch immer auseinanderklaffen – und solche Diskrepanzen zu erklären sein – mögen: von unmittelbarer Praxisrelevanz sind erstere, soferne nur sie als „subjektiv reale" Erwartungen konkretes Erziehungshandeln (mit-)orientieren. Die Aufklärung über die jeweiligen Spielformen solcher Diskrepanzen aber bietet sich so als ein (vielleicht erster) notwendiger Schritt zum Entdecken das Alltagshandeln von Erziehern faktisch orientierender Deutungen Zu-Erziehender an.

c. Zum Thema „Sanktionen" innerhalb des Themenkomplexes der sozialen Einbettung des uns hier beschäftigenden „Verstehens" sollte nicht übersehen werden, daß nicht nur für den Fall der Nicht-Übernahme bestimmter Deutungen negative Sanktionen angedroht, sondern im Fall ihrer Übernahme positive Sanktionen in Aussicht gestellt werden. Folge: *Das Verstehen* von Erziehern ist ein Praxiselement, welches *bei keiner der obengenannten Solidarisierungsvarianten „ohne Sanktionen"* (=negative und positive Reaktionen des sozialen Bezugsfeldes) zum Zug kommt. Was bleibt, ist das vergleichende Gewichten dieser oder jener Sanktionenkonstellation und die – mehr oder weniger bewußte – Entscheidung für eine davon (zuungunsten der jeweils anderen!).

Diese Einsicht in die immer laufende Wirksamkeit von Sanktionen und in den angenommenen inneren Zusammenhang zwischen Verstehen und Berufszufriedenheit könnte ein Argument dafür abgeben, eigene Verstehensprozesse im Licht dieser Einsichten zu untersuchen; dies als notwendige Voraussetzung dafür, sie kritisch zu beurteilen, um dann allenfalls an ihrer Korrektur (z.B. im Zeichen von „mehr Adressatengerechtigkeit" aber auch Berufszufriedenheit) zu arbeiten.

6. Die Alltagspraxis von Erziehern ist in wechselnde, konkrete, soziale Kontexte eingebettet, die man auch unterschiedliche „Systeme" nennen könnte. Sie reichen von dyadischen (=Zweier) Konstellationen über immer komplexere Figurationen, wie Familien, Erziehungsgruppen, Schulklassen und ganzen Schulen zu Makroformen, wie ganzen Sektoren des Bildungswesens. (Im Sinne unseres weiten Erziehungsbegriffs könnten hier übrigens auch andere Felder gesellschaftlicher Praxis – z.B. des beruflichen Alltags – miteinbezogen werden.) Zufolge unserer bisherigen

Thesen liegen jeder Maßnahme alltäglicher Erziehungspraxis notwendigerweise Verstehens- oder Deutungsakte zugrunde: Dies gilt für Erziehungsmaßnahmen von Einzelpersonen bis hin zu Verordnungen und Erlässen pädagogischer Institutionen. Wir nannten diese ständig laufenden Verstehensakte „das, was Erzieher von Zu-Erziehenden faktisch verstehen". Man könnte es auch als *„tatsächliches, weil im tatsächlichen Verhalten wirksam werdendes Verstehen unterschiedlichen Bewußtseinsgrades"* bezeichnen.

Die in den Thesen 4. und 5. behauptete unumgehbare Konfrontation von Erziehern mit dem „Teilen von Bedeutungen" (G.H. MEAD) wird hier ergänzt durch den Hinweis auf das *Phänomen eines realen Machtgefälles* (inklusive „bloß subjektiv" wahrgenommener Machtunterschiede) zwischen jenen Personen(gruppen) und Instanzen, welche Zu-Erziehende „verstehen" (diese selbst eingeschlossen!). „Machtunterschiede" werden hier als unterschiedliche Möglichkeiten der an der Handlungssituation mittel- oder unmittelbar Beteiligten angesehen, das Verhalten oder die Handlungsorientierung der jeweils anderen zu beeinflussen oder zu kontrollieren.

Angewendet auf unser Thema betreffen Machtunterschiede demnach *unterschiedliche Möglichkeiten* an Erziehungsprozessen Beteiligter (also auch der Schüler), *(mit)zudefinieren, wer oder was Zu-Erziehende hier und jetzt „sind" oder später einmal „werden können"*. Weiters liegt dieser These die – hier nicht eingehend begründbare (Näheres dazu bei BENNER, 1991) – Auffassung zugrunde, im Umgang von Menschen untereinander allgemein (und auf besondere Weise im pädagogischen Umgang) stellten sich immer, weil unvermeidbar je und je variierende „Machtunterschiede" zwischen den Beteiligten ein.

Wohlgemerkt: Wenn hier im Zusammenhang mit Macht von Unvermeidbarkeit die Rede ist, wird keineswegs behauptet, die Beteiligten in sozialen Interaktionen könnten gar nicht anders, als immerfort danach zu streben, ihre Partner zu dominieren. Schon gar nicht sehen wir die Aufrechterhaltung von Machtunterschieden zwischen Erziehern und Zu-Erziehenden als wünschenswert an. Vielmehr liegt uns daran, *Machtunterschiede*, also unterschiedliche Beeinflussungs- oder Kontrollmöglichkeiten als *Konsequenz der prinzipiellen „Erfahrungsunterschiede" an Interaktionen Beteiligter* aufzuweisen (und damit auch deren prinzipielle positive Bewertbarkeit!). In diese allgemeine Charakterisierung läßt sich *die pädagogische Variante des Umgangs* mit (Definitions-)*Macht* gut einfügen, welche im Dienst einer möglichst vollständigen Entfaltung der Menschlichkeit Heranwachsender ausgeübt werden sollte. Dazu gibt es in unserem Kulturkreis anspruchsvolle und bis heute unwiderrufene Vorgaben der Vertreter der „klassischen" pädagogischen Tradition (wie z.B. KANT und SCHLEIERMACHER). Sie verpflichteten Erzieher dazu, ihr „Mehr" an institutioneller und erfahrungsbedingter Macht gegenüber den Zu-Erziehenden *zugunsten des Brechens, Relativierens und Überwindens real vorhandener, den Zöglingen von innen oder außen zugemuteter, ihre Möglichkeiten festlegender – besser: beschränkender – „Definitionen"* einzusetzen. Die praktische Realisierung des eben genannten Auftrags freilich muß als prinzipiell immer systematisch gefährdet bezeichnet werden. Denn: Erzieher sind ja zugleich Mitglieder ihrer Gesellschaft, in einer deren Subkulturen sozialisiert, Inhaber verschiedener Rollen etc. und werden in der eigenen Person (sicher individuell unterschiedliche) machtthematische „Niederschläge" dieser Zugehörigkeiten vorfinden. Darin zeigt sich uns eine weitere Struktureigentümlichkeit der Verstehensakte von Erziehern: Erzieher tendieren in ihrem „tatsächlichen Verstehen" entweder dazu, in bestimmten Erziehungssituationen und -kontexten faktisch etablierte, dominante oder vorherrschende Definitionen (im Sinne interessegeleiteter Begrenzungen) Zu-Erziehender mehr oder weniger „blind" zu teilen und festzuhalten oder aber fortschreitend als solche zu erkennen und in Frage zu stellen.

Man wird die Hypothese wagen können, daß Erzieher sich ohne methodisch-regelmäßige Bearbeitung dieses Problemfeldes ersterer Tendenz überlassen werden.

7. Was im pädagogischen Handeln jeweils über die Zu-Erziehenden „verstanden" wird (ja bereits die zugrundeliegenden Wahrnehmungen Erziehender von ihren Zöglingen: vgl. oben These 2), kann diesen nie völlig „gerecht" werden – wegen ihrer Einmaligkeit (Individualität) und wegen der geschichtlich-gesellschaftlichen Besonderheiten der Situation. Es unterliegt vielmehr ständig *Filterungen* – vor allem seitens des (kultur-, subkultur- und gruppenkulturspezifisch getönten) individuellen Wert-, Norm- und

Bedürfnissystems von Erziehern und der in dieses eingebetteten Deutungssysteme für Person-Selbst- und Person-Weltbezüge (vgl. SCHMIDL, 1981). Kurz: Die Konfrontation von Erziehern mit verschiedenen, ja oft gegensätzlichen Deutungen Zu-Erziehender (vgl. These 5) schließt das *Aufeinanderprallen sehr divergierender Interessens- und Bedürfnislagen* ein, welche hinter bestimmten Deutungsweisen als wirksam zu denken sind.

8. Verstehen als Summe faktisch wirksamer, mehr oder weniger etablierter Deutungen Zu-Erziehender mit dem subjektiven Anspruch, deren „Realität" zu treffen, wird in unterschiedlichem Maß von dem Bewußtsein seiner *Revisionsbedürftigkeit* begleitet. An „Anlässen" zur Weckung und Aufrechterhaltung dieses Bewußtseins scheint es „an sich" nicht zu fehlen. In unseren bisherigen Thesen fanden bereits mehrere davon Erwähnung:

- der Vermutungscharakter von Deutungen (These 1);
- ihre Gebundenheit an konkrete, grundsätzlich immer selektierte „Erfahrungsdaten" über Zu-Erziehende (These 2);
- ihre fundamentale Rolle beim Planen, Analysieren und Bewerten des eigenen Erziehungshandelns (These 3);
- die wiederkehrende Erfahrung der Uneinheitlichkeit (oder: unterschiedlichen „Teilbarkeit") von Deutungen innerhalb des differenzierten sozialen Bezugsfeldes von „Erziehern" (These 4 und 5), der pädagogische Anspruch eines „Umgehens mit (Deutungsvoll-)Macht" zugunsten der Unterstützung des Sich-selbst-Findens und -Definierens von Zu-Erziehenden (These 6) und schließlich
- (die Aussage von These 7 vereinfachend) in den Personstrukturen individueller Erzieher verankerte Deutungstendenzen.

Ungeachtet dieser „an sich" also ständig wirksamen Anregungen zur Weckung des Bewußtseins der Revisionsbedürftigkeit faktischen „Verstehens Zu-Erziehender" wird das tatsächliche Aufgreifen derselben – und der Begründungen dafür bzw. für dessen Unterlassung – tiefgreifende Unterschiede aufweisen.

9. Unter den oben genannten Filtern für das Verstehen der Zu-Erziehenden sind die im individuellen und kollektiven Bewußtsein de facto dominanten *Vorstellungen über den als wünschens- oder erstrebenswert angesehenen „Endzustand" Zu-Erziehender* auf besonders fundamentale Weise wirksam. Diese Vorstellungen vom

Lernenswerten – üblicherweise im deutschen Sprachraum *„Bildung"* benannt – stellen dem pädagogischen Handeln und Verstehen immer zugrundeliegende „Meßlatten" (und deren unterschiedliche Höhen) dar, aufgrund derer konkrete „Erscheinungsbilder" Zu-Erziehender überhaupt erst einmal wahrgenommen und konstatiert, gedeutet und gewertet werden. Verstehensprozesse Erziehender sind untrennbar „eingepackt" in solche wertgeladenen Vorstellungen über das, was durch das Handeln von Erziehern bei Zu-Erziehenden erreicht werden soll.

10. „Vorstellungen vom Lernenswerten" sind ihrerseits immer in Leitvorstellungen, welche die zukünftige Gestalt der materiellen, ökologischen und gesellschaftlichen Verhältnisse betreffen, eingebettet. Dementsprechend ist Bildung als durch Lernen zu erwerbende Befähigung zur Bewältigung des Lebens eher orientiert an gegenwärtig vorhandenen gesellschaftlichen Verhältnissen, an deren Konsolidierung und Fortschreibung also, oder eher an zukünftig allererst (nicht ohne eigenes Handeln) zu schaffenden Verhältnissen, welche im Vergleich zu den gegebenen als „gerechter", das Überlebenkönnen und die Menschwerdung der Menschen weniger gefährdend oder vergleichsweise sogar befördernd angesehen werden. Hier wird demzufolge behauptet, *was Erzieher von ihren Zöglingen in ihrer Alltagspraxis faktisch verstehen, impliziert immer bestimmte Vorstellungen vom wünschenswerten zukünftigen Zustand der Welt.*

11. Im pädagogischen Handeln eingeschlossene Verstehensprozesse beinhalten immer auch Deutungen, welche bisher bei Zu-Erziehenden *noch nicht aktualisierte* Entfaltungsmöglichkeiten betreffen. Dieses „Verstehenselement" bezieht sich also auch auf (noch) latente Aspekte Zu-Erziehender in ihrer Einmaligkeit als Individuen. Es handelt sich dabei um ein deutendes Zu- (oder Ab-)sprechen „faktisch-real" zwar zur Zeit nicht vorhandener, *„potentiell-real"* aber sehr wohl *gegebener Kompetenzen* zur Bewältigung zukünftiger Bewährungssituationen. Der hypothetische Charakter (vgl. These 1) dieser Deutungen tritt hier besonders deutlich in Erscheinung. Wie unmittelbar ersichtlich, steht diese Deutungsfacette aber in einem systematischen Zusammenhang mit jener in der These zuvor (These 10) behandelten Vorstellung vom wünschenswerten zukünftigen Zustand der Welt.

Noch so zuverlässig und gültig messende *diagnostische Verfahren* können diese Verstehensfacette sicher (unter bestimmten Bedingungen) unterstützen, aber nie ersetzen: Ihre in der Realität unseres Bildungswesens etablierte Funktionszuweisung, individuelle Entfaltungsressourcen „objektiv" erkennbar zu machen, ist von diesen Überlegungen her grundsätzlich infragezustellen. Die hier behauptete Unersetzbarkeit des „Verstehens" latenter Aspekte Zu-Erziehdender in ihrer individuellen Einmaligkeit (nach MOLLENHAUER, 1986, unverzichtbarer Kern einer spezifisch „pädagogischen Hermeneutik")steht und fällt freilich mit der Aufrechterhaltung bzw. der Vernachlässigung des traditionellen Anspruchs des Erziehungshandelns, die individuellen Ressourcen („Anlagen") der Schüler möglichst vielseitig, „proportionierlich" und konzentriert auf die Fähigkeit zu selbstverfügbarem Handeln zu fördern. Dieser Anspruch beinhaltet (heute wie eh und je) eine kritische *Infragestellung der Einschränkung dieser Fördertätigkeit zugunsten des Erfüllens von Erwartungen vorherrschender, gesellschaftlicher Interessen(sgruppen).*

Wir sind weit entfernt, den Beitrag diagnostischer Verfahren zur Reduzierung subjektiver Verzerrungen Erziehender beim Verstehen der hier besprochenen „latenten Aspekte" Zu-Erziehender zu übersehen. Desungeachtet halten wir fest, daß das Verstehen latent-gegebener Entfaltungsmöglichkeiten konkreter Individuen im Sinne des testenden „Feststellens individueller Kennwerte" hinsichtlich eines Merkmals (z.B. „Intelligenz") bezogen auf Durchschnitts- oder „Normwerte" (festgelegt durch Testkonstrukteure, zu einem bestimmten Zeitpunkt der geschichtlichen Entwicklung einer Gesellschaft) das oben skizzierte Verstehen im pädagogischen Sinne nicht ersetzen kann.

Denn: *Das pädagogische Verstehen* im obigen Sinn ist im Grunde *nicht einseitig durch den Erzieher vollziehbar* und als „feststellende" Tätigkeit zustandezubringen, *sondern ist ein Kommunikationsergebnis.* Mit anderen Worten: Es ist Resultat einer Praxis alltäglichen Umgehens zwischen Erzieher und Zu-Erziehenden, durch welches Zu-Erziehende ermutigt werden, auch ihnen selbst bislang verborgene, unter Umständen noch „fremde" Möglichkeiten zu sehen, zu artikulieren und auszuprobieren. Nur wenn Erzieher Zu-Erziehende zuerst dazu ermutigt haben, in ihnen steckende

Lernmöglichkeiten tastend zu erforschen, werden sie Zugänge zu einem möglichst „objektiven" (weil dem „Potentiell-Realen" Zu-Erziehender gerechter werdenden) Verstehen finden.

