

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Kritische politische Bildung gegen Rechtsextremismus und die Bedeutung unterschiedlicher
Konzepte zu Rassismus und Diversity.
Ein subjektwissenschaftlicher Orientierungsversuch in Theorie- und Praxiswidersprüchen.

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
Doctor of Philosophy (Ph.D.)

vorgelegt von

Katrin Reimer

Berlin, 2011

Erstgutachter

Prof. Dr. Morus Markard

Zweitgutachter

Univ.-Prof. em. Jürgen Zimmer

Datum der Disputation: 16. Mai 2011

Vorwort

Wenn für kritische wie für jede andere Bildungsarbeit gilt, dass noch so gut gemeinte Lehrziele längst keine individuellen Lernziele sind, stellt sich die Frage, wie emanzipatorische Bildung vom Subjektstandpunkt der Lernenden entwickelt werden kann. Diese Arbeit versucht einige Antworten auf diese Frage zu geben.

An Erfahrungen von Teilnehmenden anzusetzen ist sicherlich ein sinnvoller Anknüpfungspunkt. Was aber sind Erfahrungen, um welche Art von Erfahrungen geht es, wie hängen diese mit Gesellschaft zusammen und wie kann beider Verhältnis gesellschaftskritisch fundiert und didaktisch angemessen thematisiert werden? *Teil I* analysiert, inwieweit Praxistheorien und Vorgehensweisen kritischer Bildungsarbeit den Anspruch auf Vermittlung von Individuum und Gesellschaft realisieren. Antirassistischer Bildungsarbeit stellt sich das eingangs genannte Dilemma in besonderer Weise, soll sie doch Denk- und Handlungsweisen problematisieren, die weithin als ‚normal‘ gelten und subjektiv funktional sind. Wie könnte ein genuines Interesse am Lernen über Rassismen entstehen? *Teil II* reinterpretiert Forschungsbeiträge mit Blick auf gesellschaftliche und subjektive Widersprüche in Prozessen der Ethnisierung und Meritokratisierung der sozialen Frage. Das politisch-pädagogische Feld, in dem Bildungsarbeit sich vollzieht, verändert sich mit den jeweiligen Kräfteverhältnissen. Was kritische Bildungsarbeit ist, bestimmt sich konkret auch im Verhältnis zum jeweiligen Mainstream, dessen Konturen zwischen Rechtsextremismusbekämpfung und Diversity-Hype in *Teil III* rekonstruiert werden. Sollten meine Überlegungen Anstoß zum Nachdenken, zu weiteren Diskussionen und, hier und da, zur Veränderung geben, wäre ihr Zweck erfüllt.

Ohne die vielfältige Unterstützung, vertrauensvolle Zusammenarbeit und solidarische Kritik einer Reihe von Menschen hätte ich diese Arbeit nicht begonnen und beendet. Mein tiefer Dank gilt meinen Eltern, Manfred und Gisela Reimer, meinem akademischen Lehrer und Erstbetreuer Morus Markard, meinem Zweitbetreuer Jürgen Zimmer, sowie Catharina Schmalstieg, Timm Köhler, Tanja Berg, Olaf Stuve, Peter Wagenknecht, Frauke Büttner, Thomas Pappritz, Inka Sauter, meinen Interviewpartner/inne/n und Natasha Gordinsky.

Danken möchte ich auch der Rosa-Luxemburg-Stiftung für die Gewährung eines Promotionsstipendiums.

Katrin Reimer

Leipzig, im Januar 2011

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Praxistheorien kritischer Bildungsarbeit	6
Kapitel 1: Wegweiser für eine kritische Diskussion der Ergebnisse	8
1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Empirie in verschiedenen Methodologien.....	9
1.1.1 Widerlegung von Theorien im ‚quantitativen‘ Paradigma.....	10
1.1.2 Emergenz von Theorien aus Daten im ‚qualitativen‘ Paradigma.....	11
1.1.3 Subjektwissenschaft jenseits von ‚quantitativer‘ und ‚qualitativer‘ Methodologie	14
1.2 Subjektwissenschaftliche Grundlagen (I): Begriffe, Theorien und Empirie.....	16
1.2.1 Begriffliche Vermittlung von Individuum/Gesellschaft und Bezugsebene der Aktualempirie	17
1.2.2 Reproduktion/Überwindung von Handlungsproblemen als begriffliche Leitfrage.....	20
1.2.3 Verankerung von Begriffen/Theorien in historischer/Aktualempirie	21
1.3 Subjektwissenschaftliche Grundlagen (II): Entwicklungsfigur	23
1.3.1 Erste Instanz: Bestimmung und hypothetische Deutung des Ausgangsproblems	24
1.3.2 Zweite Instanz: Hypothesen im Dialog von Forscherin und Expert/inn/en.	26
1.3.3 Dritte Instanz: Entwicklung datengegründeter Problem- und Lösungstheorien.....	28
1.3.4 Vierte Instanz: Theorien im Dialog. Geltung, Verallgemeinerbarkeit, Subsumption	30
1.3.5 Fünfte Instanz: Versuch der Veränderung der Praxis gemäß den Lösungstheorien.....	32
Resümee	33
Kapitel 2: Zur Bedeutung von Schule in der Politischen Bildung.....	34
2.1 Kritik und Reproduktion schulischer Lernverhältnisse in der Bildungsarbeit	34
2.1.1 Bildungsarbeit als Alternative zu Schule?.....	34
2.1.2 Didaktische Überbrückung einer fehlenden subjektiven Handlungsproblematik	38
2.1.3 Reproduktion schulischen Lehrlernens in der Bildungsarbeit.....	42
2.1.4 Zur Ambivalenz von Partizipation in der Bildungsarbeit	45
2.2 Lernhandlungen begreifen: Lerngründe und Lernverhältnisse.....	47
2.2.1 Defensive und expansive Lerngründe	48
2.2.2 Zur Genese und gesellschaftlichen Funktion des Schulsystems	48
2.2.3 Schule in der Produktionsweise des Fordismus. Zeitregime und Notengebung	50
2.3 Schule im Neoliberalismus am Beispiel der ‚Selbständigen Schule‘.....	58
2.3.1 Führung und Aktivierung statt Demokratie – Schule als Wirtschaftsunternehmen	58
2.3.2 Größere Freiheitsgrade durch Modernisierung der Schuldisziplin.....	60
2.3.3 Verschärfte Konkurrenz und Selektion auf erweiterter Stufenleiter.....	60
Resümee	64
Kapitel 3: Zur Bedeutung von Erfahrung und Gesellschaft in der Politischen Bildung.....	66
3.1 Vermittlung von Erfahrung und Gesellschaft – ein Ankerbeispiel.....	66
3.2 Diffusion und Rückgewinnung des kritischen Anspruchs Politischer Bildung	68
3.2.1 Mainstream außer Sicht – Politische Bildung ohne Kompass.....	69
3.2.2 Rückgewinnung eines Begriffs vom Mainstream.....	71
3.3 Intentionswidrige Konvergenz von Erfahrung und Gesellschaft in der Bildungsarbeit.....	77
3.3.1 Anspruch und Realität: Gesellschaftsanalyse mit >Wie im richtigen Leben<?	78
3.3.2 Nicht gesellschaftliche Verhältnisse, sondern deren Effekte werden ins Bild gesetzt	79
3.3.3 Subjektivierung von Gesellschaft statt Objektivierung von Erfahrung.....	81

3.4 Wie der Politischen Bildung Gesellschaft aus dem Blick geriet.....	87
3.4.1 Ausblendung der kapitalistischen Produktionsweise aus der Politischen Bildung	89
3.4.2 Gesellschaftstheoretische Entleerung des Negt'schen Begriffs von Erfahrung	94
3.4.3 Bildungsarbeit als Moderation von Erfahrung statt deren Vermittlung mit Theorie.....	99
3.5 Fortbildungsbedarf als professionelle Handlungs- und Lernproblematik	106
Resümee	111
Kapitel 4: Zur Bedeutung von Methoden in der Politischen Bildung.....	114
4.1 Privilegierung ‚erfahrungsorientierter‘ Methoden	115
4.1.1 Konvergenz ‚offener‘ Lehr- mit neueren Disziplinierungsformen.....	116
4.1.2 Die Angemessenheit spielerischer Aktivitäten prüfen.....	117
4.2 Verselbständigte Ablehnung von Textarbeit und Vorträgen	119
4.3 Zur Ambivalenz von Emotionen in der Bildungsarbeit	122
4.3.1 Verloren in der Tiefe von Gefühlen	123
4.3.2 Die erkenntnisleitende Funktion von Gefühlen in der Politischen Bildung nutzen	126
4.4 Gemachte Erfahrungen begreifen oder auf das Machen von Erfahrungen setzen.....	128
4.4.1 Diskrepanzen zwischen Simulations- und Alltagserfahrungen	128
4.4.2 Veranschaulichung der Konsequenzen von Simulationen: >Das Schokoladenspiel<	130
4.5 Empathie - Effekt emotionaler Identifikation oder Resultat begründeter Solidarität?.....	133
4.5.1 Wichtige Unterschiede: Erleben und Erfahren, Betroffenheit und Interessen	135
4.5.2 Blindes Wirken von Empathie versus begründete Solidarität: >Ich packe meinen Koffer<.....	137
4.5.3 Empathie durch erzwungene emotionale Negativerlebnisse in Simulationen.....	139
Resümee	143
Teil II: Subjektwissenschaftliche Beiträge zur Rassismustheorie	145
Kapitel 5: Reinterpretation quantitativ-statistischer Studien zu ‚rechter‘ Einstellung.....	147
5.1 Grundlagen der Reinterpretation: Zum Verhältnis von ‚Einstellung‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘	148
5.1.1 Einstellung – ein amorphes Grundkonzept der Sozialpsychologie und Politologie	149
5.1.2 Deutungsprobleme infolge der Operationalisierung rechtsextremer {Einstellung}	160
5.1.3 Folgen der Skalierung und Messung für die Interpretation von Untersuchungsergebnissen.....	172
5.2 Darstellung und Interpretation von Untersuchungen recht(sextrem)er *Einstellung*	184
5.2.1 Verbreitung der Zustimmung zu Items mit Bezug auf die Ethnisierung der sozialen Frage	186
5.2.2 Verteilung von Zustimmungsraten in soziodemographischen Merkmalsausprägungen	189
5.2.3 Ursachen von bzw. Erklärungen für recht(sextrem)e *Einstellung*	197
Resümee	203
Kapitel 6: Zur sozialen Frage der Gegenwart. Dynamiken und Handlungsfähigkeit	207
6.1 Prekarisierung von Lohnarbeit – Fraktionierungen von Lohnarbeiter/inne/n.....	207
6.1.1 Prekarisierung – Grundbegriffe	209
6.1.2 Nachweis einer Zone der Prekarität in Deutschland	211
6.2 Zonenspezifische Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen	215
6.2.1 Differenzierung und Abschätzung der Verbreitung von Bedeutungskonstellationen	216
6.2.2 Personale Handlungsfähigkeit in den Zonen der Kohäsion.....	217
6.2.3 Differenzierende Betrachtung des ‚(Des-)Integrationsparadoxons‘	219
6.2.4 Interdependenzen zwischen zonenspezifischen Handlungsbehinderungen.....	222

6.3 Perspektiven der Überwindung von Fraktionierungen	224
Resümee	227
Kapitel 7: Ethnisierung und Meritokratisierung der sozialen Frage.....	230
7.1. Politische Deprivation und nachlassende Hegemonie des Neoliberalismus	230
Exkurs: Verortung der Analyse in der Rechtspopulismus- und -extremismusforschung	233
7.2 Die <i>Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ)</i> als Prototyp des rechtspopulistischen Neoliberalismus.....	233
7.2.1 Transformation des Verhältnisses von Staat, Markt und Zivilgesellschaft	234
7.2.2 Von parlamentarischer Demokratie zu autoritativer Führung, Eliten und Plebisziten	236
7.2.3 Bearbeitung von Widersprüchen durch Rassismus und Nationalismus	238
7.3 Prozesse der Ethnisierung der sozialen Frage in Deutschland	239
7.3.1 Rechtspopulistischer Neoliberalismus – Ethnisierung der sozialen Frage ‚von oben‘	240
7.3.2 Verallgemeinerung des Neoliberalismus vs. Rechtspopulismen im/gegen den neoliberalen Block	244
7.4 Prozesse der Meritokratisierung der sozialen Frage.....	251
7.4.1 Produktion offener Eliten als Meritokratisierung i.w.S.	251
7.4.2 Tendenzen zur Meritokratisierung i.e.S.....	255
7.5 Subjekte in Prozessen der Ethnisierung/Meritokratisierung der sozialen Frage.....	257
7.5.1 Subjektives Widerspruchswissen um den Hiatus zwischen Leistung und Lohn.....	259
7.5.2 Neoliberale Brechung der ethnisierten Unterschichtung industrieller Arbeit	261
7.5.3 ‚Leistung‘ in (proto-)ideologischen Formen	264
7.5.4 Proto-ideologisches Material im Gegensatz zwischen Elite und Masse	268
7.6 Handlungsfähigkeit in der Ethnisierung und Meritokratisierung der sozialen Frage	272
7.6.1 Zur Problematik des Konzepts restriktiver Handlungsfähigkeit/Selbstfeindschaft	272
7.6.2 Differenzierung des Konzepts restriktiver Handlungsfähigkeit/Selbstfeindschaft.....	274
Resümee	276
Teil III: Kritische Bildungsarbeit zwischen dem Auftrag zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Propagierung von Diversity	281
Kapitel 8: Varianten des politisch-pädagogischen Mainstreams ‚gegen Rechts‘ (1992–2010)	282
8.1 Das Bundesprogramm der Regierung Kohl.....	283
8.1.1 Zum gesellschaftlichen Kontext der Programminitiierung.....	283
8.1.2 Das AgAG angesichts rassistischer Verhältnisse	286
8.2 Das Bundesprogramm der Regierung Schröder	290
8.2.1 Ein Interfraktioneller Kompromiss ohne CDU/CSU.....	291
8.2.2 Der ‚zivilgesellschaftliche‘ Ansatz im dominanten Offizialdiskurs	292
8.2.3 Xenos – Genese von Diversity-Ansätzen in der interkulturellen (Bildungs-)Arbeit.....	295
8.3 Das Bundesprogramm der Regierung Merkel I.....	298
8.3.1 ‚Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘	299
8.3.2 ‚kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus‘.....	304
8.3.3 Xenos – Integration und Vielfalt	308
8.4 Das sich abzeichnende Bundesprogramm der Regierung Merkel II	309
8.4.1 Extremismusbekämpfung als Dominante im Offizialdiskurs	310
8.4.2 Ausblick.....	311
Resümee	312

Kapitel 9: Zur Entstehung von Diversity-Ansätzen in Deutschland (1993–2008)	316
9.1 Verbreitung und Agenturen in Wirtschaftsunternehmen und -verbänden.....	316
9.1.1 Trans-nationale Großkonzerne.....	317
9.1.2 Verbreitung in Wirtschaftsunternehmen, Organisationen und Verwaltungen.....	317
9.1.3 Deutsche Gesellschaft für Personalführung.....	318
9.2 Agenturen und Verbreitung in den Betriebs- und Wirtschaftswissenschaften	320
9.2.1 Diversity Management (DM) in Literatur, Lehre und Forschung der Betriebswissenschaften	320
9.2.2 Konferenzen und Fachtagungen zu DM	321
9.2.3 Studiengänge zu Diversity-(Management)	322
9.3 Agenturen in der Stiftungslandschaft	324
9.3.1 Heinrich-Böll-Stiftung: Knotenpunkt von D/DM	324
9.3.2 Untergeordnete Rolle von D/DM bei den sonstigen parteinahen Stiftungen	325
9.3.3 Bertelsmann-Stiftung: Impulsgeber für DM.....	326
9.4 Verbreitung und Agenturen in Politik und Recht	327
9.4.1 Antidiskriminierungsrichtlinien der EU	327
9.4.2 Europäisches Jahr für Chancengleichheit 2007	328
9.4.3 Nützlichkeit von ‚Vielfalt‘ und DM	328
9.4.4 Träger und Adressat/inn/en der Kampagne	329
9.5 Verbreitung von DM in Deutschland infolge des EU-Jahrs für Chancengleichheit	330
9.5.1 Die Kampagne: Das AGG und Nutzen von Antidiskriminierung.....	330
9.5.2 Die Kampagne: Nutzen im Sinne von DM – Charta der Vielfalt	331
9.5.3 Verbreitung von DM in Deutschland infolge der Charta der Vielfalt.....	331
9.6 Die UNESCO als Quelle der Diversity-Formation.....	333
9.6.1 Diversity im Kontext des globalen interkulturellen Dialogs und dem ‚Kampf der Kulturen‘	333
9.6.2 Diversity im Kontext trans-nationaler Freihandelsabkommen.....	334
9.7 Diversity in der Politischen Bildung und Erziehungswissenschaft.....	336
Resümee.....	337
Kapitel 10: Konzeptionelle Grundlagen des Diversity-Ensembles.....	339
10.1 Ideologische Struktur der wissenschaftlichen Diversity-Diskursformation	339
10.1.1 Rede von einer mit ‚Diversity‘ verbundenen Zäsur	340
10.1.2 Der Sog des Positiven – sprachliche Entsorgung von Kritik an Machtverhältnissen	341
10.1.3 Anerkennung des Bestehenden	342
10.1.4 Hyperfragmentierung von Gesellschaft	344
10.2 Unterschiedliche Reichweite von Diversity Management Konzepten	346
10.2.1 Progressive Momente im Konzept der multikulturellen Organisation.....	347
10.2.2 Begrenzte Reichweite des ‚Lernen-und-Effektivitäts-Ansatzes‘	352
10.3 Kontur vom Diversity Management in Deutschland	357
10.3.1 DM-Befürworter und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)	358
10.3.2 Zur konzeptionellen Diskrepanz von Gleichstellung und DM	368
10.4 Diversity-Pädagogik.....	372
10.4.1 Zum Verhältnis von Interkultureller und Diversity-Pädagogik (IL/DP).....	373
10.4.2 Viele Differenzen und deren Verschränkung denken (Intersektionalität)	377
10.4.3 DP als ‚intersektionale‘ Bildungsarbeit – Mehr Fragen als Antworten.....	380
Resümee.....	383

Zusammenfassung/Summary.....	385
Abkürzungsverzeichnis.....	393
Literaturverzeichnis.....	396
Anhänge.....	414
Eidesstattliche Versicherung.....	414
Lebenslauf.....	415
Liste der aus dieser Dissertation hervorgegangenen Publikationen.....	416

Teil I: Praxistheorien kritischer Bildungsarbeit

In *Teil I* werden Praxistheorien Politischer Bildung herausgearbeitet, welche die alltägliche Arbeit faktisch strukturieren. Warum? Weil sie unbemerkt dazu beitragen, dass wir¹ manche/n Teilnehmer/in unserer Seminare und Workshops nicht erreichen, wie wir an gelangweilten Gesichtern, Tuscheln mit den Nachbar/inne/n oder der Beschäftigung mit dem Handy ablesen können. In Ausnahmefällen bekommen wir es auch mit passivem oder offenem Boykott zu tun: Plötzliche Krankschreibungen lassen die Runde der Teilnehmenden schrumpfen oder ein Seminar ‚fliegt uns um die Ohren‘ und muss unterbrochen oder vorzeitig beendet werden.

Solche professionellen Handlungsprobleme haben auch mit einer Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu tun, um welche Debatten über kritische Bildungsarbeit spätestens seit Mitte der 1990er Jahre immer wieder kreisen: Kritisch intendierte Bildungsarbeit will an den lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden auch deswegen ansetzen, um die gesellschaftlichen Verhältnisse zu behandeln, die diese strukturieren; demgegenüber liegt der Fokus realiter meist doch nur auf (inter-)personalen Aspekten (vgl. Kap. 2). Dieses Dilemma kritisch intendierter Politischer Bildung ist der Ausgangspunkt und die durchgängige Hintergrundthematik von *Teil I* („reale Handlungsproblematik“).² Es wird auf bestimmte Bedingungen zurückgeführt („Problemtheorien“), aus denen sich Perspektiven auf Auswege ergeben („Lösungstheorien“). Auf diesem Wege wird Diskussionsmaterial für eine kritische Re-Orientierung und grundlegende Weiterentwicklung Politischer Bildungsarbeit entfaltet.

Die überwiegende Datengrundlage dieser Selbstverständigung über Politische Bildung bilden vier Gespräche, die ich mit Bildungsarbeiter/inne/n geführt habe, welche z.T. seit Anfang der 1990er Jahre konzeptionell und praktisch in diesem Bereich tätig sind („Expert/inn/en-Interviews“). Unsere Gespräche drehten sich um Fragen, die zwischen allgemeinen Grundlagentheorien und didaktischem Handwerkszeug rangieren, aber Verbindungen in beide Richtungen herstellen: Beschreibungen üblicher Vorgehensweisen in der Arbeit und Auffassungen über deren Sinn, Ansprüche an die eigene Tätigkeit und Überlegungen dazu, warum sich diese teils nicht realisieren lassen. In *Teil I* wird also über Praxis gesprochen, ohne sich im Detail didaktischer Herausforderungen einzelner Methoden zu verfangen, und es werden verbreitete methodische Herangehensweisen unter Bezug auf Theorien analysiert, ohne den Bezug zur Praxis aus den Augen zu verlieren.

Auf dieser Grundlage wird ausgelotet, inwiefern bestimmte Vorgehensweisen und Praxistheorien den Anspruch kritischer Bildungsarbeit auf Vermittlung des Zusammenhangs zwischen Individuum und Gesellschaft zu realisieren erlauben. In diesem Sinn geht es zunächst um die Bedeutung von ‚Schule‘ (*Kapitel 2*), den Zusammenhang von Erfahrung und Gesellschaft(skritik)

¹ Diese Arbeit ist aus der und für die Praxis kritischer Bildungsarbeit entwickelt worden. Weil ich selbst als Bildungsarbeiterin tätig bin, schreibe ich teils explizit in der ersten Person. Auch wenn dies nicht der Fall ist, beziehe ich meine eigene Arbeitsweise oft in die somit als Selbstkritik zu verstehende Auseinandersetzung ein.

² Die in einfache Anführungsstriche gesetzten Fachbegriffe werden in Kap. 1 erläutert.

(*Kapitel 3*) sowie schließlich um Methoden Politischer Bildung (*Kapitel 4*). In *Kapitel 1* gehe ich auf die für die Analyse zentralen Grundbegriffe sowie die Forschungsmethodik (Theorieentwicklung, Datenerhebung und -auswertung, Status der verbalen Daten und Verallgemeinerbarkeit der Dateninterpretationen) ein. Dieser Darstellungsschritt dient vor allem dazu, jene Vorannahmen explizit zu machen, welche meine Interpretation strukturieren, ohne selbst unmittelbar im Interviewmaterial begründet zu sein, und um einen gegenstandsangemessenen Modus des kritischen Dialogs über die Forschungsergebnisse zu beschreiben.

Kapitel 1: Wegweiser für eine kritische Diskussion der Ergebnisse

Die allgemeinste Bedeutung wissenschaftlicher Methodik liegt – in Anlehnung an Morus Markard – darin, Verfahren bereitzustellen, mit denen im Forschungsprozess Erfahrungen systematisch gemacht und hinterfragt werden können. Methodenlehren sind Ausdruck einer organisierten Skepsis bezüglich des (wissenschaftlichen) Weltzugangs mit dem Ziel, Realität zu begreifen und ggf. zu verändern. Sie können daher als Wegweiser nicht nur für die Produktion, sondern auch für die Diskussion von Forschungsergebnissen genutzt werden.

Allerdings zeigt der Plural (Methodenlehren) an, dass das Machen und Hinterfragen wissenschaftlicher Erfahrungen selbst Gegenstand von Auseinandersetzungen ist. Es ist strittig, auf welchem Wege gesichertes Wissen gewonnen werden kann und welche Kriterien darüber entscheiden, ob Erkenntnisse anerkannt werden oder als relevant gelten. Methoden(vorstellungen) organisieren insofern nicht nur Skepsis, sondern strukturieren auch den Dialog über Erkennen und Erkenntnisse auf unterschiedliche Weise. Und sie entscheiden darüber, was wir vom Forschungsgegenstand überhaupt zu Gesicht bekommen, weil sie bestimmte Vorannahmen über den Gegenstand enthalten. Dies verdeutlichen folgende Gedankenspiele: Einerseits „wird sich kaum jemand ein Thermometer ins Auto hängen, in der Hoffnung, daran die Fahrtgeschwindigkeit ablesen zu können“ (Markard 1991, 17), weil klar ist, dass dieses Instrument für die zu erfassenden Gegenstandsaspekte ungeeignet ist. „Andererseits kann man bestimmte Charakteristika von Sachverhalten mit dafür angemessenen Methoden feststellen, ohne dass man damit *relevante* Dimensionen erfasst hätte“, beispielsweise, wenn man feststellt, „dass der >Denker< von Rodin weniger hoch, leichter und leitfähiger ist als der >David< von Michelangelo“ (17f).

In diesem Kapitel lege ich die methodischen Verfahren und Gütekriterien dar, welche meine Forschung strukturiert haben. Die Andeutungen über die Funktion und inhaltliche Struktur von Methoden lassen hoffentlich erahnen, dass es sich dabei um keine langweilige Trockenübung handelt, welche zu absolvieren akademische Regeln verlangen. Vielmehr schafft die Beschreibung der Methodik eine wichtige Grundlage für die Diskussion und Kritik meiner Forschungsergebnisse – z.B. seitens meiner Gesprächspartner/innen, aber auch aller anderen interessierten Leser/innen. Ich gehe zunächst aufs Verhältnis von Theorie und Empirie in ‚quantitativer‘, ‚qualitativer‘ und subjektwissenschaftlicher Perspektive ein (1.1), beschreibe die subjektwissenschaftliche Fassung des Verhältnisses von Begriffen, Theorie und Empirie genauer (1.2) und gehe abschließend auf die Entwicklungsfigur als methodologische Grundstruktur mit ihren methodischen Konzepten über Datenfunktionen, Beobachtungsmodalitäten und Verallgemeinerbarkeit ein (1.3).

1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Empirie in verschiedenen Methodologien

Interessen von Forscherin und Mitforschenden

Ansatzpunkt subjektwissenschaftlicher Forschung ist „ein reales, d.h. kein (wie etwa im Experiment) nur zu Untersuchungszwecken konstruiertes Problem“ (Markard 1989, 2). Im vorliegenden Fall ist es das Dilemma kritisch intendierter Politischer Bildungsarbeit, ihren Anspruch der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft praktisch oftmals nicht einlösen zu können – und insofern unbemerkt zum Desinteresse auf Seiten der Teilnehmer/innen beizutragen.

Insoweit meine Gesprächspartner/innen den kritischen Anspruch teilen, konvergieren unsere Interessen in der theoretischen Durchdringung und praktischen Lösung der Handlungsproblematik. Sie sind auch in diesem Sinne mitforschende Subjekte und keine Forschungsobjekte (vgl. Markard 2009, 274), während es in anderen Forschungssettings durchaus üblich ist, Menschen als bloße Datenlieferant/inn/en zu gebrauchen und über den Zweck der Forschung zu täuschen oder im Unklaren darüber zu lassen, dass sie überhaupt *beforscht* werden. *Subjekt*wissenschaftliche Forschung setzt ein globales gemeinsames Forschungsinteresse voraus und ermöglicht auf diese Weise ein transparentes und machtarmes (,intersubjektives’) Beziehungsniveau.

Dies allerdings nicht primär aus „moralischen [...] oder emanzipatorischen Gründen“, sondern „weil ansonsten die Spezifik des Gegenstandes >menschliche Handlungsfähigkeit [...]< verloren geht“ (Holzkamp 1983, 540). Das Interesse subjektwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung gilt nämlich grundsätzlich Personen als Subjekten ihrer Welt- und Selbstbegegnung. Gegenstand ist „die Welt, wie jeweils ich sie erfahre, als Fluchtpunkt meiner möglichen Verständigung mit anderen darüber, was dieser oder jener Weltaspekt für uns bedeutet und welche Handlungsmöglichkeiten [...] sich daraus ergeben“ (Holzkamp 1991, 12f). Ich komme darauf zurück.

Im konkreten Fall sind nicht meine Gesprächspartner/innen Gegenstand der Forschung, sondern ihre Einschätzungen zu meinen Hypothesen über den Zusammenhang zwischen bestimmten Praktiken und Praxistheorien Politischer Bildung und dem oft uneingelösten Anspruch, den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft begrifflich und methodisch zu vermitteln.

Der Datenerhebung (,Expert/inn/en-Interviews’) ging also eine Phase der Theoriebildung voraus. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von forschungsleitenden Theorien und erhobenen Daten in subjektwissenschaftlicher Sicht beschaffen ist, z.B.: Wie kommen die Theorien zustande? Können sie durch die Daten widerlegt oder bewiesen werden? Wie gestaltet sich also das über die Daten und meine Interpretation derselben vermittelte Gespräch zwischen mir als Forscherin und meinen Gesprächspartner/inne/n? Die dieser Arbeit zugrundeliegende subjektwissenschaftliche Fassung des Verhältnisses von Theorie und Empirie kann am besten angesichts der Gemengelage ,quantitativer’ und ,qualitativer’ Auffassungen dazu

beschrieben werden.³ Jede Variante beinhaltet eine bestimmte Auffassung darüber, ob Theorien durch empirische Daten bewiesen oder widerlegt werden können, praktisch gesprochen: ob sich meine Hypothesen durch Äußerungen meiner Gesprächspartner/innen als ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ erweisen können.

Insofern ‚qualitative‘ Ansätze sich nicht als *rein* idiographisch verstehen, sondern an Aussagen über einen konkreten Fall hinaus interessiert sind, stellt sich bei ihnen wie bei ‚quantitativen‘ Richtungen grundsätzlich das Problem „des Schlusses von Bekanntem auf Nichtbekanntes, genauer: von besonderen Sätzen (etwa Beobachtungen) auf allgemeine Sätze (Theorien)“ (Markard 1991, 155). Die Kontroversen um das Verhältnis von Theorie und Empirie resultieren aus konkurrierenden Lösungen dieser Aufgabe.

1.1.1 Widerlegung von Theorien im ‚quantitativen‘ Paradigma

Der hinter ‚quantitativ‘-experimentellen Ansätzen stehende Popper’sche Fallibilismus wendet sich gegen einen naiven Induktionismus, der im Grenzfall von einem einzigen Fall der Koinzidenz von A und B auf die Allgemeingültigkeit eines ursächlichen Zusammenhangs schließt. Die Bedingung des Allgemeinheitsanspruchs von Theorien ist in diesem Horizont „eine formale Setzung eines gesetzmäßigen Zusammenhanges“, dessen grundsätzliche Existenz „unabhängig“ von seinem „empirischen Vorkommen“ bzw. seiner „empirischen Häufigkeit“ ist (Markard 1991, 162; Herv. entf.). Die naive Induktion von einem oder wenigen Fällen auf eine allgemeine Aussage liefert jedoch angesichts des Scheiterns entsprechender Annahmen offenbar keine gesicherten Erkenntnisse und kann daher nicht als methodisches Regulativ anerkannt werden, weil diese ja der Organisation gesicherter Erkenntnis dienen sollen.

Dieses Problem löst Popper durch eine „strikte Trennung“ (ebd.) zwischen Entdeckungs- und Geltungszusammenhang bzw. den Prozessen der Theorienbildung und -prüfung. Das induktive Moment wird dadurch umgangen, dass die Theorienbildung durch Deduktion aus spontanen Ideen, durch „Ableitung von Hypothesen aus frei proliferierten Einfällen“ (156) erfolgt. Das Zustandekommen dieser Ideen ist methodisch irrelevant, und auch dem Prozess der *Ableitung* von Theorien aus diesen Einfällen kommt keine methodologische Dignität zu, wenn er auch nicht vollkommen unreguliert ist. So soll die abgeleitete Hypothese daraufhin geprüft werden, ob sie „logisch widerspruchsfrei und nicht tautologisch“ (ebd.), und vor allem: ob sie falsifizierbar ist. Eine weitere Implikation des Induktionsproblems ist nämlich, dass allgemeine Sätze (Theorien) zwar niemals verifiziert oder bewiesen, wohl aber falsifiziert oder widerlegt werden können. Daher gilt: „Ein empirisch-wissenschaftliches System muss an der Erfahrung scheitern können.“ (Popper 1966, 14f; zit.n. Markard 1991, 156) Wenn Theorien auch nicht bewiesen werden können, können sie sich doch bewähren, also danach beurteilt werden, wie sie Prüfungen „standgehalten haben“ (ebd.).

³ Die Anführungsstriche deuten an, dass diese Etikettierungen, wenngleich üblich, problematisch sind (vgl. Markard 1991, 104ff).

Im nomothetischen Paradigma sensu Popper ist der Entdeckungszusammenhang oder die Theorienbildung lediglich formal, nur der Geltungszusammenhang oder die Theorienprüfung methodologisch reguliert: „method(olog)ische Regeln für die Feststellung des empirischen Gehalts bzw. der empirischen Bewährung theoretischer Sätze [sind] *allein den Geltungsbereich regelnde Vorschriften*“; sie betreffen den Bereich, für den „auch die Gütekriterien ‚Objektivität‘, ‚Reliabilität‘ und ‚Validität‘ entwickelt wurden“ (Markard 1991, 156; Herv. tlw. entf.).

Forschungspraktische Konsequenzen

Würde ich diesem Paradigma folgen, müsste ich voraussetzen, dass mein Gegenstand – die o.g. allgemeine Handlungsproblematik kritisch intendierter Politischer Bildung bzw. das Handeln und Denken von Bildungsarbeiter/innen – einer streng gesetzesmäßigen Logik unterliegt. Meine Hypothesen müsste ich als kontingente Wenn-Dann-Aussagen („Ursache-Ereignis-Relationen“) formulieren, damit sie falsifizierbar sind. Der (dann ohnehin grundsätzlich anders zu gestaltenden) Datenerhebung und -auswertung käme die Funktion zu, diese Hypothesen einer Prüfung in dem Sinne auszusetzen, dass sie möglichst scheitern. Das Zustandekommen meiner Hypothesen (durch Geistesblitze und Deduktion) würde zudem im Dunkeln und der Diskussion entzogen bleiben.

Das subjektwissenschaftliche Gegenstandsverständnis widerspricht der Annahme, die menschliche Psyche (Handeln, Denken, Fühlen) gehorche strengen Gesetzen (s.u.). Daher liegt diese ‚quantitative‘ Methodik mit ihrem Verhältnis von Theorie und Empirie dieser Arbeit nicht zugrunde. Wie ich herausarbeiten werde, können verbale Daten (d.h. Äußerungen meiner Gesprächspartner/innen) meine Hypothesen deshalb nicht im geschilderten Sinne widerlegen. Das hat für mich als Forschende Konsequenzen, da ich ja daran interessiert bin, meine Annahmen im Zuge der Datenauswertung zu prüfen, aber auch für meine Gesprächspartner/innen (und alle anderen Leser/innen), deren Kritik ich meine Ergebnisse aussetzen will.

Um aus subjektwissenschaftlicher Sicht das dem Gegenstand angemessene Verhältnis von Theorie und Empirie darstellen zu können, skizziere ich zunächst dafür wichtige Aspekte des ‚qualitativen‘ Forschungsansatzes.

1.1.2 Emergenz von Theorien aus Daten im ‚qualitativen‘ Paradigma

Für das ‚qualitative‘ Paradigma wird ins Feld geführt, die methodische Kontrolle auf die im ‚quantitativen‘ Rahmen lediglich formell regulierten Prozesse der Hypothesen- und Theorienbildung auszudehnen und diese zu verwissenschaftlichen (vgl. Hopf 1979, 13, 23ff; Flick/Kardorff/Steinke 2000, 25). Sofern ‚qualitative‘ Verfahren nicht als *reine* Exploration eines vollkommen neuen Gegenstandsbereiches genutzt werden, ergeben sich zwei Alternativen: Entweder fungieren sie als Vorfeldarbeit ‚quantitativer‘ Ansätze, denen weiterhin die Prüffunktion zukommt, oder sie integrieren Theorienbildung und -prüfung und stellen insofern

ein eigenständiges Gesamtverfahren dar. In *beiden* Fällen muss das ‚qualitative‘ Paradigma eigene Antworten auf die Induktionsproblematik und das Verhältnis von Theorie und Empirie, von Datenerhebung und -auswertung sowie Theoriebildung geben (vgl. Hopf 1979, 23f; Markard 1991, 157). Dafür ist die innerhalb dieser Orientierung prominente Auffassung entscheidend, Daten möglichst ohne theoretische Vorannahmen zu erheben und Theorien aus dem Datenmaterial selbst zu entwickeln.

Hintergrund dieses Vorgehens ist die von Theodor W. Adorno im Positivismusstreit benannte Konsequenz der Nomothetik für Forschende wie Mitforschende: „Die reglementierte Erfahrung [...] annulliert Erfahrung, schaltet der Absicht nach das erfahrende Subjekt aus.“ (Adorno 1969, 69) Für ‚qualitative‘ Ansätze wird dagegen eine „Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien“, die Berücksichtigung der „Sichtweisen der beteiligten Subjekte, der subjektiven und sozialen Konstruktionen“ (Flick/Kardorff/Steinke 2000, 17) reklamiert.

Solche Regeln *scheinen* einem angemesseneren Umgang mit menschlicher Subjektivität und einer gleichberechtigten Beziehung zwischen Forscherin und Mitforschenden zu entsprechen: Anstatt die Äußerungen von Gesprächspartner/inne/n durch theoretische Annahmen zu strukturieren bzw. zu reglementieren, soll ersteren Geltung verschafft werden, sogar der Primat zukommen. Warum derartige Postulate jedoch weder das Verhältnis von Theorie und Empirie klären noch eine intersubjektive Beziehung zwischen Forschenden und Mitforschenden gewährleisten, wird anhand der Grounded Theory von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss deutlich.

Der Ansatz der Grounded Theory verfolgt die neben der Theorienprüfung „ebenso wichtige Frage nach der Weiterentwicklung von Verfahren der Theorienentdeckung“ (Glaser/Strauss 1979, 107; vgl. 1998, 12ff). Dabei ist eine „Theorie [...] mit System *aus* [...] gewonnenen *Daten* abzuleiten“ (1998, 13; Herv. KR). Hier stellt sich die Frage, wie „der Übergang von Empirie zu Theorie vor sich geht bzw. wie die Daten theoretisch bedeutungsvoll werden“ (Markard 1991, 160; Herv. entf.). Die Grounded Theory beschreibt diesen Prozess, d.h. die „für die Generierung von Theorie nötigen Verfahrensschritte“ (Glaser/Strauss 1998, 13). Es bleiben jedoch wesentliche Aspekte dieses Prozesses unbeleuchtet, obwohl es auch für die Glaubwürdigkeit datengegründeter Theorie als wichtig erachtet wird, dass der auf einem kodifizierten Verfahren beruhende „Übergang von den Daten zur Theorie“ (234) für andere nachvollziehbar ist.

Als entscheidende „Voraussetzung für datengegründete Theorienbildung“ wird „das Offenhalten theoretischer Sensitivität des Forschers vor allem dadurch“ angesehen, „ohne Vorannahmen ins Feld“ (Markard 1991, 160) zu gehen. So sei mit der „Entscheidung, welche Daten zuerst erhoben werden sollen, [...] nicht planbar, welche Richtung die Datensammlung einschlagen wird“ (Glaser/Strauss 1998, 55). Lediglich das Forschungsthema, „z.B. wie sich Polizisten Schwarzen gegenüber verhalten oder was Medizinstudenten im Laufe ihrer Ausbildung zu Ärzten macht“, hänge von „apriorischen theoretischen Annahmen“ (53) ab. Der dann einsetzende „Prozess der

Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert“, werde hingegen nicht durch datenunabhängige Vorannahmen, sondern „durch die im Entstehen begriffene [...] Theorie kontrolliert“ (ebd.). Das Prozedere läuft darauf hinaus, begrifflich-theoretische Vorannahmen der Forschenden aus dem Übergang von den Daten zur Theorie auszuschalten, um sicherzustellen, dass „Kategorien“ und die auf ihnen basierenden Theorien „im Zuge der *Untersuchung der Daten entdeckt* werden“ (13) bzw. aus diesen emergieren (vgl. 54; 1979, 94).

Weil Theorien keine andere methodologisch relevante Quelle außer den Daten haben sollen, wird der Bezug zwischen Daten und Theorie zirkulär. Kategorien sollen „von den Daten abgeleitet und dann durch charakteristische Datenbeispiele ‚illustriert‘“ (Markard 1991, 159; Herv. entf.) werden (vgl. Glaser/Strauss 1998, 33).

Dass diese Vorstellung eine „Illusion“ (Markard 1991, 178) ist, deutet schon die Benennung von beruflicher und persönlicher Erfahrung als wichtiger (vgl. Strauss/Corbin 1996, 26) und „Einfällen“ als „Hauptquelle aller bedeutsamen Theoriebildung“ (Glaser/Strauss 1998, 255) an, weil Erfahrungen und Einfälle theoretisch und begrifflich strukturiert sind. Es ist auch schwer vorstellbar, dass die in der Grounded Theory explizit als Aspekte der datengegründeten Theoriebildung diskutierten Hypothesen, Codes und Memos ohne das begrifflich-theoretische bzw. kategoriale Vorwissen der Forschenden entstehen können. Wird etwas Vorhandenes in den methodologischen Konzepten ausgeblendet, macht es sich empirisch trotzdem geltend. So auch hier. Wie Markard gezeigt hat, wurde „im Verlaufe der Ausarbeitung des Ansatzes [...] faktisch – ungeachtet der programmatisch grenzenlosen Offenheit des Theoretisierens“ eine „kategoriale Struktur“ der Grounded Theory entwickelt, die „eben nicht unmittelbar aus den Daten“ (1991, 177) emergierte, nämlich bestimmte Grundvorstellungen über sozialwissenschaftliche Gegenstände (vgl. 177f; Strauss/Corbin 1996, 132ff). Unter Vorgriff auf die an späterer Stelle erläuterte Unterscheidung zwischen Begriffen, Theorien und aktual-empirischen Daten (s.u.) kann hier festgehalten werden, dass es sich um begriffliche Grundvorstellungen vom Forschungsgegenstand handelt, die nicht aus den Daten emergieren, sondern umgekehrt deren Analyse strukturieren. Derartige Grundbegriffe werden zwar in Darstellungen der Grounded Theory benannt (vgl. Strauss/Corbin 1996, 132ff; Glaser/Strauss 1998, 232), eine Reflexion ihrer methodologischen Bedeutung für den Übergang von Daten zu Theorien unterbleibt jedoch.

Die tiefere Ursache dieser Unklarheit liegt darin, dass „Daten und Gegenstand nicht systematisch unterschieden werden“ (Markard 1991, 131; Herv. entf.). Die „Rede vom Gegenstand“ erscheint als „Rede von Unbekanntem, da man ohne die Methoden, mit denen man den Gegenstand erfassen will, ja nichts über ihn sagen kann“ (ebd.). Deswegen scheint es auch so, als ob „die Kategorien aus den Daten gewonnen werden“ (ebd.) müssten, während sie faktisch die gebildeten Theorien strukturieren, ohne selbst mit geprüft zu werden bzw. werden zu können. Die Ursache der mangelnden Differenzierung zwischen Daten und Gegenstand liegt wiederum in den lediglich

globalen Vorstellungen über den Gegenstand, welche in abstrakter Entgegensetzung zur methodologischen Eliminierung von Subjektivität im ‚quantitativen‘ Paradigma gebildet werden.

Forschungspraktische Konsequenzen

Hinter der dem Gegenstand angemessener erscheinenden und emanzipatorisch klingenden Forderung einer ‚Offenheit‘ dem Datenmaterial gegenüber verbirgt sich mehr schlecht als recht ein ungelöstes Problem: „die *faktische* Funktion des kategorialen Hintergrunds [wird] *nicht systematisch* (als Voraussetzung und Bestandteil eines ‚qualitativen‘ Forschungsprozesses) *herausgearbeitet*“ (Markard 1991, 178; Herv. KR). ‚Qualitative‘ Ansätze im skizzierten Sinne halten insofern keine konzeptionelle Antwort auf die Frage bereit, wie das Verhältnis von Theorie und Empirie begrifflich strukturiert ist. Insofern können sie nicht klären, wie empirische Daten *tatsächlich* theoretisch bedeutsam werden.

Würde ich meiner Arbeit die skizzierten Verfahren zugrunde legen, täuschte ich mich (sowie meine Gesprächspartner/innen und sonstigen Leser/innen) über die meiner Forschung faktisch zugrundeliegenden begrifflichen und theoretischen Vorannahmen hinweg. Diese wären in ‚emergierenden Theorien‘, ‚Geistesblitzen‘ und ‚Erfahrungen‘ mehr oder weniger versteckt und blieben jedenfalls einer systematischen Diskussion entzogen. Weiterhin bliebe ungeklärt, ob meine Hypothesen an den Daten scheitern können oder nicht. Daher liegt meiner Arbeit keine ‚qualitative‘ Orientierung zugrunde.

1.1.3 Subjektwissenschaft jenseits von ‚quantitativer‘ und ‚qualitativer‘ Methodologie

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist die Kontroverse um ‚quantitative‘ und ‚qualitative‘ Ansätze Symptom unterschiedlicher Auffassungen über den Gegenstand (vgl. Markard 1991, 132): die sich innerhalb und zwischen den Orientierungen zeigenden Widersprüche lassen sich so lange nicht klären, wie sie als – vom Gegenstand relativ unabhängige – methodische Differenzen missverstanden werden.

Beide Richtungen unterschätzen die Bedeutung des jeweils impliziten Gegenstandsverständnisses. Im ‚quantitativen‘ Paradigma wird Wissenschaftlichkeit überhaupt mit einem bestimmten methodischen Vorgehen – dem nomothetischen – *gleichgesetzt*. Die *mitgesetzte* Geltung gesetzesmäßiger Zusammenhänge unterwirft die Erkenntnisprozesse der Annahme, dieser Logik zu gehorchen. Die damit einhergehende, von Adorno konstatierte ‚Ausschaltung des erfahrenden Subjekts‘ wird nicht nur in Kauf genommen, sondern Subjektivität wird als die Erkenntnisprozesse ‚störender Faktor‘ gerade durch entsprechende Vorkehrungen gezielt auszuschalten versucht, z.B. durch Doppelblindversuche, in denen Versuchsleitende wie Versuchspersonen über die Erkenntnisgegenstände getäuscht werden (vgl. für eine immanent kritische Darstellung Bungard 1980, 11ff; inhaltlich weitergehend: Markard 2009, 43ff).

‚Qualitative‘ Ansätze bringen demgegenüber die Komplexität von Lebenswelten und menschlicher Subjektivität in Stellung (vgl. Markard 1991, 138ff). Dabei ist „der

Subjektivitätsbegriff“ jedoch „im wesentlichen durch globale Subjektivitäts-*Postulate* *ersetzt* bzw. durch (i.w.S.) symbolisch-interaktionistische Vorstellungen *besetzt*“ (141, Herv. tlw. KR). Solche globalen Gegenstandsvorstellungen sind aber nicht konkret genug, um die aufgezeigten methodischen Widersprüche zu durchdringen und die interessierende Frage des Verhältnisses von Theorie und Empirie zu klären.

In den folgenden Abschnitten erläutere ich subjektwissenschaftliche Methodenkonzepte, welche die angesprochenen Probleme einer Lösung näher zu bringen beanspruchen, und beschreibe ich mein konkretes Vorgehen.

Zweierlei Vor-Wissen und Empirie

Ansatzpunkt ist die Eigentümlichkeit ‚qualitativer‘ Ansätze zu meinen, Erkenntnisse über den Gegenstand ausschließlich aus den empirischen Daten selbst gewinnen zu können. Die subjektwissenschaftliche Methodologie hält eine Lösung für die dadurch verursachten Widersprüche und zugleich eine angemessenere Fassung des Verhältnisses von Theorie und Empirie bereit. Sie unterscheidet zwischen Begriffen, Theorien und zweierlei Arten von Empirie, jener über im hier und jetzt Erfahrbares, die als Aktualempirie bezeichnet wird, sowie, im Unterschied hierzu, historischer Empirie. Begriffe enthalten „die unvermeidlichen Grundvorstellungen davon, was man an der empirischen Realität überhaupt wahrnehmen kann“, was man „aus deren unendlicher Vielfalt hervorhebt“ (Markard 1988, 61), sei dies im Alltag oder in der Wissenschaft. Sie strukturieren die Empirie bzw. Erfahrung, sind aus dieser selbst jedoch weder unmittelbar ableitbar noch durch diese zu bestätigen oder zu widerlegen.

Die Unterschiedlichkeit der Ebenen von Begriffen und Theorien kann am Beispiel einer traditionellen Lerntheorie veranschaulicht werden:

„>Die intermittierende positive Verstärkung von korrekten Reaktionen auf bestimmte Reize ist wirkungsvoller als eine jedesmalige Verstärkung.< Unabhängig davon, ob diese Annahme bestätigt wird oder nicht – die dabei in Anwendung gekommenen Kategorien ‚Reiz‘, ‚Reaktion‘ und ‚Verstärkung‘ werden bei der Prüfung der Annahme *nicht* mit überprüft.“ (61f)

An dem im ‚quantitativen‘ wie ‚qualitativen‘ Paradigma unzureichend explizierten Vor-Verständnis, welches sich unweigerlich und spätestens in der Interpretation von Daten Geltung verschafft, sind zwei Ebenen unterscheidbar: Einerseits Grundbegriffe und andererseits Theorien über „jetzt und hier“ ablaufende, „in diesem Sinne eben ‚aktual-empirische‘ Prozesse“ (60). Theorien werden – ob bewusst oder nicht – in Grundbegriffen formuliert, wobei die Begriffe selbst in der aktual-empirischen Überprüfung der Theorien nicht überprüfbar sind. In ‚quantitativen‘ wie ‚qualitativen‘ Orientierungen kommen derartige Begriffe zur Anwendung, bleiben aber der Diskussion entzogen: Entweder weil sie unmittelbar *gesetzt* oder weil sie auf der Basis des Alltagsverständnisses *postuliert* werden. Demgegenüber sind die subjektwissenschaftlichen Grundbegriffe empirisch, genauer: *historisch-empirisch* begründet.

Der Sinn der Benennung dieser faktisch vorhandenen, aber unreflektierten Ebenen liegt darin, in Kontroversen – z.B. über meine dargestellten Ergebnisse – entscheidbar zu machen, ob diese sich auf unterschiedliche Grundvorstellungen über den Gegenstand oder die auf verschiedene Annahmen über hier und jetzt vorliegende Bedingungskonstellationen beziehen. Hier liegt ein erster wichtiger Hinweis für eine angemessene Struktur der Diskussion meiner Ergebnisse: Es ist wichtig (gemeinsam) zu entscheiden, auf welche Ebene sich ein Dissens bezieht, damit nicht aneinander vorbei geredet wird.

In der explizierten Wissenschaftsvorstellung gründet der Forschungsprozess dieser Arbeit mit seiner Hypothesenbildung sowie Datenerhebung und -auswertung.

1.2 Subjektwissenschaftliche Grundlagen (I): Begriffe, Theorien und Empirie

Die Entwicklung der Hypothesen war, anders als im nomothetischen Paradigma, Teil des methodologisch regulierten Forschungsprozesses. Sie bezieht sich in aktual-empirischer Hinsicht auf Kenntnisse und Erfahrungen in der Politischen Bildungsarbeit, die ich in verschiedenen Kontexten seit Mitte der 1990er Jahre gewonnen habe.

Dazu zählen: Die konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem *Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt* und der akzeptierenden Jugendarbeit, meine Arbeit für die Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen (RAA) Berlin e.V., die Teilnahme an einem Seminar an der Freien Universität (FU) Berlin zum Anti-Bias-Ansatz, die Mitverfassung eines Beitrages zum Blue-Eyed-Brown-Eyed-Ansatz (vgl. Misbach/Schmalstieg/Reimer/Würlinger 2000), die Teilnahme an einem über fünf Wochenenden laufenden Fortbildungsseminar zu Dimensionen antirassistischer Bildungsarbeit, einem Einführungsseminar zum DGB-Bildungsbaustein, einem Netzwerktreffen kritischer Bildungsarbeiter/innen, und schließlich die Tätigkeit als Bildungsarbeiterin für die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (MBR), sowie die Entwicklung und vielfache Durchführung eines Argumentationsworkshops gegen recht(sextrem)e Positionen (vgl. www.gegen-argument.de).

Im Unterschied zur Grounded Theory gehe ich davon aus, dass diese Kenntnisse und Erfahrungen in bestimmten Begriffen gesammelt sind, welche auch die Hypothesenbildung strukturieren, und nicht erst aus den Erfahrungen und Daten im Forschungsprozess emergiert sind. Dieser Begriffsaufbau entstammt der subjektwissenschaftlichen Psychologie sowie Annahmen des Projekts Ideologietheorie (Kap. 7.5). Die Grundvorstellungen über die Spezifik des Menschlich-Psychischen und dessen Verhältnis zu ‚Gesellschaft‘ sowie vom Ideologischen und von konkreten Ideologien spielen eine wichtige Rolle in der Datenauswertung und -erhebung, sind aber selbst durch verbale Daten über Abläufe im hier und jetzt nicht be- oder widerlegbar. Wohl aber können Äußerungen meiner Gesprächspartner/innen teils *andere* Vorstellungen gleichen Allgemeinheitsgrades enthalten, so dass die begriffliche Konkurrenz diskutiert werden müsste. Um derartige Debatten zu ermöglichen skizziere ich an dieser Stelle begriffliche Kernannahmen, welche unmittelbare Konsequenzen für meine Hypothesenbildung,

das dieser Arbeit zugrundeliegende Verhältnis von Theorie und Empirie sowie für die Verallgemeinerbarkeit datengegründeter Theorien haben.

1.2.1 Begriffliche Vermittlung von Individuum/Gesellschaft und Bezugsebene der Aktualempirie

Wie in der Skizze ‚qualitativer‘ und ‚quantitativer‘ Ansätze deutlich geworden ist, antworten konkurrierende psychologische Paradigmen grundsätzlich verschieden auf die Frage, wie die Reproduktion des individuellen Daseins im Verhältnis zu ‚äußeren Umständen‘ und demzufolge die Beziehungen zwischen Handeln, Kognition, Emotion und Motivation zu begreifen sind.

Die subjektwissenschaftliche Psychologie versteht unter ‚äußeren Umständen‘ neben Naturgegebenheiten das „ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx 1845/46, MEW 3, 6). Die Bewegungsweise der Einzelnen in diesem Ensemble wird dabei mit dem Begriff der *Handlungsfähigkeit* (Holzkamp 1983, 239ff) gefasst. Von diesem ausgehend werden die psychischen Funktionsaspekte (Denken, Emotion, Motivation) sowie die Dimensionen menschlicher Lebenstätigkeit wie Ontogenese oder interpersonale Beziehungen begrifflich ausgearbeitet. Wenn im Folgenden von Handlung, Handlungsweisen o.ä. gesprochen wird, sind die notwendig impliziten Funktionsaspekte immer mit gemeint.

Personale Handlungsfähigkeit bezeichnet das *Movens* und die Existenzbedingung menschlicher Lebenstätigkeit, „die Verfügung des Individuums über seine eigenen Lebensbedingungen [...] in Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozess“ (Holzkamp 1983, 241f). Die Erhaltung individueller Existenz ist durch die gesellschaftliche Produktion von Lebensmitteln vermittelt. Damit stellt sich die Frage, wie der Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft genauer vorzustellen ist, inwieweit personale Handlungsfähigkeit Aspekt des gesellschaftlichen (Re-)Produktionsprozesses ist.

Aus psychologischer Perspektive ist zu beachten, dass „die Gesellschaft dem Individuum nie in ihrer Totalität, sondern nur in ihren dem Individuum zugewandten Ausschnitten gegeben ist“ (Markard 2001, 1177), welche als *Bedeutungen* bezeichnet werden. Wenn ich klären will, warum ich und andere in der Politischen Bildungsarbeit den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft oftmals nicht realisieren, frage ich, welche professionellen, institutionellen, gesellschaftlichen etc. Beschränkungen und/oder Möglichkeiten (Bedeutungen) fürs Verständnis der Reproduktion und Überwindung dieser Handlungsproblematik relevant sind. Denn in der Tätigkeit als Bildungsarbeiter/in setze ich mich keinesfalls mit Gesellschaft *als Ganzer* in Beziehung, sondern eben mit bestimmten ‚Ausschnitten‘ derselben, die ausgehend von dieser Handlungsproblematik relevant sind.

Grundsätzlich – und für das Verhältnis von Theorie und Empirie entscheidend – ist der über Bedeutungen vermittelte Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft als *Möglichkeitsbeziehung* bestimmt. Individuelles Handeln (Denken usw.) ist weder durch ‚äußere Umstände‘ determiniert, noch Resultat frei flottierender Sinnstiftung, sondern in gesellschaftlich

strukturierten Bedeutungskonstellationen begründet (vgl. Markard 1998, 36). Gemeint ist, dass zwischen „gesamtgesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten (durchschnittlicher Art) und subjektiven Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1984, 39) zu unterscheiden ist. Bedeutungen sind gesellschaftstheoretisch betrachtet „Inbegriff aller Handlungen, die durchschnittlich [...] von Individuen ausgeführt werden (müssen)“ – sofern der „gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsprozess möglich ist (sein soll)“ (Holzkamp 1983, 234).

Vom Standpunkt des Subjekts aus betrachtet sind gesamtgesellschaftliche Handlungsnotwendigkeiten keine Handlungsdeterminanten. Daher „ist das Individuum [...] in seinen Handlungen keineswegs festgelegt, es hat [...] die >Alternative<, nicht oder anders zu handeln, und ist in diesem Sinne den Bedeutungen als bloßen Handlungsmöglichkeiten gegenüber >frei<“ (236; Herv. tlw. entf.). In diesem Sinne wird übrigens im subjektwissenschaftlichen Sinne davon gesprochen, sich zu Verhältnissen verhalten zu können. Damit ist allerdings keine schrankenlose Beliebigkeit gemeint, weil auch die freieste Entscheidung von individuellen Subjekten in gesellschaftlich strukturierten Bedeutungen gründet.

In subjektive Handlungsgründe gehen zwei Momente ein: Die subjektive Akzentuierung bestimmter in den Bedeutungen liegender Handlungsmöglichkeiten macht diese erstens zu tatsächlichen Voraussetzungen des Handelns (Prämissen) und diese Prämissenakzentuierung erfolgt zweitens am Maßstab subjektiver Interessen (Gründe), so, wie die jeweilige Person (je ich?) sie sieht.

Die aus der Möglichkeitsbeziehung resultierende Uneindeutigkeit des praktisch hergestellten Zusammenhangs zwischen Individuum und Gesellschaft wirft die Frage auf, ob oder warum Einzelne bestimmte Handlungsmöglichkeiten realisieren oder nicht. Im vorliegenden Fall: Warum ein bestimmter Anspruch Politischer Bildungsarbeit nicht realisiert wird.

Vor diesem Hintergrund können der Gegenstand und die Funktion der Empirie in dieser Arbeit bestimmt werden.

Begriffliche Bezugsebene und Funktion der Aktualempirie in dieser Arbeit

Die Tätigkeit als Bildungsarbeiter/in stellt einen – professionellen – Aspekt personaler Handlungsfähigkeit dar. Diese ist subjektiv problematisch, insofern die intendierte Vermittlung von individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen des jeweiligen Themas oft nicht eingeholt wird. Um solche Art Handlungsproblematiken aufzuklären, sind Antworten auf zwei Fragen erforderlich: Welche gesellschaftlich strukturierten Handlungsmöglichkeiten und –behinderungen liegen in den Bedeutungen, auf die sich Bildungsarbeiter/innen beziehen (müssen)? Und: Anhand welcher Interessen werden welche möglichen Handlungen subjektiv als Prämissen akzentuiert? (Vgl. zu den damit angesprochenen Niveaus psychologischer Theoriebildung: Holzkamp 1983, 356)

Dass die zweite Frage nur unter Bezug auf aktual-empirische Daten zu beantworten ist, leuchtet wohl ein. Im vorliegenden Fall sind dies meine geschilderten Erfahrungen und Kenntnisse

Politischer Bildungsarbeit sowie die Daten aus den dazu geführten Gesprächen. Die erste Frage lässt sich teils ohne unmittelbaren Bezug auf eigene oder anderer Praxiserfahrungen beantworten. Die gesellschaftlich strukturierten Handlungsmöglichkeiten Politischer Bildung konkretisieren sich nämlich in (ggf. institutionalisierten) Arbeitsverhältnissen sowie wissenschaftlichen und Praxistheorien, kurz: ‚Praxisverhältnissen‘ (vgl. zu diesbezüglichen Forschungskonzepten: Kaindl/Markard 2000, Ulmann/Markard 2000). So ist unser Handeln als Bildungsarbeiter/innen etwa in institutionellen Strukturen wie Teams, Vereinen, Stiftungen, Landeszentralen, Schulen, Initiativen als Arbeitgeber bzw. Auftragnehmer sowie in pädagogischen und themenbezogenen Theorien begründet.

Die Struktur dieser Bedeutungen kann teils unabhängig von eigenen und anderer Praxiserfahrungen analysiert werden, weil sie in Form von Handbüchern und anderen Veröffentlichungen vorliegt. Übrigens: Weil sich die Praxisverhältnisse Politischer Bildung i.g.W. unabhängig davon reproduzieren, wie die Einzelnen sie jeweils für sich genommen wahrnehmen, *muss* die Bedeutungsanalyse sogar teils unabhängig von konkreten Erfahrungen erfolgen. Andererseits kann sie aus zwei Gründen nicht vollständig unabhängig von Praxiserfahrungen durchgeführt werden: Erstens ist das Feld *möglicherweise* relevanter Arbeitsverhältnisse sowie wissenschaftlicher und Praxistheorien unüberschaubar groß. Daher muss ausgehend von der Handlungsproblematik und unter Bezug auf Erfahrungen/Empirie bestimmt werden, welche praktisch bedeutsam sind bzw. als bedeutsam angesehen werden. Dies ist die erste bedeutungsanalytische Funktion der Empirie in dieser Arbeit. Zweitens sind wissenschaftliche und Praxistheorien in Form von Handbüchern und anderen Veröffentlichungen nicht umstandslos mit den in der Praxis kursierenden Vorstellungen identisch. Die zweite bedeutungsanalytische Funktion der Empirie liegt daher darin, diese Lücke zu schließen.

Meine eigenen Erfahrungen und Kenntnisse (Aktualempirie I) dienen zur Bildung von Hypothesen über in den Bedeutungen liegende *relevante* Handlungsmöglichkeiten sowie über subjektive Akzentuierungen von Prämissen und die impliziten Handlungsgründe. Die Interviews (Aktualempirie II) dienen der Überprüfung, ob meine Hypothesen plausibel und einschlägig sind sowie ihrer empirischen Verankerung und Differenzierung. Sie wurden daher mit Expert/inn/en geführt, d.h. mit Personen, die „selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (Meuser/Nagel 1991, 443), „Verantwortung [...] für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ – hier: Politischer Bildung – „tragen“ und „über einen privilegierten Zugang zu Informationen“ (ebd.) über die benannten Aspekte verfügen.

Allerdings können die Äußerungen meiner Gesprächspartner/innen nicht umstandslos Prüfmaßstab meiner Hypothesen sein, auch wenn sie Expert/inn/en im benannten Sinne sind, denn wir (sie wie ich) können in unseren „subjektiven Möglichkeiten [...] hinter den in den Bedeutungen gegebenen Möglichkeiten/Möglichkeitserweiterungen [...] zurückbleiben“ und uns „über das Ausmaß und die Art der real gegebenen Möglichkeiten täuschen etc.“ (Holzkamp 1983,

368). Bevor geklärt werden kann, in welchem Verhältnis meine theoretischen Hypothesen und die in den verbalen Daten präsenten Sichtweisen der Expert/inn/en stehen, muss skizziert werden, was unter den genannten Selbsttäuschungen etc. verstanden wird.

In der subjektwissenschaftlichen Psychologie kann damit zwar auch ein einfaches Nicht- oder Noch-Nicht-Wissen gemeint sein. Entscheidender ist aber die begriffliche Annahme, dass subjektiv problematische Handlungsweisen ungewollt reproduziert werden, weil sie in *ideologisch* durchsetzten Bedeutungen begründet sind.

1.2.2 Reproduktion/Überwindung von Handlungsproblemen als begriffliche Leitfrage

Die bereits geschilderten Grundbegriffe der subjektwissenschaftlichen Psychologie sind „gegenüber konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen allgemein und abstrahieren von deren Besonderheiten“ (Markard 2009, 152), werden aber mit Blick auf Grundcharakteristika der kapitalistischen Gesellschaftsformation konkretisiert. Dabei werden die Bestimmungen der geschilderten Möglichkeitsbeziehung (Handlungsfähigkeit, Bedeutungen, subjektive Gründe) mit Annahmen marxistischer Gesellschaftstheorie verbunden, wodurch auch Herrschaftsverhältnisse sowie die mit deren Reproduktion verbundene Widersprüchlichkeit personaler Handlungsfähigkeit in den Blick kommen können.

Im Zentrum steht dabei die Überlegung, dass die Einzelnen an der Aufrechterhaltung von Bedeutungskonstellationen beteiligt sind, aus denen ihre Probleme resultieren. Beispielsweise könnte ich meinen, dass Studiengebühren ein Instrument sind, über das ungleiche Klassen-, Geschlechterverhältnisse und Rassismen reproduziert werden, dennoch muss ich sie bezahlen, um nicht exmatrikuliert zu werden. Oder ich könnte der Auffassung sein, dass die kapitalistische Produktionsweise als wesentliche Quelle von Elend und Ungleichheit überwunden werden müsste, bin aber gezwungen, ihre Denk- und Praxisformen tagtäglich zu reproduzieren – etwa, indem ich meine Lebensmittel in der Warenform aneigne und meine Arbeitskraft in der Lohnform realisiere.

Derartige *in sich widersprüchliche* Konstellationen werden mit dem Begriff der *restriktiven Handlungsfähigkeit* gefasst: Im „Versuch, [...] meine restriktive Handlungsfähigkeit [...] zu sichern, [wirke] ich an der Perpetuierung der Umstände, durch welche diese bedroht ist, mit“ (Holzkamp 1983, 378, Herv. entf.). Dabei ist die Realisierung restriktiver Handlungsfähigkeit aus subjektwissenschaftlicher Sicht nicht irrational. Vielmehr ist auch sie in gesellschaftlich strukturierten Bedeutungen begründet, und unter Bezug auf solche in ihrer Widersprüchlichkeit analysierbar.

Die Frage nach der Überwindung restriktiver Handlungsfähigkeit wird mit dem Begriff *verallgemeinerte Handlungsfähigkeit* aufgeworfen. Hier ist die Annahme grundlegend, dass in denselben Bedeutungskonstellationen, in welchen Formen restriktiver Handlungsfähigkeit begründet sind, auch alternative Handlungs- und Denkmöglichkeiten hinsichtlich der Gewinnung personaler Handlungsfähigkeit enthalten sind. Beispielsweise kann ich dem Mechanismus der

Produktion von Ungleichheit über Studiengebühren Widerstand entgegen setzen, indem ich mich an der politischen Mobilisierung gegen dieses neoliberale Projekt beteilige. Soweit bestimmte inhaltliche Forderungen und Aktionsformen mit Repression beantwortet werden, gehe ich dabei Risiken ein. Allerdings kann „durch Zusammenschluss in unmittelbarer Kooperation eine überindividuelle Gegenmacht von der Größenordnung“ gewonnen werden, welche „die Gefährdung der individuellen Existenz aufheben kann“ (ebd.). Die Begriffe *restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit* können auch für die Analyse von Handlungsproblematiken in der Politischen Bildung genutzt werden, wie nun verdeutlicht wird.

Forschungspraktische Konsequenzen

Die begriffliche Differenzierung *restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit* bedeutet in subjektwissenschaftlicher Forschung *nicht*, konkrete, hier und jetzt vorfindliche Handlungsweisen in der einen oder anderen Weise *zu klassifizieren*. Beispielsweise geht es *nicht* darum zu sagen, dass die Anwendung einer Methode Y oder die Äußerung einer Praxistheorie X *restriktiv ist*. Im Sinne der allgemeinen Funktion von Grundbegriffen strukturiert das Begriffspaar vielmehr den Blick auf Aktualempirie: Es wirft in konkreten Forschungsprozessen zu verfolgende Fragen auf und orientiert auf bestimmte Wege zu ihrer Lösung.

Der Begriff der restriktiven Handlungsfähigkeit orientiert darauf, aktualempirische Handlungsproblematiken, hier die mangelnde Realisierung des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft in der Bildungsarbeit, durch die Analyse von Bedeutungen und subjektiven Gründen aufzuklären. *Dass* die Betroffenen, hier: Bildungsarbeiter/innen, unbemerkt an der Aufrechterhaltung ihres Problems beteiligt sind, ist dabei begrifflich vorausgesetzt. *Wie* sie das konkret tun, ist empirisch offen und durch die Analyse von Prämissen (realiter realisierte sowie weiterer vorhandener Handlungsmöglichkeiten) sowie subjektive Gründe (Intentionen) bestimmter Handlungs- und Denkweisen zu klären. Die in diesem Zusammenhang entwickelten Theorien über Prämissen-Gründe-Zusammenhänge werden als ‚Problemtheorien‘ bezeichnet.

Der Begriff der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit orientiert darauf, in der Analyse Bedeutungskonstellationen sowie subjektive Gründe auszuloten, mit welchen Möglichkeiten und Grade ‚in Richtung auf Überwindung der Problematik gegeben sind. Diesbezügliche Theorien werden als ‚Lösungstheorien‘ bezeichnet.

Die begriffliche Annahme, dass die Betroffenen an der Aufrechterhaltung ihrer Handlungsproblematik beteiligt sind, ist ein Grund, weshalb die Äußerungen meiner Gesprächspartner/innen nicht umstandslos als Prüfmaßstab meiner Hypothesen fungieren können. Ein anderer Grund ist grundsätzlicherer Art, wie nun gezeigt wird.

1.2.3 Verankerung von Begriffen/Theorien in historischer/Aktualempirie

Wenn der Begriff der Handlungsfähigkeit eine zutreffende Bestimmung der zentralen Aspekte des Psychischen auf menschlichem Niveau darstellt, wenn die Vermittlung des Zusammenhangs

von Individuum und Gesellschaft also als Möglichkeitsbeziehung in dem Sinne zu qualifizieren ist, dass individuelles Handeln (samt Denken, Emotion und Motivation) in gesellschaftlich strukturierten Bedeutungen *subjektiv begründet* ist, dann ergibt sich als weitreichende methodologische Konsequenz, dass psychologische Theorien „einer empirischen *Prüfung* weder bedürftig noch fähig sind“ (Markard 2000a, 240; Herv. KR). Anders, als das nomothetische Paradigma behauptet, *können* psychologische Theorien nicht durch aktualempirische Daten geprüft bzw. falsifiziert werden (vgl. zum Folgenden grundsätzlich: Holzkamp 1986; Markard 2000a, 239ff; 2009, 270ff).⁴

Wie gezeigt, *setzt* die empirische Prüfung (i.S. der Falsifizierung) einer Theorie begrifflich *voraus*, dass diese sich auf kontingente Ursache-Ereignis-Relationen bezieht. Liegen derartige Zusammenhänge vor,

„[erlaubt] die Kenntnis der Ausgangsbedingungen >Vorhersagen< über die dadurch >bedingten< [Verhaltens]effekte, die (mittels Ableitung/Realisierung von experimentellen Wenn-Dann-Hypothesen, d.h. der >operationalen< Fassung des theoretischen Zusammenhangs in Termini von >unabhängigen< bzw. >abhängigen Variablen<) [...] sich >bestätigen< oder >nicht bestätigen< (mithin an der Realität scheitern können)“ (Holzkamp 1986, 30; Herv. entf.).

Wie beschrieben, sind menschliche Lebensäußerungen jedoch nicht durch äußere Umstände bedingt, sondern in diesen subjektiv begründet. Dieser Differenz entspricht jene zwischen kontingenten und implikativen Wenn-Dann-Zusammenhängen. Aussagen über Bedingungs-Ereignis-Relationen können falsifiziert werden, solche über Prämissen-Gründe-Zusammenhänge nicht.

„Ein simples Beispiel für eine Bedingungs-Ereignis-Relation: Wenn Wasser sich erwärmt, dehnt es sich aus; ein ebenso simples Beispiel für einen Prämissen-Gründe-Zusammenhang: Wenn ich friere, ziehe ich einen Pullover an. [...] Der zentrale Unterschied zwischen beiden Zusammenhängen besteht darin, dass im zweiten [...] die Wenn-Dann-Beziehung sinnhaft vermittelt ist, im ersten [...] nicht.“ (Markard 2009, 270)

Dies mag man sich durch das Einfügen von ‚vernünftigerweise‘ zwischen die Wenn- und die Dann-Komponente verdeutlichen: Die Aussage ‚Wenn ich friere, ziehe ich vernünftigerweise einen Pullover an‘, klingt verständlich, die Aussage ‚Wenn Wasser sich erwärmt, dehnt es sich vernünftigerweise aus‘, nicht. Menschliches Handeln ist „unter gegebenen subjektiven Prämissen per se >begründet<, >verständlich<, (subjektiv) >vernünftig<. Der Zusammenhang zwischen Prämissen und subjektiven Gründen/Handlungsententionen ist sinnhaft und nicht >kontingent<, nicht >empirisch offen<. Das heißt: Er könnte nicht genauso gut anders sein“ (271).

Bei Aussagen über implikative Zusammenhänge ist das Verhältnis zwischen Theorien und Daten grundsätzlich anders als bei Aussagen über kontingente Zusammenhänge. Die (formal) implikative Aussage „Wenn eine Tür rot ist, dann ist sie nicht weiß“ bedarf ersichtlich keiner

⁴ Dies gilt für Theorien über psychische Gegenstandsaspekte, welche implikativ und nicht kontingent sind.

Prüfung an Daten. Wohl aber kann eine konkrete Tür *ein Beispiel* für diesen Zusammenhang sein. Ähnlich verhält es sich auch mit psychologischen Theorien, d.h. Aussagen über Prämissen-Gründe-Zusammenhänge und über handlungsrelevante Implikationen bestimmter Bedeutungen. Hier „haben empirische Daten nicht die Funktion, Zusammenhangsaussagen (Hypothesen/Theorien) zu *prüfen*, sondern sie zu *veranschaulichen* bzw. zu *konkretisieren*“ (ebd.). Gegenstandsangemessene psychologische Theorien können durch aktual-empirische Daten weder falsifiziert noch bewiesen werden.

Mit all dem wird keiner wissenschaftlichen Beliebigkeit der Theorienbildung das Wort geredet. Vielmehr wurden für die empirische Verankerung (Veranschaulichung, Konkretisierung) psychologischer Theorien Konzepte entwickelt, mit denen die Qualität der Daten kritisch geprüft und ihr Anwendungsbezug ausgewiesen werden kann (und muss): Datenfunktionen und Beobachtungsmodalitäten (vgl. Markard 1985, 109ff; 2000a, 238). Ich komme gleich darauf zurück.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, die im Vergleich zur Nomothetik grundsätzlich andere Qualität, Stellung und Funktion von Theorien in subjektwissenschaftlicher Forschung zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu ‚quantitativen‘ Ansätzen ‚annulliert‘ subjektwissenschaftliche Forschung nicht das ‚erfahrende Subjekt‘, sondern bewegt sich dem Anspruch nach in der unreduzierten Komplexität gesellschaftlich-sozialer Wirklichkeit. Dementsprechend sind ihre Theorien gegenstandsangemessener. Sie geht nicht von einem gegebenen abstrakten implikativen Zusammenhang aus und gibt vor, diesen zu prüfen. Vielmehr arbeitet sie der Intention nach aus der komplexen gesellschaftlich-sozialen Realität heraus, welcher implikative Zusammenhang einer problematischen Handlungsweise zugrunde liegt. Die Theorien sind dementsprechend empirisch informativer und alltagsrelevanter. Zudem dienen sie nicht allein der Lösung theoretischer, sondern praktischer Probleme. Daher wollen sie nicht beantworten, was ist, sondern auch, was sein könnte.

Unter Bezug auf die skizzierten subjektwissenschaftlichen Konzepte kann nun die methodologische Struktur meiner Forschungsarbeit im Zusammenhang dargestellt werden.

1.3 Subjektwissenschaftliche Grundlagen (II): Entwicklungsfigur

Als professioneller Aspekt von Handlungsfähigkeit der Lehrenden ist Bildungsarbeit in bestimmten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen subjektiv begründet (Prämissen, Gründe/Handlungsintentionen). In diesen Praxisverhältnissen (Arbeitsverhältnisse, wissenschaftliche und Praxistheorien) liegen Handlungsmöglichkeiten, in denen Formen restriktiver wie verallgemeinerter Handlungsfähigkeit von Bildungsarbeiter/inne/n begründet sein können.

Ansatzpunkt der vorliegenden subjektwissenschaftlichen Forschung ist die Handlungsproblematik kritisch intendierter Bildungsarbeit, die begriffliche Vermittlung von

Individuum und Gesellschaft oftmals nicht einzuholen, und daher zur Demotivation der Teilnehmenden mit beizutragen.

Mit dem Begriff der restriktiven Handlungsfähigkeit gehe ich davon aus, dass Bildungsarbeiter/innen zur Reproduktion dieser Problematik beitragen, ohne zu bemerken, dass dies so ist, bzw. ohne zu wissen, wodurch genau. Das erste Ziel der aktualempirischen Forschung ist es, jene Prämissen-Gründe-Zusammenhänge (PGZ) ausfindig zu machen, die der Handlungsproblematik faktisch zugrunde liegen, ohne in ihren Konsequenzen durchschaut zu sein. Mit dem Begriff der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit gehe ich davon aus, dass kritisch intendierte Bildungsarbeit Tendenzen zur Lösung der Problematik bereithält. Das zweite Ziel der aktualempirischen Forschung besteht darin, jene Prämissen-Gründe-Zusammenhänge ausfindig zu machen, durch die perspektivisch das Dilemma überwunden werden kann. Die Realisierung dieser Ziele ist im Rahmen subjektwissenschaftlicher Forschung idealiter Teil eines praktischen Problemlöseprozesses. Dieser vollzieht sich in bestimmten Sequenzen oder ‚Instanzen‘. Diese methodologisch strukturierte Bewegungsform subjektwissenschaftlicher Forschung wird als *Entwicklungsfigur* (EF) bezeichnet. Eine frühe Fassung wurde im Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit (SUFKI) entwickelt (Markard 1985), und später erweitert bzw. revidiert (Markard 1989; 2000a; 2009, 279ff).

Ich stelle nun die Sequenzierung meiner Forschung in fünf Instanzen unter Bezug auf dieses Konzept dar, modifiziere es dabei teilweise und ergänze die Darstellung um forschungstechnische Aspekte der Datenerhebung und -auswertung.

1.3.1 Erste Instanz: Bestimmung und hypothetische Deutung des Ausgangsproblems

Im SUFKI bestand das globale gemeinsame Interesse von Forscher/inne/n und Mitforschenden darin, die menschliche Ontogenese und damit vermittelte Erziehungsfragen aktualempirisch zu untersuchen. Die Art der ‚zugelassenen‘ Daten war nicht beschränkt, daher lagen potenziell unterschiedliche Datensorten vor (verbale und Beobachtungsdaten, Tagebuchaufzeichnungen, Dokumente, Briefwechsel etc.). Auch wenn diese Daten nicht voraussetzungslos, sondern nach bestimmten (pragmatischen und begrifflich-theoretischen) Gesichtspunkten erhoben wurden, war nicht evident, worin eine konkret analysierbare Ausgangsproblematik bestehen kann. Diese musste vielmehr aus der Fülle des empirischen Materials *herausgehoben* werden. Hierin besteht die Funktion der *ersten Instanz* einer EF/SF: Die „Deutung eines >kritischen< oder problematischen Sachverhalts, der sich aus den Daten ergibt“ (Markard 2000a, 233).

Mit Blick auf die in dieser Arbeit thematisierte Politische Bildung wurden die von mir in verschiedenen Zusammenhängen gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen zwar nicht voraussetzungslos gesammelt, eine spezifische Ausgangsproblematik war anfangs jedoch noch nicht evident. Erst in der geschilderten Hypothesenbildung für die vorliegende Arbeit habe ich als zentrale Handlungsproblematik das seit den 1990er Jahren wiederkehrend konstatierte

Dilemma bestimmt, die begriffliche Vermittlung von Individuum und Gesellschaft oft nicht einzuholen.

Diese Handlungsproblematik habe ich als Form restriktiver Handlungsfähigkeit aufgefasst und vorläufig gedeutet, d.h. ich habe ansatzweise bedeutungs- und begründungsanalytische Hypothesen (PGZ) über ihre Entstehung entwickelt: Annahmen über Praxisverhältnisse (Arbeitsverhältnisse, wissenschaftliche und Praxistheorien), in denen die Problematik begründet sein könnte, sowie darüber, welche Handlungsintentionen in deren subjektiven Akzentuierungen eine Rolle spielen könnten. Die Hypothesen bezogen sich auf Topoi wie die folgenden: 1) Der Zusammenhang zwischen kritischem Anspruch und Motivation der Teilnehmenden wird nicht gesehen. 2) Methoden, von denen angenommen wird, sie thematisierten den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft, tun dies tatsächlich nicht. 3) Verbreitete Konzepte wie Ausgrenzung/Diskriminierung oder Vorurteile unterlaufen die intendierte Vermittlung, ohne dass dies bemerkt würde. 4) Es ist ein emotionalisierter Erfahrungsbegriff handlungsleitend, der ‚irgendwie‘ mit dem Ausgangsproblem zu tun hat, usw. (vgl. K. Reimer 2009). Diese Hypothesen wurden im begrifflichen Horizont der subjektwissenschaftlichen Psychologie formuliert, dieser musste aber selbst noch konkretisiert werden.

Funktion der 2. und 3. Instanz

Für die nächsten Forschungsinstanzen ist entscheidend, dass die an sich plausiblen Hypothesen in ihren aktualempirischen und begrifflichen Bezügen noch nicht ausgearbeitet sind. Mit Blick auf die Rolle der verbalen Daten ergibt sich daher folgendes:

(1) Soweit sich die Annahmen als relevant erweisen, müssen sie begrifflich und unter Bezug auf das Datenmaterial ausgearbeitet werden (Veranschaulichung, Konkretisierung). (2) Es kann sein, dass Annahmen über Bedeutungen und subjektive Gründe an sich plausibel sind, in der konkreten Bildungsarbeit aber keine große Rolle spielen. In diesem Fall finden sie keine Berücksichtigung. (3) Desweiteren sind womöglich relevante Topoi noch nicht berücksichtigt worden, müssen also aus Hinweisen aus dem Datenmaterial aufgenommen und ausgearbeitet werden. (4) Und schließlich kann sich erweisen, dass der angenommene empirische Bezugspunkt einer Annahme sich als falsch, verkürzt etc. erweist, die Hypothese also in ihrem empirischen Bezug korrigiert, modifiziert etc. werden muss. (5) Wie bereits angedeutet, müssen die begrifflichen Bezüge in Abhängigkeit davon ausgearbeitet werden, welche Aspekte der Hypothesen sich als aktual-empirisch einschlägig und relevant erweisen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die Aktualempirie für die Modifikation und Ausarbeitung der Theorien eine wesentliche Rolle spielt, auch wenn die Hypothesen durch die verbalen Daten weder widerlegt noch bewiesen werden können.

Als *generelle Funktionen der zweiten und dritten Instanz* meiner Forschung ergeben sich in empirischer Hinsicht die Prüfung der Relevanz, die Verankerung bzw. Konkretisierung sowie Korrektur bzw. Modifikation meiner Hypothesen und darüber vermittelt die Bestimmung der relevanten

begrifflichen Bezüge meiner Theorien. Diese Ausarbeitung und Systematisierung meiner Annahmen vollzieht sich sowohl im Rahmen eines Dialogs mit Expert/inn/en (Zweite Instanz) als auch in der Auswertung des dabei gewonnenen Datenmaterials (Dritte Instanz).

In beiden Instanzen können die Äußerungen meiner Gesprächspartner/innen *nicht umstandslos* als Maßstab der Ausarbeitung und Systematisierung fungieren, weil meine Hypothesen in ihren empirischen wie begrifflichen Bezügen *strittig* sind bzw. sein können. Das ergibt sich erstens daraus, dass zu den Bedeutungen Politischer Bildung wissenschaftliche und Praxistheorien gehören, von denen nicht ohne weiteres angenommen werden kann, dass ich sie teile. Umgekehrt werden die Bildungsarbeiter/innen meinen Hypothesen darüber, inwiefern bestimmte, von ihnen geteilte wissenschaftliche und Praxistheorien an der Aufrechterhaltung jener Konstellation, die sie selbst (teils) für problematisch halten, beteiligt sind, nicht grundsätzlich zustimmen. – Allerdings ist nicht nur der begriffliche Aspekt meiner Hypothesen potenziell strittig, sondern darüber vermittelt auch der aktualempirische: Ob man beispielsweise der Auffassung ist, dass eine Methode gesellschaftliche Verhältnisse thematisiert oder nicht, hängt auch davon ab, was man unter ‚Gesellschaft‘ versteht.

Ziel der zweiten und dritten Forschungsinstanz ist, diese „Interpretationsvielfalt einerseits zum Zuge kommen zu lassen, sie aber andererseits auch so zu reduzieren, dass alternative und praktikable Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden können.“ (Markard 2009, 282)

1.3.2 Zweite Instanz: Hypothesen im Dialog von Forscherin und Expert/inn/en. Datenerhebung und -verschriftlichung

Um ihre Funktionen (s.o.) erfüllen zu können, muss die Interview-Struktur den begrifflich-empirisch fundierten Sichtweisen der Expert/inn/en auf die von mir hypothetisch bestimmten Topoi und Zusammenhangsannahmen Raum geben, und divergierende Positionen beleuchten. Sie muss daher, in Termini der ‚qualitativen‘ Interviewtechnik, offen und strukturiert zugleich sein, das Gespräch sowohl fokussieren als auch Narrationen ermöglichen (vgl. Hopf 2000).

Dementsprechend liegt den Interviews ein Leitfaden zugrunde. Er enthält Stichworte zu den Topoi und jeweiligen hypothetischen Zusammenhangsannahmen. In allen Fällen fragte ich zunächst danach, seit wann und in welchen Zusammenhängen die Gesprächspartner/innen Bildungsarbeit betreiben sowie zu welchen Themen und mit welchen Zielgruppen. Zwar hatte ich meine Gesprächspartner/innen deshalb um Interviews gebeten, weil ich wusste, dass sie Expert/inn/en der Politischen Bildung sind, dennoch waren mir manche Details ihrer professionellen Biographie nicht bekannt. Dieser Schritt dient insofern der empirischen Verankerung/Konkretisierung meiner Annahme, sie seien Expert/inn/en. Im weiteren Verlauf fragte ich entweder in offener Form nach Einschätzungen zur Relevanz eines bestimmten Topos in der Bildungsarbeit oder stellte meine Hypothese vor und bat um Diskussion derselben mit Blick auf die eigene Praxis und in Kenntnis der Praxis anderer. Dabei hielt ich mich an keine bestimmte Reihenfolge, sondern versuchte, die Topoi/Hypothesen in den Gesprächsverlauf

einzuflchten. Die Frage, ob ich für die Weiterentwicklung kritisch intendierter Politischer Bildung relevante Topoi erfasst hätte und ob aus ihrer Sicht noch Topoi fehlen würden, stellte ich jeweils zum Schluss.

Die absolut überwiegende Zeit sprachen die Expert/inn/en. Ihre Sichtweisen und Relevanzsetzungen (innerhalb der Topoi) hatten daher genügend Raum. Teilweise veränderte sich der Gesprächsmodus zu einem Dialog oder einer Diskussion über (mir) unklare oder zwischen uns strittige Sichtweisen auf bestimmte Sachverhalte. Dadurch konnte ich die begrifflich-empirisch strukturierten Positionen meiner Gesprächspartner/innen besser nachvollziehen und es wurden (mögliche) Differenzen zur Sprache gebracht.

Die Interviews wurden aufgezeichnet und verschriftlicht. Der Prozess der Verschriftlichung verbaler Daten ist in ‚qualitativen‘ Ansätzen oft hochreguliert. Notiert werden sollen etwa die exakten „geäußerten Wortfolgen [...] deren lautliche Gestaltung z.B. durch Tonhöhe und Lautstärke [...] sowie redebegleitendes nichtsprachliches Verhalten (sei es vokal wie Lachen oder Räuspern [...] oder nichtvokal wie Gesten oder Blickverhalten [...])“ (Kowal/O’Connel 2000, 438). Dagegen interessiert in subjektwissenschaftlicher Forschung – übrigens in Übereinstimmung mit Meuser/Nagel (1991, 455) – das von dem/der interviewten Mitforscher/in *Gemeinte*. Im vorliegenden Fall ist das gesprochene Wort so verschriftlicht, dass das Gesagte verständlich wiedergegeben ist. Wo das Gesagte in seinem Sinn nicht nachvollziehbar war, wurde dies markiert. Darüber hinaus wurden die Texte mit weiterführenden Fragen versehen. Diese Transkription wurde den Interviewten zur Autorisierung übergeben, d.h. es lag in ihrer Hand, das von ihnen Gemeinte aus ihrer Sicht optimal zur Geltung zu bringen, auf die weiterführenden Fragen zu antworten oder ihrerseits Anmerkungen zu machen.

Dieses Vorgehen berührt die methodologische Streitfrage, ob „das zuerst Gesagte“ per se „als theoretisch und methodisch privilegierte Basis für Deutungen“ (Markard 2000a, 229) anzusehen ist oder nicht, bezieht sich also auf die Frage der ‚Authentizität‘. Um diese ‚Echtheit, Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit‘ sicherzustellen, stehen verbale Daten in ‚qualitativen‘ Forschungsprozessen teils nicht zur Disposition und Interviewte werden auf ihre „Datenurheberschaft“ (228) reduziert: „Die wissenschaftlich Analysierenden arbeiten sich am Material ab und kommen ohne die Interviewten aus“ (ebd.). Aus subjektwissenschaftlicher Sicht haben ‚Echtheit, Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit‘ dagegen „weniger mit Erst- und Zweit- und weiteren Fassungen von Äußerungen als solchen“ zu tun, „als vielmehr mit der jeweiligen Situation, in der Aussagen [...] gemacht werden“ (229). Wird die Interviewsituation als strategisch erlebt – z.B. weil kein eigenes Interesse an der Forschung vorliegt oder befürchtet wird, Äußerungen könnten zum eigenen Nachteil reichen –, ist die ‚Authentizität‘ gefährdet. Gefährdet wäre damit übrigens auch ein subjektwissenschaftlicher Forschungsprozess, der ja an einen Austausch darüber gebunden ist, wie wir unsere Welt jeweils sehen und warum.

In meinem Forschungsprozess schloss ich die Interviewten nach den Interviews, also den Erstäußerungen, eben *nicht* aus, sondern ein, indem ich sie um Autorisierung und Beantwortung weiterführender Fragen bat.

In der zweiten Instanz wurde allerdings nicht nur das Prinzip der Datenvalidierung, sondern auch das Prinzip der Theorienvalidierung realisiert. Indem ich meine Hypothesen in den Interviews zur Diskussion stellte, setzte ich sie an dieser Stelle erstmals der Kritik meiner Gesprächspartner/innen aus. In dieser Instanz hatten die Expert/inn/en ‚mehr‘ Raum zur Darstellung ihrer Sichtweisen durch Äußerungen, Stellungnahmen zu und Kritik an begrifflich-empirischen Aspekten der Hypothesen. Zudem eruierte ich über die Interviewsituation hinaus deren Sichtweisen durch weiterführende Nachfragen. In der vorhergehenden Instanz – der Hypothesenbildung – hatte ich als Forscherin dagegen ‚mehr‘ Raum zur Entwicklung meiner Sichtweise. Dasselbe gilt für die folgende Instanz, die Auswertung des gewonnenen Datenmaterials.

Insgesamt stellt sich der Forschungsprozess als Ausschnitt eines in Etappen ablaufenden Dialogs zwischen mir und den Expert/inn/en dar. Im Verhältnis zu alltäglicheren Formen des Austauschs ist der forschungsgestützte Ausschnitt lediglich formalisierter und ausführlicher. So sind die Interviews Aspekt einer Diskussion zwischen mir und den Expert/inn/en, der – in unterschiedlicher Intensität – auch vor dem Forschungsprozess stattgefunden hat und nach dessen Abschluss vermutlich nicht beendet sein wird. Insofern sind übrigens weder die Äußerungen der Expert/inn/en im Interview noch meine Hypothesen und Theorien das ‚erste und letzte Wort‘, sondern Sichtweisen und Positionen, wie wir sie jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt ‚haben‘ und ‚vertreten‘. Im Unterschied zur stärker synchronen Verschränkung des Sprechens/Zuhörens der einen mit dem Zuhören/Sprechen der anderen Seite im ‚alltäglichen‘ Austausch sind diese Aspekte im Forschungsprozess eher diachron angeordnet und aufeinander bezogen.

Nach der stattgefundenen Daten- und Theorienvalidierung setze ich meine Ergebnisse nun erneut der Kritik und Diskussion aus. Dabei geht der Austausch in eine übliche Kontroverse um die wissenschaftlichen Theorien angemessene Form über und hat mit der *Autorisierung von Gemeintem* oder der *bloßen Entscheidung* darüber, ob eine Interpretation ‚richtig‘ ist oder nicht, jedenfalls nicht mehr viel zu tun.

1.3.3 Dritte Instanz: Entwicklung datengegründeter Problem- und Lösungstheorien

Die Auswertung der autorisierten und um Antworten auf meine weiterführenden Fragen ergänzten Transkriptionen erfolgte – nach gründlicher Lektüre und laufender Relektüre – in drei Schritten. (1) Zunächst wurde in allen Interviews markiert, wo die dem Leitfaden zugrundeliegenden Topoi in den Textpassagen behandelt werden, und welche neuen Topoi auftauchen. (2) Die markierten Passagen wurden für jedes Interview einzeln in einer gesonderten Datei zusammengestellt und reflektiert, d.h. in begrifflicher und empirischer Hinsicht daraufhin

durchgearbeitet, was sie für oder gegen die zum Topos gehörende Hypothese aussagen. Diese Überlegungen wurden verschriftlicht. Die so entstandenen ‚Auswertungstexte‘ enthalten ansatzweise Ausarbeitungen der empirischen und begrifflichen Bezüge meiner Hypothesen, Hinweise dazu, welche empirischen Bezüge wie zu modifizieren sind, welche begrifflichen Aspekte heranzuziehen sind etc. (3) Auf dieser Basis wurden datengegründete Problem- und Lösungstheorien entwickelt. Dabei wurde die in den Auswertungstexten noch gegebene Einheit des einzelnen Falls aufgehoben. Die Theorien beziehen sich nicht auf die einzelnen Interviews in ihrer jeweiligen Gänze, sondern darauf, was in den Interviews jeweils mit Blick auf einen Topos geäußert wird. Praktisch gesprochen habe ich die vier Expert/inn/en miteinander ins Gespräch über die einzelnen Topoi gebracht. Weil bei dieser Verfahrensweise die Gefahr droht, die Bedeutung einer verwendeten Interviewpassage in ihrem konkreten Kontext zu unterschätzen, basiert jede Verwendung einer Passage auf der Relektüre ihres thematischen Bezugs.

Die auf diesem Wege gewonnenen datengegründeten Theorien liegen in Form der *Kapitel 2 bis 4* dieser Arbeit vor. Ihr Wert liegt meines Erachtens erstens darin herauszuarbeiten, welche wissenschaftlichen und Praxistheorien kritisch intendierter Bildungsarbeit (als einer Form professioneller Handlungsfähigkeit) faktisch, aber unbemerkt, zugrunde liegen. Die Bedeutung dieses Auswertungsschritts besteht darin, dass, obwohl die von mir interviewten Expert/inn/en natürlich bestimmte Vorstellungen zu den einzelnen Topoi äußerten, die begrifflich-theoretischen Bezüge nicht deutlich oder vollständig, sondern nur in Ansätzen vorhanden sind. Zweitens kommt den datengegründeten Theorien die Rolle zu, die präzise gefassten begrifflich-theoretischen Implikationen Politischer Bildung in einen Zusammenhang mit der Ausgangsproblematik zu bringen. Es zeigt sich, dass die Vorstellungen zu verschiedenen Topoi divergierende Grundvorstellungen enthalten und dass die begrifflichen Bezüge Politischer Bildung eklektisch und teils widersprüchlich sind. Es ist gerade diese Inkohärenz und Widersprüchlichkeit, aus der verständlich wird, warum der kritische Anspruch der begrifflichen Vermittlung von Individuum und Gesellschaft zugleich aufrechterhalten und durchkreuzt wird. Die Vorstellungen enthalten dementsprechend einerseits Ansatzpunkte zu Überwindung der Problematik bzw. Einlösung des Anspruchs (in Richtung auf *verallgemeinerte Handlungsfähigkeit*). Andererseits zeigen sie teilweise, warum der Anspruch nicht eingelöst werden kann, wie das Problem also im eigenen Handeln reproduziert wird (*restriktive Handlungsfähigkeit*).

Die Darstellung verbaler Daten hat dabei folgende Funktion: Es geht darum, durch bestimmte Interviewpassagen nachvollziehbar zu machen, dass und welche begrifflichen Annahmen ihnen zugrunde liegen bzw. inwieweit die geschilderten Vorstellungen und Vorgehensweisen die Handlungsproblematik reproduzieren bzw. überwinden. Im Zusammenhang dieser empirischen Verankerung der Theorien kommen die subjektwissenschaftlichen Konzepte der Datenfunktionen und Beobachtungsmodalitäten (vgl. Markard 1985, 109ff; 2000a, 238; 2009, 283ff) zur Anwendung. Diese methodischen Konzepte wurden auch angesichts der Einsicht entwickelt, dass psychologische Theorien einer empirischen Prüfung weder bedürftig noch fähig

sind. Mit ihnen können unterschiedliche Qualitäten des empirischen Bezugs von Theorien ausgewiesen werden.

Als *primär-fundierende* Daten können in dieser Arbeit solche Interviewpassagen verstanden werden, ohne die die Existenz der behaupteten begrifflichen Implikationen oder der Beitrag zur (unbemerkten) Reproduktion der Handlungsproblematik nicht verständlich wäre. Als *stützend-konkretisierend* und *veranschaulichend* können solche Daten aufgefasst werden, welche beide Aspekte zusätzlich veranschaulichen, wobei veranschaulichende Daten auch entfallen könnten, ohne dass der Zusammenhang unverständlich werden würde.

Die von den Expert/inn/en geäußerten Sichtweisen auf die verschiedenen Topoi beruhen auf Kenntnissen und Erfahrungen unterschiedlicher Qualität, die mit dem Konzept der Beobachtungsmodalitäten fassbar werden. Der ‚stärkste‘ Modus ist der der *Realbeobachtung*, welcher vorliegt, wenn die Expert/inn/en bestimmte Sichtweisen mit Bezug auf ihre eigene Praxis oder die Praxis anderer, soweit sie diese selbst unmittelbar beobachtet haben, äußern. Zu beachten ist, dass solche Beobachtungen wiederum begrifflich strukturiert sind, Täuschungen, verzerrte Sichtweisen usw. enthalten können. Der Modus der *allgemeinen Beobachtbarkeit* kennzeichnet Sichtweisen, die mit Bezug auf allgemein und alltäglich Beobachtbares formuliert werden, ohne auf eine konkrete eigene Beobachtung bezogen zu sein. Die Heraushebung dieses Modus hat die kritische Funktion, entsprechende Schilderungen nicht umstandslos zu akzeptieren. Sichtweisen allgemeiner Beobachtbarkeit müssen in Realbeobachtungen überführbar sein. Den Äußerungen meiner Gesprächspartner/innen liegen beide Modi zugrunde, wie jeweils an Ort und Stelle deutlich wird.

Diese methodischen Konzepte können für die Diskussion der Ergebnisse hilfreich sein, weil sie über die Plausibilität und Nachvollziehbarkeit der Darstellung mitentscheiden.

1.3.4 Vierte Instanz: Theorien im Dialog. Geltung, Verallgemeinerbarkeit, Subsumption

Das „Aufeinandertreffen und Klären unterschiedlicher, konkurrierender Konfliktdeutungen, und – sofern möglich – die Entwicklung einer Lösungskonzeption“ (Markard 2000a, 234) ist in der vorliegenden Arbeit auf verschiedene Instanzen verteilt, während es in der ursprünglichen Fassung innerhalb einer Instanz verortet ist. Das Aufeinandertreffen verschiedener Deutungen fand im Rahmen der Interviews statt, in denen ja die Expert/inn/en zu meinen Hypothesen Stellung nahmen. Der erste Teil der Klärung der unterschiedlichen Deutungen erfolgte mit der Transkription und dem Stellen/Beantworten von Fragen zum Gesagten. Der zweite Teil der Klärung fand im Rahmen der Theoriebildung statt und liegt nun in schriftlicher Form vor. Der dritte Teil dieser Klärung – die Rezeption und kritische Stellungnahme zu den vorgelegten Theorien – muss sich im Anschluss an diese Arbeit vollziehen. Trotzdem wird nun auf methodologische Aspekte der idealiter folgenden Instanzen subjektwissenschaftlicher Forschung eingegangen.

Die Einschätzung der Relevanz der präsentierten datengegründeten Theorien durch meine Gesprächspartner/innen sowie weitere Bildungsarbeiter/innen und sonstige Leser/innen berührt neben der Plausibilität und Nachvollziehbarkeit auch die Frage, für welchen ‚Bereich‘ diese Theorien Geltung beanspruchen, ob ich behaupten kann, mit den vorgelegten Theorien Aussagen über Politische Bildung schlechthin zu machen oder ob ich angeben kann, auf welchen Bereich sich meine Darlegungen beziehen. Damit ist die methodologische Frage angesprochen, ob Strategien der Verallgemeinerung in dieser Arbeit überhaupt notwendig sind und in welchem Sinne Theorien verallgemeinerbar sind.

Im ‚quantitativen‘ Paradigma ist die Frage recht einfach beantwortet. Wie gezeigt, setzt der Fallibilismus voraus, dass der in der Hypothese angenommene Zusammenhang *generell* gilt. Andernfalls wäre die Annahme nicht kontingent und könnte nicht an der Empirie scheitern. Die (beanspruchte) allgemeine Gültigkeit der Theorie ergibt sich aus seiner von begrifflichen und theoretischen Aspekten unabhängigen Setzung. Diesen Verallgemeinerungstypus kann man als „universalistischen“ (vgl. Markard 1993) bezeichnen. Während die Geltung der theoretischen Annahme hier „unabhängig von der Häufigkeit bzw. Verbreitung seines empirischen Auftretens ist“ (2009, 290) und im universalistischen Modus auch keine Aussagen über die Häufigkeit getroffen werden können, zielt der „historisch-aggregative“ Typus „auf die Verbreitung von (Merkmals-) Zusammenhängen (oder auch nur einzelnen Merkmalen) in raumzeitlich konkreten Populationen“ (ebd.). Hier wird, ausgehend von der Verteilung der Merkmale/Zusammenhänge in einer repräsentativen Stichprobe, auf deren Verteilung in der interessierenden Population geschlossen. „Auch hier ist die angestrebte Verallgemeinerung kein inhaltlicher [...], sondern Aspekt der einschlägigen Statistik.“ (291) Für „beide Forschungsstrategien“ gilt, dass „die untersuchten Subjekte in ihrer individuellen Besonderheit und in ihren lebensweltlichen Bezügen keine konstitutive Rolle spielen“ (292). Vielmehr wird von der tatsächlichen Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft methodisch grundsätzlich abstrahiert (vgl. Kap. 5.1).

Im Unterschied zu beiden Strategien des ‚quantitativen‘ Paradigmas können subjektwissenschaftliche Theorien „weder Aussagen zur Häufigkeit der in ihnen behandelten Phänomene machen, noch sind sie durch beliebig viele Fälle zu beweisen oder zu belegen“ (294). Mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse bedeutet dies erstens, dass ich nicht angeben kann, wie verbreitet die herausgearbeiteten Zusammenhänge (restriktiver/verallgemeinerter Handlungsfähigkeit) in der Politischen Bildung sind. Dies ist schon deshalb nicht möglich, weil die Gruppe der von mir Interviewten („Stichprobe“) nicht repräsentativ für die Gruppe der Bildungsarbeiter/innen („Population“) ist. Darüber hinaus bin ich allerdings auch gar nicht an der Verteilung von Merkmalen oder Merkmalszusammenhängen in einer bestimmten Population, sondern an der Identifikation von Prämissen-Gründe-Zusammenhängen einer spezifischen Handlungsproblematik interessiert. Der ‚Preis‘ dafür, eine gegenstandsangemessene Theoriebildung zu betreiben, die sich auf die unreduzierte Komplexität gesellschaftlich-sozialer Wirklichkeit einlässt, bedeutet eben auch den Verzicht auf die Arbeit mit abstrakten ‚Merkmalen‘

(vgl. Kap. 5.2.2). Zweitens können die herausgearbeiteten Prämissen-Gründe-Zusammenhänge durch viele oder einzelne anders gelagerte Beispiele nicht widerlegt werden, weil sie implikativ sind: Dass Bildungsarbeiterin A den Zusammenhang Z realisiert, Bildungsarbeiter B jedoch den Zusammenhang Y beweist oder widerlegt keinen von beiden. Wohl aber ist die Rekonstruktion der Zusammenhänge Y und Z aus der Komplexität der gesellschaftlich-sozialen Realität für die Personen A, B und C potenziell relevant, weil sie zwar faktisch, aber vielleicht unreflektiert realisiert werden und in ihren Konsequenzen für die Reproduktion der Ausgangsproblematik undurchschaut bleiben.

Das alles bedeutet nun nicht, dass die dargestellten Lösungs- und Problemtheorien nicht verallgemeinerbar wären. Allerdings ist der Modus der Verallgemeinerung ein anderer als im ‚quantitativen‘ Paradigma und wird als *Möglichkeitsverallgemeinerung* bezeichnet. Ansatzpunkt ist die Überlegung, dass individuelles Handeln (Denken, Fühlen) in über-individuellen, nämlich gesellschaftlich strukturierten Bedeutungen begründet ist. Der ‚meinem‘ Handeln, Denken und Fühlen faktisch zugrundeliegende Prämissen-Gründe-Zusammenhang ist *meine* spezifische Realisierung einer *allgemeinen* Handlungsmöglichkeit im restriktiven oder verallgemeinerten Modus. Die Theorien über konkrete Prämissen-Gründe-Zusammenhänge beschreiben *subjektive Möglichkeitsräume*, die individuelle und allgemeine Momente enthalten. Welche Aspekte davon verallgemeinerbar sind, ist keine ‚am grünen Tisch‘ entscheidbare Frage, sondern eine praktische. Für meine Gesprächspartner/innen wie für alle anderen Praktiker/innen gilt, dass *sie* entscheiden, ob sie ‚ein Fall von‘ den herausgearbeiteten Zusammenhängen sind. Dies ist dann der Fall, wenn bestimmte Zusammenhänge plausibel und nachvollziehbar sind und Aufschluss über Probleme geben, die der betreffenden Person latent oder explizit bewusst sind, für die aber bisher noch keine Lösung in Sicht war. *Sofern* eine ‚theoretische Subsumtion‘ unter Aspekte der herausgearbeiteten Problem- und Lösungstheorien vorgenommen wird, liegt desweiteren eine ‚praktische Subsumtion‘ in der Hand der Praktiker/innen, auf die im letzten Schritt eingegangen wird.

1.3.5 Fünfte Instanz: Versuch der Veränderung der Praxis gemäß den Lösungstheorien

Sofern Deutungskonkurrenz geklärt und Praktiker/innen bestimmte Problemtheorien zur Durchdringung ihrer eigenen Praxis hilfreich und die Lösungstheorien plausibel finden, folgt der Versuch, die eigene Praxis gemäß den Lösungstheorien umzustrukturieren. Darauf beziehen sich die letzte Instanz des idealtypischen Verlaufs subjektwissenschaftlicher Praxisforschung und die Dokumentation und Analyse ihres Erfolgs oder Scheiterns – woraufhin eine weitere Runde der Entwicklungsfigur folgt. Auch dieser Schritt liegt jenseits dieser Arbeit. Seine Nennung verdeutlicht aber nochmals, dass die Entscheidung darüber, welcher praktische Geltungsbereich und welche Relevanz den dargestellten Theorien zukommt, nicht unabhängig von der praktischen Übernahme durch Bildungsarbeiter/innen ist und hierüber keine Aussagen getroffen werden (können).

Resümee

Mit diesen Ausführungen hoffe ich dem Anspruch Genüge getan zu haben, die Produktion der im Folgenden dargestellten Theorien über Widersprüche kritisch intendierter politischer Bildung methodologisch ausgewiesen, und eine Grundlage für eine angemessene Rezeption bzw. kritische Diskussion meiner Forschungsergebnisse geschaffen zu haben.

Kapitel 2: Zur Bedeutung von Schule in der Politischen Bildung

Der uneingelöste Anspruch kritisch intendierter Politischer Bildung, individuelle und gesellschaftlich-soziale Dimensionen des jeweiligen Gegenstandes zu behandeln, wird als professionelle Handlungsproblematik seit Beginn der 1990er Jahre bis in die Gegenwart immer wieder aufgeworfen (vgl. Kalpaka 1994, 104ff; Lang/Leiprecht 2001, 137f; Kalpaka 2003; Elverich/Reindlmeier 2006, 31; Mende/Müller 2009, 9ff). In den Expert/inn/en-Interviews hat sich gezeigt, dass ‚Schule‘ für das Grundverständnis (kritischer) Bildungsarbeit äußerst bedeutsam ist. Vor diesem Hintergrund wird, den Leitfragestellungen des Begriffspaars restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit entsprechend, in diesem Kapitel untersucht, inwieweit mit Schule verbundene Praxistheorien über Politische Bildung die Umsetzung des Anspruchs auf Vermittlung von Individuum und Gesellschaft ermöglichen oder konterkarieren. Eingangs wird gezeigt, dass die Ablehnung bestimmter schulischer Lernverhältnisse für das Selbstverständnis kritischer Bildungsarbeit konstitutiv ist, und dass nichtsdestotrotz schulische Lernverhältnisse in der Bildungsarbeit reproduziert werden (2.1). Dieser Widerspruch hat auch mit einem nicht hinreichenden Begriff der Problematik des Lernens unter bestimmten schulischen Lernverhältnissen und daher von zu kurz greifenden Alternativen zu diesen zu tun. Zudem unterliegt Schule derzeit einer grundlegenden Transformation, so dass die kritische Selbstverortung Politischer Bildung im Verhältnis zu Schule neu justiert werden muss. Vor diesem Hintergrund wird ein Abriss schulischer Lernverhältnisse im Fordismus (2.2) und gemäß neoliberalen Reformkonzepten (2.3) gegeben.

2.1 Kritik und Reproduktion schulischer Lernverhältnisse in der Bildungsarbeit

Im Folgenden mache ich zunächst die Bedeutung von Schule für das Selbstverständnis kritischer Bildungsarbeit nachvollziehbar (2.1.1) um dann auf drei Praxisformen in der Bildungsarbeit hinzuweisen, in denen schulische Lernverhältnisse unbemerkt reproduziert werden, nämlich die mangelnde Existenz einer subjektiven Handlungsproblematik als Ausgangspunkt des Lernens (2.1.2), das Lehrlernen (2.1.2) und eine halbierte Partizipation (2.1.3).

2.1.1 Bildungsarbeit als Alternative zu Schule?

Das Selbstverständnis Politischer Bildung bestimmt sich wesentlich in Abgrenzung von Lernen-in-der-Schule. So meint Lena im Zusammenhang unseres Gesprächs darüber, ob und in welchem Sinne Bildungsarbeit mit einem kritischen Anspruch verbunden ist:

„L: [...] das kommt auch immer auf den Bildungsbegriff an, den man so hat.

K: Was meinst Du damit?

L: Ich würde sagen, dass außerschulisch-politische Bildungsarbeit eben nicht Sozialarbeit ist und auch nicht Schule sein kann [...]“ (4-14ff).

Zudem geht sie davon aus, dass Lernen für viele jüngere Teilnehmer/innen durch Lernen-in-der-Schule negativ besetzt ist, so dass auch eine räumliche Distanzierung von diesem Ort notwendig bzw. sinnvoll ist:

„Aber ich muss auch sagen, ich mache in der Regel [...] keine Seminare mehr, die in Schulen sind. [...] ich glaube, dass außerschulisch-politische Bildung einen anderen Raum braucht mit Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule. Und dass du, solange du in diesem Schulraum bist, du immer, egal, welches Thema du machst und egal wie spannend das ist, du immer nur die erreichst, die neugierig sind, und die anderen sind verhaftet an dem Ort und wenn du Glück hast, erwischst du einzelne von denen, darüber, dass du anders bist.“ (25-6ff)

Es wird also angenommen, dass (eine bestimmte Form von) Schule Lernwiderstände hervorruft und die Verlagerung von Bildungsarbeit an Orte jenseits der Schule eine wichtige Voraussetzung dafür sein kann, diese Widerstände zu umgehen und dass umgekehrt außerschulische Bildungsarbeit Lernen eher ermöglichen kann. Hintergrund von Lenas Bestimmung kritischer Politischer Bildung in Abgrenzung von Schule sind Spezifika schulischer Lernverhältnisse wie die Notengebung.

Auch Anton benennt Schule als wesentlichen Referenzpunkt dafür, was kritische Bildungsarbeit ausmacht. Auf meine Frage, wie er ein an Schulen durchgeführtes Projekt gestaltet hätte, wäre er unabhängiger gewesen, antwortet er:

„Wenn wir bei Wünsch-dir-Was gewesen wären, dann hätten wir was viel schulexterneres gemacht, weil Schule immer Widersprüche produziert, die Auswegslosigkeiten bedeuten, bestimmte Prozesse anzustoßen.“ (3-35ff)

Dabei existieren aus seiner Sicht „jenseits einer allgemeinen Notenkritik“ (38) zwei Problemkreise, mit denen schulnahe politische Bildungsarbeit zu kämpfen hat. Erstens reproduzieren die Logik der Institution Schule bzw. logikkonforme Handlungsweisen von Lehrenden jene Denk- und Praxisformen, welche kritische Politische Bildung problematisiert. So werden Jugendliche ermuntert, „den Mut zu entwickeln, aus Konkurrenzverhältnissen und Leistungsbewertungen (auch untereinander) auszusteigen, [sind] aber in der Schule zugleich der Notengebung ausgesetzt“ (40ff).⁵ Die zweite Problematik bezieht sich auf die Gegenläufigkeit der zeitlichen und didaktischen Organisationsformen von Lernprozessen in der Schule und in der politischen Bildungsarbeit: „Der Schultakt (45-Minuten-Stunden), Pausenklingeln und die darauf eingestellten inneren Uhren der Schüler laufen offenen Arbeitsformen entgegen“ (42ff). Die genannten „Bedingungen erschweren zumindest Prozesse, die ergebnisoffen, chaotisch, Unruhe produzierend und ‚Untypisches‘ erfordernd sind, wenn sie sie nicht sogar verhindern.“ (49ff)⁶

⁵ Wie auch mit Blick auf subjektiv problematische Handlungsweisen von Bildungsarbeiter/inne/n geht es auch hier nicht um personalisierende Zuschreibungen negativer Eigenschaften, sondern darum, bestimmte Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen zu benennen, unter denen Lehren und Lernen sich in der Schule vollziehen.