12. Spätestens hier zeigt sich, *daß pädagogisches* Verstehen im Sinn der letzten These auf fundamentale Weise vom *„Selbstverstehen" Erziehender* abhängt. Wenn es um die Deutung „real gegebener", bislang noch nicht aktualisierter Möglichkeiten der Entfaltung des eigenen Selbst und – damit untrennbar verbunden – um die Deutung zukünftiger Bewährungssituationen geht, sitzen Zu-Erziehende und Erzieher plötzlich in einem gemeinsamen Boot.

Schlußbemerkungen

Hier endet dieser Beitrag – nicht in dem Bewußtsein, die Analyse im pädagogischen Alltagshandeln wirksamer, „geheimer" Verstehensakte sei damit abgeschlossen. Diese 12 Thesen werden als Anfang einer phänomenanalytischen Aufarbeitung des Verstehensaktes gesehen, die also in vielerlei Hinsichten ergänzbar und sicherlich auch ergänzungsbedürftig ist. Sie betrachten sich aber auch als Ausgangs- und Orientierungspunkte der Entwicklung methodischer Arrangements, welche das Entdecken thesenspezifischer Konkretisierungen von „Verstehensakten" in bestimmten Erziehungssituationen und -szenarios zu erleichtern hätten. Insofern versteht sich dieser Beitrag also als Vorarbeit zur Inangriffnahme des oben erwähnten – grundsätzlich unabschließbaren – Explorations- und Transformationsprozesses, in dem es notwendig ist, daß Erzieher die Zu-Erziehenden werden, welche selbst des „Verstandenwerdens" durch andere (= wenigstens durch sich selber, möglichst auch durch andere – namentlich durch ihre Zöglinge) bedürfen, um sich selber finden zu können und dadurch weniger „another brick in the wall" zu sein.

Jedenfalls: Ohne die Kultivierung dieses Forschungs- und Reflexionsprozesses werden Zu-Erziehende weder „in der Schule noch im Leben" alte oder neue Fassungen des „Erziehungsprojekts" tatsächlich verwirklichen können.

Literatur

Altrichter, H., Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbronn, 1991
Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa, 1991 (2.Aufl.).
Dahrendorf, R.: *Homo sociologicus*. Opladen: Westdeutscher Verl., 1974 (14.Aufl.).
Gruen, A.: *Der Wahnsinn der Normalität*. München: dtv, 1989
Hargreaves, D.H.: *Interaktion und Erziehung*. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 1976
Krappmann, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett, 1991
Mollenhauer, K.: *Umwege*. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Darin: Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. Weinheim/München: Juventa, 1986, 120-136.
Schmidl, W.: *Theoretische Grundlegung*. In: Schmidl, W., Lach, E., Knopf, W., Heintel, G., Garnitschnig, K.: Lernbereitschaften Erwachsener in einer ländlichen Region (Retz und Umgebung). Wien, 1981, 9-97.

Hans-Georg Trescher †

Der psychoanalytische Beitrag zum Verständnis pädagogischer Beziehungen

Bei der Themenstellung des Forums, „Verstehen die ErzieherInnen (noch) die zu Erziehenden", haben die Organisatorinnen und Organisatoren in weiser Voraussicht das Wörtchen „noch" in Klammern eingefügt. So scheint es sich dabei auch um den Versuch zu handeln, einen Grenzwert zu markieren, bis zu dem hin unser ganz alltägliches, alltagspraktisches Verstehen unserer Klienten und der Beziehungen reicht, die sie mit uns und wir mit ihnen in erzieherischer Absicht eingehen.

Pädagogische Professionalität ist jedoch – im Hinblick auf die Arbeit in und mit Beziehungen – in besonderem Maße dann gefordert, wenn wir den oben sogenannten Grenzwert pädagogischen Alltagsverständnisses erreicht haben und unsere Klienten nun nicht mehr verstehen. Nicht nur das Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen scheint uns dann unangemessen und irrational-unverständlich, sondern wir werden darüber hinaus in konflikthafte und/oder belastende Beziehungskonstellationen verstrickt, die uns ohnmächtig und hilflos machen, z.B. den Aggressions- und Destruktionsdurchbrüchen gegenüber, die aus scheinbar nichtigen Anlässen entstehen.

Das ganze Dilemma, in das wir in solchen Situationen – die Sie sicher kennen – geraten, zeigt sich dann in solch hilflos-unprofessionellen Verstehens- bzw. Erklärungsversuchen wie: „Der Junge zerstört immer die Spiele der anderen Kinder, weil er Aufmerksamkeit erregen will." Diese beliebte pädagogische 'Standarddiagnose' zeigt in der Regel sehr deutlich, daß wir die zu Erziehenden nun wirklich nicht mehr verstehen; ja mehr noch, daß wir diese Pseudoerklärungen dafür benutzen, unser Unverständnis vor uns selbst und anderen zu kaschieren. Anstatt die eigene Hilflosigkeit wahrzunehmen und zunächst einmal zu akzeptieren, um dann an einem wirklichen Verständnis der konflikthaften In-

teraktionsverläufe zu arbeiten, lassen wir die Klienten hierdurch ins Leere laufen. Denn diese Diagnose scheint unanfechtbar in ihrer platten Wahrheit. Und sie enthält natürlich keine Aussage über Struktur, Genese und Dynamik der Beziehung oder über tieferliegende, spezifische Motive und Bedürfnisse hinter dem bloß faktischen Tatbestand, daß wir bemerkt haben, daß das Kind oder der Jugendliche etwas von uns will. Und bloße Aufmerksamkeit ist hier nun einmal zu wenig.

Angemessene Hilfestellungen zur strukturbildenden Überwindung von Entwicklungkrisen und bislang unbewältigter Beziehungsprobleme bedürfen stattdessen eines Verstehensansatzes, der über das Alltagsverstehen hinausgeht.

Nachfolgend werde ich Ihnen in Stichworten den Verstehensansatz der Psychoanalytischen Pädagogik skizzieren, der weit über ein gängiges Alltagsverständnis hinausgeht, weil sich diese Form des Verstehens auf den erlebnis- und verhaltensleitenden unbewußten Kontext von Beziehungsproblemen zentriert.

Ich muß vorausschicken, daß ich Ihnen hierzu das theoretische Modell vorstelle – und deshalb die ganze Sache vielleicht etwas trocken wird. Aber ich hoffe, wir können das dann in der Diskussion kompensieren.

Zwei zentrale Grundannahmen

Der Verstehensansatz der Psychoanalytischen Pädagogik basiert auf zwei zentralen Grundannahmen der Psychoanalyse, nämlich:

1. Grundannahme: *Bedeutung des Unbewußten*

Zentrale Konfliktbereiche sind unbewußt dominiert. Das bedeutet: Entscheidende Bedingungsfaktoren des Erlebens und Handelns sind (besonders in konflikthafter Interaktion) nicht bewußt verfügbar. Erleben und Handeln ist deshalb vom Betroffenen in diesem Bereich nicht der Selbstreflektion und der bewußten Selbststeuerung zugänglich, somit auch nicht kontrollierbar und ohne weiteres veränderbar. D.h.:

- Appelle an die Einsicht der Kinder oder Jugendlichen sind im Konfliktfall (auch aufgrund der Affekthöhe) selten fruchtbar.
- Aufgrund der unbewußten Dominanz können die Klienten der Pädagogik auch keine Auskunft geben über die (wirklichen) Motive und den Sinnzusammenhang ihres Handelns. Daraus folgt:
- Der unbewußte Sinn konflikthafter und/oder belastender Interaktionsverläufe muß über Verstehen der Interaktion im Hier und Jetzt erschlossen werden. Pädagogik wird so zur Handlungsforschung im pädagogischen Alltag, PädagogInnen zu Lernenden.

2. Grundannahme: *Wiederholungszwang*

Stark belastende, nicht verarbeitete Erlebnisse und Erfahrungen (Traumatisierungen) aus anderen Erfahrungsfeldern (z.B. innerhalb der Familie) werden mit StellvertreterInnen (im pädagogischen Feld) unbewußt und in vielerlei Verkleidungen (Abwehr) reinszeniert. Unverarbeitete Erfahrungen werden also nicht erinnert (Verdrängung), die Kinder können nicht davon erzählen, sondern in Erleben und Handlung umgesetzt, d.h. agiert. Das ursprüngliche Trauma wird (einschließlich gescheiterter Verarbeitungsversuche) unerkannt im Hier und Jetzt der pädagogischen Beziehung ‚neu' aufgelegt. (Beispiele: typische Heimkarrieren, geschlagene Kinder – schlagende Kinder.) Dabei sind die Mechanismen der Übertragung, der Gegenübertragung, der Projektiven Identifizierung und der Übertragungsidentifizierung von ausschlaggebender Bedeutung.

Psychoanalytisches Verstehen

Kommen wir nun zum psychoanalytischen Verstehen. Wie gesagt, es basiert auf zwei Grundannahmen, der Bedeutung des Unbewußten und des Wiederholungszwangs.

1. *Übertragung:* Der erste hier sehr wichtige Begriff ist der der Übertragung. Damit ist gemeint:

Unverarbeitete, nicht angeeignete Erfahrungen werden mit StellvertreterInnen unbewußt neu belebt, indem zunächst der/die PädagogIn mit wichtigen Personen (innerpsychisch) ‚verwechselt' werden. Diese Wahrnehmungseinschränkung und -verzerrung führt dazu, daß die PädagogInnen so erlebt werden, als ob sie z.B. unzuverlässige Eltern, verführende Väter, kontrollierende Mütter, rivalisierende Geschwister etc. wären. Die Übertragung ist ein intrapsychischer Vorgang.

Sieben Kennzeichen von Übertragungsreaktionen können besonders hervorgehoben werden:

1. Es handelt sich um ein *intrapsychisches* Geschehen.
2. Die Übertragung ist eine wiederbelebte Objektbeziehung zu einem frühen und wichtigen Objekt, die mittels eines Stellvertreters aktualisiert wird.
3. Übertragungsreaktionen sind deshalb an Regression gekoppelt.
4. Sie folgen unbewußten infantilen Beziehungsmustern.
5. Übertragungsreaktionen werden nicht erinnert, sondern in Haltungen und Handlungen umgesetzt.
6. Sie basieren im wesentlichen auf Verschiebungen, auf Ersetzungen des früheren Objekts durch StellvertreterInnen bzw. ‚Platzhalter' im Hier und Jetzt.
7. Weil die Übertragungsreaktion eine Wiederholung früherer Beziehungsmuster darstellt, ist sie der Realität des aktuellen Beziehungskontextes gegenüber unangemessen.

Dabei möchte ich noch festhalten, daß wir unabhängig von Qualität, Struktur, Dynamik und Genese von Übertragungsreaktionen zwei wesentliche Grundmotive von Übertragungsreaktionen festhalten können, nämlich

1. „Wunscherfüllung": „Was ich immer vermißt habe, finde ich bei dir.". Dieser Versuch der Wunscherfüllung ist in der Regel eine (letztlich an der Realität scheiternde) Abwehrbewegung gegen die Angst vor der Wiederholung der traumatischen Situation in der pädagogischen Beziehung. Sie steht deshalb häufig am Beginn der Reinszenierung.
2. „Rache" – oder besser: Entlastung durch Rollentausch: „Was mit mir in der primären Beziehung (traumatischen Beziehung) geschehen ist, sollst du erleben (und mir zeigen, wie man damit fertig wird)."

Die durch die Übertragung bedingten Wahrnehmungsverzerrungen – „Du bist wie die primären Objekte, du machst mit mir dasselbe (wirst mit mir dasselbe machen)" – und entsprechende Abwehrbewegungen (z.B. Rollentausch) führen in aller Regel dazu, daß es zu szenisch sich ergänzenden *Gegenübertragungsreaktionen*, also entsprechenden Antworten beim Pädagogen kommt. Wenn Pädagoginnen und Pädagogen also von ihren Klienten in

vielen Bereichen des pädagogischen Alltags so erlebt werden, *als ob* sie wichtige Menschen aus vergangenen oder parallelen Beziehungsfeldern wären, dann erleichtert dieser Umstand manchmal unsere erzieherische Tätigkeit erheblich, sofern es sich um relativ konfliktfreie Übertragungsreaktionen handelt: z.B. erhalten wir häufig einen Vertrauensvorschuß von Kindern und Jugendlichen, der sich (zumindest zu Beginn) keinesfalls aus der pädagogischen Beziehung heraus begründen läßt, sondern Ergebnis von sogenannten positiven Übertragungsreaktionen ist.

Sofern es sich jedoch bei Übertragungsreaktionen um die Wiederbelebung konflikthafter Erfahrungen mit einem primären Objekt handelt, liegt im Sinne des Wiederholungszwangs, d.h. der Tendenz zur Reinszenierung traumatischer Erfahrungen, die Gefahr nahe, daß nicht nur die pädagogische Beziehung scheitert, sondern daß der Klient erneut traumatisiert wird. Wenn Sie z.B. an sog. typische Heimkarrieren denken, wird unmittelbar ersichtlich, wie ein ursprüngliches Trennungstrauma beständig und zwanghaft unter unbewußter Beteiligung der PädagogInnen sich wiederholt.

Die unbewußte Beteiligung der PädagogInnen stellt sich deshalb ein, weil die Übertragung nicht ein bloßes innerpsychisches Geschehen bleibt, das das Übertragungsobjekt unberührt läßt, im Gegenteil: Die unbewußten Übertragungsreaktionen äußern sich in konkreten, wenn auch verschlüsselten Interaktionsformen und Beziehungsangeboten. Dabei versucht der Klient den Pädagogen zu einer Rollenübernahme zu drängen, die seinen unbewußten Bedürfnissen entspricht. Das läßt den Pädagogen natürlich nicht unberührt. Wird er z.B. in der Übertragungsreaktion wie ein strafender, gewalttätiger Vater erlebt, dann wird das Kind oder der Jugendliche ihn auch so behandeln, als ob er dieser wäre. Vielleicht entwickelt es ihm gegenüber massive Hemmungen und Ängste oder – was wahrscheinlicher ist – es wird den Pädagogen unbewußt zur Übernahme dieser Rolle des bestrafenden, schlagenden Vaters drängen, indem es ihn z.B. auf unterschiedliche Weise provoziert (vgl. Leber et al. 1983). Dann wird der Pädagoge zunehmend den Impuls verspüren, das Kind zu strafen und vielleicht auch die Phantasie entwickeln, es schlagen zu wollen. Er wird also auf ein spezifisches Übertragungsangebot mit einer

spezifischen Gegenübertragungsreaktion ‚antworten' (vgl. z.B. Muck 1980, 1992 Racker 1957, Sandler 1976, Trescher 1985, 1992). Dieses dynamische Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung bildet eine für die Arbeit mit dem jeweiligen Klienten konflikt- und/oder belastungstypische Szene. Im genannten Beispiel sieht das in der Praxis dann so aus, daß der Pädagoge hilflos-wütend vor dem sogenannten verhaltensauffälligen Kind steht und mühsam den Impuls unterdrückt, es unter Anwendung körperlicher Gewalt zu unterwerfen. Ist er nun nicht in der Lage, seinen gewalttätigen Impuls als Ausdruck einer unbewußten Rollenübernahme, also als zunächst adäquate ‚Antwort' auf die Zuschreibungen des Kindes zu bewahren („Containing- und Holding-Function"; vgl. Trescher/Finger-Trescher 1992), zu reflektieren und zu verstehen, dann wird er sich entweder erschrocken zurückziehen, seinen Impuls abwehren oder aber ihn pädagogisch rationalisiert und maskiert durchsetzen, in dem er zu der Überzeugung kommt, dieses Kind müsse strenger ‚angefaßt' werden, und es müsse die Konsequenzen seiner Handlungen deutlicher zu spüren bekommen.