⁶ Die Passage bezieht sich auf das Thema Geschlechterverhältnisse mit Blick auf Jungen bzw. junge Männer. Beide Widersprüche lassen sich allerdings auf andere Themen wie Rechtsextremismus bzw. Rassismus übertragen.

Die präsentierten Passagen aus den Gesprächen mit Anton und Lena veranschaulichen zunächst, dass eine bestimmte Form von Schule als Negativ Politischer Bildung fungiert. Zudem verweisen sie mit den (teils impliziten) Stichworten ‚Notengebung‘, ‚repressive Zeit- und Organisationsstruktur‘, ‚Lernwiderstände‘ mehr oder weniger deutlich auf Debatten um die Entfremdung im und vom Lernen durch Lernen-in-der-Schule als Entstehungskontext dieses kritischen Selbstverständnisses. Indem sie diese Spur legen, sind diese Einlassungen wichtig, denn nach meinem Eindruck ist eine wesentlich didaktisch definierte Identität von Politischer Bildung verbreitet, die um diese Entstehungslinie nicht mehr weiß.⁷ Im Resultat existiert ein verselbständigter Glaube an bestimmte Arbeitsformen und Methoden, von denen angenommen wird, sie stellten per se das Andere von Lernen-in-der-Schule dar. Ich möchte die Überlegung zur Diskussion stellen, dass das Bemühen um eine möglichst sinnvolle (und kritische) Bildungsarbeit dann zu kurz greift, wenn sie sich unmittelbar oder vor allem auf Arbeitsformen und Methoden bezieht. Exemplarisch hierfür steht die folgende Passage meines (K) Gesprächs mit Stefan (S):

„K: [...] und das teile ich, dass diese Voraussetzungen [materiell-zeitliche Ressourcen Politischer Bildung, KR] schlecht sind und schon mal viel von dem verunmöglichen, was man gerne machen würde, aber trotzdem will man in dem Rahmen dann ja immer noch versuchen, bestimmte Inhalte oder Ebenen reinzubringen. Und das wäre meine These [...], dass man sich da über diese starke Methodenorientierung [...] immer wieder nen Bein stellt.

S: Mhm. Na, das ist natürlich nicht meine These. [...] in den Diskussionen, in denen ich auch gerade zur Zeit stecke, versuche ich immer, Methoden erst mal positiv besetzen zu lassen, und dieses Misstrauen gegen Methoden erst mal zu kritisieren oder hintan zu stellen und sich mal drauf einzulassen. Weil ich glaube, dass [...] es sinnvoll ist, um die Lernblockaden, gerade, wenn wir mit ner Zielgruppe arbeiten von benachteiligten Jugendlichen, deren Lernblockaden auch erst mal zu überwinden, oder ihnen Lust zu machen, sich einzubringen.“ (11f-45ff)

Im gegenwärtigen Zusammenhang ist nicht die von Stefan und mir diskutierte vordergründige Frage entscheidend, ob bestimmte Methoden bestimmte Lernprozesse fördern oder nicht. Meine bei der Relektüre dieser Passage auftauchenden (selbstkritischen) Überlegungen beziehen sich vielmehr darauf, dass die an sich sinnvolle Auseinandersetzung um Arbeitsformen zwei Aspekten nachgeordnet ist, die im Zentrum jener schulkritischen Debatte standen, auf die das Verständnis Politischer Bildung rekurriert. Der erste Aspekt bezieht sich darauf, dass diese Schulkritik über die Arbeitsorganisation und Didaktik hinaus den Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Selektionsfunktion von Schule, Notengebung und Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden beinhaltet. Auf dieser Ebene wird sich zeigen, dass Politische Bildung nicht per se das Andere von Schule darstellt, sondern bestimmte Bedingungen reproduziert, in denen Lernwiderstände begründet sein können. Der zweite bezieht sich darauf, dass die Entfremdung im und vom Lernen sich heute auf andere institutionelle Bedingungen und didaktische Formen

⁷ Mein Eindruck bezieht sich auf meine eingangs genannten Praxiserfahrungen in der Bildungslandschaft seit Mitte der 1990er Jahre (Kap. 1.2).

bezieht als jene Schulkritik, aus welcher sich das kritische Selbstverständnis Politischer Bildung speist. So läuft diese mit ihrem verselbständigten didaktischen Fokus Gefahr, durch die neoliberale Transformation von Arbeits-, Lebens- und Lernverhältnissen überholt zu werden. Diese Facetten der Schulkritik liefern m.E. Einsichten, mit deren Hilfe wir alltägliche Probleme in der Bildungsarbeit, von Desinteresse bis hin zu Rebellion auf Seiten der Teilnehmenden, besser begreifen und vermeiden können, als wenn wir uns unmittelbar oder vorwiegend fragen, ob die eingesetzten Methoden geeignet sind.

Diese Überlegungen werden im Folgenden unter Bezug auf Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993) ausgeführt, welche partiell Eingang in die Politische Bildung gefunden haben. Von diesen Gemeinsamkeiten ausgehend wird betrachtet, inwieweit schulische Lernverhältnisse in der Bildungsarbeit unbemerkt reproduziert werden.

Lernwiderstände in der Politischen Bildung trotz Abgrenzung von Schule

Wenn in der Politischen Bildung davon ausgegangen wird, dass Lernen-in-der-Schule bestimmte Widerstände hervorruft, die tendenziell beim Lernen-in-der-Politischen-Bildung nicht vorkommen, dann wird den Bedingungen, unter denen mehr oder weniger gut gelernt werden kann, eine zentrale Bedeutung beigemessen. Damit wird auch zwischen Lernen-im-Allgemeinen und Lernen-in-bestimmten-Lernverhältnissen unterschieden. Ganz ähnlich wendet sich auch die subjektwissenschaftliche Lerntheorie gegen die Tendenz, Lernen mit Lernen-unter-bestimmten-Verhältnissen gleichzusetzen:

„Lernen [...] ist ja nicht nur in (institutionalisierten) Lehr-Lern-Verhältnissen denkbar; diese stellen vielmehr ein spezielles Arrangement dar, das seiner Häufigkeit und biographischen Relevanz wegen im Vordergrund des Alltagsbewusstseins stehen mag, gleichwohl mit einer allgemeinen begrifflichen Bestimmung von Lernen nicht verwechselt werden darf.“ (Markard 2009, 252)

Ein aus der Vermischung beider Aspekte resultierendes Dilemma nimmt Klaus Holzkamp zum Ausgangspunkt der Entwicklung seiner Lerntheorie:

„Durch die ideologische Verquickung von Lernen und Beschulung, Zwang, Reglementierung, Vereinnahmung ‚von oben‘ enthält der Protest gegen Gängelung, Entmündigung, Fremdbestimmung des Lernens häufig auch einen Protest gegen das Ansinnen zu lernen überhaupt“ (1993, 12).

In diesem Protest „reproduziert und befestigt man [...] jenen Zustand der Fremdbestimmung, gegen den man mit der Abwehr der Lernzumutung protestieren will“ (13), weil die „allgemeine Funktion“ von Lernen „als Voraussetzung des Erkennens und der Realisierung eigener Lebensinteressen“ (12) nicht realisiert wird. Durch die Nichtunterscheidung von Lernen-in-bestimmten-Lernverhältnissen und Lernen-im-Allgemeinen werden aber (möglicherweise zu gewinnende) Einsichten verschenkt, die die personale Handlungsfähigkeit erweitern könnten. Darin liegt das in sich Widersprüchliche und potenziell Selbstschädigende dieser Form restriktiver Handlungsfähigkeit.

Die Wahrnehmung von Widerständen gegen Lernen bildet, wie gezeigt, sowohl den Ausgangspunkt des Selbstverständnisses Politischer Bildung, als auch denjenigen der Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Darüber hinaus unterscheiden beide zwischen Lernen und Lernen-in-bestimmten-Lernverhältnissen und können daher überhaupt erst die Frage aufwerfen, unter welchen Bedingungen Lernen eher möglich wäre als unter denen der vorherrschenden Schulform. In einem wichtigen Punkt aber unterscheiden sie sich. Während Bildungsarbeit – wie ich meine: vorschnell – vor allem didaktische Arrangements als relevantes Bedingungsgefüge ansieht, durch welches Lernen behindert wird bzw. unterstützt werden kann, geht die subjektwissenschaftliche Lerntheorie in zweierlei Weise darüber hinaus. Erstens identifiziert sie die Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden als wesentliche Ursache des in sich widersprüchlichen Widerstands, und zweitens stellt sie eine umfassendere Analyse jener Bedingungen zur Verfügung, unter welchen Lernen fremdbestimmt ist, und in denen deshalb gegen Lernen überhaupt rebelliert wird.

Beide Aspekte sind hilfreich dafür zu verstehen, warum Politische Bildung trotz ihrer didaktischen Alternativen zur vorherrschenden Schule mit widerständigem Verhalten von Teilnehmenden konfrontiert ist. Nun könnte man sicherlich – wie Lena in der oben wiedergegebenen Passage – mit einigem Recht vermuten, dass dieses Verhalten sich zu einem guten Teil aus eben jenem Widerstand gegen das Lernen überhaupt speist, welcher sich im Kontext von Schule habituell verfestigt haben mag. Allerdings, so werde ich zu zeigen versuchen, läuft Politische Bildung durch ihren didaktischen Fokus Gefahr, solche Widerstände zu verstärken, weil auch sie den Subjektstandpunkt der Lernenden unterläuft. Trifft diese Hypothese zu, würde Politische Bildung ungewollt mit eben jenen Mitteln ein Problem reproduzieren, welche doch gerade zu dessen Überwindung beitragen sollen.

2.1.2 Didaktische Überbrückung einer fehlenden subjektiven Handlungsproblematik

Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden (I)

Um die in sich widersprüchlichen Widerstände gegen Lernen überhaupt begründungstheoretisch zu durchdringen und Alternativen aufzuzeigen, betrachtet Holzkamp (1993) zunächst bestehende Lerntheorien und stellt fest, dass sie Lernen nur reaktiv fassen und damit die Spezifik menschlichen Lernens verfehlen. Sie abstrahieren von der Schaffung der gesellschaftlich-sozialen Realität, in der Lernen sich vollzieht. Demgegenüber nimmt er die „Welt- und Selbstsicht von ‚je mir‘ als Lernsubjekt“ (180) zum Ausgangspunkt und geht angesichts der grundlegenden Bestimmungen des Psychischen davon aus, dass Lernen als ein handelnder „Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge“ (181) gefasst werden muss. Wie aber bezieht er Lernhandeln auf Handeln?

Ausgangspunkt von Lernhandlungen sind allgemeine Handlungsproblematiken, zu deren Überwindung ich mich auf intentionales Lernen verwiesen sehe, weil „meine gegebenen Möglichkeiten“ dazu „nicht ausreichen“, es also nicht genügt, „wenn ich meine jetzigen

subjektiven Potenzen stärker aktiviere, reorganisiere“ und auch „deren beiläufige Verbesserung durch bloßes ‚Mitlernen‘“ (Holzkamp 1996, 124) nicht hinreichend ist. Intentionales Lernen dient der Verbesserung der eigenen *Handlungsvoraussetzungen*.

„Eine Handlungsproblematik wäre demnach [...] solange als Lernhandlung spezifiziert, [...] wie [...] vom Subjekt eine Lernhandlung ausgegliedert, quasi eine Lernschleife eingebaut ist, um im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen.“ (Holzkamp 1993, 183; Herv. entf.)

In der Unterscheidung zwischen problematisch gewordener Bezugs- und der Lernhandlung liegt ein erster wichtiger Hinweis dafür, was es bedeutet, Politische Bildung vom Subjektstandpunkt der Lernenden zu entwerfen. Sie ist nämlich keine bloß definitorische, sondern beinhaltet, dass motiviertes Lernen die Existenz einer subjektiven Handlungsproblematik voraussetzt, die vom Lernsubjekt als solche zu erkennen und in eine Lernhandlung zu überführen ist.

„Ich halte – da ich bei der Problembewältigung auf direktem Wege nicht weitergekommen bin – quasi erst einmal inne, versuche Übersicht und Distanz zu gewinnen, um herausfinden zu können, wodurch die Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise ich sie lernend überwinden kann. Dies schließt ein, dass ich möglicherweise bestimmte Fixierungen und Einseitigkeiten meines bisherigen Handelns [...] reflektierbar machen muss.“ (184; Herv. entf.)

Die Überführung einer Handlungsproblematik in eine Lernproblematik ist ein prekärer Prozess, weil unmittelbares Bewältigungshandeln – als Aspekt restriktiver Handlungsfähigkeit – in der Regel Teil des Problems ist (Kap. 1.2.2). Um ein genuines Interesse am Lernen zu haben, muss also eine selbstkritische Haltung entwickelt werden. Vor dem Hintergrund dieser Anmerkungen zum „Lernen als besonderer >Haltung<“ gibt Holzkamp zu bedenken:

„Lernen kommt nicht einfach dadurch von selbst in Gang, dass von dritter Seite entsprechende Lernanforderungen an mich gestellt werden; mein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständigen Instanzen (etwa den Lehrer oder die Schulbehörde) über meinen Kopf hinweg geplant werden. *Lernanforderungen* sind nicht eo ipso schon *Lernhandlungen*, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewusst als Lernproblematiken übernehmen kann“ (184f).

Es dürfte uns allen, die wir in der Politischen Bildung tätig sind, unmittelbar in den Sinn kommen, dass Seminare oder Workshops im Rahmen sogenannter persuasiver Programme eine subjektive Handlungsproblematik und ein subjektives Lerninteresse der Teilnehmenden oftmals gerade nicht voraussetzen, im Gegenteil: Anlass der Planung, Förderung und Umsetzung von Projekten zu Rassismus, Antisemitismus, Homophobie usw. ist ja gerade, dass entsprechende Denk- und Handlungsweisen verbreitet sind und den Teilnehmenden als *unproblematisch* gelten. Viele von ihnen sehen kein Problem in ihren Denk- und Handlungsweisen, vielmehr sollen wir ihnen eines (bewusst) machen. Für eine kritische Bildungsarbeit ist entscheidend, wie sie dies tut, ob sie den in den Programmen tendenziell ausgeblendeten Standpunkt der Lernsubjekte zum Ausgangspunkt nimmt, oder ob sie diesen übergeht. Ihn zu berücksichtigen würde bedeuten, eine

grundsätzliche Diskrepanz zwischen der von uns repräsentierten Lernanforderung und einer genuin motivierten Lernhandlung anzunehmen und zudem davon auszugehen, dass für die Teilnehmer/innen hinsichtlich der genannten Themen zunächst weder eine subjektive (Bezugs-)Handlungsproblematik noch eine Lernproblematik vorhanden ist, sondern beide mit ihnen zu entwickeln sind.

In der Praxis wird die Diskrepanz zwischen Lernanforderung und motivierter Lernhandlung zwar bemerkt, m.E. aber eher kurzschlüssig didaktisch überbrückt. Anstatt ein subjektiv begründetes Interesse an dem Inhalt der Lernanforderung zu entwickeln, wird m.E. versucht, durch spielerische und aktivitätsorientierte Arbeitsformen und Methoden eine Art sekundäre Motivation zu erzeugen. Das Problem besteht darin, dass „eine Lernstörung, die [...] bereits im Lerngegenstand begründet sind, durch keinerlei Didaktik oder Unterrichtsmethodik mehr geheilt werden kann“ (Holzkamp 1997, 279).

Dieses Dilemma professionellen Handelns in der Politischen Bildung ist ebenso bewusst, wie es tendenziell reproduziert wird. Dies lässt sich anhand der folgenden Passage meines (K) Austauschs mit Anton (A) zeigen:

„A: [...] also da gab's auch das Phänomen, dass die [prekarierten ‚weiß-deutschen‘ Teilnehmer/innen im Flächenland C, KR] gesagt haben: >Öh, jetzt kommen schon wieder die Polit-Trainer/innen, das haben wir schon alles einmal durch<, und: >Wir sollen hier das politisch Korrekte sagen.< Aber wenn die erst mal verstanden hatten, dass es jetzt nicht nur um politisch korrekte Positionierungen geht, sondern tatsächlich auch um ne Auseinandersetzung, dann ist da was in Bewegung gekommen.“ (6-1ff)

K: „Meinst du also: Es geht auch darum, das politisch Korrekte zu sagen? Und, wenn ja, wie verträgt sich das damit, dass sie sagen sollen, was sie denken?“ (Endnote 10, 13)⁸

A: „Das mit dem ‚nur‘ ist schwierig, ich weiß. Aber da weiß ich nicht, wie rauskommen. Denn die Teilnehmer/innen bekommen ja mit, welche Standpunkte wir persönlich einnehmen oder ‚wissen‘ auch, dass solche Seminare nicht ‚ziellos‘ bei ihnen stattfinden. So handelt es sich sicher nur um einen Versuch, sich didaktisch so zu schulen, dass eine Atmosphäre der ‚offenen Auseinandersetzung‘ entsteht.“ (6-6ff)

Anton beschreibt eingangs den Gegensatz zwischen einem Lehrziel und einer subjektiv begründeten Lernhandlung. Mit Recht gehen die Teilnehmenden davon aus, dass ihre Denk- und Handlungsweisen als ‚unkorrekt‘ gelten und verändert werden sollen. Zugleich ist deutlich, dass sie – die Subjekte einer solchen Veränderung – unmittelbar daran kein Interesse haben. Entscheidend ist nun, *wie* diese systematische Diskrepanz zwischen Lernanforderung und Lernhandlung überwunden wird. Diesbezüglich veranschaulicht Antons letzte Bemerkung den spontanen Rekurs auf Didaktik, anstatt auf die m.E. entscheidendere Frage, wie mit den

⁸ Wie eingangs beschrieben, habe ich die Transkriptionen mit Fragen versehen, die als Endnoten auf einer anderen Seite als die Passage stehen, auf welche sie sich beziehen.

Teilnehmenden eine subjektiv begründete Handlungs- und Lernproblematik entwickelt werden kann.

Auch Stefan benennt als Lösung für geronnene Lernwiderstände die Didaktik Politischer Bildung, anstatt vom Subjektstandpunkt der Lernenden aus zu fragen, wie ein subjektives Interesse am Thema entwickelt werden kann:

„Aber irgendwie [...] haben die Jugendlichen ja schon ne sedimentierte Geschichte hinter sich, in der sie sich bewegen, und die beschränkt auch, was sie in dem Moment überhaupt denken können, also das ist n ganz langer Prozess, da angelegte Grenzen zu überspringen. Und meiner Erfahrung nach ist aber das Spielerische und Lustvolle im methodischen Arbeiten der Anreiz, sich da drauf einzulassen. Wo ich das nicht zur Verfügung habe, habe ich n Problem.“ (16-5ff)

Sicherlich fällt es leichter, mit Spaß zu lernen. Allerdings können Lernhandlungen auch motiviert vollzogen werden, wenn sie mühevoll sind, also nicht unmittelbar als lustvoll erlebt werden. Mit Blick auf komplexere Lerngegenstände müssen wir sogar davon ausgehen, dass Lernen auch anstrengend ist. Insofern lässt sich die Diskrepanz zwischen Lernanforderung und Lernhandlung auch nicht durch didaktisch induzierten Spaß aufheben. Mit alldem ist nicht gesagt, dass die Etablierung einer Atmosphäre offener Auseinandersetzung oder guter Laune durch didaktische Maßnahmen für gelingende Lernprozesse unwichtig wäre. Sie können zur Entwicklung einer subjektiven Handlungs- und Lernproblematik beitragen, aber nicht ersetzen, diese – gedanklich ausgehend vom Subjektstandpunkt der Lernenden – zu konzeptualisieren und zu realisieren.

Überlegungen zur Verallgemeinerbarkeit

Wie vermerkt, können im Rahmen historisch-struktureller Theoriebildung keine Angaben über die Verbreitung der getroffenen Aussagen gemacht (Kap. 1.3.4), wohl aber können Überlegungen zur Verallgemeinerbarkeit angestellt werden.

Mit dem durch die wiedergegebenen Passagen veranschaulichten professionellen Handlungsproblem dürften viele Bildungsarbeiter/innen allein schon deshalb konfrontiert sein, weil ein großer Teil Politischer Bildung aus Bundes- und Landesprogrammen gegen Rechtsextremismus finanziert wird. Diese setzen, wie oben festgehalten, geradezu voraus, dass Teilnehmende keine subjektive Problematik in jenen Denk- und Handlungsweisen sehen, welche Politische Bildung problematisieren soll. Wie viele Bildungsarbeiter/innen in welcher Weise mit dieser Anforderung umgehen, kann nicht abgeschätzt werden. Hier kann nur jede/r Bildungsarbeiter/in für sich selbst prüfen, ob die im Folgenden weiter ausgeführte Problemtheorie, dass der Subjektstandpunkt der Lernenden auch in der Politischen Bildung unterlaufen wird, plausibel und für die eigene Praxis zutreffend ist.

Festgehalten werden kann jedoch, dass, *insoweit* ein den Teilnehmenden fehlendes subjektives Handlungs- und Lernproblem didaktisch überspielt wird, in der Politischen Bildung unbemerkt reproduziert wird, was Holzkamp mit Blick auf Schule kritisch vermerkt hat: „Formeln wie Erziehung zum Frieden, zur Respektierung der Gleichberechtigung der Geschlechter, zur

Toleranz gegenüber Ausländern, zur Multikulturalität“ können „in all ihrer Vollmundigkeit und Leerformelhaftigkeit“ nur deshalb vorgebracht werden, „weil der Bereich, in dem die proklamierten Schulziele umgesetzt werden müssten, die subjektiv begründeten Lernhandlungen der Schülerinnen/Schüler, dabei offiziell nicht mitgesehen und mitgedacht werden“ (Holzkamp 1993, 388). Und *insoweit* dies der Fall ist, reproduziert Politische Bildung der negativen Abgrenzung von Schule zum Trotz Bedingungen von Lernwiderständen, wie sie für schulische Lernverhältnisse charakteristisch sind.

Dieser Widerspruch kann in dem Maße überwunden werden, in dem der Faden zur schulkritischen Debatte, aus der dieses Selbstverständnis resultiert, aufgenommen und in seinen tiefer liegenden Dimensionen angeeignet, d.h. Politische Bildung vom Subjektstandpunkt der Lernenden entwickelt wird (Kap. 2.2).

2.1.3 Reproduktion schulischen Lehrlernens in der Bildungsarbeit

Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden (II)

In seiner Bedeutungsanalyse der Institution Schule stellt Holzkamp fest, dass der Subjektstandpunkt der Schüler/innen als Lernende im offiziellen Diskurs nicht vorkommt. Die Ausblendung „der Vermittlung von Lernaktivitäten durch subjektive Lerngründe“ werde „schon durch die begriffliche Kurzschießung von ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘, also Gleichsetzung von Lernen mit *Lehrlernen*, bewerkstelligt“ (Holzkamp 1993, 391). Dass die subjektiv begründete Übernahme von Erziehungszielen und „eine Problematisierung von Lernzielen durch die Schülerinnen/Schüler am Maßstab von deren subjektiven Lebens- und Verfügungsinteressen“ im Offizialdiskurs von Schule „keineswegs in relevantem Ausmaß“ (389) zugelassen werden *können*, resultiere aus deren gesellschaftlicher Funktion. Schule habe

„die verschiedenen gesellschaftlich präformierten Berufslaufbahnen mit entsprechend qualifizierten bzw. ‚berechtigten‘ Individuen zu bedienen. Dazu muss aber im Ganzen *planbar* sein, wie viele jeweils unterschiedlich berechnete, mit entsprechenden Qualifikationsnachweisen ausgestattete Individuen am Ende der Beschulung ‚herauskommen‘“ (ebd.).

Diese Funktion laufe den Interessen und der Perspektive eines Großteils der Schüler/innen zuwider. Soll sie dennoch erfüllt werden, könne „die Verfügung über den Schulprozess“ nicht in den Händen der Schüler/innen liegen, sondern müsse „von der Schule [...] bzw. ihrem Funktionär, dem ‚Lehrer‘ beansprucht werden“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund sei verständlich, dass man nicht als Schüler/in, sondern dass „der Lehrer [...] (wenn auch stellvertretend) zum eigentlichen (aktiv handelnden) ‚Subjekt‘ des Schulprozesses einschließlich der vorgesehenen Lernprozesse der Schülerinnen/Schüler berufen“ (ebd.; Herv. entf.) sei. Holzkamp veranschaulicht diese Problematik anhand schulischer Curricula, wobei er darauf hinweist, dass die „offizielle Installierung des ‚Lehrers‘ als stellvertretendes Subjekt der Lernprozesse der Schülerinnen/Schüler [...] unabhängig davon [ist], ob dabei fortschrittliche oder konservative Lehrinhalte geplant sind“ (390). In schulischen Lehrplänen sei „die Kontamination von ‚Lehren‘

und ‚Lernen‘ samt Ausklammerung des Lernsubjekts bereits durch die Wortwahl und Art der Formulierungen festgeschrieben“ (393). Es sei „durchgehend [...] von ‚Lernzielen‘ und ‚Lerninhalten‘ die Rede“, wo „nur ‚Lehrziele‘ bzw. ‚Lehrinhalte‘ [...] gemeint sein können“ (395). Mit Blick auf die Praxis Politischer Bildung fällt auf, dass dasselbe quid pro quo – die Einsetzung der Lehrenden anstelle der Lernenden als Subjekte – reproduziert wird, obwohl Bildungsarbeit der gesellschaftlichen Selektionsfunktion von Schule enthoben ist. Offenbar hat sich die Praxistheorie des Lehrlernens gegenüber spezifisch schulischen Lernverhältnissen verselbständigt. Bedenken wir, wie wir üblicherweise unsere Seminare planen und wie Praxis- und Methodenhandbücher formuliert sind, dann kommen wir nicht umhin festzustellen, dass Politische Bildung wiederum nicht so weit von ‚Lernen-in-der-Schule‘ entfernt ist, wie die Abgrenzung von Schule vermuten lassen würde.

Implizit oder explizit liegt unseren Seminarplänen ein Dreischritt aus Zielen, Inhalten und Methoden zugrunde. Die Ziele sind, bei genauerer Betrachtung, unsere *Lehrziele*, welche sich auf bestimmte Inhalte beziehen, die wiederum auf didaktische Art vermittelt werden sollen. Die Planung erfolgt unmittelbar von unserem Standpunkt als Lehrende, nicht gedanklich ausgehend vom oder in Vermittlung mit dem Standpunkt der Lernenden. Dieser figuriert vielmehr tendenziell, wie im schulischen Lehrlernen, als Anhängsel und Effekt unseres Lehrens.

Dass in der Politischen Bildung nicht zwischen Lernen und Lehren unterschieden wird, lässt sich auch anhand von Praxis- und Methodenhandbüchern veranschaulichen. Schlagen wir eine beliebige Methodenbeschreibung auf, so finden wir stets dieselbe Struktur.

Im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J.) werden jeweils Ziele und organisatorische Bedingungen der Methoden benannt:

„Ziele: Erfahren, wie Rassismus und Diskriminierung die Entfaltungsmöglichkeiten eines Menschen beschneiden [...] Konkurrenz zum Thema machen. Bedingungen: Zeit: ca. 60 Minuten [...] Raum: [...] Material“ (*Wie im richtigen Leben*, DGB-Bildungswerk Thüringen o.J., 61).

Es wird angenommen, dass die Methode, also das organisatorisch-didaktische Arrangement, die zum *Ziel gesetzte* Erfahrung ermöglicht. Warum, inwiefern, unter welchen Voraussetzungen Lernende ein inhaltliches Interesse daran haben könnten, das *Lehrziel* als *Lernziel* zu übernehmen, wird nicht bedacht.⁹ Die Methodenbeschreibung richtet sich eindeutig an uns als Lehrende. Sie ist mit Blick auf unseren und von unserem planerischen Standpunkt geschrieben. Wir kommen als Lehrsubjekte vor, die Teilnehmenden aber nicht systematisch als Lernsubjekte. Wie mit Blick auf didaktisch organisierte positive Stimmung gilt, dass die Berücksichtigung des Standpunkts der Lehrenden und die raum-zeitliche Planung unverzichtbar sind und zugleich, dass beide Aspekte die inhaltliche Entwicklung einer Handlungs- und Lernproblematik vom Standpunkt der Lernsubjekte nicht ersetzen können. Im Handbuch *Eine Welt der Vielfalt* (Bertelsmann-Stiftung

⁹ Übernehmen Teilnehmende ein Lehrziel nicht als Lernziel, wird davon ausgegangen, dass die *Methodik* nicht geeignet war.

2001) sind die Methodenbeschreibungen noch deutlicher mit Blick auf den Standpunkt der Lehrenden aufgebaut, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Kunst und Symbole ihre Selbstachtung ausdrücken, indem Gegenstände bestimmt werden, die wichtig und einzigartig für jede Schülerin und jeden Schüler sind. Schwerpunkte [...]. Material [...]. Vorgehen: Besprechen Sie [...]. Ermutigen Sie [...]. [...] lenken Sie das Gespräch [...]. Verteilen Sie [...]. Bitten Sie [...]. Geben Sie einen Zeitraum vor [...]. Machen Sie einen Plan [...]. Beenden Sie die Aktivität“ (*Die Ich-Tüte*, Bertelsmann-Stiftung 2001, 23f).

Als Subjekte angesprochen werden Lehrende, sie kommen als aktiv Handelnde vor. Die Schülerinnen und Schüler hingegen *sollen* das Lehrziel erreichen, ob sie dieses begründet übernehmen *wollen* bzw. unter welchen Voraussetzungen sie das tun könnten, wird nicht bedacht. Zwar wird zugestanden, dass die Schüler/innen *für sie wichtige* Gegenstände auswählen können oder sollen, dies geschieht aber bereits *im Rahmen des gesetzten Lehrziels*. Ansonsten kommen sie ohnehin nur als vom Lehren abhängiger Faktor vor.

Diese Beispiele mögen genügen um festzuhalten, dass auch in der Politischen Bildung eine Herangehensweise existiert, „der gemäß das, was der Lehrer ‚lehrt‘ (in Abwesenheit störender Umstände [...]) automatisch auch von den Schülerinnen/Schülern ‚gelernt‘ wird“ und eine „Unterscheidung von Lehren und Lernen“ daher „überflüssig erscheint“ (Holzkamp 1993, 395). Auch in dieser Hinsicht reproduziert Politische Bildung unbemerkt Widersprüche schulischen Lehrlernens, obwohl sie sich vom Lernen-in-der-Schule abzuheben meint.

Vor diesem Hintergrund kann präziser formuliert werden, worin die Funktion des didaktischen Fokus im Selbstverständnis der politischen Bildung besteht: Soweit Politische Bildung den Subjektstandpunkt der Lernenden in den geschilderten Weisen (mangelnder Bezug auf eine Handlungs- und Lernproblematik, Lehrlernen) ausblendet, wenngleich dieser nicht realiter verschwunden ist, müssen die resultierenden Widerstände der Teilnehmenden didaktisch ‚gemanagt‘ werden. So erhält der Rekurs auf Methoden die Funktion geradezurücken, was über die didaktisch fokussierte Anordnung der Politischen Bildung mit angerichtet wird. Didaktik ist in diesem Sinne ein Surrogat für die weit schwierigere Aufgabe, Lehren in der politischen Bildung konsequent vom Standpunkt der Lernenden aus zu entwerfen.

Überlegungen zur Verallgemeinerbarkeit

Wie verbreitet die in diesem Abschnitt beschriebene Problematik in der Politischen Bildung ist, kann wiederum nicht konkret angegeben, sondern nur nachdenkend abgeschätzt werden. Der Umstand, dass die angesprochene Art von Beschreibungen üblich ist und diese unmittelbar relevant für die Umsetzung von Methoden sind, weist auf eine allgemeine und grundsätzliche Bedeutung der These hin. Zugleich gehen in die Durchführung Politischer Bildung vielfältige weitere Überlegungen und Vorgehensweisen ein, in welchen die Entwicklung einer subjektiven Handlungs- und Lernproblematik mit den Teilnehmenden mehr oder weniger stark

berücksichtigt werden kann. Über die praktische Relevanz der skizzierten Problemtheorie entscheide jede/r Bildungsarbeiter/in mit Blick auf die eigene Tätigkeit selbst.

2.1.4 Zur Ambivalenz von Partizipation in der Bildungsarbeit

Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden (III)

In dem Maße, wie der Subjektstandpunkt der Lernenden in der Politischen Bildung in der beschriebenen Weise ausgeblendet wird, werden auch Formen der Partizipation ambivalent. Auch in dieser Hinsicht bewegt sich Bildungsarbeit stärker im Rahmen der Schullogik, als allgemein bewusst sein dürfte.

Mit Blick auf die Schule bemerkt Holzkamp den Widerspruch, dass „die >Rechte des einzelnen Schülers< in der demokratischen Schule“ einerseits hervorgehoben würden – „>jedem Schüler stehen Informations- und Mitwirkungsrechte zu<“ –, andererseits „das schuladministrativ *erhebliche* Einbringen von eigenen inhaltlichen Lerninteressen durch die Schülerinnen/Schüler ‚selbstverständlich‘ nicht zu diesen Rechten“ zähle: „>Der Spielraum für die Wahrnehmung der Informations- und Beteiligungsrechte ist eingegrenzt durch die Verpflichtung, die für die Durchführung des Unterrichts zur Erreichung des Schulzwecks verbindlichen Bestimmungen (z.B. Lehrpläne) ... zu beachten< (220-6).“ (Holzkamp 1993, 391f; Herv. KR)

Solche „gravierenden Beschneidungen der Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen/Schüler“ resultieren in der Schule aus der geforderten „Planbarkeit des schulischen Outputs zur Bedienung klassen- und schichtspezifisch unterschiedlicher Lebenschancen“ (392), die den Interessen der Mehrzahl der Schüler/innen zuwiderlaufe. Dieser Widerspruch wird allerdings nicht offen ausgetragen, sondern über die verdeckende Denk- und Praxisform des Lehrlernens abgesichert:

„Da niemand daran zweifeln wird, dass in der Schule ‚gelernt‘ werden muss, ‚Lernen‘ aber vorgeblich nur durch ‚Lehren‘ zustande kommt, steht die Verfügung über die Lerninhalte allein dem ‚Lehrer‘ (nach Anweisung der Schuladministration) zu, da er ja in dieser Logik als Subjekt des Lehrens gleichzeitig ‚Subjekt‘ der Lernprozesse der Schülerinnen/Schüler ist.“ (Ebd.)

Die pädagogische Denk- und Praxisform des Lehrlernens hat sich, wie gezeigt, über den Schulkontext hinaus verselbständigt und ist auch in der Politischen Bildung virulent. Darüber hinaus wird der Subjektstandpunkt der Teilnehmenden hier durch die didaktische Überbrückung einer fehlenden subjektiven Handlungs- und Lernproblematik reproduziert. Zugleich werden Verfahren der *partiellen* Partizipation auch in der politischen Bildung angewendet. So wird die *Mitbestimmung* der Teilnehmenden durch Bedarfsabfragen oder die Wahl von Themen aus einem Pool ermöglicht. Zugleich stehen die Seminarpläne und -inhalte *nicht* grundsätzlich zur Diskussion. Dies entweder, weil Befugte (Lehrer:nde, Ausbilder/innen, Vorgesetzte, Projekt- und Programmplaner/innen) für die Teilnehmenden entscheiden, welchen Themen sie sich zuzuwenden haben, oder weil die Lehrenden qua Wissensvorsprung bestimmte Inhalte und Abfolgen für sinnvoll halten.

Zweifelloos ist es sinnvoller, wenn die Teilnahme an Seminaren der Politischen Bildung freiwillig zustande kommt. Aber auch in einem solchen Fall, in dem ein globales subjektives Interesse am Thema gegeben ist, stellt sich die Aufgabe, Lehrinhalte und subjektive Handlungs- und Lernproblematik zu vermitteln. Ist die Teilnahme nicht freiwillig, gilt dies umso mehr. Insofern besteht die Diskrepanz zwischen Lehranforderung und Lernhandlung in beiden Fällen. Und in beiden Konstellationen können Verfahren der partiellen Partizipation in dem Maße zum Surrogat und zur Management-Methode werden, wie der Subjektstandpunkt der Lernenden ausgeblendet bleibt. Denn dann wird eine fehlende motivierte Übernahme des Lehrziels durch die Organisation oberflächlicher Zustimmung überspielt.

Zwischenresümee

Ausgangspunkt dieses zweiten Kapitels war die empirisch begründete Feststellung, dass das Selbstverständnis kritischer Politischer Bildung sich wesentlich aus der Abgrenzung von Schule speist. Dass eine bestimmte Form von Schule für das kritische Selbstverständnis Politischer Bildung bedeutsam ist, wurde gezeigt. Mit Blick auf die Frage, ob die schulbezogenen Praxistheorien eine kritische Bildungsarbeit befördern oder unterlaufen, lässt sich folgendes festhalten:

Der Sinn der Abgrenzung besteht in dem mehr oder weniger ausformulierten Wissen darum, dass Lernen-in-der-Schule Widerstände gegen Lernen überhaupt produziert. Damit bezieht sich Politische Bildung auf schulkritische Debatten, an denen auch die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Teil hatte. Mit dieser unterscheidet Politische Bildung zwischen Lernen-im-Allgemeinen und Lernen-unter-bestimmten-Bedingungen. Während also die wichtige Frage, unter welchen Bedingungen besser als in einer bestimmten Form von Schule gelernt werden kann, einen gemeinsamen Ausgangspunkt darstellt, fallen die Antworten verschieden aus. Politische Bildung kapriziert sich unmittelbar auf die arbeitsorganisatorisch-didaktische Dimension, auf der sie sich als das Andere von Schule konstituiert sieht. Demgegenüber hat sich auf einer vorgelagerten Ebene herausgestellt, dass zentrale Widersprüche schulischen Lernens in der Bildungsarbeit unbemerkt reproduziert werden, weil wichtige Aspekte jener schulkritischen Debatte in Vergessenheit geraten sind.

Dazu gehört der subjektwissenschaftliche Hinweis, dass intentionales Lernen sich auf Handlungsproblematiken bezieht, die ich mit meinen unmittelbaren Bewältigungsversuchen nicht überwinden kann. Um eine Lernschleife zur Verbesserung der Voraussetzungen meiner personalen Handlungsfähigkeit subjektiv motiviert einzulegen, muss ich eine kritische Distanz zu meinen unmittelbaren Bewältigungsbemühungen aufbauen und antizipieren können, dass die Mühen des Lernens meine Handlungsfähigkeit erweitern werden. Persuasive Programme, in denen ein großer Teil Politischer Bildung stattfindet, setzt keines der beiden Elemente subjektiv motivierten Lernens voraus. Sie richten sich vielmehr vorwiegend auf Menschen, die rassistische etc. Denkweisen teilen und subjektiv unmittelbar als unproblematisch ansehen. Für diese

Zielgruppen ist in den Bildungsprogrammen weder eine problematische bzw. problematisierende Bezugshandlung noch die Entwicklung einer Lernproblematik konzeptionell oder methodisch vorgesehen. Diese Ausblendung des Subjektstandpunkts von potenziell Lernenden fällt uns, so meine These, in der Praxis in Form von Lernwiderständen vor die Füße. Anstatt nun aber diesen Subjektstandpunkt gegen dessen programmatisch-administrative Ausblendung zum Ausgangspunkt Politischer Bildung zu machen, gerät der unmittelbare Rekurs auf didaktisch-managende Methoden zum Surrogat, welches das Problem überspielt.

Ähnlich wie in der Schule reproduziert Politische Bildung damit das *quid pro quo* von Lehr- und Lernsubjekt. Wie in schulischen Lehrplänen setzen auch Seminarpläne und Methodenbeschreibungen der Politischen Bildung die Lehrenden anstelle der Lernenden als aktiv Handelnde. Weder wird systematisch zwischen Lehranforderungen und Lernhandlungen unterschieden, noch wird Lernen anders denn als Effekt des Lehrens gedacht. Schließlich laufen angesichts dieser weitreichenden Ausblendung der Lernenden als Subjekte neben der Didaktik auch Formen der partiellen Partizipation Gefahr, zum Surrogat für eine wirkliche Einbeziehung der Teilnehmenden zu werden. Insgesamt hat sich gezeigt, dass Politische Bildung mit ihrem didaktischen Fokus keinesfalls das ganz Andere von Schule ist, sondern Widersprüche schulischen Lernens reproduziert. Was lediglich ausgeblendet wird, verschwindet ja nicht tatsächlich, sondern verschafft sich anderweitig Geltung. Je weniger Politische Bildung vom Standpunkt der Lernenden entwickelt wird, desto mehr müssen die nicht motivierten Subjekte gemanagt und eine sekundäre Motivation erzeugt werden, desto mehr wird also auf Didaktik, Arbeitstechniken und partielle Partizipation gesetzt und das gesamte Problem reproduziert.

Um diesem Dilemma zu entkommen, schlage ich vor, den gesamten Prozess Politischer Bildung systematisch vom Standpunkt der Lernsubjekte aus zu entwickeln, wozu nun weitere zentrale Begriffe der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie eingeführt werden.

2.2 Lernhandlungen begreifen: Lerngründe und Lernverhältnisse

Das Begriffspaar, mit dem konkrete Formen widerständigen Lernens analysiert und Formen motivierten Lernens vom Standpunkt der Lernenden entworfen werden können, ist das des defensiven bzw. expansiven Lernens. Insofern Lernen im Verhältnis zu einer subjektiv problematischen Bezugshandlung steht, also eine spezifische Form des Handelns darstellt, wird vielleicht verständlich, dass diese Begriffsbildung das Paar restriktive bzw. verallgemeinerte Handlungsfähigkeit (Kap. 1.2.2) konkretisiert. Insofern vollziehen sich auch *Lernhandlungen* im Medium bestimmter Bedeutungen, in denen sie subjektiv begründet sind. Mit dem Begriffspaar defensive-expansive Lerngründe können konkrete Lernproblematiken auf ihre immanenten Prämissen- und Intentionsstrukturen befragt werden (vgl. Holzkamp 1993, 191 u. 194).

2.2.1 Defensive und expansive Lerngründe

Das Begriffspaar ist als Konkretisierung der emotional-motivationalen Qualität der Begründungen von Lernhandlungen zu verstehen. In diesem Sinne sind Lernhandlungen expansiv bzw. motivational begründet, wenn der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluss und Verfügungserweiterung bzw. erhöhter Lebensqualität erfahrbar bzw. antizipierbar ist, so dass die ebenfalls antizipierbaren Anstrengungen bzw. Risiken motiviert übernommen werden können (vgl. 190). Lernhandlungen sind defensiv begründet, wenn eine Erhöhung der Weltverfügung bzw. Lebensqualität nicht antizipiert werden kann, die Unterlassung oder Weigerung zu lernen aber eine Beeinträchtigung der Weltverfügung bzw. Lebensqualität erwarten lässt. So sieht sich das Lernsubjekt zu einem Lernen gezwungen, das nicht in subjektiver Motivation begründet ist (vgl. 191). Insofern Lernhandlungen in defensiver bzw. expansiver Weise in bestimmten Bedeutungskonstellationen als Prämissen begründet sind, müssen diese eigenständig analysiert werden, um jene begreifen zu können.

Welches sind nun relevante Bedeutungskonstellationen, in denen Lernhandlungen begründet sind? Beim Lernen-in-der-Schule ist es offensichtlich die Struktur und Logik der Institution Schule. Im Falle der Politischen Bildungsarbeit sind es die Seminarinhalte sowie organisatorisch-didaktischen Arrangements. Beide Anordnungen¹⁰ können als bestimmte Ausprägungen von *Lernverhältnissen* (F. Haug 2003) verstanden werden, die als Prämissen in Lernbegründungen eingehen. Vor diesem Hintergrund erschließt sich der Aufbau und Sinn der folgenden Kapitel als Bedeutungsanalysen: In den *Kapiteln 2.2* und *2.3* werden schulische Bedingungen des Lernens skizziert, aus denen Prämissen-Gründe-Zusammenhänge habitualisierter Lernwiderstände, die Teilnehmende in die Politische Bildung mitbringen mögen, deutlich werden können. In den *Kapitel 3* und *4* werden hingegen Bedingungen expansiven und defensiven Lernens analysiert, welche Politische Bildung selbst gestaltet.

2.2.2 Zur Genese und gesellschaftlichen Funktion des Schulsystems

Das in jüngerer Zeit unter Druck geratene deutsche Schulsystem reicht in seinen Wurzeln bis ins 18. Jahrhundert zurück. Mit der Herausbildung der bürgerlichen Nationalstaaten wurde Bildung nach und nach den Kirchen entzogen und aus einer Privatangelegenheit zur einer öffentlichen, dem Staat unterstellten Sache. Im deutschen Staats- und Kulturraum geschah dies in spezifischer Weise. Die im 18. Jahrhundert eingeführte allgemeine Schulpflicht beschränkte sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts auf eine „Standeserziehung, in der verschiedene Schulformen für spezifische soziale Gruppen reserviert waren“ (Bultmann 2007, 182). In den Volksschulen wurde „Elementarerziehung für die sozialen Unterschichten, Proletariat und Bauern“ geboten,

¹⁰ Schulische Lernverhältnisse sind eindeutig institutionalisiert und ihre Struktur ist damit als Anordnung fassbar. Politische Bildung ist in den Trägern institutionalisiert, welche von der Bundeszentrale für Politische Bildung anerkannt sind. Ihre Struktur ist jedoch heterogener als die der Schule. Die in dieser Arbeit herausgestellten Vorgehensweisen und Praxistheorien können in dem Maße als Aspekte der Anordnung Politischer Bildung gelten, als sie verallgemeinerbar sind.

„während das gehobene Bürgertum seine Kinder etwa auf gymnasiale Vorschulen oder Lyzeen (für Töchter) schickte und ein Teil der Bevölkerung sich durch Privatlehrer der (erst in Ansätzen realisierten) öffentlichen Bildung entziehen konnte“ (182f). Religionsschulen hatten zudem noch eine starke Stellung inne (vgl. 83).

Vor dem Hintergrund dieses ständisch-bürgerlichen Ungleichheitssystems leuchtet die Forderung der Arbeiterbewegung nach einer *allgemeinen* und *gleichen* Volkserziehung durch den Staat, einer *allgemeinen* Schulpflicht, *unentgeltlichem* Unterricht in allen Bildungsanstalten sowie die Erklärung der Religion zur Privatsache (Gothaer Programm 1875; vgl. Bultmann 2007, 182f) ein. Diese Forderungen wurden allerdings erst in den 1920er Jahren und nur partiell realisiert. Hier entstand jene bis heute erhaltene Grundstruktur des deutschen Schulsystems aus vierjähriger Grundstufe und dreigliedrigem weiterführenden System.¹¹

Dieses Schulsystem mit seiner „hierarchischen Entkoppelung *praktischer* und akademisch-wissenschaftlicher Bildung“ (184) korrespondiert dabei mit Erfordernissen der fordistisch-tayloristischen Arbeitsorganisation mit ihrer „extremen Trennung und Hierarchisierung von intellektuell qualifizierter und angelernter Massenarbeit“ (W.F. Haug 1998, 10) bzw. ihrer „strikten vertikalen Trennung von geringer bewerteten ausführenden und planend-leitenden Tätigkeiten einer kleinen Minderheit“ (Bultmann 2007, 184f). „Eine Maschine“ braucht „drei Typen von Menschen: einen, der sie erfindet, einige, die sie konstruieren und warten, viele, die sie bedienen, kurz: einen Wissenschaftler, einige Techniker und viele Arbeiter“ (184).

Vor diesem Hintergrund können die grundsätzlichen Funktionen des Bildungssystems in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft verdeutlicht werden. Das Bildungssystem muss die „gesellschaftlich präformierten Berufslaufbahnen mit entsprechend *qualifizierten* bzw. *berechtigten* Individuen“ (Holzkamp 1993, 389; Herv. KR) bedienen, m.a.W.: im Rahmen seiner „Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion“ (Klafki 1989, 7) muss es eine hinreichend große Menge von Fertigkeiten produzieren, die quantitativ und qualitativ ungleich über die Individuen verteilt sind. Im Rahmen seiner „Selektions- und Allokationsfunktion“ (ebd.) muss es die Individuen daher in tendenziell passender Menge hierarchisch kanalisieren. Weil dies dem bürgerlichen Gleichheitsversprechen zuwiderläuft, muss die Selektionsfunktion legitimiert („Integrations- und Legitimationsfunktion“ (ebd.)) und eine spezifische Bewegungsform für den allgemeinen „Widerspruch zwischen der Garantie formeller Gleichheit und dem materiellen Fortbestand von ungleichen Verfügungs- und Entwicklungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1993, 383) ausgebildet werden. Schließlich kommt der Schule auch „die Funktion der Kulturüberlieferung“ (Klafki 1989, 7) zu. Insgesamt muss Schule die Ausbildung von der jeweiligen macht- und herrschaftsdurchwirkten Produktions- und Lebensweise *grosso modo*

¹¹ Genau genommen existiert bereits ein Flickenteppich unterschiedlicher Schulstrukturen (z.B. fünf- oder sechsjährige Grundstufe sowie eine zweigliedrige weiterführende Schule), die teils auf DDR-Traditionen, teils auf die laufende Transformation des Bildungssystems zurückgehen.

„passenden“ Subjektformen mit ihren generalisierten Haltungen in kognitiver, emotionaler und handelnder Hinsicht bewerkstelligen:

„Die starre fordistische Arbeitsteilung mit ihrem typischen Fabrikregime betont etwa sehr stark solche Sekundärtugenden wie Unterwerfung unter ein fremdes Kommando, formale Disziplin und Einordnungsbereitschaft, während die neu sich bildende hochtechnologische Produktionsweise mit ihrer charakteristischen Wissensökonomie wesentlich stärker Momente individueller Kreativität und Flexibilität als Setzung von Erziehungszielen verlangt.“ (Bultmann 2007, 184)

So stellen Bildungsinstitutionen in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft „einerseits Disziplinareinrichtungen“ dar und dienen „andererseits der Reproduktion gesellschaftlich relevanter Qualifikationen“ (ebd.) und sie müssen den Widerspruch zwischen proklamierter Gleichheit und systematischer Produktion von Ungleichheit in eine schulspezifische Bewegungsform bringen. In *diesem* Kontext spielen jene Elemente eine zentrale Rolle, die in den Praxistheorien Politischer Bildung über schulisches Lernen von Anton und Lena benannt wurden.

2.2.3 Schule in der Produktionsweise des Fordismus. Zeitregime und Notengebung.

Im Folgenden werden jene schulischen Lernverhältnisse beschrieben, von welcher sich kritische Politische Bildung abgrenzt. Dabei konzentriere ich mich auf jene Elemente, die von meinen Gesprächspartner/innen als bedeutsam hervorgehoben wurden: das Zeitregime, Frontalunterricht, die Notengebung und Konkurrenz.

Zeitregime: ‚Organisation von Entwicklungen‘ und Frontalunterricht

Bestimmte Techniken der Unterwerfung von Individuen, wie sie sich in im 18. Jahrhundert herausbildenden Institutionen (Militär, Kloster, Schule) zeigen (vgl. Foucault 1977, 1978), sieht Holzkamp auch in der Schule der 1980er bzw. 1990er Jahre noch am Werke. So liegt in der „Homogenisierung der Schülerinnen/Schüler durch ‚Gleichschaltung verschiedener Altersklassen‘ [...] mit der ‚Organisation von Entwicklungen‘“ (Holzkamp 1993, 397) ein zentraler Schulzweck. Dabei ist, wie bei Michel Foucault im dortigen Zusammenhang beschrieben, die „Kontrolle über die Tätigkeit der einzelnen Körper/Individuen durch deren Fixierung in der Zeit“ (352), durch detaillierte Stundenpläne und gestaffelte Prüfungen entscheidend. Diese legen Entwicklungsstufen fest und ermöglichen „eine Synchronisation des individuellen Vermögens mit den ‚vorgeschriebenen‘ Zeitreihen“ (353), indem „das Aufsteigen jedes Individuums von einer Stufe zur nächsten durch gestaffelte Leistungsnachweise, Prüfungen etc. geregelt ist“ (362). Dass dies keine ‚natürliche‘ Form der Regulation, sondern eine historisch spezifische Form der Unterwerfung ist, mag man sich daran verdeutlichen, dass sich derartige Techniken „aus zunftmäßigen Lehrverhältnissen“ entwickelt haben, die „nicht nach einem festgelegten Programm gegliedert sind und mit nur einer Prüfung abschließen“ (352; Herv. entf).

In ähnlicher Weise ist die Schule „auch hier und heute [...] einem strengen und präzisen zeitlichen Reglement unterstellt, zentriert auf die Fixierung einer zeitlichen Grundeinheit als Tatsachenfeststellung und Vorschrift zugleich: >Eine Unterrichtsstunde dauert 45 ... Minuten< (330-2). [...] dem entspricht eine wahrhaft ‚minutiöse‘ Regelung über die >Dauer der Pausen< (330-2)“ (361).

Zudem dient die „Schulstunde auch als Einheit bei der zeitlichen Verteilung des Unterrichts auf die einzelnen Schulfächer“ (ebd.), wodurch die „disziplinäre ‚Verfertigung‘ von Individuen gemäß den wechselnden Anforderungen der von der Schule zu bedienenden beruflichen Laufbahnstrukturen“ (397) ermöglicht wird. Auch die strikte Überwachung der Schüler/innen i.e.S. wird in diesem Zusammenhang verständlich. Unter der Voraussetzung homogener Klassen und des Lehrlernens – gelernt wird, was gelehrt wird – erklärt sich das „Herausfallen“ einzelner Schüler/innen „daraus, dass die jeweilige Schülerin oder der jeweilige Schüler, während das unterrichtliche Lehrlernen stattgefunden hat, *abwesend* war“ (398). Daher die penible Aufsicht über die Ab- und Anwesenheit (Fehlzeitenkontrolle, Zur-Ordnung-Rufen bei Unaufmerksamkeit etc.).

Dieses disziplinäre Zeit- und Überwachungsregime bringt einerseits Subjektformen hervor, die fordistisch-tayloristischen Erfordernissen entsprechen, und läuft andererseits den Verlaufsformen lernenden Weltaufschlusses im expansiven Modus zuwider:

„Nehmen wir an, ein vom Lehrer im Unterricht dargestelltes Problem hat mich (als Schülerin/Schüler) so nachhaltig betroffen und interessiert, dass ich es als *meine* Lernproblematik übernommen habe: Ich werde also in der [...] [expansiven, KR] Lernhaltung herauszufinden suchen, wo dabei meine Schwierigkeiten liegen (Herausarbeitung der Lerndiskrepanz und der relevanten Dimensionen der Gegenstandsannäherung), [...] was ich darüber schon weiß [...], [...] hin und her überlegend (inneres Sprechen, Gewinnung von Schlüsselfragen an mich selbst)“ (477).

Solche Aspekte und Verlaufsformen motivierten Lernens kollidieren mit der disziplinären Struktur und den entsprechend reduzierten intersubjektiven Beziehungen. Ganz unmittelbar „gerate ich hier schon mit dem zeitdisziplinären 45-Minuten-Takt der Schulstunde in Widerspruch: Es wird vielleicht gleich zur Pause klingeln, dann wird der Unterricht schlagartig abgebrochen“ (ebd.). Womöglich werde ich nachdenkend meine Zuwendung zum Unterrichtsgeschehen reduzieren und dann zur Ordnung des Lehrlernens gerufen werden. Mich interessierende Fragen ziehen in der Regel auch nach sich, in einen Austausch mit anderen treten zu wollen. Im Falle des Redens mit Nachbar/inne/n würde wiederum ein Ordnungsruf folgen. Im Falle des Versuchs, eine wissenssuchende Frage an den/die Lehrer/in zu stellen, gerät diese/r in ein Dilemma:

„Wenn er sich [...] auf die expansiven Lerninteressen seiner Schülerinnen/Schüler einlasse [...], verlöre er die Klasse unweigerlich aus dem Griff, so dass die schuldisziplinär vorgesehenen (fiktiven) Lehrlernprozesse und Bewertungen nicht mehr möglich wären.“ (478)

Die Beziehung zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n ist allerdings nicht nur durch eine Beschränkung wissenssuchender Fragen der letzteren bestimmt, sondern auch durch eine bestimmte Form der Lehrerfrage. Neben der Schaffung von Grundlagen für die Leistungsbewertung, sollen die Lehrerfragen die Schüler/innen schrittweise dazu bringen, die adäquate Antwort zu finden (vgl. 470). In den entsprechenden didaktischen Anleitungen spielt die Möglichkeit tatsächlich wissenssuchender Fragen der Lehrer/innen über den Vorwissensstand zwecks besserer Unterstützung allerdings keine Rolle. Vielmehr wird davon ausgegangen, „dass das Ergebnis des Unterrichtsgesprächs stets schon präterminiert und dem Lehrer bekannt ist“ (471). Die Schüler/innen sollen „durch das didaktische Fragegeschick des Lehrers“ nur „selbst darauf kommen“ (ebd.).¹²

Die disziplinären Anordnungen (Zeitregime, Überwachung, Beziehungen) verhindern Lernen im expansiven Modus und korrespondieren mit Subjektformen und intersubjektiven Beziehungen, wie sie in tayloristisch-fordistischen Arbeitsformen funktional sind: Das strikt vorgegebene Zeitregime übt in eine Arbeitsorganisation ein, „die den Arbeiter stillstehen und den Arbeitsgegenstand an ihm vorbeibewegen“ (W.F. Haug 1998, 10) lässt, in der die Operationen also zeitlich-qualitativ von der Maschine vorgegeben sind. Kompetenzen der personalen Interaktion und Kommunikation werden nicht benötigt.

Es wird sich zeigen, dass „im Rahmen neoliberaler ‚Reformkonzepte‘ gerade die ‚disziplinären‘ Momente der Schulorganisation und die damit verbundenen Vorstellungen kritisiert und transformiert werden“ (Kaindl 2006, 83), ohne allerdings die Disziplinarfunktion von Schule schlechthin aufzuheben. Diese wandelt sich lediglich und passt sich den disziplinären Erfordernissen der Arbeitsorganisation im transnationalen High-Tech-Kapitalismus an. Zugleich aber liegt in diesem Prozess eine partielle Befreiung des Lernens aus bestimmten Restriktionen der überkommenen Schuldisziplin. Andere Funktionen von Schule erweisen sich demgegenüber als invarianter. Dazu gehört die Selektionsfunktion, deren grundlegende Ausprägung im Folgenden skizziert wird.

‚Objektive und gerechte Notengebung‘ als Bewegungsform des Widerspruchs zwischen bürgerlichem Gleichheitsversprechen und der Reproduktion von Ungleichheit

Die Notengebung bildet das Rückgrat von Schule, ohne sie wäre „das Gesamtsystem der schulischen ‚Organisation von Entwicklungen‘ [...] weder möglich noch legitimierbar“ (Holzkamp 1993, 380). Gemeint ist, dass man

¹² Frage-Antwort-Sequenzen treten auch in der Politischen Bildung auf. Sie können eine kritische Bildungsarbeit vom Standpunkt der Lernsubjekte stützen, aber auch unterlaufen. Holzkamp (1993, 471) paraphrasierend gilt: Sinnvoll sind sie insoweit, als ‚von Bildungsarbeiter/inne/n nicht nur vorauswissend gefragt, sondern von den Teilnehmenden ein Wissen eingeholt wird, über das nur diese verfügen, nämlich das Wissen über ihren gegenwärtigen Einsichtsstand, die vorhandenen Vorinformationen, die dabei auftretenden spezifischen Probleme etc.‘. Auf dieser Grundlage können dann von den Bildungsarbeiter/inne/n jene spezifischen Informationen und Zusammenhänge eingebracht werden, mit deren Hilfe die konkrete subjektive Lernproblematik überwindbar ist.

„die ‚Versetzungen‘ bzw. das ‚Sitzenbleiben‘ als selektive Regulation des Durchgangs durch die Klassenstufen weder geordnet vollziehen noch den betroffenen Schülerinnen/Schülern und Eltern plausibel machen [könnte], wenn nicht die ‚Noten‘ als vorgeblich objektiver Vergleichsmaßstab dafür, welche Individuen weiter kommen und welche zurückbleiben, etabliert und anerkannt wären“ (381f).

Dasselbe gilt für alle anderen Zuweisungen und Übergänge wie die von der Grund- in die entsprechenden weiterführenden Schulen, zwischen den Schulformen, in die gymnasiale Oberstufe sowie von dort an die Fachhochschulen und Universitäten.

Noten gelten im Alltagsverstand als akzeptable Rückmeldung über den tatsächlichen Leistungsstand von Schüler/inne/n (und Student/inn/en). Umkämpft ist zwischen Lehrer/inne/n, Vorgesetzten, Schüler/inne/n und Eltern nicht die Notengebung als solche, sondern lediglich das Ausmaß ihrer Objektivität und Gerechtigkeit. Mit Holzkamp lässt sich jedoch zeigen, dass die Funktion von Noten als Leistungsrückmeldung zwar auch Ausdruck eines pädagogisch sinnvollen Anliegens ist, Noten aber *nicht objektiv sein können*. Zudem wird die pädagogische Funktion der Notengebung durch ihre Selektions- und Legitimationsfunktion überlagert (s.u.). Die widersprüchliche Einheit beider Funktionen als alltägliche ideologische Praxis¹³ aller an Schule Beteiligten bildet die spezifisch schulische Bewegungsform, in welcher das Gleichheitsversprechen und die tatsächliche Produktion von Ungleichheit vermittelt sind. Sie ist wesentlicher Aspekt jener Bedeutungskonstellation, in welcher Lernwiderstände begründet sein können.

Warum Noten keine objektive Leistungsrückmeldung sein können – und daher eine illusorische Praxis sind

Die Definitionen der in Deutschland gebräuchlichen Noten *sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft, ungenügend* zeichnen sich durch einen gewissen Bezug zwischen Leistung und Lerngegenstand aus, insofern letzterer in der Vokabel der *Anforderung* mitgemeint¹⁴ sein mag: „>Erteilt wird die Note [...] ‚sehr gut‘, wenn die Leistung den Anforderungen in besonderem Maße entspricht< (200-10f)“ (Holzkamp 1993, 367). In dieser Form *können* Noten in knapper Form eine Leistung als mehr oder weniger weit reichendes Begreifen eines Gegenstandes bezeichnen und *ansatzweise* die pädagogische Funktion erfüllen, dem jeweiligen individuellen Erkenntnisstand entsprechende Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten (vgl. ebd.). Um diese pädagogische Funktion umzusetzen, ist ein interindividueller Vergleich von Leistungen nicht notwendig, relevant ist lediglich die je individuelle Beziehung zwischen Lerngegenstand und Ausmaß des Begreifens, ausgedrückt in der ‚Leistung‘. Schon für diese pädagogische Funktion sind Bezeichnungen wie etwa *befriedigend* oder *ausreichend* samt ihren Definitionen lediglich als grobe Indikatoren geeignet, denn sie sagen nichts Inhaltliches darüber aus, was ein/e Lernende/r

¹³ Vgl. zum Ideologiebegriff Kap. 7.5.

¹⁴ Im Zusammenhang der Produktion von Unterschieden spielt u.a. die künstliche Zeitverknappung des Lernens und der Leistungsdemonstration eine wichtige Rolle. Zu den Anforderungen gehört insofern nicht lediglich die unterstützte Aneignung eines Gegenstands in der individuell benötigten, sondern künstlich verknappten Zeit.

an einem Gegenstand nicht begriffen hat. Wenn ich als Lehrende nichts anderes wüsste, als dass einem/einer Schüler/in ein ‚Befriedigend‘ in einem bestimmten Thema zugeordnet ist, wüsste ich genau genommen *nichts* darüber, wo meine Unterstützung ansetzen sollte. Mit der Übersetzung der Noten in numerische Daten wird diese ohnehin residuale pädagogische Funktion zudem durch eine andere überlagert und dominiert.

Die numerische Notenskala (1, 2, 3, 4, 5, 6) verschiebt das Augenmerk von der pädagogisch einzig relevanten Beziehung zwischen Lerngegenstand und dem Ausmaß, in dem dieser in einem konkreten Fall durchdrungen wurde, hin zu einem für die pädagogische Funktion unerheblichen interindividuellen Vergleich. In dieser Form soll die Notenskala die Vergleichbarkeit von Leistungen verschiedener Schüler/innen ermöglichen. *Diese Funktion ist messtheoretisch unbegründbar und daher vollständig illusorisch.* Es ist messtheoretisch „durch nichts begründbar, dass die 3 des einen Schülers in der einen Klasse und die 3 eines anderen Schülers in einer anderen Klasse tatsächlich für die gleiche Leistungshöhe steht“, und es ist „nicht einmal garantiert, dass der Abstand zwischen den Noten, etwa zwischen 2 und 3 oder 3 und 4 jeweils gleiche Leistungsdifferenzen abbildet“ (368). Daher geben Noten in ihrer beanspruchten Funktion des interindividuellen Vergleichs tatsächlich „weder in irgendeinem Sinne objektive Rückmeldungen des Lehrers an die Schülerin oder den Schüler“, noch sind die üblichen „numerischen Rechenoperationen (Summierungen, Durchschnittsberechnungen etc.)“ messtheoretisch möglich, sondern „arithmetisch unsinnig“ (ebd.) (vgl. Kap. 5.1.3). Es ist nun aber gerade die Ausgestaltung dieser illusorischen Funktion, auf die sich ein erheblicher Teil der schuladministrativen Regelungen bezieht.

Zur Ausgestaltung der illusorischen Praxis: Vergleichbarkeit und Verteilung von Noten

In seinen Analysen konkreter Schulverwaltungsvorschriften bemerkt Holzkamp einen „gleitenden Übergang vom Kriterium der Sachangemessenheit der Note zu dem der *Vergleichbarkeit* der Notengebung“ (370; Herv. KR), in welcher der *Verteilung* der Noten eine zentrale Rolle zukommt. Durch Praktiken wie das Anlegen von Notenspiegeln, in denen die Verteilung von Klassenarbeiten pro Note organisiert ist, wird die sachlich nicht mögliche Vergleichbarkeit *hergestellt*. Nach wie vor kann die Vergleichbarkeit „nicht damit begründet werden, dass verschiedene Kinder, die etwa alle mit 3 benotet wurden, tatsächlich in ihren *Leistungen* gleich sind“ (ebd.). Vergleichbar sind in dieser Sicht Noten, und zwar „dann, wenn die jeweilige Notenstufe den ‚Stand‘ des Individuums *im Verhältnis zur Verteilung* der anderen Notenstufen kennzeichnet“ (ebd.; Herv. KR). Hierin liegt „die schulische Verselbständigung der Note“, insofern „weniger die benoteten Leistungen, sondern eher quasi zirkulär die Noten selbst bewertet werden“ (ebd.; Herv. entf.). Aus dem sich erst aus der Verteilung ergebenden individuellen Stand wird auf die Leistung geschlossen. Durch die Organisation von Verteilungen wird eine „begründbare Leistungsdifferenzierung der Schülerinnen/Schüler *vorgetäuscht*“ (ebd.; Herv. KR) und produziert.

Die Verteilung der Noten ist dabei nicht beliebig oder gar Resultat der wirklichen Leistungen der Schüler/innen in Bezug zum Lehrinhalt. Vielmehr wird umgekehrt eine sich der Gauß'schen Normalverteilung annähernde Streuung der Noten zum Maßstab für den Lehrinhalt und die Leistungen. Holzkamp veranschaulicht dies an einem Beitrag zur Frage der Notenverteilung.

„Innerhalb der >staatlichen Standardschule ... geht man [...] selbstverständlich davon aus, dass zum Beispiel bei einer Leistungsüberprüfung (Klassenarbeit o.ä.) der Anteil der ‚guten‘ und ‚sehr guten‘ Leistungen etwa dem der ‚mangelhaften‘ und ‚ungenügenden‘ entsprechen müsse, *sonst gilt die Aufgabe als falsch gestellt*<, und er [Becker 1991, 17; KR] präzisiert dies in einer Fußnote mit dem Hinweis, dies geschehe >etwa in Analogie zur Gauß'schen Normalverteilung, oft sogar in ihrer unmittelbaren Anwendung oder unter Berufung auf sie!<“ (371; Herv. KR)

Die aktive Herstellung der verselbständigten Normalverteilung zeigt sich auch in der gebräuchlichen Praxis, „einer versehentlich ‚zu leicht‘ ausgefallenen Arbeit alsbald eine ‚schwerere‘ folgen zu lassen – also im Effekt eine solche, die [...] eher um den Klassendurchschnitt verteilt benotet wird“ (372), bzw. unterhalb desselben, um im Durchschnitt aller Klassenarbeitsnoten eine Normalverteilung ‚hinzubekommen‘.

Zur gesellschaftlichen Funktion der illusorischen Praxis

Vor diesem Hintergrund dürfte einleuchten, dass die „‚verteilungsorientierte‘ Benotungspraxis“ die Funktion hat, „die Selektion der Schülerinnen/Schüler hinsichtlich des Erreichens der höheren Klassenstufen, weiterführender Schulzweige und mehr oder weniger qualifizierter Abschlüsse zu bewerkstelligen und als ‚gerecht‘ zu legitimieren“ (ebd.). Dabei sind die *sachentbundene* Verteilungsorientierung der Notengebung wie ihre numerische Fassung und messtheoretisch unzulässige Verrechnung „die Garantien dafür, dass die Noten zur Regulierung und Legitimierung der selektiven Kanalisierung von Schulkarrieren geeignet sind“ (381). *Gerade wegen* ihrer Sachentbundenheit und messtheoretischen Unsinnigkeit können sie ihre Funktion in der Produktion von Ungleichheit erfüllen:

„Durch die normalisierende Differenzierung der Noten auf den Klassendurchschnitt hin werden, da so immer gute und schlechte Noten in einem bestimmten Verhältnis herauskommen, zwangsläufig und automatisch jene Unterschiede und Ungleichzeitigkeiten produziert, aufgrund derer immer nur ein Teil der Schülerinnen/Schüler in höhere Klassen und Schulzweige aufsteigen kann.“ (Ebd.)

Lassen wir einen Moment unsere Phantasie spielen und stellen uns eine Welt vor, in der es *keine* über verschiedene Systeme bzw. Institutionen (wie Schule/Hochschule, Städte, Arbeitsmarkt usw.) organisierten Zuweisungen ungleicher Verfügungsmöglichkeiten gibt. Unter dieser Voraussetzung können wir uns vielleicht vorstellen, dass Lernen und Lernfortschritte sich zwecks pädagogischer Unterstützung allein daran ausweisen müssten, inwieweit ein/e Lernende/r einen Gegenstand begriffen hat oder nicht. Umgekehrt erhaschen wir vielleicht ein Gespür dafür, wie sehr sämtliche existierenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse vorausgesetzt sind, damit es so etwas wie die *Vergleichbarkeit* von Leistungen und die darauf fußende *Verteilung* von

Leistungsbewertungen geben muss – und wie sehr Schule durch die Notengebung als illusorische Praxis einübt, sich in Konkurrenzverhältnissen konform zu bewegen. Dabei gilt: auch wenn die Produktion von Verteilungen die eingangs skizzierte *pädagogische* Funktion der Leistungsrückmeldung überlagert und dominiert – ohne die Vermischung beider Aspekte in den alltäglichen Praxen der Notengebung könnte der allgemeine Widerspruch zwischen Gleichheitsversprechen und Produktion von Ungleichheit in der Schule nicht in eine Bewegungsform gebracht werden. In den alltäglichen Kämpfen um das Ausmaß der Objektivität und Gerechtigkeit der Notengebung tragen Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Vorgesetzte diesen Widerspruch aus und arbeiten sich dabei in Ungleichheits- und Konkurrenzverhältnisse ein. Dass dies mit psychischen Kosten verbunden ist zeigt folgendes ‚Lehrstück‘.

Ein Lehrstück über die Gewalt der Schule und über befreites Lernen

Mit Bezug auf einen 1982 ausgestrahlten Film berichtet Ute Osterkamp von einem „Lehrer, der in der Grundschule Mathematik unterrichtete und dem es innerhalb kurzer Zeit gelungen war, sämtliche Schüler für diesen Stoff zu interessieren und alle auf den vorgeschriebenen Wissensstand zu bringen [...] Es wurde ganz deutlich, dass die Kinder [durch die Art des Lehrens, KR] Spaß am Lernen hatten, selbstbewusst wurden, aufeinander einzugehen lernten und in der Auseinandersetzung mit der Sache und den Mitschülern sehr viel mehr begriffen, als beim üblichen Lernprozess möglich gewesen wäre. Das Ende kam schnell: Der Lehrer wurde nicht etwa ob seiner hervorragenden Leistungen ausgezeichnet, sondern er bekam Ärger mit den Eltern und Vorgesetzten, weil er zu wenig Klassenarbeiten schreiben ließ und zu gute Noten gab. Das Argument, dass die Noten berechtigt seien, da alle Schüler das notwendige Wissen erworben hätten, zählte nicht. Er wurde gezwungen, zum alten Unterrichtsstil zurückzukehren und für die Klassenarbeiten so kurze Zeiten anzusetzen, dass erneut eine bestimmte Anzahl Kinder auf der Strecke blieb und die gewünschte Normalverteilung wieder hergestellt war. Eines der letzten Bilder dieses Fernsehfilms zeigt, wie ein kleines Mädchen, das zuvor ungemein happy wirkte, endlich den vertrackten Stoff zu können und ‚gut‘ zu sein, nach der letzten Klassenarbeit, die unter erschwerten Bedingungen, d.h. unter erhöhtem Zeitdruck geschrieben wurde, wieder mit ihrer altvertrauten ‚Fünf‘ tapfer grimassierend in der Ecke saß. [...] Ein anderes Bild zeigt einen Jungen im Kreuzverhör durch seine Mutter. Er hatte eine ‚Zwei‘ geschrieben. Alles, was die Mutter wissen wollte, war, wer noch besser war. Und anschließend kam die [...] Aufforderung, sich von einem Freund, der ziemlich unten in der Leistungshierarchie stand, zu trennen und sich an die besseren Schüler zu halten.“ (Osterkamp1984, 45)

Zwischenresümee: Lernverhältnisse in der traditionellen Schule als Bezugspunkt kritischer Bildungsarbeit

Die herkömmliche Schuldisziplin korrespondiert grosso modo mit der „extremen Trennung und Hierarchisierung intellektuell-qualifizierter und angelernter Massenarbeit“ (W.F. Haug 1998, 10) in der Produktionsweise des Fordismus. Sie zeichnet sich durch einen strikten, durch lautes

Klingeln angezeigte 45-Minuten-Takt und eine minutiöse Regelungen der Pausen, Zur-Ordnung-Rufen bei körperlicher und mentaler Abwesenheit, penible Registrierung von Abwesenheitszeiten, die Frage-Antwort-Technik, bei welcher das Ergebnis determiniert und dem/der Lehrer/in vorab bekannt ist, die Verunmöglichung der Beantwortung wissensuchender Fragen der Schüler/innen sowie die ideologische Praxisform der Notengebung aus. Kritische Bildungsarbeit grenzt sich von Schulverhältnissen wie diesen insbesondere durch didaktisch-organisatorische Alternativen ab, und versucht dadurch Lernverhältnisse zu etablieren, unter denen Lernen eher im expansiven Modus ermöglicht wird. Die Zeitstruktur Politischer Bildung bietet Raum für die Entfaltung von Lernbewegungen. Praktisch sind die Aufmerksamkeitsspannen insbesondere von Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen, allerdings tendenziell an den Schulzeiten orientiert. Umso wichtiger ist es, subjektive Handlungs- und Lernproblematiken als Voraussetzung motivierten Lernens zu entwickeln. In dem Maße wie dies gelingt, können Beziehungen und Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden sich in Richtung auf die Ermöglichung expansiven Lernens entwickeln. Umgekehrt gilt, dass in dem Maße, wie Lernen nicht motiviert erfolgt, auch in der Bildungsarbeit ‚diszipliniert‘ wird, schulische Frage-Antwort-Techniken zum Einsatz kommen etc. Disziplinierendes Handeln seitens der Lehrenden kann auch dann nahegelegt sein, wenn die Teilnahme zwangsweise erfolgt oder Zertifikate bzw. Anwesenheitsbestätigungen vergeben werden. Didaktisch-organisatorische Alternativen allein garantieren noch keine Lernverhältnisse, welche expansives Lernen nahe legen. Unter Vorgriff auf *Kapitel 4* muss noch hinzugefügt werden, dass aus dem Gesamt möglicher didaktischer Optionen insbesondere Vorträge und Textarbeit abgelehnt und (spielerische) Aktivitäten bevorzugt werden. Eine grundsätzliche Ablehnung dieser Optionen verschenkt Handlungsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens. Ich komme darauf zurück (vgl. Kap. 4.2). Zudem werden in der Regel Stuhlkreise als Alternative zum Sitzen an Tischen in der Schule gebildet. Diese Organisationsform hat sich nach meiner Erfahrung verselbständigt, wird aber nicht als dysfunktional wahrgenommen, weil Lesen und Schreiben ohnehin kaum als didaktisches Mittel angewendet wird. Schließlich wird großer Wert auf das Sprechen über eigene Erfahrungen gelegt, eine Vorgehensweise, welche angesichts der herkömmlichen Schuldisziplin verständlich ist. Neben den kritischen Anmerkungen zu organisatorisch-didaktischen Alternativen im Einzelnen ist festzuhalten, dass Lernwiderstände nicht allein in der Schuldisziplin, sondern in mit dieser vermittelten Selektionsfunktion und Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden begründet sind. Daher ist auch grundsätzlich nicht zu erwarten, Lernwiderstände allein durch organisatorisch-didaktische Alternativen umgehen zu können. Unabhängig davon unterliegt Schule einer grundlegenden Transformation, so dass die kritischer Bildungsarbeit zugrundeliegenden Schulkritik darüber hinaus aktualisiert werden muss.

2.3 Schule im Neoliberalismus am Beispiel der ‚Selbständigen Schule‘

Neue Schulformen unterscheiden sich m.E. nicht nur graduell, sondern grundlegend von schulischen Lernverhältnissen, auf die sich das Selbstverständnis kritischer Politischer Bildung bezieht. Bei dem zu beobachtenden Wandel handelt es sich vermutlich um eine „Neujustierung des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft [...], wie es sich [...] in den letzten 150 bis 200 Jahren herausgebildet hat“ (Bultmann 2007, 181f). Diese Annahme bezieht sich auf den „engen Zusammenhang [...] zwischen dem Bildungssystem einer Gesellschaft [...] und deren Struktur“, d.h. ihrer „beruflichen und sozialen Gliederung“ sowie ihres „Normen- und Wertesystems“ (181). Sie bezieht sich weiterhin darauf, dass sich mit „der ökonomischen Grundlage“ einer Gesellschaft auch „der ganze ungeheure Überbau langsamer oder rascher um[wälzt]“ (Marx, MEW 13, 9)¹⁵, d.h. aktuell auf den Übergang von der fordistischen Produktionsweise mit dem Fließband bzw. der Maschine als Leitproduktivkraft zur hochtechnologischen, trans-nationalen Produktionsweise mit dem Computer als Leitproduktivkraft (vgl. W.F. Haug 1998, 9ff). Mit der materiell-technischen High-Tech-Grundlage der Produktionsweise wird der Zugang zu, die Verfügung über und die Entwicklung von Wissen „als individuelle und soziale Ressource wichtiger“ (Bultmann 2007, 181).¹⁶ Will Politische Bildungsarbeit in ihrer Schulkritik aktuell bleiben, müssen die konkreten Widersprüche gegenwärtiger schulischer Lernverhältnisse als potenzielle Prämissen generalisierter Lernwiderstände in den Blick genommen werden. Einige Grundzüge neuer Schulformen werden im Folgenden am Beispiel des Konzepts der ‚Selbständigen Schule‘ dargestellt. Dieses Konzept wurde von der Bertelsmann-Stiftung propagiert, in Nordrhein-Westfalen 2002 unter der rot-grünen Regierung initiiert und von der schwarz-gelben Regierung ab dem Schuljahr 2006/2007 als Modellprojekt landesweit auf alle Schulen übertragen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW] 2006, 14).¹⁷

2.3.1 Führung und Aktivierung statt Demokratie – Schule als Wirtschaftsunternehmen

Leitbild der Bertelsmann-Stiftung in der Reorganisation von Schule ist das straff geführte Wirtschaftsunternehmen: „Klare Führung und Führungsverantwortung sind wichtige

¹⁵ Dies ist nicht deterministisch misszuverstehen, vielmehr ist gerade von einer relativen Autonomie der Institutionen mit wechselseitigen Determinations- und Überdeterminationsbeziehungen auszugehen (vgl. Weber 1995, insbes. 35ff). Angezeigt ist aber eine Tendenz, die sich *grosso modo* durchsetzt. Zudem sind derartige Umwälzungen als *politisches Projekt* zu verstehen, das entstandene Widersprüche in der Produktionsweise auf einer bestimmten Interessengrundlage ‚löst‘ (vgl. zur globalen Durchsetzung des politischen Projekts des Neoliberalismus: Klein 2007, Harvey 2007).

¹⁶ Diese Transformation wird unter Schlagworten wie ‚wissensbasierte‘ oder ‚Informationsgesellschaft‘ diskutiert.

¹⁷ Die rechtliche Form ist die eines Vertrags zwischen der Landesregierung und der Stiftung. Das Land zahlt 1,5 Millionen, die Stiftung 500.000 Euro pro Jahr und bekommt die organisatorische Leitung übertragen. Einen ähnlichen Vertrag hat die schwarz-gelbe Regierung Niedersachsens geschlossen. Die Bertelsmann-Stiftung fungiert damit faktisch als Bildungsministerium. Informelle Beratungstätigkeiten (über die hier sogar hinausgegangen wird) „[stellen] für die demokratische Beteiligung an staatlichen Herrschaftsprozessen deutliche Hindernisse dar. Das war und ist beabsichtigt.“ (Demirovic 2007, 27) Alex Demirovic deutet den sich ausweitenden Zugriff politischer Kräfte auf öffentlich nicht-legitimierte Beratungsfirmen als Aspekt des Umbaus der Staatsapparate selbst: „mittels einer informellen Beratungspraxis [wird] der Staat reorganisiert und der staatliche Willensbildungs- und Entscheidungsprozess vom Bürgertum wieder direkter kontrolliert“ (26).

Bedingungen für eine qualitätsorientierte Schulentwicklung“ (Bertelsmann-Stiftung, zit.n. GEW 2006, 19). Dementsprechend geht mit dem Modell eine „Machtverschiebung“ einher: „Die Position von Schulleiterinnen und Schulleitern wird gestärkt“, während „die Gesamtkonferenz der Schule sowie die Schulbehörden Einfluss abgeben müssen“ (GEW 2006, 16). Diese Tendenz zur Entdemokratisierung verbindet sich allerdings mit der Befreiung der Schulleitungen aus bürokratischen Abhängigkeiten und organisiert auf diese Weise Zustimmung. So müssen Sachmittel nicht mehr bei der Verwaltung beantragt und genehmigt werden, vielmehr kann die Schulleitung über ein eigenes Budget verfügen und Mittel für Personalstellen in Geld umwandeln, neue Lehrer/innen werden den Schulen nicht mehr zugewiesen, sondern können in einem selbst durchgeführten Auswahlverfahren ausgesucht werden etc. Allerdings beseitigt eine andere Organisation der Verfügung über an sich zu knappe Mittel „ja nicht die Finanznot der Schule“ (ebd.) als solche. Vielmehr wird die Verantwortung für die Ausgestaltung von Schule mit (zu) knappen Mitteln vom Staat auf die Schulleitungen der ‚Selbständigen Schulen‘ übertragen.¹⁸

Dies bringt quasi automatisch unternehmerisches Handeln der Schulleitungen hervor. Diese müssen versuchen, eigene Einnahmen zu erwirtschaften, etwa durch „durch Vermietung von Räumen, Verkauf von Dienstleistungen, Sponsoring, Schulgeld“ (20). Dieses Handeln mag zunächst auf Zustimmung treffen: „Schulleitungen und Beamte, die in der obrigkeitsstaatlichen Hierarchie [...] groß geworden sind oder vierzig Jahre Bürokratie des Realsozialismus erlebt haben, atmen erst einmal auf ob der plötzlichen Freiheiten“ (Bethge 2007, 177). Zustimmung mag auch insofern gewonnen werden, als sich in diesem Szenario eine Vielfalt kooperativer Aktivitäten abzeichnen: Schüler/innen und Eltern können kreativ werden, Ideen einbringen, Konzepte entwickeln und umsetzen. Sie können sich also – im Rahmen der mit anderen konkurrierenden Schule – als handlungsmächtig erleben. Mitentscheidungsrechte über entscheidende Fragen der Schulentwicklung haben sie nicht. Anstelle einer Ausweitung demokratischer Teilhabe in der Schule produzieren „zahlreiche Maßnahmen der Selbstmobilisierung“ (ag du bist bertelsmann 2009, 9) einen Sinn für *Corporate Identity*, die auf Aktivierung und (ggf.) Mitbestimmung in umfassender Fremdbestimmtheit basiert.

Das Fatale ist, dass durch die Umwandlung von Schule in eine wie ein Wirtschaftsunternehmen gestaltete Organisation Ungleichheitsverhältnisse befestigt werden: Das nahegelegte Sponsoring beispielsweise intensiviert Beziehungen und Abhängigkeiten der Schulen von Wirtschaftsunternehmen mit ihren partikularen Interessen (vgl. dazu GEW 2006, 36ff) und droht auf Sicht auch stadtsoziologisch segregierend zu wirken: „>In reichen Schulen in privilegierten Wohnquartieren< [...] werden sich >die besten Lehrkräfte [und das meiste Geld< sammeln“ (20). Die staatliche oder eigenverantwortliche Abschaffung der Lernmittelfreiheit bzw. die Einführung

¹⁸ Wie in der Arbeitsorganisation die Tätigkeiten aus der Vorgabe jeder Operation durch die Maschine befreit wird, so der Tendenz nach das Handeln von Schulleitungen aus denen der Verwaltung, und mittels Zielvorgaben in eine eigenverantwortliche Rationalisierung und Intensivierung gezwängt.

von Schulgeld kassiert die historische Errungenschaft unentgeltlicher Bildung und belastet die sozial Schwachen.

2.3.2 Größere Freiheitsgrade durch Modernisierung der Schuldisziplin

Neoliberale Schulkonzepte scheinen Träume wahr zu werden zu lassen. Wer sich am Projekt der ‚Selbständigen Schule‘ beteiligt, „darf das Sitzenbleiben abschaffen, den 45-Minuten-Rhythmus verändern und klassenübergreifende Lerngruppen einführen. Statt Notengeben sind zudem neue Formen der Leistungsbewertung möglich.“ (GEW 2006, 13) Diese Veränderungen revolutionieren die überkommene Schuldisziplin. Das Sitzenbleiben ‚abzuschaffen‘ setzt eine grundlegende Umorientierung pädagogischen Handelns und eine Transformation der traditionellen Schuldisziplin voraus (vgl. M. Reimer 2011). Wenn das Ziel darin besteht, die Zahl der Sitzenbleibenden tendenziell auf Null zu reduzieren, müssen die Schülerinnen und Schüler *individuell gefördert* werden. Dies wiederum erfordert eine stärkere Orientierung der Lehrer/innen am individuellen Verhältnis zwischen Leistung und Lerngegenstand. Rückt dieses Verhältnis stärker ins Blickfeld, ist auch eine Zeitlichkeit nahegelegt, die sich den Lernbewegungen anpasst, und nicht umgekehrt diese jener unterwirft. Auch die intersubjektiven Beziehungen werden transformiert: Lehrer/innen können stärker im Sinne pädagogischer Unterstützungshandlungen tätig werden, Schüler/innen untereinander in kommunikativ-solidarische Beziehungen treten, z.B. in Lerngruppen oder Mentorenprojekten. Die Reduktion der Quote der Sitzenbleibenden tastet auch die Produktion der Gauß’schen Normalverteilung an, jedenfalls mit Blick auf das untere Ende der Notenskala. Damit wird die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule verändert. All dies wirkt zusammen genommen befreiend. Die im oben wiedergegebenen Lehrstück beschriebenen psychischen Kosten der Schüler/innen werden deutlich minimiert, deren Befindlichkeit dürfte sich derjenigen annähern, die der Mathematik-Lehrer vor seiner Disziplinierung evozieren konnte.

Diese progressiven Momente des Schulumbaus gemäß neoliberalen Konzepten sind erstens noch keinesfalls durchgesetzt oder verallgemeinert, und zudem gebrochen, weil sie in eine – transformierte – Selektions- und Allokationsfunktion von Schule eingebunden bleiben.

2.3.3 Verschärfte Konkurrenz und Selektion auf erweiterter Stufenleiter

Mit Blick auf die schulinterne Lernorganisation (Förderung, Lerngruppen) scheint es so, als ob Konkurrenzverhältnisse überwunden und Bewegungsformen für expansiv begründete Lernbewegungen geschaffen werden, in denen Schüler/innen sich einen Gegenstand unterstützt erschließen können. Allerdings gehört zum Leitbild der Bertelsmann-Stiftung auch ein „möglichst fairer Wettbewerb zwischen vergleichbaren Schulen“ (zit.n. GEW 2006, 19). Erforderlich ist also die Vergleichbarkeit von Leistungen der Schüler/innen verschiedener Schulen. Der Vergleich wiederum setzt die Standardisierung von Lehrinhalten und Durchführung landesweit vergleichender Tests voraus. Dadurch wird die sich in der Ablösung der fordistischen Disziplin

andeutende Orientierung an Verlaufsformen expansiv-weltaufschließenden Lernens gebrochen und durch intensiviertes Lehrlernen überlagert. Die Selbständige Schule reduziert die schulinterne Konkurrenz, um sie vermittelt über externe Konkurrenzverhältnisse in die Schule zurückwirken zu lassen: „Bildungsstandards, Vergleichs- und Abschlussarbeiten [...] setzen Schulen zwangsläufig in Konkurrenz zueinander“ und befördern ein „teaching to the tests“ (18) anstelle der Orientierung an den Verlaufsformen expansiven Lernens. Dieselbe widersprüchliche Einheit zeichnet sich bei der Notengebung ab. Diese kann schulintern in bestimmten Phasen ausführlichen Leistungsbeschreibungen weichen, übergangsentscheidende Leistungen müssen aber nach wie vor in Notenform beurteilt werden. Entsprechende umfangreiche Vorschriften zur Einübung der illusorischen Praxis sind weiterhin vorhanden.

Die in die Schulen zurückwirkende Konkurrenz zwischen ihnen, insbesondere wenn sie eingebettet ist in einen Sinn für *Corporate Identity*, trägt dazu bei, „den internen Leistungsanspruch zu erhöhen und sich dabei zugleich marktförmig zu profilieren“ (ag du bist bertelsmann 2009, 9). Dies korrespondiert mit der von den ‚produktionistisch orientierten‘ Fraktionen in der Bildungspolitik diagnostizierten mangelnden Herstellung von Humanressourcen und der Notwendigkeit, den „Unterricht und die Qualität schulischer Arbeit [...] insbesondere auf dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse“ zu verbessern (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder [MSJK] des Landes Nordrhein-Westfalen [NRW]/Bertelsmann-Stiftung 2003, 3). Die Reproduktion der Selektionsfunktion auf erweiterter Stufenleiter besteht dabei darin, dass die Organisation des Vergleichs und der Verteilung sich nun nicht mehr nur auf die Individuen einer Klasse bzw. Klassenstufe einer Schule bzw. Schulen im sozialen Nahraum bezieht, sondern systematisch landes- oder gar bundesweit organisiert wird und sich auch auf das Ranking ganzer Schulen bezieht. Dabei werden sich aufgrund ungleicher Voraussetzungen der Schulen und der generellen Logik von Nullsummenspielen quasi automatisch Gewinner und Verlierer herauskristallisieren. Innerhalb der einen Schule kann auf Kosten der Schüler/innen der anderen besser gefördert werden.

Damit wird auch die Bewegungsform des allgemeinen Widerspruchs zwischen Gleichheitsversprechen und faktischer Produktion von Ungleichheit auf erweiterter Stufenleiter reproduziert. Bereits in den 1980ern und 1990ern wurde zur Lösung des Problems fließender Verschiebungen des Durchschnitts innerhalb und zwischen Klassen einer Schule (und ggf. darüber hinaus)

„der Vorschlag gemacht, zu deren Überwindung die traditionelle Notengebung durch ‚standardisierte‘, d.h. an umfassenderen Bezugsgruppen, meist einer Stichprobe aus Schülerinnen/Schülern der jeweiligen Jahrgangsstufe, ‚geeichte‘ Schulleistungstests zu ersetzen oder mindestens zu ergänzen“ (Holzkamp 1993, 373).

Diese Strategie löst aber nicht das Problem der *Herstellung* von Verteilungen als solche und ihr widersprüchliches Verhältnis zu sachgemessener Beurteilung. Im Gegenteil: die Produktion

sachentbundener Verteilungen wird perfektioniert und mit einem ‚größeren‘ Schein der Gerechtigkeit ausgestattet.

Zwischenresümee: Lernverhältnisse der Schule neoliberalen Typs als Herausforderung kritischer Bildungsarbeit

Betrachtet man die Tendenzen der neoliberalen Schulreorganisation vor dem Hintergrund der Erfordernisse, welche sich aus der Arbeitsorganisation im transnationalen High-Tech-Kapitalismus ergeben, erweisen sich die skizzierten Veränderungen als funktionale Modernisierung der schulischen Herstellung von Qualifikationen und Subjektformen.

Die Unterwerfung unter die rigide direkte Kontrolle, wie sie durch die traditionelle Schuldisziplin eingeübt wurde, wird angesichts der „Repositionierung des Wissens [...] der Beschäftigten“ in der high-tech-basierten Produktionsweise offensichtlich dysfunktional: „Je höher der Grad der Verwissenschaftlichung der Tätigkeiten, desto schwieriger wird es, eine direkte Kontrolle über den Arbeitsprozess aufrechtzuerhalten“ (Candeias 2007, 50). Die Einzelnen werden aus der minutiösen Kontrolle ihrer Operationen in die selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Tätigkeiten im Rahmen von Zielvereinbarungen u.ä. entlassen (vgl. Vieth 1995, Moldaschl 2003, Pongratz/Voß 2004). Der Verinnerlichung äußerer Zwänge (vgl. Holzkamp 1983, 413) und der selbständigen Ausgestaltung umfassender Fremdbestimmtheit kommen eine größere Bedeutung zu (vgl. Markard 2009, 218ff). Diesen globalen subjektiven Handlungsmodi entsprechen die Tendenzen in der ‚Selbständigen Schule‘: Der relative Zugewinn an Autonomie im Lernen wird eingezwängt in einen erweiterten Vergleich von Leistungen an den Übergangsstellen, ähnlich den Zielvereinbarungen oder dem Benchmarking in der Arbeitswelt. Hier wie dort wird Heteronomie in Form von Autonomie reproduziert. „Der Grad der Selbstaussbeutung und der Autonomie ist dabei umkämpft.“ (Candeias 2007, 51)

Auch die teilweise aus dem fordistischen Korsett befreiten interpersonalen Beziehungen zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n sowie zwischen den letzteren finden ihre Entsprechung in Formen der Arbeitsorganisation. Die kommunikativen Erfordernisse von Teamarbeit, welche die tayloristische Produktion auch in der Industrie teilweise ersetzt haben und die zur Grundausrüstung aller hochqualifizierten Tätigkeiten gehören, können in der stumm-machenden fordistischen Schuldisziplin nicht eingeübt werden, wohl aber in Lerngruppen und Zwiegesprächen mit Lehrer/inne/n, wie sie in der Schule neoliberalen Typs ermöglicht werden.

Die Organisation von Konkurrenz zwischen Schulen und die darin nahegelegte Ausbildung von *Corporate Identity* trainiert Zustimmung in umfassender Fremdbestimmung:

„Die konsensuale Unterwerfung wird [...] über wettbewerbskorporatistische Bündnisse [...] gewährleistet. Sie bringen kollektive Interessenvertretung in Übereinstimmung mit einer ständig verbesserten Konkurrenzfähigkeit und verteidigen gleichzeitig die Position etablierter Lohnabhängigenkerne in den Zentren – zu Lasten der Prekarisierten und Arbeitslosen in den inneren und äußeren Peripherien“ (ebd.).

Der Abbau demokratischer Teilhabe durch die Ausweitung der Führungskompetenzen von Schulleiter/inne/n und die Aktivierung ‚aller an Schule Beteiligten‘ bzw. Entfesselung von Prozessen, welche ‚die ganze Schule erfassen‘ (vgl. MSJK NRW/Bertelsmann-Stiftung 2003, 6), entspricht neoliberalen Managementkonzepten. Diesen geht es darum, den „Informationsaustausch der Beschäftigten über Ziele und Methoden ständig neu zu organisieren“, wobei „dem ‚Sich-Öffnen und Sich-Austauschen‘ der Mitarbeiter/innen und dem Zwang zur zielgerichteten Kooperation“ die Funktion zukommt, „ganz anders als bisher auf die inneren Potenziale, Erfahrungsschätze und Selbstorganisationsfähigkeiten der Menschen zugreifen zu können“ und „nebenbei vorhandene Blockierungen und Widerstand (unproduktives/unflexibles Verhalten, Langsamkeit, unangepasste Eigenwilligkeit, mangelnde Teamfähigkeit, politisches Opponieren etc.) auszuschalten.“ (ag du bist bertelsmann 2009, 6) Beteiligung und Kreativität werden zugelassen und abgefordert, aber eben nur in einem durch bestimmte Zielvorgaben gesetzten Rahmen. Im Falle von Wirtschaftsunternehmen insoweit, als es „der kapitalistisch definierten Produktivitätssteigerung dient“ (ebd.), im Falle der wie ein Wirtschaftsunternehmen geführten Schule zur Optimierung von dessen Image, Profil und Marktposition in regionalen und landesweiten Konkurrenzverhältnissen.

Kurz: Die sich abzeichnende neoliberale Schulorganisation üben in kooperative Konkurrenz ein. Spezifische Beschränkungen expansiven Lernens in der traditionellen Schuldisziplin werden aufgehoben, mit der Beibehaltung der Selektionsfunktion und Einübung in Konkurrenzverhältnisse bleiben jedoch wesentliche Verhältnisse bestehen, in denen defensives Lernen begründet sein kann. Kooperative Konkurrenz und ein größerer Grad an Autonomie unter Bedingungen allgemeiner Prekarisierung (Kap. 6) sind dabei als – spezifisch neoliberale – Disziplinarform zu begreifen.

Auch unter diesen Arbeits- und Lernverhältnissen gilt, dass Lernwiderständen nicht allein unter Rückgriff auf Didaktik und Arbeitsorganisation beizukommen ist. Zudem deutet der stärkere Zugriff auf die ‚inneren Potenziale, Erfahrungsschätze und Selbstorganisationsfähigkeiten der Menschen‘ an, dass das kritisch intendierte Moment der Privilegierung ‚offener‘ Arbeitsformen und -techniken mit gegenwärtigen Disziplinarformen konvergieren könnte (vgl. Kap. 4.1.1).

Resümee

Die Bedeutung von Schule in Praxistheorien und Vorgehensweisen Politischer Bildung ist widersprüchlich. Einerseits legt die Abgrenzung von Schule eine Spur zur wichtigen Debatte, unter welchen Verhältnissen besser als unter denen der traditionellen Schule gelernt werden könnte. Andererseits sind grundlegende Einsichten dieser Diskussionen teils nicht (mehr) präsent, teils drohen sie zu veralten. Für eine kritische Bildungsarbeit sind vor diesem Hintergrund Erkenntnisse darüber zu gewinnen, warum ihr Anspruch der Vermittlung des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft teils nicht eingelöst wird („Problemtheorien“). Darüber hinaus ergeben sich Hinweise, wie dieser Anspruch zukünftig besser realisiert werden könnte („Lösungstheorien“).

Der kritische Anspruch wird insoweit nicht eingelöst, als die primär didaktisch-organisatorische Abgrenzung Politischer Bildung von Schule wesentliche Bedingungen von Lernwiderständen übersieht und in der eigenen Arbeit reproduziert. Dazu zählt *erstens* die Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden. Die Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus, Geschlechterverhältnissen etc. setzt voraus, dass problematische Denk- und Handlungsweisen weithin als ‚normal‘ und ‚unproblematisch‘ gelten. Auf Seiten vieler Teilnehmer/innen ist daher nicht von einer unmittelbar gegebenen subjektiven Handlungs- und Lernproblematik auszugehen. Dies wird in der Politischen Bildung nicht systematisch zum gedanklichen Ausgangspunkt gemacht. Eher werden Seminare vorwiegend von unserem, dem Standpunkt der Bildungsarbeiter/innen gedacht und organisiert, etwa, wenn wir unsere Lehrziele und Inhalte formulieren, und Methoden diese vermitteln sollen, ohne systematisch zu fragen, ob die Ziele, Inhalte und Methoden mit einer subjektiven Handlungs- und Lernproblematik der Teilnehmer/innen vermittelt sind. So kommt das Lernen der Teilnehmer/innen tendenziell als vorausgesetzter Effekt unserer Handlungen, nicht aber als Resultat von motiviert begründetem Lernen vor. Insofern wiederholt Politische Bildung die Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden, wie es für das schulische *Lebrlernen* charakteristisch ist: Es wird gelernt, was gelehrt wird. Die Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden kann zu *defensivem* Lernen führen. Wenn in unseren Seminaren nicht gelernt wird, was nach unserem Dafürhalten gelernt werden soll, nehmen wir in der Regel an, dass die Methoden nicht geeignet sind. Deren Variation oder der Einsatz spielerischer Aktivitäten mag zwar eine sekundäre Motivation evozieren und die Teilnehmenden zum Mitmachen animieren, kann jedoch eine subjektiv begründete Übernahme der Lernanforderungen nicht ersetzen. *Zweitens* ist die didaktisch-organisatorische Abgrenzung Politischer Bildung von Schule dort zu pauschal, wo mitsamt von Lesen und Schreiben auch eine Sitzanordnung ohne Tische als selbstverständlich gilt (vgl. Kap. 4.1, 4.2), ohne zu prüfen, ob Lernwiderstände im konkreten Fall tatsächlich hierauf bezogen sind. Zudem wird evtl. unterschätzt, dass ‚disziplinierende‘ Handlungsweisen von Lehrenden nicht allein an die traditionelle Schulform gebunden sind, sondern auch in der außerschulischen Bildungsarbeit

aufgrund von Zwangsteilnahmen u.ä. nahegelegt sein können. Schließlich sind in schulischen Lernverhältnissen begründete Lernwiderstände nicht allein auf die traditionelle Schuldisziplin bezogen, weil diese mit der auch über Notengebung organisierten Selektionsfunktion vermittelt ist. So greift Politische Bildung zu kurz, wenn angenommen wird, Lernwiderstände allein durch didaktisch-organisatorische Formen umgehen zu können. Problematisch wird dies insbesondere im Zuge neoliberaler Schulpolitik, welche gerade jene zeitlich-organisatorischen Anordnungen (45-Minuten-Takt, strikte Überwachung der Aufmerksamkeit, spracharme Beziehungen und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden etc.) überwindet, von welcher kritische Bildungsarbeit sich absetzen will, während Lernwiderstände weiterhin produziert werden. Ggf. droht das kritische Moment der Schulkritik zu veralten. Die Lösung des erstens Problems liegt darin, Politische Bildung konsequent vom Standpunkt der Lernenden zu denken und zu entwickeln. Dafür ist es entscheidend, an Erfahrungen der Teilnehmenden anzusetzen, und unter Bezug auf Gesellschaftstheorie zu durchdringen. Inwieweit diesbezügliche Praxistheorien und Vorgehensweisen Politischer Bildung diese Strategie anleiten, wird im folgenden *Kapitel 3* untersucht. Die Lösung des zweiten Problems liegt darin zu diskutieren, inwieweit die verwendeten Arbeitsformen und Methoden Lernverhältnisse etablieren, in denen Prämissen subjektiv motivierten Lernens zum Tragen kommen können. Diese Frage wird in *Kapitel 4* verfolgt.

Kapitel 3: Zur Bedeutung von Erfahrung und Gesellschaft in der Politischen Bildung

Ausgangspunkte motivierter Lernhandlungen sind eine subjektive Handlungsproblematik, eine kritische Distanz zur selben sowie die Antizipation erweiterter Handlungsfähigkeit, welche zu erreichen die Mühen des Lernens wert wäre. Das Gros der Teilnehmer/innen Politischer Bildung im Rahmen sogenannter persuasiver Programme bringt keine dieser Voraussetzungen mit, vielmehr gelten ihnen rassistische etc. Denk- und Handlungsweisen als unproblematisch. Eine wesentliche Herausforderung kritischer Bildungsarbeit liegt insofern darin, diese Voraussetzungen motivierten Lernens mit den Teilnehmer/innen *zu entwickeln*. In diesem Zusammenhang kommt dem Anspruch, an Erfahrungen ansetzend deren gesellschaftliche Vermittlung einzuholen, Bedeutung im doppelten Sinne zu: Praxistheorien und konkrete Vorgehensweisen Politischer Bildung stellen diese Verbindung teils her, teils lösen sie sie jedoch auch auf. Im einen Fall werden Voraussetzungen motivierter Lernhandlungen geschaffen und Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildungsarbeit genutzt, im anderen Fall werden beide Möglichkeiten unterschritten.

Eingang dieses Kapitels wird an einem Ankerbeispiel die Bedeutung der Vermittlung von Erfahrung und Gesellschaft veranschaulicht (3.1). Anschließend wird geschildert, wie der gesellschaftskritische Anspruch Politischer Bildung diffundiert ist, aber auch, wie er zurückgewonnen werden kann (3.2). Schließlich wird am Beispiel einer Methode, die der Analyse von Gesellschaft dienen soll gezeigt, dass dieser Anspruch unterschritten wird (3.3). Dieses Selbstmissverständnis kann als Symptom für einen tiefgreifenderen Prozess der Ausblendung gesellschaftlicher Verhältnisse bzw. der kapitalistischen Produktionsweise gelten (3.4), der durch einen ambivalenten Umgang mit professioneller Fortbildung verstärkt werden kann (3.5). Im Zuge der Darstellung ergeben sich also eine Reihe von Problemtheorien, die zur Aufklärung (und Überwindung) des Dilemmas beitragen können, an Erfahrungen ansetzend deren gesellschaftliche Vermittlung zu thematisieren, dies aber oft nicht umzusetzen.

3.1 Vermittlung von Erfahrung und Gesellschaft – ein Ankerbeispiel

Die Bedeutung von Gesellschaft und Gesellschaftskritik für eine Politische Bildung vom Subjektstandpunkt der Lernenden lässt sich ausgehend von einer einfachen Frage erläutern: Unter welchen Voraussetzungen würde ich bestimmte Denk- und Handlungsweisen, die für mich normal und plausibel, und vor allem auch in meinem Interesse – so wie ich dieses verstehe – sind, hinterfragen, also eine kritische Distanz zu ihnen aufbauen? Vermutlich dann, wenn ich spüre, ahne und schließlich begreife, dass sie zwar in meinem Interesse zu sein scheinen bzw. auch sind, meine Handlungsfähigkeit aber auch einschränken. Um dies als Lernende zu begreifen und als Lehrende begreifbar machen zu können, *muss* die Ebene personaler Interaktion überschritten, und der Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse geworfen werden, in denen wir tätig sind. Dies

kann an einem biographischen Beispiel mit Blick auf die Notengebung in der Schule (vgl. grundsätzlich Kap. 2.2.3) verdeutlicht werden.

Als Klassensprecherin sah ich es unter anderem als meine Aufgabe an, bei ‚ungerechter‘ Benotung im Namen meiner Mitschüler/innen bei den Lehrer/innen zu intervenieren, so wie ich das auch für mich selbst tat. Erfolgreiche Interventionen verbesserten naturgemäß unsere Position, zugleich bewegten wir uns jedoch selbst konform in einer durch Notengebung gestützten Praxis der Selektion und ungleichen Zuweisung von Verfügungsmöglichkeiten. Wir tasteten nicht die schulische Produktion von Ungleichheit als solche an, sondern lediglich unsere Positionierung in diesem hierarchischen System. Das Beispiel zeigt, wie wir Schüler/innen uns in einer *in sich* widersprüchlichen Form personaler Handlungsfähigkeit verdingen: Aus wohlverstandem Interesse daran, für uns ‚gerechtere‘ Beurteilungen und damit bessere Voraussetzungen für die angestrebte Zulassung zum Studium zu erreichen, reproduzierten wir zugleich jene Anordnung, welche ‚schlechte‘ Leistungen bzw. Noten und dadurch systematisch ungleiche Voraussetzungen überhaupt hervorbringt. Insofern schaden wir uns letztlich selbst, indem wir unser Interesse, so wie wir es sahen, verfolgten. Das Beispiel zeigt überdies, wie solidarisches Handeln zugleich entsolidarisierend wirken kann. Es ist ein Grundcharakteristikum des Handelns in ideologischen Formen bzw. restriktiver Handlungsfähigkeit, *in sich* widersprüchlich und daher potenziell selbstschädigend zu sein. Ich komme darauf mit Blick auf das Handeln in rassistischen Praxisformen zurück (Kap. 7.6).

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Gesellschaft ist folgendes entscheidend: Die *konkrete* Widersprüchlichkeit unseres Handelns in der Anordnung schulischer Notengebung hätten wir nur dann erkennen können, wenn wir Kenntnis darüber erlangt hätten, dass diese Praxis illusorisch ist und eine schulische Bewegungsform des Widerspruchs zwischen dem bürgerlichen Gleichheitsversprechen und der Produktion von Ungleichheit darstellt. Wir hätten also gesellschaftskritisches Wissen über die Schule in der bürgerlichen Gesellschaft entwickeln müssen.

Diese Skizze mag verdeutlichen, warum es *notwendig* ist, in der Organisation Politischer Bildung einen *konkreten*, *gesellschaftskritisch* fundierten Zusammenhang zwischen individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen eines gesellschafts-politischen Lerngegenstandes, zwischen Erfahrung und Gesellschaft herzustellen. Ohne solches Wissen kann die Widersprüchlichkeit von Handlungsweisen *in* ideologischen Formen nicht verstanden und nicht verständlich gemacht werden. Ohne einen kritischen Einblick in gesellschaftliche Verhältnisse kann das (potenziell) Selbstschädigende als primärer Grund, eigene Denk- und Handlungsweisen als problematisch anzusehen, und eine kritische Distanz zu ihnen zu gewinnen, nicht entwickelt werden. Ohne zu ahnen, dass ich in Verfolgung meiner Interessen gegen diese verstoßen kann, werde ich kaum eine subjektiv relevante Handlungsproblematik und kritische Distanz zu derselben gewinnen können. Und ohne diese Voraussetzungen werde ich schließlich kaum ein subjektiv motiviertes

Interesse daran entwickeln, *über* diese ideologischen Praxisformen¹⁹ und deren Reproduktion in meinem Handeln nachzudenken. Aus diesen Gründen stehen sich ein gesellschaftskritischer Standpunkt sowie entsprechendes Wissen über Gesellschaft und eine Politische Bildung vom Subjektstandpunkt der Lernenden nicht äußerlich gegenüber, sondern bedingen einander.

3.2 Diffusion und Rückgewinnung des kritischen Anspruchs Politischer Bildung

In Betrachtung mancher Äußerungen meiner Gesprächspartner/innen scheint es so, als ob die im Anschluss an Kalpaka (1994, 194ff) u.a. (vgl. Kap. 2) formulierte Hypothese zuträfe: Der Anspruch, Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft herzustellen, wird allseits geteilt. Er wird als in der Bildungslandschaft verbreitet beschrieben, und zugleich wird die Frage aufgeworfen, ob er tatsächlich immer umgesetzt wird. So meint Anton:

„Und ich würde jedenfalls für mich in Anspruch nehmen, den Versuch zu verfolgen, mit den Jugendlichen eine Auseinandersetzung auch über die Verhältnisse, von denen ihre Alltagserfahrungen geprägt sind, zu führen. Wieweit ich das auch immer hinkriege, das kann ich eher schlecht sagen.“ (10-35ff)

Greta beschreibt das Grundanliegen des von ihr vermittelten Bildungsansatzes so, dass es darum gehe,

„Erfahrungen und Einstellungen im gesellschaftlichen Zusammenhang zu analysieren, also den Blick auch auf gesellschaftliche, staatliche und ökonomische strukturelle Einflussfaktoren zu richten. Es gibt jetzt hierfür aber m.E. nicht die eine Methode oder den Text für diesen einen Part, sondern der Anspruch zieht sich eigentlich sowohl durch den Aufbau der Seminare [...] als auch durch Methoden.“ (3-26ff)

Lena schließlich formuliert ihre Sicht wie folgt:

„Ich würde sagen in den meisten Kontexten, in denen ich zu tun habe, mit Leuten, die wirklich Bildungsarbeit machen, glaube ich, gibt es den Anspruch, ausgehend von den Lebenswelten der Teilnehmer/innen gesellschaftliche – politische und/oder ökonomische – Zusammenhänge zu analysieren, den Personen das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Erfahrungen, Wissen und Identitäten und gesellschaftlichen Kontexten/Rahmenbedingungen zu vermitteln und die Personen zum aktiven Gestalten von Gesellschaften und ihrem Leben anzuspornen. Ob das dann in der Realität immer umgesetzt wird, finde ich, steht auf nem anderen Blatt.“ (4-1ff)

Dem ersten Eindruck folgend bestünde die unmittelbare Aufgabe dieser Arbeit darin herauszufinden, wie ein allseits geteilter Anspruch besser umgesetzt werden kann. Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, dass der formulierte kritische Anspruch weniger eindeutig ist, als die Bedeutung von Schule. Vielmehr ist die Bedeutung der genannten Formulierungen in zweierlei Hinsicht diffus geworden (3.2.1), zugleich ergeben sich aber auch Hinweise zur Unterfütterung dieses Anspruchs (3.2.2).

¹⁹ Vgl. zum Ideologiebegriff Kap.7.5.

3.2.1 Mainstream außer Sicht – Politische Bildung ohne Kompass

Anders als angenommen, markiert die Formulierung ‚Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft herstellen‘ keine eindeutig kritische Position Politischer Bildung in einem und gegen einen konkreten Mainstream im politisch-pädagogischen Praxisfeld. Dies zeigt die Ratlosigkeit meiner Gesprächspartner/innen auf meine Frage danach, ob und worin ein solcher aus ihrer Sicht bestehe.