Ist ein solches Wechselspiel in der pädagogischen Interaktion fest installiert, ist diese Chronifizierung auch im erlebnis- und handlungsleitenden Bereich des Pädagogen i. S. der Rollenübernahme dominant geworden, finden wir eine verschlüsselte Reproduktion der ursprünglich traumatisierenden Beziehungssituation. Kennzeichen dieser Form der Wiederinszenierung, die unter dem Diktat des Wiederholungszwangs steht, ist die unbewußte Identifikation des Pädagogen mit der Übertragungsfigur. Ich bezeichne sie daher als „Übertragungsidentifizierung" (Finger-Trescher 1991), deren Ergebnis die szenische Reproduktion unverarbeiteter Erfahrungen der Klienten im Hier und Jetzt des pädagogischen Dialogs ist. Gelingt es dem professionell Beteiligten nicht, spätestens an dieser Stelle 'auszusteigen', indem er die Zuschreibungen seines Klienten als Übertragungsreaktion und seine Reaktionen als i. S. des Wiederholungszwangs angemessene Antwort zu verstehen sucht, scheitert die pädagogische Beziehung – zumindest in diesem Bereich – zwangsläufig.

Neben der Übertragungsidentifizierung ist im Kontext des Wiederholungszwangs die Projektive Identifizierung von ausschlag-

gebender Bedeutung. Dabei handelt es sich hier ebenfalls nicht nur um ein bloß intrapsychisches Geschehen wie bei der ‚einfachen' Projektion, in der der andere durch die projektive Überlagerung abgewehrter Selbstanteile gleichsam nur verzerrt wahrgenommen wird. Im Gegensatz zur Übertragungsidentifizierung werden hier nicht die Objekt- sondern die Selbstanteile der ursprünglichen traumatischen Situation (einschließlich der Abwehrbewegungen) beim Pädagogen mobilisiert. Aber auch die Projektive Identifizierung verläuft im Rahmen realer Interaktion zwischen Klienten und Pädagogen, indem der Klient versucht, der drohenden traumatisierenden Situation dadurch zu entgehen, daß er den Pädagogen in die Rolle des traumatisierten Kindes zu drängen versucht.

Der Empfänger der projizierten unerträglichen Gefühle soll also „gezwungen" werden, diese tatsächlich zu übernehmen, sich mit dem Projizierten und damit mit dem traumatisierten Kind zu identifizieren. Um dies zu erreichen, werden Interaktions- und Kommunikationsverläufe so gestaltet, daß der andere (jetzt häufig professionelle Pädagogen, aber auch Mitschüler, fremde Kinder und Jugendliche) mit vielfältigen Mitteln tatsächlich in die Rolle des traumatisierten Kindes von damals gedrängt wird, während das Kind selbst die Rolle der traumatisierenden Mutter/oder des traumatisierenden Vaters übernimmt.

Diesen Rollentausch inszenieren häufig sogenannte hochaggressive Kinder, wenn sie andere hemmungslos schlagen und die Pädagogen in einen ohnmächtigen, hilflosen Zustand versetzen, weil sie scheinbar nicht zu 'bändigen' sind. Wir können solche Inszenierungen auch als „Rache" (vgl. Leber 1976) bezeichnen. Dies greift aber zu kurz. Vielmehr müssen wir sehen, daß es sich dabei um einen Versuch handelt, psychisch zu überleben und sich zu entlasten, indem die traumatische Erfahrung nun beim anderen (den Mitschülern, den Pädagogen) Wirklichkeit wird und nicht erneut beim traumatisierten Kind selbst.

Es ist also ein Versuch, den anderen dazu zu zwingen, das schmerzliche Erleben des Traumas stellvertretend zu übernehmen. So kann etwa das Kind, um das der Pädagoge seit langer Zeit sich besonders bemüht, alle Angebote und alle Mühe mit einer noch verstärkteren Verhaltensauffälligkeit quittieren. Anstatt sich im

Schutze der verstehenden und toleranten Haltung des Pädagogen allmählich zu erholen und auch aus Liebe zu diesem seine aggressiven Verhaltensweisen aufzugeben, wird es noch schwieriger, schlägt seine Mitschüler, verweigert jegliche Leistung usw. In diesem Verhalten ist eine Entwertung des Pädagogen enthalten und – wie dieser sehr wohl spürt – eine Drohung. Das Kind droht dem Pädagogen zu entgleiten, es droht mit Beziehungsabbruch. Hierdurch wird der Pädagoge seinerseits in einen Zustand von Hilflosigkeit, Ohnmacht, Selbstzweifel und vielleicht auch Angst und Wut versetzt, der tatsächlich den Empfindungen in einer traumatogenen Situation entspricht. Es ist nun an ihm, seine intensiven, unangenehmen Gefühle in irgend einer Form zu bearbeiten. Er kann sie abwehren, z.B. mit Schuldgefühlen und verstärkter Zuwendung, mit depressivem Rückzug oder mit Enttäuschung und „Rache". Das Kind hofft aber auch, einen Interaktionspartner zu finden (und dies wäre eine Aufgabe professioneller Pädagogik), der sich aus der traumatischen Situation befreien kann, der den fatalen Teufelskreis durchbrechen und das Trauma stellvertretend bearbeiten kann.

Im Sinne eines professionellen Umgangs müßte der Pädagoge seine Gegenübertragungsreaktionen, seine emotionale Verstrikkung reflektieren, die in ihm mobilisierten Gefühle und Phantasien zunächst einmal ertragen („Containing-function"), eigene unbewußte Anteile von denen des Kindes zu unterscheiden suchen (hier wäre z.B. Supervision hilfreich), um dann einen geeigneten, professionellen Umgang damit zu finden. So wird er vielleicht entdecken, daß seine Enttäuschung und seine Wut z.T. auch mit seinen eigenen Größenphantasien zusammenhängen, er müsse in der Lage sein, gerade mit diesem schwierigen Kind besonders gut und erfolgreich umgehen zu können, und er wird so vielleicht verstehen, daß seine Bemühungen nur z.T. diesem Kind gelten, zum anderen Teil aber seiner eigenen narzißtischen Befriedigung. Hieraus wird eine realistischere Wahrnehmung des Kindes resultieren und eine Anerkennung der eigenen Grenzen. Das Ertragen der eigenen Grenzen, der im konkreten Bezug auftretenden Gefühle der Angst, Hoffnungslosigkeit, Hilflosigkeit, Ohnmacht und Wut ist nun eine der ‚Antworten', die das Kind benötigt, also das, was es selbst nicht leisten kann. Es dient ihm als Modell, mit

dem es sich identifizieren und das es strukturbildend verinnerlichen kann.

Wir dürfen uns jedoch keine Illusionen machen: Der Wiederholungszwang, der solche Beziehungsverläufe dominiert, ist nicht einfach zu durchbrechen. Die Annahme, das Aushalten und die innerpsychische Bearbeitung solcher Projektionen im Sinne des Containing durch den Empfänger (also den Pädagogen) führen oft an die Grenze der Belastbarkeit (und darüber hinaus), weil die Affekthöhe und die Intensität traumatischen Situationen entspringen.

Literatur

Finger-Trescher, Urte, 1991: *Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse.* Stuttgart (Frommann-Holzboog)

Leber, A., 1976: *Rückzug oder Rache.* In: Jahrbuch der Psychoanalyse IX. Stuttgart (Frommann-Holzboog)

Leber, Aloys et al., 1983: *Reproduktion der frühen Erfahrung.* Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung) und Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft)

Muck, Mario, *1980: Psychoanalyse und Schule.* Stuttgart (Klett)

ders., 1992: *Psychoanalytisches Basiswissen.* In: M. Muck und H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünewald)

Racker, Heinrich, 1959: *Übertragung und Gegenübertragung.* München, Basel (Reinhardt) 1978

Sandler, Joseph, 1976: *Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme.* Psyche 30, 297-305

Trescher, Hans-Georg, 1985: *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik.* Mainz (Grünewald)

ders., 1992: *Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik.* In: M. Muck und H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünewald)

Trescher, Hans-Georg und Finger-Trescher, Urte, 1992: *Setting und Holding-Function.* Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U. und H.-G. Trescher (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Mainz (Grünewald)

Peter Gstettner

Gesellschaft an der Kippe: Zwischen Solidarität und Rassismus

Thesen und Erläuterungen zum Forum „Andersartige": integrieren oder ausgrenzen?

1. In einer sozial heterogenen Gesellschaft werden alle Abweichungen von der statistischen oder für ideal gehaltenen Norm zu minderheitenspezifischen „Besonderungen". Die Anerkennung der Existenz dieser Besonderungen, z.B. in ästhetischer, sprachlicher, ethnischer oder anderer Hinsicht, macht das „Multikulturelle" an einer Gesellschaft aus – und nicht die Qualifizierung einer Besonderung als „andersartig".
2. Das demokratische Selbstverständnis multikultureller Gesellschaften verlangt, daß keine Gruppe, wie zahlenmäßig überlegen und wie leistungsstark auch immer sie sich fühlen mag, für sich beansprucht, eine würdigere, höhere bzw. die anderen Kulturen überragende Kultur geschaffen zu haben.
3. Die Existenz bzw. die Eigenart von Minderheitenkulturen anzuerkennen und ihnen Raum für Entfaltung zuzugestehen, ist jedoch zuwenig. Die Gesellschaft muß auch die *Integration* der Minderheiten, ihre volle Teilnahme am Hauptstrom des gesellschaftlichen Fortschritts garantieren bzw. fördern – ohne ihre Assimilation als Preis dafür zu fordern. In diesem Sinne kann „Autonomie" (z.B. die von Minderheiten geforderte Kulturautonomie oder institutionelle Absonderung) nie den Anspruch auf ein selbstbestimmtes Reservat bedeuten, sondern muß den gleichzeitigen Prozeß von kollektiver Emanzipation und integrativer Vergesellschaftung ausdrücken.
4. Annäherungen an dieses dialektische Verhältnis machen Lernprozesse notwendig, die eine differenzierte Person- und Kulturwahrnehmung, eine erhöhte Sensibilität und Solidarität von allen abverlangen. Eine der Voraussetzungen dafür ist, daß Mehrheit und Minderheit vielfältige Möglichkeiten haben bzw. sich schaffen, ihre Beziehungsgeschichte, die oft eine Geschichte der wechselseitigen Etikettierung ist, kritisch zu reflektieren und im gemeinsamen Alltag zu bearbeiten.

5. Wenn sich Mehrheit und Minderheit sensibel und solidarisch verhalten, dann heißt dies, daß sie daran gegangen sind, die freie Entfaltung von kultureller (subkultureller, bikultureller usw.) Identität in offen strukturierten Institutionen der Gesellschaft lernend zu erproben. Diese Zielperspektive schließt ein, sich gegenseitig im Widerstand gegen jede Form von struktureller Gewalt zu unterstützen, d.h. gegen isolierende Ausgrenzung, gegen Stigmatisierung, gegen kulturelle Hegemonie und Rassismus „mit einer Stimme" zu sprechen. Mit anderen Worten: Mehrheit und Minderheit müssen sich für das *Recht auf Nichtaussonderung* stark machen und sich insbesondere dafür einsetzen, daß die Herrschaft der „Integrierten" (besonders auch die der Experten) über die Nichtintegrierten abgebaut wird.
6. Die herkömmliche Ausgrenzungspolitik, die eigentlich eine Doppelstrategie verfolgt, nämlich die Assimilierung des „Andersartigen" auf der einen Seite und die gleichzeitige Sonderbehandlung des ausgegrenzten „Nichtassimilierbaren" auf der anderen Seite, zeigt, wohin solche Entwicklungen führen: zu stets neuen „Randgruppen" und gesellschaftlichen Ghettos – und zu neuem Spezialistentum. Eine aufgeklärte Integrationspolitik muß deshalb vermeiden, in diese Beziehungsfalle zu laufen – auch wenn sie von einigen „Betroffenen" selbst immer wieder eröffnet wird.

Auf dem Weg zu einer solidarischen Alltagskultur?

1. Der gesellschaftliche Umgang mit Minderheiten beruht auf vielen Aspekten, die letztlich alle auch das „Menschenbild" prägen, das den sog. Rehabilitationsmaßnahmen zugrunde liegt: Menschenrechtliche, sozioökonomische, ethisch-humanitäre, ästhetisch-utilitaristische, pädagogisch-psychologische Aspekte sollen hier in erster Linie erwähnt werden. Alle uns bekannten *Ungleichheitsgesellschaften*, also Gesellschaften, die über definierte Konkurrenz- und Marktmechanismen verschiedenwertige Gruppen schaffen und diese wegen ihrer „Minderleistung", ihrer anderen Lebensform, mehr oder weniger *ausschließen*, erzeugen so

etwas wie ein *kollektives „schlechtes Gewissen"*. Wer ausgrenzt und stigmatisiert, d.h. wer „Besonderungen" als negative Merkmale hervorhebt, wer diskriminiert und Defizitzuschreibungen zum Anlaß dafür nimmt, diesen Personen und Gruppen das vollwertige und gleichberechtigte Teilhaben an der mitmenschlichen Interaktion und Kommunikation abzusprechen, macht sich der Verletzung elementarer Menschenrechte mitschuldig.

Ein wichtiger und zumeist unbewußt wirksamer Mechanismus tritt dann in kraft, nämlich die Bekämpfung und Bearbeitung der Schuldgefühle durch *Kompensation und Überkompensation*: Es werden Angebote gemacht, die zuvor Ausgegrenzten und Diskriminierten besonders zu behandeln, z.B. ihnen besondere Aufmerksamkeit, besondere finanzielle Mittel, besondere Spezialisten, besondere Einrichtungen zu widmen. Solche Kompensationsangebote werden meist zu den kulturellen und nationalen Errungenschaften gezählt, die als Fortschrittsindikatoren in der Gesellschaft gelten.

2. Die Entwicklung der Rehabilitationseinrichtungen, Sonderschulen, Geschützten Werkstätten usw. kann nicht unabhängig von diesem unbewußten gesellschaftlichen Zwang zu Kompensationsangeboten gesehen werden. Ähnlich wie Deutschland steht auch Österreich mit seinem Trend zu differenzierten Sonderinstitutionen, die für die Behandlung von Minderheiten zuständig sind, als Beispiel für eine fortgeschrittene Kompensationsphilosophie. Was auch immer an Rehabilitation man sich von der Besonderung versprach (bessere Therapiemöglichkeit, ungestörter Aufbau neuer Qualifikationen, Stabilisierung der Identität usw.), die entsprechenden Maßnahmen erzeugten bestenfalls Illusionen hinsichtlich der erwarteten Integration. Im schlechtesten Fall entstanden neue, durch die Aussonderung verursachte Stigmatisierungen.

3. Die Thematisierung des Kompensationsmechanismus kann nicht losgelöst von der Frage erfolgen, wie es die Gesellschaft mit der *Aufarbeitung ihrer Vergangenheit* hält. Die Jahre der nationalsozialistischen Gewaltverbrechen haben mit letzter Konsequenz gezeigt, wohin Ausgrenzung, Ghettoisierung und Entrechtung führen können. Die Nationalsozialisten prägten zur Rechtfertigung ihres menschenverachtenden Utilitarismus unter anderem

die Begriffe des „Gemeinschaftsfremden" und des „Volksschädlings". Mit diesen Kategorisierungen sollten unerwünschte Teile der Bevölkerung aus dem Kreis der „Volksgemeinschaft" eliminiert werden. Wir können davon ausgehen, daß Ausschließung und Stigmatisierung zu jenen Voraussetzungen gehörten, die Ghettobildung und Vernichtungsaktionen nahtlos ineinander übergehen ließen. Zum einen war es die *soziale Isolation*, die langfristig jeden Widerstand im Individuum brechen konnte, zum anderen war es die *institutionelle Aussonderung*, die für die entsprechende Vorsortierung der Menschen in mehr oder weniger arbeitsfähige und „lebenswerte" Existenzen sorgte.

4. Die Aussonderung von Minderheiten und die Produktion entsprechend abwertender Menschenbilder war schon Jahrzehnte vor der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten auch eine Angelegenheit der *Wissenschaften*. Nicht nur ungehindert, sondern mit großem öffentlichen Ansehen und mit staatlicher Unterstützung, haben sich große Teile der wissenschaftlichen Anthropologie und Medizin, Psychologie und Pädagogik jene *Definitionsmacht* angeeignet, aufgrund derer sie körperliche, soziale, ethnische und psychische Besonderungen als Defizite abwerteten und dem „Untermenschentum" zuschreiben konnten. Die Vorsortierungen geschahen also durchaus auch wissenschaftlich, mußten die Sondereinrichtungen doch nach bestimmten, definierbaren Kriterien aufgefüllt werden, mußten die Internierten doch als besondere wissenschaftliche Versuchsobjekte den akademischen Disziplinen wieder zur Verfügung stehen. Können wir heute – angesichts der historischen Mittäterschaft der Wissenschaft an der Rechtfertigung der gesellschaftlichen Liquidierung von Minderheiten und Abweichenden – über „Menschenbilder" frei, standpunktlos und quasi „neutral" philosophieren? Könnten wir unseren Diskurs auf wissenschaftliche Resultate empirischer Untersuchungen oder auf die philosophischen Kalküle der sog. utilitaristischen Ethik stützen? Ist die *Absage* an diese Art wissenschaftlicher Rationalität und Fortschrittsgläubigkeit nicht eine historisch notwendige Option? Denn wer sagt uns, daß die Wissenschaften künftig davor gefeit sind, sich an ausgrenzenden Definitionen und inhumanen Aktionen zu beteiligen? Warum sollten die Wissenschaften grundsätzlich „humaner" geworden

sein oder sich als lernfähiger aus der Geschichte erwiesen haben als die Gesellschaft und ihre politischen Repräsentanten? Gibt es heute nicht schon wieder Gruppen und Parteien, die das „eine Volk" zum Subjekt und Normgeber der Geschichte erheben wollen und die von der „Volksgemeinschaft" reden, die sich möglichst „gesund", national homogen und hochleistungsmotiviert entwickeln soll?

5. Faktum ist, daß unsere Gesellschaft – wissenschaftlich legitimiert oder nicht – für zentrale Bereiche wie Leben, Wohnen, Arbeiten, Lernen, Aussehen usw. klare *Normalitätsforderungen* stellt. Für jene Menschen, die sich den Normen nicht unterordnen können oder wollen, weil sie ihnen fremd, unbegründet, zu eng oder einfach nicht passend erscheinen, hat die Gesellschaft eine große Bandbreite an Institutionen und Maßnahmen geschaffen, deren Ziel es ist, die Reparatur- und Wiedereingliederungsfähigkeit des Individuums zu testen. Abweichungen, die sich dem Widerstand gegen den Normalitätszwang verdanken, und Vielfalt, die der ungebrochenen eigensinnigen Kreativität des Menschen entspringt, werden dort bis zur Unkenntlichkeit eingeebnet – oder aber auf Dauer isoliert und mit „Gleichartigem" zusammengespannt.

6. Aus der Tatsache, daß der Mensch ein soziales Wesen ist und nur aufgrund seiner Geselligkeit leben bzw. überleben kann, leitet sich das *Menschenrecht auf Nichtaussonderung* ab. Dieses Recht umfaßt zweierlei: das gleichberechtigte Leben in der Mitte der Gesellschaft und gleichzeitig die Wahrung aller Chancen, die je eigene Individualität ausbilden und entwickeln zu können. *Integriert sein und Identität besitzen* sind keine widersprüchlichen Anforderungen sondern Spannungsmomente, in denen die dynamischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von demokratischen Gesellschaften liegen. Eine Gesellschaft, die ihrer humanen Identität und Integrationskraft nicht sicher ist, geht den Weg der Kompensation und stellt die Alternative: Aussonderungs- oder Anpassungszwang.

Integriert sein heißt aber nicht nur, ungehindert an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben und sich mit all seinen Besonderheiten ungezwungen mit anderen „vermischen" zu können, Integration heißt immer auch, daß alle Institutionen für alle offen

stehen, also auch für jene, die bislang als Abweichende, Minderleistende, als Außenseiter, Randständige oder „Sonderlinge" abgestempelt und aussortiert wurden. Diese *Öffnung von Schule, Betrieb, Wohnblock* usw. macht eine differenzierte zwischenmenschliche und inter-kulturelle Wahrnehmung erst möglich und legt dadurch den Grundstein für neue, humanere Umgangsformen miteinander. Nur überschaubare, selbstregulierende soziale Einheiten, seien es Wohngruppen, Nachbarschaftsbeziehungen, Kinderfreundschaften oder Schulklassen, können jene *solidarische Alltagskultur* entwickeln, die eine wirkliche Integrationskraft entfaltet. Auch dafür, daß Institutionen und Individuen zu so einer Öffnung und zu so einem Wandel im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln fähig sind, gibt es historische und aktuelle Beispiele. Ist es nicht *die* große Herausforderung an das Zusammenleben in unserer Zeit, daß scheinbar festgefügte nationale und soziale Grenzen sich als überwindbar erwiesen haben und daß diese Umgestaltungskraft tendentiell alle bisherigen Ausschließungskriterien und disziplinierenden Institutionen erfassen kann?

7. Die Ausgrenzung und Ghettoisierung von Minderheiten, die Nichterfüllung von Rechts- und Chancengleichheit hinsichtlich der menschlichen Grundbedürfnisse wie Bewegungsfreiheit, Religionsausübung, Wohnung, Arbeit, Nahrung, Gesundheit, Sprache, Meinungs- und Versammlungsfreiheit usw., sind bei der sogenannten Mehrheitsbevölkerung bisher nur auf vereinzelte Proteste und Solidaritätsaktionen gestoßen. Die jeweils zugrundeliegenden *Vorurteile*, die den Ausschluß von Minderheiten so leicht begründbar und vertretbar erscheinen lassen, sind tief verankert und bekommen gleichsam ihre Bestätigung von außen, wenn eine intgrationsfeindliche Politik Minderheiten stigmatisiert, auf Abweichungen mit Sondermaßnahmen reagiert und die Besonderungen territorial isoliert. Es ist deshalb kein Zufall, daß der Umdenkprozeß heute gerade von den diskriminierten Gruppen selbst vorangetrieben und möglichst „mehrheitsfähig" gemacht wird. Viele Gruppen warten nicht mehr geduldig und schicksalsergeben auf die ihnen zugedachten Rehabilitationsmaßnahmen, die in der öffentlichen Inszenierung zumeist als politische Gnadenakte erscheinen. Die Betroffenen lehnen zunehmend auch

das Delegations- und Funktionsprinzip ab und bestehen auf direkter gesellschaftlicher Teilhabe und Mitwirkung; sie organisieren sich zur Durchsetzung ihrer Rechte, sie entwickeln ein positives Selbstbild (nach dem Muster „black is beautiful") und suchen sich Bündnispartner jenseits des egoistischen, utilitaristischen und kompensatorisch-karitativen Hauptstroms der Gesellschaft.
8. Wer über diese Selbsthilfe- und Betroffenengruppen das rasche Urteil fällt, hier würden radikale, maßlose, unbillige Forderungen gestellt, Selbstausgrenzung betrieben oder Intoleranz und Unfrieden erzeugt, der kann oder will nicht verstehen, worum es hier geht: Minderheiten ringen nicht darum, „Mehrheit" zu werden. Sie brauchen aber in ihrem doppelten Kampf – einmal gegen Diskriminierung und Aussonderung, zum anderen gegen die totale Umsorgung, gegen die Entmündigung oder Wiedereingliederungsnötigung – Empathie, Verständnis und Solidarität seitens der Mehrheit. *Minderheiten wollen daher nicht nur – gleich wie alle anderen – ihre Menschenrechte irgendwie erfüllt sehen, sie wollen in der Mitte der Gesellschaft ihre spezifischen und unverwechselbaren Lebensformen verwirklichen und genießen können.*
9. Integration und Entwicklung von Identität werden nur dann *keine Gegensätze* sein, wenn wir im konkreten Alltag des Lernens, Arbeitens, Wohnens usw. erfahren können, daß *Toleranz* eben mehr bedeutet als herablassende Duldung und bloßes Lebenlassen im gegenseitigen interesselosen Nebeneinander. Nur wenn wir integrative Lernfelder auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens einrichten und eröffnen, können wir berechtigt hoffen, daß Minderheiten einmal als ausgesprochene „Aktivposten moderner Gesellschaften" (so Reinhard Rürup beim Deutschen Evangelischen Kirchentag 1989 in Berlin) im Bewußtsein der Mehrheit verankert werden, daß Minderheiten für die Mehrheit weder Belastung noch Selbstbeschränkung bedeuten, sondern allemal zur soziokulturellen Bereicherung der Gesellschaft beitragen. Gelungene Integration zieht folglich nie „Nivellierung" nach sich, sondern immer differenziertere und gerechtere Menschenbildung, humaneres Leben und soziale Qualifikationserweiterungen für alle.

Ute Osterkamp

Theoretische Zugänge und Abwehrformen psychologischer Analyse des Phänomens Rassismus/Fremdenfeindlichkeit[1]

I.

Die Erkenntnis, daß die personalisierende = psychologisierende Sichtweise das Verständnis rassistischer Phänomene massiv behindert, hat sich in jüngster Zeit mehr und mehr durchgesetzt. Solche Personalisierungen bestehen etwa in der Tendenz, „Rassismus" an den extremen Äußerungsformen festzumachen und eine klare Trennlinie zwischen Rassisten und Nicht-Rassisten zu ziehen: Die einen verkörpern das Böse bzw. die „häßlichen Deutschen", die anderen hingegen die „besseren Deutschen". Die Möglichkeit, daß die „guten Deutschen" etwas mit dem Verhalten der „häßlichen Deutschen" zu tun haben könnten, bleibt in dieser Sicht ausgeschlossen.
Die Handlungsfähigkeit beschränkt sich demgemäß auf die moralische Verurteilung der Rassisten. Je größer der Kreis derer ist, die man verdammt, umso reiner erstrahlt die eigene antirassistische Haltung. Die Frage nach den Ursachen rassistischen Verhaltens wird aus dieser Warte nicht selten als heimliche Sympathie mit den Rassisten gewertet. Nicht die Opfer ihrer Übergriffe – so etwa Birgit Rommelspacher (1991, 1992) -, sondern die deutschen Jugendlichen würden in den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen des Rechtsextremismus als die eigentlichen Leidtragenden unserer Gesellschaft erscheinen. Ihnen vor allem würden Anteilnahme und Mitgefühl gelten. Damit würden unversehens die Täter zu Opfern werden.
Aber auch die scheinbar entgegengesetzte Haltung, nämlich die Aussage: „Wir sind alle Rassisten", ist, da auch sie von den realen unterschiedlichen Voraussetzungen und Formen rassistischen Verhaltens abstrahiert, nichts anderes als eine Spielart personalisierender Sichtweise (Harnisch/Wagner, 1992). Die Pseudohaf-

tigkeit bzw. der Abwehrcharakter solch pauschaler Proklamationen eigener rassistischer Denk- und Verhaltensweisen äußert sich nicht zuletzt darin, daß diejenigen, die solche Sprüche im Munde führen, in der Regel höchst empfindlich reagieren, wenn man sie konkret auf rassistische Aspekte ihres Denkens oder Handelns aufmerksam macht.

Die zunehmende Problematisierung personalisierender Sichtweisen in der wissenschaftlichen Diskussion des Rassismus bedeutet keineswegs, daß diese damit schon überwunden wären. Im Gegenteil, hier beginnt erst die eigentliche Arbeit. Es gilt, die vielfältigen Formen und Mechanismen herauszuarbeiten, mit denen wir uns selbst – unter dem Druck der Praxis und in Anleitung durch entsprechende theoretische bzw. ideologische Angebote – immer wieder in personalisierendes Denken verstricken. Die allseits nahegelegte personalisierende Sicht der Dinge zu problematisieren, bedeutet, selbstverständliche Formen auch der eigenen Daseinsbewältigung in Frage zu stellen. Dies schließt eine unmittelbare Verunsicherung ein, die zusätzlich dadurch erhöht wird, daß die Überwindung der personalisierenden Sichtweise automatisch die gesellschaftlichen Verhältnisse in das Blickfeld der Kritik geraten läßt, was i.d.R. entsprechende – mehr oder weniger sublime – Sanktionen nach sich zieht.

II.

Die traditionelle Psychologie als Wissenschaft vom menschlichen Erleben und Verhalten ist in besonderer Weise auf die personalisierende Sichtweise festgelegt. Eine solche Konzentration auf das Individuum, die von den objektiven Voraussetzungen des jeweiligen Verhaltens weitgehend absieht, hat zur Folge, daß man die Individuen gemäß den herrschenden Normen bewertet bzw. zu trimmen sucht, ohne diese Normen selbst auf ihre Berechtigung bzw. die dahinterliegenden Interessen zu hinterfragen. Bezogen auf Rassismus bedeutet dies, „extreme", die bestehende Ordnung gefährdende „rassistische Auswüchse" zu bekämpfen und damit zugleich von der gesellschaftlichen Normalität solcher Phänomene abzulenken. Die Konzentration auf das Individuum hat somit unmittelbar anpassende Funktion: sie entzieht den gesellschaftlichen status quo weitgehend der Kritik und erspart einem selbst die negativen Folgen, die eine solche Kritik für die eigene Praxis und das eigene Fortkommen haben könnte.

Entsprechend diesen gesellschaftlichen Vorgaben, denen zufolge die Probleme in einer Weise zu bewältigen sind, daß die herrschende Ordnung nicht in Frage gestellt ist, wird das Phänomen „Rassismus" im wesentlichen als bloß gefühlsmäßige Einstellung gegenüber „Fremden" oder „Ausländern" verhandelt. Eine solche „Fremdenfeindlichkeit" wird entweder für „natürlich" = angeboren – so etwa bei Eibl-Eibesfeldt (1983) – oder aber als Sozialisationsschaden gesehen. Für Mario Erdmann (1992) ist das Fremde naturgemäß ambivalent, sowohl angsterregend als auch anziehend. Die bedrohlichen Aspekte würden verhaltensbestimmend werden, wenn das Kind Aggressionen, die aus dem Verhältnis zu seinen Bezugspersonen erwachsen und dieses belasten könnten, auf Außenstehende projiziert. Statt das Böse in sich selbst zu erkennen, bekämpfe es dieses fürderhin bei den jeweils anderen. Selbst wenn man den in solchen Erklärungen liegenden individualgenetischen Reduktionismus unproblematisiert lassen wollte, stellt sich die Frage, woher solche innerfamilialen Spannungen und Aggressionen kommen, und vor allem: warum diese im Familienkreis nicht geäußert bzw. bewältigt werden können oder dürfen.

Auch Magarete Mitscherlich (1983) sieht als Ursache der „Fremdenfeindlichkeit" die Projektion von Haß-, Rache- und Neidaffekten, die ursprünglich den unterdrückenden Vätern oder Erziehern gegolten hätten. Das Ergebnis solcher Projektionen der Haßanteile in den innerfamilialen Beziehungen auf die Außenwelt sei die Idealisierung des Eigenen und die Verteufelung des Fremden. Dabei würden sich diese Minderheiten, gegen die sich solche Aggressionen vornehmlich richten, häufig selbst infolge ihres inneren Zwangs zum Märtyrertum für solche Projektionen anbieten.

Die innere Quelle solcher Projektionen sei, so Mitscherlich, die fehlende Toleranz gegenüber Ambivalenzen, d.h. unsere mangelnde Fähigkeit zu ertragen, daß wir die Menschen, von denen wir abhängig sind, nicht nur lieben, sondern zugleich auch hassen. Solche Abhängigkeit wird von ihr, wie dies allgemein in der

Psychologie der Fall ist, nicht in ihren wirklichen Bezügen, sondern nur als individuelles = emotionales Problem verhandelt. Damit gerät die reale Unterdrückung aus dem Blickfeld; übrig bleibt die individuelle Unfähigkeit, mit der Unterdrückung zu leben. Mit anderen Worten: Die Nötigung, kritische Impulse und Erkenntnisse zu verdrängen, um nicht der „Liebe" bzw. Zuwendungen derer verlustig zu gehen, auf die man existentiell angewiesen ist, wird in die Unfähigkeit uminterpretiert, das Nebeneinander von Liebe und Haß zu ertragen. Oder umgekehrt: Die subjektive Notlage und letztlich menschenunwürdige Situation, die einer solchen Ambivalenz zugrunde liegt – nämlich sich zur eigenen Existenzsicherung dem Willen und den Entscheidungen jener fügen zu müssen, die über die Mittel der Bedürfnisbefriedigung verfügen – wird unter der Hand zur wahrhaft reifen menschlichen Lebensbewältigungsform stilisiert und damit jeder Kritik entzogen.