„K: Würdest du sagen, dass es so was wie nen Mainstream in der Bildungslandschaft gibt? Gerade unter der Maßgabe, dass die aus diesen Bundes-, Landes- oder EU-Programmen finanziert wird?“

S: Ja, das weiß ich nicht. Also bestimmt gibt’s den, aber mir fällt es schwer, den zu umreißen.“ (4-45ff)

„K: [...] Findest du, dass es so was wie nen Mainstream in der politischen Bildungsarbeit gibt?“

G: Puh. Also nicht so, dass er mir jetzt so aufgefallen wäre“ (20-1ff).

„K: [...] nochmal zu ner anderen Frage: Ob du findest, dass es so was wie nen Mainstream in der Bildungsarbeit gibt, von dem du dich unterscheidest oder auch unterscheiden möchtest? Auch noch mal vielleicht im Zusammenhang mit der politischen Haltung und der Frage, wie viel man davon umsetzen kann? [...]“

A: Hmm. Also ich glaube mein Problem ist ein bisschen, dass [...] ich jetzt eigentlich gar nicht ganz genau sagen könnte, was ich augenblicklich als Mainstream definieren würde...“ (20-10ff).

In den genannten Gesprächszusammenhängen werden teilweise, die Ratlosigkeit nachdenklich überwindend, Vorstellungen davon entwickelt, worin ein Mainstream heute bestehen könnte. Dazu gleich mehr. Zunächst stellt es sich jedoch m.E. als bedeutsam dar, dass meine Gesprächspartner/innen sich gegenwärtig nicht spontan in ihrem politisch-pädagogischen Praxisfeld positionieren können. Hätte ich ihnen dieselbe Frage Anfang oder Mitte der 1990er Jahre gestellt, wäre die eigene Tätigkeit mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit spontan und präzise in den damaligen politisch-pädagogischen Verhältnissen (vgl. Kap. 7.3.1, 8.1) verortet worden. Mit Blick auf die Bedeutung von Schule für kritische Bildungsarbeit verhält sich dies, wie gezeigt, anders. In diesem Sinne ist die Abgrenzung von Schule für das Selbstverständnis kritischer Bildungsarbeit m.E. dem nach wie vor vertretenen gesellschaftskritischen Anspruch vorgeordnet. In jedem Fall verweist der Umstand, dass der Mainstream aus dem Blick geraten ist, auf eine Desorientierung kritischer Bildungsarbeit im gegenwärtigen politisch-pädagogischen Feld. Hierin liegt das erste Moment einer Diffusion des gesellschaftskritischen Anspruchs. Ein weiteres wird nun beschrieben.

Normative Unschärfe des Zusammenhangs zwischen Individuum und Gesellschaft

Die folgenden Passagen meines Gesprächs mit Lena zeigen, dass mit der Formulierung ‚Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft herstellen‘ keine eindeutig gesellschaftskritische Bedeutung verbunden ist. Auf meine Frage, ob für sie und die ihr bekannten Bildungsarbeiter/innen jener kritische Anspruch bestehe, gesellschaftliche Dimensionen gegen deren tendenzielle Ausblendung in staatlichen Programmen einzubringen, antwortet sie:

„Für mich ist dieser Punkt natürlich nicht anders definiert, also, ich glaube, wo ich Dir in jedem Fall zustimmen würde, ist – das, glaube ich aber, das *gilt für jede Bildungsarbeit*, ich glaube, dass Du *immer in diesem Spannungsverhältnis* bist, zwischen dem *Ansetzen am Individuum*, der Teilnehmerin, dem Teilnehmer, den Du vor der Nase hast, und deren Interessen, Bedürfnissen, Problemen einerseits *und den gesellschaftlichen Strukturen*, in denen die Person sich bewegt, plus die eigenen Interessen und Strukturen, die eine als Teamerin oder Teamer mitbringt“ (2-45ff; Herv. KR).

Aus dem Gesprächskontext ergibt sich, dass Lena hier zunächst – und auch aus meiner Sicht mit Recht – feststellt, dass sich die Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns mit emanzipatorischem Anspruch nicht unmittelbar oder automatisch aus der Struktur und Logik der Bundes- und Landesprogramme ergibt, aus denen Bildungsarbeit finanziert wird. Allerdings kristallisiert sich in diesen Programmen der politisch-pädagogische Mainstream (vgl. Kap. 8), zu welchem sich konkrete Bildungsarbeit mehr oder weniger kritisch verhalten kann. Zugleich macht diese Passage, wie auch die folgende, jedoch deutlich, dass ein auf der Grundlage *kritischer* Gesellschaftstheorie und Psychologie gedachter Zusammenhang zwischen individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen eines Gegenstandes – wie etwa des Lernens in der Schule – mit einer *allgemeinen* Problematik Politischer Bildung verschwimmt.

Auf den Versuch, meine Frage unter Verweis auf die Rezeption von Theoretiker/inne/n wie Annita Kalpaka und Nora Räthzel (1990) sowie Robert Miles (1991) dahingehend zu präzisieren, dass es um eine *kritische* Fassung der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft geht, welche das Selbstverständnis Politischer Bildung mit emanzipatorischem Anspruch in Abgrenzung zu Bildungsarbeit etwa der Bertelsmann-Stiftung ausmache, antwortet Lena:

„...also, ich, natürlich würde ich auch sagen, wenn man jetzt auf die guckt, die Du genannt hast, dann stimmt das. Ich bin mir nicht so sicher, ich glaube, auch Teamerinnen und Teamer, die bei der Bertelsmann-Stiftung teamen, *sind in ihrem eigenen individuellen Spagat*, und sind gar nicht so eng angezurt an die Vorgaben, die der Träger, in diesem Fall dann die Bertelsmann-Stiftung, macht. [...] Ich bin mir nicht so sicher, *ich würde das auch gerne als Privileg der Linken sehen, ich glaube aber nicht, dass es das ist*. Also, ich glaube, vielleicht, wenn man nen weiten Begriff von emanzipatorischer außerschulisch-politischer Bildungsarbeit hat, dann schon. Aber ich kenne auch Leute, die auch für die Adenauer Stiftung geteamt haben, die darin versuchen, Gesellschaftsstrukturen zu vermitteln, also nen anderen Blick auf Gesellschaft natürlich haben, aber diese Zusammenhänge trotzdem herstellen.“ (3-20ff, Herv.KR)

Die Praxistheorie über die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen individueller Erfahrung und Gesellschaft lautet hier wie folgt: (1) Die Bildungsarbeit konstituiert eine soziale Situation, in der sich Lernende und Lehrende mit ihren jeweiligen Interessen und spezifischen gesellschaftlich-sozialen Hintergründen begegnen. Insofern bewegt sie sich faktisch immer im ‚Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft‘. (2) Dieser Zusammenhang kann grundsätzlich nicht nur unter Bezug auf kritische, sondern auch konservative oder liberale Gesellschaftstheorie reflektiert werden. (3) Der Anspruch, individuelle und gesellschaftliche Dimensionen zu thematisieren, ist insofern keiner, der kritische von konservativer Bildungsarbeit unterscheidet, sondern stellt eine

allgemeine Herausforderung Politischer Bildungsarbeit dar. Die Thesen (1) und (3) sind nicht oppositionsfähig. Die These (2) trifft jedoch insoweit nicht zu, als beispielsweise liberale Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftstheorien ihren Gegenstand nach dem Modell unvermittelter personaler Interaktion entwerfen. Dieser Modus der Theoriebildung wird etwa aus marxistischer Sicht als methodologischer Individualismus kritisiert.

Die beschriebene Annahme ist aus meiner Sicht bedeutsam, weil sie darauf verweist, dass der Anspruch einer Vermittlung von Individuum und Gesellschaft keinen eindeutig gesellschaftskritischen Gehalt haben muss. Sie deutet auf eine Unklarheit darüber, wie dieser Zusammenhang unter Bezug auf kritische Gesellschaftstheorie und Psychologie zu begreifen wäre. Mit der normativen Unschärfe der Formulierung wird unentscheidbar, was eine kritische von konservativen oder auch neoliberalen Vermittlungen unterscheidet. In dieser psychologie- und gesellschaftstheoretischen Desorientierung liegt das zweite Moment einer Diffusion des kritischen Anspruchs Politischer Bildung.

3.2.2 Rückgewinnung eines Begriffs vom Mainstream

Die Vokabel Mainstream kann zwar nicht spontan gefüllt werden, wohl aber überlegen meine Gesprächspartner/innen, woran dieser sich festmachen ließe. Ihre Überlegungen richten sich einerseits auf die Struktur und Logik von Bundes- und Landesprogrammen gegen Rechtsextremismus, welche die Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen der eigenen Tätigkeit bestimmen. Andererseits richten sich die Gedanken auch auf Ansätze in der Bildungsarbeit selbst. Aus beiden Dimensionen ergeben sich weitere Ansatzpunkte für eine kritische Neuorientierung Politischer Bildung.

Mainstream in Bundes- und Landesprogrammen

Stefan benennt die „Förderprogramme“ als mögliches Kriterium, an dem sich ablesen ließe, was Mainstream sei, meint aber, man müsse sich „die [...] dann konkret angucken“ (4-51). Zu einer konkreten Beurteilung dieser für die Möglichkeitsräume Politischer Bildung wichtigen Dimension ist er spontan jedoch nicht in der Lage.

Anton bezieht die Vokabel Mainstream auf bestimmte Begriffe der Bundes- und Landesprogramme:

„Wobei, das würde ich jetzt eher so an Programmausschreibungen festmachen, also wenn's um Toleranz geht, wenn's um Vielfalt geht, wenn's um Extremismus geht und nicht um Rechtsextremismus, also auch Programmaufweichungen im aktuellen Mainstream vorhanden sind, dann würde ich mich von diesen Tendenzen oder Begriffen distanzieren oder zu denen kritisch ins Verhältnis setzen.“ (10-20ff)

Seine Sichtweise führt er so aus, dass „die Begriffe Toleranz und Vielfalt“ individualisierend wirken und gesellschaftliche Machtverhältnisse entnennen:

„Der/die [Einzelne; KR] soll toleranter werden und besser mit Vielfalt umgehen können. Die Verhältnisse, die Formen von Abwertungen, Ausgrenzungen, Dominanzen strukturieren, werden dabei zunehmend dethematisiert. Und gerade der Toleranzbegriff reproduziert einen Teil der Struktur in dem Sinne, dass er eine Position benennt, die in der Lage ist, darüber zu entscheiden, tolerant zu sein oder eben nicht.“ (10-25ff)

Solche Positionierungen scheinen jedoch kein Allgemeingut in der Bildungsarbeit zu sein, wie Antons Einschätzung auf meine dahingehende Frage zeigt:

„Da würde ich sagen, es gibt einige, die haben ein weniger kritisches Verhältnis zu den Programmausschreibungen, also [...] zu den genannten Begriffen [...]. Und dann gibt's so das ganze Spektrum von weniger sich mit dem Text und Begriffen auseinander zu setzen, eher so aus ner Praxis heraus zu sagen: >Öh, eigentlich stinkt's mir, das so zu machen<' [...] und dann eben halt Leute, die sagen, man hat mit dem Vokabular als ner Anordnung und ner diskursiven Ausrichtung, wo das ganze hinlaufen soll, n Problem, weil die n affirmatives Verhältnis ausdrücken zu ner gesellschaftlichen Verfasstheit“ (14-33ff).

Es zeichnet sich ab, dass die Bundes- und Landesprogramme als eine relevante Struktur angesehen werden, an der sich ein Mainstream ablesen ließe. Welche konkreten Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen Politischer Bildungsarbeit diese Programme beinhalten, ist jedoch relativ unklar. Daher fällt es auch schwer zu beurteilen, ob die Förderung von Bildungsprojekten durch die Programme womöglich schon bedeutet, Teil des Mainstreams zu sein, wie Stefan formuliert:

„[Bei dem Programm D; KR] hab ich mir angeguckt, wer da gefördert wurde, und da sind jetzt auch ganz interessante und gute Sachen dabei, und ob man die jetzt einfach als Mainstream definieren kann, nur weil die gefördert werden, oder ob wir uns jetzt rausschleichen dürfen, nur weil wir jetzt nicht gefördert wurden, also so möchte ich jetzt eigentlich nicht darüber reden“ (5-1ff).

Insgesamt zeigt sich: Anders als dies sicherlich in den 1990er Jahren mit Blick auf das *Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt* (AgAG) der Fall gewesen wäre, kann kritisch intendierte Politische Bildungsarbeit gegenwärtig nicht spontan und präzise im politisch-pädagogischen Feld verortet werden. Es scheint, als ob mit der rot-grünen Wende gerade auch hinsichtlich der Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus die kritische Orientierung Politischer Bildung verloren gegangen ist. Auch aus diesem Grund wird die Formulierung ‚Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft herstellen‘ abstrakt: Insoweit sie nicht auf ein konkretes Wissen um jene Dimensionen, die in den Bundesprogrammen politisch unterdrückt und analytisch ausgeblendet werden, bezogen werden kann, wird sie tendenziell zur Floskel.

Um in dem Punkt eine Neuorientierung Politischer Bildung zu ermöglichen, werden die spezifischen Stoßrichtungen der Programme unter der schwarz-gelben, rot-grünen, schwarz-roten und neuen schwarz-gelben Bundesregierung rekonstruiert und mit Blick auf die Handlungsspielräume Politischer Bildung diskutiert (Kap. 8). Vor diesem Hintergrund kann eine

konkrete gesellschafts*kritische* Bedeutung des Anspruchs, Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft herzustellen, genauer bestimmt werden.

Durch konkretes Wissen über spezifische Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen dürfte auch das Gefühl verschwinden, dass es ‚unangenehm‘ ist, sich womöglich im Mainstream wiederzufinden oder andere Ansätze darin zu verorten. Denn solche Gefühle resultieren vermutlich daraus, dass Vokabeln wie Kritik und Mainstream inhaltlich nicht mehr gefüllt sind und daher tendenziell den Charakter von Schimpfwörtern oder persönlichen Beleidigungen annehmen. Umgekehrt kann auf der Basis konkreter Einschätzungen über praktisch unterdrückte und analytisch ausgeblendete Dimensionen eines Gegenstandes leichter eine sachliche, selbst/kritische Diskussion darüber geführt werden, inwieweit sich kritisch intendierte Bildungsarbeit vom Mainstream einverleiben lässt oder ihre Möglichkeiten ausschöpft.

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Neuorientierung kritischer Bildungsarbeit behandelt der nächste Abschnitt.

Mainstream in der Politischen Bildung

Der gesellschaftskritisch fundierte Anspruch, Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft herstellen zu wollen, wendet sich seit den 1990er Jahren nicht nur gegen dominante Verhältnisse in Staat und Gesellschaft, sondern auch gegen Bildungsansätze, in denen die jeweils spezifischen Beschränkungen konzeptionell und praktisch reproduziert werden. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass, wie bei Anton und Stefan, die staatlich-administrativen Vorgaben noch eine minimale Orientierung für eine kritische Positionierung Politischer Bildung bieten, die Bildungslandschaft selbst aber offenbar keinen entsprechenden Fixpunkt bietet. Im fachlichen Kontext hat die Vokabel Mainstream für meine Gesprächspartner/innen offenbar keine konkrete Bedeutung. Die diesbezüglichen Überlegungen werfen jedoch eine Reihe von Fragen auf, die für eine kritische Neuorientierung Politischer Bildung wichtig sind.

Für Anton bestimmt sich Mainstream weniger mit Blick auf die *inhaltlich-konzeptionelle* Reichweite unterschiedlicher Bildungsansätze und Methoden, weil er „nen besseren Überblick“ hat „über Ansätze der politischen Bildungsarbeit“, die er „für zumindest relativ gut“ (10-17ff) hält, und nicht über solche, von denen er sich absetzen würde (vgl. auch 10-38ff). Kritik an bestimmten Ansätzen ist „sehr im Detail vorhanden“ (11-30). Soweit sich für ihn in der Bildungsarbeit selbst ein Mainstream zeigt, bezieht sich dies auf die *zeitlich-organisatorische* Form: „Und wiederum zum Mainstream würde ich mich selber zählen, weil ich eben genau in diesen Formaten von Kurzzeitpädagogik arbeite, da ist extrem ne Tendenz des Mainstreams zu finden.“ (11-31ff)

Diesem Hinweis auf die zeitlichen Bedingungen von Bildungsarbeit zu folgen, wäre für das Verständnis der Schwierigkeit, den thematisierten kritischen Anspruch an Bildungsarbeit zu realisieren, lohnenswert. Denn auch wenn außerschulische Bildungsarbeit nicht in den 45-Minuten-Takt eingezwängt ist, sind die ‚inneren Uhren‘ von Teilnehmer/inne/n oft dennoch

diesem Rhythmus angepasst. Zudem mag es als schwierig erscheinen, in vierstündigen bis maximal dreitägigen Seminaren nicht nur eine Handlungs- und Lernproblematik zu entwickeln, sondern auch zu verfolgen und ansatzweise zu beantworten. Dieser Topos kann in dieser Arbeit leider nicht vertieft werden. Er ist jedoch der hier behandelten Thematik insofern nachgeordnet, als erst ausgehend von Konzepten, welche den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft realisieren, beurteilt werden kann, welcher zeitlich-organisatorischer Rahmen ihnen angemessen ist. Stefan bezieht Kritik auch grundsätzlicher auf bestimmte Bildungsansätze und meint, dass einige gängige Ansätze nur einzelne Dimensionen des Gegenstandes – hier: Rassismus – berücksichtigen und sich daraus ein entpolitisierender Effekt ergibt:

„Ich hab mal ne zeitlang so Methodenordner angesehen und verglichen und da gab’s viele Sachen drin, die ich Quatsch fand oder so komisch unanalytisch über Rassismus sprechend, also dass man im Prinzip nicht begreifen konnte, was Rassismus ist, sondern der reduziert wurde und auch die Gegenstrategien reduziert wurden auf son Lernen von politisch korrektem Reden und nicht so viel sich politische Handlungsfähigkeit aufzubauen dagegen.“ (5-20ff)

An anderer Stelle kommt Stefan auf dieses Thema zurück:

„>Eine Welt der Vielfalt<, >Achtung und Toleranz< und so. Und das sind die, [...] wo ich sagen würde, die sind eher entpolitisierend auf ne Weise oder die sind nicht daraufhin angelegt, politisches Handeln zu fördern. Das bestreiten die zwar dann in den Vorworten jeweils, aber wenn man sich die Übungen anguckt, wie die funktionieren und welche da insgesamt zur Auswahl angeboten werden und was da fehlt, dann würde ich das schon sagen, dass das entpolitisierende sind.“ (7-6ff)

Den Eindruck, dass den benannten Ansätzen eine entpolitisierende Tendenz innewohnt, kann er jedoch nur schwer konkretisieren. In der folgenden Gesprächspassage kristallisieren sich mehrere Gründe für dieses Problem heraus.

„K: [...] und da ist meine Frage, ob du das ein bisschen genauer im Blick hast, was dann solche Methoden tatsächlich produzieren, oder eben auch nicht zeigen [...]?“

S: Das ist schwer zu sagen, weil wir die zwar viel einsetz... also einzelne Übungen auch einsetzen und gleichzeitig aber unsere Seminarkonzepte [...] ja auch immer angepasst haben. Und dann kann man konkret auch über einzelne Übungen sprechen, die häufig vorkommen oder eben weniger häufig, aber da hängt es dann auch davon ab, wie die gemacht werden. Ich habe diese Übung vorhin erwähnt mit dem Bildervergleich.²⁰ Die setze ich auch ein, so. Die steht bei mir aber im Kontext von nem Seminar, was nicht nur bei Sprache bleibt. Und wenn ein Ordner jetzt irgendwie 50 oder 100 Methoden veröffentlicht und man kann davon an einem Tag drei machen und in einer Woche 15 oder so, dann müsste man sich konkret angucken, was davon wirklich eingesetzt wird, und das kann man natürlich nicht, also diese Statistiken gibt’s nicht.

K: Aber ich meine, du hast auch gesagt, du hast auch den Eindruck, dass die halt insgesamt entpolitisierend wirken. Und das wäre ja vielleicht interessant oder auch wichtig, das mal konkreter auf

²⁰ In dieser Übung werden Bilder von Menschen mit Blick auf Unterschiede wie ‚dick-dünn‘, ‚arm-reich‘ etc. verglichen, die gesellschaftliche Bewertung der Unterschiede sowie ihre Hierarchie eruiert.

den Punkt zu bringen, was das denn eigentlich ist. Und gerade wenn du sagst, dass einzelne Methoden doch immer wieder verwendet werden – ich weiß nicht, vielleicht kann man eine Methode nehmen und dann aber auch darüber sprechen, wie du die verwendest in deinem Kontext und wie die dann ne andere Funktion kriegen?

S: Hmm...“ (7-28ff).

Die in dieser Passage verdeutlichten Schwierigkeiten, eine kritische Orientierung im fachlichen Feld zu finden, sind wichtige Ansatzpunkte für diese Arbeit und eine Weiterentwicklung Politischer Bildungsarbeit.

(1) Zunächst lässt sich der Eindruck, dass bestimmte Ansätze in Gänze eher ‚entpolitisiert‘ wirken, nicht konkretisieren, weil entsprechendes Wissen fehlt oder nicht kursiert. Dieses müsste dementsprechend produziert und ventiliert, also eine entsprechende Diskussionskultur entwickelt werden. Dazu will diese Arbeit einen Beitrag leisten. Die Art und Weise der Wissensproduktion muss dabei folgende Aspekte berücksichtigen, die bei Stefan als Schwierigkeiten erscheinen. (2) Würde sich eine kritische Analyse auf einen der größeren bekannten Ansätze in seiner Gänze beziehen, ließen sich die Ergebnisse nicht umfassend oder unmittelbar für die tatsächliche Praxis der Politischen Bildung nutzen. Diese folgt nämlich in der Regel nicht strikt einem Ansatz, sondern setzt sich aus einzelnen Methoden verschiedener Ansätze zusammen. Eine praxisrelevante Wissensproduktion müsste also an der Politischen Bildungsarbeit ansetzen, wie sie praktiziert wird. (3) Diese Anforderung scheint jedoch unerfüllbar zu sein, weil unbekannt ist, welche Methoden welcher Ansätze verbreitet oder kaum verbreitet sind. (4) Selbst wenn dies bekannt wäre, die Analyse sich also etwa auf oft und selten verwendete Methoden konzentrieren könnte, wäre die Bildungspraxis in ihrer tatsächlichen Komplexität immer noch nicht eingeholt, weil dieselbe Methode von verschiedenen Bildungsarbeiter/inne/n grundsätzlich unterschiedlich umgesetzt wird. (5) Eine einzelne Methode macht kein ganzes Seminar aus, sondern bildet ein Element einer Choreographie, in deren Verlauf idealer Weise verschiedene Aspekte eines Gegenstandes beleuchtet werden. Insofern ist auch zutreffende Kritik an einer Methode nicht umstandslos auf Seminare der Politischen Bildung insgesamt verallgemeinerbar.

In den Diskussionen, die ich im Laufe der Jahre mit Kolleg/inn/en über konzeptionell-didaktische Möglichkeiten und Grenzen Politischer Bildungsarbeit geführt habe, ist immer wieder das eine oder andere Argument als Grund dafür genannt worden, warum kritische Überlegungen zwar im Einzelfall zutreffen mögen, aber keine allgemeinere Tendenz oder ein grundsätzliches Problem kritisch intendierter Bildungsarbeit darstellen. Dies war nach meinem Eindruck teilweise auch in den für diese Arbeit geführten Gesprächen der Fall. Sätze wie ‚Keine Methode kann das alleine leisten‘ sind hier des Öfteren gefallen. Ich möchte festhalten, dass die genannten Gründe aus meiner Sicht insoweit zutreffen, als sie benennen, warum eine selbstkritische Auseinandersetzung über die Qualität Politischer Bildungsarbeit schwierig ist. Unüberwindbar sind diese Schwierigkeiten jedoch nicht. Diese Begründungen können entweder als Immunisierung der eigenen Tätigkeit gegen Kritik oder als Hilfe im kritischen Austausch über

Politische Bildungsarbeit eingesetzt werden. Im letzteren Sinne habe ich sie zu nutzen versucht. Beispielsweise gehe ich an geeigneten Stellen explizit auf die Frage ein, inwieweit die herausgearbeiteten Zusammenhänge verallgemeinerbar sind. Praktisch relevant werden Lösungs- und Problemtheorien ohnehin nur in dem Maße, wie der/die einzelne Bildungsarbeiter/in sie für zutreffend hält und zur Umstrukturierung der eigenen Arbeit nutzt (Kap.1.3.4).

An dieser Stelle ist auch ein Hinweis auf den Umgang mit Kritik in der Bildungsarbeit angebracht. Stefan meint beispielsweise: „Hach. Das ist mir jetzt n bisschen zu viel, das alles als Mainstream *abzuqualifizieren*“ (5-19f; Herv. KR), und Anton bringt die Figur des ‚Elchs, der einem anderen nicht ans Bein pinkelt‘ (10-45ff) auf. Beide Formulierungen verweisen auf einen Rezeptionshorizont, in dem Kritik als Abwertung oder persönliche Beleidigung missverstanden werden könnte. Demgegenüber meint in dieser Arbeit Kritik an (eigenen) Praxistheorien und Vorgehensweisen in der Bildungsarbeit herauszuarbeiten, inwieweit Bildungsarbeiter/innen die politisch-analytische Ausblendung bestimmter Dimensionen unbemerkt reproduzieren. Sie fungiert als Voraussetzung von Veränderung und wird nicht personalisierend eingesetzt.²¹

Zwischenresümee

Politisch-pädagogische Reorientierung als Herausforderung kritischer Bildungsarbeit

Es lässt sich festhalten, dass das Vokabular, mit dem seit den 1990er Jahren ein kritischer Anspruch Politischer Bildung gegen einen bestimmten pädagogisch-politischen Mainstream zum Ausdruck gebracht wird, in der Praxis noch kursiert, mit diesem aktuell jedoch aus drei Gründen keine eindeutig gesellschaftskritische Bedeutung verbunden ist. Erstens ist in der kritisch intendierten Bildungsarbeit der politisch-pädagogische Mainstream aus dem Blick geraten, weshalb eine spontane und präzise Positionierung zu diesem nicht möglich ist. Zweitens ist die Formulierung ‚Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft herstellen‘ nicht eindeutig psychologie- und gesellschaftskritisch fundiert, sondern normativ mehrdeutig. Drittens hat sich gezeigt, dass die Bildungsarbeit selbst unter inhaltlichen Gesichtspunkten der Kritik tendenziell enthoben ist. So scheint die Vorstellung, dass politische Zurichtungen des Gegenstandes in der Bildungsarbeit selbst konzeptionell und praktisch mehr oder weniger reproduziert werden können, kein Allgemeinplatz zu sein. Grundsätzliche Kritik an der Bildungspraxis wird teils nicht formuliert, weil sie eher im Detail vorhanden ist. Wo grundlegende problematische Tendenzen vermutet werden, fällt es angesichts der Komplexität Politischer Bildung schwer, diese auf den Begriff zu bringen.

Als Ansatzpunkte für eine Neuorientierung kritischer Bildungsarbeit ergeben sich erstens die Bundes- und Landesprogramme als Struktur, in welcher sich Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen Politischer Bildungsarbeit kristallisieren. Die Analyse der Struktur der

²¹ Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die Notwendigkeit der Verwertung von Bildungsangeboten und die prekären Arbeitsbedingungen von Bildungsarbeiter/inne/n keine günstigen Voraussetzungen für einen offenen und selbstkritischen Dialog darstellen. Auch dieser Topos kann im Rahmen dieser Arbeit leider nicht verfolgt werden.

verschiedenen Bundesprogramme seit den 1990er Jahren (Kap. 8) bietet eine entsprechende Verständigungsgrundlage. Zudem werden in dieser Arbeit neben den vorhandenen Tendenzen zu einer Bildungsarbeit vom Standpunkt des Subjekts auch fundamentale Problematiken kritisch intendierter Bildungsarbeit herausgearbeitet (Kap. 2, 3, 4). Diese Ergebnisse können einer Selbstverständigung über die Frage dienen, warum bestimmte Ansprüche kritischer Bildungsarbeit teils nicht realisiert werden und wie sie besser umgesetzt werden könnten.

3.3 Intentionswidrige Konvergenz von Erfahrung und Gesellschaft in der Bildungsarbeit

Insoweit kritisch intendierte Politische Bildung den Anspruch verfolgt, Zusammenhänge zwischen individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen des jeweiligen Gegenstandes zu thematisieren, ist anzunehmen, dass ‚Gesellschaft‘ als eigenständiger, in sich strukturierter Lerngegenstand vorkommt. In diese Richtung weisen sowohl Lenas Orientierung an einem bestimmten Phasenmodell Politischer Bildung (s.u.) als auch Antons Vorstellung über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.

Aus Antons Sicht gibt es Ansätze in der Politischen Bildung, „die die Vermittlung von abstrakt und konkret ganz gut hinkriegen“ (11-6f). Auf meine Nachfrage, was mit dieser Vermittlung gemeint ist, führt er aus:

„Da würde ich tatsächlich so was drunter verstehen wie gesellschaftliche, also Herrschaftsverhältnisse als Verhältnisse [...], die erstmal nicht unmittelbar zugänglich sind für die Einzelnen [...], die immer erst mal als Verhältnisse gedacht werden müssen und dann aber die Einzelnen [...], die immer unter Rückgriff auf gesellschaftliche Strukturen [handeln]“ (11-19ff).

Hier kommt die Auffassung zum Ausdruck, dass gesellschaftliche Verhältnisse unabhängig vom Denken und Handeln der Einzelnen existieren („als Verhältnisse“) und, auch wenn dieses sich im praktischen Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse vollzieht, diese selbst nicht unmittelbar zugänglich sind. Diese Vorstellung konvergiert mit der subjektwissenschaftlichen Bestimmung der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft (vgl. Kap. 1.2.1).

Das Wissen um die Gleichzeitigkeit des Zusammenhangs zwischen und der Unabhängigkeit von individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen eines Gegenstandes scheint auch dem Phasenmodell des *Bausteins zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* zugrunde zu liegen, auf den sich Lena offenbar bezieht, wenn sie feststellt: „Ich komme son Stück aus dieser klassischen Gewerkschaftsarbeit, für mich sind Seminare strukturiert in ‚Begrüßung, Kennenlernen, Erfahrungshebung, Analyse, Handlungsphase, Abschied‘, so“ (8-11ff).

Das hier angesprochene Modell folgt „einem *inbaltlich*-didaktischen Konzept politischer Bildung“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 24, Herv. KR). Die Orientierungsphase dient u.a. dazu, „Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu ermitteln, darzustellen und gemeinsam zu diskutieren (Erfahrungshebung)“ (ebd.). Zwischen Orientierungs- und Analysephase „werden gemeinsam Fragen entwickelt, Probleme und Konflikte dargestellt und Schwerpunkte für den weiteren

Seminarverlauf festgelegt“, wobei hier „*Hypothesen über gesellschaftliche Zusammenhänge* gebildet werden“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J., 24; Herv. KR) können. In der Analysephase werden die „subjektiv relevanten Themen und Fragenkomplexe er- und verarbeitet“ und zwar „unter Heranziehung vertiefenden Materials, Positionen, Theorien und Hintergründen. Oft sind auch weitere Recherchen und Exkursionen dienlich. In dieser Phase sollen *die gesellschaftlichen Zusammenhänge erkannt* und bewertet werden“ (ebd., Herv. KR). In der anschließenden „Handlungsphase können [...] Handlungsentwürfe konkretisiert werden. [...] Es gilt [...], aus der Analyse [...] alternative [...] Ansätze zur Verwirklichung von gemeinsamen Zielen zu entwickeln“ (25).

Dieses Phasenmodell korrespondiert mit der Entwicklung, Durchdringung und praktischen Aufhebung einer Handlungs- und Lernproblematik aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Wie in dieser geht es davon aus, dass Erfahrungen und gesellschaftliche Verhältnisse nicht identisch sind und dass die Reflexion der ersteren auf das Begreifen der letzteren angewiesen ist. Insofern ist anzunehmen, dass Gesellschaft als eigenständiger Lerngegenstand thematisiert wird. Entgegen dem Phasenmodell wie auch Antons Äußerung zugrunde liegenden Vorstellung einer systematischen Differenz von Erfahrung und Gesellschaft fallen jedoch beide in der Praxis zusammen. Hierin liegt ein wesentlicher Grund für die Unterschreitung des Anspruchs, Erfahrung bzw. Individuum und Gesellschaft in ihrem Zusammenhang begreifbar zu machen. Dieser Umstand wird am Beispiel der Methode >Wie im richtigen Leben< (Beschreibung s.u.) veranschaulicht, welche dem Anspruch nach zur Gesellschaftsanalyse beitragen soll.

3.3.1 Anspruch und Realität: Gesellschaftsanalyse mit >Wie im richtigen Leben<?

Auf meine Frage nach der Verbreitung von „Methoden, [...] die [...] Struktur oder Gesellschaft reinholen“ (19-32f), meint Anton, dass deren Anwendung „zum Standard [gehört], also jetzt zumindest diese eine, also jetzt hier dieses >Wie im richtigen Leben<. Ich glaube, das wird von ziemlich vielen Leuten relativ gerne gemacht und viel gemacht.“ (19-38ff) Allerdings ist sie die „fast einzige“ ihm „bekannte Methode [...], die das ganz gut darstellt“ (41f) und auch „die einzige Methode, die hier mehr gemacht wird“ (44f). Greta nennt auf meine Frage, in welcher „Übung [man] dazu [kommt], die Ebene des Individuellen oder auch der sozialen Interaktion zu überschreiten“ (7-47ff), ebenfalls diese Methode:

„Ich glaube, das passiert zum Beispiel eher bei der >Wie im richtigen Leben<-Methode [...], das finde ich eigentlich nach wie vor ne Methode, die geeignet ist, um diese Vielschichtigkeit oder diese vielen verschiedenen Ursachen, die es geben kann, zumindest mal anzusprechen. Bei >Wer macht welche Arbeit< geht das eigentlich auch. Wo es zum Beispiel auch geht, ist [...] >Illegalität im Alltag<.“ (8-2ff)

Schließlich kommt auch Lena im Kontext meiner Frage nach Methoden, mit denen es „gelingt, diesen Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft herzustellen“ (6-33f), auf >Wie im richtigen Leben< zu sprechen:

„Wenn ich jetzt [...] mal auf diese Zielgruppe gehe wie Gymnasiasten oder Studis, oder Leute, Teamerinnen und Teamer der außerschulischen politischen Bildung als Zielgruppe, dann würde ich dir jetzt zwei Methoden beschreiben [...], von denen ich die eine gut finde und gut mit der arbeiten kann, mit der anderen nicht. Das eine ist >Wie im richtigen Leben<“ (6f-47ff).

Angesichts meiner jeweiligen Fragestellung und des Umstands, dass >Wie im richtigen Leben< Teil der „Seminarphase: Gesellschaft begreifen“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 61) ist, also jenes Schritts, in welchem ‚gesellschaftliche Zusammenhänge erkannt und bewertet‘ werden sollen, ergeben sich bestimmte Ansprüche an diese Übung. So ist zu erwarten, dass diese Einsichten und Erkenntnisse über gesellschaftliche Verhältnisse vermittelt, welche in der vorgängigen Phase (‚Hypothesen über gesellschaftliche Zusammenhänge‘) als relevant zur Erhellung der zuvor ermittelten Erfahrungen (Erfahrungshebung) bestimmt werden. Zu erwarten ist auch, dass gesellschaftliche Verhältnisse dabei in ihrer Unabhängigkeit von jenen Erfahrungen, also als eigenständiger Lerngegenstand, behandelt werden, um anschließend Zusammenhänge zwischen Erfahrungen und Gesellschaft herstellen zu können.

Wie ich nun zeigen werde, ist dies nicht der Fall. Vielmehr werden in der Übung erstens vermutete *Effekte* gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse auf inter/personaler Ebene *ins Bild gesetzt*, nicht jene Verhältnisse selbst aufgefächert. Zweitens liegt der Übung keine gesellschaftstheoretisch begründete Auffassung bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse als kritisches Korrektiv der subjektiven Wahrnehmung von Gesellschaft zugrunde. Vielmehr wird, anstatt diese zu objektivieren, Gesellschaft subjektiviert. Beide tendenziell unbemerkten und intentionswidrigen Umstände werden im Folgenden erläutert.

3.3.2 Nicht gesellschaftliche Verhältnisse, sondern deren Effekte werden ins Bild gesetzt

Lena meint, dass die Methode >Wie im richtigen Leben< „ne *Visualisierung von Herrschaftsverhältnissen* ist“ (7-16f; Herv. KR), diese also selbst ins Bild setzt. Ganz ähnlich formuliert Anton, dass es in der Methode darum gehe, „*Gesellschaft* abzubilden“ (18-49; Herv. KR). Beide nehmen an, dass die Übung gesellschaftliche Verhältnisse als solche darstellt. Die folgende Betrachtung der Übung zeigt jedoch, dass die Methode diesem Anspruch nicht gerecht wird.

Welches Bild entsteht in der Übung >Wie im richtigen Leben<?

Eingangs der Übung erhält jede/r Teilnehmer/in ein Kärtchen, auf dem die gesellschaftlich-soziale Position und Lage von Personen im Ensemble gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnissen angedeutet ist, z.B.:

„Eine 40jährige Deutsche, schwarz, 2 Kinder. Ein 32jähriger wohnsitz- und arbeitsloser Fliesenleger. Eine 75jährige Rentnerin. Ein 45jähriger Elektromeister, Deutscher, verheiratet, 2 Kinder. Eine 19jährige türkische Abiturientin mit muslimischem Hintergrund. Ein 26jähriger ghanaischer Asylbewerber, keine Arbeitserlaubnis, ledig. Eine 19jährige Punkerin, jobbt in der Kneipe, ledig.“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 64)

Die Teilnehmer/innen stellen sich auf einer Linie auf. Die Seminarleitung stellt eine Reihe von Fragen, die sich auf spezifische Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen in Alltag und Beruf beziehen, z.B.:

„Kannst du ... eine KFZ-Haftpflichtversicherung abschließen? Einen Urlaub in deiner Heimat verbringen? Beim Versuch, einen Diebstahl anzuzeigen, faire Behandlung von der Polizei erwarten? Ein Bankdarlehen zur Renovierung deiner Mietwohnung bekommen? Eine Familie planen? Zahnärztliche Behandlung bekommen, wenn du sie möchtest? Dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße sicher fühlen? Sympathie und Unterstützung von deiner Familie erwarten? 5 Jahre im Voraus planen?“ (61)

„Kannst du dich mit durchschnittlichen Chancen auf eine Stelle bewerben? Davon ausgehen, dass sich deine Herkunft, dein Glauben, dein Geschlecht oder dein Äußeres in einem Auswahlgespräch nicht nachteilig auswirken?“ (62)

Die Teilnehmer/innen sollen einen Schritt nach vorne tun, wenn sie meinen, dass die ihnen zugeteilte Person diese Frage mit ‚Ja‘ beantworten, die Handlungsmöglichkeit also realisieren könnte. Andernfalls sollen sie stehen bleiben. Im Resultat stehen die Teilnehmer/innen mehr oder weniger weit entfernt von der Ausgangslinie und voneinander entfernt. Sie – bzw. die ihnen zugeteilten Personen – konnten mehr oder weniger gesellschaftlich-soziale Handlungsmöglichkeiten realisieren, also ‚im Leben vorankommen‘. Auf die Bedeutung der Differenz zwischen Simulation und Alltag komme ich zurück (vgl. Kap.4.4).

Was zeigt das entstandene Bild?

Das Bild entsteht dadurch, dass die Teilnehmer/innen Annahmen über die *Auswirkungen* bestimmter Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf die Handlungsmöglichkeiten/-behinderungen der auf ihrem Kärtchen beschriebenen Personen machen. Der erste Teil der Übung produziert insofern ein Bild über (vermutete) Effekte gesellschaftlicher Verhältnisse auf inter/personaler Ebene. Er gibt noch keine Einblicke in diese Verhältnisse selbst.

Dieser Umstand ist in den Praxistheorien Politischer Bildung in gewisser Weise auch präsent. So heißt es im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* zu den Zielen dieser Übung explizit: „Erfahren, wie Rassismus und Diskriminierung die *Entfaltungsmöglichkeiten eines Menschen* beschneiden. Die ungleiche Verteilung von Rechten und Chancen [...] und ihre *Auswirkungen im Leben* herausarbeiten“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J., 61; Herv. KR). ‚Entfaltungsmöglichkeiten‘ und ‚Auswirkungen‘ beziehen sich auf die Ebene personaler Handlungsfähigkeit in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, wobei letztere den Kontext, nicht den primären Lerngegenstand darstellen.

Die Verortung der Übung im o.g. Phasenmodell impliziert jedoch eine andere Bewegungsrichtung: Ausgehend von bereits ermittelten relevanten Erfahrungen müsste nun auf gesellschaftliche Verhältnisse ausgegriffen werden, von deren Werte aus jene verständlich werden. Demgegenüber richtet sich der Blick in diesem Teil der Übung wieder auf die

Erfahrungsebene selbst. Auch dieser Umstand ist in gewisser Weise bewusst, wie Antons Beschreibung des Sinns einer der Methode >Wie im richtigen Leben< ähnelnden Übung zeigt. Es gehe darum,

„Widersprüche im Sinne von: ‚Wo treiben bestimmte Widersprüche auch Solidaritäten auseinander?‘ noch mal *sichtbar bzw. spürbar* zu machen. Weil da geht’s drum, dass die in einer Reihe stehen und sich bei den Händen halten und dann in den verschiedenen Schritten, die sie tun können, so Zerreiß-*Erlebnisse spürbar* werden.“ (19-3ff; Herv. KR)

Schließlich zeigen auch die folgenden Einschätzungen Gretas und Lenas, dass der erste Schritt der Übung >Wie im richtigen Leben< noch keine gesellschaftlichen Verhältnisse als solche aufschließt und dass diese Tatsache in gewisser Weise bewusst ist. Greta meint: „Das ist ja auch ne Möglichkeit, *in ne Diskussion reinzugehen*“ (8-13f; Herv. KR), und Lena geht es „darum, wie eben bei anderen [...] Soziogrammen, [...] n Verhältnis herzustellen zwischen Gesellschaft und Individuum, das n *Einstieg ist in ne Diskussion*.“ (7-22ff; Herv. KR)

Fazit

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass in den Praxistheorien Politischer Bildung einerseits davon ausgegangen wird, dass >Wie im richtigen Leben<, der Zuordnung zur Seminarphase >Gesellschaft begreifen< entsprechend, gesellschaftliche Verhältnisse darstellt. Andererseits wird aber auch bemerkt, dass dieser Anspruch im ersten Teil der Übung nicht eingelöst wird, sondern dieser (lediglich) einen Einstieg in eine entsprechende Diskussion ermöglicht. Was der erste Übungsteil leistet, lässt sich präzisieren als Herstellung eines Bildes vermuteter Effekte gesellschaftlicher Verhältnisse auf inter/personaler Ebene bzw. die Bewegungsweise von Einzelnen in diesen Verhältnissen. Mit Blick auf den Anspruch von Gesellschaftsanalyse bleibt zu fragen, inwieweit die das bildliche Resultat bewirkenden Verhältnisse selbst Gegenstand des Auswertungsgesprächs werden. Dieser zweite Übungsschritt wird im folgenden Abschnitt betrachtet.

3.3.3 Subjektivierung von Gesellschaft statt Objektivierung von Erfahrung

Auf meine Frage, wie die der Methode >Wie im richtigen Leben< ähnelnde Übung ausgewertet wird, antwortet Anton:

„Das wird ähnlich wie >Wie im richtigen Leben< ausgewertet, also einerseits: ‚Was sind die *Bedingungen* des Sich-Vorwärtsbewegens?, da ist es Vorwärts- und Rückwärtsbewegen, und andererseits wird dieses Zerreißen als ein *Erlebnis* von Auseinanderreißen und Entsolidarisierung noch mal besprochen, wie sich dieses Auseinanderreißen anfühlt.“ (19-18ff; Herv. KR)

Es geht in der Auswertung von >Wie im richtigen Leben< also sowohl um das subjektive Empfinden mit Blick auf das Vorwärts-Kommen und Stehen-Bleiben in der Übung als auch um objektive Bedingungen, in welchen diese Bewegungen (und Empfindungen) begründet sind. Die

Unterscheidung dieser beiden Aspekte entspricht der Anleitung im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. Hier wird deutlich, dass sich die Auswertung in zwei Schritte gliedert. Zunächst soll die Seminarleitung die Teilnehmer/innen fragen:

„Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt? Wie ist es, als Erste/r am Ziel zu sein? Wie ist es, immer nicht voranzukommen? Welche Fragen sind besonders im Gedächtnis geblieben? Bei welchen Fragen kamt ihr voran/nicht voran?“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J., 62)

Im zweiten Auswertungsschritt „soll die Spielerfahrung mit der Realität verglichen werden“ (ebd.), indem die Seminarleitung die Teilnehmer/innen fragt:

„Wie wurdet ihr in eurem Handeln in den jeweiligen Rollen beschränkt? Was habt ihr über die Lebensbedingungen von verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft erfahren? Was war euch unklar? Warum kommen Menschen voran bzw. nicht voran? (Bedeutung von Pass, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, Alter, Religion und sozialem Status). Welche Möglichkeiten zur Veränderung ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen? Worauf haben sie keinen Einfluss? Was sollte sich ändern? Was können wir ändern?“ (Ebd.)

Beide Schritte werden nun unter dem Aspekt betrachtet, was sie zur beanspruchten Analyse von Gesellschaft beitragen.

Gesellschaftsanalyse im Auswertungsschritt I?

Eingedenk der Diskrepanz zwischen Methodenbeschreibung und -umsetzung ist festzuhalten, dass der erste Auswertungsschritt von >Wie im richtigen Leben< nicht immer im beschriebenen Sinne angewandt wird. Beispielsweise betrachtet Lena die Methode nicht als Rollenspiel und fragt dementsprechend in der Auswertung nicht danach, wie sich die Teilnehmer/innen gefühlt haben (vgl. 7-18ff). Dagegen kündigt Greta die Methode Rollenspiel an und legt in der Auswertung Wert auf die Frage „>Wie hat es sich angefühlt, hier ganz vorne zu stehen oder hier ganz hinten zu sein?<“ (13-22) Auch Anton (s.o.) benennt die emotionale Ebene als eine, die in der Auswertung berücksichtigt wird.

An dieser Stelle zeichnet sich eine unterschiedliche Akzentuierung der Relevanz von Gefühlen in der Bildungsarbeit ab. Welche Bedeutungen Emotionen für das Lernen jeweils zugeschrieben werden und unter welchen Voraussetzungen die explizite Thematisierung von Gefühlen kritische Bildungsarbeit unterstützen kann, wird in *Kapitel 4.3* untersucht.

Soweit auf die Verbalisierung von Empfindungen in der Übung >Wie im richtigen Leben< Wert gelegt wird, ist mit Blick auf die beanspruchte Gesellschaftsanalyse festzuhalten, dass dieser Auswertungsschritt die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen und Bewegungsweisen gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse auf inter/personaler Ebene vertiefen kann, jedoch keinen Einblick in diese Verhältnisse selbst gewährt. Insofern kann die Thematisierung gesellschaftlicher Verhältnisse lediglich im zweiten Schritt der Auswertung ihren Platz finden. Inwieweit dies der Fall ist, wird nun betrachtet.

Gesellschaftsanalyse im Auswertungsschritt II?

Nachdem Empfindungen der Teilnehmenden ggf. verbalisiert worden sind, besteht im zweiten Schritt der Auswertung die Möglichkeit, die Ebene des Subjektiven zu überschreiten, um die beanspruchte Gesellschaftsanalyse wenigstens teilweise zu realisieren. Wie ich nun zeigen werde, ist dies nicht systematisch der Fall. Vielmehr fungiert das vermeintlich Gewusste der Teilnehmenden als wesentliche Quelle der zu gewinnenden Einsichten in Gesellschaft, wie in der Wiedergabe der Auswertungsanleitung bereits deutlich wurde (s.o.). So sollen die Teilnehmer/innen von der Seminarleitung befragt werden, nicht diese von den Lernenden. Dies wird praktisch entsprechend umgesetzt.

Das Wissen und die Vermutungen der Teilnehmenden bilden für Lena den wesentlichen Referenzrahmen dieses Auswertungsschritts:

„K: Wenn Du das jetzt machst, was sind denn das für Diskussionen, die angestoßen werden?“

L: [...] Also wenn mein grundsätzliches Thema zum Beispiel Recht und Gerechtigkeit ist, dann nutze ich dieses ‚Wie im richtigen Leben‘ dazu, mich auseinanderzusetzen damit, was die Teilnehmer/innen *glauben*, was Startbedingungen von Gesellschaft sind [...] ob *sie glauben*, dass man zum Beispiel vor Gericht, aber auch in den eigenen Zusammenhängen, beurteilt wird danach, wo man herkommt oder nicht.

K: [...] Mal angenommen, sie haben ganz unrealistisch-ideologische Vorstellungen á la ‚Jeder kann’s vom Tellerwäscher zum Millionär bringen‘?

L: Wenn die ganz unrealistisch sind, versuche ich mit ihnen zu diskutieren, gebe ihnen *Beispiele* aus dem realen Leben, z.B. Flüchtlinge oder jemand mit Hartz IV und den Chancen in der Gesellschaft. Daran *diskutieren* die Teilnehmer/innen dann in der Regel auch rege untereinander und mit mir.“ (8-7ff; Herv. KR)

Lena kommt es in diesem Auswertungsschritt darauf an, dass die Teilnehmer/innen *Vermutungen* über Bedingungen des Nicht/Vorwärtskommens in der Gesellschaft anstellen. Diese können mehr oder weniger realistisch sein. Sind sie *zu* unrealistisch, werden adäquatere *Informationen* (‚Beispiele‘) gegeben. Vermutungen wie Informationen werden in der Gruppe *diskutiert*. Unter Bezug auf das in *Kapitel 3.1* am Beispiel von Schule exemplarisch dargestellte Verhältnis von Erfahrungen/subjektiven Sichtweisen und gesellschaftlich strukturierten Kontexten lässt sich das aus meiner Sicht bestehende Problem dieser Herangehensweise bestimmen.

Da Gesellschaft kein Erfahrungstatbestand ist, aber jene Lebenswelten strukturiert, in welchen Erfahrungen gemacht werden, die zudem in der Regel ideologisch überformt sind²², ist m.E. nicht zu erwarten, dass Teilnehmer/innen spontan über gesellschaftskritisches Wissen wie etwa schulische Bewegungsformen des Widerspruchs von Gleichheitsversprechen und Ungleichheitsproduktion verfügen. Ebenso wenig können m.E. Praxen und Widersprüche bestimmter Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Form von Informationen mitgeteilt werden. Vielmehr benötigt die Entfaltung dieser Zusammenhänge und deren Nachvollzug mehr Zeit und

²² Vgl. zum Ideologiebegriff Kap. 7.5.

Raum. Insofern ist das Äußern von Vermutungen und Mitteilen von Informationen aus meiner Sicht nicht gleichbedeutend mit dem Eindringen in gesellschaftliche Verhältnisse. Und in diesem Sinne unterläuft der zweite Auswertungsschritt mit seinem Fokus auf subjektives Wissen bzw. subjektive Vermutungen über Wirkungsweisen gesellschaftlicher Verhältnisse den Anspruch der begrifflichen Vermittlung von Individuum und Gesellschaft.

Für Lena liegt der Sinn der Betonung subjektiver Sichtweisen darin zeigen zu können, dass die Einzelnen nicht durch bestimmte subalterne Positionierungen und Lebenslagen *determiniert* sind, sondern dass es auch unter restriktiven Bedingungen Möglichkeiten widerständigen Handelns und der Erweiterung personaler Handlungsfähigkeit gibt:

„Und [...] nur, weil du [...] eine *strukturelle Benachteiligung* hast, dass das *nicht zwangsläufig* heißt, dass du zwangsläufig *hinten bleiben wirst* in der Aufstellung, sondern dass sich deine Entwicklung durch den Raum sehr unterschiedlich gestalten kann, und dass es da auch diese Verbindung gibt, *weil ganz unterschiedliche Leute Fragen auch ganz unterschiedlich beantworten*, und denen ne ganz unterschiedliche Wertigkeit geben, und dass das was *mit der Wahrnehmung* der eigenen Person und von Gesellschaft zu tun hat. So.“ (8-7ff; Herv. KR)

Das Anliegen, passivierende Sichtweisen zu überwinden, ist auch aus meiner Sicht sinnvoll. Es kann jedoch problematisch sein, eine Erweiterung personaler Handlungsfähigkeit primär von einer Umakzentuierung der subjektiven Wahrnehmung individueller Möglichkeiten abhängig zu machen, ohne diese zu objektivieren. Wie am Beispiel von Schule gezeigt, bedarf es gesellschaftstheoretischen Wissens, um die Reichweite und Widersprüchlichkeit bestimmter Handlungsoptionen zu prüfen.

Die folgenden Beispiele mögen diese Schwierigkeiten zusätzlich veranschaulichen: Als Punkerin oder Schwarze Deutsche kann ich mich dafür oder dagegen entscheiden, mich in einem rechtsextrem dominierten Kiez zu bewegen, an der Existenz desselben ändert meine individuelle Umgangsweise nichts. Als junge Frau mit muslimischem Hintergrund kann ich der Auffassung sein, dass ich in einem Auswahlgespräch fair oder nicht fair behandelt werde, an dem Umstand, dass es eine über das Schulsystem und diskriminierende Einstellungspraxen vermittelte Benachteiligung von Menschen, die als Muslime wahrgenommen werden, auf dem Arbeitsmarkt gibt, ändert das nichts.

Durch eine Umakzentuierung von Handlungsprämissen bleiben wesentliche, in Macht- und Herrschaftsverhältnissen liegende Möglichkeiten und Grenzen unberücksichtigt. Ohne Einblick in die gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten kann eine Umakzentuierung der subjektiven Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen darauf hinauslaufen, sich auf solche Handlungsoptionen zu kaprizieren, die ohne kollektive Veränderung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen individuell realisierbar oder sogar illusionär sind. Insofern könnte das Anliegen der Überwindung passivierender Sichtweisen und der Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten m.E. besser realisiert werden, wenn gesellschaftstheoretisches Wissen systematisch einbezogen werden würde.

Fazit

Der zweite Auswertungsschritt von >Wie im richtigen Leben< kann in dem Maße Einsichten über Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen in bestimmten gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten vermitteln, wie sie von Teilnehmenden zutreffend beschrieben werden. Unabhängig von ihrer subjektiven Wahrnehmung werden gesellschaftliche Verhältnisse jedoch nicht zum Lerngegenstand.

Zwischenresümee

Anders, als die Zuordnung zur Einheit Analyse bzw. ‚Gesellschaft begreifen‘ im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J.) nahe legt, und anders, als meine Gesprächspartner/innen meinen, thematisiert die Methode >Wie im richtigen Leben< gesellschaftliche Verhältnisse nicht als eigenständigen, in sich strukturierten und von ihrer subjektiven Wahrnehmung unabhängigen Lerngegenstand. Vielmehr zeigt sich an ihrem Beispiel, dass Erfahrung und Gesellschaft in der praktischen Bildungsarbeit konvergieren.

Der erste Übungsschritt visualisiert keine gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern deren Effekte und Bewegungsweisen auf inter/personaler Ebene. Im ersten Auswertungsschritt wird die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse in Richtung auf das emotionale Befinden der Teilnehmenden vertieft. Im zweiten Auswertungsschritt werden deren *Vermutungen* über Ursachen ungleicher Handlungsmöglichkeiten gesammelt und diskutiert, ohne diese unter Bezug auf gesellschaftstheoretisch fundierte Einsichten über Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen objektivieren zu können. Die primäre Quelle möglicher Einsichten über Gesellschaft bilden bereits Gewusstes und Vermutungen der Teilnehmer/innen. Zugespitzt formuliert: anstatt Erfahrungen bzw. subjektive Einschätzungen am Maßstab gesellschaftstheoretisch fundierten Wissens über reale Handlungsmöglichkeiten/-behinderungen zu objektivieren, werden letztere subjektiviert und auf bloß subjektive Einschätzungen heruntergebrochen. Jedenfalls ermöglicht die Auswertung keinen systematischen Einblick in jene Verhältnisse, welche die visualisierten ungleichen Handlungsmöglichkeiten hervorbringen.

Obwohl >Wie im richtigen Leben< einer Seminarphase zugeordnet ist, in welcher die Erfahrungsebene systematisch überschritten werden soll, bleibt die Übung zirkulär auf diese bezogen: Erfahrungen und Alltagswissen bzw. Vermutungen sollen Erfahrungen reflektieren helfen, anstatt diese unter Bezug auf Gesellschaftstheorie und Noch-Nicht-Gewusstes zu durchdringen. Dieser Zirkel wird insofern *unbemerkt* reproduziert, als angenommen wird, mit der Übung lasse sich Gesellschaft begreifen. Andererseits ist er insoweit *bewusst*, als der Anspruch an die Übung, ihrer tatsächlichen Reichweite entsprechend, reduziert wird, wie im Zuge der Darstellung an verschiedenen Stellen deutlich wurde und wie auch der folgende Wortwechsel aus meinem Gespräch mit Lena veranschaulicht:

„K: [...] Also wenn ich das jetzt einordne in sone – ich nenne das Choreographie, diese Struktur von Seminarabläufen [...] dann wäre für mich der nächste Schritt, okay, ich kann zwar meinetwegen in der Auswertung schon son bisschen Informationen reingeben, aber das wäre für mich noch *nicht gleichbedeutend mit ner wirklichen Beschäftigung mit einem oder mehrerer dieser Machtverhältnisse, die dahinter stehen.* [...]

L: ... naja, ich glaube, dass eine Methode das auch alleine nicht kann...

K: ... deshalb, ich meine ja auch in der Choreographie...

L: ... [...] Zum *Begreifen und Analysieren* brauchen die Teilnehmer/innen meiner Ansicht nach *Denkanstöße*. Die *nehmen sie aus einer guten Auswertung mit* – sowohl von den anderen Teilnehmer/innen als auch vom Team.“ (8f-48ff; Herv. KR)

Die Ansprüche an eine Übung, mit der Gesellschaft begriffen werden soll, aber nicht begriffen werden kann, zu reduzieren, wäre ein defensiver Umgang mit der in dieser Arbeit behandelten zentralen Herausforderung kritisch intendierter Politischer Bildung. Entgegen einer solchen Tendenz möchte ich an dieser Stelle festhalten, was *>Wie im richtigen Leben<* vom Subjektstandpunkt der Lernenden aus leisten kann.

Das Standbild erlaubt es, ein eindrückliches Bild lage- und positionsabhängig ungleicher Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen zu erzeugen. Damit kann die Frage nach den gesellschaftlichen Produktionsweisen dieser Ungleichheiten *aufgeworfen* werden. Wird die Frage nach den Vermutungen der Teilnehmenden über die gesellschaftlichen Bedingungen von Ungleichheiten vonseiten der Bildungsarbeiter/innen als wissenssuchende Frage gestellt, kann in der Auswertung eruiert werden, welches Vorwissen und welche problematischen Sichtweisen die Teilnehmenden über diese gesellschaftlichen Produktionsweisen mitbringen. Auf diese Weise kann genauer bestimmt werden, welches gesellschaftstheoretische Wissen in einem folgenden Schritt vermittelt werden müsste. *>Wie im richtigen Leben<* wäre insofern der Analysephase vorzulagern und nicht in ihr zu verorten. Um den sinnvollen Anspruch, gesellschaftliche Verhältnisse zum Lerngegenstand zu machen, tatsächlich realisieren können, müssten andere Methoden entwickelt werden.

Überlegungen zur Verallgemeinerbarkeit

Eingedenk der Hinweise zu den Schwierigkeiten der Verständigung über problematische Tendenzen in der Politischen Bildung (Kap. 3.2.2) möchte ich abschließend einige Überlegungen zur Verallgemeinerbarkeit der am Beispiel von *>Wie im richtigen Leben<* aufgezeigten Konvergenz von Erfahrung und Gesellschaft anstellen.

Wie dort festgehalten wurde, macht eine einzelne Methode kein ganzes Seminar aus. Allerdings ist *>Wie im richtigen Leben<* in jener Phase verortet, in der dem Anspruch nach Gesellschaft zum Gegenstand werden soll. Insofern kommt dieser Übung die für eine kritische Bildung vom Subjektstandpunkt der Lernenden zentrale Funktion zu, die gesellschaftliche Vermittlung subjektiver Erfahrungen einzuholen. Diesem Anspruch wird sie nicht hinreichend gerecht.

Zudem ist >Wie im richtigen Leben< eine der wenigen Übungen, in denen überhaupt versucht wird, Gesellschaft zu thematisieren, und die häufiger angewendet zu werden scheinen. Weil diese Übung in ihrer Funktion nicht ohne weiteres ersetzbar ist und oft genutzt wird, ist die herausgearbeitete Problematik grundlegender und allgemeiner als im Falle von Übungen aus anderen Phasen (Erfahrungshebung, Erarbeitung von Fragestellungen etc.). Zudem hat sich herausgestellt, dass die unterschiedliche Akzentuierung der Bedeutung von Gefühlen in dieser Übung weniger entscheidend ist, als die generelle Privilegierung der subjektiven Sichtweisen und Vermutungen der Teilnehmer/innen als primären Wissensquellen. Der Verortung dieser Methode in der Phase ‚Gesellschaft begreifen‘ zum Trotz kommen gesellschaftliche Verhältnisse hier nicht als solche in den Blick bzw. gehen in Verhalten auf.

Angesichts des Umstands, dass die Übung >Wie im richtigen Leben< eine zentrale Funktion in Seminaren kritisch intendierter Bildungsarbeit einnimmt und häufig verwendet wird, nahm ich an, dass diese Problematik Symptom einer tiefgreifenderen Transformation Politischer Bildung sein könnte. Diese These wird im folgenden Unterkapitel ausgeführt.

3.4 Wie der Politischen Bildung Gesellschaft aus dem Blick geriet

Das Resultat der bisherigen Darstellung lautet in Kürze, dass der Anspruch kritischer Bildungsarbeit aus zwei Gründen nicht umgesetzt wird. Erstens, weil mit dem Verlust des Sichtkontakts zum Mainstream eine Verortung im politisch-pädagogischen Feld unmöglich und die Formulierung ‚Erfahrung/Individuum und Gesellschaft vermitteln‘ normativ unscharf geworden ist (Kap. 3.2.1). Zweitens wird der intendierte Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft in der Praxis unterschritten, weil, wie am Beispiel der Übung >Wie im richtigen Leben< gezeigt wurde, Gesellschaft subjektiviert wird (Kap. 3.3.3). Während die tiefere Ursache der fehlenden Verortung im politisch-pädagogischen Feld zum größeren Teil in der Veränderung und Komplizierung äußerer Bedingungen (in Form des Übergangs von der schwarz-gelben zur rot-grünen Programmatik gegen Rechtsextremismus und Rassismus, vgl. Kap. 8) liegt, ist der Verlust eines Begriffs von Gesellschaft in stärkerem Maße von Veränderungen in der Politischen Bildung selbst bedingt.

Tiefgreifende Veränderung Politischer Bildung

Der entscheidende Ansatzpunkt für meine These, dass sich die Vorstellung von kritischer Bildungsarbeit tiefgreifend verändert hat, liegt in einer Passage meines Gesprächs mit Lena. Sie erinnert daran, dass die ursprüngliche Variante von >Wie im richtigen Leben< aus der Suche nach einer Methode resultierte,

„die abweicht davon, dass du Gesellschaft *immer nur über Kapitalismuskritik*, Herrschaftskritik, *Inputorientierung* herstellst – *oder über Rollenspiele*, sondern über was, was kein Rollenspiel ist, und was Leute nicht dazu zwingt, sich mit einer Rolle zu identifizieren, sondern etwas ist, was letztlich eigentlich nur ne Visualisierung von Herrschaftsverhältnissen ist.“ (7-13ff; Herv. KR)

Diese Passage enthält in nuce entscheidende Aspekte jener ‚hausgemachten‘ Ursache dafür, den intendierten Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft nicht herstellen zu können. Es wird deutlich, dass die Methode >Wie im richtigen Leben< in einem Kontext entwickelt wurde, in dem Kapitalismuskritik den Standard darstellte. Didaktisch dominierten dabei offenbar eine Art Frontalunterricht (Input) sowie Rollenspiele. Dieser *Standard* sollte *ergänzt und erweitert* werden. Ich werde in diesem Unterkapitel zeigen, dass die intendierte *Ergänzung* einer um Kapitalismuskritik zentrierten Bildungsarbeit in eine *Ausblendung* der kapitalistischen Produktionsweise und von Klassenverhältnissen münden kann (3.4.1). Geschieht dies, verändert sich auch das Verständnis von Rassismus derart, dass dessen Widersprüchlichkeit und damit das potenziell Selbstschädigende rassistischen Denkens und Handelns nicht mehr begreifbar wird (vgl. Kap. 7.6). Mit der Ausblendung der Produktionsweise wird auch ein mit Gesellschaft vermittelter Begriff von Erfahrung gesellschaftstheoretisch entleert (3.4.2). Dementsprechend beinhaltet die Tätigkeit von Bildungsarbeiter/innen auch keine systematische Theoriearbeit und -vermittlung mehr, sondern geht in der Moderation des Alltagswissens auf, welches die Teilnehmer/innen einbringen (3.4.3). Diese dezidiert vertretenen Praxistheorien Politischer Bildung laufen, so meine These, dem Anspruch der Vermittlung von Erfahrungen und Gesellschaft zuwider. Schließlich wird die Relevanz mangelnden gesellschaftstheoretischen Wissens auf Seiten der Teilnehmer/innen und Bildungsarbeiter/innen zwar teilweise benannt, in ihrer Bedeutung für eine kritische Bildungsarbeit jedoch aus meiner Sicht unterschätzt (3.4.3; Kap. 3.5). Bevor ich diese Aspekte der These einer tiefgreifenden Transformation Politischer Bildung erläutere, muss ich auf eine methodologische Konsequenz dieses Prozesses eingehen.

Methodologische Konsequenzen der tiefgreifenden Veränderung Politischer Bildung

Die Veränderung des Verständnisses Politischer Bildung hat Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen meinem Standpunkt als Interpretin und den (von mir auf methodisch kontrolliertem Wege zu repräsentierenden) Sichtweisen meiner Gesprächspartner/innen.

Deren Äußerungen konnte ich bisher im Sinne einer immanenten Kritik darstellen, d.h. mit Bezug auf den von ihnen wie von mir geteilten Anspruch, individuelles Denken und Handeln in seinem Zusammenhang mit jenen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen es begründet ist, zu thematisieren. Dass die primär didaktische Abgrenzung Politischer Bildung von Schule zu kurz greift (Kap. 2), eine kritische Verortung im politisch-pädagogischen Feld schwierig geworden ist (Kap. 3.2) und nicht Gesellschaft, sondern deren Effekte thematisiert werden (Kap. 3.3), ordne ich als Prozesse ein, die sich eher unter der Hand und intentionswidrig vollziehen.

Mit der Darstellung weiterer Praxistheorien über Politische Bildung tritt eine andere Situation ein. Meine Gesprächspartner/innen teilen zwar einerseits jenen gesellschaftskritischen Anspruch, vertreten aber zugleich dezidierte Auffassungen über Politische Bildung, durch welche dieser Anspruch nicht lediglich aus dem Blick gerät, sondern welche ihm unmittelbar zuwiderlaufen. Dass ein Gegensatz zwischen diesen Praxistheorien und dem kritischen Anspruch besteht, ist

jedoch vermutlich nicht bewusst. Der Sinn meiner Darstellung liegt insofern darin begreifbar zu machen, warum der gesellschaftskritische Anspruch nicht realisiert wird. Der Unterschied zur bisherigen Analyse und Darstellung ist, dass die folgenden Praxistheorien *in sich* kohärent sind, während die bisherigen Annahmen *in sich* widersprüchlich waren. Beispielsweise leistet die Übung >Wie im richtigen Leben< *den auf sie bezogenen Erwartungen zum Trotz* keine Gesellschaftsanalyse. Die folgenden Praxistheorien sind nicht in derselben Weise in sich widersprüchlich, sondern geraten, so meine ich, in Widerspruch zum gesellschaftskritischen Anspruch.

3.4.1 Ausblendung der kapitalistischen Produktionsweise aus der Politischen Bildung

In diesem Abschnitt wird am Beispiel antirassistischer Bildungsarbeit gezeigt, wie kapitalistische Produktionsweise und Klassenverhältnisse ausgeblendet werden. Diese Problematik lässt sich anhand einer vergleichenden Beschreibung der theoretisch-praktischen Stoßrichtung der ersten und zweiten Version des *Bausteins für eine nicht-rassistische Bildungsarbeit* aufzeigen. Sie wird anschließend anhand der Frage vertieft, inwieweit der Zusammenhang zwischen neoliberaler Transformation von Arbeits- und Lebensverhältnissen sowie Rassismus in der Bildungsarbeit thematisiert wird.

Beispiel 1: Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit

Der erste *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* wurde 1998 veröffentlicht, im Herbst 2001 fiel die Entscheidung für eine Neuauflage, welche m.W. 2003 erschien. Die folgenden Überlegungen möchten auf eine m.E. bestehende Tendenz zur Privilegierung individuell-subjektiver Aspekte von Rassismus (vgl. Kap. 7) und dessen Abkoppelung vom gewerkschaftlichen Handlungskontext und damit von Klassenverhältnissen aufmerksam machen.

Baustein I: Rassismus als ideologische Verschiebung in Kämpfen um Arbeit

Der *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit I* ist der Intention nach eingebettet in gewerkschaftliche Bildungsarbeit und bezieht sich daher auf Rassismus als Problematik in kollektiven Widerstandsformen gegen politisch-ökonomisch regulierte Arbeitsverhältnisse. Diese konzeptionell-praktische Stoßrichtung kann unter Bezug auf Miturheberinnen des Ansatzes wie folgt charakterisiert werden.

(1) Es sollen „keine Antirassismus-Seminare [...], sondern Ansätze“ entwickelt werden, „wie mit dem zunehmenden Rassismus in normalen, z.B. Betriebsräte- oder Arbeitsrechtseminaren, umgegangen werden kann“ (Berg/Bürgin/Schäuble/Weckel 1999, 121). (2) Vor diesem Hintergrund geht es darum, „die Welt und ihre Konflikte anders als rassistisch zu interpretieren und zu verändern“ (122), rassistisch begründete „Hierarchien in der Arbeitswelt oder innerhalb des Weltmarktes“ (126) in der gewerkschaftlichen Arbeit kritisch zu beleuchten und (3) „SeminarteilnehmerInnen auch (gewerkschaftliche) Handlungsangebote erfahren“ zu lassen, „die >gegen den Strom< rassistischer Alltagspraxis schwimmen“ (125). (4) Nicht-rassistische Bildungsarbeit „muss den Individuen eine Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse

ermöglichen, die ihnen ihre eigene selbstschädigende Unterwerfung unter diese Verhältnisse offenlegt“ (128). Um „diese Einsicht nicht nur theoretisch (Spaltung der Beschäftigten), sondern auch, (5) um alternative Handlungsmöglichkeiten zu erfahren, die uns im Bündnis mit anderen ermächtigen (Arbeitskämpfe, kollektiver Widerstand)“, böten „gewerkschaftliche Seminare geradezu vorbildliche Voraussetzungen“ (129).

Die praktisch-konzeptionelle Einbettung in Gewerkschaftsarbeit legt ein bestimmtes Verständnis von Rassismus nahe. Ausgangspunkt des Lernens über Rassismus ist nicht unmittelbar dieser selbst, sondern sind kollektive Kämpfe um Arbeit, an denen die Teilnehmer/innen beteiligt und interessiert sind. Damit ist eine subjektive Handlungsproblematik als Voraussetzung motivierten Lernens gegeben (1). Rassismus wird als eine bestimmte Interpretation und praktische Verschiebung dieser Kämpfe verstanden, also als ideologische Denk- und Praxisform, nicht als Ideologie im Sinne von Weltanschauung (2). Daher wird auch die selbstschädigende Wirkung rassistischer Formen bedacht, zu deren Durchdringung die Einzelnen jene Verhältnisse begreifen müssen, in denen ihr Denken und Handeln begründet ist (4). Schließlich bleibt das Lernen über die Wirkungsweisen von Rassismen in praktische Kämpfe um Arbeit eingebunden. Es wird nicht lediglich ein theoretisches Verhältnis zum Lerngegenstand entwickelt, sondern darauf gesetzt, die Erweiterung kollektiver Handlungsfähigkeit in praktischen, nicht-rassistischen, solidarischen Formen, zu erproben (3, 5). Auf der Grundlage eines solchen Rassismusverständnisses kann von der Existenz einer subjektiven Handlungsproblematik ausgegangen werden, von der ausgehend sich ein subjektives Lerninteresse zu Rassismus entwickeln lässt.

Im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* wird die eintretende praktische Abkoppelung vom gewerkschaftlichen Praxiszusammenhang in ihren konzeptionellen Auswirkungen aus meiner Sicht nicht hinreichend reflektiert. Damit verschiebt sich m.E. faktisch das Rassismusverständnis so, dass die Entwicklung einer subjektiven Lernproblematik erschwert wird.

Baustein II: Entkoppelung von Rassismus und kapitalistischer Produktionsweise

Es ist unklar, inwieweit der *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* im ursprünglichen Sinne verwendet wurde und wird. Im Vorwort zur zweiten Version heißt es zwar, der „Ansatz, Antirassismus nicht als Sonderthema für Extra-Seminare zu verstehen, sondern als Prinzip in allen Seminaren zu verankern“ habe „großen Zuspruch innerhalb und außerhalb der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 3) gefunden. Andererseits hat sich das Prinzip, die theoretisch-praktischen Kämpfe um Arbeit in nicht-rassistische Formen zu lenken, in bestimmten Bereichen der Politischen Bildungsarbeit offenbar nicht in der gewünschten Breite durchgesetzt. Wie die folgende Passage meines Gesprächs mit Greta zeigt, werden die Baustein-Methoden in der gewerkschaftlichen Arbeit nicht umfassend und ansonsten primär in Seminaren zum Thema Rassismus ohne Bezug zu einer Bezugsproblematik verwendet:

„K: [...] ich kenne den Baustein eigentlich so, dass auf den zugegriffen wird, um einzelne Methoden rauszuziehen, die dann aber sehr deutlich in Antirassismus-Seminaren benutzt werden.

G: Genau, so wird er meistens benutzt. [...]

K: Ich dachte halt, dass das genau in diesen gewerkschaftlichen Kontext passt, dass die eben Seminare für Jugendliche, Azubis, Betriebsräte usw. machen, wo denen Wissen für ihre Interessensvertretung vermittelt wird, und dass da drin dann einzelne Übungen zum Thema Rassismus gemacht werden können...

G: Genauso ist es eigentlich auch gedacht, aber... ‚Wie im richtigen Leben‘ wird ja seit einigen Jahren z.B. in Jugend-II-Seminaren angewandt, aber der Baustein wird eben auch nicht überall in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eingesetzt, das wäre schön, aber ist auch nicht so.“ (6-14ff)

Entscheidend ist aus meiner Sicht, dass bei dem Einsatz des *Bausteins zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* im gewerkschaftlichen Kontext ein grundsätzliches theoretisch-praktisches Wissen der Teilnehmenden über die kapitalistische Produktionsweise und um Klassenverhältnisse ebenso vorausgesetzt werden kann wie ein subjektives Interesse an der Auseinandersetzung mit Arbeitsverhältnissen. Damit lässt sich von der Existenz einer bestimmten subjektiven Handlungsproblematik als Bezugspunkt der Entwicklung einer auf rassistische Denk- und Handlungsweisen bezogenen Lernproblematik ausgehen.

Wird der *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* in anderen institutionellen oder lebensweltlichen Kontexten eingesetzt, können *diese* Bezüge und Voraussetzungen nicht als gegeben angenommen werden. Vielmehr muss bestimmt werden, welches subjektiv relevante Bezugshandlungsproblematiken sind und wie der Zusammenhang zwischen den dann einschlägigen Institutionen/Lebenswelten, kapitalistischer Produktionsweise und Rassismus beschaffen ist. So artikuliert dieser sich in der Institution Schule anders als in der Arbeitswelt. Grundsätzlich wäre zu bedenken, dass theoretisch-praktisches Wissen über die kapitalistische Produktionsweise und Klassenverhältnisse bei den Teilnehmenden nicht in hinreichendem Maße vorausgesetzt werden kann und dementsprechend aktiv eingebracht werden muss.

Kurz, dass der Baustein bzw. seine Methoden in einem relevanten Maße nicht im gewerkschaftlichen Zusammenhang oder ausgehend von der Auseinandersetzung mit Arbeitsverhältnissen verwendet werden, ist keine bloße Frage der Anwendungsbereiche, sondern hat konzeptionell-praktische Konsequenzen mit Blick auf die Realisierung einer Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden. Werden rassistische Denk- und Handlungsweisen als solche und nicht z.B. als ideologische Verschiebung von Kämpfen um Arbeit thematisiert, verschiebt sich faktisch die Auffassung von Rassismus in gesellschaftlicher und individueller Hinsicht. Unter der Voraussetzung, dass Teilnehmende an der Erweiterung ihrer arbeitsweltbezogenen Handlungsfähigkeit interessiert sind, geht so die subjektive Handlungsproblematik als Bezugspunkt motivierten Lernens über Rassismus verloren. Grundsätzlich gilt dasselbe auch für Kämpfe um Gleichheit bzw. Anerkennung in anderen Institutionen/Lebenswelten mit subjektiv relevanten Handlungsbezügen für die Teilnehmenden.

Die praktisch eingetretene Abkoppelung der Auseinandersetzung mit Rassismus von jener mit der kapitalistischen Produktionsweise wird im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* in ihren konzeptionellen Konsequenzen m.E. nicht hinreichend reflektiert, jedenfalls fehlen entsprechende Hinweise. Teils wird die angesprochene Entkoppelung sogar verstärkt.

Beispiel 2: De/Thematisierung von Rassismus als Ethnisierung der sozialen Frage

Rassismus unter Bezug auf zeitgenössische Analysen als Ethnisierung der sozialen Frage zu konzeptualisieren (Kap. 6, 7) stellt eine Möglichkeit dar, die im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* intendierte Verbindung zwischen kapitalistischer Produktionsweise und Rassismus herzustellen. Diese Herangehensweise scheint jedoch nicht verbreitet zu sein.

So nennt Greta auf meine Frage nach Methoden, die diese Perspektive beinhalten, die Übung >Wer macht welche Arbeit< (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 396), meint aber auch, dass diese Perspektive in der antirassistischen Bildungsarbeit nicht zentral ist und wieder stärker berücksichtigt werden müsste:

„Interessanterweise, finde ich, [...] dass das häufiger thematisiert wird in Seminaren, die Rechtsextremismus im Fokus haben, weil du nämlich dann da über diese rechtsextremen Argumentationsmuster einsteigen kannst und auch einsteigen musst, also mit ner Interpretation, okay, hier werden soziale Konflikte ethnisiert. Eigentlich ist das ein Fokus, den man mehr auch in die Antirassismus-Seminare reinnehmen müsste.“ (4-34ff)

Und in der folgenden Passage meines Gesprächs mit Lena wird deutlich, dass der Zusammenhang zwischen Rassismus und der kapitalistischen Produktionsweise in ihrer historisch-spezifischen Form für sie keinen zentralen Stellenwert besitzt:

„K: Zu der Frage: Was ist einer der wesentlichen Wirkungs- und Begründungszusammenhänge von Rassismus heute? Da finde ich, dass die Heitmeyer-Studien, die quantitativen, als auch die großen qualitativen von Hentges und Dörre, dass die eigentlich darauf verweisen, dass das Grundmuster von Rassismen ist: ne ideologisch verschobene Deutung der Veränderung von Lebens- und Arbeitsverhältnissen und dass das was mit dem neoliberalen Umbau von Staat und Gesellschaft und da drin von Arbeits- und Lebensverhältnissen ganz konkret zu tun hat und dass unterschiedliche Formen von rassistischen Deutungen genau das auf ne ideologische Art und Weise deutbar werden lassen, aber auch Auswege zeigen für bestimmte prekäre Lebenslagen, die da drin entstehen. Und prekär jetzt nicht im Sinne von ‚es sind jetzt nur die Deklassierten‘, sondern auch die mittleren Segmente. *Da ist erstens die Frage, ob du das ähnlich sehen würdest und zweitens, wenn das so ist, dass das ein wesentlicher, nicht der einzige, aber ein wesentlicher Wirkungs- und Begründungszusammenhang von Rassismus ist, [...] dann ist die Frage, welche Methoden gibt es, die diesen Zusammenhang thematisieren?* Weil, das wäre aus meiner Sicht *ne Möglichkeit so nen Zusammenhang zwischen individueller, also meiner Lebenslage in Bezug auf Arbeit und jenseits von Arbeit, und dem Abstrakten, Staat und Gesellschaft, relativ unmittelbar deutlich machen zu können.*

L: [...] ich stell' mir diese Frage natürlich, aber ich glaube, die ist nicht eine relevante Leitfrage darin, wenn ich Bildungsarbeit gegen Rassismus mache.“ (17-16ff; Herv. KR)

Die Einschätzungen Gretas und Lenas veranschaulichen, dass die Verbindung zwischen Rassismus und kapitalistischer Produktionsweise in der antirassistischen Bildungsarbeit nicht zum Standard gehört, wie dies noch zur Zeit der Entwicklung der Übung >Wie im richtigen Leben< der Fall gewesen zu sein scheint (s.o.). Zugleich gilt der Zusammenhang als stärker zu berücksichtigen.

Damit ist nicht gesagt, dass dieser Zusammenhang gar nicht berücksichtigt wird. So macht Lena „öfter [...] solche Spiele wie das Gummibärchenspiel“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 54ff), um „erstmal die grundsätzliche Verbindungslinie zwischen Kapitalismus und Rassismus herzustellen“ (17f-50ff). Soweit diese grundsätzlichen Verbindungslinien aufgezeigt werden können, wäre es aus meiner Sicht wichtig, diese historisch zu konkretisieren.

Grundlagen für die Realisierung des Anliegens, Zusammenhänge zwischen Rassismus und der kapitalistischen Produktionsweise in ihrer historisch-spezifischen Form zu thematisieren, werden in *Teil II* dieser Arbeit u.a. unter Bezug auf die eingangs dieser Passage genannten Studien geschaffen. Diese zeigen einen konkreten Zusammenhang zwischen der neoliberalen Transformation von Arbeits- und Lebensverhältnissen und der Entstehung rassistischer Denk- und Handlungsweisen. Und sie bieten Ansatzpunkte, den Zusammenhang zwischen individuellen und staatlich-gesellschaftlichen Dimensionen von Rassismus unter Bezug auf eine subjektive Handlungsproblematik begreifbar zu machen.

Fazit

Es hat sich gezeigt, dass die Ergänzung einer um Kapitalismuskritik zentrierten Bildungsarbeit um das Thema Rassismus in eine Ausblendung der kapitalistischen Produktionsweise aus der antirassistischen Bildungsarbeit münden kann. Der *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit I* impliziert mit seiner Verortung in praktischen Kämpfen um Arbeit eine Rassismustheorie, welche eine subjektive Handlungsproblematik als Voraussetzung motivierten Lernens umfasst. Die praktisch eingetretene Abkoppelung der Methodennutzung vom gewerkschaftlichen Kontext wird in ihren konzeptionellen Konsequenzen im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* nicht hinreichend reflektiert und, wie noch gezeigt wird, teils verstärkt. Die in Kämpfen um Gleichheit liegenden Handlungsproblematiken, aus welchen sich eine Lernproblematik mit Blick auf Rassismus als jeweils spezifische ideologische Verschiebung dieser Kämpfe entwickeln lässt, bleiben so konzeptionell und praktisch unberücksichtigt.

Eine weitere Möglichkeit, gesellschaftliche Verhältnisse zu thematisieren, in denen rassistisches Denken und Handeln gründen, wäre unter Rückgriff auf qualitative und quantitative Studien zur Ethnisierung der sozialen Frage möglich. Diese Perspektive ist in der antirassistischen Bildungspraxis nicht zentral. Auch hier wird ein Ansatz zur Entwicklung einer subjektiven Handlungsproblematik mit den Teilnehmenden verschenkt. Grundlagen für eine als wünschenswert erachtete stärkere Berücksichtigung dieser Perspektive auf Rassismus werden in *Teil II* dargestellt.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass der Anspruch einer Vermittlung von Erfahrungen/Individuum und Gesellschaft auch aus ‚hausgemachten‘ Gründen unterlaufen wird.

Überlegungen zur Verallgemeinerbarkeit

Der *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* ist m.W. der einzige der großen und verbreiteten Bildungsansätze, welcher überhaupt einen systematischen konzeptionell-praktischen Bezug zwischen Rassismus und der kapitalistischen Produktionsweise herstellt. Insofern mag es einerseits erstaunen, dass ich meine These einer Entkoppelung der beiden Aspekte ausgerechnet anhand dieses Ansatzes veranschauliche. Andererseits ist vielleicht verständlich, dass, soweit dieser Zusammenhang in diesem Ansatz tendenziell praktisch und konzeptionell aufgelöst wird, die Auswirkungen auf dessen Thematisierung in der Politischen Bildung besonders schwerwiegend sind. Dass die Berücksichtigung von Klassenverhältnissen und der kapitalistischen Produktionsweise in der Bildungsarbeit ein allgemeiner wahrgenommenes Desiderat ist, zeigen übrigens fortgesetzte Diskussionen zu diesem Thema unter interessierten Bildungsarbeiter/innen. In meiner Arbeit entwickelte Problem- und Lösungstheorien verstehe ich als Beitrag zur Stärkung dieser Stoßrichtung, die mit dem *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* angestrebt ist. Über die Relevanz meines Beitrags muss jede/r einzelne Bildungsarbeiter/in für sich entscheiden.

3.4.2 Gesellschaftstheoretische Entleerung des Negt'schen Begriffs von Erfahrung

Eine tiefergehende Verschiebung des Verständnisses Politischer Bildung zeigt sich auch in der gesellschaftstheoretischen Entleerung des Begriffs ‚Erfahrung‘, welche mit der konzeptionellen Ausblendung der kapitalistischen Produktionsweise korrespondiert. Diese Entleerung zeigt sich im Vergleich des Erfahrungsbegriffs im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* mit jenem von Oskar Negt (1971; 1987). Dessen Konzept liegt dem o.g. Phasenmodell zugrunde und Negt wird auch explizit als Referenz benannt (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 23). Insofern lässt sich die vergleichende Diskussion auch zur Rückgewinnung eines gesellschaftlich vermittelten Begriffs von Erfahrung nutzen.

Zum Erfahrungsbegriff in der gegenwärtigen Politischen Bildung

Im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* wird einerseits der Anspruch verfolgt, „Erfahrungen in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang“ zu analysieren und dafür „die Strukturen der Gesellschaft, des Staates und der Ökonomie in den Blick“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 5) zu nehmen. Die hier wie auch im o.g. inhaltlich-didaktischen Phasenmodell anerkannte systematische Diskrepanz und Relevanz *beider* Aspekte – Erfahrung und Strukturen – wird jedoch tendenziell zugunsten der Erfahrung aufgelöst.

So soll die angestrebte „Analyse der *Gesellschaft* und der *strukturellen Voraussetzungen* von Rassismus“ durch Betrachtung der „Wirklichkeit in *mikroskopischen Prozessen im Seminar*“ (11; Herv. KR) möglich sein. Wie das? Dazu heißt es an anderer Stelle: „Erfahrungen stehen im

Zentrum des Lernens. *In den Erfahrungen spiegeln sich die gesellschaftlichen Verhältnisse* und die Wirklichkeit gesellschaftlicher Machtverhältnisse.“ (23; Herv. KR) Vor diesem Hintergrund wird die Annahme verständlich, dass aus „individuellen und kollektiv geteilten Erfahrungen [...] viel über das *Funktionieren der Welt abgelesen* werden [kann]“ (11; Herv. KR). Der am Beispiel der Übung >Wie im richtigen Leben< aufgezeigte Zirkel (s.o.) erweist sich als grundlegendes Prinzip des *Bausteins zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II*. So sollen Erfahrungen zwar in ihrem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen betrachtet werden, dabei fallen Erfahrung und Gesellschaft jedoch zusammen, weil angenommen wird, *Gesellschaft als solche* ließe sich in individuellen und kollektiven Erfahrungen *wiederfinden*. Ein Begriff von gesellschaftlichen Verhältnissen, wie sie unabhängig davon gegeben sind, ob oder wie je ich sie erfahre, existiert hier nicht. Um Gesellschaft zu begreifen, kann dementsprechend auf Erfahrungen rekuriert werden. Diese Annahme steht im Gegensatz zum o.g. Phasenmodell und dem diesem zugrundeliegenden Erfahrungsbegriff Negts. Dessen Ansatz wird hier so weit beschrieben, als er zum Verständnis der gesellschaftstheoretischen Entleerung des Erfahrungsbegriffs in der Politischen Bildung und zur Wiederaneignung eines umfassenderen Konzepts von Erfahrung notwendig ist. Eine eigenständige Auseinandersetzung mit einzelnen diskussionswürdigen Aspekten des Negt'schen Ansatzes – etwa die Ausblendung von Geschlechterverhältnissen und der verwendete Ideologiebegriff – ist in diesem Argumentationszusammenhang nicht notwendig.

Zum Erfahrungsbegriff bei Oskar Negt

Anders als im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* sind die Begriffe Erfahrung und Gesellschaft bei Negt analytisch klar unterschieden und sie werden in ihrer Vermittlung beschrieben.

Erfahrung, Erlebnis, Erkenntnis

Negt grenzt seinen Begriff der Erfahrung von bloßen Erlebnissen einerseits sowie umfassender Erkenntnis andererseits ab.

„Wenn also Kollegen in aller Breite ihre unmittelbaren Einfälle und Eindrücke von der betrieblichen Situation, vom Staat und von der Gesellschaft schildern, so *können* darin wirkliche Erfahrungen enthalten sein, es ist aber genauso gut möglich, dass es lediglich eine mehr oder minder zufällige Zusammenstellung von Erlebnissen ist.“ (Negt 1987, 37; Herv. KR)

Anders als Erlebnisse oder Empfindungen enthalten Erfahrungen „immer schon ein allgemeines Element, das die total individualisierte, zufällige, rein subjektive Empfindung überschreitet“ (ebd.). Und weil „Erfahrung immer ein Stück Verallgemeinerung enthält, ist sie von Erkenntnis nicht völlig abtrennbar“, auch wenn sie „sicherlich noch nicht die volle Erkenntnis“ darstellt und „auch nicht Wissenschaft“ (ebd.).

Angesichts der Abgrenzung des Erfahrungsbegriffs von zufälligen Erlebnissen ist zu betonen, dass nicht alles, was Teilnehmer/innen von Seminaren der Politischen Bildung als Erfahrung bezeichnen und mitteilen, schon eine solche im Negt'schen Sinne ist. Vielmehr verlangt die Bestimmung dessen, was relevante, kollektive Erfahrungen sind, theoretisch-empirische Analysen der Seminarleitung: „Die intensive Vorarbeit beginnt bereits bei der Bestimmung des Einstiegs, also der Untersuchung von typischen Konfliktsituationen, die bereits in die Materialien eingehen.“ (53) Die Phase der ‚Erfahrungshebung‘ setzt also Theoriarbeit voraus und ist nicht gleichbedeutend mit dem bloßen Sammeln von Ideen, Einfällen, Vorwissen, Bedarfen und Sichtweisen hinsichtlich eines Themas. Damit steht der Negt'sche Ansatz auch im Gegensatz zu Vorstellungen über die Tätigkeit der Bildungsarbeiter/innen, wie sie in Praxistheorien der gegenwärtigen Politischen Bildung enthalten sind (Kap. 3.4.3).

Zunächst aber ist es wichtig herauszuheben, dass auch tatsächliche kollektive Erfahrungen noch keine Erkenntnis sind, wenn sie auch Erkenntnisse enthalten und mit dem Einsatz des Intellekts verbunden sind. „Die Arbeiter haben in ihren Köpfen etwas, womit sie sich aktiv auseinander gesetzt haben, und zwar intellektuell, und nicht bloß auf der Empfindungsebene.“ (37) Auch wenn diese Erfahrungen bzw. Vorstellungen „verzerrt“ oder „wissenschaftlich unhaltbar“ (ebd.) sein mögen, sind es doch „Momente der Auseinandersetzung mit der eigenen kollektiven Gesamtsituation“ (ebd.) und enthalten in diesem Sinne Erkenntnisse. In der gegenwärtigen Politischen Bildung wird der Begriff der Erfahrung dagegen eher mit denen der Emotionalität und der Erlebnisse im Sinne Negts assoziiert und teils in einen Gegensatz zum kognitiv vermittelten Begreifen gesellschaftlicher Verhältnisse gebracht (Kap. 4.1.-4.3).

Erfahrung und Gesellschaftstheorie

Die in der Politischen Bildung kursierende, sich auf Negt berufende Vorstellung, Gesellschaft sei in Erfahrungen enthalten, scheint einen Anhaltspunkt in der folgenden Formulierung zu finden:

„Der Einstieg in exemplarisches Lernen bezeichnet jene erfahrbaren Konflikte, jene Widersprüche, die, inhaltlich weiterentwickelt, auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen hin untersucht werden müssen; es sind Konflikte und Widersprüche, *die das Ganze der Gesellschaft schon in sich enthalten*, aber noch nicht in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen entfaltet sind.“ (52; Herv. KR)

Während der zitierte unmittelbare Kontext bereits darauf verweist, dass das Ganze *entfaltet* werden muss, also noch nicht als solches vorhanden ist, wird an anderen Stellen noch deutlicher, dass die Erkenntnis gesellschaftlicher Verhältnisse eben nicht schon in den Erfahrungen, hier: von Arbeitern, enthalten ist.

Negt zufolge „[erfährt] kein Arbeiter unmittelbar“ den zentralen „Grundwiderspruch von Kapital und Arbeit“; „was er erfährt, sind Erscheinungsweisen in Konflikten, Diskriminierungen, ungerechte Behandlungsweisen usw.“ (45) Und was sich „zu Beginn der Bildungsveranstaltung als Einstiegskonflikt zeigt, ist im Grunde eine *Abstraktion* von den gesellschaftlichen Zusammenhängen“ (54; Herv. KR). Die o.g. „*Entfaltung* der für die Existenzbedingungen der

Arbeiter typischen Konflikte“ besteht darin, „das Isolierte und Produzierte, Abgeleitete dieser Konflikte sichtbar zu machen“ und zwar so, „dass die allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhänge im Verstehenshorizont der Alltagskonflikte“ (ebd.; Herv. KR) interpretierbar bleiben, wenn auch der „Lernprozess [...] nicht ständig auf unmittelbare Erfahrungen zurückweist“ (39). „Das exemplarische Lernen findet genau in diesem Zusammenhang von Theorie und Erfahrung statt.“ (54)

Erfahrungen sind bei Negt also nicht identisch mit Gesellschaft, letztere ist nicht schon in ihnen begrifflich enthalten, sondern muss in langwierigen Lernprozessen unter Bezug auf Gesellschaftstheorie erarbeitet werden. Als „notwendig zur [...] Aufarbeitung von Erfahrung“ (39) sieht Negt dabei im Falle von Arbeitern die Marx'sche Theorie an. Es sind die „Kategorien vom Mehrwert bis zum tendenziellen Fall der Profitrate, von Ideologie bis zu Produktivkräften und Produktionsverhältnissen“, die „notwendig sind, um den Erfahrungen der Arbeiterklasse in ihrem Kampf gegen das Kapital eine geschichtliche Richtung des Handelns zu vermitteln“ (ebd.). Praxistheorien über die Bedeutung von Theoriearbeit in der gegenwärtigen Bildungsarbeit stehen diesem Ansatz entgegen (Kap. 3.4.3).

Wissen und Nichtwissen von Betroffenen um Herrschaftsverhältnisse

Negts Erfahrungsbegriff enthält eine bestimmte Auffassung über die Grenzen und die Reichweite von Erkenntnissen, die kollektiven Erfahrungen innewohnen, gerade auch, wenn es sich um Erfahrungen von Betroffenen bestimmter Herrschafts- und Machtverhältnisse handelt. In seinem Fall handelt es sich um Arbeiter. In deren Vorstellungen gehen einerseits „Erfahrungen von Leid, von Ungerechtigkeit, von Übervorteilung und Ausbeutung ein“, andererseits aber „auch kollektive Erfahrungen [...], die sie *gegen die Einsicht in die eigenen Existenzbedingungen abdichten*. Das aufzubrechen, ist eine der Aufgaben der Arbeiterbildung“ (ebd.; Herv. KR).

Erfahrungen im Negt'schen Sinne sind also *widersprüchlich*. Sie enthalten einerseits Erkenntnismomente, an die sich in der Politischen Bildung anknüpfen lassen, andererseits aber auch Vorstellungen, denen es zu widersprechen gilt. Erfahrungen sind nicht unhinterfragbar und das in ihnen enthaltene Wissen muss „in der weiterführenden Analyse erklärt, erweitert und in Zusammenhänge eingefügt werden“ (52). Dazu bedarf es eines mit dem der Erfahrung nicht identischen und wissenschaftlich begründeten Standpunkts, denn „aus den Erfahrungen, wie sie im Alltagshorizont der Arbeiter auftreten, [kann] die geschichtliche Perspektive der Emanzipation [...] oder die dieser Emanzipation entsprechende Theorie nicht entwickelt werden“ (5). Ein solcher Standpunkt ist allerdings nicht zu gewinnen, wenn, wie in der gegenwärtigen Politischen Bildung, Gesellschaft in Erfahrung aufgelöst wird und letztere als hauptsächliche Wissensquelle dient.

Methoden Politischer Bildung – Tätigkeit der Bildungsarbeiter/innen

Weil das dem *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* zugrunde liegende Phasenmodell auch auf Negts Ansatz Politischer Bildung zurückgeht, soll hier abschließend festgehalten werden, worin dessen wesentliche Bedeutung liegt. Negt wendet sich gegen das „hartnäckige Missverständnis“, beim exemplarischen Lernen²³ handele es sich „um ein rein didaktisches Instrumentarium. Das genaue Gegenteil ist richtig.“ (52) Zwar sei das exemplarische Lernen „auch eine Methode, eine bestimmte Vorgehensweise, aber diese Formen [...] sind aufs engste mit den zu vermittelnden Inhalten verknüpft“ (ebd.). Jenen, die „große Hoffnungen mit der Unterscheidung von Einstieg, Analyse und praktischen Folgerungen [verbinden]“, gibt er zu bedenken, dass man „solche Unterscheidungen für eine Groborientierung des Unterrichts durchaus gebrauchen“ könne, sie aber „überhaupt nichts Besonderes für die Arbeiterbildung“ – wir können hier allgemeiner sagen: kritische Bildungsarbeit – seien, sondern auch „selbstverständlicher Bestandteil aller Managerschulungen“ (50). Demgegenüber ist exemplarisches Lernen keine Methode, „die man auf beliebige Inhalte anwenden könnte“ und der Umgang mit ihr sowie „mit Begriffen wie >Erfahrung<, >Konflikt<, >soziologische Phantasie<“ erfordert „ein erhebliches Maß theoretischer Vorarbeit“ (52). Probleme oder Konflikte sind „nur dann zutreffend zu erklären, wenn die Referenten [...] eine ziemlich gründliche Vorstellung von der Gesellschaft mitbringen, die sich in diesen Konflikten reproduziert“ (54). Die „exemplarische Methode ist ein Vorschlag gerade auch der Vermittlung von Erfahrungselementen, Problemen und Theorieprodukten“ (52). Es geht „nicht um die Parole: Erfahrung gegen Theorie“:

„Als dieser sogenannte Erfahrungsansatz, der genauer >konfliktorientiertes exemplarisches Lernen< genannt werden müsste, formuliert wurde, war er nicht gegen die Marx'sche Theorie gerichtet, sondern im Gegenteil: die neue Konzeption hatte das Ziel, diese Theorie für die Arbeiter, für die Deutung ihrer Situation und für das Begreifen von Gesellschaft, wieder lebendig und praktisch zu machen.“ (41; Herv. entf.)

Auch zu diesem Aspekt des Negt'schen Bildungskonzepts stehen Praxistheorien der gegenwärtigen Bildungsarbeit im Kontrast, obwohl sie sich zugleich auf Negt berufen (Kap. 3.4.2).

Fazit

Vor dem Hintergrund der skizzierten Grundannahmen Negts und unter Bezug auf die Darstellung subjektwissenschaftlicher Grundkonzepte können an dieser Stelle inhaltliche Aspekte des Phasenmodells bzw. exemplarischen Lernens beschrieben und teils in Bezug zu subjektwissenschaftlichen Konzepten gesetzt werden.

Bei Negt bezieht sich der Begriff Erfahrung auf typische kollektive Konfliktsituationen, in welchen die Einzelnen sich bewegen und welche gesellschaftlich strukturiert sind, ohne dass diese

²³ Dessen Elemente – der Erfahrungs- und Gesellschaftsbegriff, theoretisch-empirische Vorarbeit, inhaltliches Phasenmodell – werden hier skizziert.

Vermittlung unmittelbar erfahrbar wäre. Diese Vorstellung korrespondiert mit dem Begriff verallgemeinerter subjektiver Handlungsproblematiken als Bezugspunkt motivierten Lernens im subjektwissenschaftlichen Sinne und mit der Vorstellung der faktischen, nicht aber unmittelbar erfahrbaren gesellschaftlichen Vermittlung lebensweltlicher Erfahrungen (vgl. Kap. 3.1). Erfahrungen bzw. kollektive Handlungsproblematiken sind zu ‚heben‘ (Erste Phase), weil das, was Teilnehmer/innen als subjektiv relevant erachten und eingangs von Seminaren schildern, nicht schon notwendig Erfahrungen im benannten Sinne sind, sondern bloße Erlebnisse sein können. Vor diesem Hintergrund meint der in der Politischen Bildung allgemein kursierende Anspruch, an den Erfahrungen der Teilnehmer/innen anzusetzen, nicht, deren Äußerungen unhinterfragt als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen anzunehmen, sondern in ihnen enthaltene Erfahrungen von Erlebnissen zu unterscheiden. Zur Bestimmung kollektiver Konfliktsituationen als Seminareinstieg bedarf es theoretisch-empirischer Vorarbeit auf Seiten der Lehrenden. Erfahrungen enthalten Erkenntnisse über Herrschafts- und Machtverhältnisse, welche Ansatzpunkte, aber auch Hindernisse für die Analyse kollektiver Konfliktsituationen darstellen können. Das Alltagswissen der Teilnehmenden stellt keine hinreichende Quelle zur Durchdringung von Erfahrungen dar. Insofern kollektive Konfliktsituationen gesellschaftlich vermittelt sind, diese Vermittlung aber unmittelbar nicht einsehbar ist, bedarf es zum Begreifen von Erfahrungen gesellschaftstheoretischen Wissens. Dieses zu vermitteln, ist eine wesentliche Aufgabe Politischer Bildung, auch oder gerade wenn die Teilnehmenden über keine akademische Bildung verfügen.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf bereits skizzierte Entwicklungen können bereits zwei Gegensätze von Praxistheorien gegenwärtiger Bildungsarbeit zum Negt’schen Ansatz benannt werden: die Konvergenz von Erfahrung und Gesellschaft und die Verflüchtigung der Auseinandersetzung mit der kapitalistischen Produktionsweise. Weitere Gegensätze werden in den folgenden Unterkapiteln dargestellt.

3.4.3 Bildungsarbeit als Moderation von Erfahrung statt deren Vermittlung mit Theorie

Politische Bildungsarbeit ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, die analytisches sowie Zusammenhangs- und Faktenwissen ebenso erfordert wie didaktisches Können und persönliches Gespür für die Teilnehmer/innen. Vor diesem Hintergrund und der skizzierten Negt’schen Konzeption werden nun Praxistheorien über die Tätigkeit der Bildungsarbeiter/innen näher betrachtet. Dabei geht es einerseits darum herauszuarbeiten, inwieweit diese eine kritische Neuorientierung Politischer Bildungsarbeit im Sinne der begrifflichen Vermittlung des Zusammenhangs zwischen Individuum und Gesellschaft unterstützen. Andererseits kristallisieren sich auch Praxistheorien über die Tätigkeit von Bildungsarbeiter/inne/n heraus, die in frappantem Gegensatz zum Negt’schen Verständnis Politischer Bildung, auf welches gegenwärtige Bildungsarbeit sich gleichwohl beruft, stehen.

Erfahrungen und Theorie als Erkenntnisquellen Politischer Bildung (Negt)

Bei Negt besteht ein wesentlicher Aspekt der Tätigkeit von Bildungsarbeiter/innen darin, im Vorgang von Seminaren bestimmte kollektive Erfahrungen bzw. Konflikte unter Bezug auf empirisch-theoretisches Wissen über die zu behandelnden Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund lassen sich Erlebnisse und Erfahrungen in den Äußerungen von Teilnehmer/innen unterscheiden und relevante Erfahrungen bzw. Konflikte als Ausgangspunkte des Lernens über deren gesellschaftliche Zusammenhänge nutzen. Äußerungen der Teilnehmer/innen sind also relevante, aber keineswegs die einzigen Bezugspunkte sowie eine partielle, aber keinesfalls hinreichende oder gar erschöpfende Quelle von Erkenntnis. Anders in der gegenwärtigen Politischen Bildung: Hier fungieren die Äußerungen der Teilnehmer/innen als privilegierte Bezugspunkte und wesentliche Erkenntnisquellen, während das systematische Einbringen von Theorie durch die Bildungsarbeiter/innen dezidiert nicht angestrebt wird. Deren Tätigkeit besteht vielmehr in der Moderation der Äußerungen von Teilnehmer/innen. Das kommt in meinen Gesprächen mit Greta und Lena klar zum Ausdruck.

Moderation von Erfahrungen statt Vermittlung mit Theorie – Politische Bildung der Gegenwart

Die reine oder vorwiegende Moderation von Äußerungen der Teilnehmenden konterkariert den Anspruch auf Vermittlung von Individuum und Gesellschaft, wie am Beispiel meines Gesprächs mit Greta über positive Erfahrungen mit der Methode >Wie im richtigen Leben< veranschaulicht werden kann:

„Und was ich auch interessant fand, das habe ich schon ein paarmal bei verschiedenen Seminaren gehört, dass Leute [Teilnehmer/innen, KR] erstaunt sind, dass sie zum Beispiel fast alle auf die Frage >Kannst du unbesorgt in die Zukunft planen?<, oder: >Kannst du über so und so viel Jahre in die Zukunft planen?<, dass da fast alle eigentlich stehen bleiben oder nur nen kleinen Schritt gehen, dass man darüber noch mal so ne generelle Unsicherheit merkt, egal, also fast alle.“ (9-21ff)

Das Wissen um Auswirkungen der Prekarisierung von Arbeits- und Lebensverhältnissen vorausgesetzt (Kap. 6), bietet diese Szene einen Ansatzpunkt, im Negt'schen Sinne an Erfahrungen anzusetzen und deren gesellschaftliche Vermittlung zum Gegenstand zu machen. In diesem Sinne frage ich mit Blick auf die von Greta geschilderte Begebenheit:

„Wäre diese Erfahrung eine, an die aus deiner Sicht mehr anzuknüpfen wäre? Wenn ja: In welche Richtung könnte das aus deiner Sicht gehen? Oder hast du auch schon mal probiert, dran anzuknüpfen? Wie?“ (Fn. 17, 23).

Greta berichtet, dass sie, der Anleitung im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* entsprechend, auf das Alltagswissen der Teilnehmer/innen rekurriert:

„Ich habe versucht, daran anzuknüpfen mit der Frage, warum die Leute jeweils *das Gefühl haben*, nicht voranzukommen, und was jeweils die *Gründe* hierfür sind. Hier stellt sich meist heraus, dass die Gründe schon auch unterschiedlich sind – es also verschiedene Ursachen dafür gibt, größere oder geringere

Chancen zu haben. Hieraus entwickelte sich mal eine Diskussion, inwieweit Leute hier selber Einfluss nehmen können oder nicht.“ (9-26ff)

Ob oder wie die geschilderten Vermutungen über die Auswirkungen gesellschaftlicher Verhältnisse auf die in den Rollenkarten angedeuteten Positionen und Lebenslagen verschiedener Personen aufgeschlüsselt werden, hängt auch von der Auffassung über die Tätigkeit von Bildungsarbeiter/inne/n ab:

„Das kommt dann auch wieder darauf an, das ist ein ähnliches Problem wie bei dem >Wer macht welche Arbeit?< oder anderen Methoden, dass es dann wiederum *sehr stark dir als Teamerin überlassen* ist, wo du das weiter hin *moderierst*. Ob du dir jetzt *vorher überlegst*, okay, du greifst jetzt das oder das auf, oder du vermutest, dass die oder die Themen kommen, und *bereitest dazu was vor* oder machst dir zumindest Gedanken, weil in ner großen Gruppe ist das dann schon, da kommt son bisschen dieses und jenes, und alle reflektieren son bisschen das, was sie erlebt haben, was ja auch wichtig ist, *aber die Frage ist, was greifst du dann auf und spinnst es dann weiter*. Und das ist erst mal dir überlassen.“ (9-40ff; Herv. KR)

Die von Greta zuletzt aufgeworfene Frage könnte mit Negt dahingehend beantwortet werden, dass an jene Äußerungen anzuschließen wäre, welche als Erfahrungen zu begreifen sind, und dass die in ihnen beschlossene kollektive Handlungsproblematik unter Bezug auf Gesellschaftstheorie durchdrungen werden sollte. Dies schließt empirisch-theoretische Vorarbeit, eine aktive Gestaltung der Diskussion bzw. Weiterführung des Lernprozesses in einer anschließenden Seminarphase ein.

In Gretas Verständnis liegt die Tätigkeit der Bildungsarbeiter/innen demgegenüber eher in der Moderation der Äußerungen der Teilnehmer/innen. Eine aktive Gestaltung der Diskussion auf der Grundlage empirisch-theoretischen Wissens wird nicht praktiziert und eher skeptisch betrachtet:

„Ich habe das bisher immer offen gelassen und *geguckt, wie die Diskussion läuft* bzw. auf welche Punkte sie zu läuft. Wie vorher aber schon geschrieben, *könnte* ich mir *entl.* vorstellen, mal zu versuchen, 2-3 konkrete Diskussionspunkte in der Auswertung ‚bewusst anzustoßen‘.“ (9f-51ff; Herv. KR)

Die Passage meines Gesprächs mit Greta veranschaulicht, dass die Praxis der Moderation von Äußerungen der Teilnehmer/innen auf Kosten der Vermittlung von Erfahrungen mit gesellschaftlichen Verhältnissen gehen kann. Die Auffassung von Bildungsarbeit als reiner oder primärer Moderation der Diskussionsbeiträge von Teilnehmer/inne/n konterkariert insofern den Anspruch der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Um diesen besser zu realisieren, müsste die Praxis der Moderation durch das aktive Einbringen gesellschaftstheoretischen Wissens erweitert werden. Dies zu tun, gehört teilweise dezidiert nicht zum Verständnis von Bildungsarbeit.²⁴ Für Lena steht eine systematische Vermittlung von gesellschaftstheoretischem

²⁴ Es muss an dieser Stelle offen bleiben, warum diese Auffassung vertreten wird. Ggf. ist sie auch im Kontext prekärer Arbeitsverhältnisse in der Bildungsarbeit zu verstehen.

Zusammenhangswissen gerade auch in längeren Seminareinheiten nicht im Mittelpunkt Politischer Bildung. Vielmehr geht es ihr darum, Interesse für weitergehende Auseinandersetzungen außerhalb der Bildungsarbeit zu wecken und dafür relevante Informationen zur Verfügung zu stellen. Diese Auffassung über die Tätigkeit von Bildungsarbeiter/innen wird in dieser Sequenz deutlich:

„K: Aber dass man überhaupt [...] Zusammenhangswissen präsentiert, das wäre noch mal was anderes als das, was du beschrieben hast. Und was ich mich halt frage, ist: wenn man insgesamt bei der Bildungsarbeit immer auf der Ebene bleibt von Übungen und die Leute erarbeiten sich in kleinen Portionen n bisschen und man gibt selber auch noch n bisschen rein, dann bleibt man, glaube ich, letztlich auf nem Niveau von ‚Was kann man mosaikartig zusammensetzen‘. Das ist aber nicht viel mehr, als der Alltagsverstand hergibt, was die Teilnehmer/innen schon wissen [...] Und] gerade da, wo es möglich ist, zum Beispiel mit Multiplikatorinnen, fände ich das absolut sinnvoll [...], denen zu präsentieren, was sind die jüngsten Forschungsergebnisse aus dem quantitativen und qualitativen Sektor, was sagen die zu diesen Zusammenhängen [...] Das einfach mal gehört zu haben, dass es diese Forschungsergebnisse gibt und Erklärungsansätze [...] sehe ich jetzt also gerade im Bereich von Erwachsenenbildung oder Multiplikator/innen-Schulungen als was Wichtiges an. [...]

L: Also ich glaube, ich vertrete da n Stückchen ne andere Haltung. Ich [...] gebe ihnen Texte zum weiterlesen und [...] zumindest ne Literaturliste, wo ich auch bestimmte weiterführende Literatur empfehle, wo ich auch klar sage, das geht hier um Literatur, die ich gut finde, und um neuere Ansätze und neue zusammengefasste Ansätze [...]. In nem etwas längeren Bildungskontext ist, glaube ich, mein Anspruch, die Leute so neugierig zu machen, dass sie selber was lesen, das finde ich dann an der Stelle deutlich fruchtbarer. [...] Das heißt natürlich, dass ich Impulse dafür setze und setzen muss. Und [...] ich bin keine, die nicht Informationen ins Seminar gibt, aber ich gebe sie an verschiedenen Stellen und ganz viel davon in den Auswertungen von Methoden, gerade mit Multiplikatorinnen, dass ich dann auch einfließen lasse, [...] also wenn ich jetzt noch mal zurück gehe auf diese Frage von Rassismus nach so ner Begriffsklärung, würde ich schon noch mal einführen, wenn die das so präsentieren, ‚Robert Miles hat die und die und die Schlagworte‘, ‚Kalpaka arbeitet mit denen‘ oder ‚Heitmeyer arbeitet mit denen‘, die auch zu visualisieren und zu fragen: ‚Wie findet ihr das? Was davon findet ihr wieder? Was sind Diskussionen?‘ Oder es gibt ne Diskussion: ‚Wie durchsetzungsmächtig muss jemand sein, bei ner bestimmten Gruppe?‘. Das finde ich schon auch, ich finde, dass das auch zur Aufgabe einer Teamerin gehört, diese Informationen reinzugeben. [...] Ich würde aber schon bei so was wie... wenn ich drei Stunden Zeit hab‘ in ner Fortbildung für Multiplikatorinnen, dann mach ich denen auch n Input, ja, klar, ich meine, was willst du in drei Stunden, was sollen die sich da selber erarbeiten, dann mache ich schon noch eine oder zwei Methoden, aber natürlich kriegen die da auch von mir n Input.“ (19f-4ff)

Unsere verschiedenen Auffassungen über den Stellenwert von Theorievermittlung – Einbringen von Zusammenhangswissen hier, von Informationen über und Hinweisen auf Theorien dort – sind verwoben mit der organisatorisch-didaktischen Form. Bei mir herrscht die problematische Tendenz vor, die Vermittlung von Zusammenhangswissen mit Vorträgen durch die

Bildungsarbeiter/innen zu identifizieren. Lenas divergierende Auffassung richtet sich auch gegen diese didaktische Option. Ich komme darauf zurück (vgl. Kap. 4.2).