Die Projektions-Theorien enthalten zwar die wichtige Erkenntnis, daß „Fremdenfeindlichkeit" nicht primär den Eigenarten der Fremden, sondern der jeweils eigenen Situation geschuldet ist. Diese Erkenntnis bringt jedoch nicht weiter, wenn die realen Ursachen der Aggressionen sowie die Zusammenhänge, die hinter ihrer Verdrängung und Verschiebung liegen, im dunkeln bleiben: dies führt zu nichts anderem, als daß nunmehr statt der Ausländer die Einheimischen bzw. große Teile von ihnen diffamiert werden. Die These, daß „Fremdenfeindlichkeit", d.h. die rassistischen Gewaltakte, nicht eigentlich den „Fremden" gelten, gegen die sie sich richten, sondern Relikte mißglückter familialer Beziehungen sind, entlastet die gegenwärtigen Verhältnisse von der Verantwortung für das Entstehen solcher Aggressionen. Man kann sich damit beruhigen, daß sie nicht den aktuellen Zuständen oder Verletzungen, sondern vergangenen Zurücksetzungen gelten oder vielmehr der Enttäuschung über die eigene Unzulänglichkeit entspringen, die sich darin äußert, daß man es nicht geschafft hat, die bedingungslose Liebe der Eltern für sich zu gewinnen.

Die Möglichkeit, daß solche Projektionen bzw. Aggressionsverschiebungen nicht eine Reaktion auf die in der Vergangenheit erfahrene Zurücksetzung und Ohnmacht sind, sondern vielmehr die Funktion haben, die gegenwärtige Ausgeliefertheit und Bedeutungslosigkeit zu kompensieren, gerät bei dieser Familialisierung der gesellschaftlichen Probleme von vornherein nicht in den Blick. Die Frage stellt sich in diesem Zusammenhang, inwieweit die VertreterInnen solcher Projektionstheorien selbst Abwehrmechanismen aufsitzen. Statt der Projektion von der Vergangenheit in die Gegenwart würde es sich um die Projektion in umgekehrter Richtung handeln: Die aus der gegenwärtigen Situation erwachsenen Aggressionen würden in die Vergangenheit verlagert. Auf diese Weise leistet man einen Beitrag zur Verschleierung der gegenwärtigen Ursachen existentieller Verunsicherung und zur Herstellung und Verfestigung des „Unbewußten", nämlich der Verdrängung gesellschaftskritischer Impulse. Damit würde man – wie es für Projektionen typisch ist – die Probleme in einer Weise „bewältigen", daß das Einvernehmen mit den herrschenden Verhältnissen und damit auch die eigene Existenz nicht gefährdet wird.

Statt des Mechanismus der Projektion wäre der ebenfalls psychoanalytische Begriff der „Identifikation mit dem Aggressor" bei der Erklärung rassistischer Probleme weit eher angebracht. Dieser Begriff wird von Margarete Mitscherlich in ihren Erörterungen zum Problem der „Fremdenfeindlichkeit" zwar angeführt, aber um seinen kritischen Gehalt gebracht: Der Sieger, der Gewalttätige, der Angreifer würde idealisiert, zum Vorbild; man übernehme seine Wertvorstellungen, selbst wenn diese gegen die eigene Person oder die eigene Gruppe gerichtet seien. Auch in dieser Definition erscheint das Individuum als bloßes Opfer, das sein Opfertum dermaßen verinnerlicht, daß es sich anscheinend ohne äußere Nötigung jeder Kritik oder gar Gegenwehr gegen die Aggressoren enthält und statt dessen diese ob ihrer Stärke und Überlegenheit bewundert. Der eigentlich peinliche Aspekt an der „Identifikation mit dem Aggressor" bleibt hingegen systematisch ausgeblendet: nämlich, daß man sich die Interessen der Herrschenden zu eigen macht, Widerständigkeiten gegen sie keineswegs nur bei sich, sondern auch bei anderen unterdrückt – um die „Kastration", d.h. die Beschneidung zentraler Lebens- und Handlungsmöglichkeiten, zu vermeiden, die man möglicherweise zu erwarten hätte, falls man sich den herrschenden Interessen widersetzt.

Die „Identifikation mit dem Aggressor" ist somit gerade nicht masochistischen Tendenzen geschuldet, wie es in der Auslegung von Mitscherlich erscheint, sondern hat vielmehr die Funktion, die Aggressionen der Mächtigen von sich abzuwenden, indem man sich in ihre Dienste stellt, d.h. ihre Interessen gegenüber anderen durchzusetzen hilft. Die „Dazugehörigkeit" zu denen, die das Sagen haben bzw. über die Mittel der Bedürfnisbefriedigung verfügen, impliziert immer die aktive Abgrenzung gegenüber den „Nichtdazugehörigen" = „Fremden". Dieses ausgrenzende Verhalten drängt sich einerseits unter dem Druck der eigenen Existenzsorge spontan auf und wird andererseits – auch durch die traditionelle Psychologie – systematisch nahegelegt: als Schutzwall gegen die, die wegen ihres weitgehenden Ausschlusses von den gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten eine ständige Gefahr für die herrschende Ordnung darstellen.

III.

Die theoretische Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft entspricht der praktischen Forderung, das Phänomen Rassismus durch die pädagogisch/therapeutische Bearbeitung der Individuen in den Griff zu bekommen, ohne dessen gesellschaftlichen Ursachen sichtbar werden zu lassen. Wer dieser Forderung entspricht, hat gute Chancen, sich mit seinen „antirassistischen" Methoden ins Geschäft zu bringen.
Mit anderen Worten: Wenn „Fremdenfeindlichkeit" bzw. Rassismus „in" den Menschen stecken soll, dann liegt es nahe, daß man den Rassismus auch unmittelbar an den Individuen auszutreiben sucht. Hierfür bieten sich mannigfaltige Programme an. Eines der verbreitetsten ist offensichtlich das antirassistische Trainingsprogramm Lida van den Broeks.
Lida van den Broek (1988) leugnet als progressive, politisch aktive Sozialwissenschaftlerin zwar keineswegs die Bedeutung der gesellschaftlichen Verhältnisse für die Entstehung von Rassismus, stellt ihnen jedoch dessen „menschliche Seite" gegenüber, für die sie sich als Psychologin im besonderen Maße zuständig sieht. Diese „menschliche Seite des Rassismus" gewinnt jedoch im Verlauf ihrer weiteren Ausführungen unter der Hand ausschlaggebende Bedeutung: Auch wenn die Hauptursache für die Existenz des Rassismus ökonomischer Natur sei, sei die Ideologie der eigentliche und wesentliche Nährboden für sein Fortbestehen (28). Diese würde sich in der Mentalität der Menschen niederschlagen und zu einer „rassistischen" Persönlichkeitsstruktur verdichten, die dem gesellschaftlichen Fortschritt im Wege stünde, d.h. die Individuen daran hindere, sich den entwickelteren gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen (45). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rassismus müsse somit am Beginn jeder wirkungsvollen antirassistischen Bewegung stehen (76, 107). Hierfür bietet Lida van den Broek ihr antirassistisches Trainingsprogramm an, das sowohl Anleihen bei der Verhaltenstherapie als auch bei der Psychoanalyse macht.
Die rassistische Mentalität gelangt ihrer Auffassung nach per Konditionierung in der frühen Kindheit in die Menschen; diese Konditionierung habe prägenden Charakter und schließe Korrekturen durch spätere antirassistische Informationen weitgehend aus. Um eine solche Fehleinstellung zu veranschaulichen, benutzt Lida van den Broek das Bild einer Druckerpresse: Laufe bei der Papierzufuhr etwas schief, würden Fehldrucke entstehen. Werde der Fehler nicht sofort behoben, sei die Maschine blockiert und das Papier häufe sich an. Erst wenn das Papier beseitigt, die Maschine gereinigt und die Zufuhr korrigiert sei, sei das Übel behoben (62). So könne es auch auf psychischer Ebene infolge unzulänglich verarbeiteter frühkindlicher Erfahrungen zu einem „Stau" kommen, der die Aufnahme neuer Informationen weitgehend behindere. Solange dieser Stau nicht bearbeitet würde, stünden aber die Individuen, wie Lida van den Broek unter Bezugnahme auf Alice Miller bzw. deren Verflachung Freudscher Begriffe meint, unter einem psychischen Wiederholungszwang, durch welche sie die während des Prägungsprozesses erfahrenen seelischen Verletzungen und Ohnmachtsgefühle bewußtlos an jeweils Schwächeren abreagieren würden (z.B. 48f).
Solche Fehleinstellungen sollen dann in den antirassistischen Trainingsprogrammen „umkonditioniert" werden (105, 142): Methoden, die hierbei Anwendung finden, sind unter anderem, über die hohe Kultur der jeweils diskriminierten Völker zu informieren oder aber Schreibübungen, bei denen man in einem

ersten Satz die Ängste vor den Fremden thematisiert, um in einem zweiten Satz das genaue Gegenteil dazu zu formulieren. Das wichtigste und offensichtlich attraktivste Moment an solchen antirassistischen Trainingsprogrammen ist aber, sich die Unterdrückung zu vergegenwärtigen, die man selbst in der Kindheit erfahren hat; damit soll u.a. auch die Identifikation mit den heutigen Opfern des Rassismus und damit zugleich die Solidarisierung mit ihnen erleichtert werden.
Das heißt: Für Lida van den Broek sind auch „Rassisten" Opfer des Rassismus (93f); dies zu erkennen, sei ein wesentlicher Schritt, um solche „Träger des Rassismus" zu erreichen und damit den Rassismus selbst zu bekämpfen. Statt von Schuld sollte man deshalb ihrer Auffassung nach lieber von „Verantwortung" sprechen. Darunter versteht sie, die rassistischen Voreinstellungen in der eigenen Person zu erkennen und an deren Überwindung – z.B. in solch antirassistischen Trainingsprogrammen – zu arbeiten.
Ziel ihres antirassistischen Trainingsprogamms ist es, möglichst viele antirassistisch eingestellte Menschen zu produzieren und damit eine Veränderung des allgemeinen Meinungsklimas zu erreichen. Sich auf wenige „Bekehrte" zu beschränken, würde zwar gewisse Freiräume verschaffen, in denen es sich ganz gut leben lasse; der Nachteil sei jedoch, daß man, sobald man diese Schonräume verließe, erneut dem Rassismus ausgeliefert sei (95).

IV.

Sich mit den eigenen antirassistischen Voreingenommenheiten sowie mit den selbst erfahrenen Verletzungen zu beschäftigen, ist sicherlich sinnvoll. Auch der Rekurs auf die Kindheit könnte durchaus eine nützliche Zwischenphase sein, da es einem möglicherweise leichter fällt, über vergangene als über gegenwärtige Kränkungen zu sprechen; dies nicht zuletzt auch deshalb, weil damit keine unmittelbaren Handlungsaufforderungen verbunden sind und man zudem für die Kindheit glaubhafter behaupten kann, wehrlos und bloßes Opfer gewesen zu sein. Problematisch wird es jedoch, wenn man über die in der Kindheit erfahrenen Kränkungen die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsbehinderungen aus dem Blick verliert und damit zwangsläufig

die Verhältnisse auf den Kopf stellt: Nicht die Gesellschaft behindert die Entwicklung der Individuen, sondern die Individuen behindern – infolge ihrer mangelnden Anpassungsfähigkeit – den gesellschaftlichen Fortschritt und haben sich deshalb im vorgeblich allgemeinen Interesse entsprechenden Umerziehungsprozeduren zu unterziehen. Theorien, die von den Verhältnissen abstrahieren und sich statt dessen scheinbar voll auf die Individuen einlassen, bedeuten somit letztlich nichts anderes, als diese gemäß den herrschenden Interessen umpolen zu wollen.
Mit anderen Worten: Eine Selbstveränderung, die sich darauf beschränkt, sich gemäß den nunmehr neuen Normen – und seien sie noch so fortschrittlich – zu trimmen, ist genau besehen keine Selbstveränderung, sondern die Fortsetzung der alten Anpassung an nunmehr neue Machtverhältnisse. Wirkliche Selbstveränderung bestünde vielmehr darin, die defensive Haltung zu überwinden, der gemäß man sich den Erwartungen bzw. Vorstellungen jener, die das Sagen haben, anzupassen sucht, um sich auf diese Weise gewisse materielle oder auch ideelle Vorteile zu sichern.
Wie weit Selbstveränderung in diesem Sinne möglich ist, hängt von den Unterstützungen ab, die man in diesem Kampf um die Selbstbestimmung erfährt. Solche Hilfe kann durchaus auch ideeller Art sein, indem man die vielfältigen Behinderungen, die der individuellen Entwicklung unter den gegebenen Bedingungen gesetzt sind, so präzise wie möglich auf den Begriff bringt – als Voraussetzung dafür, um sie gezielt angehen zu können. Die Vielfalt und Spezifik der Behinderungen individueller Entwicklung wird man jedoch nur erfahren und somit begreifen können, wenn man sich bei der Suche nach den Ursachen der Probleme nicht von vornherein auf die Vergangenheit zurückzieht, sondern sich auf die gegenwärtigen Lebens- und Arbeitsbedingungen einläßt bzw. deren konkrete Behinderungen zu überwinden sucht.
Zentrale Ursachen des Leidens sind darüberhinaus keineswegs nur die Kränkungen, die man selbst erfahren hat, wie dies auch die hier genannten Theorien nahelegen, sondern vor allem diejenigen, die man um des eigenen Vorteils willen anderen zufügt oder zugefügt hat. Diese werden dementsprechend auch am meisten verdrängt – und zwar so sehr, daß sie in den gängigen Theorien nicht einmal andeutungsweise Erwähnung finden. Gerade aber

die Offenlegung der Kränkungen, die man anderen zufügt, ist im besonderen Maße „gefährlich": Während man sich mit dem selbst erfahrenen Leiden noch arrangieren, d.h. aus dem eigenen Opfer- bzw. Märtyrertum eine besondere Tugend machen und einen gewissen Gewinn ziehen kann, setzt einen das Leiden, das man anderen zufügt, eindeutig ins Unrecht und drängt zur Änderung des Verhaltens – es sei denn, man rechtfertigt die eigenen Aggressionen gegenüber anderen als Notwehr gegen ihnen unterstellte aggressive Absichten oder grenzt diese von vornherein als „Untermenschen" aus.

Verantwortung steht somit nicht im Gegensatz zur Schuld, wie Lida van den Broek nahelegt, sondern ist vielmehr die Konsequenz daraus. Weil ich mich unter den gegebenen Bedingungen immer wieder in einer Weise verhalte, zu der ich nicht stehen kann, also „schuldig" werde, muß ich die Verhältnisse ändern. Die Verantwortung für mein Verhalten und die Verantwortung für die Verhältnisse ist eine Einheit. Ich kann Verantwortung für mein Verhalten nur in dem Maße übernehmen, wie ich Einfluß auf die Verhältnisse habe, die wiederum mein Verhalten beeinflussen, und meine Einflußnahme auf die Verhältnisse bedeutet zugleich, daß ich ebenfalls die Bedingungen für das Handeln der jeweils anderen mitbestimme und also auch für deren Tun und Lassen mitverantwortlich bin.

Lida von den Broek ist also zuzustimmen, daß die Ausgrenzung der „Rassisten" nicht die Lösung des Problems ist – doch „Schuld" an ihrem Verhalten haben sie sehr wohl, aber eben nicht nur sie, sondern alle, die sich damit begnügen, ihnen die individuelle = alleinige Verantwortung für ihr „rassistisches" Handeln aufzuladen. Solange man an den Entstehungsbedingungen ihrer rassistischen Verhaltensweisen nichts ändert, solange kann man – so auch Heitmeyer (1992, 678f) – sicher sein, daß sie ihr menschenverachtendes Handeln beibehalten werden, mit dem sie irrtümlicherweise glauben, ihre Situation verbessern zu können.