Unabhängig davon ist aber deutlich geworden, dass Lena eine Auffassung von Politischer Bildung vertritt, in welcher Theorie keine (wesentliche) Wissensquelle bzw. keinen (wesentlichen) Gegenstand im Rahmen der Bildungsarbeit selbst darstellt. Auch diese Auffassung konterkariert den Anspruch auf Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Beide Gespräche enthalten jedoch auch Ansätze, aus denen sich eine alternative Sichtweise auf die Tätigkeit von Bildungsarbeiter/inne/n entwickeln lässt.

Kritische Bildungsarbeit als Theorievermittlung gegen den Strom des Alltags

Auf meine Frage, woran es aus ihrer Sicht liegt, dass der kritische Anspruch auf Vermittlung von Individuum und Gesellschaft teils nicht umgesetzt wird, antwortet Lena, dass es „in der Praxis oft schwierig ist“, den Zusammenhang zwischen individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen zu vermitteln, dass sie sich „auf die Dynamik im Seminar einlassen muss und auf den Hintergrund und auf die verschiedenen Sichtweisen“ (5-29ff; Herv. KR) der Teilnehmer/innen und dass diese „oft [...] kein Interesse [haben], sich soweit einzulassen und solche analytischen Zusammenhänge zu denken/diskutieren“ (6-12ff). Die Passage zeigt einerseits, dass, soweit vorwiegend die Sichtweisen der Teilnehmer/innen den Verlauf des Seminars bestimmen, ein Gegensatz zum Einblick in gesellschaftliche Zusammenhänge entsteht. Andererseits enthält sie auch einen Verweis darauf, dass das bereits vorhandene Zusammenhangs- und Widerspruchswissen (vgl. Fahl/Markard 1993, 11ff) von Teilnehmer/inne/n Politischer Bildung weniger ausgeprägt ist, als dies vermutlich zu Zeiten der Entwicklung und Umsetzung des Negt'schen Bildungskonzepts der Fall gewesen ist, das zu Beginn der 1970er Jahre unter Bedingungen einer Konjunktur kritischer Gesellschaftstheorie entstand. Ob und inwieweit dieses vorhanden ist, hängt auch von den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen ab, also der alltagsweltlichen Präsenz von gesellschaftskritischen Praxen und Theorien. Greta hat einen ähnlichen Eindruck:

„Ich finde, es gibt nicht mehr so häufig Leute, die wirklich den Wunsch und die Power haben, Sachen grundlegend zu verändern. [...] Man bewegt sich im vorgegebenen Rahmen und thematisiert nicht grundlegend die Frage, wie z.B. Schule prinzipiell anders organisiert/aufgebaut sein könnte. Es hat m.E. gar nicht so viel mit mangelndem Wissen zu tun, sondern eher mit mangelnden Visionen in Richtung einer wirklichen Gleichstellungspolitik.“ (4-10ff; Herv. KR)

Beide Beschreibungen verweisen darauf, dass ein grundlegendes Interesse daran, die Funktionsweise von Institutionen und von Gesellschaft zu begreifen und sie gar verändern zu wollen, bei vielen Teilnehmenden Politischer Bildung nicht gegeben ist. Insofern sind die Möglichkeiten kritischer Bildungsarbeit auch nicht unabhängig von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen zu denken. Allerdings sind vermutlich sehr wohl subjektive Handlungsproblematiken auf Seiten der Teilnehmenden vorhanden, deren Durchdringung

Möglichkeiten zur gesellschaftstheoretischen Vermittlung enthält. So kommt es darauf an, ob sich Bildungsarbeit dem Horizont der Teilnehmenden per Moderation anschmiegt, oder sich der Mühe unterzieht, mittels theoretisch-empirischer Vorarbeit gesellschaftskritisches Wissen in Form der Entwicklung subjektiver Handlungs- und Lernproblematiken einzubringen.

Ein weiterer wesentlicher Grund dafür, dies nicht zu tun, liegt m.E. in den prekarierten Arbeitsverhältnissen von Bildungsarbeiter/innen, welche tendenziell eine Orientierung an der Zufriedenheit der Teilnehmenden notwendig macht. Diese zu erreichen, mag es wiederum nicht angeraten erscheinen lassen, vom Gewohnten und Erwarteten abzuweichen. Nach meiner Erfahrung besteht jedoch in der Erwachsenenbildung kein prinzipieller Gegensatz zwischen der Zufriedenheit und der Überschreitung von Handlungs- und Denkroutinen von Teilnehmer/inne/n. Vielmehr werden inhaltlich-didaktische Herausforderungen rückblickend teils in dem Maße als produktiv bewertet, wie sie die personale Handlungsfähigkeit mit Blick auf eine subjektiv relevante kollektive Handlungsproblematik auch aus Sicht der Teilnehmenden erhöhen. Teils ist jedoch der Versuch, gesellschaftskritisches Wissen einzubringen, mühsam und er führt auch manchmal zu Konflikten mit den Teilnehmenden, was wiederum im Rahmen von Bildungsarbeit als schlecht bezahlter ‚Job‘ als dysfunktional erlebt werden mag bzw. sein kann.

Weitere Konsequenzen einer Bildungsarbeit als Moderation von Alltagswissen

In der im vorigen Abschnitt beschriebenen Konstellation, in welcher Teilnehmende mangels durchsetzungsstarker gesellschaftskritischer Bewegungen keine Energie zur Durchdringung und Veränderung institutioneller und gesellschaftlicher Widersprüche mitbringen, liegt zugleich ein Ansatzpunkt für kritische Bildungsarbeit. So beschreibt Greta die Qualität des gesellschaftlichen Zusammenhangs- und Widerspruchswissens²⁵ bei den Teilnehmer/inne/n:

„das sind ja auch oft Leute, die irgendwie aus der Linken kommen, bei denen habe ich dann das Gefühl, die haben das [die Bedeutung von Gesellschaft für individuelles Handeln und institutionelle Abläufe; KR] dann immer im Kopf, und alle sind sich einig, dass das ja mitgedacht werden muss und dass das auch nen Einfluss hat, aber was man wirklich ganz konkret tun kann, dazu kommt es nicht, das wird eigentlich nicht diskutiert.“ (4-6ff)

Angesichts des grundsätzlichen Wissens um den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft sind hier Voraussetzungen motivierten Lernens über gesellschaftlich vermittelte lebensweltliche Erfahrungen gegeben. Was fehlt, ist die Bestimmung von subjektiv relevanten kollektiven Handlungsproblematiken (Erfahrung im Sinne Negts), die Entwicklung konkreter

²⁵ Das Konzept des „gesellschaftlich-subjektiven Zusammenhangs- und Widerspruchswissens“ (Holzkamp 1988, 32) (ZWW) bezieht sich auf die Annahme, dass Psycholog/inn/en zugemutet wird, psychisches Leid unter Absehung jener Umstände zu lindern, aus denen es verständlich werde, sie aber in ihrer Tätigkeit nicht umhin kämen, den faktisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen individuellem Leid und gesellschaftlichen Verhältnissen wahrzunehmen, weil sich andernfalls Widersprüche in der Arbeit aufdrängten. Die Aufgabe kritischer Praxisforschung bestehe vor diesem Hintergrund darin, dieses ZWW herauszuarbeiten. Ich nutze dieses Konzept hier mit Blick auf ‚jedermann‘ und ‚jede(r)frau‘, eingedenk der konzeptionellen Einschränkung, dass ZWW sich keinesfalls allgemein aufdrängt (vgl. Markard 1998, 168f).

Fragestellungen sowie deren theoretisch gestützte Durchdringung. Dies wäre Voraussetzung dafür zu bestimmen, ‚was man individuell oder kollektiv konkret tun kann‘.

Hiermit wird erneut deutlich, dass Übungen, welche dem Anspruch nach gesellschaftliche Verhältnisse begreifbar machen sollen, lediglich deren Auswirkungen auf inter/personaler Ebene verdeutlichen. Im gegenwärtigen Zusammenhang besteht die zusätzliche Problematik darin, dass diese Umstände bereits vollständig zum Alltagswissen gehören. So stellten, wie Greta mit Blick auf die Übung >Wer macht welche Arbeit< berichtet, die Teilnehmer/innen fest:

„>Okay, wir sehen hier, was wir eigentlich auch schon wissen, Menschen mit Migrationshintergrund haben es besonders schwer und Frauen sind immer noch in den niedriger entlohnten Berufen überdurchschnittlich vertreten< usw.“ (5-14ff)

Ähnlich wie >Wie im richtigen Leben< fächert diese Übung noch keine gesellschaftlichen Verhältnisse auf, sondern führt in die Auswirkungen von rassistischen und Geschlechterverhältnissen auf die Positionierung, das Einkommen und die Anerkennung der beruflichen Tätigkeiten von Frauen und Migrant/inn/en ein:

„Die Übung eignet sich als *erster Impuls*, wenn über ungleiche Einkommensverteilung [...] gesprochen werden soll. Sie sollte *ergänzt* werden durch eine weiterführende *Analyse* und Diskussion *ökonomischer Verhältnisse*.“ (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J, 396)

Angesichts dieser Konstellation zeigt sich, dass die Frage, welche Art von Wissen von Seiten der Bildungsarbeiter/innen eingebracht wird, für eine kritische Bildungsarbeit, welche subjektive Handlungsproblematiken unter Einschluss ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit begreifbar machen will, entscheidend ist. Die Teilnehmer/innen wissen um die Benachteiligung bestimmter Gruppen in der Gesellschaft und sie wissen auch, dass sie Ausfluss gesellschaftlicher Verhältnisse ist; was sie damit noch nicht wissen, ist, wie Ungleichheiten strukturell zustande kommen und wie sie außer im Verhalten von einzelnen unter sonst gleichbleibenden Bedingungen verändert werden können. Über diese Art von Zusammenhangswissen macht kritisch intendierte Bildungsarbeit kein Angebot, wenn sie sich auf Übungen wie >Wie im richtigen Leben< oder >Wer macht welche Arbeit< verlässt. Ohne solches Wissen bleibt der Appell, die gesellschaftlich vermittelte Funktionsweise von Institutionen oder Organisationen zu verändern, abstrakt. Mit Blick auf die in *Kapitel 2* angerissene Schulanalyse wäre ein entsprechendes Beispiel der Aufruf, aus schulischen Konkurrenzverhältnissen auszusteigen, ohne zu wissen und zu begreifen, dass dafür die Notengebung und Selektionsfunktion von Schule wenigstens tendenziell außer Kraft gesetzt werden müssten. Fehlt dieses Wissen, bleibt unklar, woraus wie ausgestiegen werden soll bzw. kann.

Insoweit entsprechende gesellschaftstheoretisch fundierte Lernangebote fehlen und Bildungsarbeit sich auf die Moderation des Alltagswissens der Teilnehmer/innen beschränkt, trifft deren Ratlosigkeit auf einen ähnlich ratlosen Horizont von Bildungsarbeiter/inne/n. Vor diesem Hintergrund möchte ich zu bedenken geben, dass diese Ratlosigkeit nicht nur mit

fehlendem Wissen auf Seiten der Teilnehmer/innen, sondern auch auf Seiten der Bildungsarbeiter/innen zu tun haben kann.

Zwischenresümee

Im Negt'schen Konzept Politischer Bildung besteht die Tätigkeit von Bildungsarbeiter/inne/n darin, ausgehend von empirisch-theoretisch zu bestimmenden Erfahrungen deren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen zum Gegenstand zu machen. Dabei sollen und müssen – durchaus schwierige – theoretische Zusammenhänge vermittelt werden, im Falle der Arbeiterbildung Marx'sche Theorie. Demgegenüber zeichnet sich in den skizzierten Praxistheorien ein Verständnis von Bildungsarbeit ab, in welchem die Erfahrungen/Erlebnisse und das Alltagswissen der Teilnehmer/innen den Horizont der Seminare bestimmen. Während die wesentliche Aufgabe von Bildungsarbeiter/inne/n in der Moderation der Äußerungen besteht, gehört die Vermittlung von Theorie im Rahmen der Seminare teils dezidiert nicht zum Selbstverständnis. Je mehr sich Bildungsarbeit per Moderation dem Denkhorizont der Teilnehmenden anschmiegt, desto weniger wird der kritische Anspruch auf begriffliche Vermittlung von Individuum und Gesellschaft realisiert. Insofern konterkarieren Vorstellung und Praxis von Bildungsarbeit als Moderation den in dieser Arbeit im Zentrum stehenden kritischen Anspruch. Damit ist nicht gesagt, dass Moderation keine wichtige Funktion in der Bildungsarbeit hat. Eine solche besteht beispielsweise darin, vorhandene Kompetenzen und Wissensbestände mit Blick auf die in Frage stehenden Handlungsproblematiken einzubeziehen und Teilnehmer/innen miteinander ins Gespräch zu bringen.

Abgesehen davon mag ein möglicher Begründungszusammenhang für die Praxis der Moderation darin liegen, die Zufriedenheit der Teilnehmenden sicherzustellen, von welcher Bildungsarbeiter/innen in ihren prekarierten Arbeitsverhältnissen abhängen. Allerdings kann sich Zufriedenheit auch dann einstellen, wenn Denk- und Handlungsroutinen so hinterfragt und überschritten werden, dass die dafür notwendigen Mühen des Lernens zur Erweiterung der personalen Handlungsfähigkeit mit Blick auf subjektive Handlungsproblematiken führen.

3.5 Fortbildungsbedarf als professionelle Handlungs- und Lernproblematik

Um als Bildungsarbeiter/in in kritischer Absicht tätig zu werden, muss man nicht nur die zeitlich-organisatorische Planung, die Durchführung von Übungen und Gesprächsmoderation erlernen, sondern sich auch permanent Fakten- und komplexeres Zusammenhangswissen aneignen. In diesem Zusammenhang gibt es einen Fortbildungs- und Diskussionsbedarf von Bildungsarbeiter/inne/n bzw. eine professionelle Handlungs- und Lernproblematik, der mit Blick auf ‚Theorie‘ eher selten beschrieben wird.²⁶

²⁶ Hier könnte die in Konkurrenzverhältnissen nahegelegte ‚optimierte Selbstdarstellung‘ einen Aspekt möglicher Prämissenkonstellationen darstellen.

Unter Bezug auf eine gemeinsame Diskussion mit mehreren Bildungsarbeiter/innen in einem anderen Zusammenhang erinnere ich in meinem Gespräch mit Anton daran, dass eine Kollegin „sich dafür auch stark gemacht“ hat, sich selbst mehr fortzubilden, und hinsichtlich „der Frage >Um was für Wissen geht es überhaupt?<“ gesagt hat: >Nicht Faktenwissen, sondern Zusammenhangswissen<“ (16-11ff). Kurz darauf folgt dieser Wortwechsel:

„K: [...] Und was ja aber in der Diskussion auch kam war [...] die Feststellung: >Ja, wir wissen eigentlich nicht genau, also wir müssten uns eigentlich selber hinsetzen und lesen und dann überlegen, wie wir das in die Methoden reinpacken können, weil was man nicht weiß, kann man dann auch nicht erzählen.<

A: Ja, genau, ganz genau. Was war jetzt noch mal die Frage da drin?

K: Ja, als Frage, das war so mein Eindruck...

A: Ja, da würde ich dir völlig zustimmen. Da ist ja die Diskussion noch mal sehr interessant gewesen, insofern, als da [...] noch mal Beurteilungen von Geschichte als unterschiedliche deutlich geworden [sind] und dass das auch [...] ne umstrittene Sache ist. Und in der Frage von >Wie ist eigentlich Rassismus zu diskutieren, wie ist Kapitalismus zu diskutieren, und wie ist Demokratie zu diskutieren?< – da fehlt noch total viel [...] an gemeinsamer Auseinandersetzung darüber, wie wir da was beurteilen oder bewerten, sehen, analysieren und dann [...] vermitteln wollen. Da gibt's nen wahnsinnigen Bedarf an Weiterbildung und vor allem Diskussion.“ (16f-51ff)

Mit diesem Bedarf an komplizierterem Zusammenhangswissen werden Bildungsarbeiter/innen in gewisser Weise alleine gelassen. Im Zusammenhang unseres Gesprächs über Methoden, mit denen gesellschaftliche Verhältnisse thematisierbar seien, formuliert Greta:

„Und das, finde ich, ist [...] recht abstrakt gehalten, dann steht da halt zum Beispiel in ner Methode, die kann dienen als Einstieg in genau diese Diskussion um Verteilung von Rechten in der Gesellschaft und um sozialen Status, aber es steht... und dann ist es dir als Teamerin oder Teamer überlassen, was du damit machst.“ (5-27ff)

Greta bringt in dieser Passage zur Sprache, dass die Beschreibung von Methoden, welche dem Anspruch nach zur Gesellschaftsanalyse dienen, bis zum Einstieg in eine diesbezügliche Diskussion reichen, diese selbst aber nicht anleitet. Insofern sind Bildungsarbeiter/innen mit Blick auf diese für kritische Bildungsarbeit entscheidende Phase auf ihr mehr oder weniger spontan vorhandenes gesellschaftstheoretisches Wissen verwiesen. Im (noch) nicht vorhandenen Wissen von Bildungsarbeiter/innen liegt insofern ein weiterer Grund für den uneingelösten Anspruch der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Umgekehrt liegt die Überwindung dieses Hindernisses darin, entsprechende Fortbildungen und Diskussionen auch gegen den finanziellen, Zeit- und Handlungsdruck zu organisieren.

Dass diese scheinbar simple und einleuchtende Option nicht unproblematisch ist oder einfach auf der Hand liegt, zeigen die folgenden Praxistheorien.

Überprüfung der Halbwertszeit kritischer Wissensbestände

Lena gibt ihrer Überzeugung Ausdruck, dass die Schwierigkeiten, den intendierten Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft in der praktischen Arbeit zu realisieren, nichts mit fehlendem Wissen auf Seiten der Bildungsarbeiter/innen zu tun haben:

„Aber ich weiß auch sowohl aus Erfahrung im Teamen mit anderen als auch von mir selber, dass das in der Praxis oft schwierig ist, das zu vermitteln, *und zwar* nicht aus dem Grund, weil man das selber nicht, oder, wenn ich mir mich anucke, *nicht, weil ich das selber nicht verstehe oder selber nicht aus diesem Denkhorizont komme.*“ (5-25ff)

Angesichts der soeben genannten Passagen meiner Gespräche mit Anton und Greta, scheint Lena über ihren eigenen Fall hinaus zu unterschätzen, dass es einen Fortbildungsbedarf auf Seiten der Professionellen gibt. Insofern gesellschaftstheoretische Debatten niemals abgeschlossen sind wäre auch jeweils zu prüfen, ob vorhandenes gesellschaftskritisches Wissen auf der Höhe der Zeit ist oder ggf. aktualisiert werden muss. Ist es nicht aktuell, liegt in diesem Umstand ein weiteres Hindernis für die Umsetzung des Anspruchs, die Widersprüchlichkeit personaler Handlungsfähigkeit in gegenwärtigen gesellschaftlich-sozialen Zusammenhängen zu betrachten.

Verwandlung der professionellen Lernproblematik in eine Kompetenz

Es ist eine über verschiedene Praxisfelder hinweg verbreitete Form, professionelle Handlungsproblematiken, welche sich aus bestimmten institutionellen Anordnungen ergeben, in die Verantwortung der Einzelnen zu verlagern (vgl. Markard 2000). Diese Bewegung kommt mit Blick auf möglicherweise fehlende Wissensbestände auf Seiten von Bildungsarbeiter/inne/n in meinen Gesprächen mit Greta und Stefan zum Ausdruck, wobei beide an die Stelle der Problematik eine Kompetenz setzen.

Im Zusammenhang unseres Gesprächs über Methoden, welche Rassismus als Ethnisierung der sozialen Frage thematisieren, meint Greta:

„G: Also, das [*>Wer macht welche Arbeit<*, KR] ist zum Beispiel durchaus ne Möglichkeit, da in ne Diskussion einzusteigen. *Das ist dann allerdings sehr offen gelassen meistens, was dann die Teamerinnen und Teamer damit machen*, also wie tief sie da einsteigen oder nicht. [...]

K: Also hängt das dann so vom eigenen Wissensstand ab...?

G: Hmm [unentschieden; KR]. Das hängt dann ganz viel davon ab, *worauf du das dann zumoderierst.*“ (4-44ff)

Wie bereits vermerkt, gewährt die Übung *>Wer macht welche Arbeit<* selbst noch keinen Einblick in gesellschaftliche Verhältnisse. Deren Logik und Funktionsweise könnte jedoch ansatzweise im Rahmen der Auswertung von den Bildungsarbeiter/inne/n beschrieben werden. Zunächst hält Greta fest, dass es für diese Seminarphase wenig hilfreiches Material gibt und es von den Bildungsarbeiter/inne/n abhängig gemacht wird, in welchem Ausmaß dieser spezifische Aspekt der gesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Denk- und Handlungsweisen behandelt

wird. Auf meine Nachfrage wird an die Stelle dieser möglichen professionellen Handlungs- und Lernproblematik eine professionelle Kompetenz („Zumoderieren“) gesetzt.

Ganz ähnlich reagiert Stefan auf meine Frage nach dem Wissensstand und möglichen Fortbildungsbedarf von Bildungsarbeiter/innen. Die entsprechende Passage bezieht sich auf unsere Diskussion darüber, ob Methoden es grundsätzlich erlauben, gesellschaftliche Verhältnisse zu thematisieren.

„K: Aber was ich spannend fände, wenn ich unrecht habe und du sagst ja, dass ich unrecht habe, dass man mit diesen Methoden, welche Worte hattest du benutzt: >Lebenswelt reflektieren und Gesellschaft begreifen kann< [...]. Und da wäre es für mich ja jetzt spannend zu kapieren, [...] welche das sind, also mit welchen Methoden du da arbeitest?

S: Mit keiner Methode kann man die Wirklichkeit insgesamt begreifen, das ist ja klar. Und damit liegt's immer in der Verantwortung von demjenigen, der die Methode einsetzt, was sie oder er in den Vordergrund stellt.“ (12-37ff)

„K: Du sagst jetzt, das liegt in der Verantwortung der Einzelnen, was die dann da mit reinbringen. Aber wie sind denn die Wissensstände unter den Trainerinnen und Trainern? Also, das ist ja nicht bloße Verantwortung, sondern das ist ja irgendwie auch die Frage: >Was hat man selbst gelesen? Wie kann man das auch in ne Sprache übersetzen, dass das verständlich wird?<, um genau diese Produktion von zum Beispiel Klassenverhältnissen oder arm und reich zu übersetzen?

S: Also, *erst mal – andere haben andere Ressourcen oder Kompetenzen, die auch wichtig sind*, die verstehen zum Beispiel sehr schnell und sehr genau die umfassende Wirklichkeit, in der Jugendliche leben und die Erfahrungen, mit denen die kommen, und das hat auch was mit deren eigenen Lebenserfahrungen zu tun und das ist auch was, was sehr wichtig ist, dass die Teilnehmenden das Gefühl haben, sie werden richtig wahrgenommen“ (14-1ff).

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: wie eingangs betont, halte ich die von Stefan beschriebenen Fähigkeiten für wichtig und möchte keine gegen die anderen ausspielen. Im Kontext wissenschaftlicher Praxisforschung hat Pierre Bourdieu (1997) sich beispielsweise mit der ähnlich gelagerten Frage beschäftigt, inwieweit die asymmetrische Verfügung über verschiedene Grundfähigkeiten Kommunikation bestimmt und unter welchen Voraussetzungen ein möglichst herrschaftsfreier Dialog möglich ist. Unbeschadet dessen kommt in der genannten Gesprächspassage jene Bewegung zum Ausdruck, die sich auch bei Greta gezeigt hat: an die Stelle der spezifischen professionellen Handlungs- und Lernproblematik tritt eine demgegenüber allgemein-personale Kompetenz.

Übrigens kommt Stefan, anders als das eingangs stehende ‚erstmal‘ anzeigen könnte, nicht darauf zurück, dass diese Problematik tatsächlich bestehen könnte. Vielmehr fügt er hinzu, dass es sich um „kein spezifisches Problem vom methodischen Arbeiten“ handele, sondern „überhaupt n Problem von Bildung“ sei, dass „auch die Lehrer [...] erst ausgebildet werden [müssen]“; es sei zudem „ne Selbstüberhebung [...], wenn man hergeht und sagt: nein, das müsste man denen erst

erklären, oder so. Also die, die das sagen, werten sich auf, indem sie die anderen pauschal abwerten. So.“ (14-20ff)

Diese Position ist aus meiner Sicht deshalb wichtig, weil sie eine weitere Schwierigkeit zeigt, in der Bildungsarbeit über professionelle Handlungs- und Lernproblematiken ins Gespräch zu kommen, soweit sie analytische Kompetenzen und Wissensstände betreffen. Der Verweis auf solche professionellen Handlungsprobleme wird teilweise nicht als solidarischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Profession verstanden, sondern als Abwertung aus Geltungssucht. Die Sachfrage wird in eine emotional-moralische transponiert. Hintergrund mögen auch Konkurrenzverhältnisse sein, in denen sich Bildungsarbeiter/innen bewegen und welche ein ‚fehlertolerantes‘ Klima als Voraussetzung eines Dialogs über Handlungsproblematiken gerade nicht befördern.

Ich möchte nochmals betonen, dass mein Anliegen darin besteht, die in den geschilderten Reaktionen liegende ‚positive Personalisierung‘ als Bewegung sichtbar zu machen, welche eine ggf. bestehende professionelle Handlungs- und Lernproblematik verdeckt. Es geht mir darum, den Weg dafür frei zu machen, sich selbst und anderen zuzugestehen, bestimmtes Wissen und bestimmte Kenntnisse noch nicht zu haben. Dies wäre eine wesentliche Voraussetzung dafür, den kritischen Anspruch Politischer Bildung besser umzusetzen.

Zwischenresümee

Für die Weiterentwicklung der vorhandenen Tendenzen zu einer kritischen Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden lässt sich folgendes festhalten. Mit Blick auf kritische Gesellschaftstheorie und Psychologie besteht nicht nur auf Seiten der Teilnehmenden, sondern auch auf Seiten der Bildungsarbeiter/innen ein Lernbedarf. Wo er identifiziert wird, ist der Weg offen dafür, die den Intentionen zum Trotz nicht thematisierten gesellschaftlichen Verhältnisse zum – Bildungsarbeiter/inne/n und Teilnehmer/inne/n gemeinsamen – Lerngegenstand zu machen. Wird die Aktualität kritischer Wissensbestände von Bildungsarbeiter/inne/n nicht überprüft, kann der kritische Impetus durch die gesellschaftlichen Transformationen überholt werden. Bildungsarbeit kann Erfahrungen in dem Maße nicht unter Einschluss von Gesellschaft reflektieren, in dem sie keinen Begriff von gegenwärtigen Verhältnissen hat, in welchen die individuellen Denk- und Handlungsweisen subjektiv begründet sind. Schließlich kann die Umsetzung der Vermittlung des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft auch dadurch untergraben werden, dass der Hinweis auf einen ggf. vorhandenen professionellen Lernbedarf als Abwertung empfunden und aus Geltungssucht abgewehrt wird oder andere, auch tatsächlich relevante Kompetenzen an dessen Stelle gesetzt werden. Diese Umgangsweisen mögen in Konkurrenzverhältnissen begründet sein, in welchen sich Bildungsarbeiter/innen bewegen.

Resümee

Die Bedeutung von Praxistheorien über Erfahrung und Gesellschaft bzw. die Realisierung ihres Zusammenhangs in der Politischen Bildung ist widersprüchlich, insofern diese Hinweise darauf geben, aus welchen Gründen der Anspruch, an Erfahrungen anzusetzen und deren gesellschaftliche Vermittlung zu begreifen, teils unrealisiert bleibt (Problemtheorien). Damit ergeben sich Ansatzpunkte für eine kritische Bildungsarbeit, in welcher der Anspruch umfassender realisiert werden könnte (Lösungstheorien).

Während Grundlagen des kritischen Selbstverständnisses mit Blick auf schulische Lernverhältnisse inhaltlich bestimmt sind, ist die gesellschaftskritische Fundierung Politischer Bildungsarbeit insofern diffus, als der politisch-pädagogische Mainstream aus dem Blick geraten ist. So bleibt unklar, inwieweit sich die eigene Tätigkeit konzeptionell und praktisch kritisch zu diesem verhält. Zudem ist die Formulierung ‚Zusammenhänge zwischen Erfahrung/Individuum und Gesellschaft herstellen‘, welche in den 1990er Jahren einen konkreten kritischen Anspruch und Gehalt gegen den damaligen politisch-pädagogischen Mainstream in Stellung brachte, nicht in konkreter kritischer Gesellschaftstheorie und Psychologie begründet. Beide Problematiken erschweren es, Erfahrungen in einen gesellschaftskritisch fundierten Zusammenhang zu stellen (3.1, 3.2). Während diese Diffusion des kritischen Impetus in stärkerem Maße in gesellschaftlichen Transformationen begründet ist, erschweren auch Praxistheorien und Vorgehensweisen in der Bildungsarbeit selbst die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Mit der Übung >Wie im richtigen Leben< aus dem *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* ist der Anspruch verbunden, Gesellschaft zu analysieren. Demgegenüber wurde gezeigt, dass die Methode zwar Effekte gesellschaftlicher Verhältnisse auf interpersonaler Ebene veranschaulicht, diese Verhältnisse selbst aber weder auffächert oder analysiert. Allerdings bietet sie einen Einstieg in eine diesbezügliche Diskussion, deren Realisierung inhaltlich und didaktisch zu gestalten wäre (3.3). Die intentionswidrige Nichtthematisierung von Gesellschaft in dieser Methode erwies sich als Symptom eines Prozesses, in welchem die ursprünglich beabsichtigte Ergänzung einer auf Kapitalismuskritik zentrierten Bildungsarbeit tendenziell zur Ausblendung der kapitalistischen Produktionsweise geriet.

So wurde am Beispiel antirassistischer Bildungsarbeit gezeigt, dass mit der Verortung in Kämpfen um Arbeit, wie sie der *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit I* intendierte, eine subjektive Handlungsproblematik als Bezugspunkt potenziell motivierten Lernens über Rassismus gegeben war. Rassismus wurde hier als ideologische Verschiebung dieser Kämpfe und potenziell selbstschädigende Denk- und Praxisform verstanden. Tatsächlich wird der *Baustein* jedoch eher selten im gewerkschaftlichen Kontext benutzt, so dass sich die Bezugshandlungsproblematik und deren spezifische Vermittlung mit der kapitalistischen Produktionsweise verändern. Dem trägt der *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* nicht hinreichend Rechnung. Darüber hinaus wird der Erfahrungsbegriff sogar von Gesellschaftstheorie abgekoppelt, wie ein Vergleich zwischen

Praxistheorien im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit II* sowie meiner Gesprächspartner/innen und dem Bildungskonzept Oskar Negts, auf welches gleichwohl rekurriert wird, gezeigt hat. Erfahrungen sind bei Negt von bloßen Erlebnissen zu unterscheiden. Sie sind verallgemeinerbare oder kollektive Handlungsproblematiken, von denen ausgehend sich die diese strukturierenden gesellschaftlichen Verhältnisse entfalten lassen. Ihre Bestimmung setzt theoretisch-empirische Vorarbeit seitens der Bildungsarbeiter/innen voraus. Wie die subjektwissenschaftliche Psychologie geht auch Negt davon aus, dass gesellschaftliche Verhältnisse Erfahrungen strukturieren ohne selbst unmittelbar erfahren zu werden. Vielmehr müssen sie, gerade auch bei ‚bildungsfernen‘ Teilnehmer/inne/n, unter Bezug auf kritische Gesellschaftstheorie begreifbar gemacht werden. Als Wissensquellen Politischer Bildung fungieren damit Erfahrungen und Theorie.

In den Praxistheorien und Vorgehensweisen gegenwärtiger Politischer Bildung herrscht dagegen eine Tendenz vor, unentschieden zu lassen, welche Äußerungen von Teilnehmer/inne/n Erfahrungen und welche bloß Erlebnisse sind. Damit wird es schwierig, subjektiv relevante, verallgemeinerbare Handlungsproblematiken zu bestimmen und Lernproblematiken zu entwickeln. Zudem bildet das Wissen der Teilnehmer/innen die wesentliche Erkenntnisquelle, während die Vermittlung mit und von Gesellschaftstheorie teils explizit aus den Seminaren ausgeschlossen wird. Die Bildungsarbeit wird vielmehr in der Moderation der Äußerungen von Teilnehmer/inne/n gesehen. Die Entleerung des Erfahrungsbegriffs von Gesellschaft und Begrenzung der Bildungsarbeit auf die Moderation von Erlebnissen/Erfahrungen untergräbt den Anspruch, Erfahrungen unter Bezug auf Gesellschaft zu reflektieren (3.4).

Das mit der Moderationspraxis einhergehende Sich-Anschmiegen an den Denkhorizont von Teilnehmer/inne/n, welche unmittelbar kein Interesse daran haben, komplexe Zusammenhänge zu begreifen, steht auch im Zusammenhang mit der historischen Schwäche sozialer Bewegungen. Diese führt dazu, dass Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenhangs- und Widerspruchswissens kein selbstverständlicher Bestandteil des Alltagswissens sind. Die Auffassung von Bildungsarbeit als Moderation löst dieses Problem allerdings nicht, sondern verstärkt es. Sinnvoll wäre der permanente Versuch, kritisches Wissen gegen den Strom des Alltags einzubringen. Mit Blick auf Teilnehmer/innen, bei denen ein allgemeines Wissen um die Bedeutung gesellschaftlicher Verhältnisse für das Niveau personaler Handlungsfähigkeit vorhanden ist, hat sich schließlich gezeigt, dass auch mangelndes konkretes Wissen um kritische Gesellschaftstheorie und Psychologie auf Seiten von Bildungsarbeiter/inne/n dazu führen kann, den Anspruch auf die Vermittlung des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft nicht einzuholen. Dabei wird ein ggf. existierender Fortbildungsbedarf von Bildungsarbeiter/inne/n teils unterschätzt. Demgegenüber wird an dieser Stelle angeregt, sich und anderen Kolleg/inn/en – gegen die Zumutung, in Konkurrenzverhältnissen kompetent erscheinen zu müssen – zuzugestehen, bestimmtes Wissen noch nicht zu haben und sich zwecks Vermittlung erst aneignen zu müssen (3.5).

Vor diesem Hintergrund wird als wesentlicher Schritt in Richtung auf eine kritische Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden erkennbar, dass aktuelles und konkretes gesellschaftstheoretisches Wissen zu erarbeiten und zu vermitteln ist, wenn Alltagserfahrungen von Teilnehmer/innen in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit zum Gegenstand gemacht werden sollen. Die Skizze des Negt'schen Ansatzes bietet dabei Grundlagen dafür, das auch gegenwärtig verwendete Phasenmodell mit einem gesellschaftstheoretisch fundierten Erfahrungsbegriff zu unterlegen und mit der subjektwissenschaftlichen Vorstellung der Entwicklung von Handlungs- und Lernproblematiken zu verbinden. Gegen die tendenzielle Ausblendung der kapitalistischen Produktionsweise und von Kämpfen um Arbeit ist es zudem notwendig, deren gegenwärtige Ausgestaltung in Grundzügen zu berücksichtigen. Das ist eine wesentliche Voraussetzung, subjektive Handlungsproblematiken als Voraussetzung motivierten Lernens mit den Teilnehmenden in antirassistischer Bildungsarbeit zu entwickeln. In *Teil II* werden entsprechende konzeptionelle Grundlagen geschaffen. Um eine Verortung im politisch-pädagogischen Mainstream mit Blick auf die Auseinandersetzung mit ‚Rassismus‘ zu ermöglichen, werden dessen Grundzüge in *Kapitel 8* von Beginn der 1990er Jahre bis in die Gegenwart analysiert.

Kapitel 4: Zur Bedeutung von Methoden in der Politischen Bildung

In diesem Kapitel komme ich auf die Bedeutung von Arbeitsformen und Methoden in der Politischen Bildung zurück. Während in *Kapitel 2* schulische Lernverhältnisse als Negativfolie des Selbstverständnisses Politischer Bildung betrachtet wurden, geht es nun um Praxistheorien über Didaktik in der Bildungsarbeit. Dabei steht weiterhin die Frage im Mittelpunkt, inwieweit diese Praxistheorien eine kritische Bildungsarbeit vom Standpunkt des Subjekts anleiten oder unterminieren. Dass Methoden unter solchen inhaltlichen Gesichtspunkten betrachtet werden, wird vielleicht nicht unmittelbar einleuchten, werden sie in der Praxis doch in einem anderen Sinn bedeutsam. Im Zusammenhang unserer Diskussion darüber, inwieweit gängige Arbeitsformen dem inhaltlichen Anspruch kritischer Bildungsarbeit gerecht werden, betont etwa Stefan, dass Methoden „erst mal auf die Gestaltung von Bearbeitbarkeit“ (29-7f) zielen. Didaktik wird also primär in ihrer arbeitsorganisatorischen Funktion wahrgenommen, bestimmte Inhalte in eine Form zu bringen, in der sie durch die Bildungsarbeiter/innen vermittelt und von den Teilnehmer/inne/n angeeignet werden können. In diesem Sinn sind Methoden ihrem Gegenstand gegenüber neutral.

Worauf ich aufmerksam machen möchte, ist, dass Arbeitsformen und Methoden neben ihrer organisatorischen Funktion noch eine andere haben: Sie entscheiden mit darüber, welche Dimensionen eines Themas überhaupt zum Vorschein kommen können, weil sie ihrem Gegenstand gegenüber *nicht* neutral sind. Vielmehr geben sie – wie auch das Negt'sche Konzept exemplarischen Lernens impliziert – grundsätzlich auch eine inhaltliche Struktur vor. Welcher Art diese Struktur auf allgemeiner – speziellen Themen wie Rassismus oder Antisemitismus übergeordneter – Ebene ist, wird in diesem Kapitel vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus den *Kapiteln 2* und *3* untersucht.

In *Kapitel 2* wurde gezeigt, dass das kritische Selbstverständnis Politischer Bildung sich von der traditionellen Schuldisziplin vor allem in didaktisch-organisatorischer Hinsicht abgrenzt. Weil neoliberale Schulreformen diese Disziplin teilweise verändern, muss diese kritische Grundlage aktualisiert werden. In *Kapitel 3* hat sich herausgestellt, dass kritische Gesellschaftstheorie auf unterschiedlichen Wegen aus der Politischen Bildung verabschiedet worden ist. So wird die kapitalistische Produktionsweise ausgeblendet, wird der Erfahrungsbegriff gesellschaftstheoretisch entleert, wird Bildungsarbeit als Moderation subjektiver Äußerungen ohne Vermittlung von und mit Gesellschaftstheorie vorgestellt und schließlich herrscht die Auffassung vor, Bildungsarbeiter/inne/n und Teilnehmer/inne/n fehle es nicht an gesellschaftskritischem Wissen. Es sind auch diese Verschiebungen in der Politischen Bildung, die den Anspruch konterkarieren, Lernprozesse über gesellschaftliche Verhältnisse mittels der Erfahrungen der Teilnehmenden zu organisieren.

In diesem Kapitel wird dargestellt, dass bevorzugte Arbeitsformen und Methoden mit der inhaltlichen Ausblendung von Gesellschaft korrespondieren. Eingangs wird festgehalten, dass aus

der Palette möglicher didaktischer Optionen jene privilegiert werden, welche als ‚erfahrungsorientiert‘ gelten und sich besonders vom Lernen-in-der-traditionellen-Schule abzuheben scheinen (4.1). In diesem Zusammenhang hat sich auch die Ablehnung von Textarbeit und Vorträgen verselbständigt (4.2.). Beide Tendenzen werden in ihrem Sinn, aber auch ihren problematischen Konsequenzen für kritische Bildungsarbeit diskutiert. Anschließend wird auf die Bedeutung von Gefühlen in der Politischen Bildung eingegangen. Einerseits herrscht hier die Tendenz vor, die gesellschaftstheoretische Entleerung des Erfahrungsbegriffs (Kap. 3.4.2) mit einer mystischen ‚Tiefe‘ von Gefühlen zu füllen, und damit den kritischen Impetus von Bildungsarbeit vollends aufzugeben. Andererseits lassen sich Tendenzen beschreiben, in welchen die erkenntnisleitende Funktion von Emotionen genutzt wird (4.3). Angesichts des Anspruchs, an Erfahrungen der Teilnehmenden ansetzen zu wollen, ist es erstaunlich, dass Bildungsarbeit weniger Alltags-, als vielmehr Simulationserfahrungen zum Ausgangspunkt nimmt. Damit handelt sich Politische Bildungsarbeit ein weiteres Problem ein, durch welches der Anspruch konterkariert wird, Erfahrung und Gesellschaft miteinander zu vermitteln (4.4). Schließlich wird auf die Strategie eingegangen, mittels Simulationserfahrungen Empathie evozieren zu wollen. Es wird sich herausstellen, dass hinter der angenommenen blinden Wirkung emotionaler Identifikation tatsächlich subjektiv begründete Solidarierungen stehen (4.5). Abschließend wird festgehalten, welche Erkenntnisse sich für eine kritische Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden aus den Praxistheorien über Arbeitsformen und Methoden ergeben.

4.1 Privilegierung ‚erfahrungsorientierter‘ Methoden

Auch kritische Bildungsarbeit bezieht ihre Arbeitstechniken und Methoden aus dem traditionellen Arsenal Politischer Bildung. Damit steht ihr grundsätzlich eine breite Palette an didaktischen Optionen zur Verfügung, die sich von Vorträgen und Textarbeit über Gruppendiskussionen und Standbilder, Theater und Rollenspiele bis hin zu psychodynamischen Ansätzen erstreckt (vgl. z.B. Kuhn/Massing 2002). In der gegenwärtigen Praxis kritisch intendierter Bildungsarbeit wird diese Palette jedoch nicht ausgeschöpft, vielmehr werden Herangehensweisen privilegiert, die als ‚erfahrungsorientiert‘ gelten. Diese Tendenz beschreibt Greta:

„Naja, ich glaube, es gibt ne starke Tendenz zu dem, diesem sehr stark methodischen, also sozusagen aktivitätsorientierten, dass man immer irgendwie was macht, was jetzt nicht – was jetzt was anderes ist, als Texte lesen, und natürlich auf ner anderen Ebene funktioniert, nämlich mit den Sachen auszuprobieren, sich so oder so zu fühlen, sich in bestimmte Rollen rein zu versetzen.“ (14-13ff)

Die Ablehnung von Textarbeit und Bevorzugung von didaktischen Optionen, welche Bewegung im Raum beinhalten (Aktivitäten, Spiele) oder von denen angenommen wird, sie ermöglichen insbesondere auch emotional gefärbte Erfahrungen (Rollenspiele), steht in einem doppelten

Zusammenhang. Erstens ergeben sich beide Tendenzen aus dem Ansinnen, an Erfahrungen der Teilnehmer/innen anzusetzen. Die Privilegierung der beschriebenen Arbeitsformen ergibt sich zweitens aus der didaktischen Abgrenzung Politischer Bildung von einer spezifischen Disziplin von Schule. Aus dem strengen Zeitregime und der entsprechenden Überwachung folgt ein Zwang zum Stillsitzen und Stillsein während der Belehrungsphasen mit entsprechenden emotionalen Befindlichkeiten der Schüler/innen. In *Kapitel 2* wurde gezeigt, dass eine rein didaktisch-organisatorische Abgrenzung von Schule dennoch zu kurz greift. An dieser Stelle geht es um die Frage, ob die in Politischer Bildungsarbeit bevorzugte Didaktik aktuell noch eine Alternative zu Bedeutungsstrukturen darstellt, in denen in der Schule Lernwiderstände begründet sind.

4.1.1 Konvergenz ‚offener‘ Lehr- mit neueren Disziplinierungsformen

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Transformation schulischer Lernverhältnisse ist die Annahme, Politische Bildung unterscheide sich didaktisch vom Lernen-in-der-Schule und könne daher Lernwiderstände überwinden, grundsätzlich auf den Prüfstand zu stellen. Angesichts transformierter Lernverhältnisse und Lebensweisen kann sich Politische Bildung mit ihren der traditionellen Schule oberflächlich entgegengesetzten Lehrformen unversehens auf jener Seite wiederfinden, welcher Teilnehmer/innen mit Ablehnung begegnen. So berichten zwei Kolleg/inn/en (K 1, K 2) in einer Teamsitzung über Schwierigkeiten in der Bildungsarbeit:

„K 1: Von den Teilnehmer/inne/n kam auch, dass sie >die Nase voll haben von Therapiestunden<, >das haben sie auch woanders schon<. Viele haben sonstige Probleme, wohnen nicht bei den Eltern.

K 2: Ich habe auch ähnliches gehört [...]: >Therapie, dieses ständige Nachfragen und im Kreis sitzen<, eine Frau meinte: >Ich möchte keine pädagogischen Spielchen, ich möchte nicht dies‘ Bälle werfen, was sagen müssen<, auch in der Abschlussrunde, die fand das Setting nervig“ (Protokoll KR).²⁷

Offensichtlich stoßen in der Politischen Bildung bevorzugt verwendete Arbeits- und Kommunikationsformen (Spiele, Sitzen im Stuhlkreis, Sprechen über Gefühle) auf Widerstand, der in Erfahrungen der Teilnehmer/innen in ihrem Alltag („Positionen und Lebenslagen“) begründet ist. Im vorliegenden Fall handelt es sich um junge Erwachsene, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben und Maßnahmen bei freien Trägern der Jugend- und Sozialarbeit durchlaufen, in denen sie auf eine Ausbildung vorbereitet werden sollen.

Auf die Bedeutung, welche die in der Politischen Bildung favorisierten Arbeitsweisen für junge Erwachsene in der *Zone der Exklusion* (Castel 2008 [2000]), vgl. Kap. 6) haben könnten, stießen

²⁷ An verschiedenen Stellen habe ich mich auf eigene Erfahrungen in der Bildungslandschaft bezogen, ohne diese in konkreter Datenform vorlegen zu können, weil sie nicht in formalisierten Kontexten gemacht wurden. Unter Bezug auf die in Kap. 1.3.3 dargestellten methodischen Konzepte der Beobachtungsmodalitäten bewegen sich solche Erfahrungen im Modus allgemeiner Beobachtbarkeit, müssten als in entsprechende Beobachtungen überführbar sein. Die an dieser Stelle genannten Erfahrungen bewegen sich im Modus der Realbeobachtung und wurden im Rahmen einer kollegialen Beratung, die ich protokolliert habe, beschrieben.

Kolleg/inn/en und ich im Rahmen einer anderen Diskussion über Widersprüche in der Arbeit mit Menschen in ähnlichen Positionen und Lebenslagen. Die Existenzweise in den Einzugsbereichen repressiver Integration wie den genannten Maßnahmen bezeichneten wir als *Simulierte Integration*. Damit wollten wir ausdrücken, dass allen Beteiligten – Ausbilder/inne/n, Lehrer/inne/n auf der einen, Teilnehmer/inne/n auf der anderen Seite – *in gewisser Weise* klar ist, dass die Bemühungen der nachholenden und außerbetrieblichen Qualifikation für den größeren Teil der jungen Erwachsenen insofern vergeblich sind, als angesichts einer hohen strukturellen Arbeitslosigkeit insbesondere im Bereich einfacher Tätigkeiten nicht nur Lehrstellen, sondern auch Arbeitsplätze fehlen (vgl. Kap. 6.2.1); andererseits müssen alle Beteiligten tagtäglich demonstrieren, dass sie an den Sinn ihres Tuns glauben. Die resultierenden intrapsychischen Widersprüche und die Brüchigkeit interpersonalen Beziehungen werden jedoch in der Regel nicht in ihrem tatsächlichen Begründungszusammenhang begriffen. Vielmehr kann auf Seiten der jungen Erwachsenen ein generalisiert-diffuser Widerstand entstehen, der sich auch an den Kommunikationsformen derjenigen festmachen kann, in deren Institutionen sie festsitzen, der Betreuer/innen, Sozialarbeiter/innen, Pädagog/inn/en, Arbeitsvermittler/innen, Ausbilder/innen – und schließlich, wie im eingangs wiedergegebenen Beispiel, der Bildungsarbeiter/innen.

Die im Vergleich mit der traditionellen Schuldisziplin als ‚offener‘ und ‚befreiend‘ erscheinenden Arbeits- und Kommunikationsformen, wie sie in der Politischen Bildung bevorzugt werden, erweisen sich im Verhältnis zu Lebenslagen in der *Zone der Exklusion* als Aspekt neuer Formen der Disziplinierung. Womöglich ist der von den Kolleg/inn/en geschilderte Widerstand ihrer Teilnehmer/innen hierin begründet.

Allerdings geht die Instrumentalisierung von Introspektion und Einfühlungsvermögen unter Bedingungen der Prekarisierung über die *Zone der Exklusion* hinaus und betrifft auch die *Zonen der Prekarität* und *Integration*. Insofern muss auch grundsätzlich geprüft werden, ob die begrifflichen Annahmen und bevorzugten didaktischen Formen sich noch kritisch zu gegenwärtig eingeführten Disziplinierungsformen verhalten.²⁸

4.1.2 Die Angemessenheit spielerischer Aktivitäten prüfen

Unabhängig von der ideologischen Besetzung von Formen, die im Vergleich zur vorherrschenden Schuldisziplin befreiend wirken, kann die Angemessenheit von Spielen und Aktivitäten nicht vorausgesetzt, sondern muss mit den Teilnehmer/inne/n *konkret* geklärt werden.

In der Praxis scheint sich jedoch die Annahme, dass spielerische Aktivitäten sinnvoll sind, teils verselbständigt zu haben. Stefan plädiert beispielsweise in recht grundsätzlicher Weise für Spiele

²⁸ Das Zonenmodell geht auf Robert Castel (2008 [2000]) zurück. Die Instrumentalisierung von Gefühlen untersucht nicht er, sondern untersuchen etwa Eva Illouz (2007) und Christina Kaindl (2005; 2007a, 154ff).

und Aktivitäten gerade in der Arbeit mit prekarierten Jugendlichen, welche schulischen Lernformen oder Lernen überhaupt ausgeprägte Widerstände entgegengesetzen:

„Wenn ich mit den Jugendlichen zu tun habe, dann haben die ja schon ne sedimentierte Geschichte hinter sich, in der sie sich bewegen, und die beschränkt auch, was sie in dem Moment überhaupt denken können, also das ist n ganz langer Prozess, da angelegte Grenzen zu überspringen. Und meiner Erfahrung nach ist es aber das Spielerische und Lustvolle im methodischen Arbeiten, der Anreiz, sich da drauf einzulassen. Wo ich das nicht zur Verfügung habe, habe ich n Problem.“ (16-8ff)

Die auch von mir in spielerischen Methoden und Aktivitäten beobachtete Freude junger Erwachsener, deren Gesichter und Körperhaltung normaler Weise ihrer prekären Position und Lebenslage entsprechenden Ausdruck zu geben scheinen, spricht für die Nutzung spielerischer Methoden und Aktivitäten. Solche Erfahrungen sollten Bildungsarbeiter/innen aber nicht dagegen immunisieren, eine Ablehnung dieser Arbeitsformen zur Kenntnis zu nehmen. Über die benannte mögliche Konvergenz mit neueren Disziplinarformen hinaus ist zu berücksichtigen, dass diese Arbeitsformen auch grundsätzlich als nicht angemessen oder passend empfunden werden.

Beispielsweise äußerten junge Erwachsene in prekärer Position und Lebenslage im Rahmen einer von mir durchgeführten Evaluation von zwei dreitägigen Seminaren, dass sie sich mehr Spiele wünschen, aber manche wünschten, weniger oder gar nicht zu spielen. Ich selbst habe als Teilnehmerin einer über fünf Wochenenden laufenden Fortbildung beobachtet, dass Einwände gegen spielerische Arbeitsformen von meiner Seite und der anderer Teilnehmer/innen zu keiner entsprechenden Modifikation der Methodik führte. Insofern hat sich der ‚Glaube‘ an den Sinn von Spielen und Aktivitäten teils verselbständigt. Anstatt die *mögliche* Sinnhaftigkeit generalisierend vorauszusetzen, sollte auch in Bezug auf den Einsatz spielerischer Aktivitäten mindestens gelten, was Politische Bildung ansonsten für sich in Anspruch nimmt: sich an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer/innen zu orientieren.

Zwischenresümee

Insoweit spielerische Aktivitäten und Rollenspiele darauf abzielen, Teilnehmer/innen Erfahrungen machen zu lassen, sind sie grundsätzlich dazu geeignet, verallgemeinerbare oder kollektive Erfahrungen als Ausgangspunkt der Entwicklung von Lernproblematiken zu bestimmen.²⁹ Die Privilegierung dieser als erfahrungsorientiert geltenden Arbeitsformen legt jedoch nahe, dass Bildungsarbeit auf dieser Ebene verbleibt, die sie auch durch Methoden wie >Wie im richtigen Leben< nicht systematisch zu überschreiten in der Lage ist. Sie korrespondiert daher grundsätzlich mit der in *Kapitel 3* aufgewiesenen Ausblendung und Subjektivierung von Gesellschaft und trägt dazu bei, den Anspruch auf Vermittlung von Erfahrung und Gesellschaft zu unterlaufen. Ihr potenziell kritischer Gehalt ergibt sich aus dem Versuch, Lernwiderstände zu

²⁹ Ob sie dazu mit Blick auf ein jeweils interessierendes Thema geeignet sind, kann nur die Analyse konkreter Methoden zeigen.

umgehen, welche in der traditionellen Schuldisziplin begründet sind. Wie bereits vermerkt, ersetzt die methodische Erzeugung von Spass jedoch nicht die Konzeptualisierung und Umsetzung von Lernverläufen, die eine motivierte Übernahme von Lehrzielen ermöglichen (vgl. Kap. 2.1.2). Zudem wurde gezeigt, dass Lernwiderstände nicht allein in der repressiven zeitlich-organisatorischen Schulform, sondern zugleich in der mit dieser verbundenen Selektionsfunktion und Ausblendung des Subjektstandpunkts der Lernenden begründet sind und daher nicht allein didaktisch behoben werden können (vgl. Kap. 2.2-2.3). Nun hat sich herausgestellt, dass kritisch intendierte Bildungsarbeit auch didaktisch nicht per se das Andere von Verhältnissen darstellt, in denen Lernwiderstände begründet sein können. Vielmehr kann der Fokus auf das Machen und die Verbalisierung emotionaler Erfahrungen mit neuartigen Disziplinarformen konvergieren. Unabhängig davon ist grundsätzlich mit den Teilnehmenden zu klären, ob erfahrungsorientierte Arbeitsformen geeignet sind, anstatt diese vorzugeben.

4.2 Verselbständigte Ablehnung von Textarbeit und Vorträgen

Die Bevorzugung von Aktivitäten, Spielen und Rollenspielen geht nicht nur mit einer Ablehnung des Lesens und Diskutierens von Texten als didaktischer Option Politischer Bildung einher, sondern rührt von dieser – als ‚Prototyp‘ dessen, was Schule oberflächlich betrachtet auszumachen scheint – her. Dabei hat sich auch die Ablehnung von Textarbeit verselbständigt.

Dies zeigt sich beispielsweise im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* (DGB-Thüringen o.J., 140), wenn es in dem ohnehin in einem Meer von textfreien Übungen untergehenden vereinzelt Hinweis auf die Möglichkeit, mit Literatur zu arbeiten, heißt: „*Achtung*: TeamerInnen müssen sehr genau abwägen, welcher Text für welche Gruppe geeignet ist. Viele Menschen haben Schwierigkeiten oder schlechte Erfahrungen mit Textarbeit.“ Auch Gretas Äußerung in unserem Gespräch über Methoden, die gesellschaftliche Dimensionen von Rassismus thematisieren, zeigt eine generalisierte Skepsis Texten gegenüber. Dies gilt zumal, wenn man bedenkt, dass besagte Texte, die eine Gruppe bearbeitet, eine Länge von vier bis maximal 16 Zeilen haben.

„Das *Problem* ist, dass einige Methoden [die gesellschaftliche Dimensionen zeigen; KR] *sehr textlastig* sind. Zum Beispiel gibt es diese Methode >Was ist alles Rassismus?< [...] Die finde ich ganz gut, weil sie so die verschiedenen Ebenen ein bisschen aufmacht. [...] *Aber die ist halt textlastig.*“ (7-19ff; Herv. KR)

Eine grundlegende Skepsis gilt neben Textarbeit auch Vorträgen, wie Lena schildert:

„Ich mache *zur Not* auch mal n thematisches Input, aber primär bei Erwachsenen, nicht so gerne mit Jugendlichen, sondern da nutze ich dann lieber [...] andere Wege, Wissen zu vermitteln, als über Vortrag und Textanalyse, weil ich glaube, dass das *für die allermeisten Menschen* mit negativen Erfahrungen zum Thema Schule einher geht und dass das oft schwierig ist, dabei dann auch das Wesentliche aufzugreifen, und dass man als Teamerin wirklich sehr gut sein muss, um das zu machen.“ (11-11ff; Herv. KR)

Angesichts der primär didaktischen Abgrenzung von Schule ist diese Skepsis gegenüber Textarbeit und Vorträgen verständlich und sie kann sinnvoll sein. In der sich abzeichnenden *generalisierten* Form („das Problem“, „zur Not“, „für die allermeisten Menschen“) ist sie aber schon deswegen unangebracht, weil beide Optionen *per definitionem* zur Palette Politischer Bildung gehören (vgl. Kuhn/Massing 2002). Dies gilt zumal, wenn zu den Teilnehmer/inne/n Politischer Bildung (auch in Lenas Fall) Jugendliche und Erwachsene mit unterschiedlichen Bildungshintergründen gehören. In Evaluationen von Bundesprogrammen gegen Rechtsextremismus, durch die Seminare der Politischen Bildung maßgeblich gefördert werden, wird wiederholt festgestellt, dass gerade bildungsferne Schichten nicht im gewünschten Maße erreicht werden. Insofern ist davon auszugehen, dass eine beträchtliche Zahl der Teilnehmer/innen Politischer Bildungsarbeit über für Textarbeit und Vorträge ausreichende Bildungshintergründe verfügt. Hinsichtlich der Anmerkung, dass Lehrende „sehr gut“ sein müssen, um Vorträge in einer verständlichen Weise halten zu können gilt es festzuhalten, dass entsprechendes auch für die Durchführung aktivitätsorientierter Methoden und die Gestaltung von Diskussionen über gesellschaftliche Verhältnisse gilt. Dies wäre in die Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit einzubeziehen.

In der Durchführung des von mir und einem Kollegen entwickelten Workshops nutzen wir beispielsweise Vorträge und kurze Texte samt Gruppendiskussionen. Bisher wurden die didaktischen Formen von den Teilnehmenden überwiegend nicht abgelehnt, sondern der Methodenmix explizit gelobt. Teils hatten Teilnehmende jedoch Mühe, sich auf Textarbeit einzulassen, beurteilten angesichts des Erkenntnisgewinns die Mühe jedoch rückblickend als lohnend. Es ist also im konkreten Fall zu klären, ob Teilnehmer/innen diese Arbeitsformen ablehnen, anstatt die Ablehnung ungeprüft vorzusetzen.

Die *generalisierte* Skepsis gegenüber Vorträgen und Textarbeit hängt damit zusammen, dass die Vermittlung von Erfahrungen mit Theorie dezidiert nicht zu den Aufgaben Politischer Bildung gezählt wird (Kap. 3.4.3). Wenn der Anspruch, kompliziertes Zusammenhangswissen zu vermitteln, nicht besteht, braucht es auch keine dafür geeigneten didaktischen Formen. Vorträge und Textarbeit jedenfalls sind eine geeignete Form, in der Wissen über gesellschaftliche Verhältnisse vermittelt und angeeignet werden kann.

Warum es dennoch nicht ums Für und Wider Textarbeit geht

Wie sich in meiner Diskussion mit Lena herausgestellt hat, führt ein Streit für und wider Textarbeit und Vorträge nicht weiter. Entscheidender ist die Frage, *welches Wissen* in der Politischen Bildung vermittelt werden soll. Anton konstatiert, „dass es so ne Tendenz gibt wieder, mehr wissensorientierte Methoden zu entwickeln“ (15-25f), wobei es hier um „historisches Wissen, Denken in Zusammenhängen“ geht, mit denen Erfahrung „in Geschichte [...], in größere Bögen [...] versucht wird einzuordnen“ (16-39ff). Soweit es nicht um Faktenwissen, sondern kompliziertes Zusammenhangswissen geht, gilt, dass dieses durch

Textarbeit und Vorträge, aber auch durch geeignete Filme, Museumsbesuche, Exkursionen und Gespräche mit Expert/inn/en vermittelt werden kann. Diese Tendenz gilt es zu stärken, wenn Politische Bildung ihrem Anspruch der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft gerecht werden will.

Vor diesem Hintergrund ist es dann sinnvoll zu prüfen, welche Formen der Wissensvermittlung für welche Teilnehmenden geeignet sind, und auf andere Formen als auf Textarbeit zu setzen, *wenn* Teilnehmer/innen Textarbeit *tatsächlich* ablehnen oder Leseschwächen haben, wie Lena aus ihrer Praxis berichtet:

„Ich habe oft Gruppen, die das nicht können – die in der Schule nicht wirklich gelernt haben zu lesen und/oder zu schreiben (funktionaler Analphabetismus), aber auch Teilnehmer/innen, denen es schwer fällt, sich schriftlich auszudrücken oder den Inhalt von Texten zu erfassen. Die können zum Teil super analytisch denken und wenn Du ihnen was erzählst oder nen Film zeigst oder sie diskutieren lässt dann zeigt sich, dass sie sehr wohl Zusammenhänge begreifen und Widersprüche erkennen können.“ (11-3ff).

Wie bereits gezeigt, geht es in der Politischen Bildung jedoch den Annahmen zum Trotz nicht darum, Widersprüche und Zusammenhänge *im gesellschaftlichen Maßstab* begreifbar zu machen. Insofern ist zu prüfen, ob ‚wissensorientierte‘ Methoden tatsächlich gesellschaftliche Verhältnisse aufschließen oder lediglich Fakten vermitteln.

Zwischenresümee

Die Ablehnung von Textarbeit und Vorträgen als eine Option Politischer Bildung ergänzt die Bevorzugung erfahrungsorientierter Methoden und hat sich wie diese verselbständigt. Sie ist vor dem Hintergrund des Bemühens, eine Alternative zu schulischen Lernverhältnissen zu etablieren, verständlich, greift aber hinsichtlich der Bedingungen von Lernwiderständen zu kurz. In ihrer generalisierten Form trägt diese Ablehnung zum Misslingen der Vermittlungsbemühungen bei, weil beide didaktischen Formen geeignet sind, Wissen über gesellschaftliche Verhältnisse zu entfalten und anzueignen. Ihre Nutzung kann dazu beitragen, Erfahrungen auf ihre gesellschaftliche Bestimmtheit hin zu durchdringen sowie Denk- und Handlungsweisen in ihrer Widersprüchlichkeit zu begreifen.

Insofern Teilnehmer/innen Politischer Bildung unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen haben, ist es unangemessen, grundsätzlich davon auszugehen, dass Vorträge und Textarbeit sie überfordern oder ihre Widerstände hervorrufen. Der Verzicht auf diese Formen bei gegebenen Fähigkeiten der Teilnehmenden korrespondiert mit der Auffassung von Bildungsarbeit als Moderation und mit ggf. fehlendem gesellschaftstheoretischem Wissen der Bildungsarbeiter/innen. Solches Wissen ist für eine kritische Bildungsarbeit vom Standpunkt der Lernsubjekte notwendig, und kann, wenn Teilnehmende tatsächlich Probleme mit Vorträgen und Textarbeit haben, in anderen didaktischen Formen (Exkursionen, Filme, Expert/inn/engespräche etc.) vermittelt werden.

4.3 Zur Ambivalenz von Emotionen in der Bildungsarbeit

Mit der didaktisch reproduzierten Ausblendung von Gesellschaft korrespondiert eine besondere Betonung von Gefühlen. Anders als Negt, der Erfahrungen mit dem Intellekt, also dem psychischen Funktionsaspekt des Denkens assoziiert, wird in der gegenwärtigen Politischen Bildungsarbeit eher eine Nähe zwischen Erfahrungen/Erlebnissen und Emotionen betont und letzteren eine größere Bedeutung fürs Lernen zugeschrieben als der Kognition. Diese Tendenz deutet sich in den folgenden Passagen meiner Gespräche mit Lena und Greta an.

„L: Ich glaube sehr wohl, dass sie [die Teilnehmer/innen; KR] Erfahrungen machen müssen, und Erfahrungen setzen *ein Stück weit Empathie und Gefühl* voraus. Und ich finde schon, dass es n wichtiger Punkt ist der außerschulisch-politischen Bildung oder insgesamt von Bildung, wenn ich mir mich angucke: das, was ich am besten lerne, ist das, was ich selber erfahre.

K: [...] im Sinn von: Was mich betroffen macht, wofür ich schon ein Sensorium habe, womit ich mich beschäftige? [...]

L: Ja, genau. [...] Etwas, was ich erlebe – wo etwas in meinem Kopf, meinem Gefühl oder so passiert. Was mich zum Nachdenken anregt, aber auch etwas, worauf ich mich in anderen Situationen wieder beziehen kann. Das *kann eine reflektierte Analyse* sein, ist aber *öfter ein Gefühl, das mit einer Erkenntnis verknüpft ist.*“ (11f-49ff; Fn. 22, 27; Herv. KR)

„K: Du hattest das gesagt, die emotionale Ebene mit rein zu nehmen – welche Bedeutung hat das für dich in der Bildungsarbeit?

G: Dass ich schon denke, dass so ne Verbindung aus – Sachen n Stück weit auch *erfahrbar* machen. [...] Und ich denke schon häufig, dass es *eber* noch mal so nen *Aha-Effekt* gibt, wenn du plötzlich merkst: oh, das ist ja hier ne Situation, da bin ich ganz unsicher; oder das ist ne Situation, da bin ich jetzt plötzlich ne Person, die ganz vorne steht, der alle Türen offen standen; und das habe ich jetzt gerade *erlebt*, weil ich bin jetzt immer nach vorne gegangen; oder zu erleben, ich komm gar nicht vorwärts, sondern ich stand immer nur hinten und konnte immer nur sagen: ich weiß gar nicht, ob ich das jetzt darf oder nicht darf?“ (12-35ff; Herv. KR)

Emotionen haben potenziell eine wichtige Funktion im Lernen und zwar dann, wenn ihr Zusammenhang mit dem Denken gesellschaftlicher Verhältnisse aufrechterhalten bleibt. Dagegen werden in den beiden Passagen Emotionen und Kognitionen zwar in keinen Gegensatz gebracht, emotionalen Erfahrungen wird aber eine *wichtigere* Rolle als begreifendem Denken zugewiesen.

Diese Gewichtung korrespondiert mit dem von Gesellschaft entleerten Erfahrungsbegriff und dem fehlenden gesellschaftskritischen Wissen auf Seiten der Teilnehmer/innen wie ggf. der Bildungsarbeiter/innen. Erfahrungen kann ich in ihrer Unmittelbarkeit als Bildungsarbeiter/in auch hinterfragen, ohne über gesellschaftstheoretisches Zusammenhangswissen zu verfügen. Nach meinem Eindruck deutet Lena genau diesen Zusammenhang an, wenn sie im Zusammenhang mit der Frage, warum die Arbeit mit Gefühlen in der Politischen Bildung hoch im Kurs steht, überlegt:

„Und ich glaube, dass... dass das oft Verlegenheit ist, dass man, dass so viel, da würde ich dir auch zustimmen, es gibt relativ viele pädagogische Ansätze und viele Leute, die genau auf dieser Gefühlsebene bleiben“ (13-22ff).

Vor dem Hintergrund der problematischen Tendenz zu einer stärkeren Gewichtung von Gefühlen als von begreifendem Denken in der gegenwärtigen Politischen Bildung zeichnen sich zwei Tendenzen ab. Die eine führt in die mystische Tiefe von Gefühlen, die andere hält den realen Zusammenhang zwischen Erfahrungen, Emotionen und Kognitionen und damit die erkenntnisleitende Funktion von Gefühlen aufrecht.

4.3.1 Verloren in der Tiefe von Gefühlen

Dass kritisch intendierte Politische Bildung emotionale Erfahrungen vollends von Gesellschaft abkoppelt, und eine mystische Tiefe von Gefühlen produziert, beschreibt Lena:

„Ich glaube, dass Erfahrungslernen oft, wie ich das manchmal beobachte oder auch kenne, sehr stark auf das Individuum setzt, wogegen, finde ich, erst mal nichts spricht, aber dann darüber der Gesellschaftskontext verloren geht und man so *in diesen Erfahrungen* irgendwie *verharrt*, weil sich das ja auch schön anfühlt, und weil das ja auch ne *besondere Atmosphäre* in der Gruppe schafft, und ne besondere Atmosphäre zum Team schafft, und das oft ja ganz viel ist, und man ja da selber als Person auch ganz viel mit raus nimmt, oft“ (14-15ff, Herv.KR).

An anderer Stelle umschreibt sie in ähnlicher Weise, dass entsprechende Konzepte „gerade sehr beliebt sind, weil in den Augen der Teamer/innen *so viel passiert* und die Teilnehmer/innen auch selber sagen sie wollen *„reale“ Erfahrungen* machen“. Sie fügt hinzu: „Ich denke, ehrlich gesagt, dass diese Art von Methoden auch in emanzipatorischen Kontexten recht oft benutzt werden – *dann in Facetten*.“ (13-14ff; Herv. KR)

In diesen Passagen tritt anschaulich zu Tage, wie ein Teil der kritisch intendierten Politischen Bildung der „Verkürzung und Formierung der Emotionalität als Funktionsaspekt restriktiver Handlungsfähigkeit“ (Holzkamp 1983, 404) aufsitzt, und damit die erkenntnisleitende Funktion von Gefühlen verschenkt. Was damit gemeint ist, wird nun erläutert.

Widersprüche zwischen Denken und Gefühlen als Ansatzpunkt der Erkenntnisfunktion

Wie eingangs skizziert (vgl. Kap. 1.2.2), ist die Gewinnung restriktiver Handlungsfähigkeit insofern in sich widersprüchlich, als sie sich „im Rahmen der bestehenden Handlungsmöglichkeiten, damit Machtverhältnisse“ (Holzkamp 1983, 372; Herv. entf.) vollzieht und daher jene Verhältnisse reproduziert, aus denen die „Einschränkung/Bedrohung der Handlungsfähigkeit“ (ebd.) resultiert: Im „Versuch, durch Fremdkontrolle meine restriktive Handlungsfähigkeit zu erweitern bzw. zu sichern“, wirke ich „selbst an der Perpetuierung der Umstände, durch welche diese bedroht ist, mit“ (378; Herv. entf.). Unter der Voraussetzung, dass niemand sich bewusst schadet, ist anzunehmen, dass dieser Modus auf kognitiver Ebene „Verdrängung und Realitätsabwehr“ impliziert, so dass alle „in den jeweiligen lage- und

positionsspezifischen Bedeutungskonstellationen gegebenen Hinweise auf die >zweite Möglichkeit<“ (380; Herv. entf.), d.h. der Realisierung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit, aus der subjektiv-kognitiven Wahrnehmung eliminiert sind. Allerdings – und hierin liegt das *potenziell* widerständiger^e Moment von Gefühlen und ihre erkenntnisleitende Funktion – geraten kognitive und emotionale Funktionsaspekte im Modus restriktiver Handlungsfähigkeit in „einen essentiellen Widerspruch“:

„Da [...] die Emotionalität stets³⁰ die subjektive Wertung der *Gesamtsituation* des Individuums darstellt, ist davon auszugehen, dass die Widersprüchlichkeiten der restriktiven Handlungsfähigkeit, die in deutendem Denken³¹ [...] unerfassbar sind, sich in der emotionalen Befindlichkeit des Individuums dennoch auf mannigfache Weise spiegeln. Der kognitiven Evidenz der subjektiven Funktionalität restriktiver Handlungsfähigkeit entspräche so ein dauerndes emotionales Unbehagen [...], durch welches die Begründetheit und Funktionalität des eigenen Handelns in Frage gestellt ist.“ (403; Herv. tlw. entf.)

Derartige Gefühle/Befindlichkeiten können für Bildungsarbeiter/innen wie für Teilnehmer/innen ein Ansatzpunkt sein, um „die realen beeinträchtigenden Bedingungen, die im emotionalen Ungenügen >gewertet< sind, aufzudecken und so die darin liegende emotionale Handlungsbereitschaft in Richtung auf die Veränderung“ der „Bedingungen bewusst zu machen und handlungsbestimmend werden zu lassen“ (ebd.). Dies kann aber nur gelingen, wenn über die Bedeutung dieser Gefühle nachgedacht wird. Und weil Gefühle faktisch die jeweils konkrete positions- und lagespezifische Situation werten, kann dieses Nachdenken nur unter Bezug auf Gesellschaftstheorie zu wirklichem Begreifen führen.

Vor diesem Hintergrund können nun die beiden Tendenzen des Umgangs mit Gefühlen in der kritisch intendierten Politischen Bildung näher erläutert werden.

Widerspruchseliminierung durch Mystifizierung der Tiefe von Gefühlen

Die von Lena angeführten Gründe für die besondere Betonung von Gefühlen in der Politischen Bildung ähneln dem Resultat der Anpassung widerständiger emotionaler Befindlichkeiten an deutendes Denken im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit, d.h. der Eliminierung des potenziell produktiven Widerspruchs zwischen Emotionen und Kognitionen.

Solche Anpassungsleistungen bringen einerseits jene „>Verinnerlichung< der Emotionalität“, hervor, welche dann „als von den realen Bedingungen isolierter, bloß >subjektiver< Zustand“

³⁰ Soweit das Verharren in emotionaler Befindlichkeit als angenehm empfunden wird, können Gefühle nicht ‚stets‘ eine Wertung der Gesamtsituation gegen deutendes Denken darstellen. Vielmehr haben sie diese kritische Funktion potenziell, oder es besteht ein Unterschied zwischen situationaler Behaglichkeit und langfristiger Präsenz emotionalen Unbehagens.

³¹ Deuten/Begreifen ist die Spezifizierung des Begriffspaars restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit auf den psychischen Funktionsaspekt der Kognition. In Formen restriktiver Handlungsfähigkeit werden Handlungsmöglichkeiten in Richtung auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit, die sich aus der Durchdringung der gesellschaftlichen Vermitteltheit unmittelbarer Erfahrungen ergeben, nicht realisiert. Dementsprechend ist deutendes Denken durch eine „Fixierung auf die unmittelbare Lebenslage/-praxis“ sowie dadurch gekennzeichnet, das „gesellschaftliche Ganze ‚nach dem Muster‘ [...] unmittelbarer Lebensrealität“ (Holzkamp 1983, 388) zu denken.

erscheint, sowie andererseits die „>Entemotionalisierung<, d.h. Zurückgenommenheit und Unengagiertheit des Handelns“ (Holzkamp 1983, 404; Herv. entf.) und des Denkens.³² Die „>Gefühle< erhalten [...] eine Art von scheinhaft essentieller >Dunkelheit< und Unklarheit“, weil „das, was sie über die Lebensbedingungen des Individuums wirklich >aussagen<, dissoziiert und >unbewusst< gehalten ist“ (ebd.). Diese Dunkelheit wird „häufig als Qualität besonderer >Tiefe< des personalen Erlebens subjektiv mystifiziert“ (ebd.; Herv. entf.). Eben diese Tiefe emotionaler Befindlichkeit wird, wie Lena beschreibt, in jenem Strang Politischer Bildung behauptet, der in besonderer Weise auf Gefühle im Lernen setzt und teils in diesen ‚verharrt‘: ‚besondere Atmosphäre‘, ‚es passiert so viel‘, ‚es werden >reale Erfahrungen< gemacht‘.

Dieses ‚Verharren‘ vollzieht sich in dem Maße, wie die Praxis Politischer Bildung „Emotionen von den realen kognizierten Lebensbedingungen“ abkoppelt, „deren subjektive Wertung sie sind“ (404; Herv. entf.), also Gefühle von Kognitionen und beide zusammen von ihrem gesellschaftlich-sozialen Kontext isoliert. Mit der Eliminierung des Widerspruchs zwischen Gefühlen und deutendem Denken verschenkt kritisch intendierte Politische Bildung die widerständige, erkenntnisleitende Bedeutung von Gefühlen, während sie zugleich die besondere Bedeutung von Emotionen behauptet.

So gerät kritisch intendierte Politische Bildung ins Fahrwasser der antiemanzipatorischen Entgegensetzung von Gefühl und Verstand, der zu Folge „das >Fühlen< nur auf Kosten des >Denkens< möglich ist und umgekehrt“ (405). In abstrakter Negation rationalistischer Positionen, denen Emotionalität als „>störendes< Moment“ erscheint, das „im Interesse rationalen Denkens/Handelns“ möglichst auszuschalten ist, spricht sich auch ein Teil der Politischen Bildung „für die Zurückdrängung des >Verstandes<“ aus, etwa, wenn gefordert wird, nicht so viele ‚schwierige Worte‘ zu benutzen, oder das Einbringen von Theorie als ‚akademisch‘ bzw. ‚verkopft‘ bezeichnet wird.³³ So wird „das >Gefühl<, der >Bauch< o.ä. gegen den >Kopf< zur Geltung“ gebracht und der „Rückzug in die eigene >Innerlichkeit< des scheinhaft handlungsentbundenen Fühlens, also gerade eine Befestigung der Ohnmacht gegenüber den Verhältnissen, denen der Protest gilt“ (ebd.), organisiert.

Eine kritische Bildungsarbeit lässt sich demgegenüber insoweit realisieren, als der Zusammenhang zwischen Gefühlen, Denken und Handeln sowie gesellschaftlichen Verhältnissen rekonstruiert wird.³⁴ Lena bringt diese Herausforderung bei der Beschreibung von Methoden auf den Punkt, in denen die Teilnehmenden auch emotionale Erfahrungen machen und artikulieren:

„Die Frage ist dann, und das finde ich, ist dann die Kunst, wie werte ich das aus, so dass niemand auf diesen Emotionen sitzen bleibt, die aber nicht in den absoluten Mittelpunkt der Methode rücken, und

³² Die in dieser Passage zitierten Überlegungen Holzkamps beziehen sich nicht auf Politische Bildung, sondern das Verhältnis von Gefühl und Verstand unter Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise.

³³ So geschehen in einer von mir besuchten Fortbildung zum Thema Rassismus.

³⁴ Dabei müssen allerdings die ‚feinen Unterschiede‘ (Bourdieu), die sich auch in Sprechweisen und Wissenshierarchien zeigen können, beachtet werden.

das ist oft nicht einfach, und oft ist es einfacher, bei den Emotionen hängen zu bleiben, wenn sie denn genannt werden.“ (12-24ff)

Ansatzpunkte zur Lösung dieser Frage bietet die Praxis Politischer Bildung, insoweit diese den Zusammenhang zwischen Gefühlen und Denken aufrecht erhält und herstellt.

4.3.2 Die erkenntnisleitende Funktion von Gefühlen in der Politischen Bildung nutzen

Auch wenn die Bedeutung emotionaler Erfahrungen fürs Lernen höher bewertet wird als die des Begreifens von Erfahrungen, werden Gefühle und Denken in Teilen der Politischen Bildung nicht in Gegensatz gebracht. So meint Lena beispielsweise, dass sie

„Lernsituationen schaffen will, in denen Personen mitkriegen, wie sie auf Dinge reagieren, was sie empfinden, aber vor allem Erfahrungen damit machen, dass sie Erkenntnisse gewinnen können. Dies läuft meiner Ansicht nach ganz viel über den Intellekt oder das Denken an sich.“ (11-43ff)

Und Greta antwortet auf meine Nachfrage:

„Um mal bei >Wie im richtigen Leben< zu bleiben: ich finde, das ist ein ganz gutes Beispiel, geht's dann nachher drum noch mal zusammenzutragen, insgesamt, was gab's jetzt für Gründe, warum jemand nicht voran kam“ (13-40ff).

In beiden Passagen stehen Erfahrungen, Emotionen und Kognitionen in einem Zusammenhang, der im nächsten Schritt unter Bezug auf Negt und subjektwissenschaftliche Konzepte genauer bestimmt wird.

Erfahrungen – Emotion, Kognition – Gesellschaftstheorie

Erfahrung ist der gegenüber Gefühlen und Denken allgemeinere Begriff. Wir erfahren unsere Welt empfindend, denkend und handelnd. Aufgrund der relativen Unabhängigkeit der psychischen Funktionsaspekte können Erfahrungen eher emotional oder eher kognitiv gemacht werden. Außerdem gilt, dass die „Unmittelbarkeit personaler Erfahrung [...] weder in Zweifel zu ziehen noch zu hintergehen [ist]“ (Markard 2000b, 17). Erfahrungen, gleich, welcher Färbung, sind ‚je meine‘. Das bedeutet aber gerade nicht, dass ‚je ich‘ schon alles wichtige über meine eigenen Erfahrungen wüsste und dass diese unhinterfragbar seien, im Gegenteil: „>mein< subjektiver Standpunkt [ist] zwar der Ausgangspunkt meiner Welt- und Selbsterfahrung, aber damit keine [...] selbstgenügsame Letztheit“ (Holzkamp 1983, 538). Vielmehr kann ich „über meine Erfahrung viel mehr >wissen< [...], als sich aus ihrer unmittelbaren Beschreibung ergeben würde“ (539; Herv. entf.). Das, was es über das unmittelbar und durch Beschreibung Erkennbare hinaus zu wissen gibt, ist aus subjektwissenschaftlicher Sicht dasselbe wie bei Negt: die gesellschaftliche Vermittlung von lebensweltlichen Erfahrungen. Gesellschaftliche Verhältnisse bestimmen zwar Erfahrungen, werden aber selbst nicht unmittelbar erfahren:

„Die Gesellschaft ist zwar ein reales System, durch das die Lebenserhaltung des einzelnen [Individuums in seiner Lebenswelt; KR] vermittelt ist; Gesellschaft als System ist aber für sich genommen kein anschaulicher, unmittelbarer Erfahrungstatbestand und daher ‚nur >rekonstruktiv<“

(vgl. Holzkamp 1984, 14) herauszuarbeiten. Was hier zu rekonstruieren ist, ist der Vermittlungszusammenhang zwischen unmittelbarer Lebenswelt und dem diese umgreifenden und strukturierenden gesellschaftlichen System“ (Markard 2000b, 18; Herv. entf.).

Das Gemeinte kann am genannten Beispiel (Kap. 3.1) veranschaulicht werden. Ich und meine Mitschüler/innen machten bestimmte Erfahrungen in der Lebenswelt Schule. Diese Erfahrungen empfanden wir am Maßstab bestimmter Vorstellungen von gerechter Notenverteilung als ungerecht. Unser Empfinden war strukturiert durch ein bestimmtes Wissen, das Kenntnisse über die Mechanismen von Schule umfasste, nicht aber den Umstand, dass die Notengebung eine schulische Bewegungsform des Widerspruchs zwischen Gleichheitsversprechen und Produktion von Ungleichheit darstellt. Während unsere emotionalen und kognitiven Erfahrungen faktisch durch diese gesellschaftliche Struktur bestimmt waren, war diese umgekehrt nicht Teil unserer begriffenen Erfahrung.

Politische Bildung könnte ihren Anspruch, von Erfahrungen ausgehend deren gesellschaftliche Vermittlung einzuholen, dann einlösen, wenn sie dieses begriffliche Grundverständnis nutzt. Die Passagen aus den Gesprächen mit Lena und Greta stellen hierfür einen Ansatzpunkt dar, weil der Zusammenhang zwischen Gefühlen und Denken aufrechterhalten bleibt. Desiderat bleibt jedoch, wie in *Kapitel 3* gezeigt, das hierfür notwendige Einholen von Gesellschaftstheorie.

Zwischenresümee

Gegen die Verschmelzung von Erfahrung und emotionalem Erleben ist für eine kritische Bildungsarbeit zunächst eine begriffliche Unterscheidung festzuhalten. Erfahrung ist der allgemeinere Begriff. Wir können Erfahrungen denkend, fühlend, handelnd machen. In gegenwärtigen Praxistheorien der Politischen Bildungsarbeit wird Gefühlen eine größere Bedeutung beigemessen als dem Denken. Diese Gewichtung verhält sich quasi komplementär zur Ausblendung von Gesellschaftstheorie und korrespondiert mit dem Verständnis von Bildungsarbeit als Moderation, denn Auskünfte über emotionale Erfahrungen können ohne gesellschaftstheoretisches Zusammenhangswissen diskutiert werden. Der kritische Anspruch Politischer Bildung wird insofern durch die generelle Höherbewertung von Gefühlen unterlaufen. Allerdings haben Gefühle eine erkenntnisleitende Funktion, die, wird sie genutzt, kritische Bildungsarbeit stützen kann. Als emotionale Wertung der *Gesamtsituation* eines Individuums können in Gefühlen Realitätsaspekte repräsentiert sein, welche deutendes Denken ausblendet und unbewusst hält. Dieser Widerspruch zwischen Gefühlen und Denken kann insoweit für eine kritische Bildungsarbeit fruchtbar gemacht werden, als der Zusammenhang zwischen Gefühlen und jenen gesellschaftlichen Verhältnissen, die emotional gewertet sind, aufrechterhalten und durchdrungen wird. Umgekehrt gerät Bildungsarbeit in dem Maße in den Sog der antiemanzipatorischen Entgegensetzung von Emotionen und Kognitionen, wie sie eine angebliche Tiefe von Gefühlen behauptet. Diese Mystifizierung resultiert aus der Eliminierung des potenziell fruchtbaren Widerspruchs zwischen Emotionen und Kognitionen.

4.4 Gemachte Erfahrungen begreifen oder auf das Machen von Erfahrungen setzen

Anders als der Anspruch, an Erfahrungen anzusetzen, erwarten ließe, knüpfen Diskussionen und Reflexionen in der Politischen Bildung teils nicht an Erfahrungen an, welche die Teilnehmer/innen in ihrem realen Alltag machen. Vielmehr dienen bestimmte Methoden und ganze Ansätze dazu, Teilnehmer/innen Erfahrungen in Simulationen machen zu lassen. Diese Simulationserfahrungen sollen dann mit Blick auf Machtverhältnisse ‚ausgewertet‘ werden. Insofern trifft auf die Politische Bildung in besonderer Weise zu, dass „das Machen von Erfahrungen [...] organisiert“ (Markard 2000b, 9) wird. Ich werde in diesem Abschnitt herausarbeiten, welche Annahmen diesem Vorgehen zugrunde liegen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

4.4.1 Diskrepanzen zwischen Simulations- und Alltagserfahrungen

Ich gehe davon aus, dass Simulationen in der Politischen Bildung weniger im Sinn von ‚täuschen‘ oder ‚heucheln‘ Verwendung finden, sondern im Sinne von „Simulator: >Anlage zur Reproduktion wirklichkeitsgetreuer Bedingungen und Verhältnisse im Modell<“ (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 1999, 1293). Gegen die implizite Annahme, Simulationen in der Politischen Bildung könnten die Realität angemessen repräsentieren, ist auf systematische Diskrepanzen zwischen Simulation und Alltag hinzuweisen.

Wie Misbach et al. (2000) am Beispiel des berühmten *Stanford Prison Experiment*³⁵ und an Kontroversen um diesen Versuch gezeigt haben, kann nicht grundsätzlich von einer Äquivalenz zwischen simulierten und alltäglichen Situationen ausgegangen werden. Beispielsweise kann die genannte experimentelle Simulation zwar bestimmte formale Elemente eines Gefängnisses (z.B. verschlossene Räume) nachbilden, nicht aber informelle Beziehungen unter den Gefangenen und zwischen diesen und den Wärtern. Beide Aspekte zusammen machen jedoch erst die lebensweltliche Struktur eines Gefängnisses aus. Daher entsprechen das Verhalten und die Erfahrungen der Teilnehmer des Experiments dem Verhalten und den Erfahrungen von wirklichen Wärtern und wirklichen Gefangenen *nicht*. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass dieses „in erster Linie“ auf die Übernahme „stereotyper Vorstellungen darüber, wie sich Gefängniswärter und -insassen im allgemeinen“ (206) verhalten, zurückzuführen ist. Nichtsdestotrotz sind die in der Simulation entstehenden (Macht-)Beziehungen ebenso real wie die in ihnen gemachten Erfahrungen – ein Umstand, der aufgrund mangelnder Berücksichtigung der systematischen Diskrepanz zwischen Simulations- und Alltagsrealität unterschätzt wird. Ich komme darauf zurück.

³⁵ Untersuchungsgegenstand war die interpersonale Dynamik in einem Gefängnis mit Blick auf die Frage, ob diese Institution dem Ziel der Resozialisierung dient (vgl. Haney/Banks/Zimbardi 1973). Dazu wurden 24 Studenten die Rollen von Gefangenen und Gefangenenwärtern in einem simulierten Gefängnis in der Universität Stanford (Kalifornien, USA) zugeteilt. Das Experiment musste aufgrund drastischer Behandlung der Gefangenen durch die Wärter vorzeitig abgebrochen werden. Gegenstand von Kontroversen ist die Interpretation der Handlungsweisen.

Die benannten systematischen Diskrepanzen zum Alltag gelten auch für Simulationen in der Politischen Bildung, wie Lena treffend am Beispiel von Rollenspielen i.e.S. formuliert:

„[Das] ist meiner Ansicht nach eine künstlich erdachte oder zumindest von niemandem in der Gruppe erlebte Realität. Es bleibt fern und abgehoben – trotzdem soll ich mich als Person einlassen und wenn es schlecht läuft, in der Auswertung meine realen gerade erlebten Gefühle preisgeben. *Da stoßen dann fiktives Setting und reale Gefühle aufeinander* und das erscheint mir wenig hilfreich, um Dinge zu lernen.“ (12-11ff; Herv. KR)

Unter Bezug auf die Argumentation zum *Stanford Prison Experiment* und die bisherigen Darlegungen kann genauer formuliert werden, *warum* es schwierig ist, in Simulationen etwas Sinnvolles über eigene Erfahrungen in alltäglichen Herrschafts- und Machtverhältnissen zu lernen: weil die Teilnehmer/innen erst von ihren Erfahrungen im Alltag abgeschnitten werden, um nach der Simulation diese Verbindung mühsam wieder herzustellen, und weil dieser Versuch in dem Maße *nicht* gelingen *kann*, wie lebensweltliche Strukturen und gesellschaftliche Verhältnisse, in denen Erfahrungen im Alltag ja gemacht werden, in der Simulation nicht repräsentiert sind.

Wie am Beispiel des Gefängnisexperiments deutlich wird, bleibt schon die *lebensweltliche* Struktur von Machtbeziehungen im Alltag in Simulationen nicht ‚erhalten‘, vielmehr gehen relevante Aspekte verloren. Dies gilt umso mehr für die *gesellschaftliche* Strukturiertheit von Lebenswelten. Wieder am Beispiel des Gefängnisses: Wie dessen Lebenswelt beschaffen ist, hängt in hohem Maße davon ab, ob es sich um ein Gefängnis im fordistischen Wohlfahrtsstaat der 1970er Jahre handelt, in dem Wohlfahrtssteigerungen mit dem Grundsatz der Resozialisierung einhergehen, oder ob es ein Gefängnis im neoliberalen Staat der 2010er Jahre ist, in dem „*welfare*-Kontraktion und *prisonfare*-Expansion“ (Waquant 2009, 482) mit der partiellen Verabschiedung vom Grundsatz der Resozialisierung (vgl. Simonson 2009, Oelkers/Ziegler 2009) zusammenfallen. Im ersten Fall ist die Gefängnispopulation kleiner und die Organisation des Gefängnisses soll den Insassen Perspektiven auf Handlungsmöglichkeiten in der Freiheit eröffnen, im zweiten ist die Zahl der *Inmates* größer und sie werden eher ‚verwahrt‘. Beides hat unterschiedliche Auswirkungen auf die Beziehungen unter den Gefangenen und zwischen diesen und den Wärtern. Die gesellschaftliche Struktur lebensweltlicher Erfahrungen ist also verschieden, wird aber vermutlich von Teilnehmer/inne/n nicht spontan in Simulationen eingebracht, weil sie kaum bekannt sind.

Diese Diskrepanzen zwischen Simulation und Realität gelten auch für die Politische Bildung. *Deshalb* kommen wir, wenn wir Teilnehmer/innen von ihren Erfahrungen im Alltag abgeschnitten haben, nach der Simulation auch nicht so leicht wieder bei diesen an. Und deshalb und stattdessen mühen wir uns ab, ‚Ähnlichkeiten‘ zwischen Simulationsrealität und Alltagsrealität zu finden und/oder zu konstruieren, wie etwa im zweiten Auswertungsschritt von >Wie im richtigen Leben<, in dem die Simulationserfahrungen mit der Realität verglichen werden sollen (vgl. 3.3.2). Aus diesem Grund schließlich können Teilnehmer/innen in

Simulationen kaum gesellschaftliche und nur Teile der lebensweltlichen Aspekte der Begründungsstrukturen ihres Handelns begreifen lernen und ist der Wert von Simulationen für eine kritische Bildungsarbeit fraglich. Dies möchte ich am Beispiel des *Schokoladenspiels* (DGB-Bildungswerk Thüringen o.J., 58f) zusätzlich und konkretisierend veranschaulichen.

4.4.2 Veranschaulichung der Konsequenzen von Simulationen: >Das Schokoladenspiel<

Die Frage, inwieweit lebensweltliche und gesellschaftliche Strukturen in Simulationen begreifbar werden, war Gegenstand meiner Diskussion mit Stefan in der folgenden bereits teilweise zitierten Passage:

„K: Aber was ich spannend fände, wenn ich unrecht habe – und du sagst ja, dass ich unrecht habe – dass man mit diesen Methoden, welche Worte hattest du benutzt, ‚Lebenswelt reflektieren und Gesellschaft begreifen kann‘ [...] da wäre es für mich ja jetzt spannend zu kapieren, [...] welche das sind [...]?“

S: Mit keiner Methode kann man die Wirklichkeit insgesamt begreifen, das ist ja klar. Und damit liegt’s immer in der Verantwortung von demjenigen, der die Methode einsetzt, was sie oder er in den Vordergrund stellt. Jetzt nehmen wir mal diese Übung Schokoladenspiel: Felder, Würfelspiel, Teams. Die erlaubt mir ja, auf so was wie soziale Ungleichheit zu kommen, also, weil da haben Leute unterschiedliche Startpositionen, und die die beste Startposition haben, gelangen *meistens* auch als erste an das erste Schokoladenhäufchen und können damit auch die erste Regel bestimmen und damit auch den Fortlauf des Spiels mitbestimmen, wenn sie geschickt sind.“ (12-37ff)

Tatsächlich kann diese spielerische Übung die formale Struktur von Schichten (nicht von Klassen) in der Gesellschaft als Resultat von über das Recht abgesicherter Konkurrenz relativ gut nachbilden. Kommt eine Gruppe voran und bestimmt Regeln, welche allgemein gelten, faktisch aber sie selbst privilegieren, vergrößert sich die Distanz zwischen den Gruppen usw. Die Existenz von Schichten gegen ihr alltägliches Übersehen bewusst zu machen, ist eine mögliche Leistung dieser Übung. Darüber hinaus führt sie Berichten von Bildungsarbeiter/inne/n zufolge teils dazu, dass Teilnehmer/innen das Gefühl und/oder die Meinung artikulieren: ‚Es ist ungerecht, dass das so ist.‘ Auch das ist eine Leistung, nämlich eine potenziell handlungsleitende, deutendem Denken gegenüber kritische Emotion bzw. Meinung zu entwickeln. Im Sinne einer Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden ermöglicht sie also, eine kritische Distanz zum Denken in ideologischen Formen von Konkurrenz zu entwickeln.

Als eine weitere Leistung beschreibt Stefan, dass die spielerische Übung eine grundsätzliche Widersprüchlichkeit von Recht verdeutlichen kann:

„Und dann kann man also mit der Übung darauf kommen, in ner gründlichen und langen Auswertung, dass das Recht ne Ambivalenz hat. Einerseits manifestiert es die Ungleichheit [...] und gleichzeitig hat Recht auch die Funktion die Schwächeren zu schützen, man kann auch darauf vertrauen, dass man an bestimmten Stellen ne Klage erheben kann, oder dass bestimmte Sachen nicht gemacht werden, weil’s ein Rechtsverstoß wäre, auch wenn man selber gar nicht klagen würde. Diese Ambivalenz kann man lernen in der Methode.“ (13-10ff)

Die Grenze der Übung liegt wiederum darin, die *gesellschaftliche Genese* von Ungleichheiten *nicht* auszuleuchten, obwohl sie in der Seminarphase ‚Gesellschaft begreifen‘ verortet ist:

„Und was aber das große Problem bei der Übung ist, dass sie das Entstehen dieser Chancenungleichheit an keiner Stelle erlebbar macht, sondern es ist klar, man zieht am Anfang, das Team zieht seine eigene Startposition und dann wird gewürfelt, das heißt, es ist vom Würfelglück abhängig, aber wie es kommt, dass es diese drei Zettel gibt mit den verschiedenen Startpositionen oder dass der Würfel nicht überall die gleiche Augenzahl zeigt, das haben wir schon immer akzeptiert, also wir kennen das und der Würfel hat eins bis sechs Augen und fertig“ (13-40ff).

Die Übung wirft die an sich relevante Frage auf, worin solidarisches und Konkurrenzhandeln begründet sind:

„Ein bisschen Schokolade und die Konkurrenz geht los. Vielleicht wird aber auch solidarisch reagiert. Wie trifft die Gruppe Entscheidungen? Demokratisch oder über Lautstärke? Welche Gruppe bzw. wer innerhalb einer Gruppe setzt sich wie und womit durch, wer hält sich eher zurück und warum? Wie wird mit dem ‚Gewinn‘ umgegangen? Viele stopfen sich den Schokoladenriegel schnell rein [...], andere teilen vielleicht.“ (Schokoladenspiel, DGB-Bildungswerk Thüringen o.J., 59)

Die Antwort auf die Frage, warum die einen sich solidarisch, die anderen konkurrierend verhalten, überschreitet den restriktiven Modus personaler Handlungsfähigkeit jedoch nicht systematisch, wie nun erläutert wird.

Unter Bezug auf bereits dargestellte Überlegungen ist festzuhalten, dass die Methode ihrer Verortung in der Phase ‚Gesellschaft begreifen‘ zum Trotz keine Einsichten über gesellschaftliche Dimensionen der Entstehung von Ungleichheiten vermittelt, weil diese weder im Alltag noch im Spiel unmittelbar *erlebbar* sind. Es wird vermittelt, wie in der Simulationsrealität ungleiche Spielpositionen durch Spielregeln und der Spiellogik entsprechende Handlungsweisen hergestellt werden. Sie thematisiert also nicht Konkurrenz in einer konkreten Lebenswelt und abstrahiert insofern auch von deren Strukturen. In der Schule wird einander vielleicht nicht geholfen, um gute Noten und damit bessere Berufschancen zu erhalten und damit das gesamte System der Zuweisung ungleicher Chancen mit aufrechterhalten. In der Simulation werden Regeln, welche die eigene Gruppe bevorzugen, deshalb aufgestellt, weil dies in der Logik des Spiels und dem Wunsch zu gewinnen liegt. Aufgrund der Diskrepanz zwischen simulierter und alltäglicher Realität lässt sich im Spiel wenig über die Reproduktion von Konkurrenz im Alltag und noch weniger über die Widersprüchlichkeit dieses Handelns lernen.

Allerdings sagt die Übung sehr wohl etwas über die Entstehung von Ungleichheit (im Spiel/Alltag) aus, insoweit sie bestimmte *allgemeine, formale* Aspekte von Konkurrenz abbildet. Man kommt aber nicht darüber hinaus, was lebensweltlich ‚beobachtbar‘ ist: *dass* Konkurrenz herrscht und dass die einen sich unter diesen Bedingungen tendenziell solidarisch, die anderen tendenziell konkurrierend verhalten.

In dem Maße, wie die gesellschaftlich strukturierten Bedeutungen, in denen dieses und jenes Handeln jeweils subjektiv begründet ist, nicht thematisiert werden, legt die Übung jedoch

personalisierende Antworten auf die Frage nahe, warum die einen sich solidarisch, die anderen konkurrierend verhalten. Wenn das „gesellschaftliche Ganze [...] >nach dem Muster<“ der „unmittelbaren Lebensrealität gedacht“ (Holzkamp 1983, 388) wird, wenn also die reale Vermittlung individuellen Handelns mit Gesellschaft ausgeblendet und nur die ‚Lebenswelt‘ übrig bleibt, können personale Handlungen nur „aus sich selbst“ (390), d.h. aus der personalen Interaktion heraus verstanden werden. Eine nahegelegte Variante wäre etwa zu meinen, dass die Ursache in bestimmten Eigenschaften der Personen läge.

Etwas gehaltvoller ist die Variante dazu anzuregen, über Konsequenzen der Handlungsalternativen für andere und für sich selbst nachzudenken und diese als Prämissen einer ‚Entscheidung‘ für solidarisches Handeln zu akzentuieren, etwa so: ‚Im Spiel habe ich mich regelkonform verhalten, d.h. Regeln aufgestellt, die mich/meine Gruppe bevorteilen. Ich habe begriffen, dass dies zugleich negative Auswirkungen auf andere hat. Das finde ich ungerecht. Im Alltag werde ich mich daher solidarisch verhalten.‘ Das Problem dieser Variante besteht darin, dass es sich um eine *Änderung des individuellen Handelns unter sonst gleichbleibenden Bedingungen* handelt. Damit verlässt die Übung den Modus deutenden Denkens im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit nicht, weil sie lediglich die Nutzung von Handlungsmöglichkeiten ‚unter‘ gegebenen Verhältnissen thematisiert. Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit, d.h. die Veränderung der Konkurrenzverhältnisse im kollektiven Rahmen, bleibt außen vor.

Soweit die Veränderung von Bedingungen geprobt wird, sind die gewonnenen *Erkenntnisse nicht von der Simulations- auf die Alltagsrealität übertragbar*. Beispielsweise kann eine Gruppe die Regel aufstellen, dass die Konkurrenz abgeschafft oder die Schokolade immer geteilt wird, aber in der spielerischen Übung kann die Abschaffung der Spielregeln deklariert und in Kraft gesetzt werden³⁶, alltägliche Herrschafts- und Machtverhältnisse können nicht einfach per Deklaration außer Kraft gesetzt werden. Auch aus diesem Grund kommt die Übung, nachdem sie die Teilnehmer/innen von ihren Erfahrungen im Alltag abgeschnitten hat, nicht wieder bei diesen an. Wohl aber könnten Unterschiede zwischen dem Spiel und der Realität diskutiert und auf die Fallen deutenden Denkens hingewiesen werden, ohne dass damit jedoch schon ‚Gesellschaft‘ begriffen wäre.³⁷

Zwischenresümee

Für den Anspruch, an Erfahrungen anzusetzen und deren gesellschaftliche Vermittlung zu begreifen, erweisen sich Simulationen als doppelt problematisch. Erstens wird, anstatt an alltäglichen Erfahrungen der Teilnehmer/innen anzusetzen und diese zu durchdringen, das Machen von Erfahrungen in artifiziellen Settings organisiert. Insofern widerspricht der Einsatz von Simulationen dem Anspruch, Erfahrungen zum Ausgangspunkt zu nehmen, anstatt ihn

³⁶ Womit im Übrigen ein anderes Spiel als das begonnene anfinke.

³⁷ Im Lichte der ideologietheoretischen Kritik an der neoliberalen Ideologie Friedrich v. Hayeks könnte das Thema ‚Gerechtigkeit‘ jedoch in Bezug zu Strukturmomenten gegenwärtiger Ungleichheitsverhältnisse und damit möglichen Handlungsproblematiken gesetzt werden. (vgl. Kap. 6; 7.5).

direkt zu realisieren. Allerdings können Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Spiel- und lebensweltlicher Situation zwecks Entwicklung einer Handlungsproblematik zum Gegenstand gemacht werden. Simulationen können formelle Elemente von Lebenswelten repräsentieren. Wie am Beispiel des *Stanford Prison Experiment* und des *Schokoladenspiels* gezeigt wurde, werden informelle Aspekte lebensweltlicher Strukturen dagegen durch ggf. stereotype Annahmen der Teilnehmenden über sie ersetzt, und gesellschaftliche Verhältnisse bleiben außen vor, weil sie zwar lebensweltliche Erfahrungen strukturieren, diesen aber nicht unmittelbar abzulesen sind. Insofern vermitteln Simulationen kein relevantes Zusammenhangswissen, mit dem Alltagserfahrungen reflektiert werden könnten. Für eine Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden bleibt festzuhalten, dass das >Schokoladenspiel< dazu beitragen kann, eine kritische Distanz zum Denken/Handeln in Konkurrenzverhältnissen zu entwickeln, wenn diese als relevante Erfahrung bestimmt wurden. Zur Analyse von Gesellschaft trägt diese Übung, die in der Seminarphase >Gesellschaft begreifen< platziert ist, jedoch nicht bei.

4.5 Empathie - Effekt emotionaler Identifikation oder Resultat begründeter Solidarität?

Angesichts der grundsätzlichen Schwierigkeiten, die sich einstellen, wenn nicht Alltags-, sondern Simulationserfahrungen den Ausgangspunkt Politischer Bildung bilden, stellt sich die Frage, warum Simulationen überhaupt genutzt werden. Einen Ansatzpunkt zur Beantwortung dieser Frage bietet ein Plädoyer gegen meine Überlegungen zu inhaltlich kontraproduktiven Implikationen von Methoden.

Stefan votiert dafür, „Methoden erst mal positiv besetzen zu lassen“, weil „Formen des *symbolischen* Lernens, an verschiedenen Stellen, *wo du nicht ne unmittelbare Wirklichkeit zu reflektieren hast*, sinnvoll sind“ (12-4ff; Herv. KR). Ich möchte hier einhaken und fragen: Gibt es eine einzige Zielgruppe Politischer Bildung, deren Mitglieder nicht in irgendeiner ‚unmittelbaren Wirklichkeit‘ stehen und wo sie Erfahrungen machen, an die sich anknüpfen ließe? Mir fällt keine ein. Die Schwierigkeit, keine Alltagserfahrungen als Ausgangspunkt zu finden, ergibt sich vielmehr aus bestimmten Vorannahmen Politischer Bildung, die zunächst eine Wand zwischen den Teilnehmer/inne/n und dem Lerngegenstand aufrichten, um diese dann mittels *Empathie* zu überwinden. Dieser Prozess lässt sich mit Lenas Beschreibung der Empathienutzung in der Politischen Bildung erläutern:

„Es geht darum, sich in Situationen und Menschen hineinzufühlen – und zwar in dem Sinne, deren Lebenserfahrungen mit Diskriminierungen vermeintlich nachzuempfinden. Diese zu erleben soll dann helfen, selber weniger zu diskriminieren“ (13-26ff).

Die erste begriffliche Vorannahme, die diese Strategie grundsätzlich sinnvoll erscheinen lässt, ist die an verschiedenen Stellen herausgearbeitete Subjektivierung Politischer Bildung, d.h., dass die Auswirkungen von Herrschafts- und Machtverhältnissen im Mittelpunkt stehen, nicht letztere selbst. Zweitens bezieht sich die von Lena beschriebene Strategie auf Menschen, von denen

angenommen wird, sie hätten bestimmte Erfahrungen mit Diskriminierung nicht. Im Falle des Bildungsthemas Rassismus sind Teilnehmende gemeint, die bestimmten staatlichen Sonderregelungen etwa hinsichtlich des Aufenthalts in Deutschland, strukturellen Benachteiligungen in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt sowie Prozessen des *Othering* im Alltag *nicht ausgesetzt* sind. Der Einsatz von Simulationen zielt darauf, in ihnen Empathie für diejenigen zu evozieren, die solchen Bedingungen unterworfen sind. Er soll das Machen von Erfahrungen ermöglichen, die im Alltag nicht gemacht werden. Weil Simulationserfahrungen sich systematisch von Alltagserfahrungen unterscheiden, macht jedoch niemand die Erfahrung, lebensweltlichen Machtverhältnissen ausgesetzt zu sein. Je nach Bedeutungsanordnung der Simulation können mehr oder weniger sinnvolle Erfahrungen in den dort hergestellten, aber dennoch realen (Macht-)Beziehungen gemacht werden. Drittens setzt die Strategie eine strikte Unterscheidung zwischen Betroffenen, welche die Auswirkungen von Herrschafts- und Machtverhältnissen erleben, sowie Nichtbetroffenen, die diese Auswirkungen nicht erfahren, voraus. Im Kontext der bereits diskutierten Praxistheorien ist daran erstens problematisch, dass Erfahrungen und Erleben verschmolzen und beide von gesellschaftlichen Verhältnissen isoliert sein können. Dies ist fatal, weil über Bedeutungen nicht nur eigene Erfahrungen begreifbar werden, sondern auch die anderer. M.a.W.: subjektives Erfahren und Erleben ist über gesellschaftlich-strukturierte Bedeutungen *intersubjektiv zugänglich*. Anstelle des auf diese Weise ausgeschlossenen intersubjektiven Begreifens von Begründungsstrukturen wird ein blindes Wirken emotionaler Identifikation angenommen. In dem Maße, wie damit das Erkennen von gemeinsamen bzw. gegensätzlichen Interessen verunmöglicht wird, wird viertens auch eine *Solidarisierung* verhindert und stattdessen auf eine weniger weit reichende ‚Empathie‘ gesetzt. Selbst unter der Voraussetzung, dass eine strenge Scheidung zwischen Erfahrungen Betroffener und Nichtbetroffener existiert, wird fünftens vorausgesetzt, dass ein Umweg über das Nacherleben von Erfahrungen anderer einzuschlagen ist, anstatt an Erfahrungen der Nichtbetroffenen anzusetzen, welche diese quasi ‚auf der anderen Seite‘ des Herrschafts- und Machtverhältnisses machen. Dies resultiert sowohl aus der Privilegierung der Thematisierung von Auswirkungen gesellschaftlicher Verhältnisse auf der interpersonalen Ebene als auch aus einer Rassismustheorie, in der keine Widersprüchlichkeit rassistischen Denkens/Handelns existiert (Kap. 3.4.1) und daher kein anderer Ansatzpunkt vorhanden ist, eine kritische Distanz zu entwickeln, als über das Nacherleben. Ich komme darauf in *Kapitel 7.5 und 7.6* zurück.

Zusammengenommen bewirken diese Vorannahmen eine Isolation der Teilnehmer/innen von *ihren* Alltagserfahrungen *und* dem intersubjektiven Begreifen von Erfahrungen *anderer*. Dieser Graben wird mittels Simulationen versucht zu überwinden. Diese Überlegungen werden nun, soweit möglich, anhand von Praxistheorien und -beispielen veranschaulicht.

4.5.1 Wichtige Unterschiede: Erleben und Erfahren, Betroffenheit und Interessen

Ob es sinnvoll oder sogar notwendig ist, Simulationsübungen zu nutzen, in denen Empathie evoziert werden soll, hängt davon ab, wie die intersubjektive Vermittlung von Erfahrungen begrifflich verstanden und praktisch gehandhabt wird. Ich möchte an dieser Stelle daran erinnern, dass sämtliche Erfahrungsweisen unhintergebar ‚je meine‘ sind, aber zugleich überschreitbar, weil sie in gesellschaftlichen Bedeutungen begründet sind. Derartige Prämissen-Gründe-Zusammenhang liegen selbst nicht ‚auf der Hand‘. Im gegenwärtigen Zusammenhang geht es um Erfahrungen von Menschen, die in bestimmten Herrschafts- und Machtverhältnissen unterworfen sind. Insbesondere in der antirassistischen Bildungsarbeit existiert eine Tendenz, die ohnehin virulente Identifikation zwischen emotionalem Erleben und Erfahrungen sowie beider Entkoppelung von Gesellschaft noch zuzuspitzen. Doch werden auch Unterschiede zwischen Erleben und Erfahren gemacht und beider Zusammenhang mit Gesellschaft aufrechterhalten. Beide Tendenzen können anhand von Passagen aus meinem Gespräch mit Anton verdeutlicht werden.

Im Kontext unseres Gesprächs darüber, wie das ‚Verhältnis von Individuum und Gesellschaft‘ beschaffen ist, formuliert Anton:

„Ich denke, mal so platt, den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder bestimmten Migrationshintergründen, braucht man nicht mehr zu erklären, was Rassismus ist, man muss ihnen vielleicht noch erklären, was in strukturellen Verhältnissen angelegt ist und wie es dann auf sie wirkt, aber erklären muss man es ihnen eigentlich nicht, sie sprechen ja oft genug darüber.“ (11-43ff)

Das Unbestimmte dieser Passage – ‚nicht mehr‘, ‚vielleicht noch‘, ‚eigentlich‘ – lässt sich vielleicht wie folgt begreifen. Es geht um die Erfahrung von Auswirkungen gesetzlicher Sonderregelungen, strukturellen Benachteiligungen etc. Anders als Menschen, die sich nicht in *dieser* positionsspezifischen Lebenslage bewegen müssen, machen die gemeinten Jugendlichen sie tagtäglich und gezwungenermaßen. Das damit verbundene Wissen und emotionale Erleben muss ihnen in der Tat nicht erneut mitgeteilt werden. Dass Politische Bildung den Betroffenen *nichts* Neues über ihre Situation mitteilen kann, gilt jedoch nur insoweit, als sie sich auf Effekte von Herrschafts- und Machtverhältnissen auf der interpersonalen Ebene kapriziert. Kritische Bildungsarbeit dagegen kann und sollte unbedingt zum Thema machen, in welchen strukturellen Verhältnissen die Erfahrungen und Erlebnisse begründet sind (‚was in Strukturen angelegt ist‘). Erst dann wird sichtbar, welche Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen darin angelegt sind und wie einschränkende Herrschafts- und Machtverhältnisse durch kollektives Handeln unterschiedlicher Größenordnung überwunden werden können.

Im Anschluss an ein Beispiel aus dem Gespräch mit Anton kann veranschaulicht werden, wie intersubjektives Verstehen von Erfahrungen möglich ist, welche in subalternen Positionen gemacht werden:

„Jugendliche, die in Deutschland geboren sind und keinen deutschen Pass haben und dann meinerwegen, wenn sie 16 sind, das erste Mal persönlich zur Ausländerbehörde müssen, um dann regelmäßig dort erscheinen zu müssen“ (12-5ff).

Was diese und andere staatlichen Sonderregelungen, strukturellen Benachteiligungen etc. im subjektiven Empfinden und Erleben anrichten, empfindet *niemand* genau gleich. Wohl aber kann dieses Erleben von Menschen *nachempfunden* werden, wenn und insoweit sie sich in der gleichen Position/Lebenslage bewegen. Dieses Nachempfinden bezieht sich gerade nicht nur auf die Innerlichkeit des Erlebens, sondern zugleich auf die gesellschaftlich strukturierten Bedeutungen, in denen es begründet ist. Die erlebten Auswirkungen von Herrschafts- und Machtverhältnissen auf Unterworfenen sind nicht in sich abgeschlossen. Vielmehr ist auch das Mitteilen von Erfahrungen und Gefühlen in gesellschaftlichen Bedeutungen als Kollektiv-Bedeutsamem begründet. Der Unterschied zum Nachvollziehen durch Nichtbetroffene liegt darin, dass letzteren bestimmte Aspekte dieser Bedeutungen nicht ‚spontan‘ bekannt sind, weil sie sich nicht in derselben positionsspezifischen Lebenslage bewegen. Erfahrungswissen aber kann mitgeteilt werden, ist also dem intersubjektiven Verstehen nicht grundsätzlich entzogen.³⁸ Der zweite Unterschied liegt darin, dass sie keine Gefühle entwickelt haben bzw. erleiden müssen, die in diesen Bedeutungen gründen. Kein grundsätzlicher Unterschied zwischen Betroffenen und Nichtbetroffenen besteht hingegen im Nichtwissen um die gesellschaftliche Vermittlung von Erfahrungen auf beiden Seiten eines Herrschafts- und Machtverhältnisses. Deren Durchdringung ist eine notwendige Grundlage für interessengeleitetes solidarisches Handeln. Dieses basiert auf *Betroffenheit*, ohne *Betroffensein* vorauszusetzen. Denn ‚je ich‘ kann zu meiner Handlungsprämisse machen, nicht nur gegen Ungleichheiten zu sein, von denen ich unmittelbar betroffen bin, sondern gegen Ungleichheit schlechthin. Ich komme darauf zurück (vgl. Kap. 7.6).

Für Anton ist es wichtig, das „Gespür (ich könnte auch sagen: ein Wissen) für diese Zuteilungen“, die aus Herrschafts- und Machtverhältnissen resultieren, „ernst zu nehmen, aufzugreifen“ (12-17f). Er identifiziert Erfahrungen von Betroffenen aber nicht mit in sich abgeschlossenen Erlebnissen. Die folgende Passage veranschaulicht, wie Erfahrungen subjektiv und intersubjektiv begreifbarer werden:

„An der Erfahrung, mit 16 zur Ausländerbehörde zu müssen etc., kann man, glaube ich, schon ganz schön viel deutlich machen, wie Staat versucht, eine biopolitische Bevölkerungspolitik in den Subjekten zu verankern von ‚dazugehörig und nichtdazugehörig‘, von ‚mit Rechten ausgestattet und mit weniger Rechten ausgestattet und mit noch weniger (Kettenduldung)‘ etc. Wie dann einzelne Konfigurationen entstanden sind und wie die dann mit was zu tun haben (Gastarbeiter: Migration/Arbeit/Ökonomie), Kriege (Flucht, Nationalismus) muss dann historisch eingeordnet werden.“ (12-7ff)

³⁸ Dieses Argument liegt auf einer anderen Ebene als der Umstand, dass Betroffene aus verschiedenen Gründen eigene Erfahrungen nicht mitteilen wollen. Etwa, weil es nervt, Nichtbetroffenen mal wieder beibringen zu müssen, was Alltagsrassismus heißt, weil es, wo gewollt, Vertrauen braucht, weil die Erfahrungen mit Scham oder Wut besetzt sein können etc.

Die Entstehung der angesprochenen Konfiguration und die in ihnen ausgetragenen Widersprüche sind vermutlich weder Betroffenen noch Nichtbetroffenen unmittelbar zugänglich. Beide könnten hier etwas lernen und, über die Bedeutungsebenen vermittelt, ihre eigenen Erfahrungen wie auch die anderer begreifen.

Insgesamt verdeutlichen diese Passagen, dass nicht die Ebene des scheinbar in sich abgeschlossenen Erlebens in den Mittelpunkt gerückt, sondern die gesellschaftliche Vermittlung von Erfahrungen angesprochen wird. Werden dagegen Erfahrungen eher mit emotionalen Erlebnissen gleichgesetzt und von Gesellschaft abgekoppelt, schwindet die Möglichkeit intersubjektiven Verstehens. Im selben Maße erscheint es dann als notwendig, Nichtbetroffenen in Simulationen zu vermitteln, was sie im Alltag weder erleben noch unter Bezug auf Erfahrungen von Betroffenen verstehen können. Vor diesem Hintergrund werden nun Übungen betrachtet, die vordergründig derartige Erfahrungen vermitteln.

4.5.2 Blindes Wirken von Empathie versus begründete Solidarität: >Ich packe meinen Koffer<

Empathieübungen sollen Nichtbetroffene Auswirkungen von Herrschafts- und Machtverhältnissen auf Betroffene erleben lassen, darüber vermittelt Empathie evozieren, welche wiederum eine kritische Distanz gegenüber der Realisierung ideologischer Praxisformen³⁹ bewirken soll. Im Zusammenhang mit der Beschreibung von sinnvollen spielerischen Übungen beschreibt Stefan die Methode ‚Ich packe meinen Koffer‘, in der es um Flucht geht und in der Empathie eine wichtige Rolle spielt:

„Also es gibt so was, das heißt >Ich packe meinen Koffer<, da kriegt die Gruppe ne kurze Story von >hier in der Nähe ist n Atomkraftwerk hochgegangen, ihr habt ne Stunde Zeit< [...]. Und dann müssen sie aufschreiben, welche fünf Dinge sie mitnehmen würden. Dann kommt der nächste Schritt: >Okay, jetzt ist Abtransport zum Flugplatz, jetzt seid ihr am Flugplatz, wie viel Geld habt ihr denn dabei, reicht’s für n Flugticket oder nicht?<, und dann: >Wo fliegt ihr denn hin und kennt ihr denn da jemanden? Sprecht ihr die Sprache?< usw.“ (17f-48ff)

Stefan beschreibt, dass diese Übung quasi spontan Empathie evoziert, dass sie „unwillkürlich so ne, das ist natürlich von den Methodenschreiber/inne/n angelegt, aber unbemerkt kommt man in so ne emphatische Position“ (18-5f):

„Also, wenn man dann am Ende des Spiels das auch einfach umdrehen kann und sagen: >Okay, und jetzt reden wir drüber, wie isses denn, wenn umgekehrt Leute hierher kommen, bei denen ist dann kein Atomkraftwerk hochgegangen, sondern ne Hungersnot ausgebrochen oder n Bürgerkrieg durchfegt das Land, was brauchen die denn jetzt hier, damit es auch so ...< – und dann ist man automatisch sozusagen...“ (18-7ff).

³⁹ Vgl. zum Ideologiebegriff Kap. 7.5.

Ich möchte an diesem Beispiel zeigen, dass Strategien, die vordergründig auf das blinde Wirken von Empathie setzen, tatsächlich Begründungsmuster (BGM) bergen, d.h. Prämissen-Gründe-Zusammenhänge, die allerdings extrem ‚flach‘ sind, weil sie sich auf eine Simulationsrealität beziehen, in welcher lebensweltliche Strukturen nur in reduzierter und gesellschaftliche Strukturen praktisch gar nicht ‚vorhanden‘ sind. Was als ‚automatisch‘ sich einstellende Empathie erscheint, ist subjektiv in Simulationsbedeutungen begründet.⁴⁰ Inwieweit Simulationen/Übungen intersubjektives Begreifen unbekannter positionsspezifischer Lebenslagen und begründete Solidarisierungen ermöglichen oder nicht, hängt von diesen Bedeutungen und davon ab, wie sie aufgegriffen werden.

Reinterpretation: BGM in ‚Ich packe meinen Koffer‘

Voraussetzung der Übung ist, dass die Teilnehmer/innen in einer Form deutenden Denkens über Flucht und Flüchtlinge verhaftet sind, gesellschaftliche Denkmöglichkeiten subjektiv etwa so akzentuieren: ‚Flüchtlinge haben hier nichts zu suchen!‘ Es ist möglich, dass Teilnehmer/innen am Ende der Übung erkennen lassen, dass sie diese Sichtweise in Frage stellen und/oder tendenziell eine andere Denkmöglichkeit nutzen, etwa: ‚Klar, die brauchen hier bestimmte Dinge.‘ Findet eine solche Prämissenumakzentuierung statt, wird dies der emotionalen Identifikation mit Flüchtlingen zugeschrieben, welche die Übung evoziere. Tatsächlich erfolgt sie subjektiv am Maßstab von Interessen/Intentionen begründet, welche mit der Übung zusammenhängen.

Die Übung setzt mit einer Situation ein, von der die Teilnehmer/innen potenziell betroffen sein könnten (‚Kernkraftwerk geht hoch‘) und die ähnliche Konsequenzen auf der Ebene der Erfahrung hat, wie Flucht, z.B. ‚Ich muss das Land verlassen‘. Im Mittelpunkt der Übung steht etwas, das eine potenzielle gemeinsame Betroffenheit ausmacht, und nicht, was unterschiedlich Unterworfenen noch gegeneinander ausspielt:

„Und das [...] setzt n bisschen weiter vorher an, als jetzt bei der direkten staatsdeutschen Wirklichkeit und wie das hier alles geregelt ist mit dem Asylbewerberleistungsgesetz“ (18-3ff).

Die Struktur der Übung erlaubt es den Teilnehmer/innen, sich vermittelt über Bedeutungsaspekte, die sowohl der Position/Lebenslage von Flüchtlingen als auch der der Teilnehmer/innen zukommen können, in Beziehung zu anderen zu setzen. Entscheidend ist dabei, dass dieser Bedeutungsaspekt tatsächlich für die Teilnehmer/innen selbst relevant sein könnte. Die Übung ermöglicht Intersubjektivität: Ich begreife mich ‚als potenziellen Fall‘ der Konstellation ‚Das Land verlassen müssen‘. Vor diesem Hintergrund kann eine Prämissenumakzentuierung im Interesse daran begründet sein, dass Menschen, die tatsächlich ‚das Land verlassen müssen‘, jene Hilfe bekommen, die jede/r benötigt, der/die in dieser

⁴⁰ Dies ergibt sich schon aus allgemeinen begrifflichen Voraussetzungen (Kap. 1.2.1). Holzkamp (1986) hat in experimentellen Hypothesen, also dem Anspruch nach kontingenten Wenn-Dann-Aussagen, Begründungsmuster, also implikative, reduzierte Prämissen-Gründe-Zusammenhänge nachgewiesen.

Situation ist. Der Begriff der Empathie blendet dagegen die Bedeutungsebene in dem Maße aus, wie er voraussetzt, dass eine ‚spontane‘ oder eben ‚blinde‘ und primär emotionale Identifikation mit Flüchtlingen stattfindet. Emotionen können für eine Prämissenumakzentuierung durchaus eine Rolle spielen, werden aber ohne Denken nicht erkenntnisleitend. Beispielsweise können deutendes Denken und Gefühle in der Auswertung in den oben beschriebenen Widerspruch (Kap. 4.3) geraten: Hier geht es ja nicht mehr darum, was ‚mir‘ widerfahren würde, wenn ‚ich‘ das Land verlassen müsste, sondern was anderen widerfährt, wenn sie ihr Land verlassen mussten und ‚hierher‘ kommen. In diesem Moment kann sich das deutende Denken (‚Flüchtlinge haben hier nichts zu suchen‘) gleich wieder einstellen, aber in Widerspruch zur ggf. aus der Übung resultierenden Empfindung ‚Stimmt ja irgendwie nicht...‘ treten. Eine Umakzentuierung leitet dieses Gefühl aber erst dann an, wenn es reflektiert, also mit dem Denken verbunden wird, ‚Flüchtlinge brauchen, genauso wie ich es bräuchte, dieses und jenes‘. Insofern schlagen Emotionen hier nicht blind durch, sondern haben eine Erkenntnisfunktion.

Interessant ist, dass in dieser Übung gar nicht vorgegeben wird, Diskriminierung ‚nacherlebbar‘ zu machen, sondern dass unter Bezug auf formale Aspekte von Bedeutungen eine potenziell gemeinsame Betroffenheit thematisierbar wird. Insofern erlaubt die Übung Solidarisierung am Maßstab verallgemeinerbarer Interessen. Allerdings ist die Bedeutungsstruktur der Übung schon allein deshalb extrem reduziert, weil es vorwiegend um die Auswirkungen bestimmter Ereignisse geht, nicht um die Analyse dieser Ereignisse als Aspekt der Ursachen von Flucht/Migration. Für eine kritische Bildungsarbeit sind die Tendenzen zu einer subjektiv begründeten Prämissenumakzentuierung entlang potenziell gemeinsamer Interessen auszubauen und mit einer Analyse der Bedingungen von Flucht/Migration zu verbinden.

4.5.3 Empathie durch erzwungene emotionale Negativerlebnisse in Simulationen

In der Politischen Bildung finden Ansätze Verwendung, die durch erzwungene emotionale Negativerlebnisse in simulierten Situationen Empathie evozieren sollen, beispielsweise *Blue-Eyed-Brown-Eyed* (vgl. Kutsal 2001; www.eye-to-eye-org). Lena zufolge wird „diese Art von Methoden auch in emanzipatorischen Kontexten recht oft benutzt [...] – dann in Facetten“ (13-17f). Eine solche Facette skizziert Stefan.

In unserem Gespräch über problematische spielerische Übungen beschreibt er „ein Kartenspiel über das Leben eines männlichen oder weiblichen Flüchtlings“ (17-7ff), das ähnlich wie Monopoly funktioniert. Es gibt

„Ereignisfelder, und [...] dann muss immer was gezogen werden, und dann kommt wieder ne Behörde und nimmt dir Geld weg oder die Polizei kassiert dich mal ein und bringt dich in den Knast oder du wirst krank und wirst nicht behandelt, und all diese tatsächlich ja frustrierenden Sachen, die werden da wiederholt und du kommst immer wieder zurück“ (17-20ff).

Stefan betrachtet diese Übung kritisch, weil sie höchstens mit einer „sehr geduldigen Gruppe“ funktioniere, „die wirklich auf *Selbstkasteiung* steht, damit die sich das geben“ (17-12f; Herv. KR).

Er führt weiter aus: „Sowas kann man halt machen, wenn man wirklich n intensives Seminar hat, was auch so nen *massenkathartischen Prozess* mal ermöglicht, den *Frust mal richtig zu sammeln* und ne *Krise herbeizuführen* und dann *mit der zu arbeiten*. So.“ (17-28ff; Herv. KR)

Hier werden Tendenzen der Politischen Bildung deutlich, welche die Grenze zur Psychotechnik überschreiten und an mittelalterliche Rituale christlicher Buße erinnern. Stefan selbst lehnt die Anwendung solcher Methoden ab: „Also das reicht mir zu tief rein, also so tief ins auch irgendwie Seelenleben [...] oder auch Stimmungsgefüge einzugreifen, finde ich tendenziell unanständig, und das möchte ich nicht machen, also das kann ich jetzt wenig begründen, aber das will ich nicht machen.“ (17-33ff)

Lena beschreibt die Implikationen von Methoden, die systematisch negative Emotionen produzieren und darüber vermittelt Lernprozesse initiieren wollen, in ihrer ebenfalls ablehnenden Haltung ähnlich:

„Ich habe nichts dagegen, wenn Jugendliche oder auch Erwachsene heulen, weil sie betroffen sind, das finde ich... Empathie gehört zum Lernprozess, aber ich finde es nicht richtig, Leute zu emotionalen... in Situationen *hineinzuzwingen*, in denen sie *emotional reagieren müssen*, und vor allen Dingen diese Emotionen dann auch noch *in nem Gruppenprozess zu teilen*“ (11-35ff).

Solche Vorgehensweisen bezeichnet Lena als „Manipulation“ (11-49). Das Unbehagen mit Blick darauf, ‚ins Seelenleben einzugreifen‘, oder die Ablehnung, Lernende zu etwas ‚zu zwingen‘ oder ‚zu manipulieren‘, verweisen darauf, dass die genannten Ansätze und Methoden eine bestimmte intersubjektive Beziehung zwischen Bildungsarbeiter/inne/n und Teilnehmer/inne/n im Rahmen der Übung/Simulation etablieren.

Im Sinne der getroffenen Unterscheidung zwischen Alltags- und Simulationsrealität (s.o.; vgl. Misbach et al. 2000) stellen auch Lang/Leiprecht (2001) zu *Blue-Eyed-Brown-Eyed* fest, dass Teilnehmer/innen in Simulationen, die auf negative Emotionen abzielen, „real unterdrückt“ (151) werden. Es wird eine reale Machtbeziehung mit dem/der Bildungsarbeiter/in in der dominanten, dem/der Teilnehmer/in in der subordinierten Position etabliert. Der grundsätzliche Widerspruch derartiger Herangehensweisen besteht darin, emanzipatorische Bildungsarbeit mit autoritär-repressiven Mitteln bewerkstelligen zu wollen. Derartige Strategien liegen schon per definitionem jenseits kritischer Bildungsarbeit, auch wenn sie von sich kritisch verstehenden Bildungsarbeiter/inne/n verwendet werden.

Abgesehen davon vermitteln sie aber auch inhaltlich nicht mehr, sondern weniger weit reichende Erkenntnisse als auf dem Wege ‚positiver Empathie‘, wie die weitere Betrachtung der Begründungsstruktur des skizzierten Spiels zeigt.

Reinterpretation: BGM statt Empathie durch Frust

Das angenommene blinde Wirken von Empathie durch Frust beschreibt Stefan: „Und mit hoher Wahrscheinlichkeit ist man total frustriert, wenn man’s gespielt hat – das ist natürlich beabsichtigt – und soll dann symbolisches Nachem... also so Empathie oder so ermöglichen.“ (17-9ff)

Tatsächlich läge einer Prämissenumakzentuierung auch hier kein blindes Wirken von Gefühlen zugrunde, sondern ein in den Simulationsbedeutungen begründetes Handeln. Unter Einbezug der von Lena eingangs beschriebenen Ziele solcher Methoden und Ansätze lässt sich das Begründungsmuster formulieren: ‚Wenn ich am eigenen Leib Ärger und Frust erlebe, die in einem Spiel durch Ereigniskarten hervorgerufen werden, auf denen Ereignisse beschrieben sind, die im Leben von Flüchtlingen in Deutschland realiter vorkommen, dann entsteht *vernünftigerweise* Mitgefühl für Flüchtlinge und ich werde deshalb negative Aussagen oder Handlungen über sie unterlassen.‘

Die Verbindung ‚vernünftigerweise‘ zwischen ‚Frust‘ und ‚Empathie‘ ist spontan nicht einleuchtend. Warum sollte eine in der Simulation erlebte negative Emotion sich in ein positives Gefühl Flüchtlingen gegenüber wandeln? Tatsächlich wäre eine emotionale Prämissenumakzentuierung in dem mehr oder weniger explizit formulierten Gedanken begründet, dass die Auswirkungen bestimmter Gesetze/Ereignisse auf Flüchtlinge schrecklich sind. Der Unterschied zur Übung >Ich packe meinen Koffer< liegt darin, dass die spielenden Teilnehmer/innen von Gesetzen/Regeln betroffen sind, von denen sie es im Alltag nicht sind. Sie können sich insofern nicht als ‚potenziellen Fall‘ der beschriebenen Ereignissen identifizieren. Die im Spiel entwickelten negativen Gefühle gründen daher nicht in einem potenziell eigenen und gemeinsamen Interesse an der Veränderung/Überwindung von einschränkenden Bedingungen. Die minimalen Bedeutungsaspekte der Simulation betonen die Differenz der Position/Lebenslage von Flüchtlingen und Teilnehmer/inne/n, anstatt nach gemeinsamen Interessen zu suchen. Dementsprechend leuchtet ein, warum das Spiel ‚nicht funktioniert‘, wie Stefan bemerkt.⁴¹

Zwischenresümee

Angesichts der Probleme, die Simulationen grundsätzlich mit sich bringen, stand zur Debatte, warum diese Arbeitsform in der kritisch intendierten Bildungsarbeit genutzt wird. Als Antwort ergab sich die Annahme, dass es Teilnehmer/innen Politischer Bildung gibt, die selbst keine Erfahrungen machen, an die sich anknüpfen ließe. Diese Annahme ist hoch voraussetzungsvoll. Erst unter bestimmten, teils problematischen, teils falschen, begrifflichen Voraussetzungen erscheint es als notwendig, Simulationen einzusetzen.

Die erste Vorannahme liegt in der Privilegierung der Auseinandersetzung mit Auswirkungen von Herrschafts- und Machtverhältnissen. Zweitens wird Erfahren mit emotionalem Erleben identifiziert, und beide werden von ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang getrennt. Intersubjektives Verstehen ist jedoch auf das emotionale wie kognitive Begreifen von Bedeutungen angewiesen, in denen Erfahrungen von Betroffenen begründet sind. Werden Bedeutungen als Medium von Intersubjektivität ausgeblendet, bleibt drittens nichts anderes übrig,

⁴¹ Damit ist nicht ausgeschlossen, dass nicht eintreten könnte, was als ‚Empathie‘ imponiert, nämlich die Realisierung des weiter oben wiedergegebenen BGMs.

als Nichtbetroffene die Auswirkungen von Machtverhältnissen erleben zu lassen. Erst so wird die Idee verständlich, dass manche Teilnehmer/innen keine Erfahrungen mitbrächten, an denen sich ansetzen ließe.

In der Betrachtung konkreter Übungen, von denen angenommen wird, sie ermöglichen ein solches Nacherleben und evozieren Empathie, hat sich gezeigt, dass Prämissenumakzentuierungen in den Bedeutungen der Simulation begründet sein können. Als sinnvoller Ansatzpunkt für eine kritische Bildungsarbeit hat sich erwiesen, potenziell gemeinsame Interessen in den Mittelpunkt spielerischer Übungen/Simulationen zu stellen. Es muss jedoch die systematische Diskrepanz zum gesellschaftlich strukturierten Alltag überwunden werden, indem in nachfolgenden Seminarphasen die in der Simulation nur rudimentär repräsentierte Bedeutungsebene aufgeschlüsselt wird.

Resümee

Die Analyse von Praxistheorien über Arbeitsformen und Methoden Politischer Bildung enthält weitere Erkenntnisse darüber, warum der intendierte Zusammenhang zwischen Erfahrung/Individuum und Gesellschaft praktisch unterschritten wird (Problemtheorien). Andererseits enthält sie auch Ansatzpunkte zur Überwindung dieser Problematik (Lösungstheorien).

Die Bevorzugung erfahrungsorientierter Formen und die Ablehnung von Vorträgen und Textarbeit korrespondiert mit der in *Kapitel 3* dargestellten Ausblendung von Gesellschaft und unterläuft den Anspruch der begrifflichen Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Beide Tendenzen sind vor dem Hintergrund der Abgrenzung von der traditionellen Schuldisziplin verständlich, greifen aber zu kurz. Die Privilegierung von spielerischen Aktivitäten/Rollenspielen, soweit sie als Simulationen gelten können, setzt wider Erwarten nicht den Anspruch um, an Erfahrungen anzusetzen, sondern läuft ihm in doppelter Weise zuwider. Erstens werden die Teilnehmenden von ihren Alltagserfahrungen abgeschnitten. Zweitens repräsentieren Simulationen weder informelle lebensweltliche Strukturen noch gesellschaftliche Verhältnisse, weshalb die Auswertung solcher Übungen auch nicht wieder bei den Alltagserfahrungen ankommt. Über diese gibt es in Simulationen wenig zu lernen. Diesen Problemen zum Trotz werden Simulationen benutzt, weil angenommen wird, manche Teilnehmer/innen bräuchten keine Erfahrungen mit, an denen sich ansetzen ließe. Diese Annahme beruht auf der problematischen Privilegierung der Thematisierung von Auswirkungen gesellschaftlicher Verhältnisse, statt diesen selbst, und auf der Identifikation von Erfahren und Erleben. Auf diese Weise wird intersubjektives Verstehen vermittels der Verständigung über gesellschaftlich strukturierte Bedeutungen als Prämissen von Erfahrungen der Unterwerfung verunmöglicht. Erst vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, die Auswirkungen von Herrschafts- und Machtverhältnissen für jene *erlebbär* zu machen, die ihnen nicht unmittelbar unterworfen sind. Auf eine Alternative zu diesem tendenziell vergeblichen Versuch komme ich zurück (vgl. Kap. 7.6).

Mit der in *Kapitel 3* beschriebenen Ausblendung von Gesellschaft korrespondiert auch eine stärkere Gewichtung von Gefühlen im Vergleich zum Denken, denn Erfahrungen sind unmittelbar emotional bewertet, während gesellschaftliche Verhältnisse zunächst begriffen werden müssten, sollen ihre emotionalen Bewertungen nicht nur empfunden, sondern verständlich werden. Innerhalb dieser für eine kritische Bildungsarbeit grundsätzlich problematischen Tendenz verliert sich ein Teil der Praxistheorien und Herangehensweisen vollends in der mystischen Tiefe von Emotionen, der andere lässt Ansatzpunkt zur Nutzung der erkenntnisleitenden Funktion von Gefühlen erkennen. Der potenziell kritische Gehalt von Gefühlen liegt darin, dass diese die Gesamtsituation des Individuums werten und damit etwas repräsentieren können, was im deutenden Denken ausgeblendet ist. Handlungsleitend können solche emotionalen Impulse jedoch nur in dem Maße werden, wie über ihre Bedeutung

nachgedacht wird. Insofern Teile der Politischen Bildung keinen Gegensatz zwischen Gefühlen und Denken bilden, bergen sie einen Ansatzpunkt für eine entsprechende Nutzung der erkenntnisleitenden Funktion von Gefühlen. Diese kann jedoch nur in dem Maße ausgeschöpft werden, wie auch gesellschaftliche Verhältnisse aufgeschlossen werden, die in den emotionalen Impulsen faktisch gewertet sind. Umgekehrt resultiert die Postulierung einer besonderen Tiefe von Gefühlen aus der Eliminierung des fruchtbaren Widerspruchs und lässt Bildungsarbeit in die antiemanzipatorische Entgegensetzung von Emotion und Kognition münden. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch festhalten, dass anstelle der angenommenen blinden emotionalen Identifikation in Empathie-Übungen eine subjektiv begründete Solidarisierung entlang gemeinsamer Interessen steht.

Sowohl die Ablehnung von Textarbeit/Vorträgen als auch die Bevorzugung von emotionalen Übungen/Simulationen korrespondiert mit der Auffassung von Bildungsarbeit als Moderation ohne den Anspruch, kritische Gesellschaftstheorie zu vermitteln. Erfahrungen, Erlebnisse, Emotionen, welche im Alltag oder in Simulationen gemacht werden, können auch ohne entsprechendes komplexes Zusammenhangswissen hinterfragt und diskutiert werden.

Teil II: Subjektwissenschaftliche Beiträge zur Rassismustheorie

Wie in *Teil I* festgehalten, erfordert die Realisierung des Phasenmodells kritischer Bildungsarbeit theoretisch-empirische Vorarbeit, sollen kollektive bzw. verallgemeinerbare subjektive Handlungsproblematiken (Erfahrungen i.S. Oskar Negt's, vgl. Kap. 3.4.2) als Ausgangspunkt von Lernprozessen identifiziert, und die gesellschaftliche Vermittlung solcher Erfahrungen begreifbar werden. Entsprechende Vorarbeiten sind Gegenstand dieses *Teils II*, wobei das Thema ‚Rassismus‘ im Mittelpunkt steht.

Bei dieser Kategorie ist Vorsicht angebracht, weil es inter- wie intra-national betrachtet „nicht *den* Rassismus“, wohl aber „*Rassismen*“ gibt. So „[ist] das Erbe der Sklaverei, an dem die USA tragen, [] etwas anderes als der ‚Retorsionseffekt‘ des Postkolonialismus, wie er in England und Frankreich vorherrscht“ und „wieder anders liegt der deutsche Fall mit seiner jüngsten Geschichte der Ausrottungspolitik im Namen der ‚Rasse‘.“ (W.F. Haug 1998c, 120) Zudem sind es allein für die Gegenwart in Deutschland mindestens vier Felder, in denen ‚rassistische‘ Verhältnisse hervorgebracht und bekämpft werden: 1. die semi-permeable Wand des europäischen Grenzregimes, das einerseits Tod oder Zuweisung in entsicherte Arbeits- und Lebensverhältnisse bedeutet, andererseits reguläre Einwanderung in gesichere Verhältnisse ermöglicht; 2. die Tradierung kolonialer Verhältnisse; 3. die sozio-ökonomische und kulturelle Des-/Integrationspolitik hinsichtlich der seit den 1960er Jahren als Arbeitskräfte Eingewanderten und ihrer Nachkommen sowie 4. die Mobilisierung von Teilen der als ethnisch deutsch geltenden Bevölkerung und die Bedrohung/Tötung von als nicht deutsch Geltenden durch rechtsextreme Organisationen bzw. Personen. Sind die Gegenstände dessen, was als Rassismus bezeichnet werden kann, vielfältig und heterogen, multiplizieren Rassismustheorien diese Vielzahl mit den möglichen begrifflich-theoretischen Grundlagen und disziplinären Schwerpunkten. Es ist in dieser Arbeit nicht möglich, kollektive Handlungsproblematiken und relevantes gesellschaftstheoretisches Wissen aus der systematischen Durcharbeitung dieser Theorien und Gegenstandsbereiche zu entwickeln. Ich konzentriere mich stattdessen im Anschluss an die Auffassung im *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit I* auf Untersuchungen, die zum Verständnis von ‚Rassismus‘ als widersprüchliche Verschiebung von Klassenverhältnissen bzw. als Ethnisierung der sozialen Frage beitragen.

In *Kapitel 5* wird untersucht, welche Beiträge quantitativ-statistische Untersuchungen rechtsextremer Einstellungen bzw. zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit hierzu leisten. Die gesellschaftstheoretische und subjektive Bedeutung des Befunds, dass die Entstehung ‚rassistischer‘ Denkweisen mit der subjektiven Wahrnehmung einer politischen, ökonomischen und sozialen Deprivation zusammenhängt, wird in den folgenden Kapiteln ausgelotet. *Kapitel 6* stellt mit einem analytischen Klassenbegriff, der Prekarisierung von Lohnarbeit und der Fraktionierung von Lohnarbeiter/inne/n Grundzüge sozio-ökonomischer Verhältnisse bzw. der sozialen Frage im trans-nationalen High-Tech-Kapitalismus dar. Zugleich wird damit ein Teil der

identifizierten Blindstelle kritischer Bildungsarbeit (Kap. 3.3, 3.4) gefüllt. In *Kapitel 7* wird verfolgt, wie eine Zuspitzung der sozialen Frage politisch zugleich produziert und ideologisch bearbeitet wird, und wie Subjekte sich in diesen Verhältnissen bewegen. Die Ergebnisse werden jeweils mit Blick auf ihren Beitrag zu kritischer Bildungsarbeit diskutiert. Sie stellen einen Beitrag zu subjektwissenschaftlicher Rassismustheorie (vgl. Osterkamp 1996, Fried 2002, Osterkamp/Lindemann/Wagner 2002) dar.

Kapitel 5: Reinterpretation quantitativ-statistischer Studien zu ‚rechter‘ Einstellung

Quantitativ-statistische Studien über recht(sextrem)e Einstellungen⁴² enthalten relevante Informationen für Bildungsarbeit gegen ‚Rassismus‘ im Sinne einer ideologischen Bearbeitung von Klassenverhältnissen.

Die durch die Vokabel rechtsextrem auf den ersten Blick bestärkte Vermutung, derartige Untersuchungen beschränkten sich auf einen bestimmten ‚Rand‘ der Gesellschaft, geht in doppelter Weise fehl. Im Gegensatz zur Beschreibung von Organisationsstrukturen und -typen, charismatischen Führern, Programmatik, Strategien und Ideologien der extremen Rechten geht es in diesen Erhebungen erstens nicht „um die Exponenten einer rechtsextremen Bewegung [...], sondern die Ausprägung demokratischer und rechtsextremer Einstellungen in der deutschen Bevölkerung“ (Decker/Brähler 2006, 10).⁴³ Zweitens wird regelmäßig unter Bezug auf die hohen Zustimmungsraten zu einzelnen als rechtsextrem definierten Aussagen von „teilweise über 40%“ (158), aber auch auf hohe Werte bei geschlossen rechtsextremen Einstellungen sowie deren Vorkommen in allen gesellschaftlichen Gruppen betont, dass Rechtsextremismus „ein politisches Problem in der Mitte der Gesellschaft“ (ebd.) ist. Vor diesem Hintergrund wird ebenso regelmäßig eine Verwendung des Begriffs Rechtsextremismus kritisiert, die impliziert, es handle sich um ein gesellschaftliches Randphänomen.

Studien über rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Bevölkerung halten insofern Informationen über Denkweisen in jenen Gesellschaftssegmenten bereit, zu denen Teilnehmer/innen Politischer Bildung gehören. Allein deshalb wäre es für Bildungsarbeiter/innen lohnenswert, diese Untersuchungsergebnisse zur Kenntnis zu nehmen. Darüber hinaus sind die Erhebungsergebnisse insbesondere für antirassistische Bildungsarbeit relevant, weil die Zustimmungsraten zu ‚rassistischen‘⁴⁴ Aussagen im Vergleich zu anderen Dimensionen rechtsextremer Einstellungen am höchsten sind. Hinweise auf deren Verteilung und mögliche Entstehungszusammenhänge sind also unmittelbar von Belang.

Allerdings lassen sich diese Ergebnisse nicht umstandslos für eine Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden verwenden. Auch wenn Untersuchungen, welche die Verteilung bestimmter Einstellungen beschreiben und quantitativ-statistisch analysieren, weithin als exakt und objektiv akzeptiert werden, erreichen sie die quantitative Fundierung ihrer Aussagen doch auf Kosten von Gegenstandsadäquatheit, so dass gesellschaftstheoretisch und subjektwissenschaftlich ungeklärt ist, *worüber* die quantitativ exakten Aussagen gemacht werden. Wie Ergebnisse von Einstellungsuntersuchungen für eine subjektwissenschaftliche Bildungsarbeit

⁴² In diesem Kapitel werden quantitativ-statistische Untersuchungen diskutiert, die ihren Gegenstand teils explizit als rechtsextreme Einstellung, teils als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) definieren, auf der Ebene der zum Einsatz kommenden Items aber Überschneidungen aufweisen. Wenn von beiden Herangehensweisen die Rede ist, bezeichne ich deren Gegenstand als recht(sextrem)e Einstellung.

⁴³ Die in Kap. 7 geleistete Analyse rechtspopulistischer und -extremer Strategien bezieht sich sowohl auf Organisationen jenseits des als etabliert geltenden Parteienspektrums als auch auf Strömungen innerhalb desselben.

⁴⁴ Ich verwende die Vokabel rassistisch in diesem Kapitel im Weiteren als Sammelbezeichnung für Items, die in den einschlägigen Studien als ausländer- oder fremdenfeindlich, islamophob bzw. rassistisch definiert werden.

zu interpretieren sind, ist daher zu klären. Deshalb werden hier zunächst Grundlagen für eine solche Interpretation geschaffen (5.1), bevor auf die Ergebnisse einschlägiger Studien eingegangen wird (5.2). Der erste Schritt mag für Bildungsarbeiter/innen auch insofern informativ sein, als die Bedeutung des in der Politischen Bildung vielfach verwendeten Konzepts ‚Einstellung‘ geklärt und zum Begriff personaler Handlungsfähigkeit ins Verhältnis gesetzt wird.

5.1 Grundlagen der Reinterpretation: Zum Verhältnis von ‚Einstellung‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘

Wie vermerkt (Kap. 1.3.4), stehen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung drei Verallgemeinerungstypen zur Verfügung, wenn Aussagen über konkrete einzelne Fälle hinaus gemacht werden sollen: der universalistische, historisch-aggregative und historisch-strukturelle. Dabei ist gegenstandsangemessene Theoriebildung in der subjektwissenschaftlich verstandenen Psychologie nur im Rahmen des letzteren Typus möglich, welcher jedoch keine Aussagen über die Verbreitung interessierender Phänomene ermöglicht. Mit Wilhelm Kempf (1992) bin ich der Auffassung, dass „die Frage nach der statistischen Verteilung von Sinngehalten auch im interpretativen Paradigma von Interesse ist“ (106), entsprechende Untersuchungen also eine relevante Quelle subjektwissenschaftlicher Theorie und Praxis darstellen, wenngleich es in der praktischen oder theoretischen Befassung mit einem Einzelfall im strengen Sinne unerheblich ist, ob auch nur ein einziger ähnlich gelagerter Fall existiert. Wenn es jedoch darum geht, Programme und Bildungsmaßnahmen auf Bundes- oder Landesebene ‚gegen Rassismus etc.‘ zu entwickeln, ist es von erheblicher Bedeutung, welche ideologischen Denk- und Praxisformen wie verbreitet sind. Bundesmaßnahmen wären vielleicht nicht notwendig, wenn anzunehmen wäre, dass rassistische Denkweisen bei 1% und nicht, wie tatsächlich, bei bis zu 60% der Bevölkerung anzunehmen sind. Derartige Aussagen können im historisch-aggregativen Modus in Form von repräsentativen Einstellungserhebungen gewonnen werden, allerdings um den Preis der Abstraktion von gesellschaftlichen Verhältnissen und den Spezifika menschlicher Subjektivität.

In seiner Analyse des sozialpsychologischen Konzepts Einstellung hat Morus Markard (1984) die diesem innewohnende Abstraktion von menschlicher Subjektivität in wissenschaftsgeschichtlicher Dimension analysiert. Aktuelle Einstellungsuntersuchungen fußen auf historischen Abstraktionsstufen, die ihnen jedoch nicht anzusehen sind. Um eine subjektwissenschaftliche Interpretation der Erkenntnisse aus quantitativ-statistischen Untersuchungen recht(sextrem)er Einstellungen zu ermöglichen und nachvollziehbar zu machen, werden wesentliche Aspekte dieses Abstraktionsprozesses unter Bezug auf Markard (1984) und aktuelle Beiträge zur Einstellungsforschung in drei Schritten bzw. Argumentationsbögen dargestellt.

Zunächst wird skizziert, wie das Missverständnis des Begriffs Einstellung als Variable zur Ursache widersprüchlicher Definitionsversuche wird. Daraus resultierende Unklarheiten führen in Untersuchungen rechtsextremer Einstellungen dazu, dass das zugrundeliegende

Einstellungskonzept belanglos wird. Dass das Konzept Einstellung keinen bestimmten Gegenstandsbezug hat, wird durch einen Alltagskonsens über das Gemeinte verdeckt, der auch die Rezeption von Studien über recht(sextrem)e Einstellungen bestimmt (5.1.1). Der in seinem wesentlichen Aspekt Einstellung begrifflich-definitivisch unbestimmte Gegenstand ‚recht(sextrem)e Einstellung‘ wird durch Operationalisierung und Skalierung dennoch einer quantitativ-statistischen Untersuchung zugänglich gemacht. Mit der Operationalisierung tritt das zusätzliche Interpretationsproblem auf, dass die resultierenden quantitativ exakten Daten theoretisch mehrdeutig sind. In diesem Prozess wird zudem von menschlicher Subjektivität abstrahiert und der theoretisch unbestimmte Gegenstand Einstellung durch die methodisch-technische Zurichtung bestimmt. Resultat ist eine Untersuchungseinheit, welche lediglich hinsichtlich des Aspekts Rechtsextremismus theoretisch gefasst ist, und in ihrem Aspekt Einstellung von menschlicher Subjektivität abstrahiert (5.1.2). Die Skalierung und Messung dieser Einheit produziert schließlich quantitativ exakte Daten mit einem entsprechend rudimentären Sinngehalt und diffusem Gegenstandsbezug. Zudem basieren die Daten auf der Anwendung messtheoretisch fragwürdiger mathematischer Operationen (5.1.3). Im Resümee wird festgehalten, wie Ergebnisse von Untersuchungen über recht(sextrem)e Einstellungen für eine Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt dennoch interpretierbar sind.

5.1.1 Einstellung – ein amorphes Grundkonzept der Sozialpsychologie und Politologie

Einstellung ist ein zentrales Konzept der Sozialpsychologie, welches als Grundlage unterschiedlichster Untersuchungen auch in der Soziologie und Politologie verwandt wird. In der hier interessierenden zeitgenössischen Erforschung recht(sextrem)er Einstellungen in Deutschland sind insbesondere die Studien des Bielefelder Soziologen Wilhelm Heitmeyer, der Berliner Politologen Richard Stöss und Oskar Niedermayer sowie der Leipziger Mediziner bzw. Psychologen Elmar Brähler und Oliver Decker einschlägig. Ihrer breiten Anwendung zum Trotz ist wissenschaftlich jedoch weiterhin ungeklärt, was die Vokabel Einstellung bezeichnet. Die ein viertel Jahrhundert alte Analyse dieses amorphen Konzepts durch Markard (1984) kann bis heute Geltung beanspruchen und liefert Hinweise für die Interpretation von Untersuchungen recht(sextrem)er Einstellungen.⁴⁵

Damals wie heute gilt Gordon W. Allports 1935 getroffene Feststellung als unbestritten, dass der Einstellungsbegriff mit der Studie *The Polish Peasant in Europe and America* (i.F.: *The Polish Peasant*) von William I. Thomas und Florian Znaniecki (1918-20) Einzug in die Sozialpsychologie gehalten hat (vgl. Markard 1984, 15ff). Geoffrey Haddock und Gregory R. Maio (2007, 188) sprechen

⁴⁵ Ulrike Hormel (2007) bezieht sich in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit „Vorurteilen, Stereotypen und Diskriminierungen als Gegenstand der Einstellungsforschung“ (30ff) auch auf Markard (1979, 1984). Zuerst stellt sie mit ihm fest, dass Sozialpsychologie teils als Einstellungsforschung verstanden wird (Fn. 9, 30), doch dann unterschlägt sie Markards Rekonstruktion des Einstellungsbegriffs bei Thomas und Znaniecki und dessen Schicksal. – Eine Diskussion des Hormel’schen Diskriminierungskonzepts, in dem sie versucht, die Ebene sozialer Interaktionen zu überschreiten, wäre für die subjektwissenschaftliche Vermittlung von individuellem Handeln, Lebenswelt und Gesellschaft interessant, kann aber in dieser Arbeit nicht geleistet werden.

Allports Diktum, dass „der Einstellungsbegriff der unverwechselbarste und unentbehrlichste Begriff in der Sozialpsychologie“ sei, Aktualität zu⁴⁶, um dann eine Definition zu präsentieren sowie deren Variabilisierung und Messung zu skizzieren. Dieses Vorgehen verdeckt den Bedeutungswandel, dem der Begriff in seiner Geschichte unterlag. In deren Verlauf wurde, wie Markard (1984) zeigt, vom bei Thomas/Znaniacki gegebenen analytischen Gehalt sukzessive abstrahiert. Die für die Interpretation von Studien über recht(sextrem)e Einstellungen wesentlichen Aspekte dieses Prozesses werden nun dargestellt.

Einstellung als programmatischer Begriff für das >Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen<

Markard (1984) kommt in seiner Untersuchung der Bedeutung und Funktion des Konzepts Einstellung bei Thomas zu dem Schluss, dass sie als Begriff fungiert, mit dem das „>Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen<“ (186) erfasst werden soll. Diese Interpretation werde sowohl aus der generellen Problemstellung der Studie *The Polish Peasant* als auch aus der Begriffsbestimmung verständlich. So stehe die Situation der polnischen Bauern in den USA bei Thomas exemplarisch für eine Grundproblematik moderner im Unterschied zu traditionellen Gesellschaften:

„Die moderne Gesellschaft verfüge nicht mehr über jahrhundertalte tradierte Wertsysteme, in die der einzelne mehr oder weniger problemlos [...] hineinwache, in der er seinen [...] festen Platz habe, und in der ihm die einmal erworbenen Wertvorstellungen feste [...] Orientierung gäben; vielmehr sei ‚Entwicklung‘ ein permanenter und bestimmender Prozess des zeitgenössischen gesellschaftlichen Lebens, das so eine ständige Flexibilität in diesen Wertfragen verlange.“ (Markard 1984, 26f)

Diese ‚ständige Flexibilität in Wertfragen‘ sei ohne die Berücksichtigung menschlicher Subjektivität im gesellschaftlichen Maßstab nicht begreifbar. „Theoretisch und methodologisch zu klären ist also das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“ und die Begriffe, „mithilfe derer er [Thomas; KR] dieses Verhältnis erfassen will“ (31), sind Wert und Einstellung. Dabei ist Wert „zunächst ein *Sammelbegriff* für Außersubjektives, das einen Inhalt („content“) und eine Bedeutung („meaning“) hat“ (32). Die „Verwendungsweise des Begriffs Einstellung ist – vorsichtig ausgedrückt – extrem breit; sie umfasst Kognitives, Emotionales und Motivationales, Aktuelles und Langfristiges, Gewebedefizite und komplexe Bewusstseinserscheinungen, ‚innere Triebkräfte‘ und Verhaltensäußerungen“ (34). Die Breite des Begriffs bei Thomas entspricht der Kompliziertheit dessen, was er bezeichnen soll: das Subjektive im Verhältnis zum gesellschaftlich-sozialen Kontext. Dieser Gegenstandsbereich ist in den subjektwissenschaftlichen Begriffen gesellschaftlich vermittelter personaler Handlungsfähigkeit mit ihren psychischen Funktionsaspekten (Kognition, Emotion, Motivation) sowie deren Beziehungen untereinander

⁴⁶ Dies geschieht offenbar unter direktem Bezug auf Alice H. Eagly und Shelly Chaiken (1993), die ihre Monographie mit ebendiesem Zitat beginnen (vgl. 1), und auf die Haddock/Maio (2007) verweisen.

(vgl. Holzkamp 1983, 315ff, 342ff; Kap. 1.2.1) ausgearbeitet worden.⁴⁷ Wie diese liegen die Thomas'schen Komplementärbegriffe Wert und Einstellung auf einer aktual-empirischen Untersuchungen vorausgesetzten *begrifflichen* Ebene. Sie bezeichnen nicht Beobachtbares, sondern machen dieses analysierbar (vgl. Markard 1984, 41; Kap. 1.2.3).⁴⁸

Wenn auch nachvollziehbar ist, dass Einstellung bei Thomas als analytischer Begriff für das Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen steht, war diese Bedeutung und Funktion „weitgehend selber noch Programm“ (38; Herv. entf.). So ist das Verhältnis verschiedener Aspekte menschlicher Subjektivität zueinander ebensowenig geklärt wie die Vermittlung derselben mit dem sozialen Kontext, und schließlich bleiben die Ebenen von Begriffen, Theorien und aktualempirischen Phänomenen vermischt. Diese Unklarheiten bei Thomas begünstigen eine Rezeption, welche den Status des Einstellungsbegriffs verkennt und mit seiner Variabilisierung von seinem Gehalt – dem Subjektiven-in-seinen-sozialen-Bezügen – absieht.

Missverständnis eines Begriffs als Variable

Das „allgemeine Problem der theoretischen Relevanz und methodischen Zugänglichkeit des ‚Subjektiven‘“ in der Psychologie wurde in den 1920er Jahren auch am Beispiel des Einstellungskonzepts geführt. Dies unterstreicht einerseits den Status des Begriffs, andererseits macht sich in diesen Kontroversen „das Missverständnis der Kategorie ‚Einstellung‘ als Variable geltend“ (46). Beides zeigt Markard am Beispiel der Debatte zwischen dem Behaviouristen Read Bain und dem Thomas-Schüler Ellsworth Faris auf der gemeinsamen „Grundlage, dass ‚Einstellung‘ tatsächlich für dieses ‚Subjektive‘ steht“ (47).

Faris kann dem „methodologischen Programm der Subjektivitätseeliminierung“ des Behaviorismus „keine methodische Konkretisierung des [wissenschaftlichen; KR] Zugangs zu menschlicher Subjektivität“ (48) entgegenstellen. Die Vorstellung eines objektivierbaren Zugangs zu unreduzierter menschlicher Subjektivität setzt, wie gezeigt, Begriffsarbeit voraus (Kap. 1.1.3), welche bei Thomas noch nicht geleistet war. Ohne eine solche Grundlage macht Faris „lediglich das *Subjektivitätspostulat* auf einer Ebene geltend [...], auf der ein Zugang nur in terminis der ‚Aufweichung‘ ‚exakter‘ Methoden diskutabel ist, also notwendig methodisch defizitär erscheint“ (48; Herv. KR). So setzte sich der Primat der ‚quantitativen‘ Methodik vor dem Gegenstand durch. Vor diesem Hintergrund trafen sich die Kontrahenten schließlich „darin, Einstellung zur Variablen zu verflachen“ (50). Bei Faris erscheint Subjektives additiv neben ‚Verhalten‘: „Eine Serie von Bewegungen plus einem Ziel der Bemühungen“ (1928, 274; zit.n. Markard 1984).

⁴⁷ Wenn ich im Folgenden beschreibe, wie wissenschaftsgeschichtlich von menschlicher Subjektivität als intendiertem Gegenstand des Begriffs Einstellung abstrahiert wurde, verwende ich die Bezeichnung ‚Subjektives-in-seinen-sozialen-Bezügen‘ und nicht den Begriff ‚personale Handlungsfähigkeit‘, der erst zu einem historisch späteren Zeitpunkt ausgearbeitet worden ist. In der abschließenden Zusammenfassung von Erkenntnissen für die Politische Bildungsarbeit komme ich jedoch auf diesen Begriff zurück.

⁴⁸ Ulrike Hormel (2007, 34) vermerkt den ursprünglich begrifflichen Status des Einstellungskonzepts bzw. dessen Verkennung als empirischen Gegenstand mit Blick auf Konzepte von Vorurteilen, welche als spezifische Form von Einstellungen aufgefasst werden, allerdings ohne die Genese dieser Verschiebung zu erläutern.

Konvergierend weicht auch Bain das strenge „S-R-Schema etwas auf: Das Subjektive wird zum Verhalten“ ebenfalls „als additiv betrachtet“ (ebd.). Mit der historischen Durchsetzung des Experiments als methodischem Königsweg der Psychologie wird das Missverständnis des Begriffs Einstellung als Variable schließlich forciert (vgl. 50; s.u.). Die Methodologie des Experiments unterwirft jeden Gegenstand dem Bedingtheitsdiskurs, d.h. einem Denken in Bedingungs-Ereignis-Relationen (vgl. Holzkamp 1986). So wird, anstatt das bei Thomas angelegte Programm der begrifflichen Fassung des Subjektiven-in-seinen-sozialen-Bezügen *auszuführen*, sein Gegenstand *methodisch eliminiert*.

Wissenschaftliche Unklarheit des Gegenstandsbezugs von ‚Einstellung‘

Der auf begrifflicher Ebene großen Spannweite des Gegenstandsbezugs korrespondiert eine noch größere Mannigfaltigkeit von Phänomenen auf aktual-empirischer Ebene. Diese ist auf definitorische Weise nicht sinnvoll bestimmbar, wie der weitere historische Verlauf der Einstellungsforschung zeigt. So mündete die begriffliche Unausgeführtheit und das Missverständnis des programmatischen Begriffs als Variable in ein „Chaos beliebigen Definierens“ (42). Der Versuch Markards, „im Vergleich vorfindlicher Definitionen von ‚Einstellung‘ einen darin enthaltenen gemeinsamen Nenner herauszuarbeiten“, scheiterte „angesichts der Widersprüchlichkeit der nachgerade zahllosen Definitionen“ (185).⁴⁹ Deren Spannbreite reichte seinerzeit von Affekt, der „formal gesehen zwar als kleinster gemeinsamer Nenner aufzufassen [wäre]“, allerdings einen eindeutig eigenständigen Gegenstand bezeichnet, bis hin zum Drei-Komponenten-Modell, in dem noch die „ursprüngliche Weite des Begriffs durchzuschlagen [scheint], ohne dass indes seinem kategorialen und methodologischen Status Rechenschaft getragen wird“ (52; Herv. entf.). Hier werden „Kognition, Bewertung und Handlungsbezug als ‚Komponenten‘ der Einstellung“ verstanden und es wird „eine zeitlich überdauernde, strukturell hierarchisierte Organisation von Einstellungen“ (ebd.) hervorgehoben. Dieselbe Spannbreite und Widersprüchlichkeit existiert bis heute, auch wenn vor allem letztere in manchen Darstellungen vernachlässigt wird. Beispielsweise präsentieren Haddock/Maio (2007, 189)⁵⁰ eine scheinbar eindeutige Definition unter Bezug auf Alice H. Eagly und Shelly Chaiken (1993), in deren umfassender Einführung in die Einstellungsforschung dieser Eindeutigkeit zum Trotz immerhin zahlreiche verschiedene und sich widersprechende Definitionen benannt werden:

„Bagozzi (1978) and Breckler (1984b) [...] concluded that Ostrom’s data weakly supported the *threedimensional model*, whereas Kothandapani’s (1971) data failed to support it. [...] on the basis of analyses [...] reported by Fishbein and Ajzen (1974), Bagozzi and Burnkrant (1979, 1985) argued for a *two-dimensional model* representing affect and cognition, whereas Dillon and Kumar (1985) argued that

⁴⁹ Markard (1984, 18) hält fest: „Füllt [...] die Nennung bloß der wichtigsten Einstellungstheorien ganze Seiten, sind die Einstellungsdefinitionen Legion.“

⁵⁰ Mit Blick auf andere aktuelle Darstellungen der Einstellungsforschung bemerkt Ulrike Hormel (2007, 31) ebenfalls eine Tendenz zur Vernachlässigung der Existenz widersprüchlicher Definitionen.

alternative models conceptually consistent with the *one-component model* fit these same data. [...] Given these various findings, it appears that a *definite empirical determination* of the dimensionality of evaluative responses [= attitudes; KR] is *unlikely in the near future.*” (13, Herv.KR)

Mit Blick auf Einstellungstheorien stellen sich ähnliche Probleme, die allerdings als ‚Zuwachs‘ positiv konnotiert werden (vgl. 692ff). Die tiefere Ursache der Breite, Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit der Einstellungsdefinitionen liegt in der Spannweite des Gegenstands und dem Modus definatorischer Begriffsbildung. Dem Subjektiven-in-seinen-sozialen-Bezügen ‚entsprechen‘, wenn man den Begriff als Bezeichnung für etwas per Operationalisierung indirekt Beobachtbares missversteht, mannigfaltige Phänomene des Psychischen. Der Modus der Definition eines Gegenstandes kennt jedoch „kein Kriterium für die Sinnhaftigkeit definatorisch-theoretischer Aussagen [...], außer dem, dass andere Definitionen konvergieren oder abweichen.“ (Markard 1984, 51) Auf dieser Ebene *können* Kontroversen wie beispielsweise die bis heute virulente, ob Einstellungen motivierende Kraft zugeschrieben werden muss oder nicht (vgl. Eagly/Chaiken 1993, 19f; 694), inhaltlich nicht gelöst werden.

Unabhängig von ihrer grundsätzlichen Unentscheidbarkeit zeigt die bis heute bestehende Existenz einer Vielzahl uneinheitlicher und sich widersprechender Definitionen an, dass wissenschaftlich ungeklärt ist, was Einstellung bezeichnet. Insofern ist zudem weiterhin die Frage berechtigt, ob verschiedene Einstellungsuntersuchungen überhaupt „*einen* Gegenstand behandeln“ (19) oder deren mehrere, wobei im letzteren Fall auch deren Bezug untereinander unklar bliebe. Erstaunlich ist jedenfalls, dass sich „ein derart unscharfes Konzept“ durchsetzen konnte und dass es bis in die Gegenwart als zentraler Bestandteil der Sozialpsychologie gilt. Erklärbar ist dieser Umstand dadurch, dass die „Durchsetzung des Einstellungskonzepts mit diesen begrifflichen, unentscheidbaren Setzungen [...] systematisch so gut wie nichts zu tun hatte.“ (Markard 1984, 53; Herv. entf.) Dasselbe gilt auch für die gegenwärtige Durchführung von Einstellungsuntersuchungen.

Ausdruck findet dieser Umstand in der praktischen Irrelevanz der zugrundeliegenden Einstellungsdefinitionen in konkreten Untersuchungen. Dabei wird die fehlende inhaltliche Bestimmung des Gegenstandsbereichs auf verschiedene Weise überspielt. Sinnstiftende Surrogate einer begrifflichen Klärung des Terms Einstellung sind bis heute eine ans Alltagsverständnis angelehnte Fassung und, im hier interessierenden Fall der Untersuchung recht(sextrem)er Einstellungen, die Definition des Gegenstandselements Rechtsextremismus bzw. des Inhalts Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF). Schließlich scheint sich angesichts einer als Selbstzweck akzeptierten Produktion exakter Messergebnisse die Frage danach, *was* gemessen wird, zu erübrigen. Auf diese Probleme wird nun eingegangen.

Irrelevanz von Definitionen infolge der Missachtung des begrifflichen Status

Eine wesentliche Folge des ungeklärten Gegenstandsbezugs von ‚Einstellung‘ liegt in der Irrelevanz der Definitionen, die empirischen Untersuchungen zugrundeliegen. Bereits Markard

beobachtete, dass in konkreten Einstellungsuntersuchungen „die Theoriebildung und die zugrundeliegende Konzeptualisierung nicht systematisch verbunden sind“ (44; Herv. entf.) oder gar „nicht ausgehend von einer bestimmten definitorischen bzw. theoretischen Position operationalisiert“ (53) wird. Insbesondere würden Definitionen unverbindlich, soweit sie sich „in Richtung des Drei-Komponenten-Modells ausweiten“ (52). Dasselbe gilt in frappierender Weise für aktuelle Untersuchungen rechtsextremer Einstellungen.

Beispielsweise definiert Richard Stöss Erscheinungsweisen von Rechtsextremismus anhand eines Modells, das Einstellungen und Verhalten unterscheidet (vgl. 2005, 25). Anders als der Verfassungsschutz mit seinem Fokus auf rechtsextremes Verhalten müssten sozialwissenschaftliche Analysen „sich auch auf *rechtsextremistische Einstellungen* beziehen und danach fragen, wie sie entstehen und unter welchen Bedingungen sie in konkrete Praxis münden“ (ebd.). Diese Forderung nach Beschreibung und Analyse eines für das Verständnis von Rechtsextremismus *wesentlichen* Phänomens (Einstellungen) kommt dabei erstaunlicherweise ohne dessen Definition aus. Wenn es heißt, dass „kein Einvernehmen darüber [besteht], wie rechtsextremistische Einstellungen inhaltlich zu definieren sind“ (26), bezieht sich diese Feststellung auf das Element ‚rechtsextrem‘, nicht auf den Terminus Einstellung (vgl. 26ff).

Umgekehrt liegt der Untersuchung von Decker/Brähler zwar eine Einstellungsdefinition zugrunde. Diese spielt aber für die Operationalisierung, Darstellung und Interpretation der Ergebnisse keine systematische Rolle. Im Zuge der Erläuterung des „theoretischen Rahmens der Erhebung“ (2006, 7) wird zwar festgehalten, dass „die theoretischen und empirischen Zugänge der Rechtsextremismusforschung sehr heterogen sind“ (11) und „kein allgemeiner Konsens darüber [existiert], welche Bestandteile ein rechtsextremes Weltbild [= verschiedene Einstellungsmuster; KR] ausmachen“ (13). Diese Feststellung und die angesprochenen Debatten beziehen sich wiederum nicht auf den grundlegenden Terminus Einstellung, sondern den Aspekt ‚rechtsextrem‘. Dementsprechend wird auch nicht erläutert, warum das Drei-Komponenten-Modell als Definition benannt wird:

„Die Einstellung hat eine kognitive, eine affektive und eine verhaltensbezogene Komponente. So kann eine kognitive Einstellungskomponente lauten ‚Ausländer sind anders als wir‘, die affektive Komponente beinhaltet das Gefühl der Ablehnung und die verhaltensbezogene Komponente wäre die Äußerung ‚Denen würde ich die Sozialhilfe streichen‘. Ein gemeinsames Auftreten der Inhalte, wie in unserem Beispiel, bezeichnen wir als rechtsextremes Einstellungsmuster“ (ebd.).

Die in dieser Passage geweckte Hoffnung, dass die Einstellungskomponenten in der Operationalisierung und demzufolge der Ergebnisinterpretation eine systematische Rolle spielen, wird enttäuscht. Betrachtet man die Items des verwendeten Fragebogens (vgl. 35ff), scheint eine durchgängige Zuordnung der Items zu den Komponenten nicht gegeben zu sein. Auch in der Darstellung der deskriptiv-statistischen Ergebnisse kommt den Komponenten keine Bedeutung zu. Eine partielle Ausnahme bildet die Rede von einer „eher kognitiven Einstellungskomponente“ und einer „eher handlungsorientierten Aussage“ (38) bei der

Beschreibung der Einzelergebnisse auf den Items der Dimension Ausländerfeindlichkeit. Schließlich beziehen sich auch statistische Analysen der Ergebnisse nicht auf das (vermeintlich) zugrundeliegende Drei-Komponenten-Modell (vgl. 85ff).

Die Bielefelder Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer bezeichnet mit ihrem zentralen Konstrukt *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* (GMF) „ein breites Spektrum von offenen oder verdeckten Einstellungen und Orientierungen gegenüber markierten sozialen Gruppen“ (Heitmeyer 2002a, 19). Der theoretische Rahmen der Untersuchungen ist dabei differenziert, für das Messkonzept gelten jedoch alle im weiteren Verlauf der Argumentation beschriebenen Probleme.⁵¹

Die Situation der quantitativ-statistischen Einstellungsforschung ist nicht nur unbefriedigend, sondern eigentlich unhaltbar: Die gängige Forschungspraxis besteht darin, die Verbreitung eines Phänomens zu erheben, das als rechtsextreme Einstellung bezeichnet wird. Weil jedoch keine Definition des wesentlichen Elements dieses Kompositums vorgelegt wird (Stöss) oder weil die vorgelegte Definition keine systematische Rolle in der Datenerhebung und -auswertung spielt (Decker/Brähler), bleibt unklar, was untersucht wird. Dasselbe gilt auch für das Konstrukt GMF. Zu erläutern bleibt, warum die Durchführung, Rezeption und Diskussion dieser Art von Einstellungsuntersuchungen möglich ist, wenn deren grundlegendster Aspekt unbestimmt bleibt.

Alltagsverständnis als sinnstiftendes Surrogat

Historisch betrachtet konnte Einstellung dem definitorischen „Chaos zum Trotz“ (Markard 1984, 4) zu einem der ‚unverwechselbarsten und unentbehrlichsten‘ Grundkonzepte der Sozialpsychologie werden, weil ihm ein Alltagsterminus entspricht, der einen Konsens darüber stiftet, „was ‚ungefähr‘ damit gemeint ist“ (53; Herv. entf.). Dieser Konsens ermöglicht es, „das Konzept zu verwenden, ohne es einer theoretischen Klärung näher zu bringen“ (55). Das Alltagsverständnis verdeckt vielmehr die definitorischen Kontroversen und ungeklärten Fragen. Dasselbe gilt auch für die Gegenwart mit Blick auf Untersuchungen recht(sextrem)er Einstellungen.

Stöss (2005, 58) etwa beginnt das Kapitel über Einstellungen mit dem auf den ersten Blick bestimmten und gehaltvollen Satz: „(Politische) Einstellungen beeinflussen (politisches) Verhalten.“ Setzen wir verschiedene Einstellungsdefinitionen ein, zeigt sich, dass der Satz unbestimmt ist. So macht es für den Gegenstandsbezug einen deutlichen Unterschied, ob der Satz lautet: ‚Kognitionen, Emotionen und Handlungen beeinflussen Handlungen‘ (Drei-Komponenten-Modell) oder ‚Kognitionen und Emotionen beeinflussen Handlungen‘ (Zwei-Komponenten-Modell) oder ‚Emotionen beeinflussen Handlungen‘ (Ein-Komponenten-Modell). Der scheinbar bestimmte Satz erweist sich angesichts der verschiedenen Optionen als unbestimmt.

⁵¹ Angesichts des fehlenden Elements Einstellung in der Bezeichnung des zentralen Konstrukts GMF stellt sich noch deutlicher die Frage, *was* dieses bezeichnet und wie es den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft fasst.

Zudem sind weder der allgemeine Satz noch die drei bestimmteren Sätze inhaltlich gehaltvoll. Denn niemand wird bestreiten, *dass* Zusammenhänge zwischen Einstellungen (Affekten/Emotionen, Kognitionen, Handlungsintentionen) und Verhalten (Handlungen) bestehen. Relevant und informativ wären erst Aussagen darüber, *wie* diese Zusammenhänge zwischen Aspekten des menschlichen Psychischen grundsätzlich vorzustellen sind – z.B. als gesellschaftlich vermittelte personale Handlungsfähigkeit samt ihren Funktionsaspekten. Schließlich *verdecken* alle Sätze die in der Sozialpsychologie ungelöste Frage, wie das Verhältnis zwischen Einstellung und Verhalten zu verstehen ist. Diese Beziehung ist seit den 1930er Jahren bis heute *Gegenstand* sozialpsychologischer Forschung (vgl. Markard 1984, 100ff; Six 1992; Schütz/Six 1996; Haddock/Maio 2007, 214ff; Petersen 2008, 193f).

Haddock/Maio (2007) gehen auf diese Problematik ein, wenn auch in tendenziöser Weise. Sie benennen die klassische Studie Richard LaPieres (1934) sowie eine Übersicht Alan W. Wickers (1969) zur Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten.⁵² LaPiere reiste Anfang der 1930er Jahre mit einem chinesischen Ehepaar durch die USA und suchte Unterkunft in Hotels, wobei die Gruppe bis auf ein Mal aufgenommen und überwiegend freundlich behandelt wurde. Sechs Monate später ergaben briefliche Anfragen an die besuchten sowie an nichtbesuchte Hotels 90% Ablehnungen auf die Frage, ob sie, wie es seinerzeit gefasst wurde, Angehörige der chinesischen ‚Rasse‘ aufnehmen würden. LaPiere stellte eine Diskrepanz zwischen der Einstellung und dem Verhalten gegenüber Angehörigen bestimmter ‚Rassen‘ fest und folgerte, dass jene keine Rolle für diskriminierendes Verhalten spiele.

„LaPiere schließt aus diesen Ergebnissen, dass die ‚Rassen‘zugehörigkeit, die in den Briefen (und den [damals; KR] gängigen Fragebögen) herausgestellt wurde, kein verhaltensrelevanter Faktor war. Wichtiger als Hautfarbe, ‚Schlitzaugen‘ etc. sei die persönliche Erscheinungsweise (Kleidung, Gepäck, ‚Gepflegtheit‘ etc.), die sich in der unmittelbar zwischenmenschlichen *Situation* durchsetze. Seine – im symbolischen Interaktionismus zentral gewordene – Betonung des situationalen Moments führte ihn zu der methodischen Konsequenz, dass Verhaltensintentionen durch Fragebögen grundsätzlich nicht messbar sind [...]. Der Fragebogen ermittle lediglich eine >verbalisierte‘ Reaktion auf eine symbolische Situation< (LaPiere 1934, 231), womit eine Absehung von der Vielfalt *realer* situativer Momente impliziert sei. Wegen der Abstraktheit der symbolischen Situation ist, so LaPiere, die ‚aller Einstellungsmessung‘ inhärente Annahme einer >mechanischen Beziehung zwischen symbolischem und nicht symbolischem Verhalten< (ebd.) irrig.

Die widersprüchlichen Ergebnisse der Studie erscheinen somit als notwendige Folge der Fragebogen*methode*, die ihren Wert da besitze und beweise, wo es *real* um >‚symbolische‘< Reaktionen gehe: bei Einstellungen zu Präsidentschaftskandidaten oder zu Gott, personalen Einstellungsobjekten

⁵² Letztere wird von Bernd Six (1992), der gemeinsam mit anderen die seinerzeitig umfassendsten Meta-Analysen vorgenommen hat, als handwerklich unsauber kritisiert. Auch diese Meta-Analysen zeigen keine eindeutigen, sondern nach ‚Verhaltensbereichen‘ in ihrer Stärke variierende Zusammenhänge zwischen Einstellung und Verhalten (vgl. 20ff).

also, mit denen unmittelbarer sozialer Kontakt unwahrscheinlich ist oder ausgeschlossen werden kann, bzw. bei statistischen Erhebungen (235f).

Die Fragebogenmethode muss also nach LaPiere immer da versagen [...], wo das reale thematisch gleiche Verhalten in konkreten sozialen Situationen stattfindet. Seine Kritik am Einstellungskonzept ist eine methodisch gegen die Fragebogenform gerichtete.“ (Markard 1984, 105)

Wie in der Rezeptionsgeschichte bis 1984 ignorieren auch Haddock/Maio (2007) die inhaltliche und Methodenkritik LaPieres, so dass sie in tendenziöser Weise formulieren können, dass seine Ergebnisse „viele Sozialpsychologen dazu *verleiteten*, den Wert des Einstellungsbegriffs generell in Frage zu stellen“ (ebd.; Herv. KR). Wie mit Markard gezeigt, stellte LaPiere nicht den Einstellungsbegriff, sondern die Methode der Erfassung des damit bezeichneten Gegenstandes in Frage. LaPieres Überlegungen könnten sogar zum theoretischen Verständnis von Untersuchungsergebnissen zur Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten beitragen, die Haddock/Maio (2007) benennen. Dazu zählt etwa die Feststellung, dass die Vorhersage von Verhalten aus Einstellungen vom „Verhaltensbereich“ abhängt: „Ein Extreimbereich sind die Einstellungen gegenüber einer politischen Partei, hier ist der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten gewöhnlich sehr hoch.“ (216) In LaPieres Worten ist das symbolische (operationalisierte) und nichtsymbolische Verhalten des Wahlakts in solchen Fällen gleich. Es geht darum, Zustimmung oder Ablehnung zu einer Partei oder politischen Position durch Ankreuzen auszudrücken.

Auch wenn die jüngere nomothetische Einstellungsforschung bestimmte Faktoren identifiziert hat, welche die Enge des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten beeinflussen (vgl. ebd.), kann festgehalten werden, dass deren Beziehung in der Einstellungsforschung auch gegenwärtig keinesfalls geklärt, sondern weiterhin Gegenstand von Untersuchungen ist.

Diese Problematik ist keine geringe, wenn man bedenkt, dass es schon Thomas/Znaniecki um einen Beitrag zur sozialtechnologischen Kontrolle gesellschaftlicher Transformation ging (Markard 1984, 20ff) und auch in den klassischen Einstellungsstudien *The Authoritarian Personality* (Adorno/Frenkel-Brunswik/Levinson/Sanford 1950) oder *Management and the Worker* (Roethlisberger/Dickinson 1939) „die Erfassung von Einstellungen nicht zum Selbstzweck, sondern mit unmittelbar praktischen Intentionen (durchaus unterschiedlicher Zielsetzung)“ erfolgte und darin „die erwartete Verhaltensrelevanz von Einstellungen [...] impliziert ist“ (Markard 1984, 102; vgl. Stroebe/Hewstone/Jonas 2007a, 24f). Auch die Produktion und Rezeption aktueller Untersuchungen über recht(sextrem)e Einstellungen fußt zu einem guten Teil auf der impliziten oder expliziten Annahme, dass Einstellungen verhaltensrelevant sind. Wie bereits gesagt, fordert etwa Stöss (2005) von den Sozialwissenschaften zu klären, „unter welchen Bedingungen rechtsextremistische Einstellungen in konkrete Praxis münden“ (58). Der Umstand, dass die Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten in der quantitativ-statistischen bzw. experimentellen Einstellungsforschung bis dato nicht geklärt ist, wird durch den bei Stöss exemplarisch ablesbaren Vorgang verdeckt, einen definitorisch uneindeutigen und inhaltlich nicht

gehaltvollen Satz ohne unmittelbar auftretende Verständnisprobleme deshalb präsentieren zu können, weil die fehlende wissenschaftliche Sinnhaftigkeit spontan durch Alltagsverstand ersetzt wird.

Dass wissenschaftlich ungelöste Fragen durch einen Alltagskonsens überspielt werden, gilt nicht nur für die Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten, sondern auch für die grundsätzlich unklare Definition von Einstellung. Diese Problematik wird, wie oben angemerkt, in jüngeren Einführungen in die nomothetische Einstellungsforschung tendenziell übergangen. Zudem fand, wie Markard (1984) bemerkte, ein das definitorische Chaos überdeckendes Alltagsverständnis schon in den 1930er Jahren Eingang in wissenschaftliche Definitionen: „Die ‚Einstellung‘ ist in erster Linie eine Art und Weise, positiv oder negativ gegenüber Dingen ‚ein-gestellt‘ zu sein“ (Murphy/Murphy 1931, 615, zit.n. Markard 1984, 54). Diese dem Alltagsverständnis entlehnte Definition ist bei Haddock/Maio (2007) zur allgemeinen Einstellungsdefinition avanciert: Einstellungen sind „als >eine psychische Tendenz<“ bestimmt, „die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad an Zuneigung oder Abneigung bewertet.“ (Eagly/Chaiken 1993, 1; zit.n. Haddock/Maio 2007, 189) Das Phänomen, welches Einstellungsforschung untersucht, besteht demnach darin, ob einer Person ein beliebiges Objekt ge- oder missfällt.⁵³

Zwischenresümee: Abstraktion vom Einstellungsbegriff durch dessen Variabilisierung

Der erste Bogen der mit dem Einstellungsbegriff verbundenen inhaltlichen Abstraktion erstreckt sich wissenschaftsgeschichtlich vom programmatischen Begriff für das Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen über Variablen, die in ihrer breitesten (Drei-Komponenten-Modell) und engsten (Affekt) Definition noch psychische Funktionsaspekte bezeichnen hin zur Untersuchung des (kognitiv, emotional oder konativ akzentuierten) Geschmacks hinsichtlich beliebiger Objekte. Beim unbestritten als Mitbegründer des Konzepts geltenden Thomas zielen die programmatischen Komplementärbegriffe ‚Wert‘ und ‚Einstellung‘ auf das Verständnis der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft und liegen auf einer der aktual-empirischen Forschung vorgelagerten Ebene. Das Missverständnis des begrifflichen Status in der Variabilisierung des Terms resultiert aus dem sich mit dem Behaviourismus durchsetzenden Primat der quantitativen Methodik vor dem Gegenstand. So wird aus methodologischen Gründen vom spezifischen Gehalt des Begriffs, dem ‚Subjektiven-in-seinen-sozialen-Bezügen‘ abstrahiert. Die Verschiebung des Konzepts von einem Begriff, welcher Vorfindliches

⁵³ Ulrike Hormel (2007) hebt in ihrer Kritik an der vorherrschenden Einstellungsforschung darauf ab, dass „der soziale Konstruktionsprozess des Einstellungsobjekts ausgeblendet“ wird, so dass „für unterschiedliche Einstellungen die gleichen Gesetzmäßigkeiten und Operationsweisen gelten“ und „es in der empirischen Einstellungsforschung systematisch unerheblich erscheint, ob Einstellungen gegenüber Schlangen, einer bestimmten Kaffeemarke oder etwa gegenüber als Minderheiten konstruierten Gruppe erhoben werden.“ (34; Herv. KR) Ich stimme mit ihrer Kritik überein, konzentriere mich aber auf die Einstellungsobjekte, deren Subjektivität bei Hormel zwar generell zur Geltung gebracht wird, allerdings ohne menschliche Subjektivität in ihrer Vermitteltheit mit gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten begrifflich zu fassen.

analysierbar macht, zur Bezeichnung einer Variablen, welche per Operationalisierung indirekt beobachtbar gemacht werden soll, führt zu einem grundsätzlich unlösbaren definitonischen Chaos. Wissenschaftlich ist angesichts sich widersprechender Definitionen bis heute ungeklärt, welchen Gegenstand der Term bezeichnet und ob es sich dabei überhaupt um einen einheitlichen handelt. Unklar ist auch der Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten. Dieser Zustand wird durch alltagsweltliche Vorstellungen über die Bedeutung des Wortes verdeckt. Während die sich widersprechenden, von Affekt bis zum Drei-Komponenten-Modell reichenden Definitionen von Einstellung immerhin noch psychische Funktionsaspekte kennzeichnen, scheint es fraglich, ob die in der Gegenwart zu einer allgemeinen Definition avancierte Alltagsvorstellung von Einstellung als Geschmack hinsichtlich beliebiger Objekte noch einen relevanten psychologischen Gegenstand bezeichnet. Diese grundlegenden Probleme der nomothetischen Einstellungsforschung werden auch in Untersuchungen recht(sextrem)er Einstellungen virulent, in der Regel ohne bemerkt zu werden. In der Rezeption von Ergebnissen aus Einstellungsuntersuchungen müssen die fehlende Bestimmung des Terminus Einstellung und der unklare Zusammenhang zwischen rechter Einstellung und Verhalten spontan ergänzt werden. Welche Bestimmungen dabei eingeführt werden, muss jede/r selbst feststellen. Vermutlich wird jedoch in der Regel übersehen, dass es auch praktisch wie theoretisch einen Unterschied macht, wie Einstellung konkret gefasst ist (Affekt, Affekt plus Kognition, Affekt plus Kognition plus Handlungsintention). Vermutlich wird auch das allgemein Bekannte übersehen, dass Zusammenhänge zwischen Einstellung und Verhalten bestehen und von wissenschaftlichen Untersuchungen zu verlangen wäre, Auskunft darüber zu geben, wie diese beschaffen sind. Ebendies leistet die nomothetische Einstellungsforschung nicht, und, wie im weiteren Darstellungsverlauf deutlich werden wird, sie kann es auch nicht, weil sie von menschlicher Subjektivität wie den gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten abstrahiert. Diese sich auch in der Untersuchung recht(sextrem)er Einstellungen niederschlagenden Uneindeutigkeiten und Unklarheiten resultieren aus der Verkennung eines Begriffs für das Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen als Variable.

Untersuchungen recht(sextrem)er Einstellungen stehen am Ende der skizzierten Abstraktionsprozesses und haben mit seinen Konsequenzen zu schaffen, ohne dies zu reflektieren. Deutlichster Ausdruck dieses Umstands ist, dass diese Untersuchungen ohne eine Definition von ‚Einstellung‘ auskommen oder dass dessen Definition in der Operationalisierung, Datenerhebung und -auswertung keine systematische Rolle spielt. Dementsprechend haben die produzierten, quantitativ exakten Daten einen lediglich partiellen Sinngehalt und ihr Gegenstandsbezug ist unklar. Um dies zu markieren, werde ich den Untersuchungsgegenstand in der weiteren Darstellung als recht(sextrem)e {Einstellung} bezeichnen. Dessen Operationalisierung birgt weitere Interpretationsschwierigkeiten, auf welche nun eingegangen wird.

5.1.2 Deutungsprobleme infolge der Operationalisierung rechtsextremer {Einstellung}

Soll der variabilisierte Erkenntnisgegenstand rechtsextreme {Einstellung}⁵⁴ in seiner Verbreitung beschrieben werden, muss er *beobachtbar* und *messbar gemacht* werden, denn er gehört zu den latenten Merkmalen (Konstrukte), „die nicht unmittelbar beobachtbar sind“ (Bortz/Döring 2006, 3). „Rechtsextremistische Einstellungen lassen sich [...] nicht direkt beobachten“, stellt auch Stöss (2005, 59) fest. Der Mitgliedsausweis einer Partei stelle hingegen „ein eindeutiges Merkmal dar. Man hat ihn oder man hat ihn nicht. Durch welche abzählbaren Merkmale zeichnen sich aber Menschen mit rechtsextremistischen Einstellungen aus?“ (Ebd.) Die Antwort der nomothetischen Einstellungsforschung lautet: durch die Festlegung einer Definition und deren Operationalisierung. Letzteres bezeichnet „Maßnahmen, die ergriffen werden, um in einer konkreten Untersuchung von Merkmalen zu Daten zu kommen“ (Bortz/Döring 2006, 3). Welche weiteren Abstraktionsprozesse und Uneindeutigkeiten die Operationalisierung rechtsextremer {Einstellungen} nach sich zieht, wird im nächsten Darstellungsschritt gezeigt.

Variabilität quantitativer Ergebnisse infolge verschiedener Operationalisierungen

Die Operationalisierung des Merkmals rechtsextreme {Einstellung} entspricht der Konstruktion eines Fragebogens, für den die Regeln der Testkonstruktion gelten. Diese „beginnt mit einer möglichst exakten, definitorischen Bestimmung des in der Untersuchung interessierenden Merkmals“ (Bortz/Döring 2006, 213). Weil dieser Regel in der Untersuchung rechtsextremer {Einstellungen} nur partiell Genüge getan wird, bezieht sich die Darstellung zunächst ausschließlich auf das erste Element des Gegenstandes.

Die Definition des Konstrukts rechtsextreme {Einstellung} war in der bundesdeutschen Scientific Community gemäß verschiedenen theoretischen Vorannahmen unterschiedlich (vgl. Stöss/Fichter/Kreis/Zeuner 2004, 80f), so dass „teilweise sogar stark voneinander abweichende Zahlen“ (Stöss 2005, 59) über ihre Verbreitung resultierten. Dabei sei „[] vor allem die Frage [strittig], ob Autoritarismus als unabhängige oder als abhängige Variable zu begreifen ist“ (Stöss et al. 2004, 81). Diese Uneinigkeit hinsichtlich des immerhin definierten Gegenstandsaspekts ‚rechtsextrem‘ ist ein Hinweis darauf, dass die quantitativen Forschungsergebnisse keinesfalls exakt sind, weil sich die abweichenden Zahlen dem Anspruch nach auf denselben Gegenstand beziehen. Theoretische Strittigkeit schlägt auf die quantitativen Daten durch, wodurch letztere ebenso ‚uneindeutig‘ sind wie jene. Um eine Verwirrung der Öffentlichkeit zu vermeiden und um die Ergebnisse vergleichbar zu machen (vgl. Stöss 2005, 59), einigte sich eine Gruppe von Wissenschaftlern (darunter eine Frau) 2001 auf eine gemeinsame Definition (vgl. Stöss et al. 2004, 86), welche den an späterer Stelle präsentierten Ergebnissen (Kap. 5.2), zugrunde liegt. 2004 einigte man sich auf „weitere Konventionen sowie eine Kurzskala“ (ebd.). Dass

⁵⁴ Ich diskutiere die problematischen Folgen der Operationalisierung hier am Beispiel von Untersuchungen, die ihren Gegenstand als rechtsextreme Einstellung definieren. Alles Gesagte gilt grundsätzlich auch für das Konstrukt der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF), das ich jedoch nur teilweise explizit einbeziehe.

Definitionen per Konvention und aus pragmatischen Gründen und nicht allein am Maßstab ihrer Gegenstandsadäquatheit *festgelegt* werden – Stöss et al. (2004) sprechen von einer „dezisionistischen Lösung“ (86) –, veranschaulicht die Willkürlichkeit dieses Verfahrens und den Primat des quantifizierenden Erkenntnisinteresses über den Gegenstand. Das Bemühen um quantitative Einheitlichkeit geht tendenziell auf Kosten der adäquaten Gegenstandserfassung. Die festgesetzte Definition lautet:

„Der Rechtsextremismus ist ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Einstellungen.“ (59f)

Ein rechtsextremes {Einstellungs}muster setzt sich dieser konventionalen Definition entsprechend aus sechs Dimensionen zusammen, von denen jeweils drei dem politischen und sozialen Bereich zugeschlagen werden: Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur, Chauvinismus, Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus, Sozialdarwinismus, Verharmlosung des Nationalsozialismus.

Wie das Merkmal selbst sind auch dessen Dimensionen als solche noch nicht messbar. Zu diesem Zweck müssen für jede Dimension Items konstruiert werden, welche als deren beobachtbarer und durch weitere Maßnahmen *zählbar gemachter* Ausdruck interpretiert werden. Wie ein Blick auf die Fragebögen von Decker/Brähler (2006, 32f) und entsprechende Angaben bei Stöss (2005, 61) zeigt, erstreckt sich der erzielte pragmatische Konsens zwar auf die genannte Definition, nicht aber auf die Anzahl und den Inhalt der Items oder die Anzahl der Antwortstufen (s.u.). Daher sind die resultierenden quantitativen Ergebnisse der jeweiligen Untersuchungen über den dem Anspruch nach gleichen Gegenstand rechtsextreme {Einstellung} grundsätzlich nach wie vor verschieden und nicht direkt vergleichbar. Die Größe der quantitativen Daten variiert je nach theoretischen Vorannahmen und pragmatischen Gesichtspunkten, wie folgendes Gedankenexperiment verdeutlichen mag. Nehmen wir an, die Konsensgruppe hätte entschieden, dass Rassismus im Sinne Wilhelm Heitmeyers (2002a, 20), also in einem engen biologistischen Sinne, eine Komponente rechtsextremer {Einstellungen} ausmacht, nicht aber Ausländerfeindlichkeit im Sinne der Konsensgruppe (vgl. Decker/Brähler 2006, 37). In diesem Fall wären die resultierenden quantitativen Daten über die Verbreitung der Merkmalsdimension und auch des resultierenden Konstrukts rechtsextreme {Einstellung} andere. Beispielsweise würden wir davon ausgehen, dass nicht bis zu 60% der deutschen Bevölkerung manchen rassistischen Statements zustimmen, sondern etwa 15%, wenn wir einzelne Items der Facette Rassismus zugrunde legen (vgl. Heitmeyer 2007, 23f). Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass quantitative Daten über rechtsextreme {Einstellungen} *nicht als exakte Aussagen* über den ohnehin nur partiell bestimmten Gegenstand aufzufassen sind. Sie können aber in dem Sinne als *ungefähre Hinweise* über das Ausmaß rechtsextremer {Einstellungen} verstanden werden, als sie

Daten über die Zustimmung zu bestimmten Itemgehalten in der jeweiligen Erhebungssituation liefern.

Die hier angesprochene quantitative Variabilität ist dabei grundsätzlicher als jene, welche auch in der Theorie quantitativ-statistischer Beschreibungen und Analysen angenommen (Messfehler) oder berechnet wird (Konfidenzintervalle, Irrtumswahrscheinlichkeiten etc.). Es handelt sich nämlich um Schwankungen quantitativer Daten über den dem Anspruch nach gleichen Gegenstand infolge verschiedener theoretischer Vorannahmen.⁵⁵ Das Messfehlerkonzept bezieht sich jedoch auf einen bereits eindeutig bestimmten Gegenstand und schließt Störvariablen als Ursachen für Schwankungen gerade aus (vgl. Bortz/Döring 2006, 12ff).⁵⁶

Theoretische Mehrdeutigkeit der Iteminhalte

Die den Dimensionen des Merkmals rechtsextreme {Einstellung} zugeordneten Items gelten als beobachtbarer Ausdruck der jeweiligen Merkmalsfacette. Die Festlegung von Items ist jedoch nicht nur mit Blick auf den quantitativen Aspekt der resultierenden Daten relevant, sondern auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten. Ob ein Fragebogen mit seinen Items nämlich tatsächlich „das misst, was er messen soll bzw. was er zu messen vorgibt“, kann nicht vorausgesetzt werden, sondern hat sich durch Prüfung der Validität, die als „das wichtigste Testgütekriterium“ (Bortz/Döring 2006, 200) gilt, zu erweisen.

In diesem Sinne ist beispielsweise zu prüfen, inwieweit „der Inhalt der Testitems das zu messende Konstrukt in seinen wichtigsten Aspekten erschöpfend erfasst“ (ebd.) (Inhaltsvalidität). Ob dies der Fall ist oder nicht, hängt offensichtlich vom jeweiligen theoretischen Standpunkt ab. Vor dem Hintergrund bestimmter Rassismustheoriestränge und antirassistischer Praxen könnte ich beispielsweise der Auffassung sein, dass auf der mit drei Items bestückten Dimension Ausländerfeindlichkeit des Fragebogens von Decker/Brähler (2006, 37) Statements fehlen, welche tradierte koloniale Diskurse über den ‚Anderen‘ sowie die Regulation von Einwanderung durch das europäische Grenzregime berühren. Dies gälte umso mehr für den von Stöss (2005) eingesetzten kurzen Fragebogen und es gilt auch für die Frage, ob die Konsensdefinition den Gegenstand rechtsextreme {Einstellung} erschöpfend erfasst. Kurz, ob Definitionen und Items einen Gegenstand bzw. einen seiner Aspekte erschöpfend erfassen, kann nur unter Bezug auf die jeweils vertretene begrifflich strukturierte Theorie entschieden werden. Dementsprechend sind auch die gewonnenen Daten inhaltlich mehr oder weniger relevant.

⁵⁵ Die Einschätzung, dass quantitativ verschiedene Ergebnisse „nicht ungewöhnlich“ sind und „sogar oft zu Erkenntnisfortschritten“ (Stöss et al. 2004, 79) führen, setzt voraus, dass aktual-empirische Daten begrifflich-theoretische Klärungen ersetzen können. Dies ist nicht der Fall.

⁵⁶ Übrigens würde die quantitative Identität von Messergebnissen auf der Grundlage gleicher Definitionen, Dimensionen, Items und Antwortvorgaben diese Art von Unbestimmtheit eher verschleiern, weil eine zugrundeliegende vollständige *konventionale* Übereinkunft gerade nicht ausschliesse, dass divergierende theoretische Auffassungen über zu produzierende Daten vorhanden und plausibel sind, aus denen wiederum verschiedene quantitative Ergebnisse resultieren würden.

Darüber hinaus werden die Statements (Items) eines Fragebogens zwar auf der Grundlage eines bestimmten theoretischen Gegenstandsverständnisses entwickelt, sie sind aber nicht eindeutig mit diesem verbunden, sondern können auch in einem anderen, ggf. gar gegensätzlichen theoretischen Rahmen interpretiert werden. Beispielsweise kann ich die Aussage ‚Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurück schicken‘ als Element von Prozessen im Sinne der Ethnisierung der sozialen Frage interpretieren (Kap. 7.3) oder als Projektionsleistung infolge autoritärer Dispositionen, welche in Kindheit und Jugend erworben wurden (vgl. Decker/Brähler 2006, 14). In welchen Begriffen und Theorien Daten interpretiert werden, ist daher begründungspflichtig und ergibt sich nicht zwingend aus den Definitionen und Daten von Einstellungsuntersuchungen, wenngleich diesen spezifische theoretische Annahmen zugrunde liegen. Die theoretische Mehrdeutigkeit von Items zeigt sich besonders da, wo mit derselben Aussage ‚Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken‘ verschiedene Dimensionen verschiedener Konstrukte gemessen werden: Fremdenfeindlichkeit des Konstrukts Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) bei Heitmeyer und Ausländerfeindlichkeit des Konstrukts Rechtsextremismus bei Decker/Brähler. Die entsprechende Problematik existiert auch im Experiment, wie Markard unter Bezug auf Holzkamp (1964) und anhand von ‚Frustrations-Aggressions-Hypothesen‘ erläutert. Gegenüber „einem theoretischen Satz können viele unterschiedliche experimentelle Sätze existieren“ wie auch umgekehrt „dieselbe Operationalisierung (derselbe experimentelle Satz) für unterschiedliche theoretische Sätze stehen kann“ (Markard 2009, 35). In diesem „Repräsentanz-Problem“ (34) liegt „eine Ursache dafür, dass experimentelle Befunde ‚alternativ‘ interpretiert werden können“ (35). Mit Blick auf die quantitativ-statistische Untersuchung rechtsextremer {Einstellungen} ist das Repräsentanzproblem die Ursache dafür, dass Daten sich widersprechende Theorien zu stützen scheinen.

Die theoretische Mehrdeutigkeit von Daten und die Existenz sich widersprechender bzw. verschiedener datengestützter Theorien ist übrigens nicht dadurch überwindbar, dass man versucht, „den jeweiligen Anteil“ verschiedener Ansätze zur Erklärung des Rechtsextremismus rechnerisch „zu bestimmen“ (Decker/Brähler 2006, 19; vgl. auch 124).⁵⁷ Es ist nämlich anzunehmen, dass diese verschiedenen Erklärungsansätze teils begrifflich-theoretisch inkompatibel sind und andernteils Schnittmengen aufweisen. Relative Anteile verschiedener Erklärungsansätze zu bestimmen, setzt aber voraus, dass diese sich nicht widersprechen, sondern dass sie sich ergänzen und trennscharf sind. Das Verfahren gleicht eher dem Versuch, ein Problem mit jenen Mitteln zu lösen, welche es verursachen. *Dass* quantitativ-empirische Daten Belege für verschiedene, sogar gegensätzliche Erklärungsansätze liefern, liegt ja gerade auch

⁵⁷ Es ist ohnehin fragwürdig, Ursachen eines unbestimmten Phänomens – rechtsextreme {Einstellung} – bestimmen zu wollen.

daran, dass sie aufgrund ihrer Abstraktheit theoretisch mehrdeutig sind. Die Uneindeutigkeit der Beziehung zwischen Begriffen, Theorien und aktualempirischen Daten ist zwar grundsätzlich auch in ‚qualitativen‘ und subjektwissenschaftlichen Forschungsprozessen gegeben (vgl. Kap. 1.1.2ff), doch ist sie in per Fragebogen produzierten Daten deshalb zugespitzt, weil diese Methode nicht nur systematisch von konkreten gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten als Handlungsprämissen sowie subjektiven Handlungsgründen absieht, sondern emotional-projektive Reaktionen auf unsachlich-provokative Aussagen in einer symbolischen Situation erzwingt (s.u.). Ist der Bezug zwischen begrifflich strukturierten theoretischen Annahmen über Prämissen-Gründe-Zusammenhänge und aktual-empirischen verbalen Daten qualitativer Art schon nicht eindeutig, ist der spekulative Überhang angesichts von Daten, welche von subjektiven Gründen wie gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten absehen, ungleich größer.

Items als zwischen Individuum und Gesellschaft frei flottierende Sinngehalte

Wenn es sich bei den Fragebogen-Statements auch zweifelsfrei um Sinngehalte handelt, ist deren Verortung im subjektwissenschaftlich gefassten Vermittlungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft (Kap. 1.2.1) unklar. Sind diese emotional, kognitiv und konativ akzentuierten {Einstellungen} subjektiv begründet, also auf subjektwissenschaftlicher Ebene verortet? Offensichtlich nicht, denn ein ausweisbarer Zusammenhang mit einer konkreten Erscheinungsform personaler Handlungsfähigkeit ist nicht erkennbar. Fragebogenitems abstrahieren vielmehr von konkreten subjektiven Gründen und Intentionen. Die Item-Sinngehalte sind daher subjektwissenschaftlich uninterpretierbar. Sind rechtsextreme {Einstellungen} dann als Aspekte von gesellschaftlich strukturierten Bedeutungen aufzufassen, in denen individuelles Handeln (Denken, Fühlen) begründet ist? Dies scheint plausibler, ist aber ebensowenig konkret ausweisbar. Denn die Item-Sinngehalte sind in keiner konkreten gesellschaftlich strukturierten Lebenswelt verortet, sondern abstrahieren von diesen. Die in ihnen liegenden Sinngehalte sind insofern auch nicht als Aspekte von Bedeutungsstrukturen zu begreifen.⁵⁸

Die Items, Dimensionen und das Konstrukt rechtsextreme {Einstellungen} bestehen also aus Sinngehalten, die mit einem konkreten Vermittlungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft nicht in Zusammenhang gebracht werden können. Als frei flottierende Sinngehalte sind sie subjektwissenschaftlich und gesellschaftstheoretisch unbestimmt. Dieser Umstand wird durch die Art der Itemkonstruktion in quantitativ-statistischen Untersuchungen als weiterer Schritt der Operationalisierung noch zugespitzt.

⁵⁸ Etwas anders verhält es sich im Experiment, dessen Setting Aspekte von – wenn auch reduzierten – Bedeutungskonstellationen enthält, die eine gesichertere Grundlage für Prämissenspekulationen abgeben. Ich komme darauf zurück.

Itemkonstruktion: Methodisch-technische Bestimmung von {Einstellung}

Wie bereits festgehalten, dienen die Maßnahmen der Operationalisierung dazu, von Merkmalen zu Daten zu kommen. Im vorliegenden Fall handelt es sich dabei um verbale Daten im Unterschied zu non-verbale oder Beobachtungsdaten. „Grundsätzlich“, so heißt es, „kann jedes interessierende Merkmal auf ganz unterschiedliche Weise operationalisiert werden“ (Bortz/Döring 2006, 3), nämlich so, dass verbale Daten durch den Einsatz von Items in Frageform und mit offener Beantwortung oder mittels Verwendung von Behauptungen und Antwortvorgaben produziert werden (vgl. ebd.ff). Aus methodologischen Erwägungen und aufgrund des Interesses an einer bestimmten Quantifizierung der Daten (Kap. 5.1.3) wird die zweite Option grundsätzlich favorisiert und in Untersuchungen recht(sextrem)er {Einstellungen} auch praktisch angewandt. Diese Entscheidung lässt den Gegenstand und damit die Qualität und Interpretierbarkeit der verbalen Daten nicht unberührt. Vielmehr wird der begrifflich-definitivisch unbestimmte Untersuchungsgegenstand {Einstellung} faktisch durch die entsprechenden methodisch-technischen Maßnahmen bestimmt.

Itemform: Behauptungen statt Fragen, Antwortvorgaben statt offene Beantwortung

Um sinnvolle Daten über „Positionen, Meinungen und Einstellungen“ (Bortz/Döring 2006, 254) von Befragten zu bestimmten Themen zu erhalten, scheint die Form der Konstruktion von Items in Frageform und mit offener Beantwortung *sachlich besonders geeignet* zu sein. Denn „die Frage ist üblicherweise allgemeiner formuliert und hält das angesprochene Problem prinzipiell offen“ (ebd.) und offene Antwortformen „überlassen es vollständig dem Untersuchungsteilnehmer, wie er die gestellte Aufgabe löst“, so dass diese „verbal [...] frei gestaltet werden“ und „die Auslegung, Interpretation oder Deutung bestimmter Reizvorlagen“ (213) beinhalten kann. Auch in qualitativer Forschung wird betont, dass offene Fragen und Antwortformen die „Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive“ (Hopf 2000, 350) ermöglichen, welche m.E. zur Erhellung von ‚Positionen, Meinungen und Einstellungen‘ unerlässlich ist. Und die „Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“, ist samt „der diskursiven Verständigung über Interpretationen“ (ebd.) zwischen Interviewten und Interviewenden eine notwendige Voraussetzung für eine Datenqualität, welche datengegründete Beschreibungen von ‚Positionen, Meinungen, Einstellungen‘ und die Bildung von datengegründeten Theorien über ihre Prämissen-Gründe-Zusammenhänge erlauben würde (vgl. Kap. 1.1.2).

In der Untersuchung rechtsextremer {Einstellungen} wird diese ‚qualitative‘ Form der Itemkonstruktion jedoch *nicht* favorisiert. Vielmehr heißt es: „Zur Erkundung von Positionen, Meinungen und Einstellungen sind Behauptungen, deren Zutreffen der Befragte einzustufen hat, besser geeignet als Fragen“ (Bortz/Döring 2006, 254). Warum dies der Fall sein soll, ist mit Blick auf die methodisch-technische Zurichtung des Gegenstandes {Einstellung} und die

Interpretation von Untersuchungsergebnissen über recht(sextrem)e {Einstellungen} aufschlussreich.

Über die mit der Variabilisierung des Einstellungsbegriffs einhergehenden Abstraktionen vom ‚Subjektiven-in-seinen-sozialen-Bezügen‘ hinaus reduziert die Entscheidung für eine bestimmte Methode und das Interesse an in einer bestimmten Weise quantifizierbarer Daten den Gegenstand {Einstellung} nochmals: Die in Einstellungserhebungen zum Einsatz kommende Itemform der Behauptung ist eine Variante des Statements. Der Sinn ihrer Verwendung besteht darin, dass sie einen Sachverhalt *nicht* zutreffend beschreibt, denn es gilt: „Für die Ermittlung von Einstellungen sind Itemformulierungen ungeeignet, mit denen wahre Sachverhalte dargestellt werden“ (255).⁵⁹ Im Vergleich zu Fragen und zutreffenden Statements liegt der Sinn des Einsatzes von „alltäglich zu hörenden *Behauptungen*“ darin, dass sie „direkter [sind] und [...] durch *geschickte, ggf. gar provozierende* Wortwahl auch *zweifelnde, unsichere* Befragungspersonen zu *eindeutigen* Stellungnahmen [*veranlassen*]“ (254; Herv. KR). Hierin liegt ein erstes methodisch-technisches Bestimmungsmoment des begrifflich-definitivisch unbestimmten Gegenstands {Einstellung}.

Die Bevorzugung von *Antwortvorgaben* resultiert aus einem Objektivitätsverständnis, dem als objektiv nicht das gilt, was menschliche Subjektivität angemessen erfasst, sondern was Forschungsergebnisse unabhängig von den Forschenden reproduzierbar macht (vgl. 195f). In diesem Sinne sollen „Items mit Antwortvorgaben“, bei denen „der Untersuchungsteilnehmer sich für eine der *vorgegebenen* Antwortalternativen entscheiden“ *mus*, „eine intersubjektiv eindeutige Auswertung“ (215; Herv. KR) ermöglichen. Die geschlossene Antwortform lenkt die möglichen Stellungnahmen der Befragten in vorgegebene Bahnen. Im Falle der Untersuchung rechtsextremer {Einstellungen} lauten die Vorgaben sinngemäß stets, einer provozierenden Behauptung mehr oder weniger zuzustimmen oder diese abzulehnen. So bleibt festzuhalten, dass die als bedeutsam interpretierten Kategorien der tendenziellen Zustimmung zu oder Ablehnung von unsachlichen Statements *nicht* aus subjektiven Relevanzsetzungen der Befragten resultieren, sondern mittels methodisch-technischer Vorkehrungen durchgesetzt werden. Die zur allgemeinen Definition avancierte Vorstellung von {Einstellung} als positive oder negative Bewertung eines beliebigen Objekts (Haddock/Maio 2007; Eagly/Chaiken 1993) kommt nicht dem Gegenstand Einstellung zu, sondern ist Effekt einer bestimmten methodisch-technischen Prozedur, deren inhaltliche Implikationen als Definition herhalten.

Antwortstufen: Merkmalsausprägungen als methodisch-technische Artefakte

Die vorgegebenen Antwortkategorien werden in Stufen eingeteilt, die als Merkmalsausprägungen interpretiert werden. Grundsätzlich wird angenommen, dass solche Stufen (Ausprägungen) einem Merkmal zukommen oder sinnvollerweise zugeschrieben werden können. Gewicht, Länge und

⁵⁹ Die Rede von wahren und, implizit, unwahren Sachverhalten ist mit Blick auf ‚Positionen, Meinungen und Einstellungen‘ m.E. ohnehin nicht einschlägig, setzen diese doch aus meiner Sicht voraus, dass es um komplexe Sachverhalte geht, welche subjektiv unterschiedlich betrachtet werden können.

Zeit können beispielsweise als stetige Variablen aufgefasst werden, d.h., dass „sich in jedem beliebigen Intervall unendlich viele Merkmalsausprägungen befinden“ (Bortz/Döring 2006, 3). Diskrete Variablen haben dagegen „in einem (begrenzten) Intervall nur endlich viele Ausprägungen (z.B. die Variablen Geschwisterzahl oder Anzahl der jährlichen Geburten)“ (4). Bei ihnen „unterscheidet man, ob sie zwei Abstufungen haben (dichtotom, binär) oder mehrfach gestuft sind (polytom) und ob die Abstufungen natürlich zustande kommen (z.B. Augenfarben) oder künstlich durch die Kategorisierung eines stetigen Merkmals erzeugt werden (z.B. Altersgruppen jung, mittel, alt)“ (ebd.).

Im Falle der Untersuchung rechtsextremer {Einstellungen} kommen fünfstufige (Decker/Brähler 2006, 2008) und siebenstufige (Stöss et al. 2004) Antwortvorgaben zum Einsatz. Das als {Einstellung} zu verstehende Konstrukt der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* wird mit vierstufigen Antwortvorgaben untersucht (vgl. Heitmeyer 2007, 23ff). Möglich ist zwar, dass keine Einigkeit darüber besteht, wie viele Stufen (Ausprägungen) dem Konstrukt {Einstellung} zukommen, wahrscheinlicher ist jedoch angesichts der im folgenden skizzierten grundlagentheoretischen Diskussion, dass die Entscheidung aus gegenstandsunabhängigen Erwägungen resultiert. Diese lassen den Gegenstand und damit die Interpretation der Untersuchungsergebnisse wiederum nicht unberührt.

„Ob die Stufenzahl geradzahlig oder ungeradzahlig sein soll“, darüber wird so diskutiert: „Ungeradzahlige Ratingskalen enthalten eine neutrale Mittelkategorie und erleichtern damit bei *unsicheren* Urteilen das Ausweichen auf diese Neutralkategorie. Geradzahlige Ratingskalen verzichten auf eine neutrale Kategorie und *erzwingen* damit vom Urteiler ein zumindest tendenziell in eine Richtung weisendes Urteil“ (Bortz/Döring 2006, 180; Herv. KR). Gradzahlige Stufen sollen dann gewählt werden, wenn „eine übermäßige zentrale Tendenz“ auf neutrale Kategorien erwartet wird, die als „*Verfälschung* [...] der Urteile“ (ebd.; Herv. KR) gilt.

Im Vordergrund dieser Debatte steht also nicht die Frage, ob ein interessierendes Merkmal die jeweils angelegten Stufen aufweist oder ob diese jenem sinnvollerweise zugeschrieben werden können, sondern das Erzwingen eines Urteils gegen Zweifel und Unsicherheiten der Befragten. Zweifelnde Antworten auf die Zumutung, eine Behauptung ohne Nachdenken im Rahmen feststehender Kategorien zu bewerten, wird dabei *in einem gewissen Rahmen* zugelassen. Würde jedoch ein großer Teil der Befragten trotz der ohnehin methodisch-technisch ‚provozierten‘ Tendenz zu ‚eindeutigen Antworten‘ Unsicherheiten zum Ausdruck bringen, würden empfehlungsgemäß geradzahlige Stufen vorgegeben werden. Diese Diskussionen zeigen einmal mehr, dass die methodisch-technischen Vorkehrungen darauf ausgerichtet sind, Urteile zu erzwingen, und dass die Realisierung dieser methodisch-technischen Anordnung ihren Gegenstand produziert.

Festzuhalten bleibt, dass dem Merkmal rechtsextreme {Einstellung} aus gegenstandsunabhängigen Erwägungen bestimmte Stufen (Ausprägungen) zugeordnet werden. Diese Stufen kommen nicht dem Gegenstand als solchen zu, sondern sind methodische

Artefakte, welche dann umgekehrt ihre Existenz ‚belegen‘. Dieser Umstand wird im Zuge der Skalierung erneut bedeutsam, in welcher diese dem Gegenstand zugeschriebenen Stufen als quantifizierbare Merkmalsausprägungen interpretiert werden (Kap. 5.1.3).

Systematische Deutungsschwierigkeiten statt eindeutiger Antworten durch Vorgaben

In Untersuchungen rechtsextemer {Einstellungen} führen die eingesetzten Antwortvorgaben unabhängig von ihrer Stufenanzahl zu einer Aushöhlung des Gütekriteriums der Objektivität im Sinne einer intersubjektiven Reproduzierbarkeit der Ergebnisse. Nicht objektiv ist ein Instrument im nomothetischen Wissenschaftsverständnis dann, wenn u.a. in die „Auswertung z.B. besonderes Expertenwissen oder individuelle Deutungen des Anwenders einfließen, die intersubjektiv nicht reproduzierbar sind“ (195). Neutrale Antwortkategorien ziehen jedoch „Schwierigkeiten der Interpretation“ (180) nach sich, wie an folgendem Beispiel erläutert wird:

„Ein Krankenpfleger hat bei der Beurteilung eines geistig behinderten Patienten auf der Skala ‚einfältig-kreativ‘ die neutrale Kategorie gewählt. Dies *kann* bedeuten, dass der Pfleger bezüglich dieses Merkmals keine dezidierte Meinung vertritt, dass er also indifferent ist. Es *kann aber auch* bedeuten, dass er den Patienten *in bestimmten Situationen* für einfältig, *in anderen* jedoch für sehr kreativ hält, dass seine Meinung bezüglich dieses Merkmals also *ambivalent* ist.“ (Ebd.; Herv. KR)

Obwohl Vorgaben eine Eindeutigkeit der Antworten und damit die (Auswertungs-) Objektivität sicherstellen sollen, produzieren sie Deutungsschwierigkeiten. Dies gilt anerkanntermaßen für ungradzahlige Antwortstufen, welche auch in Untersuchungen rechtsextemer {Einstellungen} zum Einsatz kommen (Stöss; Decker/Brähler). Bei diesen wie auch bei den vierstufigen Antwortvorgaben der Untersuchungen zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) (Heitmeyer) sind solche Deutungsunsicherheiten jedoch auch für weitere Antwortstufen anzunehmen. Im letzteren Fall können die Antwortstufen ‚Stimme *eben* zu/stimme *eben* nicht zu‘, im ersteren Stufen wie ‚Ich stimme *überwiegend* zu/Ich lehne *überwiegend* ab‘ (Decker/Brähler) Ambivalenzen enthalten. Dies bedeutet, dass bei den Antwortvorgaben von Decker/Brähler drei von fünf, bei den Vorgaben bei Heitmeyer zwei von vier Stufen Ambivalenzen beinhalten. Die Objektivität der gewonnenen Daten ist somit größtenteils auch immanent fraglich.⁶⁰ Diese inhaltlichen Deutungsschwierigkeiten sind systematische und sie sind im Rahmen der quantitativ-statistischen Methodik nicht lösbar, sondern werden durch diese verursacht. Die Uneindeutigkeit der Antworten trotz scheinbar eindeutiger Vorgaben resultiert nämlich aus der methodisch-technisch induzierten Abstraktion von subjektiven Gründen und gesellschaftlich-strukturierten Lebenswelten als Prämissen von ‚Positionen, Meinungen, Einstellungen‘, aus denen allein diese intersubjektiv verständlich werden können. Uneindeutigkeiten des Antwortverhaltens sind anders als durch den Begründungsdiskurs, z.B. in einem Gespräch, nicht aufklärbar. Dieses Verfahren ist jedoch im historisch-aggregativen Erkenntnismodus nicht zulässig, weil es als nicht objektivierbar

⁶⁰ Aus diesem Grund ist auch die quantitative Exaktheit der resultierenden Daten fraglich.

gilt. Daher werden Deutungsambivalenzen durch Hinzuziehen ‚besonderen Expertenwissens‘ über die Köpfe der Befragten hinweg – d.h. durch unausweisbares Spekulieren über mögliche Begründungsmuster – vergeblich versucht zu lösen. Hier spielt wiederum eine Rolle, dass der Prämissenbezug von Äußerungen in der ‚symbolischen‘ Fragebogensituation uneindeutiger ist als im experimentellen Setting (vgl. Markard 2009, 292). Letztlich produzieren {Einstellungs}untersuchungen eine Uneindeutigkeit der geäußerten {Einstellungen} im Namen einer bestimmten Form von Objektivität, deren methodisch-technische Umsetzung diese untergräbt. Allgemeiner gesprochen macht sich hier geltend, was weitgehend unterdrückt, aber nicht vollends ausgeklammert werden kann: Das Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen. Verstehbar ist es im nomothetischen Rahmen nicht.

Die Problematik wird im folgenden Beispiel sichtbar. Decker/Brähler (2006) fällt an ihrer Untersuchung rechtsextremer {Einstellungen} ein relativ hoher Anteil an teils/teils-Antworten auf, den sie unter Zuhilfenahme ‚besonderen Expertenwissens‘ und über Prämissen spekulierend interpretieren:

„Diese Antworten können zu einem guten Teil durch die soziale Erwünschtheit mitbestimmt worden sein. Das würde bedeuten, die Befragten wären eher rechtsextremen Positionen zugeneigt, erwarten aber eine negative Reaktion vom Interviewer, wenn sie das zu erkennen geben würden. Aber selbst diese Antwort beinhaltet eine ‚teilweise Zustimmung‘ zu der entsprechenden Aussage.“ (34)

Zunächst fällt auf, dass die Uneindeutigkeit der Antworten lediglich bezüglich der mittleren, nicht jedoch der jeweils benachbarten Antwortstufen ‚Stimme *überwiegend* zu‘/ ‚Lehne *überwiegend* ab‘ wahrgenommen wird. Abgesehen davon kann die Vermutung, dass die Befragten, welche die mittlere Stufe wählten, tatsächlich zu einer definitionsgemäß rechtsextremen Position tendieren, ohne deren Befragung weder be- noch widerlegt werden. Zudem kann mit derselben Plausibilität wie: die Antworten beinhalteten eine ‚teilweise Zustimmung‘, auch gesagt werden, dass sie eine ‚teilweise Ablehnung‘ beinhalten. An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr zugeschriebene Antwortkategorien über die Köpfe der Befragten hinweg in die Interpretation eingehen. So könnte die mittlere Kategorie ebenso gut heißen ‚Lehne teils ab, teils nicht ab‘. Tatsächlich *gibt* die Formulierung der mittleren Antwortstufe jedoch *eine zustimmende Tendenz vor*, welche den Befragten zugeschrieben wird.

Grundsätzlich bleibt schließlich unbedacht, ob die methodisch-technischen Maßnahmen vom begrifflich-definitiv unbestimmten Gegenstand {Einstellung} im Vergleich zum Subjektiven-in-seinen-sozialen-Bezügen überhaupt noch etwas psychologisch Gehaltvolles übrig lassen. Denn ‚Zustimmung‘ und ‚Ablehnung‘ sind methodisch-technisch vorgegebene Kategorien, in welche Antworten auf die Zumutung zu pressen sind, sich zu provozierenden, unsachlichen Behauptungen auch gegen Zweifel und Unsicherheiten zu äußern. Mit einer intersubjektiven Verständigung über Prämissen und Gründe bestimmter ‚Positionen, Meinungen und Einstellungen‘ hat dies nichts zu tun.