Wenn man – wie Lida van den Broek – die Verantwortung für das eigene Verhalten bzw. für die eigene Entwicklung unabhängig von den Einflußmöglichkeiten auf die Verhältnisse behauptet, unter denen dieses Verhalten entsteht, bedeutet dies nichts anderes, als daß man es scheinbar in der Hand hat, sich durch Wohlverhalten die Zuwendungen derer, von denen man abhängig ist, zu sichern. Eine solche Verantwortung impliziert immer die Ablehnung der Verantwortung für die Verhältnisse und damit auch für das Verhalten der anderen, und dies ist wiederum gleichbedeutend mit der Akzeptanz der jeweils herrschenden Bedingungen. Dies bringt Perls, der Begründer der Gestalttherapie, besonders klar zum Ausdruck: So nennt er als Voraussetzung der Selbstentwicklung, Verantwortung für jedes Gefühl, für jeden Gedanken, für jede Bewegung, die man selbst hat, zu übernehmen – und die Verantwortung für jeden anderen abzuschütteln, wobei seine Maxime lautet: „Es ist, wie es sein soll, und es soll sein, wie es ist" (1976, 79).

Die Hoffnung Lida van den Broeks, über die Aufarbeitung der Kindheit oder mit Hilfe anderer therapeutisch/pädagogischer Maßnahmen könnte sich das allgemeine Meinungsklima so verändern, daß sich der Kampf um die Entwicklungsmöglichkeiten erübrigt und man sich den gegebenen Verhältnissen bedenkenlos einfügen kann, ist verführerisch und entsprechend verbreitet. So wird z.B. auch in der Broschüre der „Beauftragten der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen" mit dem Titel: „Ideen & Handlungshilfen gegen Fremdenfeindlichkeit vor allem in den fünf neuen Bundesländern" (1991) ein Kommunikationsprogramm zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit angeboten, das die Politik „über den Umweg der gestaltenden Beeinflussung des öffentlichen Meinungsklimas... unterstützen und positiv verstärken" soll (13). Übersehen wird dabei, daß dieses „fremdenfeindliche" Meinungsklima im wesentlichen durch die öffentliche Politik erzeugt wird und daß die Verbesserung der Situation der Flüchtlinge somit keineswegs bedeuten kann, diese Politik zu unterstützen und positiv zu verstärken, sondern ganz im Gegenteil, sie zu bekämpfen.

Man wird den einzelnen kaum ersparen können, ihr Handeln in seinen gesellschaftlichen Implikationen zu reflektieren und die eigenen Ansichten und Erkenntnisse auch gegenüber Anders-Denkenden bzw. der herrschenden Politik vertreten zu lernen. Tut man dies nicht, geht man, wie Freud deutlich macht, zwar den Konflikten mit den Herrschenden aus dem Wege, die man, auf

sich allein gestellt, höchstwahrscheinlich nicht bestehen wird. Der Preis für die Aussöhnung mit den herrschenden Verhältnissen ist jedoch die selbsttätige Unterdrückung aller kritischen Impulse und Erkenntnisse und damit die lebenslange Selbstentfremdung. Es ist offensichtlich eine Illusion, über die Veränderung der individuellen Einstellungen die rassistischen Verhältnisse überwinden zu können. Vielmehr hat sich in unseren Untersuchungen über die Arbeits- und Lebensbedingungen in Flüchtlingswohnheimen immer wieder das Gegenteil bestätigt: die Dominanz der strukturellen Verhältnisse über die persönlichen Einstellungen. Angesichts der widersprüchlichen Situation, mit denen sich die MitarbeiterInnen im Flüchtlingsbereich konfrontiert sehen – nämlich Hilfe unter Bedingungen leisten zu sollen, die diese Hilfe weitgehend ausschließen – geraten unversehens die Flüchtlinge zum Problem, das es kleinzuhalten gilt, damit es einem nicht über den Kopf wächst. Damit hat man aber unter dem Druck der Situation automatisch die herrschende Abschreckungspolitik verinnerlicht. Die persönliche Einstellung gegenüber den Flüchtlingen äußert sich dann im wesentlichen nur noch in der unterschiedlichen Art und Weise, wie man sich deren Ansprüche und Proteste, die das eigene Arrangement mit den bestehenden Bedingungen gefährden könnten, vom Halse zu schaffen sucht. Ständiger Anlaß von Ärger in solchen Heimen ist z.B. das Essen bzw. die Klagen der Flüchtlinge über dieses. Während eher rechte MitarbeiterInnen möglicherweise der Meinung sind, daß die Flüchtlinge ja „wieder abhauen könnten, wenn es ihnen bei uns nicht paßt", versuchen vielleicht andere die Genießbarkeit des Folienfraßes, den man ihnen unter Protest auf den Tisch knallt, dadurch zu beweisen, daß sie ihn demonstrativ selbst essen. „Politisch bewußtere" MitarbeiterInnen stimmen den Beschwerden über das Essen dagegen unter Umständen zu, verweisen aber auf die politisch Verantwortlichen als den eigentlichen Adressaten für solche Proteste, wohlwissend, daß die Flüchtlinge – aus guten Gründen – sich in der Regel an diese nicht wenden werden. Welcher Umgang mit dem Problem für die Flüchtlinge am erträglichsten ist, ist durchaus offen. Ins Unrecht sind sie durch alle drei Methoden gesetzt, durch die „progressive" möglicherweise sogar im besonderen Maße, die ihnen scheinbar einen Ausweg

zeigt und ihnen damit die Schuld aufbürdet, wenn sie diesen nicht gehen.

Der Unterschied zwischen progressiven und weniger progressiven MitarbeiterInnen würde, so ein Kollege, häufig nur darin bestehen, daß sich die „progressiven" um die Drecksarbeit drücken können, weil diese von den weniger progressiven übernommen würde. Wäre dem nicht so, müßten sie sich selbst die Finger schmutzig machen und würden es höchstwahrscheinlich auch tun. Es reicht also keineswegs aus, sich selbst „sauber" zu halten, sondern man muß Bedingungen schaffen, unter denen dies für alle möglich ist.

Heitmeyer (1992, 676) warnt vor dem inflationären Gebrauch des Begriffs Rassismus, weil er Differenzierungen unmöglich mache. Wenn man jedoch die Alltäglichkeit des Rassismus und die eigene Einbezogenheit in rassistische Strukturen analysiert, dann sind solche Unterscheidungen zwischen unterschiedlichen Ausprägungsgraden von Rassismus möglicherweise eher erkenntnisbehindernd, weil sie die wirklichen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen rassistischen Äußerungen, die es im Interesse ihrer Überwindung gerade bewußt zu machen gilt, zu verschleiern helfen. Sie bringen darüberhinaus eine „Wertigkeit" in die Diskussion, die vergessen läßt, daß die extremen Äußerungen des Rassismus nur vor dem Hintergrund seiner „normalen" bzw. „gemäßigten" Formen möglich sind.

Die antirassistischen Trainingsprogramme haben darüberhinaus den Nachteil, daß sie im wesentlichen Leute ansprechen, die in der Regel bereits ein entsprechendes Problembewußtsein haben und ihrer antirassistischen Haltung nur noch den letzten Schliff geben oder sich diese – durch ein entsprechendes Zertifikat – offiziell bestätigen lassen wollen. Die „Rassisten", denen solche Programme eigentlich gelten, wird man damit kaum erreichen. Diese werden zum einen niemals freiwillig kommen und zum anderen aber auch eine Aufklärung ablehnen, die von ihren realen Problemen absieht und sie damit von vornherein als moralisch minderwertig abqualifiziert. Phil Cohen (1991, 329) bezeichnet eine solche Form des Antirassismus, bei dem seine VertreterInnen als Bannerträger von Vernunft und Fortschritt die zurückgebliebenen Massen zu zivilisieren suchen, als eine spezifische Form mittelständischen

Rassismus, als einen Diskurs der Macht und eine Strategie der Verhaltensüberwachung sowie Denkkontrolle, die genau das, was sie erreichen will, verhindert.
Wer die – unterschiedlichen – Verhältnisse bei der Entstehung rassistischer Verhaltensweisen außer acht läßt, beschränkt sich – wie Heitmeyer unter Bezug auf Memmi herausstellt (1992, 675) – auf einen schwärmerischen Antirassismus, auf bloße moralische Entrüstung. Die Unterschiede zwischen den „häßlichen" und „den anderen" Deutschen würden mit Sicherheit weitgehend schwinden, wenn man die unterschiedlichen Voraussetzungen des jeweiligen Verhaltens berücksichtigen würde; die Abstraktion von den Verhältnissen hat somit immer auch die Funktion, die eigene moralische Überlegenheit zu behaupten. Mit dieser moralischen Selbsterhöhung blockiert man aber, so Heitmeyer (1992, 677), die Chance zur Kommunikation mit den „Rassisten" und damit auch die Möglichkeit ihrer Veränderung.
In diesem Zusammenhang stellt sich durchaus die Frage, inwieweit die Beliebtheit solcher antirassistischen Trainingsprogramme und ähnlicher Veranstaltungen gerade ihrer relativen Erfolglosigkeit geschuldet ist: Man kommt dem antirassistischen Auftrag und Anspruch in einer Weise nach, die die eigenen Handlungsmöglichkeiten nicht überfordert und „außerordentliche" Schwierigkeiten vermeidet, die unter Garantie auf einen zukämen, wenn man das „rassistische" Verhalten eben nicht nur an den jeweiligen Menschen wegzutrainieren, sondern im Kontext der konkreten Lebens- und Arbeitsbedingungen zu analysieren sucht.

V.

Die Abstraktion von den gesellschaftlichen Verhältnissen erweist sich stets auch als Abstraktion vom Handeln, das immer auf die gesellschaftlichen Bedingungen verweist. Dies zeigt sich z.B. darin, daß nach Ansicht Lida van den Broeks Rassismus einerseits in den gesellschaftlichen Strukturen und andererseits im individuellen Denken und Fühlen (vgl. 1988, 28) verankert sein soll, aber offensichtlich nichts mit dem konkreten Handeln zu tun hat. Indem man aber das Denken und die Gefühle vom Handeln trennt, gerät von vornherein die Möglichkeit aus dem Blick, daß

man sich in seinem Verhalten unter dem Druck der Situation gegen die eigenen Gefühle und Erkenntnisse zu verhalten gezwungen sieht; damit entfällt zugleich aber auch die subjektive Notwendigkeit der Veränderung der Verhältnisse.
Gefühl und Vernunft geraten nur unter Bedingungen der Fremdbestimmtheit in Gegensatz zueinander, wenn sich nämlich „Vernunft" auf Anpassung beschränkt, die darin besteht, alle unbotmäßigen Erkenntnisse und Impulse zu verdrängen: „Vernünftig" wäre demzufolge, das zu tun, was man tun soll, „unvernünftig" bzw. „irrational", dagegen zu opponieren und sich auf diese Weise entsprechende Sanktionen einzuhandeln. Sofern man jedoch von der subjektiven Notwendigkeit der Einflußnahme auf die Verhältnisse ausgeht, wird klar, daß die Gefühle keineswegs als solche im Gegensatz zur Vernunft stehen, sondern selbst eine Form der Erkenntnis darstellen: sie sind die spontane Bewertung der jeweiligen Realität am Maßstab der individuellen Befindlichkeit bzw. am Maßstab der subjektiven Handlungsmöglichkeit dieser Realität gegenüber. Gefühle haben orientierende und handlungsanleitende Funktion. Die Funktion der „Vernunft" im engeren Sinne besteht dann darin, die spontanen Stellungnahmen zu den jeweiligen Ereignissen, die sich in den Emotionen ausdrücken, zu konkretisieren: d.h., sie auf ihre realen Ursachen zurückzuführen, um entsprechend aktiv werden zu können. Dies würde z.B. im Falle der Angst bedeuten, deren objektive Ursachen auszumachen, um mit diesen auch die Angst zu überwinden.
Gefühle sind also keineswegs von sich aus irrational, sondern die Irrationalität ergibt sich erst aus der gesellschaftlichen Behinderung ihres Ausdrucks: Bestimmte „kritische" Gefühle – wie etwa Angst und Aggression -, die auf die Ungesichertheit individueller Existenz sowie die mangelnde Befriedigung zentraler Lebensansprüche verweisen und damit eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen implizieren, werden in ihrem Ausdruck mehr oder weniger direkt eingeschränkt. Dies geschieht nicht zuletzt gerade auch dadurch, daß man ihren Bezug zur Realität abstreitet und sie damit in die Irrealität = Irrationalität drängt oder sie, was letztlich auf das gleiche hinausläuft, als bloß privates Problem behandelt: Angst verweist demzufolge nicht auf reale Bedrohungen, sondern auf die eigene „Überängstlichkeit" oder Feigheit, die man, um

nicht die allgemeine Anerkennung zu riskieren, im Zweifelsfall lieber verbirgt oder therapeutisch in den Griff zu bekommen sucht. So nennt z.B. Erich Fromm die „Angst vor der Freiheit" als zentrale Ursache menschlicher Entwicklungsbehinderung, nicht aber die Sanktionen, die jene treffen würden, die, unabhängig von ihrer realen Abhängigkeit, sich die Freiheit nähmen zu sagen und zu tun, was sie denken und fühlen. Die Irrationalisierung der Gefühle bedeutet somit nichts anderes als die Kritik an den Verhältnissen gegen die Individuen zu kehren, die sie üben; sie ist ein Produkt der Unterdrückung, an deren Verschleierung und Festigung man ungewollt mitwirkt, wenn man Gefühle von vornherein in Gegensatz zur Vernunft setzt.
Von der Irrationalität der Angst zu sprechen, bedeutet, so auch Heitmeyer (1992, 678), daß man den Ursachen der Angst nicht auf den Grund zu gehen gedenkt. Man läßt sich nicht auf die Probleme der Menschen ein, sondern macht diese selbst zum Problem. Dabei würde die dem Rassismus zugrundeliegende Angst häufig von den gleichen Leuten pathologisiert, die sich – etwa im Zusammenhang mit der Friedensbewegung – gegen die Pathologisierung ihrer eigenen Ängste heftig zur Wehr gesetzt hätten.

VI.