Zwischenresümee

Der zweite Argumentationsbogen erstreckt sich von der Auseinandersetzung mit den Schwankungen quantitativer Daten über den dem Anspruch nach gleichen Gegenstand infolge verschiedener Operationalisierungen über die theoretische Mehrdeutigkeit der Iteminhalte und deren ungeklärtes Verhältnis zum Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft bis hin zur methodisch-technischen Zurichtung des begrifflich-definitivisch unbestimmten Gegenstands {Einstellung}. Die Argumentation hat gezeigt, dass die Ergebnisse quantitativ-statistischer Untersuchungen entgegen ihrem Selbstverständnis und Renommee weder exakt, noch valide oder objektiv sind und dass die methodisch-technische Zurichtung des Gegenstands {Einstellung} in krasser Weise vom programmatisch angezielten Subjektiven-in-seinen-sozialen-Bezügen, welches in subjektwissenschaftlichen Begriffen konkretisiert ist, abstrahiert. Für die Rezeption entsprechender Studien ergeben sich folgende Hinweise.

Quantitative Befunde über die Verbreitung rechtsextremer {Einstellungen} variieren je nach theoretischen Annahmen, welche die Berücksichtigung bestimmter Dimensionen dieses Konstrukts und die Zuordnung von Items zu diesen Dimensionen anleiten, sowie nach Anzahl der dem Antwortverhalten zugeschriebenen Stufen.⁶¹ Deziisionistische Übereinkünfte über Definitionen mögen die Schwankungen eingrenzen, ändern aber nichts an der Grundsatzproblematik, dass quantitative Befunde über rechtsextreme {Einstellungen} nicht als exakte Aussagen über den ohnehin nur partiell bestimmten Gegenstand aufzufassen sind, wohl aber als ungefähre Hinweise auf dessen Verbreitung verstanden werden können. Zudem ist die Rezeption quantitativer Aussagen nur im Zusammenhang mit den jeweils berücksichtigten Sinngehalten, also auf der Ebene von Items, sinnvoll, weil sich hier theoriebezogen entscheiden lässt, ob der Gegenstand in seinen wesentlichen Dimensionen erschöpfend erfasst wird (Validität). Aus der Sicht von Rassismustheorien, die sich auf die Auseinandersetzung mit dem Grenzregime und der Tradierung kolonialer Verhältnisse beziehen, könnte selbst mit Blick auf den langen Fragebogen von Decker/Brähler argumentiert werden, dass Items zu diesen Themen fehlen, wenn ‚Ausländerfeindlichkeit‘ erschöpfend erfasst werden soll. Im Lichte dieser Theorien wäre der informative Gehalt der quantitativen Daten von begrenztem Wert. Angesichts der wechselseitigen Uneindeutigkeit von theoretischen und operationalisierten Sätzen ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass dieselben Items im Lichte verschiedener, sogar gegensätzlicher Theorien interpretiert werden können. Beispielsweise kann die Aussage ‚Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurück schicken‘ als Element von Prozessen im Sinne der Ethnisierung der sozialen Frage oder als Projektionsleistung infolge autoritärer Dispositionen, welche in Kindheit und Jugend erworben wurden, interpretiert werden.

⁶¹ Teilweise wird diese Problematik unter dem Stichwort Itemschwierigkeit diskutiert, mit dem es jedoch nicht angemessen erfasst werden kann.

Die Uneindeutigkeit der Beziehung zwischen Begriffen, Theorien und aktualempirischen Daten ist grundsätzlich auch in ‚qualitativer‘ und subjektwissenschaftlicher Forschung gegeben (vgl. Kap. 1.1.2ff), in per Fragebogen produzierten Daten über rechtsextreme {Einstellungen} allerdings besonders zugespitzt, weil die Operationalisierungen des Gegenstandsaspekts ‚rechtsextrem‘ zwischen Individuums- und Gesellschaftsbezug frei flottieren. Die zum Einsatz kommende Itemform koppelt die Sinngehalte systematisch von gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten und subjektiven Gründen ab, so dass die Statements weder als Aspekt von Bedeutungsstrukturen noch als Aspekt subjektiver Gründe interpretiert werden können.

Obwohl offene Fragen und Antwortformen subjektive ‚Positionen, Meinungen, Einstellungen‘ in einer dem Gegenstand besonders angemessenen Form zu erheben erlauben, werden Itemkonstruktionen mit provokativen Behauptungen und vorgegebenen Antwortkategorien bevorzugt, welchen zudem Stufen zugeschrieben werden. Diese methodisch-technischen Vorkehrungen dienen dem Ziel, auch zweifelnde, unsichere Befragungspersonen zu eindeutigen Stellungnahmen zu veranlassen, die in Kategorien zu äußern sind, welche nicht aus subjektiven Relevanzsetzungen der Befragten resultieren, aber als Äußerung seitens der Befragten interpretiert werden. Dies geschieht in der Darstellung von Untersuchungsergebnissen der Art: ‚XY% der Befragten stimmen der Aussage z voll und ganz oder überwiegend zu‘. Die zur allgemeinen Definition avancierte Alltagsvorstellung, Einstellung bezeichne den Grad an Zuneigung/Abneigung (hier: Zustimmung/Ablehnung) hinsichtlich eines beliebigen Objekts, kommt nicht dem Gegenstand {Einstellung} zu, sondern ist Effekt der Durchsetzung einer bestimmten methodisch-technischen Prozedur. Den vorgegebenen Kategorien werden zudem noch Stufen zugeschrieben, deren Anzahl so zu wählen ist, dass möglichst ‚eindeutige‘ Antworten gegen mögliche Unsicherheiten durchgesetzt werden. Obwohl die Antwortstufen dem Gegenstand {Einstellung} nicht zukommen, sondern diesem aus gegenstandsunabhängigen Gründen zugeschrieben werden, werden Antworten je nach Stufe als größere oder kleinere Merkmalsausprägungen interpretiert. Stufen wie Merkmalsausprägungen sind methodisch-technische Artefakte, deren praktische Realisierung ihre Existenz zu belegen scheint.

Die den methodisch-technischen Vorkehrungen zu entnehmende faktische Bestimmung des begrifflich unbestimmten Gegenstands {Einstellung} lautet dementsprechend: ‚Über Unsicherheiten und Zweifel hinweggehende Äußerungen in den vorgegebenen Kategorien Zustimmung/Ablehnung mit zugeschriebenen Stufen über unsachlich-provokative Sinngehalte, welche von gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten und damit subjektiven Prämissen und Gründen der Befragten abstrahieren und zwischen Individuums- und Gesellschaftsbezug frei flottieren‘.

Mit der Erhebung verbaler Daten über in sich widersprüchliche individuelle Denk- und Handlungsweisen in konkreten gesellschaftlich-strukturierten Lebenswelten – wie man die Erhebung von verbalen Daten über ‚Positionen, Meinungen, Einstellungen‘ auch verstehen könnte und wie sie in dieser Arbeit (für *Teil I*) praktiziert wurde – hat dies nichts mehr zu tun. Im

Unterschied zu Einstellung als programmatischem Begriff für das Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen werde ich den durch methodisch-technische Verfahren reduzierten Gegenstand als *Einstellung* bezeichnen.

Die methodisch-technische Abstraktion von Lebenswelten und Gründen lässt in zugespitzter Weise die Frage entstehen, wie rechtsextreme *Einstellungen* zustande kommen – eine Frage, welche mittels mathematisch-statistischer Operationen versucht wird zu beantworten, deren messtheoretische Zulässigkeit ungeprüft bleibt und zu bezweifeln ist, wie im folgenden dritten Darstellungsschritt gezeigt wird.

5.1.3 Folgen der Skalierung und Messung für die Interpretation von Untersuchungsergebnissen

Die geschilderten Prozeduren der Operationalisierung sind eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung, um von Merkmalen zu *quantifizierbaren* Daten zu kommen. Um diese zu erhalten ist es notwendig, den in der geschilderten Itemform vorliegenden Gegenstand zu skalieren, um ihn grundsätzlich messbar zu machen. Außerdem muss der skalierte Fragebogen von einer für die interessierende Grundgesamtheit repräsentativen Stichprobe beantwortet werden. Und schließlich werden auf der Grundlage der resultierenden Daten Aussagen über die Verbreitung, Verteilung und über Einflussfaktoren des Merkmals rechtsextreme *Einstellung* gemacht. Die ohnehin begrifflich unbestimmten, psychologisch höchst unspezifischen Sinngehalte (Items) werden dabei methodisch-technischen Prozeduren ausgesetzt, die weitere Interpretationsschwierigkeiten der Ergebnisse von Einstellungsuntersuchungen nach sich ziehen. Zu den problematischen Prozeduren gehört erstens der Vorgang des Messens, welcher in den Sozialwissenschaften nur durch die Ersatzhandlung des Zuordnens von Zahlen zu Objekten nach bestimmten messtheoretischen Regeln (Skalieren) möglich ist. Entscheidend ist zweitens, dass zentrale Aussagen quantitativ-statistischer Untersuchungen über rechtsextreme *Einstellungen* auf einem Skalenniveau beruhen, welches messtheoretisch unzulässig ist, so dass Artefakte produziert werden. Drittens wird die bereits diskutierte gesellschaftstheoretische und subjektwissenschaftliche Uninterpretierbarkeit der Items durch Aussagen über (statistisch bedeutsame) Unterschiede und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen nicht aufgelöst, sondern fortgesetzt, und viertens durch den Aggregatcharakter statistischer Hypothesen noch verstärkt. Letztlich erweisen sich zentrale Aussagen, um deretwillen der Gegenstand Einstellung variabilisiert, operationalisiert und skaliert wird, weniger als abgesicherte Erklärungen denn als Hinweise auf in ihrer Bedeutung klärungsbedürftige Sachverhalte. Diese Thesen werden im Folgenden ausgeführt.

Messen und messtheoretische (Un)Zulässigkeit von Skalenniveaus

Der nach den Prozessen der Variabilisierung und Operationalisierung residuale Gegenstand rechtsextreme *Einstellung* wird durch bestimmte Maßnahmen skaliert, um gemessen werden zu

können. In den Sozialwissenschaften kann nicht umstandslos gemessen werden, weil ihre Gegenstände dem physikalischen Messideal nicht entsprechen. Eine „physikalische Messung besteht darin, möglichst genau zu erfassen, wie oft“ eine bestimmte „Merkmalseinheit“ in einem „zu messenden Objekt enthalten ist“ (Bortz/Döring 2006, 65), beispielsweise wie oft die Einheiten Kilogramm oder Zentimeter in der Person A ‚enthalten‘ sind. Diese „Messvorstellung auf die Sozialwissenschaften“ zu übertragen „scheitert“ jedoch „daran, dass ‚Einheiten‘ in diesem Sinne in den Sozialwissenschaften bislang fehlen“ (ebd.). Welche Maßeinheit sollte auch dem Psychischen und seinen Funktionsaspekten – Handlungsfähigkeit, Kognition, Emotion, Motivation – zugrunde liegen? Unbeschadet des Wissens um die grundsätzliche Fragwürdigkeit des Messens in den Sozialwissenschaften werden ihre Gegenstände durch das „Zuordnen von Zahlen zu Objekten“ (ebd.) *messbar gemacht*. Produziert wird eine Skala, welche „ein empirisches Relativ, ein numerisches Relativ sowie eine die beiden Relative homomorph verknüpfende Abbildungsfunktion“ (ebd.) umfasst.

Dabei existieren verschiedene Skalenniveaus, welche messtheoretisch bestimmte mathematisch-statistische Operationen zulassen oder nicht. Das Ansetzen eines bestimmten Skalenniveaus ist „an Bedingungen (Axiome) geknüpft, die im empirischen Relativ erfüllt sein müssen“ (66), weil die Niveaus unterschiedliche Aussagen über die empirischen Objekte und deren Beziehungen untereinander ausmachen. Entscheidend ist in unserem Zusammenhang die Frage, ob ein Intervallskalenniveau (s.u.) gegenstandsangemessen ist, denn erst dieses Niveau enthält eine Maßeinheit und lässt messtheoretisch die Berechnung von Mittelwerten, Summen etc. zu. Je nach Skalenkonstruktion sind Kennwerte wie diese Grundlage für Aussagen über Zustimmungsanteile auf einzelnen Items, Dimensionen mit mehreren Items bzw. dem mehrdimensionalen Konstrukt rechtsextreme *Einstellung*. Und je nach angewandtem Verfahren beruhen auch Aussagen über ‚Ursachen‘, d.h. darüber, welche unabhängigen Variablen die abhängige Variable rechtsextreme *Einstellung* erklären, auf der Berechnung von Mittelwerten bzw. setzen intervallskalierte Daten voraus.

Während es unstrittig ist, dass psychologische Gegenstände nominalskaliert sind, fällt die Antwort, ob „Schulnoten, Testwerte, Einstellungsmessungen, Schätz-(Rating-)Skalen o.ä. [...] intervallskaliert sind“ (70) bekanntermaßen „weniger eindeutig“ (ebd.) aus. Dessen ungeachtet „[*verzichtet*] die übliche Forschungspraxis [...] *auf* eine empirische *Prüfung* der jeweiligen Skalenaxiomatik“ (ebd.). So sind die „meisten Messungen [...] Per-fiat-Messungen (Messungen ‚durch Vertrauen‘)“, basieren also „auf Erhebungsinstrumenten (Fragebögen, Tests, Ratingskalen etc.) [...], von denen man *annimmt*, sie würden das jeweilige Merkmal auf einer Intervallskala messen“ (ebd.; Herv. KR). Dass messtheoretisch nicht gegebene Bedingungen vorausgesetzt werden, liegt daran, dass „der gesamte statistische ‚Apparat‘ für Intervallskalen eingesetzt werden [kann], der erheblich differenziertere Auswertungen ermöglicht als die Verfahren für Ordinal- oder Nominaldaten“ (ebd.) (s.u.). Durch die Nennung von Einstellungsmessungen und Fragebögen ist bereits ersichtlich, dass unzulässige, dem Gegenstand nicht angemessene

Verfahren auch für die Untersuchung rechtsextremer *Einstellungen* verwendet werden. Dennoch sind nicht alle Aussagen quantitativ-statistischer Beschreibungen und Analysen Artefakte, so dass es sich lohnt zu diskutieren, welche Dignität ihnen aus subjektwissenschaftlicher Sicht zukommt und wie sie in einer kritischen Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden (nicht) genutzt werden können.

Zur Problematik der Gegenstandsannahmen von Skalenniveaus

Die Skalierung rechtsextremer *Einstellungen* funktioniert so, dass den zugeschriebenen Antwortstufen Zahlen zugeordnet werden, deren je nach Skalenniveau unterschiedlichen impliziten Gegenstandsannahmen nun grundsätzlich skizziert und in ihren Konsequenzen mit Blick auf Untersuchungen über rechtsextremer *Einstellungen* veranschaulicht werden.

Nominalskalenniveau: Messtheoretisch zulässige Aussagen

Das Anlegen einer Nominalskala setzt die Existenz von Objekten voraus, für die entscheidbar ist, ob ihnen eine bestimmte Merkmalsausprägung zukommt oder nicht. „Äquivalente Objekte erhalten identische Zahlen, und Objekte mit verschiedenen Merkmalsausprägungen erhalten verschiedene Zahlen“ (67). Dabei ist die „Auswahl der Zahlen, die den Objektklassen zugeordnet werden, [...] unerheblich, beispielsweise können „vier verschiedenen Parteien [...] die Zahlen 1, 2, 3 und 4 zugeordnet werden oder auch andere Zahlen wie z.B. 2, 6, 5 und 1“ (ebd.). Dem Gegenstand angemessen sind hier „nur Aussagen über die Besetzungszahlen bzw. die Häufigkeiten für Objektklassen“. Dementsprechend „beschränken sich mathematisch-statistische Operationen für Nominaldaten auf die Analyse von Häufigkeitsverteilungen“ (ebd.). Sofern man voraussetzt, dass Psychisches überhaupt in Form von Merkmalen zu erfassen ist, ist dieses Skalenniveau hinsichtlich relevanter Merkmale in der Psychologie unstrittig gegeben. Streng genommen ist eine Zuordnung von Zahlen zu Merkmalen hier allerdings auch nicht notwendig.⁶² Mit Blick auf Untersuchungen rechtsextremer *Einstellungen* können auf der fünfstufigen Antwortskala von Decker/Brähler messtheoretisch zulässige Aussagen über absolute und prozentuale Anteile der Antworten *auf die einzelnen Items* gemacht werden. Eine Zuordnung von Zahlen zu den Antwortstufen ist hier nicht notwendig, vielmehr kann die Häufigkeit der Zustimmung durch Auszählung der Antworten in den Kategorien ‚Stimme voll und ganz zu‘ und ‚Stimme überwiegend zu‘ festgestellt werden. Mit der Einschränkung, dass die Antwortkategorien wie ihre Stufen Zuschreibungen sind und dem Gegenstand nicht von selbst als Ausprägungen zukommen, sind – wenn man will: nominalskalierte – Aussagen wie die folgende zulässig: 43,8% der deutschen Bevölkerung stimmen der folgenden Aussage überwiegend oder voll und ganz zu: ‚Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszuplündern‘ (vgl. Decker/Brähler 2006, 37). Bei der siebenstufigen Skala von Stöss et al. (2004) wird die

⁶² Sollen etwa Angaben über die Häufigkeit der Zustimmung zu Parteien dargestellt werden, geschieht dies ja i.d.R. unter Nennung der qualitativen Bezeichnung der Klassen (CDU/CSU, SPD etc.), und nicht unter Nennung von diesen Klassen zugeordneten Zahlen (4, 17 etc.).

Zustimmung zu einzelnen Items hingegen über Zahlenwerte definiert, welche auf äquidistanten Zahlen bzw. Mittelwerten und also Intervallskalenniveau beruhen (s.u.).

Zulässig ist auch die Angabe der prozentualen Zustimmungsteile für eine Dimension wie z.B. ‚Ausländerfeindlichkeit‘, sofern diese Zahlen sich „auf jene Befragten [beziehen], die allen Statements einer Skala zugestimmt haben (‚stimme zu‘, ‚stimme voll und ganz zu‘).“ (Decker/Brähler 2006, 42) Um diese Prozentwerte zu ermitteln, müssen den Antwortstufen wiederum eigentlich gar keine und jedenfalls keine Zahlen auf Ordinal- oder Intervallskalenniveau zugeordnet werden, so dass Aussagen z.B. der Art messtheoretisch zulässig sind, dass die Zustimmungsrate zur Dimension Chauvinismus bei 4,8 % liegt (vgl. Decker/Brähler 2006, 43). Für Aussagen dieser Art wird jedoch teilweise ein absoluter Trennwert festgelegt und damit Intervallskalenniveau vorausgesetzt (s.u.). Angaben über den Anteil manifest rechtsextremer *Einstellung* beruhen in jedem Fall auf einem höheren Skalenniveau (s.u.).

Angaben über die Zustimmungsraten zu einzelnen Dimensionen können zwar messtheoretisch zulässig sein, sind jedoch aus subjektwissenschaftlicher Sicht von minderem Informationsgehalt als Aussagen zu einzelnen Items, weil diese konkrete Sinngehalte aufweisen und weil Dimensionen Sinngehalte, die auf verschiedene Bedeutungs- und Prämissen-Gründe-Zusammenhänge verweisen können, vermischen. So sind Angaben wie die, dass fast 5% der Bevölkerung eine Diktatur befürworteten, knapp 20% chauvinistisch sind und mehr als ein Viertel ausländerfeindlich eingestellt ist, aus subjektwissenschaftlicher Sicht von geringerem Informationsgehalt als Aussagen mit unmittelbarem Bezug auf die einzelnen Item-Sinngehalte.

Bei aller bisher aufgewiesenen Abstraktheit des methodisch-technisch zugerichteten Gegenstands *Einstellung* beinhalten Auskünfte über die Verbreitung der Zustimmung zu den einzelnen Items auf Nominalskalenniveau den relativ größten Informationsgehalt für eine subjektwissenschaftlich fundierte kritische Bildungsarbeit. Sie entspricht dem im Anschluss an Wilhelm Kempf (1992) formulierten Interesse an Hinweisen auf die Verbreitung bestimmter Sinngehalte, welche im interpretativen Paradigma nicht in dieser Form generiert werden können.⁶³

Ordinalskalenniveau: Merkmalsausprägungen statt Prämissen-Gründe-Zusammenhänge

Das Ordinal- oder Rangskalenniveau setzt die Existenz von Objekten voraus, in deren Vergleich „bei einem beliebigen Objektpaar a und b entscheidbar“ ist, „welches Objekt über das andere bezüglich eines untersuchten Kriteriums dominiert oder ob beide Objekte äquivalent sind“ (Bortz/Döring 2006, 67). Ist diese Voraussetzung gegeben, können solchen Relativen sinnvollerweise Zahlen zugeordnet werden, „die so geartet sind, dass von jeweils zwei Objekten das dominierende Objekt die größere Zahl erhält“ und „bei Äquivalenz [...] die Zahlen identisch [sind]“ (ebd.). Vorausgesetzt ist auch, dass, wenn a über b und b über c dominiert, a auch über c

⁶³ Auf die in diesem Zusammenhang ggf. interessierende Verteilung von Zustimmungsteilen über verschiedene Merkmale wie Ost- und Westdeutschland, Alter und Geschlecht gehe ich weiter unten ein.

dominieren muss (vgl. ebd.). *Wie stark* ein Objekt über ein anderes dominiert, kann dabei allerdings nicht ausgesagt werden. Grundsätzlich sind hier mathematisch-statistische Operationen möglich, welche Ranginformationen auswerten, ohne die Größer-Kleiner-Relationen zu verändern. Diese Beziehungen zwischen Objektpaaren bleiben erhalten, auch wenn die Zahlendifferenzen größer und kleiner werden. Daher gilt, dass die Berechnung von „Messwertdifferenzen (oder auch Summen oder Mittelwerte) [...] bei Rangskalen [...] keinen Sinn“ (ebd.) haben.

Mit Blick auf die fünfstufige Skala rechtsextremer *Einstellungen* bei Decker/Brähler (2006) würde dies bedeuten, dass die Antwortstufen ‚Stimme voll und ganz zu – Stimme überwiegend zu – Stimme teils zu, teils nicht zu – Lehne überwiegend ab – Lehne voll und ganz ab‘ so angelegt sind, dass sie Ausprägungsgrade in der Art von $a > b > c > d > e$ darstellen. Versteht man die Termini ‚voll und ganz‘ sowie ‚überwiegend‘ primär im quantitativen Sinne, erscheint dies plausibel, ändert aber nichts daran, dass die qualitativ bestimmten Stufen Zuschreibungen sind, welche dem Gegenstand rechtsextreme *Einstellung* nicht als solchem zukommen. Versteht man die benannten Termini jedoch eher qualitativ, werfen sie aus meiner Sicht eher Fragen nach Gründen und Prämissen auf: Stimmt jemand ‚überwiegend‘ zu, wäre die Frage, in welcher Hinsicht bzw. welchen Hinsichten dies (nicht) der Fall ist und warum jeweils? Zu beantworten wäre sie durch eine Verständigung über verschiedene Bedeutungen, in denen der Sinngehalt subjektiv bedeutsam wird und unter Bezug auf welchen Prämissenakzentuierungen und Handlungsintentionen verständlich werden. Dass oder ob verschiedene Antworten in einer Rangordnung stehen, ist hier unerheblich.

Diese Überlegung zeigt m.E., dass das Anlegen einer Ordinalskala das Augenmerk auf (quantifizierbare) Merkmalsausprägungen anstelle von Gründen und Prämissen bestimmter Antworten verlegt. Sicherlich ist auch aus subjektwissenschaftlicher Sicht von Interesse, wie kohärent und mit welcher Überzeugung bestimmte Denk- und Handlungsweisen in ideologischen Formen realisiert werden. Entscheidend ist aus meiner Sicht jedoch, dass im quantitativ-statistischen Paradigma Hinweise auf diese Problematik gewonnen werden können, die Frage aber nicht beantwortet werden kann, weil die Ausprägung eine Zuschreibung ist, hinter der spezifische Prämissen-Gründe-Zusammenhänge verschwinden. Dieser Umstand wird insoweit anerkannt, als er als Uneindeutigkeitsproblematik diskutiert wird, er erstreckt sich aber, wie gezeigt, auch auf weitere Antwortstufen. Zudem kann auch die Antwort ‚Ich stimme voll und ganz zu‘ schon deshalb nicht zuverlässig im Sinne einer kohärenten oder eindeutig hohen Ausprägung interpretiert werden, weil *Einstellungen* zeitlich nicht überdauern müssen, wie die Forschung zur Veränderung von Einstellungen impliziert (vgl. Stroebe 2007, Wagner/Farhan 2008). Diese Probleme setzen sich fort, wenn auf Kohärenz und Ausprägungsgrad von *Einstellungen* aus der Zustimmung zu mehreren Items einer Dimension bzw. mehreren Dimensionen eines Konstrukts geschlossen wird. Dies ist sowohl beim Kumulieren positiver Antworten auf mehrere Items bei zweiseitigen Antwortvorgaben (vgl.

Stöss et al. 2004, 82) als auch bei der intervallskalierten Festlegung von Trennwerten für rechtsextreme *Einstellungen* (s.u.) der Fall. Beide Male tritt das zusätzliche Problem auf, dass die Aussage über den Ausprägungsgrad oder die Kohärenz sich nicht mehr auf spezifische Sinngehalte bezieht, sondern auf mehrere. Schließlich beziehen sich Aussagen dieser Art in quantitativ-statistischen Aussagen auf Tendenzen in der Stichprobe bzw. Grundgesamtheit, sehen also systematisch vom einzelnen Fall ab (s.u.). Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass Aussagen über die Anteile quantitativ ‚hoch ausgeprägter‘ rechtsextremer *Einstellung* (auf Ordinal- und Intervallskalenniveau) als Hinweise auf die Verbreitung kohärent-rechtsextremer Sinngehalte aufgefasst werden können, welche gesellschaftstheoretisch und subjektwissenschaftlich aufzuklären sind.

Abgesehen von diesen Zusammenhängen spielt das Ordinalskalenniveau bei der Berechnung signifikanter Unterschiede der Ausprägung des Merkmals rechtsextreme *Einstellung* im Vergleich mit Ausprägungen anderer Merkmale (Alter) bzw. signifikanter Zusammenhänge zwischen der abhängigen Variable rechtsextreme *Einstellung* und anderen Merkmalen eine Rolle (s.u.). Rechtsextreme *Einstellung* selbst wird jedoch als intervallskaliert aufgefasst.

Intervallskalenniveau: Konstruktion von Messungen und messtheoretische Artefakte

Wie gezeigt, benötigen Nominalskalen eigentlich keine Zuordnung von Zahlen zu Objekten und Ordinalskalen erlauben keine Aussage darüber, wie stark ein Merkmal über ein anderes dominiert. Erst letzteres erlaubt Messungen im engeren Sinne. Das hierfür notwendige Intervallskalenniveau ist mit Blick auf relevante Gegenstände der Psychologie messtheoretisch unzulässig, wird jedoch durch per fiat-Annahmen konstituiert.

Eine Intervallskala ordnet dem empirischen Relativ nicht beliebige Zahlen (Nominalskala) oder schwache Rangzahlen (Ordinalskala), sondern „äquidistante Zahlen“ (Bortz/Döring 2006, 68) zu. Sie setzt den Zahlenverhältnissen entsprechende „gleich große Merkmalsunterschiede“ im empirischen Relativ voraus, so dass „identische Messwertunterschiede zwischen Objektpaaren [...] identischen Merkmalsunterschieden [entsprechen]“ (ebd.). Dem Anspruch nach bilden „Zahlenintervalle wie z.B. 1 bis 2, 2 bis 3, 3 bis 4 etc. gleich große Merkmalsunterschiede“ (ebd.) ab. Diese Relationen werden durch lineare Transformationen nicht verändert, so dass Differenzen, Summen und Mittelwerte sinnvollerweise berechnet werden können. Erst äquidistanten Zahlen liegt so etwas wie eine Maßeinheit zugrunde. So kann gesagt werden, dass die Merkmalsausprägung y bei Person oder Gruppe A um den Wert x größer oder kleiner ist als bei Person oder Gruppe B. Allerdings ermöglicht erst eine Verhältnisskala Aussagen wie die, dass Objekt a doppelt so groß oder schwer ist wie Objekt b, oder dass durch das Zusammenfügen der Objekte a und b die Länge oder das Gewicht von $a + b$ resultiert (vgl. ebd.). Zwar kann, wie gezeigt, messtheoretisch nicht angenommen werden, dass die Bedingungen einer Intervallskala den Objekten des empirischen Relativs rechtsextreme *Einstellung* zukommen, dennoch wird dieses Skalenniveau zugrunde gelegt und dementsprechend werden

messtheoretische Artefakte produziert. Dieser methodisch-technische Konstruktionsakt wird hier am Beispiel zweier Skalen veranschaulicht, welche den Untersuchungen von rechtsextremer *Einstellung* zugrundeliegen.

Den fünf Antwortstufen ‚Lehne völlig ab – Lehne überwiegend ab – Stimme teils zu, teils nicht zu – Stimme überwiegend zu – Stimme völlig zu‘ werden die *äquidistanten* Zahlen 1, 2, 3, 4 und 5 zugeordnet (vgl. Decker/Brähler 2008, 37). Durch diesen Akt *werden* die dem Gegenstand ohnehin nicht von selbst zukommenden Antwortstufen zu Merkmalsausprägungen *gemacht*, welche in einer *strengen Rangordnung* ($a > b > c > d > e$) stehen und über die (scheinbar) exakt gesagt werden kann, *wie sehr* die eine Ausprägung über eine andere dominiert. Auch wenn rechtsextreme *Einstellung* bei Decker/Brähler (2006) also grundsätzlich als intervallskaliert aufgefasst wird, liegen Aussagen über Zustimmunganteile pro Item teils auf Nominalskalenniveau (s.o.). Anders bei Stöss et al. (2004), die mit „einer 7-stufigen Antwortskala (1 ‚Stimme überhaupt nicht zu‘ bis 7 ‚stimme voll und ganz zu‘)“ (89) arbeiten.⁶⁴ Bei dieser Skalenkonstruktion sind nicht nur die Aussagen über die Indizes (Dimensionen), sondern schon die Aussagen über die Zustimmunganteile zu einzelnen Items messtheoretisch problematisch: „Als Zustimmung wurden die Werte herangezogen, die über dem Index-Mittelwert liegen. Die 30 Statements haben eine Werteskala von 1 bis 7, als Zustimmung gelten folglich die Werte 5 bis 7. Die Indizes erreichen eine Werteskala von 5 (5×1) bis 35 (5×7). Der Mittelwert beträgt also 20, als Zustimmung wurden die Werte 21 bis 35 betrachtet.“ (91)

Bei Decker/Brähler sind Aussagen über einzelne Items und Dimensionen messtheoretisch unproblematisch, soweit letztere den Anteil jener Befragten wiedergeben, welche allen drei Items einer Skala zugestimmt haben (s.o.). Teils beruhen Aussagen über die Zustimmung zu Dimensionen jedoch auf Intervallskalenniveau. So werden „die Zustimmungswerte zu den jeweils drei Fragen der Skalen zu einem Wert zusammengefasst“ und ein Trennwert festgelegt: „Angegeben ist in Prozent der Anteil der Befragten, der den jeweiligen drei Aussagen im Durchschnitt zustimmt.“ (Decker/Brähler 2008, 24)

Der festgesetzte Trennwert von 3.5 impliziert einen Summenwert von 11 pro Dimension. Dieser Minimalwertwert kann durch unterschiedliche Antwortkombinationen erreicht werden: Ein Mal ‚teils/teils‘ und zwei Mal ‚stimme überwiegend zu‘ ($1 \times 3 + 2 \times 4 = 11$); ein Mal ‚lehne voll und ganz ab‘ und zwei Mal ‚stimme voll und ganz zu‘ ($1 \times 1 + 2 \times 5 = 11$); ein Mal ‚lehne überwiegend ab‘, ein Mal ‚stimme überwiegend zu‘ und ein Mal ‚stimme voll und ganz zu‘ ($2 + 4 + 5 = 11$). Darüber hinaus gehen alle Befragten in die Gruppe ein, welche höhere Summenwerte als 11 erreicht haben, also verschiedene Kombinationen von ‚stimme überwiegend‘ bzw. ‚voll und ganz zu‘. Theoretisch können diese Anteile auch durch Auszählung der Stufenkombinationen bestimmt werden. Praktisch ist es jedoch unwahrscheinlich, dass die Grenze zwischen Befragten,

⁶⁴ Gleicht die Fragebogendarbietung derjenigen bei Stöss/Niedermayer (1998, 7), werden alle Stufen als Zahlen abgebildet und nur die beiden extremen Antwortstufen zusätzlich inhaltlich bezeichnet.

die als ‚ausländerfeindlich‘ bzw. ‚nicht-ausländerfeindlich‘ eingestuft werden, auf der Festlegung und Auszählung all dieser inhaltlich bestimmten Kombinationen von Antwortstufen beruht. Vielmehr erscheint es logisch, dass eine Grenze im numerischen Relativ festgelegt wurde, nämlich ein Wert, der überdurchschnittlich ist: 3,5. Um eine solche Zahl festzulegen, müssen äquidistante Zahlen und damit ein Intervallskalenniveau des Gegenstandes vorausgesetzt werden. Aussagen über die Zustimmungsteile zu Items und Dimensionen rechtsextremer *Einstellungen*, welche auf diese Weise zustande kommen, sind messtheoretische Artefakte. Angaben über prozentuale Anteile rechtsextremer *Einstellung* beruhen ebenfalls auf der Definition von Trennwerten, welche ihrerseits die Berechnung von Summen und Durchschnitt, also Intervallskalenniveau, voraussetzen. So wird die Frage, welches Gesamtantwortverhalten als Ausdruck rechtsextremer *Einstellung* definiert wird, beispielsweise wie folgt beantwortet:

„Probanden, die durchschnittlich bei allen Aussagen über dem teils/teils-Wert liegen, wurden von uns als Personen mit einem manifesten oder geschlossenen rechtsextremen Weltbild bezeichnet (Grenzwert = 63, d.h., der Proband zeigt bei den 18 Aussagen eine durchschnittliche Zustimmung von 3,5 auf der Skala 1 (völlige Ablehnung) bis 5 (völlige Zustimmung)).“ (Decker/Brähler 2008, 37)

Aussagen wie die, dass in Deutschland 2008 7,6% der deutschen Bevölkerung rechtsextrem eingestellt waren und die Quote in West- und Ostdeutschland jeweils 7,5 bzw. 7,9% betrug (vgl. ebd.), stellen also messtheoretische Artefakte dar.

Darüber hinaus beruhen auch quantitativ-statistische Erklärungen, also Aussagen über Einflussfaktoren auf rechtsextreme *Einstellung*, auf durch Trennwerte definierten Gruppen und damit auf Intervallskalenniveau. Es

„gilt, wer im Rechtsextremismus-Fragebogen einen Wert größer als 63 erreicht, als Mensch mit geschlossenem rechtsextremem Weltbild. Hiervon unterschieden wir diejenigen, die alle Aussagen abgelehnt haben, also einen Wert unter 37 erreichten. Als dritte Gruppe werden diejenigen erwähnt, die einen Wert zwischen 37 und 63 erreichten.“ (Decker/Brähler 2006, 133)

An anderer Stelle wird noch auf eine weitere Gruppe verwiesen: „Erreicht der Befragte einen Wert größer als 72, wurde allen Aussagen zugestimmt. Diese Befragten werden hier als Gruppe mit geschlossenem rechtsextremem Weltbild [...] dargestellt.“ (73)

Die Bezeichnungen der durch Trennwerte festgelegten Gruppen ist nicht ganz eindeutig. Sinnvoll erscheint mir jedoch die Folgerung, dass zur Gruppe mit geschlossen rechtsextremer *Einstellung* alle Befragten gehören, die allen Items aller Dimensionen überwiegend oder voll zugestimmt haben (> 72). Zur Gruppe mit manifest rechtsextremer *Einstellung* zählen jene Befragten, deren Gesamtscore einen durchschnittlichen Antwortwert von 3.5 impliziert (> 63). Als nicht-rechtsextreme Gruppe gelten alle Befragten mit einem Wert < 63 . Dabei wird unterschieden nach jenen, welche alle Aussagen überwiegend oder voll abgelehnt haben (< 37),

sowie jenen, welche einen geringeren durchschnittlichen Zahlenwert als 3.5 pro Item erreicht, aber auch nicht alle Items (überwiegend oder voll und ganz) abgelehnt haben (37-63).

Die Berechnung absoluter Trennwerte setzt die Zuordnung von Zahlenwerten zu den Antwortstufen voraus, die nicht nur in einer schwachen Rangordnung stehen, sondern äquidistant sind. Diese messtheoretischen Artefakte sind Grundlage für die Prüfung von Hypothesen über unabhängige Variablen, aus denen die abhängige Variable rechtsextreme *Einstellung* erklärt werden sollen. Ein erster Schritt in diese Richtung ist die Berechnung der Enge des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen (Korrelation), die beispielsweise zwischen der als Einflussfaktor diskutierten Deprivation und rechtsextremer *Einstellung* geprüft wird. Dazu wird die als Merkmal aufgefasste Deprivation operationalisiert und skaliert und die Ausprägung des – ceteris paribus – ebenfalls begrifflich zwischen Individuum und Gesellschaft frei flottierenden Konstrukts *Deprivation* in der Gesamtstichprobe erhoben sowie in durch Trennwerte definierten Gruppen berechnet. Die Ausprägungen von *Deprivation* in den Gruppen werden miteinander verglichen und Unterschiede auf statistische Signifikanz geprüft. Als Hinweis auf einen ‚ursächlichen‘ Zusammenhang gilt eine relativ höhere Ausprägung von *Deprivation* unter rechtsextrem *Eingestellten*. Es resultieren folgende Aussagen, die ebenfalls als messtheoretische Artefakte eingestuft werden können:

„Die Befragten mit einer rechtsextremen Einstellung zeigten eine höhere soziale (T-Test [...] $p < .001$), politische (T-Test, $p < .001$) und individuelle wirtschaftliche Deprivation (T-Test, $p < .001$) als die Nicht-Rechtsextremen [...]. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Unterschied zwischen Rechtsextremen und Nicht-Rechtsextremen nicht sehr hoch ist.“ (Decker/Brähler 2006, 89)⁶⁵

Angemerkt werden muss, dass Signifikanzen auf verschiedenen Skalenniveaus berechnet werden können. So vergleicht der Chi-Quadrat-Test Prozentwerte, setzt also Nominalskalenniveau voraus (vgl. Bühner/Ziegler 2009, 284ff) und der Mann-U-Whitney-Test vergleicht letztlich die Ausprägung des Medians als Kennwert der zentralen Tendenzen, setzt also Ordinalskalenniveau voraus (vgl. 277f). Der T-Test hingegen beruht auf Intervallskalenniveau, weil er Mittelwerte zweier Gruppen vergleicht.

Auch Zusammenhänge zwischen Merkmalen (Korrelationen) können grundsätzlich auf verschiedenen Skalenniveaus berechnet werden (vgl. für eine Übersicht von Verfahren für Merkmale auf Skalenniveaus unterschiedlicher Kombination: Bortz/Döring 2006, 508). Beispielsweise können mit Kendalls tau Korrelationen für Rangplätze berechnet werden (vgl. Clauß/Finze/Partzsch 2004, 616). Produkt-Moment-Korrelationen setzen dagegen Intervallskalenniveau bei den untersuchten Merkmalen voraus.

Schließlich werden Varianzanalysen eingesetzt um zu klären, welches Merkmal welchen Anteil an der Varianz (Summe der quadrierten Abweichungen vom Mittelwert geteilt durch die Anzahl aller

⁶⁵ Die Verwendung des T-Tests zur Signifikanzprüfung zeigt übrigens an, dass beide Merkmale als intervallskaliert aufgefasst werden.

Messwerte) des Merkmals rechtsextreme *Einstellung* erklärt. Damit soll berechnet werden, welche unabhängigen Variablen (und damit Theorien über Ursachen) ein größeres oder kleineres Gewicht haben. Dieses Verfahren setzt Intervallskalenniveau voraus.

Auch wenn Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen auf verschiedenen Niveaus geprüft werden können, ist angesichts der o.g. Per-Fiat-Praxis m.E. davon auszugehen, dass in der hier diskutierten Forschungspraxis Intervallskalenniveau vorausgesetzt wird, soweit nicht offensichtliche Gründe dagegen sprechen wie der, dass sich aus Geschlecht kein Mittelwert bilden lässt oder dass ein Merkmal nicht normalverteilt ist.

Zur Problematik von Aggregathypothesen und soziodemographischen Merkmalen

Die Diskussion der in verschiedenen Aussagen quantitativ-statistischer Untersuchungen rechtsextremer *Einstellung* vorausgesetzten Skalenniveaus hat gezeigt, dass je niedriger das Skalenniveau ist, desto höher der Wert und die Dignität der Aussagen aus subjektwissenschaftlicher Sicht sind. Aus nomothetischer Sicht verhält es sich umgekehrt. Die ‚Königsklasse‘ quantitativ-statistischer Forschung stellt sich zudem noch aus anderen Gründen als problematisch dar, die nun erläutert werden.

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht besteht das Problem, dass „statistische Hypothesen“ stets „Aussagen über die Tendenz von Gruppen (z.B. von Gruppenmittelwerten) und nicht über jeden Einzelfall machen“ (Bortz/Döring 2006, 9), d.h. dass „die individuellen Daten der einzelnen Untersuchungsteilnehmer [...] zu einem Gesamtwert zusammengefasst (aggregiert)“ und „erst über diesen Gesamtwert (Aggregatwert) [...] Prognosen gemacht [werden]“ (ebd.). Dabei ist bewusst, „dass es durchaus begründungsbedürftig ist, warum man einen Gruppenunterschied nur für den Aggregatwert und nicht für jedes einzelne Individuum prognostiziert“, und man sich „auch Gedanken darüber machen [sollte], wodurch hypothesenkonträre Einzelfälle zustande kommen könnten“, zugleich aber Abweichungen von zentralen Tendenzen als „Verzerrungen“ und „Ausreißerwerte“ (ebd.) gelten.

Wie bereits ausführlich gezeigt wurde, spielen „die untersuchten Subjekte in ihrer individuellen Besonderheit und in ihren lebensweltlichen Bezügen“ in statistischen Hypothesen „keine konstitutive Rolle“, vielmehr wird „jede subjektive Sinneinheit des je einzelnen Falles zerstört“ (Markard 2009, 292). Damit aber wird, wie ebenfalls gezeigt wurde, von konkreten Prämissen-Gründe-Zusammenhängen abstrahiert, welche zu rekonstruieren allein es ermöglichen würde, ein bestimmtes Antwortverhalten, vulgo: eine mehr oder weniger rechtsextreme *Einstellung* zu verstehen. Wie im Experiment gilt: wovon aus methodologischen Gründen abstrahiert wird, das kann im Nachhinein nur um den Preis der Spekulation wieder hinzugefügt werden.

Dabei ist die Rekonstruktion impliziter Begründungszusammenhänge in vermeintlich kontingenten Wenn-Dann-Aussagen in Bezug auf experimentelle Situationen auch deshalb möglich, weil die für die „Interpretation erforderlichen Bezugsgrößen (Variablen) im Setting hergestellt“ (ebd.) sind. Anders in Fragebogenerhebungen: „Hier trifft dieser Setting-Bezug

(unabhängige/abhängige Variablen unter kontrollierten Bedingungen) nicht zu, so dass für Prämissenspekulationen kein der experimentellen Anordnung entsprechendes Bezugs-Material vorhanden ist“ (ebd.). Weil Bedingungen des Verstehens – intersubjektive Dialoge über Gründe unter Bezug auf Bedeutungsanalysen – systematisch suspendiert sind, wird versucht, das Merkmal rechtsextreme *Einstellung* aus anderen Merkmalen zu erklären, welche – ceteris paribus – in demselben Maße von Lebenswelten und Gründen abstrahieren, also begrifflich frei zwischen Individuum und Gesellschaft flottieren. Auch für diese Merkmale werden aggregierte Daten benutzt, die (residuale) Sinneinheit des einzelnen Falls wird also auch hier aufgehoben. Das erklärungsbedürftige Phänomen rechtsextreme *Einstellung* wird mit Merkmalen zu erklären versucht, welche selbst gesellschaftlich-subjektiv aufklärungsbedürftig sind. Dies gilt m.E. unabhängig davon, ob bivariate Korrelationen oder Varianz- oder Faktorenanalysen durchgeführt werden. Die statistische Hypothesenbildung und -prüfung versucht ein Problem mit jenen Mitteln zu lösen, welche es verursachen, und tritt in einen Zirkel quantitativ-statistisch gestützter Prämissenspekulation ein. In diesem Sinne werden Zusammenhänge zwischen Ausprägungen rechtsextremer *Einstellung* und Ausprägungen des Merkmals Deprivation oder des (erinnerten) elterlichen Erziehungsverhalten (Decker/Brähler 2006, 85ff) oder der Modernität des Arbeitsplatzes (Stöss et al. 2004, 15ff) untersucht. Aussagen über Zusammenhänge dieser Art sind aus den genannten Gründen weniger als gesicherte und begründete Erklärungen, denn als Hinweise auf klärungsbedürftige Zusammenhänge zu verstehen.

Neben spezifischen Hypothesen über Merkmalszusammenhänge wie die eben genannten werden auch Merkmale in Zusammenhang mit rechtsextremer *Einstellung* gebracht, welche aus verallgemeinerungstheoretischen bzw. -technischen Erwägungen systematisch berücksichtigt werden: Region, Geschlecht, Alter, Bildungsgrad, beruflicher Status etc. Hintergrund ihrer Berücksichtigung ist das Interesse des quantitativ-statistischen oder historisch-aggregativen Erkenntnismodus an Aussagen über die Verbreitung von Merkmalen in bestimmten raumzeitlich konkreten Populationen: „Stichprobenuntersuchungen beziehen sich auf die in begrenzten Zeiträumen real existierenden Populationen und sind über diese hinaus nicht generalisierbar“ (Bortz/Döring 2006, 396). Um Aussagen über Populationen machen zu können, wird von Kennzahlen in einer Stichprobe auf Kennzahlen in der interessierenden Grundgesamtheit (Population) geschlossen. Dabei wird angenommen, dass das interessierende Merkmal durch spezifische oder die üblichen soziodemographischen Merkmale beeinflusst wird, weshalb diese in der Stichprobe systematisch zu berücksichtigen seien (vgl. 397). „Gute Stichproben [...] zeichnen sich dadurch aus, dass sie hinsichtlich möglichst vieler Merkmale und Merkmalskombinationen der Population gleichen“ (Bortz/Döring 2006, 396). Üblicherweise spielen dabei „Merkmale wie Bildung, Alter, Größe des Wohnortes, Geschlecht, Größe der Familie“ (ebd.) eine Rolle. Schließlich hängt die Qualität des Schlusses von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit auch von der Größe der Stichprobe ab. Das „individuelle Mitglied der Stichprobe“ ist vor diesem Hintergrund „in seiner Individualität uninteressant und austauschbar,

soweit durch seinen Austausch nicht die Auswahlkriterien durch die betreffende Stichprobe verletzt werden“ (Markard 2009, 290).

Bei Untersuchungen der Verbreitung rechtsextremer *Einstellung* handelt es sich bei der Grundgesamtheit um die bundesdeutsche Bevölkerung (mit Ausnahme von Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit bzw. mit Migrationshintergrund). Eine Untersuchung aller Mitglieder der Population (Vollerhebung) ist hier unmöglich. Daher muss das interessierende Merkmal anhand einer Stichprobe untersucht und von dieser auf die Grundgesamtheit geschlossen werden. Aus den geschilderten methodisch-technischen Kriterien für den Schluss von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit werden in Untersuchungen rechtsextremer *Einstellung* verschiedene soziodemographische Merkmale berücksichtigt und die gewonnenen Daten ausgewertet.

Bei Decker/Brähler (2006) wird beispielsweise die Ausprägung des Merkmals rechtsextreme *Einstellung* im Verhältnis zu Ausprägungen der Merkmale Region (Ost, West), Geschlecht (Männer, Frauen), Alter (vier Kohorten), Bildungsgrad und beruflicher Status dargestellt. Soweit Unterschiede sichtbar sind, werden sie auf ihre statistische Signifikanz geprüft. Entscheidend ist, dass selbst wenn Unterschiede vorhanden und statistisch signifikant sind, ihre Bedeutung ungeklärt ist, was die Fragen aufwirft, warum beispielsweise antisemitische *Einstellungen* im Westen relativ häufiger sind und warum mehr Arbeitslose ‚ausländerfeindlichen‘ Statements zustimmen als andere Berufsgruppen (vgl. ebd., 49). Die Bezeichnung ‚Effekt‘ für statistisch signifikante Unterschiede legt dagegen tendenziell nahe, dass diese schon Erklärungswert besäßen. Anstatt im Bedingtheitsdiskurs anzunehmen, dass Menschen unter bestimmten Bedingungen (Frau/Mann; Alter) wahrscheinlich so oder so reagieren (z.B. der Aussage xy zustimmen), wäre mit konkreten Personen zu klären, welche Prämissen und Gründe bestimmten Denk- und Handlungsweisen zugrunde liegen. Zudem lenkt der quantitativ-statistische Fokus auf (signifikante) Unterschiede vom Blick auf ggf. hohe gemeinsame Sockelniveaus ab. Daher wäre, soweit sich Kempfs (1992) Feststellung, Signifikanzen sagten „nur so viel aus, dass gewisse, an den Daten zu beobachtende Regelmäßigkeiten aller Wahrscheinlichkeit nicht zufällig zustande gekommen, sondern einer weiteren Beobachtung würdig sind“ (106), auch auf Verteilungsunterschiede beziehen lässt, dahingehend zu relativieren, dass die Entstehung nicht-signifikant verschiedener oder gleich hoher Zustimmungsraten ebenfalls einer weiteren Beachtung würdig ist. In beiden Fällen – signifikanten wie nicht signifikanten oder keinen Unterschieden – gilt jedoch, dass sobald psychologische Gegenstände als Merkmale aufgefasst werden, von ihren gesellschaftlich-subjektiven Bedeutungen abstrahiert (vgl. Holzkamp 1986, 42f) und das Denken im Bedingtheitsdiskurs nahegelegt wird (vgl. Markard 2009, 291). Der Gegenentwurf besteht, wie gesagt, darin, nach Prämissen und Gründen für Denk- und Handlungsweisen konkreter Personen in konkreten Lebenswelten zu fragen, wobei demographische Variablen dann als personale Prämissen in Rechnung zu stellen sind.

Zwischenresümee

Im abgeschlossenen dritten Darstellungsschritt wurden die problematischen Konsequenzen der Skalierung und Messung rechtsextremer *Einstellung* skizziert. Unbeschadet des Wissens um eine fehlende Maßeinheit bei sozialwissenschaftlichen Gegenständen führt der Primat der quantitativen Methodik dazu, dass die eine Maßeinheit konstituierende Skalierung auf Intervallskalenniveau, deren messtheoretische Unzulässigkeit durch die sogenannte ‚Per-Fiat‘-Praxis übergangen wird, durchgesetzt wird. Für die Bestimmung der Zustimmungsraten zu einzelnen Items ist die Zuordnung von Zahlen bei vier- bzw. fünfstufigen Antwortvorgaben bei Decker/Brähler und Heitmeyer nicht notwendig. Aussagen der Art, dass 43,8% der deutschen Bevölkerung der Aussage zustimmen, dass ‚Ausländer nur hierher kommen, um unseren Sozialstaat auszuplündern‘ (Decker/Brähler 2006, 37), kommt aus subjektwissenschaftlicher Sicht der größte Informationsgehalt zu. Es handelt sich hier um auch im interpretativen Paradigma interessierende Hinweise über die Verbreitung bestimmter Sinngehalte, deren subjektwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Bedeutung aufzuklären ist. Während aus quantitativ-statistischer Sicht das Aussageniveau mit dem Skalenniveau steigt, verhält es sich aus subjektwissenschaftlicher Sicht umgekehrt. Je weiter die quantitativ-statistische Verarbeitung der Rohdaten fortschreitet, desto stärker muss der geringer werdende Erkenntnisgehalt durch den Glauben an die von ihr erst selbst produzierten artifiziellen Gegenstände kompensiert werden. Aussagen über statistisch signifikante Unterschiede der Zustimmung zu bestimmten Items oder Dimensionen in durch sozio-demographische Merkmale konstituierten Gruppen sind subjektwissenschaftlich wie gesellschaftstheoretisch ebenso aufklärungsbedürftig, wie es Hypothesen über Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen wie etwa *Deprivation* und *Einstellung* sind, die i.d.R. auf intervallskalierten Daten beruhen und zudem wegen ihres Aggregatcharakters systematisch vom Einzelfall absehen und verschiedenste Sinngehalte unentwirrbar miteinander vermischen, dabei aber meinen, eine Erklärung für dieses Gemisch anbieten zu können.

Auf der Grundlage der in den drei Darstellungsschritten beschriebenen Abstraktionen und Probleme, welche in aktuellen quantitativ-statistischen Untersuchungen rechtsextremer *Einstellung* aufgeschichtet sind, werden deren Ergebnisse nun so dargestellt, dass sie für eine kritische Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden nutzbar werden.

5.2 Darstellung und Interpretation von Untersuchungen recht(sextrem)er *Einstellung*

In diesem Unterkapitel werden Ergebnisse der Untersuchung recht(sextrem)er *Einstellung* auf der Grundlage des Wissens um spezifische Abstraktionen und Probleme quantitativ-statistischer Forschung beschrieben. Die Darstellung konzentriert sich auf Hinweise, welche die Relevanz des Topos der Ethnisierung der sozialen Frage für antirassistische Bildungsarbeit begründen. Dies geschieht angesichts der tendenziellen Ausblendung von Zusammenhängen zwischen der kapitalistischen Produktionsweise und Rassismus. Zudem werden Hinweise auf statistisch

bedeutsame Zusammenhänge berücksichtigt, die subjektwissenschaftlich und gesellschaftstheoretisch in den *Kapiteln 6 und 7* aufgeklärt werden. Grundlage der folgenden Darstellung sind Befunde aus den Studien über rechtsextreme *Einstellung* von Stöss et al. (2004), Stöss (2005), Decker/Brähler (2006 u. 2008) sowie von Heitmeyer (2002-2010 u. 2010a) über das Konstrukt der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF).

Vor dem Hintergrund der Ausführungen im *Kapitel 5.1.3* können an diesen Untersuchungsergebnissen drei Ebenen unterschieden werden, denen am Maßstab ihres Abstraktionsgrades im Verhältnis zum Gegenstand (das Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen) und ihrer messtheoretischen Zulässigkeit unterschiedliche Dignität zukommt.

Die erste Ebene bezieht sich auf die Darstellung der Verbreitung der Zustimmung zu Sinngehalten einzelner Items in der ‚deutschen‘ Bevölkerung (5.2.1). Aussagen über die Verteilung von Zustimmungshäufigkeiten zu Dimensionen der mehrdimensionalen Konstrukte über verschiedene Gruppen, die auf nominalskalierten Daten beruhen, liegen auf der zweiten Ebene (5.2.2). Ausgespart bleiben Aussagen über die Verbreitung der Zustimmung zu Dimensionen und dem jeweiligen mehrdimensionalen Konstrukt, weil bzw. insoweit diese auf intervallskalierten Daten beruhen und die hier interessierenden Sinngehalte mit anderen unentwirrbar vermischen. Annahmen über Einflussfaktoren auf das jeweilige Konstrukt liegen auf der dritten Ebene (5.2.3). Sie werden berücksichtigt, obwohl sie auf intervallskalierten Daten beruhen und/oder verschiedene Item-Sinngehalte und Dimensionen vermengen sowie Aggregatcharakter haben, weil sie trotz dieser Abstraktionen und thematischen Entspezifizierungen Hinweise auf relevante Konstitutionsbedingungen der Ethnisierung der sozialen Frage enthalten.

Für alle drei Aussageebenen gilt, dass sie sich auf einen hinsichtlich des zentralen Merkmalspekts Einstellung begrifflich-definitivisch unbestimmten, methodisch-technisch jedoch folgendermaßen bestimmten Gegenstand beziehen: ‚Über Unsicherheiten und Zweifel hinweggehende Äußerungen in den vorgegebenen Kategorien Zustimmung/Ablehnung mit zugeschriebenen Stufen über unsachlich-provokative Sinngehalte, welche von gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten und damit subjektiven Gründen der Befragten abstrahieren und zwischen Individuums- und Gesellschaftsbezug frei flottieren‘ (*Einstellungen*, s.o.). Auf weitere spezifische, mit abnehmender Dignität zunehmende Interpretationsschwierigkeiten wird an Ort und Stelle eingegangen.

Mit diesen Einschränkungen gilt, dass die nachstehende Darstellung in zweierlei Hinsicht relevant für eine antirassistische Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden ist. Sie enthält Hinweise auf in der antirassistischen Bildungsarbeit tendenziell unberücksichtigte relevante Zusammenhänge und macht das Selbstmissverständnis quantitativ-statistischer Forschung, ihre Ergebnisse seien objektiv, reliabel und valide, kritisch diskutierbar. Weil dieses Missverständnis sich auch in Alltagsvorstellungen von Bildungsarbeiter/inne/n und Teilnehmer/inne/n

wiederfindet, wird auf diese Weise eine Grundlage für kritische Bildungsarbeit geschaffen, Forschungsbefunde angemessen zu rezipieren und zu vermitteln.

5.2.1 Verbreitung der Zustimmung zu Items mit Bezug auf die Ethnisierung der sozialen Frage – Erste Ebene

Alle der folgenden Diskussion von Ergebnissen quantitativ-statistischer Untersuchungen rechtsextremer *Einstellung* auf der ersten Ebene, also der Zustimmungsrates zu bestimmten Sinngeländen, zugrundeliegenden Studien untersuchen ein mehrdimensionales Konstrukt, dessen Dimensionen i.d.R. mehrere Items, d.h. verschiedene Sinngelände enthalten. Thematisch eindeutigen Bezug zu der hier interessierenden Dynamik der Ethnisierung der sozialen Frage haben Items auf den Dimensionen ‚Ausländerfeindlichkeit‘ (Decker/Brähler, Stöss, Stöss et al.) sowie ‚Fremdenfeindlichkeit‘ und ‚Etabliertenvorrechte‘ (Heitmeyer). Mit Blick auf das Gesamt der sechs bzw. zehn Dimensionen der jeweiligen Konstrukte muss der Fokus auf den Topos ‚Ethnisierung der sozialen Frage‘ nicht eigens ans Datenmaterial herangetragen werden, vielmehr stechen die entsprechenden Items ob ihrer relativ hohen und teils höchsten Zustimmungsrates von selbst hervor. Die Betrachtung der Ergebnisse von Decker/Brähler (2006 u. 2008) im Zeitverlauf (2002, 2004, 2006, 2008) zeigt folgendes Bild. Als einzige der sechs Dimensionen liegt die Rate der Zustimmung zu allen drei Aussagen der Dimension ‚Ausländerfeindlichkeit‘ kontinuierlich über 20%, zwischen 2002 und 2006 stimmt sogar mehr als ein Viertel der Bevölkerung allen drei Items zu (vgl. 2008, 35). Dabei weisen zwei der drei Items einen inhaltlichen Bezug zur Ethnisierung der sozialen Frage auf: a) ‚Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder nach Hause schicken‘ und b) ‚Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen‘.

Im Fall a) enthält der Sinngelände die Aussage, dass die virulente Problematik der Arbeitslosigkeit nicht solidarisch, sondern konkurrenzethnisiert gelöst werden soll. Eine Facette von Prozessen der Ethnisierung der sozialen Frage ist auch im Gehalt der Aussage b) enthalten. Hier wird die gemeinschaftlich-solidarische Absicherung gegen Risiken verschiedener Art (Sozialstaat⁶) als etwas betrachtet, das Eigentum der ethnisch definierten dominanten Eigengruppe ist (‚unser Sozialstaat‘). Menschen, die bzw. deren (Ur-)Großeltern u.a. aus dem Grund eingewandert sind bzw. einwandern, weil ihre Arbeitskraft gebraucht wurde bzw. wird, werden nicht als solche dargestellt, sondern ethnisiert (‚Ausländer‘). Der Grund ihres Hierseins wird zudem darin gesehen, auf gemeinschaftliches Eigentum von ‚Deutschen‘ reduzierte sozialstaatliche Leistungen zu Unrecht in Anspruch zu nehmen (‚kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen‘).

Diese Beschreibung des Sinngeländes beinhaltet einen begrifflich-theoretischen Überhang, der nicht per se durch die Aussage abgedeckt und daher diskutabel ist (Repräsentationsproblem, vgl. Kap. 5.1.2). Zudem kann nicht gesagt werden, in welcher Weise die Befragten das Item verstehen und welche Prämissen-Gründe-Zusammenhänge ihrem Antwortverhalten zugrundeliegen, das in

die vorgegebenen Kategorien und Stufen mit den resultierenden Uneindeutigkeiten zu pressen ist. Mit diesen Einschränkungen kann festgehalten werden, dass die folgenden Angaben über die Verbreitung dieser Sinngehalte in der deutschen Bevölkerung darauf hinweisen, dass die Dynamik der Ethnisierung der sozialen Frage virulent und also relevant für antirassistische Bildungsarbeit ist. Die Zustimmung zu diesen Aussagen lag 2008 bei a) 42% bzw. b) 46% (vgl. 2008, 20), 2006 bei a) 38% bzw. b) 43% (vgl. 2006, 37). Das dritte Item ‚Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Ausmaß überfremdet‘ erreicht Zustimmungswerte von 40% (vgl. 2006, 37) bzw. 46% (vgl. 2008, 20).

Im Kontext des Konstrukts ‚rechtsextreme Einstellung‘ erreicht keine andere Dimension im Zeitverlauf Zustimmungswerte zwischen 20 und 30%, lediglich die Dimension ‚Chauvinismus‘ zeigt in den Jahren 2002 bis 2008 annähernd hohe Zustimmungswerte zwischen 15 und 20% (vgl. 2008, 35). Ihre Items ‚Wir sollten endlich wieder Mut zu einem starken Nationalgefühl haben‘, ‚Was unser Land heute braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen deutscher Interessen gegenüber dem Ausland‘ und ‚Das oberste Ziel deutscher Politik sollte es sein, Deutschland Macht und Geltung zu verschaffen‘, können im Kontext der nationalstaatlich formierten Konkurrenz um Kapital, qualifizierte Arbeitskräfte etc. im trans-nationalen High-Tech-Kapitalismus, also einer weiteren Form ethnisierter Konkurrenz, hier um Ressourcen im globalen Maßstab, verortet werden.⁶⁶ Betrachtet man die Ergebnisse im Zeitverlauf (2002, 2004, 2006) zum Konstrukt der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) bei Heitmeyer (2007), zeigt sich folgendes Bild. Die Rate der Zustimmung – in den Kategorien ‚Ich stimme eher zu‘, ‚Ich stimme voll und ganz zu‘ auf einer vierstufigen Skala – zu dem auch bei Decker/Brähler verwendete Item ‚Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken‘, ist 2004 und 2006 mit jeweils um die 35% ähnlich hoch, 2003 lag es leicht unter 30%. Ein weiterer Hinweis auf die Relevanz der Ethnisierung der sozialen Frage liegt in den Zustimmungsraten von 35 bis 40% zwischen 2002 und 2006 zum Item ‚Wer immer schon hier lebt, sollte mehr Rechte haben als die, die später zugezogen sind‘.

Konzeptionsgemäß soll dieses Item Einstellungen mit Blick auf „Aussiedler, neue und zahlenmäßig kleine Minderheiten oder (anerkannte) Flüchtlinge“ (Heitmeyer 2002, 20) erheben. Neben den bereits benannten Einschränkungen (Repräsentationsproblem, diffuser Prämissenbezug) ist zu beachten, dass Denk- und Handlungsweisen gegenüber diesen Gruppen (und u.a. deshalb die *Einstellungen*) ggf. sehr verschieden zustande kommen, etwa weil öffentliche Diskurse über Aussiedler als ethnisch deutsch geltende Menschen qualitativ verschieden sind von solchen über Flüchtlinge. Zudem können ‚Zugezogene‘ auch Menschen

⁶⁶ Dabei gelten dieselben Einschränkungen wie im Falle der Items der Dimension ‚Ausländerfeindlichkeit‘. Weitere Aspekte möglicher Prämissen des Antwortverhaltens in beiden Fällen liegen in der Präsenz der Itemgehalte in öffentlichen Diskursen und dem konkreten Interview-Setting, das 2010 im Rahmen etwa halbstündiger Telefonate durchgeführt wurde (vgl. Heitmeyer 2010, 42).

sein, welche als Deutsche anerkannt werden, aber auch Menschen, die als Ausländer positioniert werden, ohne zu den o.g. Gruppen zu gehören. Schließlich ist nicht klar, ob die Aussage auf politische und/oder ökonomische Teilhaberechte oder die Anerkennung kultureller Differenz bezogen wird. Mit diesen Einschränkungen verweist die Zustimmung zu diesem Sinngehalt auf die ggf. ethnisierte Zuweisung von Rechten (auf politische, ökonomische Teilhabe oder kulturelle Anerkennung). Ähnliches gilt für das Item ‚Wer irgendwo neu ist, sollte sich erstmal mit weniger zufrieden geben‘, dem um die 60% zustimmen.

Dieser Wert wie auch die 55-60% Zustimmung zum Item ‚Es leben zu viele Ausländer in Deutschland‘ stechen als Höchstwerte aus allen Statements der GMF-Skala heraus. In welchem Sinn und aus welchen Gründen die Befragten dies meinen, bleibt offen. Mögliche Prämissen-Gründe-Zusammenhänge können sich thematisch wiederum auf politisch-ökonomische Teilhabe oder auch auf kulturelle Anerkennung beziehen. Insoweit ein Zusammenhang zur Ethnisierung der sozialen Frage bestehen kann, verweist auch dieses Ergebnis auf die Relevanz dieses Topos für antirassistische Bildungsarbeit.

Zur relativen Höhe der Zustimmungsteile zu den genannten Items muss noch angemerkt werden, dass im Kontext des zehndimensionalen Konstrukts GMF auch negative Aussagen mit Blick auf Schwule/Lesben, Obdachlose und Muslime Werte zwischen 30 und 40% erreichen und damit ebenso hoch liegen, wie das Item ‚Wer immer schon hier lebt, sollte mehr Rechte haben als die, die später zugezogen sind‘ und leicht höher als das Item ‚Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken‘.

Bei Stöss et al. (2004) wird rechtsextreme *Einstellung* als Konstrukt aus denselben sechs Dimensionen wie bei Decker/Brähler aufgefasst, pro Dimension werden jedoch fünf Items einbezogen, die mit einer siebenstufigen Skala ‚gemessen‘ werden. Hier liegt ‚chauvinistische *Einstellung*‘ (32%) gefolgt von der ‚Verharmlosung des Nationalsozialismus‘ (29%) an erster Stelle. ‚Ausländerfeindlichkeit‘ liegt mit 26% an dritter Stelle. Sie umfasst neben den drei bei Decker/Brähler verwendeten Items die Aussagen ‚Ausländer sollten grundsätzlich ihre Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten auswählen‘ und ‚Wer als Ausländer in Deutschland bleiben will, muss die deutsche Kultur übernehmen‘ (vgl. 88). Von den fünf Aussagen erhielten die zur ‚Überfremdung‘ 40%, zur ‚Kulturübernahme‘ 39%, zum ‚Sozialstaat‘ 26%, die zu den ‚Arbeitsplätzen‘ 18% und zu den ‚Ehepartnern‘ 15% Zustimmung, als welche (intervallskalierte) Werte zwischen 21 und 35 betrachtet werden. Hinsichtlich der *relativen* Größe der Zustimmung zu Aussagen mit Bezug zur Ethnisierung der sozialen Frage muss daran erinnert werden, dass sie von den per definitionem einbezogenen Dimensionen und Items sowie der Skalenkonstruktion abhängig ist.

Fazit

Für die Rezeption und Vermittlung von Ergebnissen quantitativ-statistischer Untersuchungen recht(sextrem)er *Einstellung* auf der ersten Ebene in kritischer Bildungsarbeit lässt sich mit

Einschränkungen festhalten: Die Höhe der Zustimmung zu Aussagen, deren Sinngehalt einen Bezug zur Ethnisierung der Konkurrenz um Arbeitsplätze (zwischen 18 und 46%) bzw. um sozialstaatliche Leistungen (zwischen 26 und 43%) oder zu einer Ethnisierung des Rechts auf ökonomisch-politische Teilhabe und kulturelle Anerkennung (zwischen 35 und 40%) hat, verweist auf die Relevanz von Prozessen der Ethnisierung der sozialen Frage als Topos antirassistischer Bildungsarbeit. Dabei ist entscheidend, dass der Sockelwert der Zustimmung zwischen fast einem Fünftel und fast der Hälfte der deutschen Bevölkerung liegt.⁶⁷ Als Angaben über *Einstellungen* sind sie in qualitativer und quantitativer Hinsicht als Hinweise, nicht als exakte Aussagen zu verstehen.

Dass die Dynamik der Ethnisierung der sozialen Frage virulent ist, heißt nicht, dass dies nicht auch für kulturalistischen Rassismus, Tradierungen kolonialer Verhältnisse sowie die menschenverachtende Regulation von Flucht der Fall ist. Hinweise auf die Verbreitung von Sinngehalten, die als Aspekte dieser Topoi gelten können, sind in den Studien zu finden. Allerdings werden diese Themen in der antirassistischen und interkulturellen Bildungsarbeit weithin berücksichtigt, während dies für den Topos der Ethnisierung der sozialen Frage nicht im gleichen Maße zu gelten scheint (Kap. 3.4.1). Insofern belegen die skizzierten Befunde, dass es wichtig wäre, sich dieses Themas in der antirassistischen Bildungsarbeit stärker anzunehmen. Grundlagen dafür, dies vom Subjektstandpunkt der Lernenden aus zu tun, werden in den *Kapiteln 6 und 7* entwickelt.

5.2.2 Verteilung von Zustimmungsraten in soziodemographischen Merkmalsausprägungen – Zweite Ebene

In der nun folgenden Diskussion geht es um Ergebnisse quantitativ-statistischer Untersuchungen recht(sextrem)er *Einstellung* auf der eingangs benannten zweiten Ebene, also um die Verteilung von Zustimmungsraten über soziodemographische Merkmale. Eingedenk der Probleme entsprechender Befunde wird die Verteilung rechtsextremer *Einstellung* nach Region, Geschlecht und Alter sowie Bildung und beruflichem Status aus subjektwissenschaftlicher Sicht skizziert, soweit dies aus meiner Sicht für antirassistische Bildungsarbeit relevant ist.

*Rechtsextreme *Einstellung* in regionaler Ausprägungen (Ost-West & Bundesländer)*

Seit Beginn der 1990er Jahre ist die These, dass Rechtsextremismus und Rassismus in Ost- und Westdeutschland sich in der Qualität, im Ausmaß und in den Entstehungsweisen unterscheiden, *common sense* im wissenschaftlichen wie Alltagswissen. Während dies beispielsweise mit Blick auf rechtsextreme Organisationen teils noch immer der Fall ist, ist diese Vermutung für *Einstellungen* und teils auch für Wahlverhalten von Anfang an unzutreffend. Studien zeigen

⁶⁷ Die quantitative Varianz geht auf die in Kap. 5.1.2 herausgearbeiteten Ursachen zurück. Als Sockelwert bezeichne ich das Mindestniveau von Zustimmungsraten ungeachtet (ggf. statistisch signifikanter) Unterschiede.

vielmehr, dass rechtsextreme *Einstellungen* in der ersten Hälfte der 1990er Jahre im Westen verbreiteter waren als im Osten. 1992 „betrug der Anteil der Anteil der antisemitisch eingestellten Befragten in Deutschland 13 Prozent, im Westen waren es 16 Prozent, im Osten vier Prozent“ (Stöss 2005, 63). 1994 kam eine Erhebung zu dem Ergebnis, dass die „Befragten aus den neuen Bundesländern [...] durchgehend eine klarere, kundigere und ablehnendere Haltung zum Nationalsozialismus [zeigen]“ (64). Im selben Jahr war das gesamte rechtsextreme Einstellungspotenzial „im Westen mehr als doppelt so groß wie im Osten“ (ebd.). Zudem waren rechtsextreme Parteien bei Wahlen auf Bundesebene 1990 und 1994 im Westen erfolgreicher (vgl. ebd.). Mitte der 1990er Jahre kehrte sich der Trend um. 1998 lag das rechtsextreme Einstellungspotenzial für Gesamtdeutschland bei 13%, „für Westdeutschland 13% und für Ostdeutschland 17%“, und auch bei Wahlen waren rechtsextreme Parteien im Osten nun erfolgreicher (ebd.).

Für die Gegenwart gibt es folgende Befunde. Im Vergleich der Zustimmungsteile zu allen drei Items jeder Dimension sind Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern auf allen Dimensionen vorhanden und statistisch signifikant (vgl. Decker/Brähler 2006, 43). Mit Blick auf die Rate der Zustimmung zu allen drei Items der Ausländerfeindlichkeitsskala ist der Anteil in den ostdeutschen Bundesländern um rund 5% höher, liegt aber im Westen auf einem hohen Sockelniveau von 25% (vgl. ebd.). Auch die Werte der Diktaturbefürwortung und für Sozialdarwinismus liegen im Osten um jeweils rund 2% höher. Im Westen stimmen dagegen mehr als doppelt so viele (9,5 zu 4,2%) den Statements der Antisemitismusskala zu, auch der Nationalsozialismus wird mehr als zweimal öfter verharmlost als im Osten (4,6 zu 2%). Aussagen der Chauvinismus-Skala stimmen im Westen rund 4% mehr zu als im Osten (vgl. ebd.). Diese Unterschiede sind – bei insgesamt sinkenden Werten – zwischen 2002 und 2008 relativ stabil. 2008 lag jedoch der Anteil der Zustimmung zu Aussagen der Chauvinismus-Skala im Osten höher, 2004 lagen die Werte auf der Ausländerfeindlichkeits-Skala gleichauf, 2008 ist das Ost-West-Gefälle größer geworden (vgl. Decker/Brähler 2008, 35f).

Auch wenn die genannten langfristigen Tendenzen und aktuellen Unterschiede in der Verbreitung rechtsextremer Einstellung in Ost- und Westdeutschland beschrieben werden können, stellt sich die Frage nach ihrem Sinn. Dass solche Unterschiede überhaupt ermittelt werden, liegt zunächst daran, dass das Merkmal Region aufgrund der verallgemeinerungstheoretischen Annahme, dass es einen Einfluss auf rechtsextreme *Einstellung* haben könnte, in der Stichprobenziehung systematisch berücksichtigt wird. Darüber hinaus resultieren derartige Darstellungen jedoch auch aus dem o.g. verallgemeinerungstechnischen Grund, dass der Schluss von einer Stichprobe auf die Grundgesamtheit nur bei einem bestimmten Stichprobenumfang möglich ist. Dementsprechend weist Heitmeyer (2007, 106) darauf hin, dass, obwohl „viele Indizien“ für eine regionale Betrachtung nach Bundesländern sprechen, „im Großteil bisheriger Studien [...] Ost-West-Vergleiche im Mittelpunkt“ stehen „*müssen*, da oft die

Fallzahl für Personen aus den einzelnen Bundesländern nicht ausreicht“, um entsprechend „differenzierte Analysen vorzunehmen“.

Vor diesem Hintergrund ist nach der Bedeutung des soziodemographischen Merkmals ‚Region‘ für recht(sextrem)e *Einstellungen* zu fragen, in diesem Fall nach gesellschaftlich-subjektiven Konstitutionsbedingungen, die für Ost- oder Westdeutschland spezifisch wären. In diesem Zusammenhang waren in den 1990er Jahren Theorien populär, die besonders autoritäre Dispositionen infolge frühkindlicher Sozialisationsbedingungen in der DDR vermuteten. Die öffentliche Resonanz solcher Theorien speiste sich teils aus der falschen, aber vorherrschenden pauschalen Annahme, Rassismus und Rechtsextremismus seien vor allem in den neuen Bundesländern virulent. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten sind sozialisationstheoretische Erklärungsansätze als gesellschaftlich vorherrschende Interpretation insofern problematisch, als sie Ursachen von Rassismus und Rechtsextremismus in die biographische Vergangenheit verlagern und damit gegenwärtige Verhältnisse als Prämissenkonstellationen aus dem Blickfeld manövrieren (vgl. Holzkamp 1994, 282ff; Osterkamp 1996, 9ff u. 85ff). Schließlich ist das (damals) populäre Theorem Christian Pfeiffers, autoritäre Dispositionen als Ursache von Rassismus und Rechtsextremismus der 1990er Jahre in Ostdeutschland seien auf die kollektive DDR-Sozialisation in Krippen, Kindergärten etc. zurückzuführen, auch aufgrund empirischer Längsschnittuntersuchungen kritisiert worden (vgl. Wahl 2004, 16). Sind Annahmen, die eine verallgemeinerungstheoretische Berücksichtigung des Merkmals Region nach Ost/West begründen, schon für die 1990er Jahre theoretisch und empirisch fraglich, dürften sie für die Gegenwart, also mehr als zwanzig Jahre nach der Vereinigung, hinfällig sein. Übrig bleiben verallgemeinerungstechnische Gründe für die Berücksichtigung und Darstellung entsprechender Verteilungen, die daher in der Rezeption und Vermittlung entsprechender Befunde in der Politischen Bildung zu hinterfragen sind.

Dementsprechend sind, wie bereits Heitmeyer (2007, 106ff), auch Decker/Brähler (2008) dazu übergegangen, kumulierte Stichproben aus den jeweiligen Querschnittsuntersuchungen zu bilden, um Aussagen über die Verteilung rechtsextremer *Einstellung* über alle Bundesländer treffen zu können. Auch wenn die Anzahl von Stichprobenmitgliedern mit dem Merkmal ‚Kleines Bundesland‘ für eine belastbare Verallgemeinerung nicht hinreichen, sind für die Bundesländer folgende Tendenzen sichtbar. Auf der Dimension Ausländerfeindlichkeit liegen Bayern (39,1%) und Sachsen-Anhalt (39,3%) mit den höchsten Zustimmungsräten fast gleichauf, auch Niedersachsen (26,9%) liegt noch über dem Durchschnitt (25,4%) (vgl. 2008, 46). Der niedrigste Wert liegt bei 11% (Saarland). Auf der Chauvinismus-Skala liegt Bayern mit 30,4% Zustimmung an erster Stelle, es folgen Mecklenburg-Vorpommern (27,6%) und Hamburg (24,5%) bei einem durchschnittlichen Wert von 18,1% (vgl. Decker/Brähler 2008, 44). Diese Werte beruhen auf der Festlegung durchschnittlicher Zustimmung pro Dimension, d.h. auf Intervallskalenniveau.

Auf Mittelwerten, also ebenfalls auf Intervallskalenniveau, beruhen die Hinweise bei Heitmeyer (2007) zur regionalen Verteilung des Konstrukts GMF. Das besonders interessierende Item

‚Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken‘ ist als eines von zweien in der Dimension ‚Fremdenfeindlichkeit‘ enthalten. Dessen regionale Verteilung zeigt für alle neuen Bundesländer die höchsten überdurchschnittlichen Werte, gefolgt von Saarland und Bayern als einzigen westlichen Bundesländern über dem Durchschnitt. Alle übrigen alten Bundesländer weisen unterdurchschnittliche Mittelwerte auf (vgl. ebd., 107).

*Rechtsextreme *Einstellung* in Ausprägungen von Alter und Geschlecht*

Befunde zur Zustimmungsverteilung zu Dimensionen rechtsextremer *Einstellung* über die soziodemographischen Merkmale Geschlecht und Alter können für kritische Bildungsarbeit deshalb relevant sein, weil die Einschätzung, dass Rechtsextremismus und Rassismus vor allem unter jungen Männern verbreitet seien, seit Beginn der 1990er Jahre verbreitet ist. Wo vorhanden, führt sie in der pädagogischen Praxis oft dazu, die Realisierung rechtsextremer und rassistischer Denk- und Handlungsweisen bei Mädchen und jungen Frauen zu unterschätzen. Sofern es zulässig ist, das den lebensweltlich konkreten Situationen pädagogischer Praxis gegenüber abstrakte Konstrukt *Einstellung* als pragmatisches Korrektiv zu verwenden, bieten Darstellungen der Verteilung von Zustimmungsteilen über Alterskohorten und Geschlecht Orientierung.

Mit Blick auf alle drei Sinngehalte der Dimension Ausländerfeindlichkeit, also die in dieser Arbeit besonders interessierenden Items mit Bezügen zur Ethnisierung der sozialen Frage, sind die Zustimmungsraten von Männern und Frauen nicht signifikant verschieden, und liegen bei über 25% (vgl. Decker/Brähler 2006, 48). Zu den anderen Dimensionen rechtsextremer *Einstellung* ist die Zustimmung von Männern signifikant höher als die der Frauen, ohne dass deren Zustimmungswerte zu vernachlässigen wären (z.B. 17% Zustimmung zu Items der Dimension Chauvinismus; vgl. ebd.).

Betrachtet man die drei gebildeten Alterskohorten (16-30, 31-60, >60 Jahre), sind Unterschiede auf den Dimensionen Chauvinismus, Ausländerfeindlichkeit und Antisemitismus signifikant verschieden, wobei die Zustimmungswerte mit steigendem Alter zunehmen (etwa von 16 auf 19 und 22% bei den Chauvinismus-Statements). Hinsichtlich der Ethnisierung der sozialen Frage können nur indirekte Hinweise aus der Verteilung der Dimension Ausländerfeindlichkeit gewonnen werden. Hier fällt zunächst der durchgängig hohe Sockel von teils weit über 20% Zustimmung zu allen drei Aussagen der Dimension ‚Ausländerfeindlichkeit‘ auf, von dem sich jedoch die Gruppe der über 60jährigen statistisch signifikant abhebt. Deren Zustimmungsraten sind auf allen Dimensionen am höchsten, bei den Dimensionen Chauvinismus und Antisemitismus sind sie signifikant höher (vgl. Decker/Brähler 2006, 48). Rund 22% der 16- bis 30jährigen und rund 25% der 31- bis 60jährigen stimmen allen drei Aussagen der Ausländerfeindlichkeitsskala zu.

*Rechtsextreme *Einstellung* im Verhältnis zum Bildungsgrad*

Die Zustimmungsraten zu jeweils allen drei Aussagen der Skalen unterscheidet sich je nach Bildungsgrad (Schule, Studium) deutlich und statistisch signifikant voneinander (Decker/Brähler 2006, 47). Mit knapp 30% liegt die Zustimmungsraten zu den Sinngehalten der Dimension Ausländerfeindlichkeit bei Menschen mit Schul-, aber ohne Hochschulabschluss über dem Bundesdurchschnitt (26,7%), bei Menschen mit Hochschulabschluss mit 12,3% deutlich darunter. Allerdings stimmt auch gut jeder zehnte dieser höher gebildeten Gruppe allen drei Statements dieser Skala (wie auch der Chauvinismus-Skala) zu. Betrachtet man die Zustimmungswerte der Gruppe mit Hochschulabschluss zu den Dimensionen im Zeitverlauf (2002, 2004, 2006), liegen die Werte für alle Dimensionen teils deutlich unter 4%, mit Ausnahme der Dimensionen Chauvinismus (zwischen 8 und 11%) sowie Ausländerfeindlichkeit (zwischen 12 und 14%) (vgl. Decker/Brähler 2006, 63).

Die Daten verweisen darauf, *dass* Zusammenhänge zwischen Bildungsgrad und rechtsextremer *Einstellung* vorhanden sind. *Wie* er beschaffen ist, bleibt offen und zu untersuchen. Aussagen wie die, dass sich der „auch aus anderen Untersuchungen bekannte Bildungseffekt [...] hier sehr deutlich zeigt“ (47), laden eher nicht dazu ein, diese Frage zu verfolgen, auch wenn es an anderer Stelle heißt: „Das Faktum eines deutlichen Bildungseinflusses auf die rechtsextreme Einstellung (hohe Bildung, geringerer Rechtsextremismus) bleibt für die Interpretation offen“; „da in der Bundesrepublik Bildung immer noch ein Privileg ist, kann sich hier sowohl ein Sozialisationseffekt als auch ein Desintegrationseffekt zeigen“ (19).

Die aufgeworfene Frage ist innerhalb des quantitativ-statistischen Ansatzes, also im Bedingtheitsdiskurs, nicht zu lösen. Die Annahme, Bildung ‚schütze‘ vor der Realisierung recht(sextrem)er Denk- und Handlungsmöglichkeiten, ist allein schon durch die Zustimmung von über 10% der höher Gebildeten fraglich. Sie wäre zu ersetzen durch die Frage, in welchen gesellschaftlich vermittelten Lernverhältnissen Prämissen ‚rechtsextremer‘ und nicht-rechtsextremer Denkweisen liegen.

*Rechtsextreme *Einstellung* in Ausprägungen von Erwerbsstatus*

Der als Merkmal aufgefasste Erwerbsstatus wird in die Ausprägungen Ausbildung/Wehrdienst, Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Hausfrau/-mann sowie Ruhestand unterteilt (vgl. Decker/Brähler 2006, 49). Die Zustimmung zu allen drei Aussagen der Dimensionen Ausländerfeindlichkeit liegt in allen Gruppen durchgehend auf einem hohen Niveau von über 20%, von dem sich die Gruppen der Arbeitslosen (37,2%) und Menschen im Ruhestand (33,2%) deutlich abheben. Dasselbe gilt für die Anteile zustimmender Antworten zu den Statements auf der Chauvinismus-Skala. Die Zustimmungsraten der Arbeitslosen liegen auf allen Dimensionen einer rechtsextremen Einstellung deutlich höher als in den anderen Erwerbsstatus-Gruppen, gefolgt von den Menschen im Ruhestand.

Deshalb wird davon ausgegangen, dass der „Erwerbsstatus [...] einen Einfluss auf den Rechtsextremismus [hat]“ (ebd.). Allerdings wird primär auf die „auf allen Skalen rechtsextremistischere Einstellung bei den Arbeitslosen“ (ebd.) abgehoben und dieses Datum in einen Zusammenhang mit der Desintegrations- bzw. Deprivationsthese gestellt (48f). Diese Theorien gehen allerdings über die damit nahegelegte Annahme hinaus, dass rechtsextreme *Einstellung* insbesondere oder primär ein Problem in lokalisierbaren Gruppen unterer Schichten darstellt. Ich komme darauf in der Darstellung von Ergebnissen auf der dritten Ebene (Hypothesen über ‚Ursachen‘ rechtsextremer *Einstellung*) zurück.

So verdeutlicht sich m.E. erneut das Problem, dass der Fokus auf signifikant höhere Ausprägungen in quantitativ-statistischen Gruppenvergleichen dazu führt, relativ hohe Sockelniveaus in anderen Merkmalsausprägungen zu vernachlässigen. Betrachtet man die Verteilung der Zustimmung zu allen Dimensionen des Konstrukts rechtsextreme Einstellungen über alle Berufsgruppen, zeigt sich, dass in allen Gruppen auf allen Dimensionen ein ernstzunehmender Zustimmungsanteil vorhanden ist und insbesondere auf den Dimensionen Ausländerfeindlichkeit und Chauvinismus ein besonders hoher Sockel existiert.

Übersetzt man die als Operationalisierung festgesetzten Ausprägungen des als Merkmal aufgefassten Erwerbsstatus aus dem Bedingtheits- in den Begründungsdiskurs, können diese als Indikator für spezifische Positionen gelten, über welche personale Handlungsfähigkeit im Sinne der Verfügung über den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozess vermittelt ist (vgl. Holzkamp 1983, 196ff). Aus subjektwissenschaftlicher Sicht sind solche positionsspezifischen Bedeutungskonstellationen als potenzielle Handlungsprämissen gesellschaftstheoretisch zu analysieren und die individuelle Realisierung bestimmter ideologischer Denk- und Praxisformen begründungstheoretisch auf diese zu beziehen. Dabei besteht grundsätzlich kein Anlass zu der Annahme, verschiedene ideologische Denk- und Handlungsformen könnten nur in einer bestimmten positionsspezifischen Lage entstehen. Die quantitativen Verteilungsdaten weisen bei sorgfältiger Betrachtung des Erwerbsstatus, d.h. einem Blick nicht nur auf besonders hohe Ausprägungen, genau in diese Richtung.

Fazit

Die Darstellung von Ausprägungen des Merkmals rechtsextreme *Einstellung* in Ausprägungen soziodemographischer Merkmale stützt unbeschadet sonstiger Einschränkungen die Erkenntnis, „dass rechtsextreme Einstellungen durch alle gesellschaftlichen Gruppen und in allen Bundesländern gleichermaßen hoch vertreten werden“ und der „Begriff ‚Rechtsextremismus‘ [...] daher irreführend [ist], weil er das Problem als ein Randphänomen beschreibt. Rechtsextremismus ist aber ein politisches Problem in der Mitte der Gesellschaft.“ (Decker/Brähler 2006, 55) Dass „Ausländerfeindlichkeit und Chauvinismus“ die Dimensionen „mit den höchsten Zustimmungswerten“ sind, setzt sich „bei der Betrachtung der relevanten Untergruppen“ (56) fort. Dies ist insofern relevant, als die Zustimmungsanteile in der

Gesamtbevölkerung auch auf der Grundlage einer anderen Verteilung über die soziodemographischen Merkmale hätten zustande kommen können. Insofern lässt sich festhalten, dass die Items, die auf die Relevanz der Ethnisierung der sozialen Frage verweisen, in allen berücksichtigten Gruppen auf eine hohe Zustimmung treffen. Zu erinnern ist jedoch daran, dass das relative quantitative Zustimmungsniveau von den ansonsten berücksichtigten Dimensionen bzw. den Antwortvorgaben und -stufen abhängt. Generell handelt es sich nach wie vor um *Einstellungen* und damit um Hinweise auf gesellschaftlich-subjektiv aufzuklärende Zusammenhänge.

Jenseits dieser Informationen wirft die Darstellung der Verteilung rechtsextremer *Einstellung* in Ausprägungen soziodemographischer Merkmale einige Probleme auf, deren Diskussion allerdings zu Erkenntnissen führt, die Politische Bildung zum Hinterfragen bestimmter *common sense*-Annahmen nutzen kann. Zwei Aspekte sind grundsätzlicher Art. Erstens sollte gegen die in der Rede von Effekten eines Merkmals bei statistisch signifikanten Unterschieden in seinen Ausprägungen darauf verwiesen werden, dass die Merkmalszusammenhänge in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und ihrem subjektiven Sinn erst aufzuklären sind. Zweitens sollte gegen die quantitativ-statistische Tendenz auf signifikant überdurchschnittliche Werte stets auf den in allen anderen Merkmalsausprägungen gegebenen hohen Sockelwert an Zustimmung zu Dimensionen des Konstrukts rechtsextreme Einstellung verwiesen werden. Dies gilt insbesondere für die Dimension Ausländerfeindlichkeit.

Mit Blick auf die Merkmale Region, Geschlecht, Bildung und Beruf lässt sich folgendes festhalten: Gegen den wissenschaftlichen und alltäglichen *common sense*, dass ‚der Osten‘ rassistischer und rechtsextremer als der Westen sei, sollte kritische Bildungsarbeit ein nach Bundesländern differenziertes Bild zeichnen. Die differenziertere regionale Betrachtung zeigt, dass auch westdeutsche Bundesländer höchste (Bayern) und überdurchschnittliche Werte (Niedersachsen) auf den Items der in dieser Arbeit besonders interessierenden Dimension Ausländerfeindlichkeit erreichen und dass auf der Dimension Chauvinismus Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg vorne liegen. Die auch bei regional differenzierter Betrachtung insgesamt dennoch vorhandene Tendenz eines Ost-West-Gefälles (s.o) darf nicht darüber hinweg täuschen, dass es ein in allen Bundesländern hohes Sockelniveau der Zustimmung gibt, was v.a. für die Dimension Ausländerfeindlichkeit gilt (etwa 25% im Westen). Abgesehen davon, dass die zugrundeliegenden Daten intervallskaliert sind, ist diese in den fabrizierten Daten scheinbar durchschlagende Tendenz auch als verallgemeinerungstechnisches Artefakt einzustufen. Ob die Tendenz einen Hinweis auf theoretisch bedeutsame verschiedene Konstitutionsbedingungen nach Ost/West gibt, wäre zu klären, kann aber angesichts der o.g. Argumente als fraglich gelten. Antirassistische Bildungsarbeit müsste die in wissenschaftlichen und Alltagsvorstellungen virulente Annahme bedeutsamer Ost-West-Unterschiede zum Gegenstand kritischer Diskussionen machen. Auch die nach Bundesländern deutlichen Unterschiede in Zustimmungsraten wären auf ihre Bedeutung hin zu diskutieren.

Gegen die Annahme, Träger von Rassismus und Rechtsextremismus seien vorwiegend junge Männer, kann kritische Bildungsarbeit Befunde zur Verteilung rechtsextremer *Einstellung* über Geschlecht und Alter einbringen. In der Gruppe junger Erwachsener (16-31) liegt der Zustimmungswert zur Dimension ‚Ausländerfeindlichkeit‘ mit über 20% auf einem hohen Sockel, wird aber von den Werten der älteren Kohorten übertroffen, bei Männern und Frauen ist er statistisch nicht signifikant verschieden und liegt bei über 25%. Vor diesem Hintergrund gilt, dass die Zustimmung zu Items im Zusammenhang mit der Ethnisierung der sozialen Frage bei Frauen und Älteren nicht ermäßigt ist. Antirassistische Bildung zu diesem Topos wäre also auch mit (älteren) Erwachsenen angezeigt.

Weil signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen auf fünf Dimensionen existieren, wird ein ‚Effekt‘ des Merkmals Geschlecht auf das Merkmal rechtsextreme *Einstellung* angenommen. Welche Bedeutung dieser Zusammenhang hat, ist jedoch offen und aus subjektwissenschaftlicher Sicht so aufzuklären, dass die Vergesellschaftung in Männer- und Frauenformen daraufhin untersucht wird, ob und wie geschlechtsspezifische Ideologien entstehen und reproduziert werden. Geschlechtsspezifische Entstehungsweisen können übrigens auch bestehen, wenn keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden, weshalb deren Berechnung von relevanten Zusammenhängen der Entstehung rechtsextremer *Einstellung* ablenken kann.

Hinsichtlich des Merkmals Bildung lässt sich aus der Darstellung signifikanter Unterschiede der Zustimmung zu Items bzw. Dimensionen rechtsextremer *Einstellung* für eine kritische Bildungsarbeit festhalten, dass das Niveau der Zustimmung zu den Dimensionen Ausländerfeindlichkeit und Chauvinismus mit über 10% bei Befragten mit Hochschulabschluss erstaunlich hoch ist, so dass antirassistische Bildungsarbeit mit diesen Zielgruppen zum Thema Ethnisierung der sozialen Frage durchaus angezeigt ist. Zudem stimmt ein signifikant überdurchschnittlicher Anteil von Befragten mit Schul-, aber ohne Hochschulabschluss den Items der Dimension Ausländerfeindlichkeit zu. In beiden Fällen ist die Bedeutung der jeweiligen Zusammenhänge gesellschaftstheoretisch und subjektwissenschaftlich zu klären, anstatt diese Frage mit der Rede von ‚Effekten‘ abzuschneiden.

Folgt man dem Fokus auf signifikant überdurchschnittliche Ausprägungen rechtsextremer *Einstellung* bezüglich ‚Erwerbsstatus‘, so kommt insbesondere die Gruppe der Arbeitslosen mit durchgehend höheren Werten in den Blick. Dementsprechend scheinen die Daten einen ‚Unterschichten‘-Effekt nahezu legen. Gegen die grundsätzliche quantitativ-statistische Tendenz auf signifikant höchste Ausprägungen ist festzuhalten, dass alle Dimensionen in allen Erwerbsgruppen einen hohen Sockelwert an Zustimmung aufweisen. Für die besonders interessierenden Sinngehalte der Dimension Ausländerfeindlichkeit gilt, dass in allen Gruppen allen drei Items auf einem hohen Sockel von über 20% zugestimmt wird.

Dies verweist darauf, was aus subjektwissenschaftlicher Sicht ohnehin anzunehmen ist, dass rechtsextreme *Einstellung* in allen Positionen existent sein können und dass zu untersuchen

wäre, ob und welche positionsspezifischen Bedeutungen und Prämissen-Gründe-Zusammenhänge es für bestimmte ideologische Denk- und Handlungsweisen gibt (vgl. Kap. 6, 7).

5.2.3 Ursachen von bzw. Erklärungen für recht(sextrem)e *Einstellung* - Dritte Ebene

In der folgenden Darstellung geht es um die eingangs genannte dritte Ebene, also Annahmen und Befunde über Einflussfaktoren (Erklärungsfaktoren, Determinanten, Prädiktoren) auf das jeweilige Konstrukt, die als Erklärungen des Phänomens recht(sextrem)e *Einstellung* gelten. Aus quantitativ-statistischer Sicht gehören Aussagen dieser Art zum höchsten Niveau wissenschaftlicher Aussagen, während es sich, wie vermerkt, aus subjektwissenschaftlicher umgekehrt darstellt, weil hier alle aufgewiesenen wesentlichen Problematiken quantitativ-statistischer Untersuchungen von Einstellungen zusammen kommen.

Auch wenn erstens die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen gesellschaftstheoretisch wie psychologisch elaboriert, plausibel und relevant sind, im Zuge der Variabilisierung, Operationalisierung und Skalierung wird von ihrem theoretischen Gehalt abstrahiert. Dies gilt sowohl für die abhängige Variable (*Einstellung*) wie für die unabhängigen Variablen (*Deprivation*, *Resilienz* etc.), die damit lediglich rudimentäre Indikatoren für gesellschaftlich strukturierte Lebenswelten sowie Prämissen-Gründe-Zusammenhänge darstellen. Zweitens werden Hypothesen im quantitativ-statistischen Ansatz auf aggregierte Daten, also Kennwerte für zentrale Tendenzen von Merkmalsausprägungen bezogen und sehen so systematisch von der Sinneinheit des einzelnen Falls (den einzelnen Befragten) ab. Drittens kann die Enge des Zusammenhangs zwischen Merkmalen (Korrelationen) zwar auf verschiedenen Skalenniveaus berechnet werden, zentrale in vorhandenen Studien verwendete Verfahren setzen jedoch Intervallskalenniveau bei beiden Merkmalen voraus (Trennwerte, Produkt-Moment-Korrelation, T-Test) und ihre Ergebnisse müssen daher als messtheoretische Artefakte eingestuft werden. Viertens beziehen sich die Hypothesen und Befunde hinsichtlich der abhängigen Variable auf das gesamte Konstrukt rechtsextreme *Einstellung* und nicht auf einzelne Dimensionen oder Items. Dies ist insofern problematisch, als jeweils *ein* erklärender Faktor für ein Phänomen ermittelt wird, das – in seiner definierten und operationalisierten Komponente ‚rechtsextrem‘ – mehrere Sinneinheiten beinhaltet, deren Bewertungen aus verschiedenen individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen entstehen können.⁶⁸ Mit Blick auf die in dieser Arbeit interessierende Dynamik der Ethnisierung der sozialen Frage sind die entsprechenden Hypothesen und Befunde auch aus diesem Grund von geringem Informationsgehalt.

Angesichts dieser Konzentration von Problemen scheint es generell gerechtfertigt zu sein, lediglich knapp auf Hypothesen und Befunde einzugehen, welche mit Blick auf den Topos der

⁶⁸ Die eingebrachten Einflussfaktoren werden damit als *Passepartout* angesehen, der historisch- und aktualgenetisch so verschiedene Phänomene wie Antisemitismus, Ausländerfeindlichkeit und Sozialdarwinismus (rechtsextreme Einstellungen laut Konsensusgruppe) oder Islamophobie, Heterophobie (gegenüber Schwulen/Lesben, Obdachlosen etc.) und Sexismus (Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) erklären soll.

Ethnisierung der sozialen Frage relevant sind und Hinweise auf gesellschaftstheoretisch und subjektwissenschaftlich klärungsbedürftige Zusammenhänge geben. Zwei weitere Einschränkungen müssen dabei noch benannt werden. Betrachtet man die Theorielandschaft insgesamt, gibt es zwei grobe Themenstränge, die verfolgt werden. Einerseits wird Sozialisation bzw. werden (früh)kindliche Erfahrungen als Bedingungen recht(sextrem)er Denk- und Handlungsweisen (junger) Erwachsener verhandelt, andererseits werden die Erfahrung bzw. ‚subjektive Verarbeitung‘ gesellschaftlicher Kohäsion bzw. Dissoziation untersucht. Auf den ersten Topos gehe ich deshalb nicht ein, weil seine Untersuchung neben ontogenetischen auch theoretisch-empirisch fundierten Vorstellungen über Formen restriktiver/verallgemeinerter Handlungsfähigkeit bedarf, auf die hin sich die individuelle Entwicklung vollzieht. Voraussetzungen hierfür werden in dieser Arbeit geschaffen.⁶⁹ Zum zweiten Topos existiert eine größere Anzahl zeitgenössischer quantitativ-statistischer Untersuchungen⁷⁰, deren systematische Diskussion angesichts des zu erwartenden reduzierten Erkenntnisgehaltes für meinen Argumentationszusammenhang – nämlich Hinweise auf theoretisch aufzuklärende Entstehungsweisen recht(sextrem)er Denk- und Handlungsweisen (s.o.) – einen unverhältnismäßigen Aufwand bedeuten würde. Daher gehe ich so vor, dass ich solche Hinweise exemplarisch anhand der Studien von Decker/Brähler (2006 u. 2008) benenne, im Anschluss aber auf weitere generell zu beachtende Aspekte eingehe, die sich aus den einschlägigen deutschsprachigen Debatten seit den 1990er Jahren ergeben.

*Deprivation als Konzept und Einflussvariable auf rechtsextreme *Einstellung**

Decker/Brähler (2006) berücksichtigen die theoretische Überlegung, dass „soziale Ausgrenzung, Anomie bzw. mangelnde Integrationsfähigkeit der Gesellschaft als Ursachen für Rechtsextremismus“ (17) in Frage kommen, und untersuchen in diesem Sinne die „wirtschaftliche, soziale und politische Deprivation“ als einen Einflussfaktor auf rechtsextreme *Einstellung*. Ihre Klassifizierung dieses Faktors als einen ‚sozialen‘ im Gegensatz zu ‚psychologischen‘ Faktoren (vgl. 85) ist grundsätzlich zurückzuweisen (vgl. Fn. 69), v.a. deshalb, weil die zugrundeliegende Theorie relativer Deprivation auf etwas „grundlegend Subjektives“ zielt und, „während Untersuchungen zu objektiver Benachteiligung generelle Indikatoren wie Beförderungsmöglichkeiten, Einkommen usw. verwenden, [...] die objektive Situation in der RD [Theorie der relativen Deprivation, KR] eine geringere Rolle [spielt]“ (Kessler/Harth 2008, 250). Ich gehe auf die Theorie nicht weiter ein, weil von ihrem Gehalt im Zuge der Variabilisierung,

⁶⁹ Gegen die Tendenz, die Untersuchung der Ontogenese von ‚Vorurteilen‘ als Domäne kritischer Theorie bzw. tiefenpsychologischer Ansätze anzusehen, ist festzuhalten, dass biographische Erfahrungen – als personale Handlungsprämissen gefasst und mittels begrifflicher Spezifizierungen personaler Handlungsfähigkeit auf die menschliche Ontogenese analysierbar (vgl. Holzkamp 1983, 336ff, 417ff u. insbes. 495ff; Markard 2009, 244ff) – aus subjektwissenschaftlicher Sicht relevant sind. Und gegen die Tendenz, die Analyse von Prozessen gesellschaftlicher Kohäsion/Dissoziation auf ‚objektive‘ Prozesse zu reduzieren, um dann zu monieren, dass menschliche Subjektivität nicht berücksichtigt werde, verweise ich auf Kap. 7, in dem beide Aspekte aufeinander bezogen werden.

⁷⁰ Dazu zähle ich u.a. die bereits benannten Heitmeyer (2002-2010), Stöss et al. (2004) und Decker/Brähler (2006 u. 2008) sowie Fichter/Stöss/Zeuner (2006).

Operationalisierung und Skalierung ohnehin abstrahiert wird. Übrig bleibt das inhaltlich reduzierte, messtheoretische Artefakt *Deprivation*. Es wird ‚gemessen‘ mit den vierstufigen Items ‚Leute wie ich haben sowieso keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut‘ und ‚Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren‘ (politische *Deprivation*), ‚In meiner unmittelbaren Umgebung gibt es nicht genügend Menschen, die mich so nehmen, wie ich bin‘ und ‚In meiner unmittelbaren Umgebung fühle ich mich nicht wohl und sicher‘ (soziale *Deprivation*) sowie mit der fünfstufigen Frage ‚Und Ihre eigene wirtschaftliche Lage heute? Ist sie (sehr gut-sehr schlecht)?‘ (wirtschaftliche *Deprivation*) (vgl. Decker/Brähler 2006, 86f).

Über die gesamte Gruppe der Befragten⁷¹ ist die Korrelation zwischen den inhaltlich reduzierten messtheoretischen Artefakten *Deprivation* und *Einstellung* „statistisch bedeutsam positiv“, wenn auch den statistischen Konventionen entsprechend „nicht stark“ (88). Letzteres dürfte schon angesichts der eingangs genannten vier Einschränkungen des Sinns derartiger Aussagen und des Umstands, dass die vorausgesetzte quantitative Exaktheit ohnehin eine Chimäre ist, nicht ins Gewicht fallen, ist aber auch immanent nicht überzubewerten, weil auch geringe Korrelationswerte auf bedeutsame Zusammenhänge verweisen können. Der Vergleich der Ausprägung der *Deprivation* in den messtheoretisch artifiziellen Gruppen mit den Merkmalen ‚manifest rechtsextrem‘ bzw. ‚nicht-manifest-rechtsextrem‘⁷² ergibt, dass „die Befragten mit einer rechtsextremen Einstellung [...] eine höhere soziale (T-Test [...], $p < .001$), politische (T-Test, $p < .001$) und individuelle wirtschaftliche Deprivation (T-Test, $p < 0.1$) [zeigten]“ (89). Der Unterschied zwischen den Gruppen sei jedoch nicht sehr groß (vgl. ebd.).

Die Befunde zum Einfluss von *Deprivation* auf rechtsextreme *Einstellung* wird in ihrer Bedeutung teils relativiert (vgl. ebd.), teils als bedeutsam interpretiert, wobei letzteres angemessener zu sein scheint (s. die Anmerkung zur Bedeutung auch niedriger Korrelationswerte):

„Insgesamt kann festgestellt werden, dass soziale, politische und wirtschaftliche Deprivationserfahrung in Zusammenhang mit Rechtsextremismus steht. So stimmen Personen, die eine soziale Deklassierung erwarten oder einschätzen, dass sie depriviert sind, rechtsextremen Aussagen eher zu als solche, die nicht eine derartige Selbsteinschätzung haben.“ (93)⁷³

Und auch 2008 werden die Ergebnisse wie folgt als bedeutsam dargestellt:

„Bei den Probanden mit rechtsextremer Einstellung stellte sich die wirtschaftliche Deprivationserfahrung als ein wichtiger Faktor heraus [...]. Daneben zeigte sich aber auch die

⁷¹ „Dieser Zusammenhang bezieht sich auf alle Befragten und schließt auch rechtsextreme Einstellungen unterhalb des definierten Werts für eine manifest rechtsextreme Einstellung ein.“ (Decker/Brähler 2006, 88)

⁷² Die Trennwerte werden an Ort und Stelle nicht angegeben, m.E. dürften die Gruppen jedoch durch den Trennwert 63 konstituiert werden, der als Maß für (manifest) rechtsextreme Einstellung gilt.

⁷³ Der anschließend getroffenen Feststellung, „dass die Zustimmung zu rechtsextremen Aussagen nicht allein an der Deprivationserfahrung liegen kann“, stimme ich zu, allerdings nicht deshalb, weil „sich auch Nicht-Rechtsextreme als Deprivierte zeigen“ (93), sondern weil menschliches Handeln und Denken nicht durch die (subjektive) Erfahrung von (objektiver) Deprivation determiniert ist.

politische Deprivation als zentraler Einflussfaktor, also das Gefühl der Befragten, politisch einflusslos zu sein.“ (Decker/Brähler 2008, 7)

Aus der exemplarischen Darstellung der quantitativ-statistischen Prüfung von Hypothesen über Einflussfaktoren auf rechtsextreme *Einstellung*, die im Zusammenhang mit der Ethnisierung der sozialen Frage relevant sind, lässt sich festhalten, dass die subjektive Erfahrungen politischer, sozialer und wirtschaftlicher Deprivation als Elemente in der gesellschaftlich-subjektiven Konstitution recht(sextrem)er Denk- und Handlungsweisen relevant und aufzuklären ist. Dies erfordert Bedeutungsanalysen, um mögliche Prämissenkonstellationen derartiger Erfahrungen identifizieren zu können, sowie begründungstheoretische Analysen, welche die Reduktion der Äußerung von *Deprivation* und *Einstellungen* in Richtung auf identifizierbare Prämissen-Gründe-Zusammenhänge überschreiten (Kap. 6, 7).

Zu berücksichtigende Einsichten aus einschlägigen Debatten seit den 1990er Jahren

Bevor ich in die notwendigen Analysen einsteige (Kap. 6, 7) möchte ich noch auf ein Missverständnis hinweisen, das den wissenschaftlichen wie nach meinem Eindruck auch alltäglichen Diskurs über Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Kohäsion/Dissoziation und der Entstehung ‚rechter‘ Denk- und Handlungsweisen kennzeichnet.

Bis in die Gegenwart ist die Annahme verbreitet, es habe in den 1990er Jahren eine Kontroverse zwischen Vertretern einer Modernisierungsverlierer- und einer Modernisierungsgewinner-These gegeben. Erstere wird vor allem Wilhelm Heitmeyer zugeschrieben, letztere vor allem Josef Held (vgl. Held/Horn/Leiprecht/Marvakis 1992).⁷⁴ Zwar hat sich Heitmeyer (1989, 54) in der quantitativ-statistischen Untersuchung tatsächlich auf Jugendliche aus Arbeiterfamilien konzentriert, damit aber gerade nicht behaupten wollen, dass Rechtsextremismus ein Unterschichtenphänomen sei, sondern untersuchen wollen, *wie* Zusammenhänge zwischen dieser sozialen Lage und rechtsextremem Denken/Handeln beschaffen sind. In der qualitativen Komplementärstudie (ders. 1992) steht im Zentrum, wie ‚Gewalt‘ bei männlichen Jugendlichen entsteht. Hier verweist Heitmeyer darauf, dass er schon in der Vorgängerstudie „überraschenderweise“ zu dem Ergebnis gekommen war, dass Jugendliche mit stabiler sozialer und beruflicher Integration „z.T. ausgeprägtere fremdenfeindliche Positionen vertreten als z.T. diejenigen aus anderen Konstellationen“ (10). Held et al. (1992, 8 u. 10) wiederum gingen zwar tatsächlich gegen die verbreitete Annahme an, ‚rechte‘ Denk- und Handlungsweisen seien v.a. ein Phänomen unter Benachteiligten bzw. geringer Gebildeten, und die Ergebnisse ihrer quantitativ-statistischen Erhebung zeigten, dass „entgegen allen Erwartungen“ u.a. „signifikant mehr Jugendliche der nicht-benachteiligten Gruppe das Wahlergebnis >Der Republikaner< bei den

⁷⁴ Mit Blick auf diese Autoren legen etwa Stöss et al. (2004, 36ff) *tendenziell* nahe, dass so eine Kontroverse existiert. Dörre (2006, 161f) benennt sie am Beispiel einer Frontstellung zwischen Deprivationsansätzen, die sich an Robert Castel anlehnen, und Birgit Rommelspacher (1995). Er kritisiert allerdings die unfruchtbare Entgegensetzung und möchte sie überwinden.

Kommunalwahlen in Baden-Württemberg ‚prima‘ (27%) fanden als die benachteiligten Jugendlichen (11%)“ (11). Allerdings belegen quantitative Befunde wie diese und der Umstand, dass mittels qualitativer Studien Begründungszusammenhänge für ‚rechte‘ Denkweisen in beiden Positionen und Lebenslagen aufgeheilt werden, dass kein Gegensatz zwischen den beiden Möglichkeiten aufgemacht wird.

Als Leitgesichtspunkt für die folgenden Analysen ist also festzuhalten, dass, wenn gesellschaftliche Kohäsions- und Dissoziationskräfte auch qualitativ verschiedene Positionen und Lebenslagen produzieren, ‚rechte‘ Denk- und Handlungsweisen in allen Konstellationen nahe gelegt und subjektiv begründet sein können.

Dementsprechend haben Endrikat/Schäfer/Mansel/Heitmeyer (2002) in quantitativ-statistischer Form acht Sozialgruppen gebildet und Zusammenhänge zwischen Merkmalen dieser Gruppen mit dem gesamten Konstrukt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) bzw. einzelnen seiner Dimensionen analysiert. Generell gilt dabei, dass „spezifische Desintegrationsbefürchtungen bzw. -erfahrungen [...] mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. diskriminierenden Verhaltenstendenzen [korrespondieren]“ (ebd., 49).

Im Übrigen stützen Befunde der GMF-Studien die o.g. Hinweise von Decker/Brähler (2006) bzw. präzisieren diese. So wurde „in der ökonomisch schwierigen Phase bis 2005 registriert, dass insbesondere bei der konkurrenzbasierten Fremdenfeindlichkeit und bei der Reklamation von Etabliertenvorrechten ein Anstieg zu verzeichnen war“ und dass „Desintegrationsfaktoren wie mangelnde soziale Unterstützung und prekäre Arbeitsverhältnisse die Ursachen für die Fremdenfeindlichkeit darstellen“ (Heitmeyer 2010, 37f). Insbesondere für die Ethnisierung der sozialen Frage besteht also ein aufzuklärender Zusammenhang zu Prozessen gesellschaftlicher Kohäsion und Dissoziation. Und hinsichtlich des Phänomens, das bei Decker/Brähler (2006) in Form von politischer *Deprivation* erfasst wird, wird festgestellt, „dass besonders die subjektiv am stärksten von der Krise Betroffenen, die Menschen, die sich bedroht fühlen (unterste und mittlere soziale Lage und sich rechts Verortende) sowie die politisch besonders unzufriedenen Gruppen (unterste und mittlere soziale Lage und sich politisch rechts Verortende), genau die Gruppen sind, die sich politisch am wenigsten beteiligungsbereit zeigen“ (Klein/Heitmeyer 2010, 174). An den klassifizierten fünf Soziallagen zeigt sich, dass „Personen, die der untersten Soziallage zuzurechnen sind [...], die niedrigste Teilnahmebereitschaft aufweisen“ und sich „insbesondere bei den konventionellen Partizipationsformen (Wahlbeteiligung und Teilnahme an politischen Veranstaltungen) [...] erhebliche Unterschiede zwischen der untersten und obersten Soziallage [zeigen]“ (ebd.).

Fazit

Aus der knappen Darstellung von quantitativ-statistischen Hypothesen und Befunden über Einflussfaktoren auf rechtsextreme *Einstellung* ergeben sich zwei Aufgaben: Erstens muss

erhellt werden, welche gesellschaftliche und subjektive Bedeutung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Deprivation zukommen. Zweitens sind alle Positionen und Lebenslagen in den Blick zu nehmen und nicht gegeneinander auszuspielen, wobei zu untersuchen ist, ob und wenn ja wie spezifische ‚rechte‘ Denk- und Handlungsweisen entstehen.

Resümee

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Einstellung und Ergebnissen quantitativ-statistischer Einstellungsforschung macht es Bildungsarbeiter/innen möglich, entsprechende Forschungsergebnisse angemessen zu rezipieren und zu vermitteln. Beiträge zu kritischer Bildungsarbeit liegen auch in Hinweisen auf kollektive bzw. verallgemeinerbare subjektive Handlungsproblematiken.

Bedeutungen des Begriffs Einstellung

Bei seinen Gründern Thomas/Znaniiecki steht Einstellung als programmatischer Begriff für das ‚Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen‘ (Markard). In der Kritischen Psychologie ist dieses Programm unter Bezug auf eine gegenüber den gesellschaftstheoretischen und –politischen Vorstellungen dieser Autoren kritischeren (nämlich: marxistischen) Basis ausgearbeitet worden. Der Begriff ‚personale Handlungsfähigkeit‘ kann dementsprechend als eine mögliche Ausführung dieses Begriffs ‚Einstellung‘ gelten. In der dominanten nomothetischen Einstellungsforschung wird jedoch von diesem Gehalt systematisch abstrahiert.

Während Begriffe wie personale Handlungsfähigkeit oder Einstellung im Sinne Thomas'/Znaniieckis aktual-empirisch Vorfindliches analysierbar machen (vgl. Kap. 1.1.3, 5.1.1), wird ‚Einstellung‘ in der vorherrschenden Forschung als Variable, also als ein latentes Konstrukt aufgefasst, das per Operationalisierung indirekt beobachtbar gemacht wird. Aus der Mannigfaltigkeit der möglichen Phänomene, die als Ausdruck dieser Variable gelten können, resultiert die wissenschaftliche Unklarheit des Konzepts, die sich in der bis heute ungelösten Frage zeigt, ob Einstellungen definitiv als Ein- (Affekt), Zwei- (Affekt plus Kognition) oder Drei-Komponenten-Modell (Affekt plus Kognition plus Handlungsintention) zu fassen sind. Die Unklarheit schlägt sich in Untersuchungen recht(sextrem)er Einstellung so nieder, dass das grundlegende Konzept Einstellung gar nicht definiert wird oder die angegebene Definition keine Rolle spielt. Weil Einstellung ein auch im Alltag gebrauchtes Wort ist, kann die mangelnde wissenschaftliche Bestimmung des Gegenstandes durch alltagsweltliche Vorstellungen kompensiert werden. Jede/r kann bei sich selbst nachforschen, welche Bedeutung er/sie spontan einsetzt. Mit der Erhebung einer alltagsnahen Bestimmung zur wissenschaftlichen Definition schließt sich der Kreis. Wenn Einstellung als „eine psychische Tendenz“ gilt, „die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad an Zuneigung oder Abneigung bewertet“ (Eagly/Chaiken 1993, 1; Übersetzung nach Haddock/Maio 2007, 189), ist das im Alltagsverständnis anschlussfähig, ändert aber nichts an den folgenden Grundproblemen. Erstens ist diese Definition weniger gehaltvoll als die Komponentenmodelle, die psychische Funktionsaspekte (Emotion, Kognition, Handlungsintention) bezeichnen. Die positive oder negative Bewertung (Zuneigung, Ablehnung) eines beliebigen Objekts ist demgegenüber psychologisch unspezifisch. Zweitens besteht die Kontroverse, welche Funktionsaspekte die so gefassten Einstellungen bedingen (vgl. 190f), der scheinbaren Eindeutigkeit zum Trotz fort. Die

Definition entspricht drittens der Struktur einer bestimmten methodisch-technischen Prozedur, die Einstellungen erfassen soll. Anstatt den zu untersuchenden Gegenstand theoriegeleitet zu definieren, bestimmt die quantitativ-statistische Methodik über seinen Gehalt.

Im Nachvollzug der entsprechenden Fragebogenkonstruktion hat sich folgende technisch-operative Bestimmung des theoretisch ungeklärten Einstellungskonzepts ergeben: ‚Über Unsicherheiten und Zweifel hinweggehende Äußerungen in den vorgegebenen Kategorien Zustimmung/Ablehnung mit zugeschriebenen Stufen über unsachlich-provokative Sinngehalte, welche von gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten und damit von subjektiven Prämissen und Gründen der Befragten abstrahieren und zwischen Individuums- und Gesellschaftsbezug frei flottieren‘ (*Einstellung*). Die Befragten werden aus ihren konkreten gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten in das unkonkret-symbolische Setting einer Fragebogen-Befragung versetzt. Weil der Prämissen-Gründe-Bezug ihrer Äußerungen dadurch abstrakt wird und eine intersubjektive Verständigung über den subjektiven Sinn eines bestimmten Antwortverhaltens ohnehin suspendiert ist, haben *Einstellungen* im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft keinen begrifflich bestimmten Ort, und sind eigentlich uninterpretierbar. Quantitativ-statistische Untersuchungen recht(sextrem)er *Einstellung* sind trotz dieses grundlegenden Mankos für eine subjektwissenschaftlich fundierte kritische Bildungsarbeit relevant.

Grundlagen für einen kritischen Dialog über Grenzen quantitativ-statistischer Forschung

Die Auffassung, quantitativ-statistische Untersuchungen seien in besonderem Maße ‚objektiv‘ und eine entsprechend affirmative Lesart ihrer Ergebnisse können zu den Prämissen der Interpretation ‚rechten‘ Denkens und Handelns durch Bildungsarbeiter/innen oder Teilnehmer/innen Politischer Bildung gehören. Für einen demgegenüber kritischen Dialog ist das Wissen um Selbstmissverständnisse und Widersprüche dieser Forschung wichtig.

Die Anwendung bestimmter methodisch-technischer Prozeduren beruht im Falle des historisch-aggregativen Modus auf einem Wissenschaftsverständnis, dem als objektiv nicht Gegenstandsangemessenheit, sondern die Unabhängigkeit der Auswertungsergebnisse von individuellen Personen gilt. Vorgegebene Antwortkategorien sollen die (Auswertungs-) Objektivität sicherstellen, untergraben diese aber, weil zugleich von Lebenswelten und Gründen abstrahiert wird und daher über diese spekuliert werden muss. Ein zweites Ziel dieses Wissenschaftstyps besteht in der Produktion insbesondere intervallskalierter quantitativer Daten. Ein Intervallskalenniveau vorauszusetzen ist bekanntermaßen messtheoretisch unzulässig, wird aber als ‚per-fiat-Praxis‘ legitimiert und durchgesetzt. Die beanspruchte quantitative Exaktheit ist angesichts teils erheblicher Schwankungen der Zustimmungsraten zu Items, Dimensionen und dem jeweiligen Konstrukt über den dem Anspruch nach gleichen Gegenstand äußerst fragwürdig. Dem anerkannten Messfehler vorgeordnet, variieren die quantitativen Daten je nach Operationalisierung des Konstrukts bzw. seiner Dimensionen sowie der unterschiedlichen Skalierung der Antwortstufen. Quantitative Befunde sind daher lediglich als ungefähre Hinweise

zu verstehen. Der Nimbus quantitativ-statistischer Forschung erweist sich vor diesem Hintergrund als (Selbst-)Missverständnis.

Informationen für eine kritische Bildungsarbeit gegen ‚Rassismus‘

Werden quantitativ-statistische Forschungsergebnisse kritisch gelesen, enthalten sie eine Reihe relevanter Informationen für eine Bildungsarbeit zum Thema ‚Rassismus‘ vom Subjektstandpunkt der Lernenden.

An quantitativ-statistischen Untersuchungen lassen sich drei Ebenen unterscheiden, die grob mit Skalenniveaus korrespondieren. Je höher das Skalenniveau, desto niedriger der Erkenntniswert aus subjektwissenschaftlicher, desto höher die Dignität aus nomothetischer Sicht. Den höchsten Erkenntniswert für eine kritische Bildungsarbeit haben Informationen über Anteile der Zustimmung zu den Sinngehalten der einzelnen Items. Auf dieser Ebene lässt sich *abschätzen*, wie verbreitet bestimmte Denk- und Handlungsweisen in der (deutschen) Bevölkerung sein mögen. Mit Blick auf die hier interessierende Dynamik der Ethnisierung der sozialen Frage hat sich herausgestellt, dass Zustimmungswerte zu Items mit Bezug zu diesem Topos in der Gesamtbevölkerung auf einem hohen Niveau von zwischen 20% und 50% liegen, dieses Thema also in der antirassistischen Bildungsarbeit zu berücksichtigen ist. Zu beachten ist, dass Angaben wie diese nicht immer nominal-, sondern teils intervallskaliert sind und damit messtheoretische Artefakte darstellen.

Befunde über die Verteilung der Zustimmung über Ausprägungen soziodemographischer Merkmale liegen auf der zweiten Ebene. Sie sind als ggf. kritisches Korrektiv gegen Vorstellungen wie die nützlich, dass Rassismus und Rechtsextremismus vor allem unter (jungen) Männern und im Osten verbreitet seien. Tatsächlich fällt die Zustimmung zu den Items der Dimension ‚Ausländerfeindlichkeit‘ bei Männern und Frauen mit über 25% gleichermaßen hoch aus. In den drei Alterskohorten gibt es mit über 20% einen hohen Sockelwert bei den 16 bis 30-Jährigen, und die Zustimmungsraten steigt mit dem Alter von rund 25% bei den 31 bis 60-Jährigen auf über 30% bei den über 60-Jährigen. Ältere Erwachsene und (junge) Frauen sind daher als Adressat/inn/en kritischer Bildungsarbeit zum Topos der Ethnisierung der sozialen Frage zu berücksichtigen. Gleiches gilt für höher Gebildete, deren Zustimmung zu den Dimensionen ‚Ausländerfeindlichkeit‘ und ‚Chauvinismus‘ mit jeweils über 10% erstaunlich hoch ist. Hinsichtlich des Merkmals Region sollte kritische Bildungsarbeit darauf hinweisen, dass die Ergebnisdarstellung von Einstellungsuntersuchungen nach Ost-West aus verallgemeinerungstechnischen Gründen erfolgt und populäre Theorien über spezifische Konstitutionsbedingungen von Rechtsextremismus/Rassismus in Ost- und Westdeutschland zumindest strittig bzw. veraltet sind. Die in jüngerer Zeit vermehrt festzustellende Darstellung von Zustimmungsraten nach Bundesländern stützt den Ansatz einer differenzierteren regionalen Betrachtung, aber auch hier ist zu fragen, welche spezifischen regionalen Entstehungsbedingungen es gibt. Widersteht man dem Sog quantitativ-statistischer Orientierung

auf signifikant verschieden hohe Zustimmungsraten, zeigt das hohe Sockelniveau in allen Berufsgruppen zu Items bzw. Dimensionen, die mit der Ethnisierung der sozialen Frage zusammenhängen, dass die individuelle Realisierung entsprechender Denk- und Praxisformen in allen Positionen und Lebenslagen anzunehmen sind. Entsprechendes legen seit den 1990er Jahren durchgeführte quantitative wie qualitative Untersuchungen nahe, die derartige Phänomene sowohl bei ‚Modernisierungsverlierern‘ als auch ‚-gewinnern‘ festgestellt haben.

Hinweise auf kollektive bzw. verallgemeinerbare subjektive Handlungsproblematiken

Auf der dritten Aussageebene über ‚Ursachen‘ rechtsextremer *Einstellungen* kommen alle aufgewiesenen Abstraktionen und Probleme quantitativ-statistischer Forschung zusammen. Die Variabilisierung verflacht gehaltvolle Begriffe bzw. Theorien zu indirekt beobachtbaren Merkmalen, welche messtheoretisch unzulässig intervallskaliert werden. Den mathematischen Operationen liegen Daten zugrunde, die Aussagen über Tendenzen in (Teilen) der Stichprobe bzw. Population machen, und daher systematisch vom Einzelfall absehen. Schließlich werden im Explanans rechtsextreme *Einstellung* verschiedenste Sinngehalte miteinander vermischt, die auf eine gemeinsame Bedingung rückführbar sein sollen. Als methodisch-technisch konstruierte Artefakte weisen Befunde über statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen *Merkmalen* darauf hin, dass rechtsextremen Denk- und Handlungsweisen, insbesondere solcher im Zusammenhang mit der Ethnisierung der sozialen Frage, eine subjektiv wahrgenommene politische, wirtschaftliche und soziale Deprivation zugrunde liegt. Hierin liegt ein Hinweis auf kollektive bzw. verallgemeinerbare subjektive Handlungsproblematiken, Die gesellschaftstheoretische und subjektwissenschaftliche Bedeutung dieses Befunds wird in den folgenden *Kapiteln 6* und *7* ausgelotet.

Kapitel 6: Zur sozialen Frage der Gegenwart. Dynamiken und Handlungsfähigkeit

Angesichts der tendenziellen Ausblendung der kapitalistischen Produktionsweise aus der antirassistischen Bildungsarbeit (Kap. 3.4.1) und ihrer quantitativ-statistisch aufgewiesenen Bedeutung für die Konstitution rassistischer und weiterer ideologischer Denk- und Handlungsweisen (Kap. 5.2.3) sollen die *Kapitel 6* und *7* dazu beitragen, den als Ethnisierung der sozialen Frage bezeichneten Bereich kritischer Bildungsarbeit konzeptionell zu unterfüttern. Dabei steht hier die ‚soziale Frage‘ im Zentrum. Insbesondere soll die Bedeutung dessen deutlicher werden, was als ‚ökonomische und soziale Deprivation‘ (vgl. Kap. 5.2.3) bezeichnet wird. Zugleich wird die theoretisch-empirische Vorarbeit zur Identifikation kollektiver bzw. verallgemeinerbarer subjektiver Handlungsproblematiken und zur Entwicklung von Zusammenhangswissen fortgesetzt.

Für Robert Castel (2008 [2000]) ist „die soziale Frage [...] eine fundamentale Aporie, an der eine Gesellschaft das Rätsel ihrer Kohäsion erfährt und das Risiko ihrer Fraktur abzuwenden sucht“ (17). Zum Verständnis von Grundzügen gegenwärtiger gesellschaftlicher Kohäsion und Fraktur wird ein nicht-ökonomistischer marxistischer Klassenbegriff eingeführt und es werden das Zonenmodell Robert Castels (2008 [2000]) sowie darauf basierende auf Deutschland bezogene empirische Untersuchungen einer Forschungsgruppe um Ulrich Brinkmann (Brinkmann/Dörre/Röbenack/Kraemer/Speidel 2006) unter dem Stichwort Prekarisierung mit Blick auf Klassenfraktionierungen dargestellt (6.1). Befunde über die ‚subjektive Verarbeitung‘ von Prekarisierung werden subjektwissenschaftlich mit Blick auf die Gewinnung personaler Handlungsfähigkeit im restriktiven Modus reinterpretiert (6.2). Schließlich wird unter bezug auf Mario Candeias (2007a) auf Perspektiven der Assoziation von Klassenfraktionen zur Gewinnung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit in individueller und kollektiver Dimension eingegangen (6.3).

6.1 Prekarisierung von Lohnarbeit – Fraktionierungen von Lohnarbeiter/inne/n

Obwohl Berichte über relative Armut, sinkende Reallöhne, das Auseinandergehen der Schere zwischen Arm und Reich und das Entstehen eines Niedriglohnsektors sowie die anhaltende Massenarbeitslosigkeit in Deutschland auf den „Widerspruch zwischen behaupteter Gleichheit und realer Klassenspaltung in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft“ (Steiner 2008, 776) hinweisen, wird über diese Phänomene in der Regel nicht in klassenanalytischer Begrifflichkeit gesprochen. Die Ursache hierfür sehen Ulrich Brinkmann et al. (2006) u.a. in der Dominanz des populären soziologischen Diskurses über eine tiefe Krise oder gar ein Ende der Arbeitsgesellschaft. Jenseits von Unterschieden dieser soziologischen Deutungen im Einzelnen⁷⁵

⁷⁵ Brinkmann et al. (2006, 9) verweisen auf spezifische Erkenntnisgehalte der kritisierten Deutungen. Die für viele bestehende Unmöglichkeit, (gut bezahlte) Lohnarbeit zu finden, hat ihren Grund letztlich darin, dass der Anteil lebendiger Arbeit in der hochtechnologischen Produktionsweise zugleich relativ minimiert und als Verwertungsgrundlage benötigt wird (vgl. W.F. Haug 1998b, 192ff).

herrscht Übereinstimmung darüber, dass die „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses [...] Vorboten einer Gesellschaft“ sei, „in der Erwerbsarbeit ihre integrative und zugleich identitätsbildende Funktion allmählich einbüßt“ (ebd.). Wenn aber Lohnarbeit nicht mehr ein wesentliches Verhältnis der Gesellschaft sein soll, dann würde auch die Rede von Klassenverhältnissen obsolet.

Gegen diese Absage an die zentrale Bedeutung von Lohnarbeit und an die Existenz von Klassen hält Mario Candeias (2006, 417) fest, dass „[]die Figur des doppelt freien Lohnarbeiters in der informationstechnologischen Produktionsweise [trotz hoher Arbeitslosigkeit] verbreiteter als je zuvor“ ist. „Auch in den sogenannten Industriestaaten sind die Erwerbsquoten überall gestiegen, insbesondere durch die Einbeziehung der weiblichen Arbeitskraft.“ (Ebd.) Die „Grundlage von Klassenbildungsprozessen, der antagonistische Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit, ist nach wie vor vorhanden.“ (Ebd.)

In der historischen Genese von Kapital und Arbeit tritt gegeneinander verselbständigt auf, was in den gesellschaftlichen Figuren Bauer und Handwerker vereinigt war – Eigentum an Produktionsmitteln und Verfügung über die eigene Arbeitskraft. Die „Arbeiter“ werden „in Proletarier, ihre Arbeitsbedingungen in Kapital verwandelt“ (Marx 1867/1972, MEW 23, 790), die „Arbeitsbedingungen“ treten „auf den einen Pol als Kapital“, und „auf den andren Pol Menschen, welche nichts zu verkaufen haben als ihre Arbeitskraft“ (765). Dieser Antagonismus erweist sich „als eine instabile, aber beständige, sich immer wieder erneuernde sozialstrukturelle Gliederung im Reproduktionsprozess“ (Steiner 2008, 779). So wird die Ware Arbeitskraft zu ihrem Wert gekauft, welcher sich am Wert jener Lebensmittel bemisst, die zu ihrer Reproduktion nötig sind. Die Produktion von Mehrwert beruht nicht auf einer Übervorteilung der Lohnarbeitenden im Austauschverhältnis, sondern auf dem besonderen Gebrauchswert der Ware Arbeitskraft, mehr Wert produzieren zu können, als sie selbst kostet. Während die Lebensmittel zur Reproduktion der Arbeitskraft konsumtiv konsumiert werden, vergrößert der produzierte Mehrwert das produktiv konsumierte Kapital. Mit dem kapitalistischen Produktionsprozess wird der Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit reproduziert. Für diesen Klassenbegriff ist „die Stellung im Produktions- und Reproduktionsprozess [...] das entscheidende klassenbildende Merkmal“ (ebd.). Analysierbare ökonomische Positionierungen setzen sich allerdings nicht mechanisch in entsprechendes kollektives Handeln als Klasse um. Zudem sind Klassen nicht homogen, sondern fraktioniert und von „geschlechtlichen und ethno-nationalen Differenzen“ (Candeias 2007a, 420) geprägt. Damit ist die Frage aufgeworfen, wie sich Klassenfraktionierungen, die Positionierung in ihnen und kollektives Handeln als Klasse(nfraktionen) in emanzipatorischer Perspektive unter jeweils historisch-spezifischen Konstellationen zueinander verhalten. Sie wird nun unter Bezug auf Debatten unter dem Stichwort ‚Prekarisierung‘ verfolgt.

6.1.1 Prekarisierung – Grundbegriffe

„Prekarisierung“ war zunächst ein Kampfbegriff, der im Kontext sozialer Bewegungen und als solcher auch von Pierre Bourdieu benutzt worden ist. Robert Castel (2008 [2000]) hat ihn theoretisch ausgearbeitet und Ulrich Brinkmann et al. (2006) haben ihn für empirische Untersuchungen deutscher Klassenverhältnisse der Gegenwart adaptiert.

Anlass für Robert Castels (2008 [2000]) historische Studie ist die Rückkehr von Phänomenen in die kapitalistischen Zentren, wo sie der Vergangenheit anzugehören schienen: „Massenarbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigungsverhältnisse, [...] eine zunehmende Zahl von Menschen, die in der Gesellschaft als Überzählige, Nicht-Beschäftigbare, Erwerbslose oder prekär und nur zeitweilig Beschäftigte leben“ (11).⁷⁶ Arbeit gilt ihm nicht nur „als technisches Produktionsverhältnis [...], sondern als Hauptstütze für die Verortung in der Sozialstruktur“ (2008 [2000], 13). Die Beziehung eines Menschen zur Arbeit, ob als anwesende, abwesende oder zufallsbedingte, bildet eine der „Bedingungen gesellschaftlicher Kohäsion“ bzw. „Dissoziation“ (12), die er, wie eingangs vermerkt, als Aporie der sozialen Frage ansieht und untersuchen möchte.

Zonen sozialer Kohäsion

Das, was Castel „metaphorisch >Zonen< sozialer Kohäsion“ nennt, beruht auf einem spezifischen Zusammenspiel zwischen „[einem bestimmten Platz] innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung [...] und der Teilhabe an den Netzen der primären Sozialbeziehungen und den Sicherungssystemen, die ein Individuum gegen die Zufälligkeiten der Existenz“ (ebd.) absichern. Es werden drei solche Zonen unterschieden, die der Integration, der Prekarität bzw. Verwundbarkeit und der Entkoppelung. Die Zone der Integration ist gekennzeichnet durch das Paar „stabiles Arbeitsverhältnis-solides Eingegliedertsein in soziale Beziehungen“, während mit Entkoppelung die „negativen Auswirkungen des Fehlens jeglicher produktiver Tätigkeit“⁷⁷ und der Mangel an gesellschaftlichen Beziehungen“ (ebd.) gemeint sind. Zwischen beiden gibt es eine Zone, „welche ein prekäres Verhältnis zur Arbeit mit einer fragilen Unterstützung durch die nächste Umgebung kombiniert“ (ebd.). Dieses „Analyseraster“ deckt sich „nicht genau mit der sozialen Schichtung“ (14) und es ist nicht statisch. Es geht „weniger darum“, die „Individuen in diesen >Zonen< zu verorten, als vielmehr die Prozesse aufzuklären, die ihren Übergang von der einen in die andere bewirken“ (ebd.) und das Relationale der jeweiligen Situation zu betrachten (vgl. 15).

⁷⁶ Castel spricht davon, dass diese Bevölkerungsgruppen in einem Zustand der Haltlosigkeit innerhalb der Sozialstruktur treiben“ (2008 [2000], 12). Es wäre lohnenswert, Verbindungslinien zu Diskursen über Zugehörigkeit bzw. diasporische Existenzweisen zu schlagen, und deren ethnisch-kulturellen Fokus um einen sozioökonomischen zu ergänzen.

⁷⁷ Hier zeigt sich eine mangelnde Differenzierung zwischen gesellschaftlich notwendiger produktiver Tätigkeit und ihrer partiellen Einspannung in Lohnarbeit an. Sinnvoller wäre die Rede vom Ausschluss aus lohnförmig organisierten Tätigkeiten.

Für die Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Dissoziation kommt der „ganz klar geöffneten und in Ausdehnung befindlichen Zone der Verwundbarkeit“ eine „strategische Rolle“ zu, weil sie es ist, die jene „Turbulenzen“ verursacht, „die erreichte Situationen brüchig und gesicherte Statuspositionen zunichtemachen“ (ebd.).

Die empirischen Untersuchungen von Brinkmann et al. legen den Fokus zwar bewusst auf das „Erwerbssystem“, es ist ihnen aber klar, dass „Lebenslagen jenseits der Erwerbsarbeit“ (2006, 18) zu berücksichtigen sind. Ihre Perspektive ist *sozio*-ökonomisch, weil nicht nur die ‚reproduktiv-materielle‘ Dimension der individuellen Reproduktion einbezogen wird, sondern auch die ‚sozial-kommunikative‘, ‚rechtlich-institutionelle‘, ‚arbeitsinhaltliche‘ und schließlich die von ‚Status und Anerkennung‘ (vgl. ebd.). Dem sozio-ökonomischen Fokus entsprechend⁷⁸ werden die Zonen so bestimmt, dass von „Prekarität“ gesprochen werden kann, wenn „unsichere Arbeit zum Dauerzustand wird und die Verrichtung solcher Tätigkeiten eine soziale Lage für gesellschaftliche Gruppen konstituiert“ (17). Diese Zone unterscheidet sich deutlich von „einer >Zone der Integration< mit geschützten Normalarbeitsverhältnissen, aber auch von einer >Zone der Entkoppelung<, in der sich die >Entbehrlichen< der Arbeitsgesellschaft befinden“ (ebd.). Wie Castel sehen Brinkmann et al. das Modell nicht statisch und die Prekarität als entscheidend an für zentrale Dynamiken innerhalb der und zwischen den Zonen. In diesem Sinne bezeichnen sie als Prekarisierung einen „sozialen Prozess [...], über den die Erosion von Normalitätsstandards auf die Integrierten zurückwirkt“ (ebd.).

Normalarbeitsverhältnis, atypische und prekäre Arbeit

Um empirisch untersuchen zu können, ob eine Zone der Prekarität in Deutschland besteht, muss bestimmt werden, was ‚prekäre Arbeit‘ ausmacht. Hierfür definieren Brinkmann et al. das fordistische Normalarbeitsverhältnis (NAV) als Bezugspunkt. Das NAV bezeichnet Beschäftigungsverhältnisse mit folgenden Merkmalen: Vollzeit; außerhalb des Haushaltes; ohne zeitliche Befristung; für einen Arbeitgeber; halbwegs gleichmäßig auf die Woche verteilte Arbeitszeit; Teil einer Belegschaft, die gesetzlichen Anspruch auf Mitbestimmung hat und unter Kündigungsschutz steht (vgl. 16).⁷⁹ Von dieser Norm abweichende Beschäftigungsformen werden von ihnen als ‚atypisch‘ oder ‚entstandardisiert‘ bezeichnet. Diese würden als „sehr grober“ (19) Indikator für prekäre Arbeit gelten, weil sie prekär sein können, aber nicht notwendig prekär sind. Inwiefern sie es sind, wird daher auch im Einzelnen diskutiert (s.u.). Dabei wird zwischen objektiver und subjektiv wahrgenommener Prekarität unterschieden, denn

⁷⁸ Bei Brinkmann et al. (2006) heißt die Castel'sche Zone der Verwundbarkeit (ZdV) primär Zone der Prekarität (ZdP). Dies stimmt insofern mit Castel überein, als dieser im Zusammenhang mit der ökonomische Dimension der ZdV ebenfalls von Prekarität spricht (s.o.). Teils wird jedoch auch bei Brinkmann et al. die Bezeichnung ZdV benutzt. Dies ist dann sinnvoll, wenn Dimensionen jenseits der ökonomischen Position in den Blick genommen werden.

⁷⁹ Das fordistische NAV als Norm für ‚gute Arbeit‘ (vgl. 17) zu benutzen ist problematisch, zumal Brinkmann et al. selbst darauf verweisen, dass es auf rassistischen und Geschlechterverhältnissen beruhte (16f). Es liefert keine Anleitung für Kämpfe um ‚gute Arbeit‘ in der Gegenwart.

„Erwerbstätigkeit, die nach ihren strukturellen Kriterien als prekär zu bezeichnen ist, muss von denen, die eine solche Tätigkeit ausüben, subjektiv keineswegs als heikel eingeschätzt werden.“ (17) Und „umgekehrt gilt, dass ein Beschäftigungsverhältnis auch dann ein prekäres Potenzial besitzen kann, wenn es sich im Bewusstsein des oder der Beschäftigten um eine erwünschte Form der Erwerbstätigkeit handelt.“ (Ebd.)

Vor diesem Hintergrund geht es Brinkmann et al. darum, die Entstehung einer Zone der Prekarität nachzuweisen, und mittels empirischer Untersuchung der ‚subjektiven Verarbeitungsformen‘ von Beschäftigungsverhältnissen in den Zonen das Modell zu differenzieren und Prozesse der Prekarisierung genauer zu beschreiben. Daraus lassen sich Erkenntnisse mit Blick auf die Fraktionierung der Klasse von Lohnarbeiter/innen und zonenspezifische Widersprüche personaler bzw. kollektiver Handlungsfähigkeit gewinnen.

6.1.2 Nachweis einer Zone der Prekarität in Deutschland

Über das „tatsächliche Ausmaß der Entstandardisierung von Erwerbsarbeit“, also den Indikator für prekäre Arbeit, „finden sich stark divergierende Zahlen“ (Brinkmann et al. 2006, 20) in den einschlägigen staatlichen und nicht-staatlichen Erhebungen. Soweit ‚atypische‘⁸⁰ Beschäftigungsverhältnisse auch offiziell existieren, gelten sie „als wichtige Formen flexibler Beschäftigung, die besonders geeignet sind, Outsider am Arbeitsmarkt überhaupt in Beschäftigung zu bringen“ (9) (‚Brückenfunktion‘, ‚Klebeeffekte‘).

Es kann festgehalten werden, dass ‚atypische‘ Beschäftigungsverhältnisse deutlich zugenommen haben und dass damit ein Prekarisierungspotenzial gegeben ist. Zwar ist keine komplette Erosion des NAV festzustellen, insofern „sieben von zehn Beschäftigungsverhältnissen nach wie vor als ‚standardisiert‘ angesehen werden können“, also „die Mehrzahl der Beschäftigten in Deutschland [formal] weiterhin in Normarbeitsverhältnisse integriert“ (19) ist. Dabei existiert kein Ost-West-Gefälle, wohl aber eines zwischen den Geschlechtern (vgl. ebd.). Zur langfristigen Dynamik ist der Anteil von NAV laut bayerisch-sächsischer Zukunftskommission allerdings „innerhalb eines Vierteljahrhunderts (1970-1995) [...] von 83% auf 63% aller abhängig beschäftigten Erwerbstätigen“ (ebd.) zurückgegangen. Und Sekundäranalysen sowie Berechnungen von Tatjana Fuchs haben ergeben, „dass seit Beginn der 1990er Jahre von einem deutlichen Trend zur Expansion von Nicht-Norm-Arbeitsverhältnissen ausgegangen werden kann“ (Dörre/Fuchs 2005, 21, zit.n. Brinkmann et al 2006, 21). Lag der damalige „Anteil“ von Norm-Beschäftigten „an allen Beschäftigten in Ost und West jeweils noch über 75%“, hat er sich „2002 [...] auf jeweils knapp 60% reduziert. Nach dieser Analyse befindet sich also bereits mehr als ein Drittel der abhängig Beschäftigten in Nicht-Norm-Arbeitsverhältnissen.“ (21f) Angesichts dieser Entwicklung ist zunächst die Frage zu klären, ob und inwiefern ‚atypische‘

⁸⁰ Die Bezeichnung ‚atypisch‘ erweist sich in dem Maße als unpassend, als die Abweichung vom Normalarbeitsverhältnis um sich greift und selbst ‚typisch‘ wird. Sie wird daher in Anführungsstriche gesetzt.

Beschäftigungsverhältnisse (unabhängig von ihrer subjektiven Bewertung) als prekäre Arbeit anzusehen sind, ob also eine Zone der Prekarität in Deutschland entstanden ist.

Zu den ‚atypischen‘ Beschäftigungsformen zählen (zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung durch Brinkmann et al. 2006) Leih- und Zeitarbeit, befristete Beschäftigung, ICh-AGs, Geringfügige Beschäftigung (Mini- und Midi-Jobs, Teilzeitarbeit, Ein-Euro-Jobs) sowie der Niedriglohnbereich. Diese Beschäftigungsformen haben jeweils zugenommen und sie bergen überwiegend Prekarisierungstendenzen.

Leiharbeit

Während „zwischen 1970 und 1995 der Anteil der Leiharbeiter an der Gesamtheit der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten in etwa gleichgeblieben (1995 ca. 0,6%)“ ist, hat er sich seit 2004 auf „rund 400.000 Leiharbeiter“, d.h., „1,5%“ (22) erhöht, im Westen vor allem im verarbeitenden Gewerbe, im Osten im Dienstleistungsbereich (vgl. 22f). Leiharbeit macht erst ein schmales Segment aus (vgl. 22) und wird von „nur ca. 2-3% der Betriebe“ (24) genutzt. Fallstudien zeigen aber, dass einzelne Betriebe „intensiven Gebrauch von Leiharbeit machen“ (ebd.).

In einer von Brinkmann et al. zitierten Studie werden als Intensivnutzer Betriebe mit mindestens 10% Leiharbeitern an der Gesamtbelegschaft bezeichnet. Bei Betrieben mit mindestens zehn Beschäftigten können dementsprechend 40% als Intensivnutzer gekennzeichnet werden, bei Betrieben mit mehr als 150 Beschäftigten 10% (vgl. ebd.). Hauptmotive der Nutzung von Leiharbeit sind aus betrieblicher Sicht „Lohnkostensenkungen und Tarifunterwanderung, aber auch der vergleichsweise einfache Kapazitätsrückbau im Falle rückläufiger Auslastung“ (ebd.). Außerdem gilt: „In einem Viertel der Betriebe verdrängt Leiharbeit reguläre Beschäftigung [...]. Optimistische Annahmen über die beschäftigungsfördernde Wirkung von Leiharbeit bestätigen sich nicht“ (ebd.). Leiharbeit birgt „zumindest in Teilbereichen ein enormes Armuts- und Abstiegsrisiko“ (ebd.). Neben diesem Prekarisierungspotenzial auf der reproduktiv-materiellen Dimension kommt noch solches auf der rechtlich-institutionellen und sozial-kommunikativen hinzu, denn die im „Dreiecksverhältnis“ von „Verleiher, Entleiher und Leiharbeitnehmer“ aufgeteilten Zuständigkeiten bedeuten für letztere „nicht selten eine Unsicherheit von Rechtspositionen“ (23) und die soziale Einbindung in den Betrieb ist schwächer (vgl. ebd.).

Befristete Beschäftigung

Für Gesamtdeutschland lässt sich eine „wesentliche Zunahme“ befristeter Beschäftigung „im Zeitraum von 1998-2003 laut EU-Statistik nicht nachweisen“ (26). Eine differenziertere Betrachtung zeigt jedoch eine Zunahme für Westdeutschland. Hier „lag der Anteil von befristet Beschäftigten an der Gesamtheit der Erwerbstätigen 1995 bei 5%. 2001 betrug er 9,6% in Gesamtdeutschland“ und für 2003 weist die „EU-Statistik [...] einen Anteil von 12,2 %“ für

Deutschland aus (ebd.).⁸¹ Der Anteil von Männern und Frauen ist dabei etwa gleich, aber „in den jüngeren Altersgruppen nehmen die befristeten Beschäftigungsverhältnisse überdurchschnittlich zu“ (ebd.). Über die Brückenfunktion befristeter Beschäftigung für Arbeitslose gehen die Meinungen auseinander (vgl. ebd.). Prekäres Potenzial birgt diese Beschäftigungsform, weil „tarifliche oder gesetzliche Leistungen und Rechte zuweilen an Mindestbeschäftigungsdauern gekoppelt sind (Abfindungszahlungen, Kündigungsschutz, Prämien, Zusatzrenten etc.)“ (ebd.). Darüber hinaus berichten Studien aus verschiedenen europäischen Ländern über verschiedene spezifisch höhere Gesundheits- und Sicherheitsrisiken, wie körperlich belastendere Arbeit, massivere psychische Beschwerden und höhere Arbeitsunfallraten (vgl. ebd.). Schließlich ist auch die gewerkschaftliche Vertretung schwächer ausgebildet, so dass reproduktiv-materielle, rechtlich-institutionelle sowie arbeitsinhaltliche Risiken zusammen kommen.

Geringfügige Beschäftigung

Der „Anteil ausschließlich geringfügig Beschäftigter [Mini- und Midi-Jobs; KR] an der Gesamtbeschäftigung“ stieg nach Schätzung der bayerisch-sächsischen Zukunftskommission „von 6% 1980 auf 1995 ca. 13%“ (39). Dabei waren „40% [...] verheiratete Frauen, 25% Schüler und Studenten, 10% Rentner“ (ebd.). Prekäres Potenzial haben sie aufgrund „ihrer minderen Sozial- und Schutzrechte“, aber auch, „weil sie sich, da sozialversicherungsfrei, zur Aufspaltung beitragspflichtiger Normarbeitsverhältnisse nutzen ließen“ (30). So stellt die Bundesanstalt für Arbeit (2004) fest, dass, „während Minijobs erheblich zugenommen haben, [...] die Zahl sozialversicherungspflichtiger Beschäftigter deutlich ab[nahm]“ (zit.n. ebd.). Ähnlich äußerte sich das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (vgl. ebd.). Die materiell-reproduktiven Voraussetzungen der individuellen Existenz verschlechtern sich für die ehemaligen oder potenziellen Inhaber/innen einer sozialversicherungspflichtigen Vollzeitstelle. Diese Beschäftigungsform konzentriert sich im einfachen Dienstleistungsbereich, „in privaten Haushalten, im Reinigungsgewerbe und in der Gastronomie“ sowie in „Klein- und Mittelbetrieben“ (29). Neben der reproduktiv-materiellen und rechtlich-institutionellen birgt geringfügige Beschäftigung auch arbeitsinhaltliche Prekarisierungspotenziale.

Teilzeitarbeit

Ziele der gesetzlichen Ermöglichung von Teilzeitarbeit waren „unter anderem die Schaffung neuer Arbeitsplätze und eine Verbesserung der Geschlechtergerechtigkeit“ (32), die Erreichung beider Ziele kann jedoch bezweifelt werden. Diese Beschäftigungsform hat zwischen 1991 und 2003 kontinuierlich zugenommen, in Ostdeutschland von 6% auf 23%, in Westdeutschland von 17% auf 28% (vgl. 33). „Aktuelle IAB-Zahlen (2005) verdeutlichen, dass es sowohl in Ost- wie auch in Westdeutschland von 2003 auf 2004 einen Rückgang der sozialversicherungspflichtigen

⁸¹ Brinkmann et al scheinen anzunehmen, dass der Anteil der befristet Beschäftigten an den 9,6% (2001) bzw. 12,2% (2003) über den 5% von 1995 liegt.

Teilzeitbeschäftigung wahrscheinlich zugunsten nicht sozialversicherungspflichtiger Teilzeitbeschäftigung gegeben hat.“ (Ebd.) Der Schwerpunkt liegt im Dienstleistungsbereich und es sind überdurchschnittlich Frauen vertreten (von allen Teilzeitbeschäftigten 82% im Westen und 79% im Osten). Einerseits fördert Teilzeitbeschäftigung „zwar die Partizipationschancen von Frauen am Arbeitsmarkt, die Übergangswahrscheinlichkeit in eine Vollzeitstelle liegt bei ihnen jedoch niedriger als bei Männern“ (34). Zugleich streben 53% der ostdeutschen Frauen in Teilzeitbeschäftigung eine volle Stelle an (vgl. ebd.). Ohne Angaben zur durchschnittlichen Höhe des Einkommens wird festgehalten, dass „zwei Drittel (66%) aller Teilzeiterwerbstätigen überwiegend vom Einkommen aus der Teilzeitarbeit“ leben. Dass Teilzeitarbeit für einen großen Teil der Beschäftigten in reproduktiv-materieller Hinsicht prekär ist, zeigt der Umstand, dass bei „fast einem Viertel der Teilzeitkräfte (23%) [...] der Unterhalt durch Angehörige die wichtigste Quelle zum Lebensunterhalt dar[stellt]“ (ebd.).

Ein-Euro-Jobs

Ein-Euro-Jobs gelten „aus Sicht der Arbeitsmarktpolitik [...] als Erfolg“ (35). Dagegen wird ihre Wirkung „in den Regionen, von Trägern, Wirtschafts- und Sozialverbänden sowie den Gewerkschaften sehr ambivalent beurteilt“ (ebd.). In einer von den Autoren durchgeführten Recherche „in mehreren Arbeitsamtsbezirken (Dortmund, Jena, Nürnberg, Recklinghausen)“ wird berichtet, dass dieses Instrument eine Eigendynamik entwickelt, also Nachfrage entfacht, seine Integrationsleistung zugleich aber „durchweg skeptisch beurteilt“ (36) wird. Hingegen wird „die Sorge geäußert, dass eine soziale Schicht“ entstehen könnte, „die sich – nur noch punktuell durch Fördermaßnahmen integriert – in einem Leben jenseits regulärer Erwerbsarbeit“ (ebd.) einrichten könnte. In einigen ostdeutschen Regionen sei dies bei Jugendlichen in Fördermaßnahmen teils bereits der Fall. Auf die Problematik dieser Sichtweise komme ich zurück.

Niedriglohn

Der Anteil von Niedriglohnverdienern ist nach einem Absinken Anfang der 1990er „von 1997 bis 2001 [...] in Gesamtdeutschland von 15,8 auf 17,4 % gestiegen“ (36). 2001 zählte „mehr als ein Sechstel aller Vollzeitbeschäftigten [...] zu den Niedriglohnverdienern“, bezog also einen Lohn, der „weniger als 2/3 des so genannten Medianlohns beträgt“ (ebd.). Als Ursachen werden „die rückläufige tarifvertragliche Deckungsrate in Deutschland“ (36f) – 30% der Beschäftigten in West- und 46% in Ostdeutschland unterliegen keiner Tarifdeckung mehr – sowie die tarifliche „Festschreibung von Niedriglohngruppen [...], die sich auf dem Niveau von Armutslöhnen bewegen“ (37), benannt. Die erhoffte Aufstiegsmobilität bleibt dabei laut IAB aus (vgl. ebd.). Überproportional vertreten sind „jüngere Beschäftigte, Frauen, in Ostdeutschland Beschäftigte, gering Qualifizierte, Migranten sowie Beschäftigte in Klein- und Mittelbetrieben“ (37f). Niedriglohnsektor und Armutsrisiko hängen dabei zusammen. In den alten Bundesländern

verdienen „2,5 Millionen Menschen [...] weniger als 75% des Durchschnittseinkommens (Brutto) und 1 Mio. (6,7%) weniger als 50% des Nettoeinkommens“ (38). Insgesamt gehörten zum Erhebungszeitpunkt „8,5 Mio. Menschen Haushalten an, die von einem Einkommen unterhalb von 50% des durchschnittlichen Haushaltseinkommens leben mussten“ (ebd.). Das Armutsrisiko trifft Frauen überproportional: „Insgesamt 45% aller Arbeitnehmerinnen verfügen über weniger als 75% des Durchschnittseinkommens.“ (Ebd.) Insofern weiblicher Wohlstand an stabile Partnerschaften gebunden ist, ist er prekär.

Fazit

Entgegen anderslautenden Aussagen kann erstens festgehalten werden, „dass atypische, nicht-standardisierte Beschäftigung längst zu einem Massenphänomen geworden ist“ (Brinkmann et al. 2008, 41). Zweitens lösen ‚atypische‘ Beschäftigungsformen die positiven Erwartungen (Schaffung zusätzlicher voller Stellen, Klebeeffekte) nicht im erwarteten Maße ein und haben teilweise gegenteilige Effekte. Drittens bergen sie Prekarisierungspotenziale in reproduktiv-materieller und rechtlich-institutioneller Hinsicht, weil die „meisten atypischen Beschäftigungsformen [...] nicht Existenz sichernd und nicht mit dem vollen Genuss sozialer Rechte und Mitbestimmungsmöglichkeiten verbunden sind. Das gilt auch für sozialversicherungspflichtige Teilzeitarbeit.“ (Ebd.) Schließlich kommt hinzu, dass die „Auswirkungen der Flexibilisierung [...] sich in bestimmten Branchen in konzentrierter Form“ (ebd.) finden. „In der Bauwirtschaft oder im Einzelhandel sind Normarbeitsverhältnisse nach Expertenaussagen für die Mehrheit nicht (mehr) erreichbar. [...] Ähnliches gilt fürs Transportwesen, die Fast-Food-Industrie und das Reinigungsgewerbe.“ (Ebd.) So „lässt sich mit einiger Vorsicht sagen, dass die ausgewerteten Daten die Existenz und allmähliche Ausbreitung einer >Zone der Prekarität< belegen“ (ebd.).

6.2 Zonenspezifische Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen

Mit der objektiven Entstehung einer Zone der Prekarität ist noch nicht gesagt, welche spezifischen Konstellationen von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen dieser Prozess hervorbringt und wie personale Handlungsfähigkeit in jeweils spezifischen Bedeutungskonstellationen gewonnen wird. Hinweise auf diese Fragen lassen sich aus der Darstellung von Zusammenhängen zwischen Prekarität und Subjektivität bei Brinkmann et al. (2006, 55ff) gewinnen. Die dortige Darstellung ist aus subjektwissenschaftlicher Sicht allerdings begrifflich und methodisch nicht hinreichend differenziert, so dass zentrale Ergebnisse reinterpreted werden müssen und in ihrem aktual-empirischen Bezug nicht genau ausweisbar sind (vgl. Kap. 1.3.4).

6.2.1 Differenzierung und Abschätzung der Verbreitung von Bedeutungskonstellationen

Ein erstes Ergebnis der Untersuchung von „subjektiven Verarbeitungsformen prekärer Beschäftigung“ (55) ist eine Differenzierung der Fraktionierung der Klasse von Lohnarbeiter/innen über die drei zonalen Bedeutungskonstellationen hinaus.

Nach „88 halbstrukturierten Interviews, Gruppenbefragungen und mehr als 30 Expertengesprächen anhand ausgewählter Problemkonstellationen quer durch die Zonen der Arbeitsgesellschaft“ (ebd., Fn. 10), wurden auf der Basis von rund 70 Interviews „neun typische Formen der (Des-)Integration durch Erwerbsarbeit“ (ebd.) gebildet, von denen vier zur Zone der Integration, drei zur Zone der Prekarität und zwei zur Zone der Entkoppelung gezählt werden.⁸²

Neben diesen Interviews wurde eine „Fragebogen-Erhebung“ durchgeführt, die „auf einer geschichteten, zufällig ausgewählten Stichprobe (n = 5.388)“ (57) beruht. Die Befragten wurden acht von neun typischen Formen der (Des-)Integration zugeordnet. Auf dieser Grundlage wurden nach „den Mikrozensusangaben zur Beschäftigtenstruktur gewichtete“ (ebd.) prozentuale Anteile der Typen an allen Erwerbstätigen (ohne Auszubildende und ohne Selbständige mit weiteren Beschäftigten) berechnet.⁸³ Auf der geschilderten Datengrundlage beruht das Schema eines differenzierten und in seiner Verbreitung abgeschätzten Zonenmodells, das als Veranschaulichung der Fraktionierung der Lohnarbeiter/innenklasse betrachtet werden kann.

Zone	Verbreitung	
Integration		
1. Gesicherte Integration („Die Gesicherten“)	31,5 %	
2. Atypische Integration („Die Unkonventionellen oder Selbstmanager“)	3,1 %	
3. Unsichere Integration („Die Verunsicherten“)	12,9 %	
4. Gefährdete Integration („Die Abstiegsbedrohten“)	33,1 %	
Zone der Prekarität		
5. Prekäre Beschäftigung als Chance/temporäre Integration („Die Hoffenden“)	3,1 %	
6. Prekäre Beschäftigung als dauerhaftes Arrangement („Die Realistischen“)	4,8 %	
7. Entschärfte Prekarität („Die Zufriedenen“)	5,9 %	
Zone der Entkoppelung		
8. Überwindbare Ausgrenzung („Die Veränderungswilligen“)	1,7 % ⁸⁴	
9. Kontrollierte Ausgrenzung/inszenierte Integration („Die Abgehängten“)		
Fehlende Angaben	3,9 %	(Quelle: ebd.)

⁸² Das Verfahren der Typenbildung wird nicht benannt. Die resultierenden Typen werden nicht anhand von Beispielen veranschaulicht oder in sonstigen verbalen Daten verankert. Das Theorie-Empirie-Verhältnis bleibt dementsprechend unklar.

⁸³ Die Fragebogenitems werden nicht benannt. Aus der Kurzdarstellung (vgl. Brinkmann et al. 2006, 56) geht hervor, dass die Befragten u.a. jeweils ‚vier wichtigste Felder‘ hinsichtlich der Fragen nach ‚Aspekten guter Arbeit‘ und ‚höchstem Handlungsbedarf‘ benennen oder ankreuzen (die Antwortform ist nicht eindeutig benannt) sollten. Aus einer weiteren tabellarischen Darstellung (vgl. 57) geht hervor, dass das Einkommen, die Art des Beschäftigungsverhältnisses (Vollzeit/Teilzeit, ‚atypisch‘, befristet/unbefristet), das positive bzw. negative Arbeitsleben sowie die Beschäftigungssicherheit bzw. -unsicherheit abgefragt wurden. Insgesamt bleibt unklar, anhand welcher Kriterien die Fragebogen-Befragten den Typen zugeordnet wurden. Die Typenbildung selbst ist methodisch nicht ausgewiesen und ihre Darstellung wird in keinem einzigen Interviewzitat verankert oder mit einem solchen veranschaulicht (vgl. Kap. 1.3.4). Aus diesen Gründen ist die Reinterpretation der Ergebnisse nur eingeschränkt möglich und bleibt vorläufig.

⁸⁴ Diese Angabe bezieht sich m.E. auf die ‚Veränderungswilligen‘ und ‚Abgehängten‘ (vgl. Brinkmann et al. 2006, 57).

Wird das Zonen- als statisches Schichtmodell missverstanden, scheint die Entstehung einer quantitativ relativ kleinen Zone der Prekarität (13,8%) und einer noch kleineren Zone der Entkoppelung (1,7%) vernachlässigbar zu sein. Allerdings fallen selbst unter dieser Voraussetzung Bedeutungskonstellationen in der Zone der Integration mit deutlichen Problemen in der Gewinnung personaler Handlungsfähigkeit und großem quantitativen Gewicht ins Auge (Typen 3 und 4 mit 46% Anteil an allen Beschäftigten).

6.2.2 Personale Handlungsfähigkeit in den Zonen der Kohäsion

Unter der Voraussetzung eines dynamischen Modells interessieren sowohl zonenspezifische Handlungsmöglichkeiten und –behinderungen, als auch deren Interdependenzen. Auf beide Aspekte wird nun eingegangen.

Handlungsfähigkeit in der Zone der Prekarität

In prekären Beschäftigungsverhältnissen ist die Absicherung der „Dauer und Entlohnung“ (58) des Arbeitsverhältnisses, also die reproduktiv-materielle Dimension, für die Qualität personaler Handlungsfähigkeit subjektiv entscheidend. „Ist die Beschäftigung formal auf Dauer gestellt und garantiert die Entlohnung ein kulturelles Minimum, rücken qualitative Anspruchsdimensionen ins Zentrum“ (ebd.). Die Arbeit wird unter inhaltlichen Gesichtspunkten als „unbefriedigend“ und „teilweise entwürdigend“ (ebd.) empfunden. Um welche Arbeitstätigkeiten es sich handelt, wird nicht mitgeteilt, auch an anderer Stelle heißt es generalisierend, dass den nicht langfristig angestellten ‚Prekariern‘ „bevorzugt die unangenehmen Arbeiten aufgebürdet“ (61) werden.

Als übergreifende Handlungsproblematik in der Zone der Prekarität stellt sich die mangelnde Planbarkeit des eigenen Lebens heraus. So beklagen Prekariere „unabhängig von der konkreten Beschäftigungsform [...] mehr oder minder alle, dass sie im Vergleich zu den Stammbeschäftigten über weitaus geringere Möglichkeiten verfügen, eine längerfristige Lebensplanung zu entwickeln.“ (58) Dies gelinge „Teilzeitarbeiterinnen mit unbefristeten Arbeitsverträgen [...] noch einigermaßen, sofern die Partnerschaften stabil sind“, bei „Leiharbeitern und befristet Beschäftigten (Typ 5, 6)“ seien „Bemühungen um einen kohärenten Lebensplan spürbar, aber weitaus weniger erfolgreich“ (ebd.). Unbefristete und unmittelbar konjunkturabhängige oder kurzfristige Beschäftigungsformen ermöglichen und behindern die Gewinnung personaler Handlungsfähigkeit in unterschiedlichem Maße.

Angesichts der angedeuteten Einschränkungen personaler Handlungsfähigkeit entlang der reproduktiv-materiellen und arbeitsinhaltlichen Dimensionen sowie der sich daraus ergebenden, Willkürlichkeiten ausgesetzten Lebensführung, strebt ein Teil der Prekarisierten nach ‚Normalität‘ (vgl. ebd.), die allerdings inhaltlich nicht spezifiziert wird. So kann nur ebenso generell festgehalten werden, dass die Betroffenen eine Beschäftigungsform anstreben, welche die Absicherung personaler Handlungsfähigkeit auf einem höheren Niveau ermöglichen würde. Die Diskrepanz der angestrebten zur realen Situation erzeuge „eine Mischung aus Verunsicherung,

Scham, Wut und Resignation“ (ebd.). Dabei bleibt in der Darstellung unklar, inwieweit die Begründungszusammenhänge dieser emotionalen Befindlichkeiten und Wertungen für die Befragten subjektiv erkennbar sind oder ob sie eher unvermittelt als Impulse erlebt werden. In beiden Fällen kennzeichnet die Beschreibung jedoch die Gebrochenheit des emotionalen Aspekts personaler Handlungsfähigkeit unter Bedingungen prekärer Arbeit.

Handlungsfähigkeit in der Zone der Integration

Auch wenn die aktuelle reproduktiv-materielle Grundlage gesichert ist und die Arbeit unter inhaltlichen Gesichtspunkten die Entfaltung menschlicher Fähigkeiten erlaubt („Positives Arbeitserleben, Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten bei der Arbeit“ (57)), treibt „Angst vor dem sozialen Abstieg“ (58) auch Menschen in der Zone der Integration (Typen 1, 3, 4) um. Es besteht die „Befürchtung, dass die für eine realistische Zukunftsplanung notwendige Kalkulationsgrundlage abhandenkommen könnte“ (ebd.). Bei den Befragten, die sich von Abstieg bedroht sehen („Abstiegsbedrohte“), handelt es sich konkret um „Arbeiter und Angestellte eines profitabel arbeitenden Elektroherstellers [...] kurz vor der Verlagerung des Werks nach Tschechien“ (62). In diesem Fall ist die Angst in einer konkreten Situation von Arbeitsplatzverlust bzw. -veränderung durch transnationale Kapitalmobilität begründet. Insofern diese jedoch im Zuge der neoliberalen Globalisierung im Gegensatz zur Mobilität der Arbeitskräfte grundsätzlich gegeben ist und auch genutzt wird, wäre Angst jedoch auch als generalisierte Grundbefindlichkeit – von Integrierten wie Prekariern – in bestimmaren Bedeutungskonstellationen des transnationalen Kapitalismus begründet.

Darüber kann die Qualität personaler Handlungsfähigkeit in der Zone der Integration durch das „Streben nach Professionalität und Selbstverwirklichung, das mit Arbeitswut, Leistungsdruck, Stress, Beeinträchtigung des Privatlebens, Entspannungsunfähigkeit und Diskontinuitätserfahrungen bei der Projektarbeit einher geht“ (60) mit Brinkmann et al. als gebrochen gekennzeichnet werden. An dieser Stelle deutet sich an, dass der Fokus auf die Zone der Prekarität und auf Prekarisierung und die mangelnde Differenzierung zwischen Äußerungen der Befragten und deren Theoretisierung zu einer verengten Sicht auf Widersprüche der Arbeit in gesicherten, teils hochqualifizierten Beschäftigungsverhältnissen führt. Handelt es sich bei der wiedergegebenen Darstellung um eine Äußerung von Interviewten, wäre die implizite personalisierende Deutung der Handlungsproblematik („Streben nach“, „Arbeitswut“, individuelle ‚Unfähigkeit‘ etc.) in Richtung auf Bedeutungsanalysen der Arbeitsorganisation zu überschreiten. Einzubeziehen wäre, dass die hochtechnologische Produktionsweise in kapitalistischer Form dazu führt, dass wenige zu viel und viele zu wenig oder gar nicht lohnförmig arbeiten müssen bzw. können und dass es Formen kontrollierter Autonomie (vgl. Vieth 1995) sind, in welchen problematische Handlungsweisen wie die angedeuteten begründet sein können.

Handlungsfähigkeit in der Zone der Entkoppelung

Gesprächspartner/innen in der Zone der Entkoppelung waren hauptsächlich „langzeitarbeitslose Jugendliche, überwiegend mit Migrationshintergrund“ – teils oder häufig – „in einer geförderten Integrationsmaßnahme“ (59). Brinkmann et al. kommen einerseits zum Schluss, dass „sowohl bei den ‚Veränderungswilligen‘ (Typ 8) als auch bei den ‚Abgehängten‘ (Typ 9) [...] von einem über den Tag hinausreichenden Lebensplan im Grunde keine Rede“ sein könne, und dass sich „ohne festen Arbeitsplatz und ohne sicheres Einkommen allmählich eine Desorganisation des Raum- und Zeitempfindens“ einstelle (ebd.). Andererseits wird festgehalten, dass die Jugendlichen „*allesamt* [eine; KR] große Findigkeit entwickelt“ hätten, „sich über informelle Arbeit, Gelegenheitsjobs ohne jegliche soziale Sicherung, durchzuschlagen“ (ebd.; Herv. KR). Diese Darstellung ist widersprüchlich, weil Fördermaßnahmen und informelle Arbeit eine Strukturierung des Raums und der Zeit beinhalten, die als Handlungsmöglichkeiten auch individuell-subjektiv realisiert werden müssen, und offenbar auch – zumal ‚findig‘ - werden.

An dieser Stelle wird empirisches Material theoretischen Vorannahmen unzulässig subsumiert, wobei die zugrunde liegende Theorie bereits problematische Tendenzen aufweist. Mario Candeias Beobachtung nach werden Prekariere und Entkoppelte bei Robert Castel und anderen französischen Soziologen „wie in den herrschenden Medien dargestellt: apathisch, anomisch, latent gewalttätig und depraviert“, und dabei „nur umgekehrt konnotiert, als Opfer gesellschaftlicher Gewalt und Diskriminierung“ (2007a, 412). Diese Tendenz scheint sich in der Interpretation bei Brinkmann et al. durchzusetzen. So wird, wie im vorliegenden Fall, das Aktive und potenziell Widerständige menschlicher Subjektivität unter behindernden Verhältnissen ausgeblendet. Ähnliche Probleme zeigen sich in dem Theorem des (Des-)Integrationsparadoxons, das nun reinterpretiert wird.

6.2.3 Differenzierende Betrachtung des ‚(Des-)Integrationsparadoxons‘

Die soziale Frage als Aporie der gesellschaftlichen Kohäsion und Fraktur verstehend, stellen Brinkmann et al. angesichts ihrer empirischen Befunde fest, dass die „Ausbreitung unsicherer Beschäftigungsverhältnisse [...] keineswegs in einem unaufhaltsamen Zerfall der (Arbeits-) Gesellschaft [mündet]“ (2006, 59). Vielmehr mache sich das „(Des-)Integrationsparadoxon gespaltener Arbeitsgesellschaften“ (ebd.) bemerkbar. Gemeint ist, dass „an die Stelle einer Einbindung, die nicht ausschließlich, aber doch wesentlich auf materieller und demokratischer Teilhabe beruhte“ solche „[] Integrationsformen [treten], in denen die subtile Wirkung marktformiger Disziplinierungsmechanismen eine eindeutige Aufwertung erfährt.“ (62) Angesprochen wäre hier ein veränderter Modus gesellschaftlicher Herrschaft, der weniger auf Zustimmung und Hegemonie setzt, und stärker mit Zwang operiert (vgl. W.F. Haug 2004). Dies, so lassen sich die folgenden Ausführungen bei Brinkmann et al. (2006) verstehen, setze sich auch subjektiv, als Bedeutungswandel von Lohnarbeit und auf der Ebene personaler Handlungsfähigkeit fort. Desintegration durch Prekarisierung bewirke einen „Bedeutungswandel

von Erwerbsarbeit“ in dem Sinne, dass diese „in großen gesellschaftlichen Gruppen ihre Funktion als ‚Bindemittel‘ der Gesellschaft zu verlieren“ (59) beginne. So erfolge „die Einbindung“ in der Zone der Prekarität etwa „nicht mehr über primäre (reproduktive und qualitative), sondern über tradierte oder neu erzeugte ‚sekundäre Integrationspotenziale‘ (vgl. ebd.). Als sekundäre Integration wird etwa der Umstand bezeichnet, dass „junge Leiharbeiter ihr prekäres Beschäftigungsverhältnis als Sprungbrett in eine Normbeschäftigung betrachten und dabei auf den ‚Klebeffekt‘ ihrer Tätigkeit hoffen (Typ 5)“, dass „ältere Leiharbeiter [...] sich pragmatisch-illusionslos mit ihrer Lage arrangieren, indem sie beständig zwischen Arbeitslosigkeit und Leiharbeit pendeln (Typ 6)“, dass „sich Einzelhandels-Verkäuferinnen scheinbar vorbehaltlos in ihre Rolle als mehr oder minder zufriedene Zuverdienerinnen (Typ 7)“ fügen oder dass „sich jugendliche Erwerbslose als ‚arbeitende Arbeitslose‘ definieren, weil sie ihr Einkommen in der Schattenwirtschaft verdienen und dabei auf die informellen sozialen Netze von Familie und Nachbarschaft setzen“ (ebd.).

In der Rede von ‚neu erzeugten‘ oder ‚sekundären Integrationspotenzialen‘ sowie von ‚Disziplinierungsmechanismen‘, die dem Zerfall der Gesellschaft entgegenstünden, wird die soziologische mit der psychologischen Perspektive vermischt. Die *gesellschaftliche Integration* oder *Reproduktion von Gesellschaft* ist trotz identifizierbarer ‚Desintegrationsprozesse‘, also ohne die Teilhabe großer Bevölkerungsteile, gesichert, wenn auch widersprüchlich und durch Anwendung von Zwang bzw. nur auf absehbare Zeit. Die *individuelle Reproduktion* ist jedoch in einer Gesellschaft, welche sich unter Ausschluss eines großen Bevölkerungsteils von abgesicherten und einen guten Lebensstandard garantierenden Lohnarbeitsplätzen reproduziert, nicht ohne weiteres gesichert. Für die Einzelnen ist es naturnotwendig, ihre individuelle Existenz zu sichern bzw. personale Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Statt vom soziologischen Standpunkt aus danach zu fragen, warum die Gesellschaft nicht zerfällt, lautet die subjektwissenschaftlich relevante Frage, wie Prekarisierte trotz ihrer gesellschaftlichen Desintegration handlungsfähig bleiben.

Wird gesellschaftliche Reproduktion von der Gewinnung individueller Handlungsfähigkeit unter bestimmten Bedingungen unterschieden, lassen sich die als ‚sekundäre Integrationspotenziale‘ vermittelten ‚marktförmiger Disziplinarmechanismen‘ verstandenen Handlungsweisen differenzierter betrachten.

Das Konzept der sekundären Integration ist aus subjektwissenschaftlicher Sicht insofern sinnvoll, als es markiert, dass die individuelle Existenzsicherung in einer Gesellschaft, die Desintegration durch Prekarisierung bewirkt, nicht ohne weiteres gewährleistet ist (vgl. Holzkamp 1983, 196). Die Reproduktion des Lohnarbeitsverhältnisses schließt grundsätzlich wie in spezifischer Weise viele Menschen davon aus, in ihm tätig zu werden und sich darüber vermittelt Zugang zu Lebensmitteln i.w.S. zu erschließen. Für die Analyse dessen, was die Einzelnen in diesen Bedingungen tun, ist das Konzept der ‚sekundären Integration‘ jedoch weniger geeignet. Der Sinn individueller Anstrengungen angesichts nachlassender Kohäsion liegt nicht in der gesellschaftlichen Integration als solcher, sondern in der, ggf. über diese Integration vermittelten,

Existenzsicherung, Anerkennung etc. Was die prekär Beschäftigten bzw. Abgekoppelten tun, ist insofern weniger ein ‚sekundäres‘ Sich-Integrieren zum Zwecke eines gesellschaftlichen Zusammenhalts, sondern ein z.T. mit psychischen Kosten verbundener Versuch, die eigene Existenz auch unter prekären Bedingungen zu sichern. Dabei werden, wie die Beispiele aus der Untersuchung von Brinkmann et al. zeigen, persönliche, familiale und soziale Ressourcen materieller und nicht-materieller Art mobilisiert, um die fehlende gesellschaftlich vermittelte Absicherung der individuellen Existenz durch Lohnarbeit zu kompensieren.

Hinsichtlich der Annahme einer ‚disziplinierenden Wirkung von Arbeitsmarktrisiken‘ (vgl. 60) in Richtung auf ‚sekundäre Integration‘ muss aus subjektwissenschaftlicher Sicht die Frage anders gestellt werden. Es muss darum gehen, ob gesellschaftliche Verhältnisse, in denen die individuelle Existenz anders als durch die individuelle Mobilisierung aller möglichen Ressourcen und/oder durchs Arrangement mit den Bedingungen der Prekarität und Entkoppelung nicht gesichert werden kann, ‚disziplinierende‘ *Bedeutung* haben oder so *erfahren* werden: Welche Bedeutungskonstellationen legen in welchem Maße Formen restriktiver Handlungsfähigkeit nahe und erschweren oder ermöglichen die Realisierung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit? In diesem Sinne ist unbestritten, dass die als ‚sekundäre Integrationspotenziale‘ bezeichneten Aktivitäten der Prekarisierten und Abgekoppelten „vergleichsweise schwach“ (59) sind, also eine Erweiterung personaler Handlungsfähigkeit nur begrenzt möglich machen – aber nicht deshalb, weil dementsprechende Versuche „auf einem fiktionalen Zukunftsbewusstsein, auf der Hoffnung, irgendwann doch noch den Anschluss an die Normalität regulärer Beschäftigung zu finden“, beruhen oder weil sie „eine Mobilisierung quasi-ständischer Zugehörigkeiten und Ressourcen“ benötigen würden, wie Brinkmann et al. (2006, 59f) meinen. Die Hoffnungsimpulse und die Mobilisierung von Ressourcen sind vielmehr entscheidende Grundlagen des individuellen und (potenziell) kollektiven Kampfes um die Erweiterung personaler Handlungsfähigkeit. Deren Brüchigkeit bleibt bestehen, weil prekär Beschäftigte „unter ein Einkommens-, Schutz- und soziales Integrationsniveau sinken, das in der Gegenwart als Standard anerkannt wird“, weil prekäre Arbeit „mit Sinnverlusten, Anerkennungsdefiziten und Planungsunsicherheiten“ (17) größeren Ausmaßes verbunden ist, und schließlich deshalb, weil eine Gegenmacht fehlt, welche neue Formen gesellschaftlicher Kohäsion jenseits von Lohnarbeit durchzusetzen in der Lage wäre.

Inwieweit dies gelingen kann, hängt auch davon ab, ob Entkoppelte, Prekarier und Integrierte ihre Fraktionierungen überwinden und in gemeinsamen Kämpfen zusammenfinden. In diesem Zusammenhang sind die Analysen von Brinkmann et al. zu Interdependenzen zwischen den Zonen interessant, müssen jedoch, wie die bisherigen Ergebnisse ihrer Studie auch, begrifflich differenziert bzw. reinterpretiert werden.

6.2.4 Interdependenzen zwischen zonenspezifischen Handlungsbehinderungen

In „allen Beschäftigungssegmenten“ finden sich „Wechselbeziehungen zwischen Stammebelegschaften und flexiblen Arbeitskräften“ (62), so dass Prekariere und Integrierte in einem gemeinsamen betrieblichen Praxiszusammenhang stehen, ggf. sogar in denselben Funktionsbereichen und Hierarchieebenen tätig sind. Daher können bestimmte zonenspezifische Bedeutungskonstellationen auch als Handlungsprämissen von Angehörigen anderer Zonen angenommen werden. In diesem Sinne kann die Rede von ‚Wechselwirkungen zwischen den Zonen‘ bei Brinkmann et al. (2006, insbes. 61f) subjektwissenschaftlich interpretiert werden. Hinsichtlich der wechselseitigen Durchdringung der zonenspezifischen Bedeutungskonstellationen gilt, dass sie Formen restriktiver sowie verallgemeinerbarer Handlungsfähigkeit enthalten. In Beantwortung der Frage, wie Prekarisierung die Zonen durchdringt, haben Brinkmann et al. diese Verschränkung tendenziell unter dem Aspekt der Zersetzung personaler und Spaltung kollektiver Handlungsfähigkeit betrachtet und ihre Befunde liefern in dieser Hinsicht relevante Einsichten.

Die „prekär Beschäftigten [...] haben den Anschluss an die ‚Zone der Normalität‘ noch immer vor Augen“ (61), zumal, wenn man bedenkt, dass sie räumlich unmittelbar mit Integrierten konfrontiert sind. Sie „müssen alle Kräfte mobilisieren, um den Sprung vielleicht doch noch zu schaffen“ (ebd.) und bemühen sich im Segment der ‚Hoffenden‘ (Typ 5, vgl. 55) auch darum. „Andererseits sind permanente Anstrengungen auch nötig, um einen dauerhaften sozialen Abstieg zu vermeiden. Wer in seinen Anstrengungen nachlässt, dem droht der Absturz in die ‚Zone der Entkoppelung‘.“ (Ebd.)

Während also „die ‚Integrierten‘ den ‚Prekären‘ und ‚Entkoppelten‘ mit ihren an Normalitätsansprüchen orientierten Jobs und Lebensstilen ein Leitbild [liefern], auf dessen Realisierung sich die Energien zumindest der agileren, halbwegs handlungsfähigen⁸⁵ Gruppen in den Zonen der ‚Nicht-Normalität‘ nach wie vor richten“, gilt umgekehrt, dass „die Gruppen der Integrierten einiges zu verlieren haben“, so dass sich „Prekarisierungsängste besonders vehement Bahn brechen“ (62) können. „Gerade weil sich die prekär Beschäftigten im unmittelbaren Erfahrungsbereich der über Normarbeitsverhältnisse Integrierten bewegen, wirken sie als ständige Mahnung.“ (61) Die Anwesenheit von ‚atypisch‘ Beschäftigten bedeutet den in Normalarbeitsverhältnissen (NAV) Tätigen, ersetzbar zu sein, und begründet so „Angst vor Arbeitslosigkeit und sozialem Abstieg“ (ebd.), die Ausdehnung von Arbeitszeit und den Verzicht auf Lohnforderungen.

Beispielsweise beschleicht „Festangestellte, die Leiharbeiter zunächst als wünschenswerte ‚Flexibilisierungspuffer‘ betrachten, [...] ein diffuses Gefühl der Ersetzbarkeit“, wenn sie „sehen, dass ihre Arbeit bei gleicher Qualität auch von Personal bewältigt werden kann, das [...] Arbeits-

⁸⁵ In diesen Formulierungen zeigt sich erneut ein Blick auf menschliche Tätigkeit unter Bedingungen gesellschaftlicher Desintegration, der das Aktive und potenziell Widerständige menschlicher Subjektivität unterschätzt.

und Lebensbedingungen in Kauf nimmt, die in der Stammebelegschaft kaum akzeptiert würden“ (61f).⁸⁶ Oder die „auf wenige Wochentage beschränkte [...] Langzeitpräsenz“ von Freelancern sorgt bei hochqualifizierten Festangestellten dafür, dass sie „sich selbst unter Druck setzen und ‚freiwillig‘ ihre Arbeitszeit verlängern“ (62). Und bei „Bauarbeitern (Typ 3) ist es“ schließlich die Präsenz polnischer Kontingentarbeiter, die die deutsche Stammebelegschaft im Interesse der Beschäftigungssicherung zu weitreichenden Zugeständnissen bei tariflich vereinbarten Lohn- und Arbeitszeitstandards bewegt“ (ebd.).

Die Interpretation, dass „Prekarisierungsprozesse [...] desintegrierend“ mit Blick auf jene in den Zonen der Prekarität und Entkoppelung, „und zugleich als disziplinierende Kraft“ mit Blick auf Angehörige aller zonalen Bedeutungskonstellationen *wirken* (ebd.), greift jedoch zu kurz. Vielmehr zeigen die Befunde anschaulich die Verschränkung zonaler Bedeutungskonstellationen *in* Formen restriktiver Handlungsfähigkeit – einerseits den Versuch von Entkoppelten und Prekarierten, unter Umständen der technologisch und durch kapitalistische Verwertungsbedingungen bedingten Überflüssigmachung eines Großteils lebendiger Arbeit und mangels anderweitiger gesellschaftlicher Formen der Existenzsicherung doch noch eine prekäre bzw. gesicherte Lohnarbeitsstelle zu erhalten, andererseits die Intensivierung der Arbeitsleistung und Ausdehnung der Arbeitszeit von Integrierten angesichts der unter gegebenen Machtverhältnissen realistischen Möglichkeit, dass das eigene NAV durch flexibilisierte oder prekarisierte Beschäftigungsverhältnisse ersetzt (oder gar an andere Standorte verlagert) werden könnte. Unter den gegebenen Voraussetzungen lässt Prekarisierung „den ‚Besitz‘ eines unbefristeten Vollzeitvertragsverhältnisses als verteidigungswertes“ bzw. erreichenswertes „Gut erscheinen“ (ebd.), so dass sich in der „Gegenwartsgesellschaft [...] die Beschäftigten in zwei Gruppen aufzuspalten [beginnen]“, auf der einen Seite jene, die „fest angestellt sind, um es zu bleiben“, auf der anderen jene, die fast jeglichen Kompromiss eingehen, „um dieser Unsicherheit zu entkommen“ (Bourdieu 2000, 113, zit.n. Brinkmann et al. 2006, 58).

In den reinterpretierten Untersuchungen werden Begründungszusammenhänge von Handlungsweisen angedeutet, die eine Verfestigung der Fraktionierung der Klasse von Lohnarbeiter/innen nach sich ziehen. Was allerdings nicht gezeigt wird ist, wie Handlungsfähigkeit in den verschiedenen Zonen und über diese hinweg so erweitert oder abgesichert werden könnte, dass die Bedingungen, aus denen die spezifischen und übergreifenden Handlungsproblematiken und Entsolidarisierungstendenzen resultieren, überwunden werden können. Darauf wird nun abschließend eingegangen.

⁸⁶ Vgl. zu Hindernissen der Überwindung von Fraktionierungen Aleith (2010).

6.3 Perspektiven der Überwindung von Fraktionierungen

Candeias (2007a) hat zwei zentrale Problematiken soziologischer Gegenwartsanalysen benannt, deren eine sich bei Brinkmann et al. (2006) niederschlägt und deren andere in Diversity-Ansätzen (vgl. *Teil III*) virulent wird und deshalb schon an dieser Stelle benannt wird.

Erstens werden „Klassen“ im allgemeinen oder in der fordistischen Periode als „einheitliche Subjekte“ vorausgesetzt, die „heute [...] durch eine Vielfalt von Ungleichheitslinien [abgelöst]“ (Candeias 2007a, 411) worden seien, wie z.B. die Zusammenschau von Lessenich/Nullmeier (2006, 18) zeige: Die Gesellschaft zerfalle in Lebenslagen, die von den Einzelnen „als so instabil erlebt werden, dass keine dauerhafte Identifikation mit einer Rolle und Gruppe mehr“ gelinge (zit.n. Candeias 2007a, 410). Franz Schultheis sehe das „radikal Neue“ der „sozialen Frage“ darin, dass „der schrittweise Abbau sozialer Sicherung [...] nunmehr hochgradig individualisierte Individuen“ (2005, 583; zit.n. Candeias 2007a, 411) treffe. Es gebe kein „eindeutig-eindimensionales Muster“ gesellschaftlicher Ungleichheiten mehr; der Begriff der Klasse wirke heute „hohl“ (576; ebd.). Solche Aussagen führen dazu, neue gesellschaftliche Entwicklungen „nur aus einer beliebigen und unübersichtlichen Pluralität von Differenzen“ (Candeias 2007a, 411) zu erklären.

Zweitens führen Analysen der Klassenfraktionierung im Gefolge der französischen Soziologen Pierre Bourdieu, Robert Castel und Loic Waquant „zu einem Blick auf das Prekariat“ und die Entkoppelten⁸⁷, „der in den Umbrüchen nur Verelendung und Zersetzung sieht und dadurch blind wird für die Entstehung von Neuem und Widerständigem“ (410), etwa die Organisierung von Illegalisierten. Wie für Castel die Entkoppelten keine sozialen Akteure, sondern „gesellschaftliche Nicht-Kräfte“ (2008 [2000], 359) darstellen, bleiben, wie gezeigt, auch bei Brinkmann et al. (2006) individuelle und kollektive Handlungsfähigkeit unter behindernden Umständen in den Zonen der Prekarität und Entkoppelung unterbelichtet. Für Bourdieu lassen sich Menschen, „in prekärer Lage [...] kaum mobilisieren, da sie in ihrer Fähigkeit, Zukunftsprojekte zu entwerfen, beeinträchtigt sind“ (Bourdieu 1998, 98; zit.n. Candeias 2007a, 412). Candeias kommentiert: „Unweigerlich fragt man sich, wie es zur Entstehung der Arbeiterbewegung kommen konnte“ (412f). Was solche Analysen ihm zufolge leisten, ist, die neoliberale Dekonstruktion relativer Vereinheitlichung zu politischen Subjekten, wie sie im Fordismus existierte, abzubilden. Ausgeblendet bleibt die Überwindung von Fraktionierungen in alltäglich-individuellen und kollektiven Kämpfen. Einige Grundlagen solcher Assoziationen werden nun benannt.

Wie sich bei Brinkmann et al. (2006) abzeichnet, ist das Prekariat ‚objektiv‘ eine „Klassenfraktion mit gemeinsamer, empirisch fassbarer Kollektivlage, die aus spezifischen, verschärften und

⁸⁷ Candeias (2007a) spricht durchgängig vom Prekariat, bezieht in seiner Auseinandersetzung mit Loic Waquant jedoch teils auch faktisch Gruppen mit ein, die unter Bedingungen der Zone der Entkoppelung leben: *Sans Papiers*, Arbeitsloseninitiativen etc. (vgl. 412). Die Überlegungen zu vereinheitlichbaren Interessen beziehen auch Gruppen aus der Zone der Integration ein (vgl. 418, 422).

zugleich flexibilisierten Ausbeutungsverhältnissen sowie entscherten Lebensverhältnissen durch Einschränkung sozialer Leistungen resultiert“ (Candeias 2007a, 419). In Deutschland ist bereits ein Drittel der Erwerbstätigen in ‚atypischen‘ Beschäftigungsverhältnissen tätig, 13,8% gehören zum Prekariat und weitere 46% sind von Prekarisierung betroffen. Eine wesentliche Aufgabe kritischer Bildungsarbeit, zumal mit jungen Erwachsenen, die Handlungsfähigkeit unter Bedingungen der Prekarität und Entkoppelung gewinnen müssen, wäre es, zum „Übergang zum gemeinsamen Bewusstsein der Klassenlage“ (420) als Voraussetzung der Bildung einer Gegenmacht von gesellschaftsverändernder Größenordnung beizutragen.

Dabei kann und muss an konkreten Kämpfen angesetzt werden, wo sich das Prekariat, „spontan oder organisiert, alltäglich und politisch“ (ebd.), gegen seine aktuelle Lage zur Wehr setzt. Allerdings tut es dies „nicht gemeinsam, sondern zumeist entlang von beruflicher, ethnischer, geschlechtlicher oder politischer Segmente“ (ebd.). In diesem Kontext wird die Auseinandersetzung mit Rassismus als Ethnisierung der sozialen Frage bedeutsam (vgl. Kap. 7).

Potenziell verallgemeinerbare Interessen zur Überwindung der Fraktionierung in Integrierte, Prekariere und Entkoppelte ergeben sich aus schwer zu kalkulierendem Einkommen, die nicht nur in ‚atypisch‘-prekären Niedriglohnbereichen, sondern auch ‚atypisch‘-scheinbar-abgesicherten Beschäftigungsverhältnissen eine Rolle spielen, etwa bei Selbständigen im Kultur- und Medienbereich und hochqualifizierten Projektarbeiter/innen im Krankheitsfall oder bei ausbleibenden Aufträgen und einsetzender Familienplanung. Ein erstes verallgemeinerbares Interesse über Klassenfraktionen hinweg besteht also „an existenzsichernden Einkommen, an der Absicherung diskontinuierlicher Erwerbsverläufe und der Planbarkeit des eigenen Lebensentwurfs“ (422). Mindeststandards für selbständige Arbeit sowie Mindestlöhne können eine Forderung sein, die Spaltungen zwischen Festangestellten, Selbständigen und ‚Working Poor‘ minimieren (vgl. ebd.).

Neben der unmittelbar materiellen spielt auch die reproduktive Dimension eine Rolle. Denn entgegen den Versprechungen größerer Freiheitsräume durch Flexibilisierung bedeutet die zeitliche und räumliche Entgrenzung der Arbeitstätigkeiten doch sowohl in den Sphären der hochqualifizierten Integrierten, der Neuen Selbständigen und Niedriglohnarbeiter/innen mit mehreren Mini-Jobs oft geringere Flexibilität. Eine gemeinsame Forderung wäre demnach die nach „Gewährleistung der Reproduktion (und Entwicklung) der eigenen Arbeitskraft“ (421). Insbesondere im Dienstleistungsbereich, in dem oft jenseits der Kernarbeitszeiten gearbeitet wird, wird es schwierig, Reproduktionstätigkeiten zu erledigen. „Dies ist für viele Beschäftigte, v.a. für Prekäre, die mehrere Jobs haben oder nachts arbeiten müssen, insbesondere für Frauen, schon lange ein Problem, das sich ausdehnt in die Sphären hochqualifizierter Arbeit.“ (422) Hier geht es um die Neuverteilung gesellschaftlich notwendiger Arbeit „nicht durch [...] Ausweitung warenförmiger Lohnarbeit, sondern durch Ausdehnung kollektiver, öffentlich finanzierter Arbeit, orientiert an der Effizienz zum Beitrag menschlicher Entwicklung, nicht an der Produktion von Mehrwert“ (422).

Schließlich ist auch die arbeitsinhaltliche Dimension wichtig. Hier kann am Wunsch nach sinngebenden Arbeitsbedingungen und nach Anerkennung der eigenen Arbeit als qualitativ gute und gesellschaftlich nützliche angesetzt werden, den Putzleute und andere Prekarisierte ebenso wie Softwareprogrammierer/innen äußern.

Resümee

Die Auseinandersetzung mit der sozialen Frage, gefasst als Fraktionierung der Klasse von Lohnarbeiter/inne/n durch Prekarisierung, hat folgende Beiträge zu kritischer Bildungsarbeit geliefert.

Aktualität eines marx'schen Klassenbegriffs

Die tendenzielle Ausblendung der kapitalistischen Produktionsweise aus der (antirassistischen) Bildungsarbeit (Kap. 3.4.1) mag ihren Grund auch in der Popularität soziologischer Deutungen haben, die von einer Krise der Lohnarbeit ausgehen und die Analyse von Klassenverhältnissen daher für obsolet halten. Dagegen ist von einer globalen Expansion von Lohnarbeit und steigenden Erwerbsquoten auch in den kapitalistischen Zentren zu verweisen. An Theorien Politischer Bildung wie jene Oskar Negts (1987), auf welche auch gegenwärtige Bildungsarbeit sich beruft, anknüpfend, kann der Gegensatz von Kapital und Arbeit im marx'schen Sinne als Voraussetzung und Resultat des kapitalistischen Produktionsprozesses verstanden werden. Die Stellung im (Re-)Produktionsprozess ist entscheidend für die Positionierung in Klassenverhältnissen. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass sich die analytisch feststellbare Positionierung mechanisch in entsprechendes Handeln als (Angehörige/r einer) Klasse übersetzt. Zudem werden Klassen nicht als homogen, sondern als fraktioniert und von weiteren Differenzen durchzogen begriffen. Kritischer Bildungsarbeit käme so die Aufgabe zu, zu einer Reflexion von Klassenverhältnissen und der kollektiven bzw. individuellen Positionierung in ihnen beizutragen. Konturen von Klassenverhältnissen und damit die der sozialen Frage verdeutlichen Konzepte und Untersuchungen unter dem Stichwort Prekarisierung. Desgleichen zeigen sie Bedeutungen von ‚sozialer und ökonomischer Deprivation‘ und Ansätze kollektiver Handlungsproblematiken auf.

Soziale Frage – Bedeutung von ‚Deprivation‘ – kollektive Handlungsproblematiken

Fraktionierungen der Klasse von Lohnarbeiter/inne/n zeigen sich entlang der im subjektwissenschaftlichen Sinne als Bedeutungen zu verstehenden Zonen der Integration, Prekarität oder Verwundbarkeit und Entkoppelung sowie weiterer Differenzierungen.

Die Zonen stellen spezifische sozio-ökonomische Bedeutungskonstellationen dar, die durch die Einbindung in stabile Arbeitsverhältnisse und soziale Beziehungen (Integration), in prekäre Arbeitsverhältnisse und fragile Sozialbeziehungen (Prekarität) und den Ausschluss aus lohnförmiger Tätigkeit sowie mangelnde soziale Beziehungen gekennzeichnet (Entkoppelung) sind. Den empirischen Untersuchungen Brinkmanns et al. (2006) zufolge existiert eine Zone der Prekarität in Deutschland mit einem Anteil von 13,8% an allen Erwerbstätigen ohne Auszubildende und Selbständige, die andere Personen beschäftigen. Ihre Entstehung geht auf die Einführung eben jener Arbeitsformen zurück, welche die gesellschaftliche Kohäsion durch Einbindung in den Arbeitsmarkt stärken sollten. Mag der Anteil prekärer Arbeitsverhältnisse

gering erscheinen, geht von ihnen eine Dynamik aus, die die Handlungsfähigkeit von Beschäftigten in der Zone der Integration tangiert. So äußern 46% der ‚Integrierten‘ Angst vor sozialem Abstieg und Sorge vor zukünftigem Verlust ihrer materiellen Lebensgrundlage. Unter prekären Bedingungen wird die konkrete Tätigkeit als unbefriedigend und teils entwürdigend empfunden, und die mangelnde Planbarkeit des eigenen Lebens beklagt. In der Zone der Entkoppelung (1,7%) müssen alle verfügbaren Ressourcen mobilisiert werden, um die eigene Existenz zu sichern.

Wenngleich auf der Basis der empirischen Untersuchungen von Brinkmann et al. Grundzüge von Bedeutungen ‚ökonomischer und sozialer Deprivation‘ (Kap. 5.2.3) aufgezeigt werden konnten, müssten die zonen-spezifischen Handlungsmöglichkeiten und –behinderungen gesellschaftstheoretisch und subjektwissenschaftlich präzisiert werden, um damit verbundene kollektive und verallgemeinerbare subjektive Handlungsproblematiken genauer erfassen zu können. Dabei wäre die soziologische Frage nach Bedingungen der gesellschaftlichen Reproduktion von derjenigen nach Weisen der individuellen Existenzsicherung unter spezifischen Bedingungen zu unterscheiden. Denn wie gezeigt dient die Tätigkeit der Einzelnen unter Bedingungen von Prekarität und Entkoppelung nicht der Gewährleistung gesellschaftlicher Integration, sondern der Absicherung personaler Handlungsfähigkeit. Die ‚soziale Frage‘ hat soziologisch und psychologisch betrachtet verschiedene Bedeutung.

Restriktive Handlungsfähigkeit in Konkurrenzverhältnissen

Die Betrachtung der ‚subjektiven Verarbeitung‘ von Prozessen der Prekarisierung bei Brinkmann et al. (2006) wurde als Analyse der Zersetzung kollektiver Handlungsfähigkeit bzw. Gewinnung personaler Handlungsfähigkeit im restriktiven Modus interpretiert. Unter der Voraussetzung eines technologisch und durch kapitalistische Verwertungsbedingungen überflüssig gemachten Großteils lebendiger Arbeit und mangels Alternativen der Existenzsicherung konkurrieren ‚Entkoppelte‘ mit ‚Prekären‘, ‚Prekäre‘ mit ‚Integrierten‘, und letztere versuchen ihre Position unter Zugeständnissen hinsichtlich von Arbeitszeit und –intensität gegen erstere zu verteidigen. Entsprechende Analysen wären gesellschaftstheoretisch und subjektwissenschaftlich zu präzisieren. Perspektiven der Überwindung jener Konkurrenzverhältnisse, in denen Handlungsweisen wie die angedeuteten gründen, bieten Brinkmann et al. (2006) im Gefolge Robert Castels (2008 [2000]) nicht. Als Ansatzpunkte zur Überwindung von Fraktionierungen und zur Entwicklung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit benennt Mario Candeias (2007a), dass Integrierten und Prekariern das Interesse an der materiellen Absicherung diskontinuierlicher Erwerbsverläufe, die Gewährleistung der Reproduktion der Arbeitskraft gegen die faktische Unflexibilität flexibilisierter Arbeitsverhältnisse und an sinngebender Beschäftigung gemein ist.

Kritischer Bildungsarbeit sind damit - zu präzisierende - Hinweise auf kollektive bzw. verallgemeinerbare subjektive Handlungsproblematiken und deren Überwindung ebenso gegeben wie die Fraktionierung von Lohnarbeiter/inne/n als Grundzug der sozialen Frage als

Zusammenhangswissen dargestellt ist. Die Ethnisierung der sozialen Frage wird im folgenden Kapitel untersucht.

Kapitel 7: Ethnisierung und Meritokratisierung der sozialen Frage

Die in *Kapitel 6* skizzierten Prozesse der Prekarisierung und Klassenfraktionierung sind in politischer Hinsicht noch nicht fundiert. Real sind sie Resultat des globalen neoliberalen Projekts⁸⁸, dessen Träger den „Übergang zur hochtechnologischen Produktionsweise“ (W.F. Haug 2003, 206) auf widersprüchliche und krisenhafte Weise betreiben und absichern. Im Anschluss an Mario Candeias (2004) lassen sich Phasen beschreiben, in deren Verlauf es neoliberalen Akteuren mehr oder weniger gut gelang, Hegemonie⁸⁹ zu erringen. Diese Hegemonieverhältnisse stellen einen möglichen Bedeutungsbezug des quantitativ-statistischen Befunds über einen Zusammenhang zwischen politischer *Deprivation* und rechtsextremer *Einstellung* dar (7.1). Ihre Darstellung dient anschließend neben der Skizze des rechtspopulistischen Neoliberalismus der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) (7.2) als Grundlage, um jeweils zwei Formen der Ethnisierung (7.3) und Meritokratisierung (7.4) der sozialen Frage in Deutschland zu beschreiben. Anschließend wird mittels ideologietheoretischer Relektüre qualitativer Studien über recht(spopulistisch)e Orientierungen (7.5.) sowie kritischer Diskussion der subjektwissenschaftlichen Konzepte restriktive Handlungsfähigkeit und Selbstfeindschaft (7.6) betrachtet, wie sich Subjekte in Prozessen der Ethnisierung und Meritokratisierung bewegen.

Ethnisierung soll heißen, dass die weitere Spaltung der Klassenfraktionen entlang von ethnischen (nicht etwa geschlechtlichen)⁹⁰ Differenzen zementiert, die Entwicklung solidarischen Handelns von Lohnarbeiter/inne/n durchkreuzt wird. Mit Meritokratisierung sind Prozesse gemeint, die unter bestimmten Bedingungen darauf hinauslaufen könnten, dass „nicht mehr vor allem [...] *bestimmte* >Rassen< als >minderwertig< angesehen [...], sondern [...] in allen Rassen die >Minderwertigen< fallen gelassen“ (W.F. Haug 1998c, 135) werden.

7.1. Politische Deprivation und nachlassende Hegemonie des Neoliberalismus

Quantitativ-statistische Erhebungen fangen die Wahrnehmung eines großen Teils der Staatsbürger/innen ein, von politischer Teilhabe ausgeschlossen zu sein. So meinen 58% der

⁸⁸ Das Projekt erstreckt sich vom Entwurf der Ideologie u.a. durch Friedrich A. v. Hayek in Freiburg und die Bildung und Lobbyarbeit internationaler Think-Tanks über die erste Umsetzung unter der chilenischen Diktatur unter direkter Kooperation von Exponenten der Neoliberalen und strategischen Einflussnahme auf die britischen Tories und us-amerikanischen Republikaner in den 1980ern bis hin zum nach 1989 angetretenen Feldzug in die ihm bis dahin entzogene Welt (vgl. für kürzere Überblicke W.F. Haug 1998d, 174ff; Rehmann 2008, 169ff; Chroniken bieten Harvey 2007 u. Klein 2007, eine knappe hegemonietheoretische Analyse Candeias 2004, 75ff).

⁸⁹ Hegemonie bezeichnet keine „simple Dominanz oder Durchsetzung bestimmter Interessen“ ohne Berücksichtigung von Interessen der Beherrschten, weil dies „für eine stabile Herrschaft unzureichend“ (Candeias 2004, 330) wäre. Der Begriff bezieht sich vielmehr auf „die Überwindung des korporativen Stadiums einer ‚geschichtlich produktiven‘ gesellschaftlichen Gruppe oder Klasse“ (W.F. Haug 2004, 15). Eine Überschreitung „unmittelbarer und egoistischer Interessen“ und eine „Universalisierung“ von Interessen einer Gruppe oder Klasse, die „Opfer“ abverlangen, sind nötig, „um andere Klassen, Schichten und Gruppen ‚mitnehmen‘ zu können.“ (Ebd.)

⁹⁰ Dieser Hinweis mag banal erscheinen, ist jedoch angesichts von alltäglichen und wissenschaftlichen Rassismusdefinitionen, die Geschlechterverhältnisse ebenso gut mit meinen können und daher die Spezifik beider Verhältnisse verfehlen, angebracht (vgl. Memmi 1987, 103f; kritisch: W.F. Haug 1998d, 126ff; Rommelspacher 1995, 106f; Yuval-Davis 2006).

Bevölkerung, „sowieso keinen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung tut“ und fast 40% halten es „für sinnlos [], sich politisch zu engagieren“ (Heitmeyer 2010, 35). Solche subjektiv wahrgenommene politische *Deprivation* steht zudem in engem Zusammenhang mit der Entstehung rechtsextremer *Einstellungen* (Kap. 5.2.3). Die Bedeutungsbezüge des wahrgenommenen Mangels politischer Mitbestimmung aufzuklären, ist dementsprechend wichtig für eine kritische Bildungsarbeit, die ‚für Demokratie‘ und ‚gegen Rechtsextremismus‘ (Kap. 8) eintreten soll und will. Mit den folgenden Analysen soll auch der Tendenz entgegengewirkt werden, das Gefühl politischer Machtlosigkeit zu subjektivieren oder die Nicht-Teilnahme an Wahlen als Zustimmung zur herrschenden Politik zu verklären.⁹¹ Es sind vielmehr, so der nun folgende Diskussionsvorschlag, die hegemoniale Verallgemeinerung des Neoliberalismus und die infolge der in Gang gesetzten Prekarisierung nachlassende Hegemonie Bedeutungskonstellationen, in denen das Gefühl politischer Machtlosigkeit subjektiv begründet sein kann. Die sich verändernden Hegemonieverhältnisse lassen sich unter Bezug auf drei Konjunkturen des Neoliberalismus bei Mario Candeias (2004) skizzieren.

Die „erste neoliberale Konjunktur“ bestehe u.a. in einem „Prozess der Verschiebung von Kräfteverhältnissen, der Begrenzung der Macht kollektiver gesellschaftlicher Organisationen und der Freisetzung von Marktkräften“ (Candeias 2004, 331), vorangetrieben von einem „konservativ-orthodoxen Neoliberalismus“, dessen Träger, die „konservativ-liberalen Regierungen von Major, Bush, Kohl etc.“ jedoch angesichts der hervorgerufenen „sozialen, ökologischen und ökonomischen Verwerfungen“ (331f) abgewählt worden seien. „Zu deutlich schien der enge ökonomisch-korporative Charakter des herrschenden Machtblocks durch [...], zu schmal blieb seine gesellschaftliche Basis“, auch wenn er versucht habe, „sein Projekt dauerhaft als das der gesamten Gesellschaft darzustellen“ (332). Die zweite neoliberale Konjunktur setze mit der Regierungsübernahme sozialdemokratischer Parteien und ihrem Versuch ein, „die schlimmsten Folgen rechtskonservativer Politik abzufedern, um die Funktionsfähigkeit nationaler Wettbewerbsstaaten auf globalisierten Märkten in einer etwas langfristigeren Perspektive zu gewährleisten und die Umverteilung von unten nach oben zumindest zu verlangsamen“ (ebd.). Dabei werde die neoliberale Logik jedoch nicht hinterfragt, vielmehr politisches Handeln auf dem ökonomischen Feld dethematisiert und die Politik ‚entpolitisiert‘, indem die Antagonismen im Konzept des ‚Dritten Wegs‘ ausgeblendet würden (vgl. 332f). Vorangetrieben werde „eine Politik des Kulturellen“, in der „Eigenverantwortung, private Vorsorge, persönliche Risikobereitschaft, kreative und flexible Lebens- und Arbeitsweisen, Aktienkultur, kosmopolitische Konsumweisen und diversifizierte Lebensstile“ (333) erneuert würden. Erst durch „seine sozialdemokratische Form“ sei „der Neoliberalismus hegemonial *verallgemeinert*“ worden, indem „ehemals nicht integrierte oder gegen-hegemoniale Gruppen wie die Sozialdemokratie, große Teile der 1968er-

⁹¹ Beide Varianten sind im Praxisfeld der staatlich geförderten Arbeit gegen Rechtsextremismus virulent, wie ich aus eigener Anschauung weiß.

Bewegung, der ökologischen Bewegung und von NGOs, Teile der Gewerkschaften und die Klassenfraktionen der gut entlohnten Arbeit in den herrschenden Machtblock integriert“ (333f) worden seien. Auf Dauer hätten jedoch die „Widersprüche zwischen dem Primat ökonomischer Liberalisierung und dem Begehren halbwegs sicherer Existenz- und Arbeitsbedingungen“ (335) auch im sozialdemokratischen Neoliberalismus nicht bearbeitet werden können. „Die Zustimmung zum radikalen gesellschaftlichen Umbau“ habe „in erster Linie auf einem Versprechen zukünftiger gesellschaftlicher Prosperität oder zumindest der Positionswahrung im verschärften globalen Wettbewerb“ basiert, das jedoch „ohne fortgesetzte Mobilisierung aller Ressourcen in einer Art Dauerkampfbewertung“ (ebd.) nicht einmal als Versprechen aufrechtzuerhalten sei. Wirklich erreicht werde „das Ziel nie, während ökonomische Krisen [...] immer weiteren Verzicht, neue Einsparungen und Sozialkürzungen erforderlich machen“ (ebd.) würden. Nach diesen beiden Konjunkturen entstehe in der dritten Phase eine Konstellation, in welcher der orthodoxe Neoliberalismus „zu deutlich für eine Umverteilung von unten nach oben“ stehe und der sozialdemokratische „unglaublich“ (ebd.) geworden sei, weil die geschilderten Prozesse der Prekarisierung bei den Betroffenen ‚angekommen‘ seien. Hegemoniegewinnung und nachlassende Hegemonie der Träger des neoliberalen Projekts bilden neuralgische Punkte des Feldes, in dem sich alle politischen Strömungen und Parteien bewegen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein möglicher Bedeutungsbezug politischer *Deprivation* wie folgt beschreiben. In dem Maße, wie alle Parteien in den neoliberalen Block⁹² eingerückt sind, bieten sich den Staatsbürger/innen im Rahmen der Mitbestimmung durch Wahlen keine grundlegenden Alternativen. Und soweit politische Alternativen als unwählbar angesehen werden, wie etwa die Partei *Die Linke*, stellt sich als Handlungsoption das Nicht-Wählen ein. Wird politische Teilhabe subjektiv wie in Einstellungserhebungen schließlich auf den Wahlakt begrenzt, ist das subjektive Gefühl politischer Machtlosigkeit real und aus dem geschilderten Begründungszusammenhang verständlich.

Während die in quantitativ-statistischen Erhebungen eingefangene politische und ökonomische *Deprivation* eine weitestgehend ‚unideologische‘ Wahrnehmung nachlassender Konsensgewinnung infolge von Prekarisierung zu sein scheint, geben rechtsextreme *Einstellungen* das Resultat der Tätigkeit konzeptiver Ideologen, gesellschaftlicher Diskursträger und politischer Strömungen bzw. Organisationen (Kap. 7.2 – 7.4) sowie der subjektiv begründeten Übernahme entsprechender Angebote (Kap. 7.5) in prekarisierten Verhältnissen verkürzt wieder.

⁹² Ein geschichtlicher Block ist „eine konkrete Formation von Kräften, deren Zusammenhalt über ein bestimmtes Gesellschaftsprojekt artikuliert ist“, wobei in der Begriffsbildung „sowohl die Reduktion des Politischen auf Ökonomische als auch umgekehrt die Falle voluntaristischer Politik“ (Bollinger 2001, 447) vermieden werden soll.

Exkurs: Verortung der folgenden Analyse in der europavergleichenden Rechtspopulismus- und -extremismusforschung

Grundlage der folgenden Analysen (Kap. 7.2 – 7.5) sind Untersuchungen zu den Themen Rechtsextremismus-/populismus, Rassismus und autoritärem Neoliberalismus. Diese Diskurse haben jeweils bestimmte Schwerpunkte, und blenden dementsprechend relevante Zusammenhänge aus. Beispielsweise wird an rechtspopulistischen Strömungen und Parteien vor allem deren nationalistisch-rassistische Kulturpolitik hervorgehoben, aber keine Brücke zu ihren wirtschaftspolitischen Programmen geschlagen (vgl. Butterwegge et al. 2002).⁹³ Auch in der Analyse rassistischer Diskurse unterbleibt deren Vermittlung mit den wirtschafts- und sozialpolitischen Strategien ihrer Träger (vgl. Morgenstern 2002). In der westeuropäischen Erforschung rechtspopulistischer Parteien wird deren Kombination aus reaktionärer Kultur- und neoliberaler Wirtschaftspolitik analysiert, mangels vergleichbar erfolgreicher rechtspopulistischer Parteien jenseits des etablierten Spektrums hierzulande verbleibt die Analyse des *Rechtspopulismus* jedoch meist, wenn es um deutsche Verhältnisse geht (vgl. Bathke/Spindler 2006). Wird untersucht, ob ein rechtspopulistischer Neoliberalismus in Deutschland *im* etablierten Spektrum schwerpunktmäßig beheimatet sein könnte, irritiert, dass er in wirtschaftspolitischer Hinsicht zwar in Form der FDP vertreten ist, diese Partei aber eine progressive Kulturpolitik verfolgt (vgl. Birsl 2008). Schließlich fällt auf, dass die in Deutschland und Großbritannien relativ erfolgreichen Parteien rechts der bis zur Konjunktur des Neoliberalismus etablierten Parteien (NPD und BNP) in der europavergleichenden Rechtspopulismusforschung unter den Tisch fallen, selbst wenn Strategiewechsel der als ‚rechtspopulistisch‘ etikettierten Parteien konstatiert werden, die auf jene der NPD hinauslaufen (vgl. Betz 2001). Und soweit die Strategien und konzeptiven Ideologien der NPD analysiert werden, bleiben deren Beziehungen zum Neoliberalismus unbeachtet (vgl. Staud 2006).

In meiner Darstellung von Prozessen der Ethnisierung und Meritokratisierung versuche ich, die benannten Einseitigkeiten zu überwinden und insbesondere den Eindruck zu widerlegen, dass Deutschland im Vergleich zu den anderen westeuropäischen Staaten mit ihren offensichtlich erfolgreichen rechtspopulistischen Parteien keine vergleichbare Problemkonstellation aufweise.

7.2 Die *Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ)* als Prototyp des rechtspopulistischen Neoliberalismus

Am Programm der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) lassen sich die Elemente des rechtspopulistischen Neoliberalismus prototypisch studieren. Sie werden dargestellt, weil sich auf ihrer Grundlage durch die Phasen des Neoliberalismus (Kap. 7.1) hindurch verfolgen lässt, welche Programmelemente in welchen Parteien und Strömungen in Deutschland aufgenommen wurden. Im Zuge dessen werden Prozesse der Ethnisierung und Meritokratisierung aufgezeigt.

⁹³ Für diesen und die folgenden Verweise gilt, dass sie ein Beispiel für die benannten Einseitigkeiten geben.

Die Erfolgsgeschichte der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) beginnt in der ersten Hälfte der 1980er Jahre, in einer Zeit, in der diese Partei „als österreichisches Pendant zur bundesdeutschen FDP [galt]“ (Birsl 2002, 31). Zu Beginn dieses Jahrzehnts dominierte der linksliberale Flügel unter Norbert Steger noch leicht, und diese – sozialliberale – FPÖ bildete 1983 eine Koalition mit der Sozialdemokratischen Partei Österreichs (SPÖ) (vgl. Schui/Ptak/Blankenburg/Bachmann/Kotzur 1997, 202). Gegen diese Richtungsentscheidung mobilisierte der rechte Parteiflügel ausgehend von verschiedenen Landesverbänden, darunter dem Kärntner, dem seit 1983 Jörg Haider vorstand. Das 1985 verabschiedete Salzburger Parteiprogramm markiert einen wichtigen Etappensieg des rechten Flügels. Es stellt eine „deutliche Absage an einen an egalitären Prinzipien orientierten Liberalismus“ und eine „Synthese aus nationalen und neoliberalen Komponenten – bei Akzentuierung des letzteren“ (204) dar. Der avisierte strategische Umbau von Staat und Gesellschaft bezieht sich auf drei Perspektiven: Vom durch den Sozialstaat eingehegten Markt und von institutionalisierten Kompromissbildungen zwischen Kapital und Arbeit zum schlanken, der Entfesselung des Marktes dienenden Staat und zur Eigeninitiative sowie zur Aufwertung der Vergemeinschaftung (Familie, Nachbarschaft, Dorfgemeinschaft) (vgl. 209ff) (7.2.1); von der parlamentarischen Demokratie mit über Parteien und bestimmte zivilgesellschaftliche Institutionen vermittelten Willensbildungsprozessen zur autoritativen, durch Plebiszite und offene Eliten gestützten Führung (vgl. 214ff) (7.2.2); und schließlich rassistische Mobilisierung, welche die Anwesenheit und die Einwanderung von ‚Ausländern‘ am Interesse des ethnisch definierten Volkes ausrichtet (vgl. 218ff) (7.2.3).

7.2.1 Transformation des Verhältnisses von Staat, Markt und Zivilgesellschaft

Die von der FPÖ „angestrebte >Freiheit ohne staatlichen Zwang<“ deutet staatliche Vorsorge für die „Chancen des einzelnen durch Beschäftigungs-, Einkommens-, Bildungs-, Wohnungsbaupolitik“ und „eine systematische Unterstützung derjenigen [...], die wegen Alter, Krankheit, Wirtschaftskrise etc. nicht in den Markt integriert sein können“ (Schui et al. 1997, 209) in Gängelung um. Die Zerstörung kollektiver Vorsorge in Form des Sozialstaates wird positiv als Freisetzung der Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit der einzelnen dargestellt. Aus dieser Sicht stellt sich sozialstaatliche Vorsorge dann sogar als „Gleichmacherei“ und diese als „Feind der Freiheit“ (FPÖ-Parteiprogramm 1985, Ziffer 32; zit.n. Schui et al. 1997, 211) heraus und der „institutionalisierte Interessenausgleich durch Kammern, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände“ (Schui et al. 1997, 210) kann als „unkontrollierte Diktatur der ‚Apparate‘“ (FPÖ-Parteiprogramm 1985, Ziffer 54; zit.n. Schui et al. 1997, 210) desavouiert werden. Die „gegen die Pflichtmitgliedschaft in den Kammern“ (Schui et al. 1997, 210) gerichtete FPÖ-Kampagne ‚Her mit der Freiheit, weg mit dem Zwang‘ (vgl. ebd.) meint freilich nicht die Organisation der Interessen des Kapitals in sogenannten Arbeitgeberverbänden, sondern die

Organisation der sogenannten Arbeitnehmer/innen in Gewerkschaften sowie den gesetzlich geregelten Interessenausgleich zwischen Kapital und Arbeit.

In der „programmatischen >Wiener Erklärung<“ bemängelt Haider 1992 „ganz im Trend der vorherrschenden neoliberalen Auffassung [...] die hohe Belastung des Staatshaushaltes durch >überbordende< Sozillasten“ (213), kann sich eine Begründung dafür, „warum die Staatsverschuldung wirtschaftspolitisch so schädlich sein soll“ (ebd.), jedoch u.a. mit dem Verweis auf die auf EU-Ebene gesetzten Konvergenzkriterien sparen.

Bei ihrem Angriff auf den Sozialstaat muss die FPÖ jedoch darauf bedacht sein, „nicht als Vollstrecker eines >Kahlschlags< dazustehen“, um „das Image als >Partei der kleinen Leute< erhalten“ zu können und nicht „das Drittel Arbeiterwähler zu verlieren“ (212). Diesen Widerspruch bearbeitet die FPÖ einerseits so, dass sie „Probleme der entwickelten Industriegesellschaft [...] wie Individualisierung, Entfremdung, Schutzlosigkeit vor Willkür oder subjektiv wahrgenommene Bedrohungen durch Apparate und Behörden [...] als Folge des >bürokratischen Versorgungsstaats<“ (ebd.) aufgreift.⁹⁴ Die – an sich berechtigte – Kritik⁹⁵ wird jedoch nicht in Richtung auf eine der hochtechnologischen Produktionsweise entsprechende Erneuerung kollektiver Vorsorge gewendet, sondern „zur Mobilisierung gegen den Wohlfahrtsstaat benutzt“ (ebd.). Andererseits wird, wo die gesellschaftliche Solidarität eingerissen wird, die gemeinschaftliche Solidarität in „Familie, [...] Nachbarschaft“ und „Dorfgemeinschaft“ (ebd.) aufgewertet. Das neoliberale Projekt der FPÖ entfesselt nicht nur privat-egoistische Tüchtigkeiten, sondern appelliert an solidarisches Handeln. Widersprüchlich ist, dass die umfassende Entfesselung des Marktes mit ihren Prekarisierungsfolgen die materiell-reproduktiven und zeitlichen Voraussetzungen solcher Hilfestrukturen im großen Maßstab untergräbt und dass in dem Maße, wie solche Strukturen dennoch etabliert werden, sie zu Keimzellen von Widerstand gegen neoliberale Politik werden können. Eine wesentliche Bedeutung des Nationalismus und Rassismus in neoliberalen Projekten liegt m.E. darin, diese Gefahr zu bannen (s.u.).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum der Sozialstaat für einen „Werteverfall“ (211) verantwortlich gemacht werden kann:

⁹⁴ Schui et al. (1997, 212) sehen hierin eine Umdeutung und verweisen darauf, dass die FPÖ „die Analyse objektiver Problemlagen [*umgibt*] und [...] *stattdessen* auf die Kategorien Schuld und Diffamierung [*setzt*]“ (206). Zwar ist ihre Sprache mit Sicherheit diffamierend, allerdings werden sehr wohl ‚objektive Problemlagen‘ aufgegriffen. Stellvertretend für viele ähnlich gelagerte Diagnosen sei Jürgen Habermas zitiert: „Der sozialstaatliche Kompromiss bestand, aus der subjektiven Sicht des Wirtschaftsbürgers, darin, dass man genug verdiente und genug soziale Sicherheit bekommen hat, um sich abzufinden mit dem Stress einer mehr oder weniger entfremdeten Arbeit, mit den Frustrationen einer mehr oder weniger neutralisierten Staatsbürgerrolle, mit den Paradoxien des Massenkonsums [...], um sich abzufinden mit den Misslichkeiten eines Klientelverhältnisses zu den Bürokratien.“ (1985, 63)

⁹⁵ Etwa daran, dass „die sozialdemokratischen Parteien [...] eine bankrotte Form der Regulation des Kapitalverhältnisses zu erhalten“ (Kaindl 2006a, 61) versuchten, anstatt zeitgemäße Formen seiner Regulation zu entwerfen. Jürgen Habermas drückte schon früh das Dilemma der (deutschen) Sozialdemokratie so aus, dass sie „den sozialstaatlichen Kompromiss, der ja den inneren Frieden während der letzten drei Jahrzehnte praktisch gesichert hat, zäh verteidigt“, aber unter „Zugzwang“ gerate: „Entweder muss sie eine trotzig Fortsetzung dieser Politik rechtfertigen“, wodurch sie „die neokonservative Kritik eher noch intensiviert“, oder „sie muss eine produktive Antwort finden, ohne sich auf die Patentrezepte von Reaganomics oder Thatcherismus einzulassen“ (1985, 63f).

„Wir haben zwar den Zustand des materiellen Wohlstands erreicht, aber die geistige Verwahrlosung zugleich in Kauf genommen. In diesem Sumpf, in dieser Erosion von humanen Werten schwindet der Gemeinsinn und wächst die Ablehnung gegenüber den Herrschenden. Vor allen die Jugend ist das Opfer dieses Werteverfalls, ist Freiwild der geistig-moralischen Zerstörung geworden. Es fehlt an gesellschaftlicher Hygiene. Es mangelt am Vorbild.“ (Jörg Haider, Wiener Erklärung 1992, 18; zit.n. Schui et al. 1997, 211f)

Der Lebensgenuss, welcher durch die sozialstaatliche Umverteilung und Absicherung individueller Risiken für relativ viele gewährleistet war, wird negativ konnotiert und in einen Gegensatz zu Freiheit und Leistungsfähigkeit gebracht. Die neoliberal reartikulierten ‚Werte‘ der fordistischen Sozialdemokratie – kollektive Interessenvertretung von Lohnarbeiter/inne/n, Genuss durch Hebung des Lebensstandards für viele – werden als ‚Sumpf‘ (s.o.) bezeichnet, in dem ‚humane‘ Werte wie Freiheit und Leistungsentfaltung ebenso versinken wie die Vergemeinschaftung in Familie, Nachbarschaft, Dorf. Die Ablehnung sozialdemokratischer Herrschaft wird als solche benannt und bestärkt. Allerdings steht das neoliberale Programm der FPÖ nun nicht etwa gegen, sondern für Herrschaft, und zwar einer autoritativen Führerschaft, die durch offene Eliten gestützt und durch Plebiszite abgesichert wird, wie nun gezeigt wird.