Die Differenz zwischen „Ausländerfeinden" und „Ausländerfreunden" ergibt sich häufig nur aus den unterschiedlichen Vor- und Nachteilen, die man von den Nicht-Deutschen zu erwarten hat. So vertritt z.B. Roland Tichy (1992), stellvertretender Chefredakteur der Wirtschaftszeitschrift „Capital", auf den von der Arbeitskammer des Saarlandes veranstalteten Aktionstagen gegen Ausländerfeindlichkeit die Meinung, daß „Ausländer" auch zukünftig für die deutsche Wirtschaft unentbehrlich und zugleich notwendig für das „soziale Wohlbefinden" der einheimischen Arbeitenden seien: indem sie selbst in der gesellschaftlichen Pyramide die untersten Positionen einnehmen und damit diesen „schon fast automatisch" den sozialen Aufstieg ermöglichen würden.
Spätestens jedoch in der zweiten Generation beginne der soziale Konkurrenzkampf. Dabei hätten die „Ausländer" keine schlechten Karten. Die in ihrer Heimat erfahrene Unterdrückung würde sich als „beste Vorschule für eine kapitalistische Ausbildung" erweisen, und die erschwerten Lebens- und Arbeitsbedingungen in Deutschland zusätzlich für eine „Auslese der Tüchtigen" sorgen (ebd. 15). Die, die den sozialen Aufstieg schaffen, würden in der Regel die Tugenden entwickelt haben, die für die deutsche Wirtschaft und Gesellschaft unmittelbar bereichernd seien: Tüchtigkeit, Aggressivität und Neuerungssucht (ebd. 16).
Der Begriff der Ausländerfeindlichkeit ist in vielfacher Weise irreführend: Es ist keineswegs, wie viele Untersuchungen zeigen (z.B. Hoffmann und Even, 1985, Osterkamp, 1990, 1992), nur die individuelle Gemeinheit und Aggressivität einzelner, die Nichtdeutschen zu schaffen macht, als vielmehr ihre strukturelle Benachteiligung, die von der Mehrheit der Einheimischen widerstandslos akzeptiert wird; „Ausländerfeindlichkeit" beruht auf dem von fast allen Einheimischen geteilten Konsens, daß die Interessen der Deutschen Vorrang gegenüber denen der „Fremden" haben müßten. Die allgemeine Entrechtung der hier lebenden Nichtdeutschen ist aber in dieser Sicht die wesentliche Voraussetzung, die sie als Aggressionsobjekte besonders geeignet erscheinen läßt und zugleich ihre Gegenwehr massiv behindert – und nicht ihr „Märtyrertum" oder ihr angeblicher Masochismus, wie Margarete Mitscherlich meint.
Aber selbst unmittelbar „ausländerfeindliche" Akte gründen sich weniger in Aggressionen gegenüber Nichtdeutschen, als vielmehr in der Angst vor gesellschaftlichen Veränderungen, durch die man überrollt und ins Abseits gedrängt zu werden droht. Solche Gefühle allgemeiner Ausgeliefertheit und Ohnmacht werden durch die offizielle Politik systematisch in Bereiche gelenkt, in denen man gewisse Einflußmöglichkeiten zuzugestehen bereit ist. Die Forderung „Ausländer raus" findet – im Unterschied zu den meisten anderen Forderungen – unmittelbar Gehör. Wenn Politiker wie Berlins Innensenator Heckelmann ernsthaft die endliche Lösung des „Asylantenproblems" fordern und „Scheinasylanten rausschmeißen" wollen, um mit dem so ersparten Geld die Jugendarbeit in Ostdeutschland zu fördern (Seidel-Pielen, Freitag, 16.10.92), ist es kein Wunder, wenn Jugendliche auf die Idee kommen, daß „Ausländer" auf ihre Kosten leben und sich demzu-

folge berechtigt fühlen, dem notfalls gewaltsam ein Ende zu setzen. „Aber Gewalt darf nicht sein. Erst müssen wirklich alle friedlichen Mittel ausgeschöpft werden", so die Bundesministerin für Frauen und Jugend, Angela Merkel, im Gespräch mit Skinheads aus Mecklenburg-Vorpommern (FAZ 2.9.92).

„Fremdenfeindlichkeit" wird aber auch dadurch gefördert, daß Hilfeleistungen weitgehend unterbunden werden. So zeigten sich z.B. viele Deutsche spontan bereit, Flüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina privat aufzunehmen, weil die öffentlichen Unterbringungsmöglichkeiten angeblich nicht ausreichten. Zur „Belohnung" sollten sie dann nicht nur für deren Unterkunft und Verpflegung, sondern auch für alle eventuell entstehenden Krankheitskosten aufkommen.

Der öffentliche Druck in Richtung auf die personalisierende Interpretation der Probleme erweist sich nicht zuletzt auch in den wütenden Reaktionen, mit denen Hinweise auf die politische Verantwortung an den rassistischen Erscheinungen von vornherein als „unsinnig" = irrational abgetan werden. So unterstellt z.B. Eckhard Fuhr in der FAZ (30.10. 92) allen, die für Beibehaltung des individuellen Rechts auf Asyl eintreten, „ein gesinnungsethisches Delirium"; ebenso kann er es nur als Ausdruck von „Wahn" deuten, wenn man „Fremdenfeindlichkeit" für keine natürliche, sondern für eine politisch erzeugte Einstellung hält.

Argumente werden hier durch Diffamierungen ersetzt. Diese Einschüchterungstaktik kommt in besonders krasser Form in der Anzeigenkampagne der CSU zum Ausdruck, in der unter der Überschrift „Die ewig Gestrigen" alle SPD- und FDP-PolitikerInnen, die sich gegen eine Asylrechtsänderung ausgesprochen haben, öffentlich genannt und damit zum Angriff freigegeben wurden (FAZ 13.10.92).

„Ehrenrührig" handeln demnach nicht die, die wie Bundeskanzler Kohl vom „Staatsnotstand" in der Asylpolitik sprechen und damit die gegen alle Nichtdeutschen gerichtete Stimmung weiterhin aufheizen; und „ehrenrührig" handeln auch nicht die, die, wie große Teile der CDU-/CSU-Fraktion, nach Wegen suchten, um über die Verfassung hinweg das Individualrecht auf Asyl mit einfacher Mehrheit vom Tisch zu bekommen, sondern „ehrenrührig" handeln, so Kanzleramtsminister Bohl (FAZ, 5.11.92), vielmehr diejenigen, die solche Bestrebungen offen als das benennen, was sie sind: als Androhung des Verfassungsbruchs.

Mittlerweile ist eine solche Form des Verfassungsbruchs nicht mehr erforderlich, da die SPD weitgehend auf die Linie der CDU/CSU eingeschwenkt ist. Solange es jedoch nicht gelingt, diese politische Einheitsfront gegen „Fremde" und speziell Asylsuchende zu durchbrechen, werden auch die rassistischen Angriffe gegen alle „Nichtdeutschen" kaum zurückgehen.

Anmerkung

1 Die vorliegende Textversion des Diskussionsbeitrages von Ute Osterkamp wurde bei der Fachtagung „Einwanderungsland Rheinland-Pfalz" am 14. und 15. 11.92 in Mainz vorgetragen und wird dort ebenfalls im Rahmen des Tagungsberichtes veröffentlicht werden.

Literatur:

Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen, 1991: *Ideen, und Handlungshilfen gegen Fremdenfeindlichkeit – vor allem in den fünf neuen Bundesländern.* Bonn

Broek, van den, Lida, 1988: *Am Ende der Weißheit.* Vorurteile Überwinden. Ein Handbuch

Cohen, Phil, 1991: *Wir hassen Menschen, oder: Antirassismus und Antihumanismus.* In: Bielefeld, U. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg, 311-335

Eibl-Eibesfeldt, Irenäus, 1983: *Kommunikationsstörung in der Großgesellschaft.* Die Anonymität als zentrales zwischenmenschliches Problem unserer Zeit. In: Italiaander, Rolf (Hg.): „Fremde raus?" Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit. Frankfurt a.M., 21-30

Erdheim, Mario, 1992: *Fremdeln.* In: Kursbuch 107, 19-32

Perls, Frederick. S., 1976: *Gestalttherapie in Aktion.* Stuttgart.

Harnisch, Sigrid & Petra Wagner, 1992: *„Ausländer bleiben – Nazis vertreiben"?* Überlegungen zum hilflosen Antirassismus. In: Forum Wissenschaft, 1992, 3, 17-21

Heitmeyer, Wilhelm, 1992: *Die Gefahren eines „schwärmerischen Antirassismus".* In: Das Argument 195, 675-683

Hoffmann, Lutz & Herbert Even, 1985: *„Sie beschäftigten uns wie Sklaven".* Erfahrungen von Türken an deutschen Arbeitsplätzen. Abschlußbericht des Projektes OZ 6649 „Wahrnehmung der alltäglichen Ausländerfeindlichkeit in Industriebetrieben durch ausländische Arbeitnehmer". Materialien des Zentrums für Wissenschaft und Praxis Heft 18, Universität Bielefeld

Mitscherlich, Margarete, 1983: *Müssen wir hassen?* Es müssen neue Formen

des mitmenschlichen Miteinanders gefunden werden. In: Italiaander, Rolf (Hg.): „Fremde raus?" Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit. Frankfurt a.M., 31-37
Osterkamp, Ute, 1990: *Intersubjektivität und Parteinahme: Probleme subjektwissenschaftlicher Forschung.* In: Gekeler, G. & K. Wetzel: Subjektivität und Politik. Bericht der 5. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie. Marburg, 143-187
Osterkamp, Ute, 1992: *Objektive und subjektive Behinderungen einer antirassistischen Pädagogik.* In: Braun, K.-H. & K. Wetzel (Red.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien- Universität Kritische Psychologie. Marburg, 257-294
Rommelspacher, Birgit, 1991: *Heile, heile Nazi; es wird schon wieder gut.* In: konkret 9, 52-55
Rommelspacher, Birgit, 1992: *Rechtsextremismus und Dominanzkultur.* In: Foitzik, A., Leiprecht, R., Marvakis, A. & Seid, U. (Hg.): „Ein Herrenvolk von Untertanen". Rassismus – Nationalismus – Sexismus". Duisburg, 81-94
Tichy, Roland, 1992: *Warum wir mehr Ausländer brauchen.* In: Beiträge der Arbeitskammer des Saarlandes. Bundesrepublik Einwanderungsland?! Dokumentation einer Fachtagung über Migration und Fremdenfeindlichkeit, 11-20

Hannes Krall

Identität und Ethnopolitik – Ein Fallbeispiel

In den letzten Jahren hat sich eine Politik verstärkter ethnischer Grenzziehungen gemeinsam mit der Konstruktion von neuen Feindbildern durchgesetzt. Die Wiederbelebung nationaler Identifikationsangebote verschärft vor allem den Konflikt jener, die sich nicht eindeutig einem ethnisch definierten „Identitäts"-Diktat zuordnen lassen.

Ethnische Grenzziehungen, die vor allem auch soziale zu sein scheinen, haben, verknüpft mit einem einfachen Gut-Böse-Raster, auch Orientierungsfunktion und liefern einen willkommenen Ersatz für das verloren gegangene Ost-West-Feindbildschema. Für jene Menschen jedoch, die durch solche Grenzziehungen „emotional zweigeteilt" werden, könnte dies gefährliche Konsequenzen haben. Anhand eines kurzen Fallbeispieles[1] will ich mögliche Folgen eines von Politik, Medien und Öffentlichkeit gemeinsam vorangetriebenen Diskurses der ethnischen Schubladisierung von Menschen thematisieren.

Klaus Farin und Eberhard Seidel-Pielen haben in ihrer Studie über Jugendgangs in Deutschland einen gewalttätigen Jugendlichen namens Mesut porträtiert, der für diese „emotionale Zweiteilung" und eine daraus folgenden Radikalisierung ein anschauliches Beispiel liefert.

> „Der Sohn einer deutschen Mutter und eines türkischen Vaters wollte ein richtiger Deutscher sein. Jahrelang fühlte er sich unwohl in seiner Haut. Einmal fühlte er sich als Deutscher, dann wieder mehr als Türke. In beiden Kulturen bewegte er sich unbeholfen. Türkisch spricht Mesut nur mangelhaft, und aufgrund einer massiven Sprachstörung kann er sich auch auf Deutsch nur mühsam mitteilen."[2]

Bis 1987 wollte Mesut „Deutscher" sein. Er schloß sich bis dahin neonazistischen Gruppen an und zog mit Jackenaufnähern wie „Tod den Türken", „Ausländer raus" und „Deutschland den Deutschen" durch die Straßen. Ende 1987 erfolgte die Kehrtwen-

dung. Seitdem hat er sich entschlossen, „Türke" zu sein und verprügelt nun „Nazis" mit der Begründung:

„‚Ich habe einen Auftrag zu erfüllen. Wenn ich einen Nazi sehe, muß ich gleich auf ihn zugehen und ihn umhauen.' Sein Haß ist grenzenlos. ‚Nur ein toter Nazi ist ein guter Nazi.'"[3]

Die Gewaltbereitschaft, die sich bei Mesut sowohl verbal als auch in seinem Verhalten ausdrückt, kann vermutlich auf jene Formen struktureller Gewalt zurückgeführt werden, die ihn dazu gezwungen haben, jeweils eine Seite seiner Identität zu verleugnen oder aggressiv zu verfolgen, um in seiner Umgebung akzeptiert zu werden.

Ich vermute, daß dies ein Extrembeispiel dafür ist, womit wir in Zukunft verstärkt rechnen müssen, wenn keine Alternativen zur Politik der ethnischen Ausgrenzung und Verfolgung gefunden werden.

Eine ähnliche Form gesellschaftlich erzwungener Identitätsspaltung hat in Kärnten im Konflikt zwischen der deutschsprachigen Mehrheit und der slowenisch- und deutschsprechenden Minderheit bereits eine lange Tradition. Am Beispiel des jugendlichen Slowenen Mirko möchte ich die Bedeutung ethnischer Grenzziehung und die damit verbundene Abwertung eines Teiles seiner Persönlichkeit kurz darstellen. Dabei wird mich besonders seine zwiespältige Haltung gegenüber dem FPÖ-Politiker Jörg Haider zwischen Faszination und vollkommener Ablehnung interessieren. Ich denke, daß in diesem Interview ein wesentlicher Grund für den politischen Erfolg von Jörg Haider in Kärnten zutage tritt.

„Jörg Haider weiß, wie er reden muß, das ist viel wert ..."

Ausgrenzungsängste und Identitätsproblematik bestimmen den Inhalt des folgenden Interviews, das ich nach einer „Jungbürgerfeier" in Kärnten aufnahm. Erstwähler und Vertreter von unterschiedlichen Jugendorganisationen werden dabei zu einer Feier eingeladen, bei der sich Repräsentanten der verschiedenen Parteien in einer Rede an die Jugendlichen wenden. Hauptredner waren der sozialistische Bürgermeister von Völkermarkt, Christoph Zernatto von der ÖVP (Nachfolger Jörg Haiders als Landeshauptmann) und Jörg Haider als Vetreter der FPÖ.

Mein Gesprächspartner, er soll hier den Namen Mirko tragen, saß im Gegensatz zu anderen Jugendlichen bei dieser Feier etwas

abseits und gehörte anscheinend keiner Gruppe an. Dieser Eindruck wurde noch dadurch verstärkt, daß sich seine Kleidung (Jeans, Jeansjacke) von jener der anderen Teilnehmer abhob, die „konventionell" gekleidet waren. Er unterstrich auch, daß er an dieser Veranstaltung mehr oder weniger unfreiwillig teilnehme, da er mit seiner Schulklasse im Rahmen einer Schulveranstaltung angereist war, und er der Erwartung seines Lehrers entsprechen wolle, um seine bevorstehende Matura nicht zu gefährden.

Im Verlauf des Interviews bezeichnet er sich als „halben Slowenen", was eine zentrale Bedeutung bei der Analyse dieses Texts spielen wird. Von großem Interesse ist seine zwiespältige Haltung gegenüber Haider, der ihm als Mensch zwar sehr imponiere, dessen Ideologie er aber schärfstens verurteile.

H. K.: Was sagst du zu dieser Veranstaltung?

Mirko: Ja, es sagt jeder „Jungbürger", ich sage immer so: Jeder Jugendliche ist ein Bild seiner Eltern, im Prinzip. Mir wird der nationale Gedanke hier zu stark angesprochen ... Ich kann nicht sagen von der Sprache her, vom Niveau der Sprache, was die ersten zwei Redner g'habt haben, ich meine der Ambrozy ...

H. K.: Den Zernatto meinst du?

Mirko: ...oder Zernatto und der Bürgermeister von Völkermarkt, das hat mir einmal total mißfallen. Ich muß dem Haider lassen, er hat eine gute Wortwahl, obwohl ich nie mit seiner Aussage einverstanden wär' ...

H. K.: Was ist zum Beispiel eine gute Wortwahl von Haider?

Mirko: Wie er ang'sprochen hat, er hat jeden einzelnen ang'sprochen, vom Facharbeiter bis hin, also Kärntner, Österreicher, Europäer, ja, dazu fühl ich mich auch. Ich bin halb Slowene von meiner Abstammung her ... aber wenn er die Volksabstimmung so anspricht, man muß immerhin beachten, daß, weiß ich, wieviel Prozent der Slowenen, es war mehr als die Hälfte, Deutsch gewählt haben bei der Abstimmung, und daß das nie herauskommt, das finde ich wahnsinnig traurig bei solchen Veranstaltungen. Freiwillig wär ich da nie hergegangen, unser Klassenvorstand hat verboten ... also Thema „Matura" und so ... Aber ich finde, Haider seine Wortwahl, das zeigt von seinem Niveau, und was mir an ihm so g'fällt, obwohl ich ihn nie, nie wählen würde, ja, er ist - wie soll ich sagen - ein

Querulant, er sorgt für Aufruhr, weil was sich die Großparteien heute leisten, das kann in Österreich nicht so weitergehen.

Mirko beklagt sich über die Skandale der ÖVP und SPÖ, das habe mit Demokratie nichts mehr zu tun, „das ist eine volle Schweinerei, daß wir uns das g'fallen lassen, ich meine, ich bin auch nicht mehr als ein Mitläufer". Er verwirft noch einmal den nationalen Charakter der Veranstaltung.

Mirko: Das Gedicht, das er zitiert hat, ich meine, in der Literatur, ein bisserl kenn' ich mich aus, auch nicht viel, aber wenn er das so herausbringt: „Heimatboden, Heimaterde, die Wiege auf der Heimaterde" ...

H. K.: Du meinst das Zitat von Perkonig?

Mirko: Ja, das mißfällt mir total, also ich habe von Perkonig einiges gelesen, aber das mißfällt mir von ihm total.

H. K.: Also, dir gefällt der Haider mit seinem Auftreten ...?

Mirko: Er hat eine starke Persönlichkeit, das imponiert mir wahnsinnig ...

H. K.: Kannst du seine Persönlichkeit genauer beschreiben?

Mirko: Man spricht heute viel von Yuppies, also der mit der Swatch, und erfolgreich und so, aber er hat eine sehr starke Persönlichkeit, einen sehr starken Ausdruck. Er weiß, wie er reden muß, das ist viel wert, obwohl ich mit seiner Aussage, seiner Idee, die er vertritt, nie einverstanden sein werde, aber er imponiert mir als Mensch.

Auf die Frage, was er von der Veranstaltung halte, antwortet Mirko, daß jeder Jugendliche ein Bild seiner Eltern sei, womit er gleich zu Beginn schon das in diesem Interview sehr wichtige Thema seiner Herkunft als wesentliches Bestimmungsmerkmal der Identität angesprochen hat. Dieses Problem drückt sich auch in der Formulierung „halber Slowene" aus. Er ist nur „halb" und deshalb unvollständig, die doppelte Zugehörigkeit wird in seiner Selbsteinschätzung als Mangel und nicht als Bereicherung interpretiert. Die starke Ablehnung des nationalen Charakters der Veranstaltung kann in diesem Sinne als Reaktion auf Ausgrenzungsängste gesehen werden.

Da Sprache ein wesentliches Ausdrucksmittel von Zugehörigkeit und Identität darstellt, wird sie ebenso im Interview gleich zu Beginn thematisiert. Nachdem der nationale Charakter dieser

Veranstaltung, was nicht „von der Sprache her" zum Ausdruck gekommen sei, abgelehnt wurde, trifft er nach dem „Niveau der Sprache" eine wichtige Unterscheidung. Haider habe eine „gute Wortwahl", während seine Vorredner ihm „vom Niveau der Sprache" mißfielen.

Als der Interviewer nach einem Beispiel für eine gute Wortwahl Haiders fragte, antwortete er widersprüchlich, daß Haider „jeden einzelnen ang'sprochen" habe, „also Kärntner, Österreicher, Europäer". Mirko identifiziert sich mit diesen Gruppen, doch seine Zugehörigkeit scheint dadurch in Frage gestellt, daß sie von der öffentlichen Anerkennung der Tatsache abhängig ist, daß die Slowenen bei der Kärntner Volksabstimmung mehrheitlich „Deutsch" gewählt hätten, was jedenfalls bei dieser Veranstaltung nicht zum Ausdruck käme.

Die Begeisterung für Haiders „Wortwahl", seine „starke Persönlichkeit" und seinen „sehr starken Ausdruck" leitet sich für Mirko von dem Ideal einer eindeutigen Identität ab, die Haider verkörpert. In diesem Sinne läßt sich folgende Aussage Mirkos durchaus zweideutig verstehen: Haider „hat eine starke Persönlichkeit ... Er weiß, wie er reden muß, das ist viel wert".

Mirko möchte dem Spannungsfeld seiner zweideutigen Identität entkommen, indem er sich dem Assimilationsdruck der Mehrheitsbevölkerung unterwirft und von den nationalen Kräften Anerkennung für diesen Schritt erwartet. Er finde es „wahnsinnig traurig", wenn nicht anerkannt werde, daß mehr als die Hälfte der Slowenen Deutsch gewählt hätten.

Auf die Frage, wie Jörg Haider die Jugendlichen ansprechen könne, kommt Mirko auf die „Mißwirtschaft, in der wir heute leben", zu sprechen.

H. K.: Und da wird der Haider etwas ändern?

Mirko: Ja, das ist schwer zu sagen, ich glaub', da muß man abwarten, aber er hat sicher schon einiges verändert.

H. K.: Was hat er verändert?

Mirko: Allein nur durch die Sticheleien hat er sicher die Großparteien, so kann man sagen, zum Schwitzen gebracht. Wenn man sieht, früher, was weiß ich wie lang, die SPÖ oder der ganze Kommerz, wie lang das gehalten hat. Ich meine, er bringt den Leuten Angst bei, den Großparteien ...

H. K.: Er bringt ihnen Angst bei?

Mirko: Ja, und ich finde das wunderbar von ihm.

H. K.: Wie meinst du das?

Mirko: Sie schwitzen ja, wenn man jetzt eine Rede ... was weiß ich, eines Ambrozy oder irgendeines anderen hohen Vertreters anhört, sie schwitzen im Gegensatz zu ihm und sie verblassen auch, was man gemerkt hat. Er tritt selbstsicher auf, und ... was ich alleine g'hört habe in der Reaktion von die ganzen Leut, die drinnen waren, es war nur beim Haider, bei seiner Rede war ruhig, überall sonst ist g'redt worden und so ...

H. K.: Du hast gesagt, die Großparteien schwitzen. Hast du da ein konkretes Erlebnis gehabt? Hast du da einen Redner einmal „schwitzen" gesehen?

Mirko: Wenn er Angst hat, wenn er ... ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, alleine von der Wortwahl, vom Niveau von der Sprache, wenn herauskommt, er verliert sich, er versucht die Hochsprache zu sprechen, verliert sich aber voll im Dialekt, er widerspricht sich selbst teilweise, und die Reaktion des Publikums, wenn sie über ein bestimmtes Thema reden, zum Beispiel irgendetwas über Magdalen oder so, allein, er reagiert auf die Reaktion des Publikums und wird unsicher ... das könnt beim Haider, glaub' ich, nie passieren.

Bei der Faszination der Jugendlichen spiele auch das Alter Haiders eine Rolle, obwohl auch ein Älterer die Jugend genauso ansprechen könne, wie es zum Beispiel Thomas Bernhard beweise, der ein fantastischer Mensch gewesen sei.

H. K.: Haider hat aber Thomas Bernhard sehr kritisiert!?

Mirko: Ja, das mißfällt mir an ihm total. Ich bin ein Literaturfreund, ich les' wahnsinnig gern, aber was sie mit ihm aufg'führt haben, ehrlich ... aus so einer Aktion heraus kann ich die ganze Freiheitliche Partei überhaupt nicht leiden. Mir ist der nationale Gedanke dabei viel zu stark, da könnt ich mich nie damit einverstanden erklären, aber als Mensch, wie soll ich sagen, der ist ... gut.

Die Widersprüchlichkeit und die Zerrissenheitsgefühle Mirkos, die sich durch das ganze Interview ziehen, kann man auch in der Gegenüberstellung des „jungen" Jörg Haider und des „alten" Thomas Bernhard, die beide auf ihre Weise den Unmut in der

Bevölkerung äußern, wiederfinden. Sowohl Thomas Bernhard als auch Jörg Haider, die sich gegenseitig nicht akzeptieren konnten, verkörpern in gewisser Weise ein Ideal Mirkos. Mirko drückt die Sehnsucht nach einer kohärenten, sicheren Identität aus, die in einer Epoche der Identitätsverunsicherung, in der „Identität" schon zum verbreiteten Schlagwort und Versprechen geworden ist, bei sehr vielen verbreitet sein dürfte.

„Er versucht die Hochsprache verliert sich aber voll im Dialekt ..." Die Identitätsverunsicherung drückt sich auch in der Unsicherheit der Sprachwahl und in der Angst aus, durch die Sprache zu verraten, daß man nicht dazugehört. Sehr anschaulich findet man diese Angst, entdeckt zu werden, in jener Textpassage wieder, in der sich Mirko deutlich mit dem Aggressor identifiziert und den verunsicherten „Ambrozy", der die Rolle Mirkos einnimmt, zum Schwitzen bringt.

In dieser Szene wird die Identitätsverunsicherung des vom Publikum entlarvten und der Lächerlichkeit preisgegebenen Redners dargestellt, der durch den Gebrauch der Hochsprache versucht, die Diskrepanz von Dialekt und Hochsprache zu überspringen und somit seine Herkunft zu verleugnen. Die Identifikation mit Haider, der „selbstsicher auftritt" und dem so etwas „nie" passieren könnte, ermöglicht die Abwehr der Angst, selbst Betroffener eines solchen traumatischen Erlebnisses zu werden. Sie erlaubt auch, die eigene angstauslösende Unvollkommenheit, das Gefühl, sich selbst nur „halb" zuordnen zu können, auf eine andere Person zu projizieren und dort lächerlich zu machen.

Die vermutlich in der eigenen Lebensgeschichte Mirkos erfahrene Gewalt, aufgrund seiner doppelten Zugehörigkeit lächerlich gemacht und ausgegrenzt worden zu sein, taucht in dieser Geschichte wieder auf, in der er die an sich selbst erfahrene und verdrängte Gewalt an einer anderen Person wiederholt.

Die Entwicklung einer starken, seine doppelte kulturelle Zugehörigkeit integrierenden Identität ist nicht möglich, da die Benennung des Konflikts und damit die Trauerarbeit an der erlebten Gewalterfahrung blockiert sind, und an deren Stelle die Wiederholung am Beispiel des verunsicherten „Ambrozy" tritt. In der konkreten Situation wird die Wiederholung über die Identifikation mit Haider symbolisch ausgeführt.

In diesem Interview tritt die Vielschichtigkeit eines psychodynamischen Prozesses zutage, in dem Jörg Haider - die Personen sind hier austauschbar - einmal als verachteter „Verfolger" im nationalen Gewand, dann als bewunderter „ganzer" Mensch und schließlich als willkommener „Rächer" auftritt. Was sich bei Mirko als innere Zerrissenheit und starke Ambivalenz äußert, hat sich bei Mesut längst zu einer „gewaltsamen Lösung" seines Konfliktes entwikkelt, in der er abwechselnd einmal die eine, dann wieder die andere Seite seiner verhaßten Identität aggressiv verfolgt.
Hier einzelne Menschen zu kriminalisieren, ohne dieses Problem auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene zu thematisieren, würde nur jene Feindbilder und Maßnahmen verstärken, die gewissermaßen den Nährboden für diese Konflikte liefern. Einer Politik der verstärkten ethnischen Grenzziehung und Schubladisierung von Menschen muß auch von dalier entschieden entgegengetreten werden. Die Vorstellung ethnische Konflikte dadurch zu entschärfen, indem man Angehörige verschiedener Nationalitäten, Volksgruppen, Kulturen usw. fein säuberlich trennt, ist eine gefährliche Fiktion.

Anmerkungen

1 Dieses Fallbeispiel wurde folgender Studie entnommen: Goldmann, H./Krall, H./Ottomeyer, K.: *Jörg Haider und sein Publikum.* Eine sozialpsychologische Untersuchung. Drava, Klagenfurt/Celovec 1992.
2 Farin, K./Seidel-Pielen, E.: *Krieg in den Städten.* Jugendgangs in Deutschland. Rotbuch Verlag, Berlin 1991. S. 33.
3 ebd. S. 32

Braun, Karl-Heinz, Wetzel, Konstanze (Redaktion)

Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln

Bericht von der 6. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie

Jede psychologische Theorie zieht an einem bestimmten Punkt pädagogische Schlußfolgerungen (darauf verweist der enge Zusammenhang von Angewandter und Pädagogischer Psychologie) und jede pädagogische Theorie macht Voraussetzungen hinsichtlich der Spezifik menschlicher Lernprozesse und Handlungsfähigkeit. Das Buch versteht sich als Beitrag zu einer solchen Kooperation, indem es aus der Perspektive einer kritischen Subjektwissenschaft bzw. einer pädagogischen Handlungstheorie der Frage nachgeht, welche institutionellen Anforderungen erfüllt sein müssen, damit die Lehr-Lernprozesse zur Entfaltung der Reflexivität und Handlungsfähigkeit aller Beteiligten beitragen, und welche objektiven und subjektiven Widersprüche diese pädagogischen Verständigungsbemühungen blockieren, aushöhlen und unterwandern. Die dabei umrissenen Problemstellungen reichen von der Pädagogischen Ethik und der Konzipierung einer subjektbezogenen Lerntheorie, über die Analyse von Leistungsbewertungen und Selbstbestimmungsansätzen als zentralen Aspekten der inneren Schulreform und der Geschlechterverhältnisse bis zu den Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft. So bietet dieses Buch ein breites Spektrum von Problemaufrissen und Handlungsorientiereungen für alle pädagogischen und psychologischen Handlungsfelder, und ist zugleich ein Beitrag zu dem Projekt ‚Kritik der pädagogischen und psychologischen Verständigungsverhältnisse'.

Mit Beiträgen von Karl-Heinz Braun, Peter Gstettner, Bernd Hackl, Josef Held, Klaus Holzkamp, Athanasios Marvakis, Ute Osterkamp, Klaus Ottomeyer, Ursula Rosenbichler, Anja Weberling, Konstanze Wetzel und Eva Wollmann.

Das Buch ist erschienen im Verlag Arbeit und Gesellschaft in Marburg (1992) in der Reihe ‚Studienbibliothek der Kritischen Psychologie' und kann bestellt werden bei: Kongreßbüro Kritische Psychologie, c/o Konstanze Wetzel / Karl-Heinz Braun, Schwanallee 22a, D (W) - 3550 Marburg/Lahn, Tel: D-06421/14744

Über die AutorInnen

Altrichter, Herbert, Professor für Wirtschaftspädagogik am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft der Universität Innsbruck
Arbeitsschwerpunkte: Aktionsforschung, Schulentwicklung

Braun, Karl-Heinz, Mitarbeiter des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung in Wiesbaden, Privatdozent am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität in Marburg
Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Grundlagen einer kritischen Subjektwissenschaft, pädagogische Handlungstheorie, Theorie und Praxis der Schulreform

Gstettner, Peter, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Weiterbildung der Universität Klagenfurt
Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelles Lernen, ethnische Minderheiten, Aktionsforschung, Bildungsreformen im Neuen Europa und in der Dritten Welt

Krall, Hannes, Assistent am Institut für Schul- und Sozialpädagogik der Universität Klagenfurt
Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Mitarbeit am Forschungsprojekt ‚Jörg Haider und sein Publikum'

Osterkamp, Ute, Privatdozentin und wissenschaftliche Angestellte am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Motivationspsychologie, Frauenforschung, Rassismusforschung

Rathmayr, Bernhard, Dozent am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck
Arbeitsschwerpunkte: Handlungsforschung, Jugendforschung, historische Anthropologie

Schmidl, Wolfgang, Dozent am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien
Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethodik, Hochschuldidaktik, Dritte-Welt-Pädagogik

Trescher, Hans-Georg †, Professor für Sonder- und Heilpädagogik sowie für Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt
Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Mitherausgeber des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik

Wetzel, Konstanze, Mitarbeiterin des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrbeauftragte am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschulen Bielefeld und Fulda
Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Schule und Sozialarbeit, Geschichte und Grundlagen der Jugendforschung

Bitte als Postkarte freimachen

Ich bestelle (Gewünschtes ankreuzen):

❑ 1 **Abonnement** (4 Bücher im Jahr) zu S 250/DM 35/sfr 35
ab der Nummer .....

❑ 1 **Förderabonnement** zu S 500/DM 70/sfr 70
ab der Nummer .....

❑ 1 **Geschenkabonnement** ab der Nr. ..... für:

Name .....

Adresse .....

❑ die umseitig angekreuzten **Einzelnummern**.

Name .....

Adresse .....

.....

Unterschrift .....

An das
Schulheft

Rosensteingasse 69/6
1170 Wien