7.2.2 Von parlamentarischer Demokratie zu autoritativer Führung, Eliten und Plebisziten

In ihrer Kampagne gegen die parlamentarische Demokratie stellt sich die FPÖ zwar „als die Bewegung der Bürger für mehr Demokratie“ (Schui et al. 1997, 214) dar. Ihr Ziel besteht jedoch in der „Verwirklichung einer vom Zwang demokratischer Entscheidungsfindung befreiten Gesellschaft“, denn „mit Überdemokratisierung befrachtete Staaten [...] geraten merklich in die Nähe der Unregierbarkeit“, was sich ausdrücklich auf die „demokratischen Verfassungen [...] der westlichen Welt“ (Stix 1991, 25; zit.n. Schui 1997, 215) bezieht.

‚Unregierbarkeit‘ muss hier vom Standpunkt des neoliberalen Projekts mit seinen im gegenwärtigen Zusammenhang sowie in *Kapitel 6* skizzierten Strategien und Effekten betrachtet werden. Aus dieser Sicht stellt die über Parteien und zivilgesellschaftliche Institutionen (Gewerkschaften, Verbände etc.) organisierte „kollektive Willensbildung in einer breiten politischen Auseinandersetzung“ (Schui et al. 1997, 215) ebenso wie ein starkes Parlament eine Gefahr für die Durchsetzung des Projekts dar, weil dieses sich gegen die Interessen vieler richtet. Der Angriff auf die parlamentarische Demokratie zielt dementsprechend auf beide Orte möglichen Widerstands, wird jedoch als Kampf für mehr oder eine wahre Demokratie dargestellt. „Verfassungsrechtlich strebt die FPÖ eine Präsidialdemokratie an“ (216), wobei die nominelle „Ausweitung der Kontrollrechte des Parlaments [...] mit einer Beschränkung der (legislativen) Kompetenzen“ (217) einhergeht. „Haiders Vorschlag einer >Regierung unabhängiger Fachleute< und die Forderung nach einem direkt gewählten, mit Parlamentsauflösungsrecht ausgestatteten Kanzler-Präsidenten“ deuten in die Richtung, dass „die Regierung nicht aus dem Parlament

hervorgeht und von diesem abgesetzt werden kann“ (ebd.). Neben der Schwächung des Parlaments steht auch eine solche der Parteien auf dem Programm.

Die FPÖ verfolgt das „Ziel [...], die liberalen Ideen der Grund- und Freiheitsrechte durch die Befreiung der Bürger von den politischen Parteien zu vollenden.“ (Freiheitliches Bildungswerk 1995, 4; zit.n. Schui 1997, 214) Weil die bloße Verteidigung des fordistischen Klassenkompromisses die Widersprüche und Probleme des Übergangs zur hochtechnologischen Produktionsweise tatsächlich nicht löst (vgl. auch Fn.94), können die regierenden Parteien als „schwache Führung“ (Jörg Haider 1995, 7; zit.n. Schui et al. 1997, 216) angegriffen werden, die durch eine starke Führung ersetzt werden soll.

Anstelle einer Mobilisierung der Massen für eine sozialstaatliche Re-Regulation der high-tech-basierten transnationalen Produktionsweise auf der Basis der ‚Gesamtarbeit‘ (vgl. W.F. Haug 1998b, 198) und in der Perspektive einer ‚gemeinschaftlich-konsensuellen Kontrolle‘ gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. W.F. Haug 1993, 46f; Kap. 7.5) tritt das Programm der „Bildung offener Eliten aufgrund tatsächlich erbrachter bedeutender Leistungen“ (FPÖ-Parteiprogramm 1985, Ziffer 40; zit.n. Schui et al. 1997, 216). Dieses neoliberale Projekt ist einer Demokratisierung diametral entgegengesetzt.

Die Vorstellungen der FPÖ (und anderer rechtspopulistischer Parteien) „zur Neuordnung von Wirtschaft und Gesellschaft“ haben „ihre theoretische Basis im Neoliberalismus“ von „Hayek, Friedman, Becker, Buchanan u.a.“ (Schui et al. 1997, 12). Das Konzept offener Eliten, d.h. das Versprechen der (Chance auf) den Aufstieg in die Elite durch individuelle Leistungen unabhängig von Herkunft und Zugehörigkeit, ist ein wesentliches Moment der Gewinnung von Zustimmung zu neoliberaler Politik. In der konzeptiven Ideologie Friedrich A. von Hayeks wie auch in der Realität (vgl. Kap. 6.1, 6.2, 7.5.1) tut sich an dieser Stelle jedoch ein Widerspruch auf, weil der gewollte entfesselte Markt „jeden Anspruch auf einen geregelten Zusammenhang zwischen Leistung und Belohnung zurückweist“ (Rehmann 2008, 182). Hayek muss konzedieren, dass es ein „wirkliches Dilemma“ sei, „bis zu welchem Ausmaß wir in jungen Menschen den Glauben bestärken sollen, dass sie Erfolg haben, wenn sie wirklich versuchen, oder eher betonen sollen, dass unvermeidlich einige, die es nicht verdienen, Erfolg haben und einige, die ihn verdienten, scheitern werden“ (1981, 107; zit.n. Rehmann 2008, 182).

Der sich in der programmatischen Schwächung der Parteien und des Parlaments zeigende Angriff auf die parlamentarische Demokratie und die faktische Entmachtung der Staatsbürger/innen wird durch Forderungen nach plebiszitären Elementen in der Bestimmung der Führer (auf kommunaler, Landes- und Bundesebene) ebenso zu kompensieren versucht wie durch den Appell, sich nicht durch Wahlgeschenke passivieren oder abspeisen zu lassen, sondern auf eigenen „Fleiß, Anständigkeit und Gemeinsinn“ (Schui et al. 1997, 216) zu verlassen. Auf hierin liegende Widersprüche ist bereits hingewiesen worden.

7.2.3 Bearbeitung von Widersprüchen durch Rassismus und Nationalismus

Der Nationalismus und Rassismus des Neoliberalismus der FPÖ gewinnt seine Bedeutung im Kontext zweier Widersprüche des neoliberalen Projekts. Erstens ist, während der Appell an die Leistungsbereitschaft eine wesentliche Grundlage von Zustimmung darstellt, der Zusammenhang zwischen Leistung und Belohnung systematisch gekappt, und zweitens werden solidarische Kompetenzen in Familie, Dorfgemeinschaften und andere Vergemeinschaftungsformen verlegt, denen zugleich die materiell-reproduktiven und zeitlichen Grundlagen entzogen werden. Hier zeigen sich Bruchstellen des neoliberalen Projekts, an denen Widerstand gegen dieses entstehen kann.

Gegen solchen drohenden Bruch wird „die >Ausländerfrage< zu einem zentralen Politikfeld erklärt“ (Schui et al. 1997, 218):

„Die Freiheitliche Partei Österreichs hat in einer der entscheidendsten Gegenwarts- und Zukunftsfragen unserer Heimat Österreich – dem Problem der unkontrollierten Zuwanderung – den klarsten und ausschließlich am Wohl der Bürger orientierten Standpunkt eingenommen.“ (FPÖ 1994, 2; zit.n. Schui et al. 1997, 218)

Unter dem Motto „Österreich zuerst“ führte die FPÖ um die Jahreswende 1992/93 eine Kampagne für ein „Anti-Ausländer-Volksbegehren“ (Schui et al. 1997, 219). Dabei wurden „Wohnungsnot, Arbeitsplatzmangel, Sozialabbau und steigende Kriminalität [...] in einen ursächlichen Zusammenhang mit dem Anteil der ausländischen Bevölkerung gestellt“ (ebd.). Gefordert wurden „ein Einwanderungsstopp, verschärfte polizeiliche und rechtliche Mittel gegen Ausländer und Apartheid an österreichischen Schulen“, es wurden „alle Formen der politischen und rechtlichen Integration der ausländischen Bevölkerung abgelehnt“, und „die Formel >Österreich ist kein Einwanderungsland<“ (FPÖ-Anzeige in den Oberösterreichischen Nachrichten vom 28.1.1993) sollte „in die Verfassung aufgenommen werden“ (Schui et al. 1997, 219).

Die entlang von ‚Nationalität‘ und ‚Rasse‘ organisierte ungleiche Zuweisung politischer und wirtschaftlicher Rechte durchkreuzt die Ausbildung übergreifender Solidarität auf der Grundlage gemeinsamer Betroffenheit von negativen Auswirkungen neoliberaler Politik (Kap. 6) und hegt diese in ethnisch be- bzw. ein- und ausgrenzende Formen ein. Soweit entsprechende ideologische Praxisformen organisiert werden und die Einzelnen sich darin bewegen (müssen), entstehen reale Über- und Unterordnungsverhältnisse bzw. Differenzen in politischer, wirtschaftlicher und symbolischer Hinsicht.⁹⁶ So kann sich die Qualität personaler Handlungsfähigkeit in ideologischen Formen für die als ethnisch zugehörig definierten Österreicher/innen verbessern, die der als ethnisch nicht zugehörig Definierten verschlechtern.

⁹⁶ Gedacht ist, mit Blick auf Deutschland, aber generell übertragbar auf Österreich, etwa an den ungleichen Zugang zum aktiven und passiven Wahlrecht, die Reproduktion von Ungleichheit entlang von Ethnizität/Nationalität im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt sowie mangelnde Anerkennung etwa hinsichtlich religiöser Differenz.

Zugleich bleibt die Zustimmung von als ethnisch Zugehörigen insofern widersprüchlich, als „Populismus und Rassismus“ dazu dienen „kapitalferne Bevölkerungsschichten in ein Politikprojekt einzubinden, das vor allem an der Erweiterung von Spielräumen für das Kapital und der Schaffung und Optimierung eines globalen Wirtschaftsraums orientiert“ (Kaindl 2006a, 60f) ist.⁹⁷ In diesem Sinne wird die durch neoliberale Politik verschärfte soziale Frage (Kap. 6) in widersprüchlicher Form ethnisiert. Ich komme darauf zurück (vgl. Kap. 7.5, 7.6).

Erfolg des rechtspopulistischen Neoliberalismus der FPÖ

Mit dem skizzierten Programm „avancierte“ die FPÖ „bis Ende der neunziger Jahre zur zweitstärksten Kraft“ (Birsl 2002, 30), errang in den Nationalratswahlen am 3. Oktober 1999 26,9% der Stimmen und wurde, nachdem die Koalitionsverhandlungen zwischen SPÖ (33,1%) und ÖVP (26,9%) gescheitert waren, am 3. Februar 2000 Koalitionspartner der Konservativen. „Einem Pakt *gegen* Sozialdemokratie, *gegen* Gewerkschaften und vor allem *gegen* Sozialstaatlichkeit stand nichts mehr im Wege.“ (Kreisky 2002, 50) Kritik auf der Ebene der EU-Mitgliedsstaaten, in Parteien und in der Zivilgesellschaft an diesem Bündnis machte sich – wie in eingangs genannten wissenschaftlichen Diskursen – in der Regel am offenen Nationalismus und Rassismus der FPÖ fest. Übersehen wird dabei das Wesentliche, dass der FPÖ – wie den meisten „Parteien der extremen Rechten“ und der „politischen Form des Populismus“ in Europa – die Funktion zukommt, „eine politische Bewegung zu schaffen, die den Wohlfahrtsstaat zurückdrängen“ (Kaindl 2006a, 60) kann.

7.3 Prozesse der Ethnisierung der sozialen Frage in Deutschland

Die Skizze der FPÖ-Geschichte⁹⁸ dient nun dazu, Prozesse der Ethnisierung sowie, in Kapitel 7.4, der Meritokratisierung in Deutschland in drei Phasen des Neoliberalismus zu analysieren.

Gegen die benannten Einseitigkeiten der Rechtspopulismus- und Rechtsextremismusforschung (s.o.) werden dabei kultur- und wirtschaftspolitische Programmatiken der jeweiligen Parteien als zwar relativ selbständig, aber zusammengehörig behandelt und die in europäischer Perspektive als ‚Sonderfall‘ erscheinende NPD wird berücksichtigt. Schließlich wird die Vorstellung zurückgewiesen, dass es in Deutschland einen Rechtsliberalismus oder neoliberalen Rechtspopulismus nicht im selben Maße gebe wie in anderen westeuropäischen Ländern.

⁹⁷ Es handelt sich hier um Bedeutungsanalysen von konzeptiven Ideologiefragmenten und politischen Strategien, die zu unterscheiden sind von Praxisformen und Prämissen-Gründe-Zusammenhängen (PGZ) individuellen Denkens und Handelns. Meinungsumfragen geben allenfalls Hinweise auf PGZ. „Im Fall der Nationalratswahlen von 1999 waren die wichtigsten Motive, die FPÖ zu wählen, dass diese Partei ‚schonungslos Missstände und Skandale‘ aufdecke (65%) und ‚frischen Wind und Veränderung‘ bringe (63%). ‚Xenophobie‘ kommt erst an vierter Stelle [...] mit 47 Prozent“ (Demirovic/Bojadzije 2002, 12). Geschlossen werden kann lediglich, dass das i.e.S. neoliberale Programm mindestens ebenso wichtig, wenn nicht gar wichtiger für die Wahl der FPÖ war.

⁹⁸ Für den Zweck der hier vorgelegten Analyse deutscher Verhältnisse ist die Darstellung der grundlegenden Programmatik und Strategie der FPÖ bis ins Jahr 2000 hinreichend.

7.3.1 Erste Konjunktur des rechtspopulistischen Neoliberalismus in Deutschland – Ethnisierung der sozialen Frage ‚von oben‘

Die neoliberale Wende setzte in Deutschland mit dem endgültigen Ende der zunehmend instabilen Koalition aus SPD und FDP zu Beginn der 1980er Jahre ein. Strittig war insbesondere die Ausrichtung der Wirtschaftspolitik. In Hessen machte vor den Landtagswahlen am 26. September 1982 die FDP als Koalitionspartner der SPD eine Koalitionsaussage zugunsten der CDU und der FDP-Bundesvorsitzende und Bundeswirtschaftsminister Otto Graf Lambsdorff erklärte die hessische Wahl zur Richtungsentscheidung (vgl. Morgenstern 2002, 308). Bundeskanzler Helmut Schmidt forderte Lambsdorff auf, „seine von der bisherigen Regierungslinie abweichenden wirtschaftspolitischen Vorstellungen“ (ebd.) offen zu legen. „Das dann vorgelegte ‚Lambsdorff-Papier‘ sah mit drastischen Einsparungen am sozialen Sicherungssystem und einer ‚wachstumsorientierten‘ Politik“ (ebd.) Marksteine eines neoliberalen Projekts vor.⁹⁹ Am 17. September 1982 zerbrach die Koalition, die FDP-Minister traten zurück, die SPD bildete ein eigenes Kabinett und strebte Neuwahlen an. FDP und CDU/CSU einigten sich auf ein konstruktives Misstrauensvotum und wählten am 1. Oktober 1982 Helmut Kohl zum Kanzler. Am 17. Dezember 1982 beantworteten Union und FDP vereinbarungsgemäß die Vertrauensfrage Kohls negativ, so dass am 6. März 1983 Wahlen stattfanden, bei denen CDU/CSU knapp 50%, die FDP 7%, SPD knapp 40% der Stimmen erhielten und die Grünen mit über 5% erstmals in den Bundestag einzogen. Betrachtet man die nun folgende erste Konjunktur des Neoliberalismus in Deutschland, kommt man nicht umhin festzustellen, dass sie zugleich die erste Phase seiner rechtspopulistischen Gestalt war, so sehr und teils bis aufs Wort gleichen Regierungsprogramm und -praxis der Koalition aus CDU/CSU und FDP seit 1982/83 dem Programm der FPÖ.

Umbau des Verhältnisses von Staat, Markt und Zivilgesellschaft. Offene Eliten

Der Titel der Regierungserklärung Kohls gibt bereits den grundlegenden Richtungswechsel an: „Freiheit, Mitmenschlichkeit, Verantwortung“ (1983, 1).¹⁰⁰ *Freiheit* rangiert an erster Stelle. Die „technologischen [...] Aufgaben unserer Zeit [sind] nur im wahrhaft freiheitlichen Sinne zu lösen“ (2), d.h., der Übergang zur high-tech-basierten Produktionsweise soll neoliberal gestaltet werden. Dementsprechend sei der „Staat auf den Kern seiner Aufgaben“ (3) zurückzuführen, die „Ausgabendynamik“ müsse gebremst und die „Staatsquote“ gesenkt werden, „ohne die Steuern zu erhöhen“ (11). Im Gegenteil, die „Progression der Lohn- und Einkommenssteuer“, Ausdruck der sozialstaatlichen Formel ‚Wer mehr verdient, kann auch mehr Lasten tragen‘, wird als leistungungerecht umgewertet: sie belaste die Bürger „umso stärker, je mehr sie leisten“ (12). Angestrebt wird eine Umverteilung von unten nach oben. Solche Maßnahmen würden

⁹⁹ Wie der spätere FDP-Bundesvorsitzende Wolfgang Gehrhardt hat auch Lambsdorff die Schrift *Der Weg zur Knechtschaft* des konzeptiven Ideologen des Neoliberalismus, Friedrich A. von Hayek, mit einem Vorwort versehen.

¹⁰⁰ Dies, wenn man sie im Verhältnis zu ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘ liest.

„Einschränkungen mit sich bringen“ (ebd.), „Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Bürger“ (3) seien zu steigern, aber auch *Mitmenschlichkeit* sei gefordert, die das Streben nach Gleichheit ersetzen soll. Positiv konnotiert wird sie so vorgestellt, dass das, „was der einzelne für sich entscheiden kann, [...] der Staat nicht an sich ziehen [darf]“ (15). Die „Misslichkeiten des Klientelverhältnisses“ (Habermas 1985, 63) zum bürokratischen Wohlfahrtsstaat aufgreifend wird festgestellt: „Menschen brauchen [...] vor allem Menschen, die ihnen helfen, nicht nur Sachbearbeiter, die Fälle verwalten“, weshalb „freiwillige soziale Dienste und ehrenamtliche Tätigkeit“ (Kohl 1983, 15) gefördert werden sollen. Die Ausgliederung reproduktiver, kapitalistisch schlecht verwertbarer Tätigkeiten aus der monetären Arbeit, wird auf diese Weise positiv konnotiert. *Verantwortung* der Einzelnen meint, dass anstelle einer sozialstaatlichen Absicherung von z.B. Krankheits-Risiken als historische Konkretisierung von ‚Brüderlichkeit/Solidarität‘, die „Eigenverantwortung des Menschen für seine Gesundheit“ betont wird, um etwa die „Kostenexplosion im Krankenhausbereich“ (16f) einzudämmen. Die resultierende Verschlechterung der Lebensqualität solle wiederum durch „menschliche Zuwendung“ (17) kompensiert werden, „die häusliche Pflege“ solle ebenso gefördert werden wie die „Nachbarschaftshilfe“ (22). Angriffe auf Gewerkschaften und Verbände fehlen, diese werden gewürdigt, insoweit sie sich in ihren Forderungen mäßigten (vgl. 7). Wohl aber taucht die Figur der Elite auf, die das Kerngeschäft des Übergangs zur hochtechnologischen Produktionsweise tragen soll. „Die 80er Jahre sind ein Jahrzehnt des notwendigen Umbaus der deutschen Wirtschaft. [...] Wir müssen zur Spitze vorstoßen. Deshalb bekennen wir uns zur verantwortungsbewussten Leistungselite“, wobei es sich um „offene Eliten“ handeln solle, „bei denen die individuelle Leistung zählt“ (19). Ob offen oder ständisch, wenn der technologische Wandel im neoliberalen Sinn nur von Eliten getragen werden soll, braucht es die halbdemokratisierte Gruppenhochschule für die Vielen nicht mehr, sondern einen Dienstleistungsbetrieb für wenige (vgl. Bultmann 2000). Daher der Angriff aufs Hochschulrahmengesetz (vgl. Kohl 1983, 19) und die Vision, statt einer breiten Ausbildung für viele nur bestimmte, für den technologischen Wandel im neoliberalen Sinn notwendige Bereiche zu fördern. Die Grundlagenforschung müsse „sich im internationalen Vergleich behaupten können“, was nur gelingen könne, „wenn wissenschaftliche Spitzenleistung wieder die verdiente Anerkennung findet“ (ebd.). Die immer zur Elite gehörende Masse steht nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit und Förderung, sondern hat sich mit den anbrechenden harten Zeiten abzufinden. Während es als „Verlust für die Gesellschaft und ein Unglück für die Betroffenen“ bedauert wird, dass „viele junge Akademiker [...] nach Abschluss ihres Studiums nicht die Chance“ erhalten würden, „ihren Ideenreichtum und ihre Leistungsbereitschaft einzubringen“ und stattdessen die Politik ihnen „entwicklungsfähige Berufe zu öffnen“ habe, gilt mit Blick auf die Masse, „dass nicht jeder [...] seinen Wunschberuf erlernen und nicht jeder dort in die Lehre gehen kann, wo er möchte“ (ebd.).

Nationalismus und Rassismus

Dieses „Programm der *Erneuerung*“ (1, Herv. KR) – hier wortgleich mit der FPÖ - wird ergänzt um eine Kulturpolitik, die zumeist allein als Inhalt des Slogans ‚geistig-moralische Wende‘ aufgefasst und kritisiert worden ist und die rechtspopulistische Qualität des vor allem neoliberalen Projekts ausmacht. Anstatt sich aufs Grundgesetz mit seinen Grundrechten zu beziehen, werden Grundwerte beschworen, aus denen „unsere freiheitliche Gesellschaft [...] ihre Lebenskraft“ (25, Herv. KR) beziehe und die auf jene des jüdisch-christlichen Abendlandes eingegrenzt werden (vgl. ebd.). Die in säkularen Revolutionen auch *gegen* diese Grundwerte der christlichen Kirchen erstrittenen Grundrechte bleiben ausgeblendet.¹⁰¹ Auf diese Weise wird u.a. eine kulturelle Dominanz zementiert, die sich institutionell vor allem im Verhältnis von Staat und christlichen Kirchen niederschlägt und religiös-kulturelle Minderheiten diskriminiert. Neben der Aberkennung kultureller Differenz werden Migrant/inn/en und ihre Kinder zum Objekt rassistischer Kampagnen.¹⁰²

Bereits „im Wahlkampf für den 1983 gewählten Bundestag“ hatten die „Unionsparteien die Anwesenheit >zu vieler< und >zu fremder< >Ausländer< zum dringlichsten gesellschaftlichen Problem“ (Morgenstern 2002, 348) erklärt. In der Koalitionsvereinbarung heißt es programmatisch: „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ (zit.n. Herbert 2001, 250). Die in der Regierungserklärung dargelegte „Ausländerpolitik“ beinhaltete „die Integration der seit langem bei uns lebenden ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien“, die „Begrenzung des weiteren Zuzugs“ und die „Förderung der Rückkehrbereitschaft“ (Kohl 1983, 25). In der Koalitionsvereinbarung wurden jedoch „nur die letzten beiden Punkte näher ausgeführt [...], während zur Integrationspolitik keine konkreten Maßnahmen vereinbart wurden“ (Herbert 2001, 250). Die getroffenen Maßnahmen zielten auf die „Verkleinerung der besonders >problematischen<, >nicht-europäischen< Ausländerkategorien, vor allem die >der Türken<“ (Morgenstern 2002, 348), die „als besonders fremd und weder integrationsbereit noch -fähig von den anderen Ausländergruppen abgesetzt wurden“ (Herbert 2001, 259). Grundlage war der sich herausbildende kulturalistische Rassismus, in dem „Kategorien von Menschen“ anhand von „Kultur“ als „essentieller, >natürlicher Umwelt< des Menschen“ (Morgenstern 2002, 347) konstruiert werden. „Die Angehörigen einer >Kultur<“, so die Annahme, „verfügen über eine charakteristische >Identität<, die zwar nicht physisch angeboren, aber als geistig und seelisch ererbt betrachtet“ (ebd.) wird. Auch wenn die verschiedenen Parteien absolut gegensätzliche Forderungen vertreten, tun sie dies im Rahmen dieses Diskurses (vgl. 349). So propagierte die Union „die These von der notwendigen >ethnischen, religiösen und kulturellen Homogenität<

¹⁰¹ Ausgeblendet wird mit dieser Phrase auch die Jahrhunderte lange Geschichte des christlichen Antijudaismus, in dem christliche Werte, oft mörderisch, gegen jüdische Werte vertreten und durchgesetzt wurden.

¹⁰² Unterhalb solcher Kampagnen gibt es einen ‚Normalbetrieb‘ rechtlich-institutioneller Ungleichbehandlung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, der, wie die unten diskutierte Meritokratisierung, gegenüber konkreten Regierungskonstellationen relativ invariant ist. Dies gilt sowohl für den fordistischen, wie auch den transnationalen High-Tech-Kapitalismus.

einer >nationalen Gemeinschaft<“, während das „1988 von den Grünen in den parlamentarischen Diskurs getragene Konzept der >multikulturellen Gesellschaft<“ auf das „friedliche Zusammenleben einer großen Zahl von Menschen unterschiedlicher >Mentalität, Kultur und Religion<“ sowie die „Anerkennung von Einwanderung und die rechtliche Gleichstellung der Eingewanderten“ (ebd.) zielte.

Im Einzelnen stellte Bundesminister Friedrich Zimmermann (CSU) die populistische Forderung auf, Kindern ab sechs Jahren zu verbieten, zu ihren in Deutschland lebenden Eltern zu ziehen, wobei er „Formulierungen“ wie die verwendete, dass sich „’unter dem Deckmantel der Familienzusammenführung’ junge Ausländer ‚einschleichen‘“ würden (Herta Däubler-Gmelin; zit.n. Morgenstern 2002, 313).

Mitte der 1980er Jahre wurde eine „Debatte über die drohende Millionenflut aus der Türkei“ inszeniert, die „sich durch eine bis dahin nur selten bemerkte Aggressivität aus[zeichnete]“ (Herbert 2001, 259). Die „Ausländerpolitik der Regierung Kohl“ (249) zeigte sich insgesamt – in den reservierten Worten eines Historikers – als „harte Konfrontationspolitik vor allem des Bundesinnenministers“ (262). Die rechtspopulistischen Kampagnen und Maßnahmen wurden auch nach der Bundestagswahl am 25. Januar 1987, fortgesetzt und verschärft.¹⁰³ So kündigte „Bundeskanzler Kohl in seiner Regierungserklärung [...] abermals eine Novellierung des >Ausländergesetzes< an“ (ebd.) und es wurde, den sich wandelnden Formen der Einwanderung folgend, „das politische Interesse von den ehemaligen ‚Gastarbeitern‘ und ihren Familien“ jetzt zunehmend auf „Asylbewerber“ (263) verlagert. Der zu dem Zeitpunkt unerwartete Zusammenbruch des Ostblocks brachte dem rechtspopulistischen Neoliberalismus, dessen Basis in Westdeutschland bröckelte, einen neuen Schub.¹⁰⁴

Vergleichende Diskussion der Programme von FPÖ und CDU/CSU und FDP (1983ff)

Vergleicht man das Programm der FPÖ mit jenem der CDU/CSU-FDP-Koalition, sind wesentliche Tendenzen gleich und Unterschiede lassen sich aus spezifischen Traditionen und dem Zeitpunkt der einsetzenden Neoliberalisierung in Deutschland erklären.

Wie die FPÖ will die konservativ-liberale Regierung unter Kohl den durch den Sozialstaat eingehegten Markt zum schlanken, der Entfesselung des Marktes dienenden Staat umbauen und sie setzt Eigeninitiative und -verantwortung sowie die Aufwertung der Vergemeinschaftung an die Stelle der übers staatliche Gemeinwesen vermittelten Vorsorge und Absicherung gegen Risiken. Ein frontaler Angriff auf die Gewerkschaften unterbleibt vermutlich aus sachlichen und taktischen Gründen. Möglicherweise wollte die Koalition den Gewerkschaften keinen Anlass zur

¹⁰³ In diesen Wahlen erhielten die Unionsparteien „ihr bis dahin schlechtestes Ergebnis“ (Morgenstern 2002, 316). Es muss offen bleiben, in welchem Maße sich der Zustimmungsverlust auf den Rechtspopulismus oder Neoliberalismus i.e.S. bezog, und daher auch, ob die rechtspopulistischen Kampagnen trotz oder wegen dieses Ergebnisses fortgesetzt und verschärft wurden.

¹⁰⁴ Es wäre lohnenswert zu untersuchen, ob die Konstellation in Ostdeutschland nicht jenen glich, die den idealen Boden für neoliberale ‚Schockstrategien‘ (vgl. Klein 2007) abgaben.

Radikalisierung geben, wie dies die britischen Konservativen mit ihrem offenen Kurs gegen den technologischen Strukturwandel unterliegenden Bergbau in den 1970er Jahren getan hatte, wofür sie kurzzeitig die Regierungsmacht einbüßten (vgl. Harvey 2007, 75f). Anders als in Österreich setzte die neoliberale Wende in Deutschland nicht verspätet ein, so dass die Aggressivität einer nachholenden Entwicklung noch nicht notwendig war.

Die im FPÖ-Programm sichtbare Gegnerschaft des Neoliberalismus zu Parteien und zur parlamentarischen Demokratie spielt in den 1980er Jahren noch keine Rolle.¹⁰⁵ Angesichts der noch existenten Systemkonkurrenz und dem Ziel der Vereinigung der deutschen Staaten dürfte es in den 1980er Jahren kaum opportun gewesen sein, offen gegen Parteien und Parlament zu agitieren.¹⁰⁶ Aus dem auf Entdemokratisierung gerichteten Arsenal des rechtspopulistischen Neoliberalismus findet sich allerdings die zentrale Forderung nach der Produktion offener Eliten, die den technologischen Wandel in neoliberaler Form tragen sollen. Und schließlich gehören nationalistisch-rassistische Kampagnen und Politiken in einem deutlichen Ausmaß zum Regierungsprogramm.

Entgegen der Vorstellung, Deutschland stelle im Vergleich mit den westeuropäischen Staaten eine Ausnahme hinsichtlich der Existenz rechtspopulistischer Parteien oder Strömungen dar, kann festgehalten werden, dass der Neoliberalismus in seiner rechtspopulistischen Gestalt die Politik der CDU/CSU-FDP-Koalition über die Zeitspanne von 1982 bis 1996 bestimmte.¹⁰⁷

7.3.2 Zweite Konjunktur des Neoliberalismus – Verallgemeinerung und kulturelle Vollendung des neoliberalen Projekts vs. Oppositionelle Rechtspopulismen im und gegen den neoliberalen Block

Der rechtspopulistische Neoliberalismus konnte zwar den i.e.S. ökonomisch-technologischen Übergang zur high-tech-basierten Produktionsweise in neoliberaler Form einleiten, sein Rechtspopulismus jedoch steht im Gegensatz zur korrespondierenden „Transnationalisierung der gesellschaftlichen Verkehrsverhältnisse“ (Candeias 2004, 334).

Nach sechzehn Jahren an der Macht wurde die Regierung mit dieser Art neoliberaler Politik in Deutschland abgelöst, nachdem am 27. September 1998 SPD (40,9%) und Bündnis 90/Die Grünen (6,7%) eine Regierungsmehrheit vor Union (35,1%) und FDP (6,2%) gewannen. Sie traten an, „die schlimmsten Folgen rechtskonservativer Politik abzufedern, um die Funktionsfähigkeit nationaler Wettbewerbsstaaten auf globalisierten Märkten in einer etwas langfristigeren Perspektive zu gewährleisten und die Umverteilung von unten nach oben zumindest zu verlangsamen“ (332). Insbesondere wollte die neue Regierungskoalition die

¹⁰⁵ Dies ändert sich im Falle der FDP ab Mitte der 1990er Jahre (vgl. Birsl 2002, 40ff). Im Bundesparteitagsbeschluss vom Sommer 2000 heißt es etwa, dass „aus der Mitwirkung der Parteien [...] die Inbesitznahme von Staatsgewalt geworden ist“ (1; zit.n. Birsl 2002, 40) oder dass „weniger Staatswirtschaft weniger Parteienwirtschaft“ (3; zit.n.ebd.) bedeute.

¹⁰⁶ Die Zustimmung zur Vereinigung gegen Bedenken und Widerstände beruhte auch auf dem Argument, Westdeutschland sei eine gefestigte Demokratie.

¹⁰⁷ Vgl. zum Rechtspopulismus der 1990er Jahre Kap. 8.1.

Transnationalisierung der gesellschaftlichen Verkehrsverhältnisse in progressiver Weise gestalten. Dazu ist die Modernisierung der Migrations- und Integrationspolitik ebenso zu zählen wie ein Gesetz gegen Diskriminierung (vgl. Reißlandt 2006, 135; 140) hinsichtlich von Geschlecht, Behinderung, Hautfarbe, ethnischer Zugehörigkeit und sexueller Orientierung. Während die grundlegenden Tendenzen der Wirtschaftspolitik im neoliberalen Block nicht strittig waren, war die Migrations- und Antidiskriminierungspolitik heftig umkämpft.¹⁰⁸

Transnationalisierung durch die Reform des Migrationsregimes

Kernpunkte der Überwindung des fordistischen Migrationsregimes waren die Transformation des Staatsbürgerschaftsrechts, insbesondere die Durchbrechung des Abstammungsprinzips (*ius sanguinis*) zugunsten des Territorialprinzips (*ius soli*), sowie die Öffnung des fordistisch regulierten Arbeitsmarktes für den Wettbewerb um globale ‚Spitzen‘-Arbeitskräfte. Die Union mobilisierte an entscheidenden Punkten gegen beide Projekte und agierte daher so, als ob sie die hochtechnologische Produktionsweise *ohne* die korrespondierenden transnationalen Verkehrsverhältnisse wolle, soweit dies die Zirkulation von Arbeitskraft, nicht Kapital in Form von Waren oder Geld betrifft.

Im Januar 1999 legte Innenminister Otto Schily (SPD) den ersten Entwurf zur Reform des Staatsbürgerschaftsrechts vor, das u.a. die Möglichkeit der mehrfachen Staatsangehörigkeit vorsah. Bereits 1998 hatten Wolfgang Schäuble (CDU) und Edmund Stoiber (CSU) die Kampagne gegen dieses Vorhaben (>Ja zur Integration – Nein zur doppelten Staatsangehörigkeit<) initiiert. Im hessischen Landtagswahlkampf im Februar 1999 wurde die Unterschriften-Kampagne von der CDU unter Roland Koch massiv genutzt, mit dem Erfolg, dass das in Hessen zuvor in Umfragen hinter dem rot-grünen Bündnis unter Hans Eichel (SPD) zurückliegende schwarz-gelbe Bündnis auf dem Ticket ‚Gegen Ausländer‘ gewann. Damit ging die rot-grüne Bundesratsmehrheit verloren, die zur Durchsetzung der Staatsangehörigkeitsrechtsreform nötig gewesen wäre. In der Folge wurde das Prinzip des *ius sanguinis* nicht durch das des *ius soli* ersetzt, sondern ergänzt, und statt der Mehrstaatigkeit das von der FDP eingebrachte ‚Optionsmodell‘ beschlossen. Unter bestimmten Voraussetzungen wird Kindern von Eltern ohne deutschen Pass zusätzlich zur elterlichen auch die deutsche Staatsangehörigkeit automatisch zuerkannt, im Alter von 18 bzw. 23 Jahren müssen sie sich jedoch für einen Pass entscheiden (vgl. Reißlandt 2006, 141).¹⁰⁹

Im Juli 2000 hatte Innenminister Schily (SPD) zudem die ‚Unabhängige Kommission Zuwanderung‘ unter Vorsitz von Prof. Dr. Rita Süßmuth (CDU) eingesetzt. Deren im Juli 2001 präsentierter Bericht plädierte im Hinblick auf Arbeitsmigration für „die erleichterte dauerhafte

¹⁰⁸ Vgl. zur Antidiskriminierungspolitik Kap. 10.3.

¹⁰⁹ Es wäre zu prüfen, inwieweit die gefundenen Kompromisse nicht genau darauf hinauslaufen, die von der Süßmuth-Kommission geforderten Erleichterungen für *Spitzenpersonal* zu ermöglichen, während für Arbeitskräfte in den Zonen der Prekarität und Entkoppelung weiterhin und nach unten hin immer höhere Hürden in den Weg gestellt werden.

Einwanderung von Spitzenpersonal aus Wirtschaft, Wissenschaft und Forschung sowie von Existenzgründern mit ihren Familienangehörigen“ sowie „die Einwanderung von hochqualifizierten Arbeitskräften, die – durch ein transparentes Punktesystem ausgewählt – eine dauerhafte Aufenthaltsperspektive erhalten sollten“ (Reißlandt 2002, 22). Zustimmung zur „Sicherung des ‚Wirtschaftsstandorts Deutschland‘“ und den Einstieg in den „weltweiten Wettbewerb um die besten Köpfe“ kam „von den Bündnisgrünen über SPD und FDP bis zu den Unternehmerverbänden“ (ebd.), letztere hielten allerdings „die empfohlenen Zuzugszahlen für zu niedrig und kritisierten [...] z.B. den Inländervorrang und die Einzelfallprüfung bei der Stellenbesetzung“ (25).

Rechtspopulistische Opposition im neoliberalen Block

In das Feld der Regulation von Einwanderung intervenierte Jürgen Rüttgers (CDU), der zur NRW-Landtagswahl am 14. Mai 2000 als Spitzenkandidat gegen Ministerpräsident Wolfgang Clement (SPD) antrat. Bundeskanzler Schröder hatte zuvor

„in seiner Rede zur Eröffnung der Computermesse CeBit am 23. Februar 2000 in Hannover, von den Arbeitgebern und ihren Verbänden gedrängt, eine stärkere branchenbezogene Öffnung des Arbeitsmarktes für ausländische Spezialist(inn)en an[gekündigt]. Daraus entstand seine äußerst medienwirksame Green-Card-Initiative, die einem Kontingent von 20.000 IT-Experten einen auf fünf Jahre befristeten Aufenthalt in der Bundesrepublik ermöglichen sollte, einen Familiennachzug jedoch ausschloss“ (Reißlandt 2002, 17).

Die Regelung trat am 1. August 2000 in Kraft. Während die Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ, 15.7.2000) lobte, „dass der Kanzler die Ausländerpolitik erstmals mit deutschen Interessen und nicht nur mit deutschen Verpflichtungen in Verbindung brachte“ (zit.n. Reißlandt 2002, 17), polemisierte Rüttgers in der Westdeutschen Allgemeinen Zeitung (WAZ, 8.3.2000): „Statt Inder an die Computer müssen unsere Kinder an die Computer.“ Und anstelle großzügiger Einwanderung von Spitzenkräften, wie von der Süßmuth-Kommission empfohlen, hatte die CDU „mehr Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Erwerbslose und hier lebende Migrant(inn)en“ (Reißlandt 2002, 24f) gefordert. Zwar setzten sich in NRW SPD (42,8%) und Grüne (7,1%) gegen CDU (37%) und FDP (9,8%) durch, die Wahlbeteiligung war mit 57% jedoch auf einen Tiefststand gesunken.¹¹⁰ Bei den NRW-Wahlen am 22. Mai 2005 gewann Rüttgers jedoch mit CDU (44,8%) und FDP (6,2%) eine Mehrheit gegen Peer Steinbrücks SPD (37,1%) und die Grünen (6,2%) und formulierte als angehender Ministerpräsident den denkwürdigen Satz: „Der Vorsitzende der Arbeiterpartei in Nordrhein-Westfalen bin ich.“¹¹¹ Die Wahl war von der rot-grünen Bundesregierung als Lackmustest für ihre Agenda 2010, Kernstück des sozialdemokratischen Neoliberalismus, angesehen worden, so dass SPD-Generalsekretär

¹¹⁰ Nicht-Wählen steht, wie vermerkt (Kap. 7.1), im Zusammenhang mit sozialdemokratischen Verallgemeinerung des Neoliberalismus.

¹¹¹ Vgl. zur unmittelbar nach Regierungsantritt forcierten Selektivität des Bildungssystems in NRW K. Reimer (2008, 161f).

Franz Müntefering und Bundeskanzler Schröder noch am Wahlabend ankündigten, Neuwahlen anzustreben. Diese fanden am 18. September 2005 statt und wurden von SPD (34,2%) und Grünen (8,1%) knapp gegen Union (35,2%) und FDP (9,8%) verloren.

Die rechtspopulistischen Interventionen von Koch und Rüttgers richteten sich gegen das rot-grüne Projekt der Transnationalisierung der Verkehrsverhältnisse. Anders als der den technologischen Erfordernissen entsprechende wirtschaftliche Umbau i.e.S. waren die Politiken des Kulturellen innerhalb des neoliberalen Blocks in der zweiten Phase umstritten. Die CDU konnte mit der Kampagne gegen die doppelte Staatsangehörigkeit die Macht in Hessen zurückgewinnen und die rot-grüne Mehrheit im Bundesrat brechen. Rüttgers konnte vor der Agenda 2010 noch nicht reüssieren, nach ihrer Umsetzung, im Jahr 2005, allerdings schon. Seine Äußerungen wenden sich gegen eine Verschärfung der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und befürworten eine Ausbildungs- und Familienpolitik im Interesse der ‚einheimischen‘ Bevölkerung, wobei diese Chiffre sowohl mit dem Diskurs ‚deutsch-versus-ausländisch‘ als auch mit ‚Inländer mit und ohne Migrationshintergrund vs. Ausländer‘ verbunden ist. Kaum an der Macht, setzten die konservativ-liberalen Regierungen in Hessen und Nordrhein-Westfalen Kernpunkte der neoliberalen Agenda um. In beiden Fällen handelt es sich insofern um eine zweite Konjunktur des rechtspopulistischen Neoliberalismus, der die zentralen Widersprüche neoliberaler Politik (vgl. Kap. 6, 7.5.1) ethnisierend bearbeitet.

Während die Union die Interessen der von zunehmender Konkurrenz Betroffenen ‚Deutschen‘ bzw. ‚Inländer‘, also die Klassenfrage ideologisch aufnimmt, steht die rot-grüne Regierung für sozio-ökonomische und kulturelle Liberalisierung, ohne die mit ihrer Politik einhergehende verschärfte Klassen-Fragmentierung und Prekarisierung anzuerkennen. In der zweiten Phase, in welcher der Neoliberalismus hegemonial verallgemeinert wird, steht eine radikal-neoliberale Gestalt mit einer nationalistisch-rassistisch aufgehobenen sozialen Frage gegen eine gemäßigt-neoliberale und kulturell progressive Variante, für welche die soziale Frage im benannten Sinne nicht existiert.

Rechtspopulistische Opposition gegen den neoliberalen Block

Die rot-grüne Verallgemeinerung der neoliberalen Politik basierte zwar auf breiter Zustimmung, zog aber mit dem Einschwenken der Sozialdemokratie auf den ‚Dritten Weg‘ und dessen Folgen (Kap. 6) ein Nachlassen der Hegemoniefähigkeit (Kap. 7.1) nach sich. In dieser Konstellation vollzieht die NPD einen entscheidenden Strategiewechsel.

Von immanenter zu fundamentaler Opposition

In ihrer Gründungszeit garantiert die NPD den „Schutz des Eigentums“ (Grundsätze 1964; zit.n. Staud 2006, 93), macht mit Friedrich Thielen „bewusst einen Fabrikanten zum Gründungsvorsitzenden“ (ebd.), würdigt das „Unternehmertum, sich äußernd als Wagemut, Forscher-, Erfinder- und Organisationsgeist“ (NPD-Wirtschaftsprogramm 1974; zit.n.ebd.) und

versteht sich dem der Partei von 1967 bis 1971 vorsitzenden Adolf von Thadden zufolge als „eine demokratische Partei neben anderen Parteien“ (Thadden 1969, zit.n. Staud 2006, 69). Dagegen entwirft sich die NPD spätestens seit der Wahl von Udo Voigt zum Parteivorsitzenden im Jahr 1996 als „nationalrevolutionäre Erneuerungsbewegung“ (Voigt 1999, 474; zit.n. Schulze 2008, 74) und nicht als „der ‚rechte Flügel‘ in diesem Parteienklüngel [...], sondern die Alternative zu diesem“ (Voigt 1998, 8; zit.n. Staud 2006, 69).

Für die Analyse von Ideologien und Strategien der NPD ist die Unterscheidung zwischen einer sozialen Bewegung und einer Partei an der Macht entscheidend. Nicht ohne Zufall beschreibt Voigt die NPD als Erneuerungsbewegung, denn ihre Drei- bzw. Vier-Säulen-Strategie¹¹² ist darauf ausgerichtet, Positionen in der Zivilgesellschaft zu erobern, Hegemonie auszubilden, die sich schließlich in der Gewinnung parlamentarischer Macht zur Überwindung der parlamentarischen Demokratie niederschlagen soll (vgl. Schulze 2008). In der Bewegungsphase wird taktisch und flexibel agiert, es bestehen Unterschiede zwischen Strategien mit Blick auf die ideologisch gefestigte Stammklientel und durch politische Tätigkeit erst zu gewinnende Personen. Bestimmte Ideologieelemente und programmatische Absichten werden je nach Adressat (nicht) in den Vordergrund gestellt. Daher ist von Diskrepanzen und Inkohärenz in Ideologien und Strategien auszugehen, die nicht ohne weiteres gegeneinander auszuspielen sind, teils aber auf Widersprüche hindeuten, die für die Auseinandersetzung mit der NPD bzw. ihrer Klientel zentral sein können. Programmatisch kombiniert die NPD eine Wirtschaftspolitik „gegen den Neoliberalismus“ (Ptak 2008, 135), der zugunsten eines „Primats der Politik in völkischer Einbettung“ (136) überwunden werden soll, mit einer scharfen Kritik der parlamentarischen Demokratie, an deren Stelle ein „plebiszitäres Präsidialsystem“ (Botsch 2008, 43) treten soll. Zustimmung wird auf der Basis der Kritik gegenwärtiger sozialer, politischer und ökonomischer Verhältnisse gewonnen, nicht auf der Basis der Werbung mit dem angestrebten Modell von Staat und Gesellschaft.

Aufgreifen der sozialen Frage in ethnisierter Form

Mit dem Antritt von Voigt als Bundesparteivorsitzenden wird die soziale Frage in den Vordergrund gerückt (vgl. Staud 2006, 91). „Nur wenige Wochen“ später „starteten NPD und JN [Junge Nationaldemokraten] eine Kampagne ‚Gegen System und Kapital, unser Kampf ist national!‘ [...] Fast monatlich erschien die *Deutsche Stimme* nun mit einer sozialpolitischen Schlagzeile auf der Titelseite: >Großkapital vernichtet weitere Arbeitsplätze<, stand da, oder: >Mehr soziale Gerechtigkeit!<“ (Ebd.) In den Publikationen, mit denen sich die NPD an mehrheitsdeutsche Bevölkerungsschichten wendet (Wahlkampfplakate, Flugblätter, Demonstrationstransparente, Internetauftritte)¹¹³, findet sich als zentrale Botschaft, dass die Partei für „Soziale Gerechtigkeit“ (Homepage-Banner 2007) steht und zwar exklusiv für ‚ethnisch Deutsche‘, denn „sozial geht nur national“ (u.a. Kampagne zur Wahlzulassung 2007 in

¹¹² Genannt werden der Kampf um die Straße, Köpfe, Parlamente und, teils, den organisierten Willen.

¹¹³ Die Quellen liegen mir vor oder wurden zum Zeitpunkt ihres Auftretens beobachtet oder eingesehen.

Niedersachsen). Die NPD bietet sich an als Kämpferin für die Interessen *deutscher* Familien an besserer finanzieller und organisatorischer Unterstützung etwa bei Kita-Plätzen, für die *deutscher* Arbeitsloser an Arbeitsplätzen, *deutscher* Frauen an Anerkennung und Aufwandsentschädigung für ihre reproduktiven Leistungen, *deutscher* Rentner/innen und Arbeitnehmer/innen an der Sicherung ihrer Ansprüche aus den Sozial- und Krankenversicherungssystemen (NPD-Flugblätter aus dem Berliner Wahlkampf 2006). Durchzusetzen gedenkt sie diese Ziele auf Kosten all jener, die aus ihrer Sicht keine *ethnisch Deutschen* sind – diese sollen „aus dem deutschen Sozial- und Rentenversicherungssystem ausgegliedert“ (NPD-EU-Wahlkampfflugblatt 2004) oder „rückgeführt“ werden, wie es etwa in NPD-Anträgen in Bezirksverordnetenversammlungen (BVV) Berlins auf Umbenennung der Integrationsbeauftragten in „Beauftragte für die Rückführung von Ausländern“ oder etwas deutlicher auf einem Wahlplakat (2006) mit der Formulierung „Gute Heimreise“ über Frauen in langen Mänteln und Kopftüchern hieß. Die ideologische Tätigkeit besteht hier darin, dass weithin Zustimmung erfahrende Kritik an den Auswirkungen neoliberaler Politik aufgenommen und ethnisiert wird: mit der „Zugehörigkeit *jenseits* von Wettbewerb“ (Kaindl 2006a, 68) wird auf dem Ticket des ‚Ethnisch-deutsch-Seins‘ soziale Sicherheit versprochen. Dagegen mildert der rechtspopulistische Neoliberalismus den offensiv gesetzten Leistungsimperativ lediglich implizit ab.

Aufgreifen des Gefühls politischer Machtlosigkeit

Zudem greift die NPD das Gefühl der politischen Machtlosigkeit (vgl. Kap. 7.1) auf. Mit der Chiffre ‚Systemparteien‘ werden alle Parteien angegriffen, die das neoliberale Projekt durchgesetzt und zu verantworten haben. Weil sie damit gegen die Interessen der ethnisch definierten *deutschen* Mehrheit verstoßen, gelten sie als undemokratisch. Die NPD hingegen als Sachwalterin der Interessen der deutschen Mehrheit erscheint als demokratisch.

Mit dem Aufruf, der NPD die Stimme zu geben, wird der Slogan verbunden: ‚Nicht meckern.Handeln.‘ Auf diese Weise offeriert die NPD, sich als politisch handlungsfähig zu erleben, indem die Unzufriedenheit mit der Politik des neoliberalen Blocks ausgedrückt wird. Dies als ‚Protest‘ abzutun, greift zu kurz. Die Kritik, dass die NPD selbst antidemokratisch ist, weil sie die Interessen der ethnischen Mehrheit gegen die parlamentarische Repräsentation aller Wahlberechtigten setzt, ist zwar richtig (s.u.). Sie geht aber daran vorbei, dass die NPD den Umstand aufgreift, dass die parlamentarische Demokratie Deutschlands mit dem grundgesetzlich verankerten ‚Eigentum verpflichtet‘ auch als eine soziale Demokratie bestimmt ist, die mit dem neoliberalen Projekt abgewickelt wird. In der Wahl der NPD können sich in ideologischer Form zutreffende Wahrnehmungen der Prekarisierung (Kap. 6) und politischen Einflusslosigkeit angesichts neoliberaler Hegemonie (Kap. 7.1) ausdrücken.

Widersprüche in der Ethnisierung der sozialen Frage durch die NPD

Die Ethnisierung der sozialen Frage ist widersprüchlich, weil die NPD mit Blick auf die als ethnisch deutsch Anerkannten „nicht [...] soziale Gleichheit zum Ziel [hat]“ (Staud 2006, 94). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die angestrebte Volksgemeinschaft „stets eine klare soziale Unterscheidung zeigen [wird], als Folge der Verschiedenheit der Menschen“, etwa aufgrund von „Alter, Begabung, Leistung, [...] Haltung“ (Taschenkalender des nationalen Widerstands 2005; zit.n. Staud 2006, 95). Der von der NPD verwendete Begriff des (nationalen) Sozialismus bezieht sich nicht auf die Demokratisierung der Produktionsweise oder gar die Überwindung des Gegensatzes von Kapital und Arbeit. Vielmehr wird, wie im neoliberalen Rechtspopulismus, „die Artikulation divergierender Einzelinteressen [...] etwa durch Gewerkschaften als gemeinschaftszerstörender Gruppenegoismus diffamiert“ (Botsch 2008, 43). Das Leitbild einer „Synthese von unternehmerischer Freiheit und sozialer Verpflichtung“ (NPD-Parteiprogramm o.J., 4. Abschnitt; zit.n. Ptak 2008, 136) läuft auf die faschistische „Betriebsgemeinschaft“ hinaus, „in der die Unternehmer mit uneingeschränkter Führungsmacht ausgestattet sein sollen, ohne auf Gewerkschaften Rücksicht nehmen zu müssen“ (ebd.). Schließlich formuliert die NPD mit dem neoliberalen Mainstream übereinstimmend, dass „eine Sozialpolitik nach dem Traumbild des totalen Wohlfahrtsstaates“ (NPD-Parteiprogramm o.J., 7. Abschnitt; zit.n. Ptak 2008, 137) falsch und unsozial sei.

Die Demokratiekritik der NPD ist nicht mit der Perspektive einer Ausweitung der Demokratie, sondern der Beschneidung von Selbstbestimmung ganz im Sinne des neoliberalen Rechtspopulismus der FPÖ verbunden. Die NPD strebt ein „neues Gemeinwesen mit einem volksgewählten Präsidenten und Volksabstimmungen in allen Lebensfragen“ (NPD-Handreichung ‚Argumente für Kandidaten & Funktionsträger‘ 2006; zit.n. Botsch 2008, 43) an. Parlament, Parteien und Verbände als staatlich-politische Organisationsformen sollen entmachtet werden.

Gerade weil die NPD diese Visionen in der Kommunikation mit der als ethnisch deutsch definierten Mehrheitsbevölkerung nicht in den Vordergrund stellt, sondern sich klug in der durch die Verallgemeinerung des Neoliberalismus entstandenen Konstellation bewegt, indem sie berechnete Kritik an negativen Konsequenzen dieses Projekts mit Blick auf sozio-ökonomische Teilhabe und politische Bestimmung aufgreift und ideologisch transformiert, ist sie in der Zivilgesellschaft und im parlamentarischen Raum erfolgreich gewesen.¹¹⁴ Dass dies insbesondere

¹¹⁴ Dass Kader und Aktivist/inn/en aus NPD und sogenannten Freien Kräften, d.h. nicht primär parteiförmig organisierte und radikalere Rechtsextreme, ‚Bürgernähe‘ demonstrieren, indem sie sich in Vereinen, Verbänden, Kitas, Schulen usw. engagieren, ist Aspekt der Strategie, Positionen in der Zivilgesellschaft zu erobern. Potenziell entstehende Solidarbeziehungen in den kompensatorisch zur Zerstörung gesellschaftlicher Vorsorge aufgewerteten Orten der Vergemeinschaftung können so ideologisch durchkreuzt werden.

in den neuen Bundesländern der Fall gewesen ist¹¹⁵, liegt auch daran, dass, anders als in Westdeutschland, „der Begriff ‚Sozialismus‘ für zahlreiche Menschen“ in Ostdeutschland „eine tiefe Sehnsucht nach einer besseren, sozial sicheren und friedlichen Welt verkörpert und mit einer Vergangenheit ohne Arbeitslosigkeit und Existenzangst assoziiert wird“ (48).

Die Ethnisierung der sozialen Frage durch die NPD ist in der gegenwärtigen Bewegungsphase offensiv gegen den neoliberalen Block gerichtet. Anders als der Rechtspopulismus von CDU/CSU zielt die NPD mit ihrer Ethnisierung der sozialen Frage nicht unmittelbar auf die Integration ins neoliberale Projekt, sondern auf die Sammlung von anti-neoliberalen Kräften. Langfristig, würde sie an die Macht gelangen, würde die NPD jedoch Widersprüche dieses Projekts in faschistischen Formen stillstellen.

7.4 Prozesse der Meritokratisierung der sozialen Frage

Der rot-grüne Neoliberalismus ist Strategien der Ethnisierung der sozialen Frage zweifellos entgegengesetzt und in diesem Sinn progressiv. Zugleich setzt er jedoch Prozesse ins Werk, die einer Meritokratisierung der sozialen Frage zuarbeiten.

Wie eingangs festgehalten, bedeutet Meritokratie, dass „nicht mehr vor allem [...] bestimmte >Rassen< als >minderwertig< angesehen, sondern [...] in allen Rassen die >Minderwertigen< fallen gelassen“ (W.F.Haug 1998c, 135) werden. Dabei gehe ich davon aus, dass die Zugehörigkeit zum Oben oder Unten gegenwärtig primär so organisiert wird, dass sie als Resultat erbrachter oder minderer individueller Leistung erscheint – als positives oder negatives Verdienst (*merit*) also, nicht als Effekt der biologischen Ausstattung von Individuen oder Gruppen. Zu einer historisch-spezifischen Form von Rassismus im eigentlichen Sinne könnte diese Meritokratie jedoch in dem Maße werden, wie sich eine streng segregierte „gesellschaftlichen Reproduktion der Klassen [...] mit den Biotechnologien einer gezielten Menschenzüchtung verbindet“, so dass „die Klassenschranke irgendwann eine biologische Schranke wird“ und „Herrschende und Beherrschte unterschiedliche ‚Rassen‘ darstellen“ (Rehmann 2004, 757). Ich unterscheide vor diesem Hintergrund zwischen Meritokratisierung im weiteren (7.4.1) und engeren Sinne (7.4.2).

7.4.1 Produktion offener Eliten als Meritokratisierung i.w.S.

Die politisch gewollte Produktion einer Gesellschaft aus Eliten und Masse, also eine Zuspitzung von Klassengegensätzen und –fraktionierungen, bildet den Ausgangspunkt einer Meritokratisierung der sozialen Frage durch rot-grüne Politik. Wie gezeigt, ist sie in dem Konzept der ‚offenen Eliten‘ in den neoliberalen Programmen und Strategien von FPÖ sowie CDU/CSU und FDP zentral. Teil der ‚geistig-moralischen Wende‘ des rechtspopulistischen Neoliberalismus von 1983 in Deutschland war das ‚Bekenntnis zu offenen Eliten‘, die den technologischen

¹¹⁵ Am 18. Oktober 2004 zog die NPD mit 9,2% in den sächsischen Landtag ein. Dabei war „die Sozialreform >Hartz IV< das wichtigste Wahlkampfthema“ (Staud 2006, 93). Am 17. September 2006 erreichte sie in Mecklenburg-Vorpommern mit ähnlichen Themen 7,3% der Stimmen und den Einzug in den Landtag. Vgl. für eine Übersicht zu Wahlerfolgen rechtsextremer Parteien in Ost und West seit den 1990er Jahren Stöss (2010, 122f).

Wandel tragen sollten. Als Pendant zu den zu fördernden forschenden und administrativ tätigen Eliten kam das Vorgaben exekutierende Fußvolk ins Bild, die Masse, die sich mit ihrem Schicksal abzufinden hat. Zentrales Organisationsfeld der Produktion einer Hierarchie aus Elite und Masse ist dabei das Bildungssystem. Die Sozialdemokratie stand bis in die 1990er Jahre *gegen* eine bewusst geplante Produktion von Ungleichheit, hat aber seit den 1990er Jahren eine Trendwende vollzogen, wie nun gezeigt wird.

Von der Verallgemeinerung zur Begrenzung des Zugangs zu Wissen(schaft)

In der Nachkriegsära „[waren] die [etwa] fünf Prozent eines Altersjahrganges“, die, basierend auf dem Drei-Klassen-Schulsystem, „[] in den 1950er Jahren an westdeutschen Universitäten ausgebildet wurden, [...] die Elite“, und zwar „ohne jeglichen Legitimationsaufwand“ (Bultmann 2008, 309). Gegen diese Ungleichheit mobilisierte die SPD unter Willy Brandt, seit 1969 Bundeskanzler der sozial-liberalen Koalition, und zielte mit Maßnahmen wie Hochschulausbau und -neugründungen, Erleichterung des Hochschulzugangs, Verwissenschaftlichung des Schulunterrichts etc. auf eine Demokratisierung hin, d.h. auf die Verallgemeinerung des Zugangs zu Wissen(schaft). Erst gegen diese Bildungsexpansion treten in den 1970er Jahren „kampagnenpolitisch inszenierte Debatten um >Elitenförderung<“ (ebd.) auf. Die von der SPD Brandts eingeleitete Überwindung der Hierarchie aus Elite und Masse durch die Demokratisierung des Bildungssystems wird unter der SPD Gerhard Schröders durch eine Entdemokratisierung der Hochschulen und aktive Produktion offener Eliten ersetzt. Flankiert wird diese Reform durch jene der Arbeitsmarktpolitik mit ihren beschriebenen Folgen der Prekarisierung und Klassen-Fraktionierung (Kap. 6).

Dass die Produktion von Eliten als Lösung hochschulpolitischer Probleme erscheint, geht darauf zurück, dass „Mitte der 1970er Jahre [...] die Finanzierung der Hochschulen trotz weiter steigender Studierendenzahlen eingefroren [wurde]“ (310). Folge dieser politischen Entscheidung ist das negativ konnotierte und für Studierende wie Lehrende tatsächlich problematische Erscheinungsbild der ‚Massenuniversität‘.

In den 1980er Jahren wurden deren Probleme als solche der ‚Überlast‘ wahrgenommen, wobei an der ‚sozialen Berechtigung‘ des sich ausweitenden Zugangs ‚(ohne zusätzliche Voraussetzung) noch niemand zu rütteln wagte‘ (311). In den 1990er Jahren wurde die von den Hochschulen an den Staat gerichtete Forderung nach ‚mehr Geld‘ abgewehrt, indem die Verantwortung für den Umgang mit der ‚Überlast‘ mittels ‚Einführung von Elementen des Wettbewerbs in das Hochschulsystem‘ (ebd.) an diese selbst übertragen wurde. Die Hochschulen sind seitdem gezwungen, sich ‚um eine ‚effizientere‘ Verwendung der knappen staatlichen Mittel‘ ebenso zu kümmern wie um die ‚Erschließung neuer privater Finanzierungsquellen‘ (ebd.). So ‚verwandelt sich‘, von der politisch eingesetzten ‚unsichtbaren Hand‘ des Marktes gesteuert, ‚das ‚Überlastproblem‘ [...] in ein ‚Effizienzproblem‘“ (ebd.), dessen Lösung betriebswirtschaftlich gedacht und vorangetrieben wird. Dies gilt sowohl mit Blick auf die

gesamte Hochschullandschaft, als auch auf die Binnenverfassung der jeweiligen Hochschulen sowie deren Verhältnis zu den Studierenden.

Am 18. Juli 2005 einigten sich SPD und CDU/CSU in einem Bund-Länder-Kompromiss darauf, 1,9 Mrd. Euro zusätzliche Forschungsmittel im Rahmen einer ‚Exzellenzinitiative‘ zu verteilen (vgl. 312). Die „*politische* Entscheidung, finanzielle Zuwächse nur noch selektiv auf wenige Hochschulen zu konzentrieren“, also „absichtsvoll [...] ein Zwei-Klassenhochschulsystem“ (312f) zu produzieren, wird als Ausdruck naturwüchsig unterschiedlicher „Leistungsfähigkeit“ der Hochschulen ausgegeben, setzt aber faktisch auf einem „zuvor *produzierten* Leistungsabstand“ (313) auf. So machten „jene Top-20-Hochschulen“ das Rennen unter sich aus, auf die sich „knapp 60 Prozent aller DFG-Mittel konzentrieren“ (ebd.). Die staatliche Exzellenzinitiative bedient eine Logik, welche die „DFG selbst als >korrelativ< bezeichnet: je mehr DFG-Mittel eine Hochschule erhält, umso größer auch ihr Zuwachs an zusätzlichen Drittmitteln aus anderen überwiegend privaten Quellen, umso höher ihr Anteil an Stiftungslehrstühlen industrieller Sponsoren etc.“ (ebd.).

Auslese als ‚naturwüchsiges‘ Resultat eines verknäpften Zugangs

Bieten Hochschulen nicht gleiche Qualität in der Lehre und damit ungleiche Berufschancen, setzt die Konkurrenz unter Studierenden um die besten Plätze ‚naturwüchsig‘ ein und die Hochschulen, denen das Recht der Studienplatzvergabe zunehmend übertragen wird, können und müssen, wiederum ‚naturwüchsig‘, aus der sich bewerbenden Masse ihre Studierenden auslesen. Die Abiturnote ist dabei ein Kriterium, das, wie in der Diskussion der neoliberalen Bewegungsform des Widerspruchs von formeller Gleichheit und realer Ungleichheit in der Schule deutlich wurde (Kap. 2.2.3), bereits ein wesentlich über die Notenform entstehender Effekt der gesellschaftlichen Selektion ist, die insbesondere eine ungleiche Positionierung entlang von Klasse und ‚Rasse‘ reproduziert. An der Schwelle zum Hochschuleintritt kommen dann eignungsprognostische Tests (vgl. Lux 2009) zum Einsatz, die eine weitere Form darstellen, individuelle Leistungsunterschiede als ‚besondere Eignung‘, ‚Begabung‘ etc. zu bestimmen. Gemessen werden z.B. „auf bestimmte Anforderungen hin simulierte *Leistungen*“ (Markard 2005, 70), deren Maßzahl ab einem konventionell festgelegten Wert als Ausdruck von Hochbegabung *interpretiert* wird. Die Beziehung zwischen Leistung und Begabung ist jedoch zirkulär, weil „von der Leistung unvermittelt auf die Begabung geschlossen wird, diese aber als Ursache der Leistung herhalten soll“ (ebd.). Während die Existenz von Leistungen und Leistungsunterschieden unstrittig ist, muss das Konstrukt ‚Begabung‘ als Erklärung dieser Phänomene als Chimäre gelten, das seine Evidenz der Durchführung von Tests sowie sie nutzenden Diskursen verdankt. In der Durchführung von Tests als Praxisformen wird, ähnlich wie bei der Notengebung, der ‚Glaube‘ an die Existenz von Begabung genährt bzw. die Existenz von Leistungsunterschieden wird personalisierend dem Verdienst der Einzelnen zugeschrieben.

Abbau demokratischer Teilhabe

Die Entdemokratisierung der Binnenverfassung von Hochschulen ist Teil neoliberaler Hochschulreform (vgl. Bultmann 2000). In dem Maße, wie sie Realität wird, werden die Eliten in Praxen geschult, die mit der programmatischen Schwächung der Abwägung von Interessen mittels Parteien (vgl. Kap. 7.2.2, 7.3.1) und der Einsetzung von ‚Experten‘ an deren Stelle (vgl. Demirovic 2007) in neoliberalen Projekten korrespondiert.

In der Hochschule kann sich eine solche Entwicklung auf die Vorstellung stützen, dass das, „was etwa politisch mehrheitsfähig ist, [...] deswegen nicht wissenschaftlich wahr [ist]“ (Bultmann 2000, 183). Wenngleich zutreffend, folgt daraus allerdings nicht, „dass Wissenschaft und Interessen/Politik in einem Verhältnis gegenseitiger Ausschließung stehen“ (ebd.), wie wohl allein daraus ersichtlich sein dürfte, dass das, was und wie an Hochschulen gelehrt und gelernt werden soll, permanent umstritten ist.¹¹⁶ Abzustreiten, dass Wissenschaft mit Politik vermittelt ist (und umgekehrt), ist borniert. Die berechnete (und ihrerseits umstrittene) Frage besteht darin, welche Konsequenzen daraus gezogen werden.

Mit der Einführung der Gruppenhochschule in den 1960er Jahren wurde *anerkannt*, „dass auf den Wissenschaftsprozess von außen gesellschaftliche Interessen einwirken und dass am Wissenschaftsprozess unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Interessen beteiligt sind“ (Keller 2000, 189f). Aus seinen Überlegungen zum „herrschaftsfreien Diskurs der am Wissenschaftsprozess beteiligten Subjekte“ (190) leitete Habermas (1969) als Maßgabe für die Struktur der universitären Selbstverwaltung „die demokratische Form der Willensbildung“ ab, die „nach den verschiedenen Interessen der an Forschung und Lehre tatsächlich beteiligten Gruppen“ (222; zit.n. Keller 2000, 190) zu organisieren sei. Das Bundesverfassungsurteil (1973) und das Hochschulrahmengesetz (1975) ließen nur eine teilweise Ausweitung demokratischer Mitbestimmung in den Hochschulen zu (vgl. Keller 2000, 190ff), die mit der neoliberalen Umstrukturierung kassiert wird.

Potenzielle Grundlagen der Zustimmung zur Meritokratisierung i.w.S.

Plausibilität gewinnt die Produktion von Eliten auch aus der Unterstellung, gleiche Teilhabe für alle als Gegenkonzept zu elitär organisierter Teilhabe nivelliere Unterschiede und Individualität. Dagegen ist daran zu erinnern, dass „die Forderung nach Gleichheit [] ihren Ursprung in empörenden Privilegien [hat]“ (Markard 2005, 71), also darin besteht, dass keine *Vorrechte* bestehen sollen. Zustimmung dürfte auch die Elitenproduktion selbst herstellen. Konkurrenz schafft Raum für privat-egoistische Tätigkeit und Tüchtigkeit, und der Erfolg erscheint als Resultat eigener Leistung, als Verdienst (*merit*). Dies gilt umso mehr in dem Maße, wie rassistische und Geschlechterverhältnisse so transformiert werden, dass Einzelne aus überkommenen

¹¹⁶ Darauf verweisen etwa die jüngere Geschichte (hoch)schulpolitischer Auseinandersetzungen in Westdeutschland mit den Marksteinen 1968, 1988 (UniMut), mehrere Streiks in den 1990er Jahren sowie die aktuellen Bildungsstreiks.

subalternen Gruppen tatsächlich leichter in die Eliten aufsteigen können als im Fordismus (vgl. *Teil III*).

Fazit

In den skizzierten Elementen – der Trendwende von der Verallgemeinerung zur Verknappung des Zugangs zu Wissen(schaft), die damit eingeleiteten scheinbar ‚naturwüchsigen‘ Auslesepraxen und die Entdemokratisierung der Binnenverfassung von Hochschulen –, eingebettet in umfassende Prozesse der Prekarisierung (Kap. 6), zeichnet sich eine Meritokratisierung der sozialen Frage i.w.S. durch den rot-grünen Neoliberalismus ab. Auf dessen Grundlage entstehen Tendenzen zur Meritokratisierung i.e.S., wie nun gezeigt wird.

7.4.2 Tendenzen zur Meritokratisierung i.e.S.

Wie festgehalten, ist die Produktion der Zonen der Prekarität und Entkoppelung letztlich darauf zurückzuführen, dass die kapitalistische Produktionsweise in der Produktivkraftentwicklung die für die Produkte nötigen Quanta lebendiger Arbeitskraft relativ minimiert und zugleich als einzige Quelle des Mehrwerts voraussetzt. Zunehmend werden Menschen, die auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft angewiesen sind, aus dem kapitalistischen Produktionsprozess ausgeschlossen. Der Versuch einer Rückgewinnung von Handlungsfähigkeit im Rahmen kapitalistischer Produktion ist strukturell vergeblich. Dabei sind die überflüssig *Gemachten* gewalthaltigen Diskursen von Angehörigen neoliberaler Eliten ausgesetzt, die biologisch konnotiert sind.

Leistung als Resultat menschlicher Willenskraft

Der Misserfolg beim Versuch, die eigene Arbeitskraft zu verkaufen, wird in gesellschaftlichen Diskursen als Resultat mangelnder Leistung(sbereitschaft) dargestellt. Prototypisch wird dies in einer vom ehemaligen SPD-Bundeswirtschaftsminister Wolfgang Clement verantworteten Broschüre wie folgt ausgedrückt:

„Biologen verwenden für Organismen, die zeitweise oder dauerhaft zur Befriedigung ihrer Nahrungsbedingungen auf Kosten anderer Lebewesen – ihren Wirten – leben, übereinstimmend die Bezeichnung >Parasiten<. Natürlich ist es völlig unstatthaft, Begriffe aus dem Tierreich auf den Menschen zu übertragen. Schließlich ist Sozialbetrug nicht durch die Natur bestimmt, sondern vom Willen der Einzelnen gesteuert.“ (BMWA 2005; zit.n. Schui 2006, 56)

Wer „demnach kein Parasit sein will, der mobilisiert den eigenen Willen und findet eine Arbeit, die ihn von Unterstützung befreit. Wer keine Arbeit findet, dem fehlt offenbar die Willenskraft“ (ebd.). Der Unterschied zwischen natürlich bestimmtem Verhalten und willentlichem menschlichen Handeln läuft hier darauf hinaus, dass jene, die von ihrer Willenskraft keinen richtigen Gebrauch machen, „Parasiten nicht unähnlich“ (ebd.) sind, bzw. sich diesen ähnlich machen, weil sie (angeblich) Menschenmögliches nicht tun. Zwar werden die Ursachen politisch produzierter Ungleichheiten (Kap. 6) hier nicht in biologisch definierte Charakteristika einer Gruppe projiziert, wohl aber wird eine Menschengruppe unnützen Tieren gleichgemacht. Die

Gewalthaltigkeit entsprechender Ideologien deutet sich in Robert Castels Formulierungen an: „Die ‚Überzähligen‘ sind [...] schlicht unnütz. [...] Da sie nichts gesellschaftlich Nützliches mehr machen, wie können sie da gesellschaftlich überhaupt existieren?“ (2008, 19; Herv. entf.)¹¹⁷ Eine Meritokratisierung i.w.S., also die Umdeutung gesellschaftlich produzierter Ungleichheit in ein Resultat mangelnder Leistung, wird hier wiederum auf fehlenden Gebrauch menschlicher Willenskraft zurück geführt, wodurch die Betroffenen sich tier-ähnlich machten.

Leistung und Begabung als biologische Veranlagung

Das Konstrukt von Begabung ist in der ideologischen Bearbeitung der Produktion von Elite und Masse zentral. Ihm wohnt eine Tendenz in Richtung auf Meritokratisierung i.e.S. inne, weil eine „grundlegende Annahme“ darin besteht, „dass es sich bei Begabung um eine angeborene Anlage handelt, deren Realisierung [...] von Umweltfaktoren und (anderen) Persönlichkeitseigenschaften beeinflusst ist“ (Markard 2005, 69). In diesem Sinne schließt Thilo Sarrazin an es an, und baut es in seine Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit ein: „Man muss davon ausgehen, dass menschliche Begabung zu einem Teil sozial bedingt ist, zu einem anderen Teil jedoch erblich. Der Weg, den wir gehen, führt dazu, dass der Anteil der intelligenten Leistungsträger aus demographischen Gründen kontinuierlich fällt.“ (Sarrazin 2009, 5) In der Perspektive einer Gesellschaft, die durch „Klasse statt Masse“ (1) gekennzeichnet sein soll, zielt Sarrazin auf eine Bevölkerungspolitik, die jene Gruppen systematisch fördert, die höhere Leistungen, gemäß seiner Grundannahme auch aufgrund ihrer biologischen Anlagen, erbringen. Problematisch sind aus seiner Sicht, im Falle Berlins, „vierzig Prozent Unterschichtgeburten“ (ebd.). Letztlich geht es ihm um eine Auslese von ‚minder Intelligenten‘ schlechthin, bestimmte Migrant/inn/en-Gruppen stellen lediglich eine Untergruppe der Kategorie von weniger Begabten dar: „Je niedriger die Schicht, umso höher die Geburtenraten. Die Araber und Türken haben einen zwei- bis dreimal höheren Anteil an Geburten, als es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht“ (4). Einwanderungspolitik solle die Einwanderung von leistungsfähigen bzw. biologisch begabten Gruppen fördern. „Meine Vorstellung wäre: Generell kein Zugang mehr außer für Hochqualifizierte und perspektivisch keine Transferleistungen mehr für Einwanderer.“ (Ebd.) Die neoliberale Grundfigur von Elite (Klasse) und Masse gerinnt hier zu einer Meritokratisierung i.e.S., insofern ‚Leistungen‘ primär als Ausdruck biologischer Anlagen gedacht werden, und die Anzahl der biologisch Leistungsfähigen durch eine zielgerichtete Bevölkerungspolitik vermehrt werden soll. In dem Maße, wie derartige Vorstellungen durch gezielte Migrations- und Bevölkerungspolitik sowie Menschenzüchtung realisiert werden, würde die gesellschaftlich produzierte Klassen- zu einer Rassenschranke werden.

¹¹⁷ Nützlichkeit wird hier vom Standpunkt kapitalistisch verwertbarer Tätigkeiten gedacht.

Zwischenresümee: 7.1 – 7.4

In den bisherigen Bedeutungsanalysen wurde sowohl Zusammenhangswissen entfaltet, das in kritischer Bildungsarbeit nutzbar ist: Die wechselnden Hegemonieverhältnisse des neoliberalen Projekts stellen einen möglichen Bedeutungsbezug des quantitativ-statistischen Befunds verbreiteter politischer *Deprivation* dar (7.1), entgegen der gängigen Einschätzung, in Deutschland spiele Rechtspopulismus im Vergleich zu den (west-)europäischen Nachbarn (7.2) keine vergleichbare Rolle, wurde gezeigt, dass der Neoliberalismus hierzulande die Bühne in seiner rechtspopulistischen Gestalt betrat (7.3.1), und es sind jeweils zwei Formen der Ethnisierung (7.3) und Meritokratisierung (7.4) der sozialen Frage dargestellt worden. Auf dieser Grundlage soll nun die Bewegungsweise von Subjekten in diesen Verhältnissen betrachtet werden (7.5., 7.6).

7.5 Subjekte in Prozessen der Ethnisierung/Meritokratisierung der sozialen Frage

Vor dem Hintergrund der bisherigen Bedeutungsanalysen wird nun ein Blick darauf geworfen, wie sich Subjekte in gesellschaftlichen Verhältnissen bewegen, die durch Prekarisierung (Kap. 6) und Politiken der Ethnisierung und Meritokratisierung (Kap. 7.3, 7.4) gekennzeichnet sind. Grundlage sind qualitative Studien von Forschungsgruppen um Klaus Dörre (Dörre/Kraemer/Speidel 2004; Dörre 2006; Brinkmann et al. 2006)¹¹⁸ und Gudrun Hentges (Hentges/Meyer/Flecker/Kirschhofer 2003; Flecker/Hentges 2004; Hentges/Flecker 2006)¹¹⁹, die Zusammenhänge zwischen der Erfahrung von Transformationen von Arbeitsverhältnissen und rechtspopulistischen Orientierungen untersuchen. Die Studien basieren systematisch (Dörre) bzw. partiell (Hentges) auf dem Zonenmodell Robert Castels bzw. den darauf basierenden Analysen von Prozessen der Prekarisierung in Deutschland (Kap. 6). Allerdings geht es mir an dieser Stelle nicht um die Frage, ob sich zonenspezifische Korrespondenzen zwischen rechtspopulistischen Politikangeboten und Orientierungen identifizieren lassen (vgl. K. Reimer 2009, 216ff). Vielmehr bilden bestimmte Aspekte der dargestellten Bedeutungsanalysen (Kap. 6 und 7) sowie einzelne ideologietheoretische Fragestellungen im Zusammenspiel mit Ergebnissen der genannten qualitativen Studien den Gegenstand der folgenden Relektüre von Befunden dieser Studien.

Dabei wird, anders als im Alltagsdenken und in prominenten ideologiekritischen Traditionen, das Ideologische „nicht primär als Geistiges“ gefasst, sondern als „spezifische Organisationsform des

¹¹⁸ Im Forschungsprojekt „Prekäre Beschäftigungsverhältnisse – Ursache von sozialer Desintegration und Rechtsextremismus?“ wurden „knapp 100 themenzentrierte Interviews mit Arbeitern und Angestellten, darunter zahlreiche prekär Beschäftigte, mehreren Dutzend Expertengesprächen mit Führungskräften, Betriebsräten und Gewerkschaftern sowie mehreren Gruppengesprächen mit Leiharbeitern“ (Dörre 2006) in Deutschland geführt. Die Laufzeit wird nicht datiert, 2006 war sie jedoch vorüber und 2004 lief das Projekt (vgl. Dörre/Kraemer/Speidel 2004, 79).

¹¹⁹ In der Untersuchung „Socio-economic Change, Individual Reaction and the Appeal of the Extreme Right“ (SIREN) wurden „mehr als 300 Interviews“ (Flecker/Hentges 2004, 129) in acht Ländern (Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Italien, Ungarn, Schweiz) durchgeführt. Das Projekt lief von Herbst 2001 bis Sommer 2004 (vgl. Hentges/Flecker 2006, 124).

„Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse‘ und der Teilhabe der Individuen an der Kontrolle dieser Verhältnisse“ (W.F. Haug 1993, 48). Diese Organisationsform ist durch „gesellschaftliche Macht über der Gesellschaft“ (49) gekennzeichnet, die durch vertikalen Entzug horizontaler Kompetenzen aus einer „Selbstvergesellschaftung der Menschen im Sinne einer gemeinschaftlich-konsensuellen Kontrolle der gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (46f) entsteht. Das Ideologische ist dieser Modus der „Vergesellschaftung von oben“ (50). Mit den ideologischen Mächten über der Gesellschaft (Staat/Politik, Recht, Religion, Kunst, Moral, Philosophie) entstehen Kompetenz/Inkompetenzformen, in denen die Einzelnen sich bewegen müssen. „Zur Bewusstseinstatsache wird das Ideologische dadurch, dass die Individuen [...] in diesen Kompetenz/Inkompetenz-Formen bewusst tätig sind, ohne sich dieser Formen selbst bewusst zu sein.“ (50) Das Verhältnis zwischen dem Ideologischen als Grundstruktur und Ideologien lässt sich so verstehen, dass „[] die Agenten der gesellschaftlichen Macht über der Gesellschaft konkrete Ideologien in diese Form [des Ideologischen, KR] hineinbilden.“ (51) Die Produzenten von Ideologien werden als konzeptive Ideologen bezeichnet, ihre Produkte als verfasste Ideologien. Als „Komplexe praktischer Normen und als Ideengebäude“ im Rahmen des Ideologischen stellen Ideologien im Verhältnis zu diesem „das am meisten Variable, Taktische dar“, wie sich an der „hin und her wogenden Vielfalt gleichzeitig oder zeitlich verschoben auftretender Ideologien im Gegensatz zur Einheitlichkeit und trägen Stabilität des Ideologischen“ (57) zeigt.¹²⁰

Die Vorstellungen ‚horizontaler‘ und ‚vertikaler‘ Vergesellschaftung sind als Fragen an je konkrete Praxisformen daraufhin zu verstehen, welche Elemente im Sinne des einen oder anderen Modus ‚vorhanden‘ sind, und wie sich die Dynamik zwischen beiden entfaltet: „Horizontal gerichtete Kräfte und Formen der sozialen Kohäsion werden fortwährend reproduziert und unterliegen ebenso fortwährend dem organisierenden Zugriff der ideologischen Mächte.“ (53) Dies bedeutet, dass das Alltagshandeln nicht im Ideologischen aufgeht oder mit konkreten Ideologien identisch ist. Vielmehr sind „Lebensformen, in denen Individuen, Gruppen oder Klassen das praktizieren, was ihnen lebenswert erscheint“ (ebd.) auf das Verhältnis von horizontalen und vertikalen Kräften hin zu untersuchen. Dass „horizontal ausgebildete Kohäsivkräfte und -formen (gemeinsame Deutungsmuster, Rede- und Verhaltensweisen, Vorlieben und Abneigungen etc.) [...] der Ideologisierung fähig sind“, wird „mit dem Begriff des Protoideologischen“ (52) bezeichnet. Entsprechendes proto-ideologisches Material sowie Anschlussstellen seiner Einarbeitung in Projekte der Ethnisierung und Meritokratisierung lassen sich im Datenmaterial der qualitativen Studien der Forschungsgruppen um Dörre und Hentges aufspüren.

¹²⁰ Dies mag man sich am Beispiel der Veränderung von Diskursen über den ‚Anderen‘ verdeutlichen, wie sie bei Miles (1989), Morgenstern (2002) geschildert werden oder von durchaus widerstreitenden meritokratischen Ideologien (Kap. 7.4) bei gleichzeitiger Fortexistenz des Ideologischen.

Im Einzelnen wird vor diesem Hintergrund betrachtet, wie der Hiatus zwischen Leistung und Lohn wahrgenommen wird (7.5.1), wie in der neoliberalen Brechung der ethnisierten Unterschichtung industrieller Arbeit proto-ideologisches Material freigesetzt und ideologisch überlagert wird (7.5.2), welche Widersprüche der Kategorie ‚Leistung‘ innewohnen (7.5.3) und wie die Wahrnehmung der Produktion des Gegensatzes zwischen Elite und Masse (proto-)ideologisch formiert werden kann (7.5.4).

7.5.1 Subjektives Widerspruchswissen um den Hiatus zwischen Leistung und Lohn

Der systematisch gekappte Zusammenhang zwischen Leistung und Lohn als ein zentraler Widerspruch neoliberaler Politik ist den (interviewten) Subjekten bewusst. So berichten Gudrun Hentges und Jörg Flecker (2006), dass sich hinsichtlich „der subjektiven Wahrnehmungen der Veränderungen im Erwerbsleben in allen acht Ländern¹²¹ [] insgesamt das Bild [ergibt], dass für viele die grundlegende Balance im Bezug zur Arbeit zwischen den Anstrengungen und Opfern einerseits und der zu erreichenden sozialen Anerkennung und Sicherheit andererseits durch die Umbrüche, die sich innerhalb der Arbeitswelt vollziehen, bedroht ist.“ (129) Dies gilt, legt man die skizzierten Klassenfraktionierungen zugrunde (Kap. 6.1, 6.2), für alle drei Zonen, wenn auch in qualitativ verschiedener Weise.

In der Zone der Entkoppelung verweisen Arbeitslose „auf ihre Leistungsorientierung, ihre Beiträge zum Unternehmen und zur Gesellschaft, ihre Unterordnung unter die Normen der Arbeitsgesellschaft, die allesamt nicht anerkannt und honoriert wurden.“ (126f) Dabei „[leiden] viele der von uns befragten Erwerbslosen [] insbesondere unter dem Bruch impliziter Verträge in dem Sinn, dass ihnen Einkommen, Anerkennung und Status vorenthalten werden, die sie sich als Gegenleistung berechtigterweise erwartet hatten.“ (127)

In der Zone der Prekarität wird deutlich, dass die von Helmut Kohl noch offen ausgesprochene neoliberale Programmatik, dass die Masse sich mit ihrem Schicksal abzufinden hat, während der Elite jegliche Unterstützung zuteil werden soll (Kap. 7.3.1), sich subjektiv als Zumutung geltend macht. Dies veranschaulicht das Beispiel der ehemaligen Chefsekretärin Frau Melle, die nun in einem Copy-Shop arbeitet.

„Ich arbeite, mir geht es sehr gut, aber ich hatte eine vorherige Karriere, ich habe vorher etwas anders gemacht. Ich war eine Chefsekretärin und ich wollte eine Chefsekretärin sein. Gut, es ist vorbei, das gibt es nicht mehr. Man muss einen Schlussstrich ziehen. Man muss zu sich sagen: ‚Es ist gut, Du hast Glück, Dir geht es gut, Du hast eine Arbeit, Du hast Dein Gehalt am Ende des Monats. Es ist großartig. Aber vergiss, was Du vorher getan hast. Vergiss es!‘“ (Zit.n. Hentges/Flecker 2006, 127)

Frau Melle ist anzumerken, dass es sie Mühe kostet, sich mit ihrem ‚Schicksal‘ abzufinden. Ihrem Empfinden liegt ein ‚eigentlich‘ berechtigter Anspruch an eine bestimmte Qualität der Arbeit (‚Ich wollte eine Chefsekretärin sein.‘) zugrunde, welchem die neoliberale Arbeitswelt Hohn

¹²¹ Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Italien, Ungarn, Schweiz.

spricht („Vergiss es!“). Frau Melle weiß insofern in ‚zonenspezifischer Ausprägung‘ um den Widerspruch, dass Leistungsansprüche in der neoliberalen Arbeitswelt nicht honoriert bzw. erfüllt werden. Desgleichen ältere Beschäftigte, die sich im Vergleich mit anderen Altersgruppen „am stärksten bedroht“ fühlen, weil sie wissen, dass im Falle von „Privatisierungen und Umstrukturierungen sie es sein werden, die gehen müssen.“ (Hentges/Flecker 2006, 128)¹²² Sie gehen davon aus, dass sie nicht auf Dauer mit Lohn gegen Leistung rechnen können. Lediglich für einen „klar und eng abgesteckten“ Kreis „junger, hoch qualifizierter Personen, die von ihrer Ausbildung, ihren Kompetenzen und sozialen Beziehungen überzeugt sind, stellen die Risiken des Erwerbslebens“, also der durchbrochene Zusammenhang zwischen Leistung und Lohn, „bisweilen einen Anreiz dar“ (ebd.). Allerdings betonen auch sie, „dass volles Risiko und voller Einsatz nur für eine begrenzte Lebensphase vorstellbar sind“ (ebd.). Damit ist angesprochen, dass eine langfristige Reproduktion der Arbeitskraft als Grundlage ihres Tauschs gegen Lohn als nicht gewährleistet eingeschätzt wird.

Dieser Aspekt spielt auch in der Zone der Integration eine Rolle. Von in Normalarbeitsverhältnissen beschäftigten Befragten „[berichteten] nicht weniger als 60% [...] [] von einem Anstieg des Arbeitsdrucks, während nur 14% den Eindruck hatten, dass dieser nachgelassen habe. Nicht wenige äußerten in diesem Zusammenhang die Befürchtung, in Zukunft nicht mehr mithalten zu können“ (129), wobei ältere Beschäftigte ihre Perspektive wiederum am schlechtesten einschätzten. Eine „Verletzung des Gerechtigkeitsempfindens [...] in der Welt der qualifizierten Angestellten“ ist dabei nicht nur auf materiell-reproduktive, sondern auch arbeitsinhaltliche Dimensionen bezogen. Beispielsweise „konnten Beschäftigte unter geänderten Bedingungen die bisher angeeigneten Fähigkeiten und Erfahrungen nicht mehr nutzen, oder sie machen die Erfahrung, dass neue Manager ihre individuellen Fähigkeiten und Ressourcen nicht anerkennen.“ (128) Zudem „[lassen es] die neuen wirtschaftlichen Spielregeln [] oft nicht mehr zu, dass die Produkte in der bisherigen Qualität hergestellt bzw. die Dienstleistungen auf dem bisherigen Niveau angeboten werden können.“ (Ebd.)¹²³ Angesichts dessen „[brachten] die Befragten [] häufig ihren verletzten Stolz zum Ausdruck“ (ebd.). Insgesamt bezieht sich die Erfahrung der Diskrepanz zwischen Leistung und Lohn bei den Befragten auf die „Entwertung ihrer Qualifikationen und arbeitsbezogenen Werthaltungen.“ (131)

¹²² Dieser Umstand mag einen Prämissenbezug des Befunds quantitativ-statistischer Untersuchungen darstellen, dass ausländerfeindliche *Einstellungen* in der dritten Alterskohorte relativ am höchsten ausgeprägt sind (vgl. Kap. 5.2.2).

¹²³ Hinsichtlich der „Wirtschaftszweige und Berufe“ konzentrierte sich die Studie von Hentges et al. (2003) u.a. auf „die öffentlichen Dienstleistungen (Post, Bahn, Telekommunikation), einzelne Industriebranchen sowie persönliche Dienste“ (Hentges/Flecker 2006, 125). Diese Bereiche unterliegen neoliberalen Transformationen (Liberalisierung, Deregulierung, Flexibilisierung, Rationalisierung) in besonderem Maße. Im Falle der Bahn veranschaulichen nicht abreißende Skandale (Achsenbruch, Bremsfehlfunktionen, ausfallende Klimaanlage bei gleichzeitig dauerndem Preisanstieg), was eine ‚Minderung der Produktqualität‘ konkret bedeuten kann.

Es lässt sich festhalten, dass ein Wissen um den zentralen Widerspruch neoliberaler Ideologie in allen Zonen bzw. Klassenfraktionen vorhanden ist bzw. sein kann. Vor diesem Hintergrund meinen Hentges/Flecker, dass die Befragten „*entgegen* der neoliberalen Indoktrination, der sie nun schon über zwei Jahrzehnte ausgesetzt sind, [] die Einhaltung des sozialen Tauschs von Unterordnung und Aufopferung gegen soziale Integration und materielle Absicherung ein[fordern].“ (2006, 129, Herv. KR) Dies legt nahe, die Indoktrination bestehe in der offenen Aufkündigung des Tauschs von Mühe gegen Lohn. Tatsächlich besteht sie darin, dass jede/r aus eigener Kraft seine/ihre Existenz sichern könne, während die real ungleiche Positionierung in Klassen(fraktionen) durch ideologische Praxisformen (Schulnoten, Begabung, Auswahltests etc.) so bearbeitet wird, dass sie als Resultat des individuellen Verdienstes im positiven oder negativen Sinne erscheint. Das skizzierte subjektive Ungerechtigkeitsempfinden richtet sich gegen neoliberale Indoktrination in diesem Sinne.

Es liegt hier eine Erfahrung im Sinne Oskar Negts, eine kollektive bzw. verallgemeinerbare subjektive Handlungsproblematik vor, die für kritische Bildungsarbeit und emanzipatorisches Lernen genutzt werden kann. Dieses aus unmittelbaren Erfahrungen in der individuellen Lebensführung entspringende Widerspruchswissen¹²⁴ wäre zu verallgemeinern und in Zusammenhangswissen *über* die widersprüchlichen Reproduktionsweisen der jeweiligen Arbeits- und Lebensverhältnisse zu überführen. Dabei müssten proto-ideologische und ideologische Überformungen dieses Widerspruchswissens als solche begreifbar (gemacht) werden. Dies wird anhand der folgenden Beispiele exemplarisch diskutiert.

7.5.2 Neoliberale Brechung der ethnisierten Unterschichtung industrieller Arbeit

Der Übergang zur high-tech-basierten Produktionsweise hat in den kapitalistischen Zentren die technologische Basis des Fordismus, und mit dieser u.a. den Bergbau, tendenziell überflüssig gemacht, so dass in diesem Sektor Arbeitskräfte entlassen werden. In diesem Prozess werden ethnisierende Sichtweisen freigesetzt, die an die Seite des skizzierten Widerspruchswissens treten und dieses so überlagern können, dass die Verallgemeinerung der Erfahrung von Problemen und die Entwicklung von Zusammenhangswissen erschwert wird.

So meint ein ‚deutscher‘ Aufsichtshauer mit Blick auf Entlassungen:

¹²⁴ Das Konzept des „gesellschaftlich-subjektiven Zusammenhangs- und Widerspruchswissens“ (Holzkamp 1988, 32) (ZWW) bezieht sich auf die Annahme, dass Psycholog/inn/en zugemutet wird, psychisches Leid unter Absehung jener Umstände zu lindern, aus denen es verständlich werde, sie aber in ihrer Tätigkeit nicht umhin kämen, den faktisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen individuellem Leid und gesellschaftlichen Verhältnissen wahrzunehmen, weil sich andernfalls Widersprüche in der Arbeit aufdrängten. Die Aufgabe kritischer Praxisforschung bestehe vor diesem Hintergrund darin, dieses ZWW herauszuarbeiten. Ich nutze dieses Konzept hier mit Blick auf ‚jedermann‘ und ‚jedefrau‘, eingedenk der konzeptionellen Einschränkung, dass ZWW sich keinesfalls allgemein aufdrängt (Markard 1998a, 168f). Vor diesem Hintergrund schlage ich vor, zwischen dem Wissen um Widersprüche und um deren gesellschaftlich-subjektive Zusammenhänge bzw. Genese zu unterscheiden. Widerspruchswissen entspräche kollektiven bzw. verallgemeinerbaren subjektiven Handlungsproblematiken als Ausgangspunkt von Lernprozessen.

„Es gibt im Bergbau sehr viele Türken. Wenn Du mit den Kollegen zusammen bist, hörst Du auch: ‚Die meisten, die gehen, sind Deutsche. Was ist mit den Türken? Sollen sie die doch rausjagen. Warum gehen die nicht?‘ Da fängt es an.“ (Zit.n. Brinkmann et al. 2006, 69)

Der Blick (der Kollegen) des Befragten bleibt ‚unmittelbarkeitsfixiert‘, er richtet sich nicht auf jene Prozesse, welche das unmittelbar beobachtbare Geschehen (‚Entlassungen‘) bedingen. Er setzt eine ethnische Segregation sozialer (Arbeits-)Beziehungen voraus, wie der Umstand zeigt, dass ‚die Kollegen‘ scheinbar selbstverständlich ebenfalls ‚Deutsche‘ sind, welchen ‚die Türken‘ gegenüber stehen. Unter diesen Bedingungen (‚Prämissen‘) erscheinen die Entlassungen subjektiv nicht als gemeinsame Erfahrung von Bergleuten, denen in solidarischen Kämpfen begegnet werden könnte, sondern sie werden zu einer ethnisierten Konkurrenz um knappe Ressourcen, wobei ‚Deutsche‘ Vorrechte haben sollen.

Dieses Resultat gründet weder, quasi selbstreferenziell, in einem subjektiv schon verankerten ‚Rassismus‘, noch unmittelbar in der Übernahme konzeptiver Ideologien, sondern in konkreten, durch neoliberale Politik transformierten Praxisverhältnissen. Zu diesen zählt die Segregation und Hierarchie sozio-ökonomischer Beziehungen in fordistischer Tradition. Diese sind durch eine ethnisierte Unterschichtung gekennzeichnet, die aus Kompromissen zwischen Gewerkschaften und Kapitalvertretern resultierten. Letztere hatten sich seit den 1950er Jahren „nicht nur für die Anwerbung saisonaler Arbeitskräfte in der Landwirtschaft (und in der Baubranche), sondern auch für die Anwerbung von Dauerarbeitskräften“ (Karakayali/Tsianos 2002, 248) eingesetzt. Dass „die Gewerkschaften kaum gegen diese Erweiterung des Arbeitsmarktes protestierten“, obwohl diese „auch die Funktion hatte, das Lohnniveau zu drücken, hängt damit zusammen, dass ihre Klientel, weitgehend deutsche, männliche Facharbeiter, von der Ausweitung unterdurchschnittlicher Arbeits- und Lohnverhältnisse im Rahmen der Tarifverträge profitierten.“ (250) Während den „GastarbeiterInnen all jene Arbeitsplätze zukamen, die einer möglichen Modernisierung zum Opfer gefallen wären [...] bestiegen [die deutschen Arbeitskräfte, KR] einen sozialen Fahrstuhl nach oben.“ (251)

Die infolge dessen in sozio-ökonomische und lebensweltliche Strukturen des fordistischen Kapitalismus eingelassene Ungleichheit entlang ethnischer Zugehörigkeit führte unter Bedingungen gesicherter Normalarbeitsverhältnisse jedoch, ohne direkte Dazwischenkunft konzeptiver Ideologien bzw. politischer Strömungen, zu keiner Ethnisierung über die strukturell gegebene hinaus.¹²⁵ Dagegen setzt die neoliberale Durchbrechung der tradierten industriellen Beziehungen mit der ‚unsichtbaren Hand‘ des Marktes Praxisformen in Gang, in welchen proto-ideologisches Material wie die Forderung entstehen kann, ‚die Türken rauszujagen‘. Während solche Ideen unter den Bedingungen (‚Prämissen‘) *entschärfter* Konkurrenz in fordistischen

¹²⁵ Die in den Kap. 7.3.1 und 8.1 geschilderten rassistischen Konjunkturen der 1980er und 90er wurden jeweils durch Kampagnen initiiert und geschürt. Gleiches gilt m.E. für das Scheitern des wilden Streiks in den Ford-Werken Kölns in den 1970er Jahren. Hier hatten sich zunächst ‚deutsche‘ Arbeiter mit ihren migrantischen Kollegen solidarisiert. Infolge von Medienkampagnen und Eingriffen der Gewerkschaft wurden Migrant/inn/en und radikale linke Deutsche jedoch isoliert (vgl. Bojadzjiev 2002, 274).

Ungleichheitsbeziehungen und unter der Voraussetzung ausbleibender ideologischer Kampagnen und Diskurse nicht ‚wie von selbst‘ entstanden sein dürften, befördern Bedingungen neoliberal *verschärfter* Konkurrenz ihre Bildung (Kap. 7.3.1, 8.1).

Dies wird m.E. auch daran deutlich, dass der Befragte durchaus ‚verteilen‘ würde, wenn genügend Ressourcen vorhanden wären, und dass das Kriterium der Herkunft erst angesichts knapp gemachter Ressourcen als bedeutsam eingeführt wird:

„Ich kann doch nur verteilen, was ich habe. Wenn ich nichts mehr habe, kann ich doch nichts mehr abgeben. Wir sind am Ende hier, in der Republik... Alleine zu wissen, der kommt von 3000 km und der kriegt den Arbeitsplatz und ich kriege nicht... Das schürt den Hass. Neid und Hass. Da bin ich fest von überzeugt. Und das sollte man nicht machen.“ (Zit.n. Brinkmann et al. 2006, 69)

Aufgrund der begrenzten Datenlage kann allerdings nicht entschieden werden, in welchem Maße ideologische Kampagnen, Diskurse und Politikangebote ebenfalls zu den Prämissen der wiedergegebenen Sichtweisen gehören, und inwieweit diese ohne Dazwischenkunft ‚von oben‘ als proto-ideologisches Material aus Alltagspraxen entstehen.

Die gleichzeitige Akzentuierung verschiedener Bedeutungsdimensionen als Prämissen scheint auch die folgende Beschreibung von Meinungen des Befragten zu kennzeichnen. So ist der Befragte „davon überzeugt, dass die Ausländer >uns was wegnehmen<, und auf die Frage, wie eine geregelte Zuwanderung aussehen könnte, antwortet er knapp: >Gar keine (Ausländer) mehr reinlassen!<“ (Ebd.) Zudem wird „die EU-Osterweiterung [] ebenso abgelehnt wie ein EU-Beitritt der Türkei“ und „die Green-Card-Regelung“ wird „bestenfalls als Versuch“ wahrgenommen, „>zu begradigen, was die Wirtschaft (durch fehlende Ausbildung) versaut hat.<“ (Ebd.)

Die Ablehnung des EU-Beitritts osteuropäischer Länder, von Einwanderung überhaupt und der Green-Card im Besonderen verweisen auch auf die Sorge ums eigene Auskommen unter neoliberal zugespitzten Konkurrenzverhältnissen, sind aber in ihrer ethnisierten Artikulation schon (proto-)ideologisch überformt. Welche möglichen Bedeutungsbezüge – tradierte sozio-ökonomische Ungleichheit entlang ethnischer Zugehörigkeit, ideologische Diskurse und Politikangebote (Kap. 7.3, 7.4) - als Prämissen akzentuiert wurden, kann aufgrund der begrenzten Datenlage aber nicht entschieden werden.

Gehört der Interviewte zu jenen, welche um den genannten zentralen Widerspruch neoliberaler Politik (Kap. 7.5.1) wissen, stünden diese (proto-)ideologischen Sichtweisen auf die eigene Position und Lebenslage ‚neben‘ diesem Wissen, könnten es überlagern und es einer Bearbeitung durch konzeptive Ideologen öffnen. Dabei ist das skizzierte (proto-)ideologische Material für verschiedene Formen ideologischer Bearbeitung anschlussfähig.

Die Kritik an der Green-Card-Initiative korrespondiert mit der Strategie Jürgen Rüttgers‘ während des Wahlkampfes 2000 in Nordrhein-Westfalen. Würde der Befragte, diesem Rechtspopulismus von oben folgend, CDU wählen, unterstützte er ein Projekt, welches sich in

der zweiten Phase des Neoliberalismus taktisch gegen die Liberalisierung der Einwanderungspolitik der rot-grünen Regierung positioniert, zugleich aber soziale Ungleichheit verschärft. Widerständige Impulse gegen die Verschärfung sozialer Ungleichheit würden auf diese Weise in eine Unterstützung des neoliberalen Projekts eingebunden werden. Dagegen korrespondiert die unmittelbarkeitsverhaftete, ethnisierte Deutung von Entlassungen im Bergbau (‘Türken rausjagen’) eher mit dem gegen den neoliberalen Block gerichteten Rechtspopulismus der NPD. Möglich ist schließlich auch, dass die in neoliberal verschärften Konkurrenzverhältnissen begründete Forderung nach Ausgrenzung von ‚Türken‘ durch ideologische Angebote von Organisationen wie PRO Köln/NRW oder anti-muslimischen Diskursen über ‚das Kopftuch‘ oder ‚Terrorismusgefahren‘ (vgl. F. Haug/K. Reimer 2005; Häusler 2008) kulturalisiert wird, und sich verselbständigt als Ablehnung von ‚Muslimen‘ oder ‚dem Islam‘ zeigen kann.

Dass die geschilderten Facetten proto-ideologischer Denkweisen nicht eindeutig mit der einen oder anderen politischen Strömung korrespondieren, sondern für verschiedene ideologische Bearbeitungen offen sind, zeigt wie wichtig es ist, proto-ideologisches Material von seiner Bearbeitung durch verfasste Ideologien zu unterscheiden. Zudem ist es entscheidend, in proto-ideologischem Material nicht jene Impulse und Motive auszulöschen, die als subjektive Handlungsproblematiken zum Ausgangspunkt kritischer Bildungsarbeit werden können. Dazu gehören die berechtigte Kritik an Entlassungen, die Forderung nach einer besseren Ausbildung für Inländer/innen sowie die zutreffende Wahrnehmung verschärfter Konkurrenzverhältnisse in der Europäischen Union. Widerständige Impulse wie diese wären in einer kritischen Bildungsarbeit aufzunehmen, von ihren proto-ideologischen Überformungen zu befreien und in nicht-ideologisches Zusammenhangswissen einzubetten. Andernfalls können diese Impulse konformistisch eingebunden werden und auch das Widerspruchswissen um den Hiatus zwischen Leistung und Lohn überlagern. Allerdings ist im Umgang mit der Kategorie Leistung Vorsicht geboten, wie die folgenden Sekundäranalysen zeigen.

7.5.3 ‚Leistung‘ in (proto-)ideologischen Formen

Die Wahrnehmung von und Empörung über den ausbleibenden Lohn für erbrachte Leistungen kann auch durch die zweiseitige Bedeutung der Kategorie Leistung in konformistische Bahnen gelenkt werden. So entstehen in verschiedener Weise proto-ideologische Leistungsvorstellungen, die in ethnisierende oder meritokratisierende Ideologien eingearbeitet werden können.

Abbau des Sozialstaates und proto-ideologische Leistungsvorstellungen

Der neoliberale Abbau des Sozialstaates stellt eine wesentliche Bedingung der Entstehung von Praxis- und Denkformen dar, in denen Leistung proto-ideologischen Charakter annimmt. Mit

Blick auf dieses Politikfeld halten „die einen Einsparungen für einen unhintergehbaren Sachzwang“, während „[] die anderen [sich] teilweise vehement gegen die Kürzung sozialstaatlicher Leistungen aus[sprechen].“ (Brinkmann et al. 2006, 70) Ungeachtet dieser Differenzen herrsche jedoch Einigkeit darüber, dass, „*wenn schon gespart werden muss*, dann nicht zuerst bei den Leistungswilligen, sondern bei denen, die den Sozialstaat ausnutzen“ (ebd., Herv. KR).

Voraussetzung („Prämisse“) der Figur derer, die den Sozialstaat ausnutzen, ist die mittels Zerstörung sozialstaatlich vermittelter Vorsorge und Absicherung gegen Risiken hervorgebrachte Situation, dass es augenscheinlich ‚zu viele‘ Anwärter auf ‚zu wenige‘ Ressourcen gibt. Auf diese Weise produziert der neoliberale Imperativ der Ausgabenbegrenzung bei gleichzeitigem Abbau der Einnahmen eine Konstellation, die ein Nachdenken darüber in Gang setzt, anhand welcher Kriterien bei wem gespart werden soll. Dies zeigt das folgende Beispiel eines Produktionsarbeiters:

„Wo man sparen könnte: Für die Leute, die wirklich überhaupt nicht mehr arbeiten wollen. Es gibt viele Leute... Die Ausländer, die hierher kommen... Ich habe nichts gegen Ausländer, die arbeiten... Türken, Russen. Nichts dagegen. Aber ich habe gegen die Leute was, die halt bloß hierher kommen und die Hand aufmachen. ‚Hier haste – was weiß ich – 10.000 Euro Begrüßungsgeld, dass du dich erst Mal einrichten kannst‘ das funktioniert nicht. Da zum Beispiel könnte man sparen.“ (Zit.n.ebd.)

Im Nachdenken über Kriterien, bei wem gespart werden könnte, entsteht die Figur der ‚Leistungsunwilligen‘, wobei offen bleiben muss, inwieweit diese als proto-ideologisches Material aus unmittelbarkeitsfixierten, personalisierenden Denkweisen entspringt und inwieweit mit gesellschaftlichen Diskursen vermittelt ist.

Auch über diesen Fall hinaus gilt offenbar¹²⁶, dass „die Konstruktion von leistungswilliger Ingroup und >schmarotzender< Outgroup [] nicht allein auf bestimmte Ausländergruppen [zielt]“, sondern „ebenso auf >faule Arbeitslose<, >Drückeberger<, z.T. auch auf Obdachlose, Bettler oder Sozialhilfeempfänger deutscher Nationalität angewandt“ (ebd.) wird.

Bei Flecker/Hentges (2006) wird die Zweiseitigkeit der Leistungskategorie in emotionaler Akzentuierung skizziert. Menschen, die „trotz harter Arbeit und vielfältiger Opfer ihren bisherigen Lebensstandard und sozialen Status nicht halten oder die angestrebten Ziele in dieser Hinsicht nicht erreichen können“, bringen folgende Gefühle über den Bruch des Zusammenhangs zwischen Leistung und Lohn zum Ausdruck: „>Aber für des, dass Du ordentlich gearbeitet hast – I fühl mich halt bestraft für das.< (Frau Frank, Österreich); >Aber dafür, dass Du ordentlich gearbeitet hast – ich fühl mich halt bestraft dafür.< (Herr Oster, Deutschland); >Wir sind zu anständig, zu verdammt dumm und anständig.< (Herr Bouler,

¹²⁶ Die Zuordnung zu bestimmten Befragten ist in der Darstellung nicht gegeben, vielmehr wird in generalisierender Weise über eine größere Anzahl von Interviewten gesprochen.

Eisenbahnarbeiter in Pension, Frankreich)“ (Hentges/Flecker 2006, 130) Zugleich scheint¹²⁷ bei Befragten wie diesen eine Wut auf jene zu entstehen, „welche angeblich den Zumutungen der Arbeit nicht ausgesetzt sind und >trotzdem gut leben<, seien dies Asylsuchende, >Sozialschmarotzer< oder Politiker, >die es sich richten<.“ (131)

Eingebettet in Alltagspraxen ist die Kategorie der Leistung(swilligkeit) einerseits Grundlage des Wissens um den und der Empörung über den durchbrochenen Zusammenhang zwischen Leistung und Lohn, gleichzeitig steht sie der Verallgemeinerung dieser Erfahrung und der Entwicklung von Zusammenhangswissen im Wege, weil sie um die Voraussetzungen ihrer personalisierenden Bedeutung nicht weiß: den neoliberalen Abbau des Sozialstaates und die Prekarisierung von Arbeit bzw. die Ausgrenzung nützlicher Tätigkeiten aus lohnförmiger Arbeit unter den Bedingungen der neoliberal regulierten trans-nationalen Produktionsweise. Dass ein höherer Zulauf auf weniger gemeinschaftliche Ressourcen ebenso politisch hergestellt wird, wie die Untätigkeit eines Großteils der Bevölkerung, wird als Leistungsunwilligkeit und ‚Schmarotzertum‘ ausgelegt.

Aufgrund der rudimentären Datengrundlage muss hier offen bleiben, inwieweit derartige Vorstellungen aus konkreten Praxisformen der Befragten entspringen, und inwieweit sie schon auf der Akzentuierung ideologischer Diskurse als Prämissen beruhen. In jedem Fall bieten die skizzierten Denkweisen unter der Bedingung der Reduzierung öffentlicher Haushalte sowohl Anschlussstellen für Prozesse der Ethnisierung als auch der Meritokratisierung: Die übergeordnete Kategorie derjenigen, bei denen gespart werden soll, sind die überflüssig Gemachten, die wahrgenommen werden als ‚Leute, die nicht arbeiten wollen‘. ‚Arbeitsunwillige Ausländer‘ bilden eine spezielle Kategorie dieser Gruppe. Je nach konzeptiver Ideologie bzw. ideologischem Projekt wird diese spezielle Gruppe als besonderes Problem hervorgehoben oder nicht.

Genese proto-ideologischer Leistungsvorstellungen in der Zone der Integration

Andere Prämissen ähnlicher Sichtweisen liegen in der Extension und Intensivierung von Arbeitstätigkeiten in der Zone der Integration. So können eine „hohe Arbeitslast, ausufernde Arbeitszeiten und wachsende Flexibilitätsanforderungen“ dazu führen, „dass die Betroffenen ihre Abneigung auf all jene projizieren, die sich nicht im selben Ausmaß für das Wohl des Unternehmens und der Volkswirtschaft aufopfern wie sie selbst.“ (Hentges/Flecker 2006, 131) Veranschaulicht wird dies an der Forderung eines Ressortleiters bei der Telekom Deutschland: „Die müssten eine Schüppe in die Hand bekommen und jeden Tag einen Kubikmeter schüppen.“ (Zit.n. ebd.) Aber auch „KollegInnen [...], die nicht ausreichend viel leisten“ ziehen „Verachtung“ (ebd.) auf sich.

¹²⁷ Der Datenbezug der Aussage ist in der zugrunde liegenden Darstellung nicht eindeutig.

Die Klassifikation der beschriebenen Haltung als ‚autoritär‘ (vgl. ebd.) verstellt m.E. eher die genauere Ausleuchtung der lediglich angedeuteten Prämissen und subjektiven Gründe entsprechender Sichtweisen. Im Rahmen zu leistender Bedeutungs- und Begründungsanalysen wäre zu berücksichtigen, dass im Rahmen unmittelbarkeitsfixierter Sichtweisen tatsächlich eine ‚Ungleichheit‘ zwischen den durch Verdichtung und Ausdehnung von Arbeitszeiten hervorgerufenen Anstrengungen und Leiden sowie dem (augenscheinlichen) ‚Nichtstun‘ Anderer besteht. Dieses deutende Denken (vgl. Holzkamp 1983, 388ff) löst sich erst in dem Maße auf, wie die diese Konstellationen bedingenden Prozesse begriffen und verändert werden. Auch die genannte Verachtung von Kolleg/inn/en gründet vermutlich weniger in einer (womöglich in der frühen Kindheit erworbenen) ‚autoritären Disposition‘, als vielmehr in bestimmten aktuellen Praxisformen, in denen die Befragten tätig sind. In durchzuführenden Bedeutungs- und Begründungsanalysen wären etwa Formen der Arbeitsorganisation zu berücksichtigen, in denen die Höhe der Löhne oder Existenz der Arbeitsplätze einer Gruppe vom Erfolg in der Konkurrenz mit anderen (Gruppen) abhängig (gemacht) wird. Solche Konstellationen legen es nahe, Kolleg/inn/en am Maßstab ihrer Leistung(sfähigkeit) und ihrem Beitrag zur Gruppenleistung zu betrachten bzw. sich selbst immer höhere Leistungen abzuverlangen. Derartige proto-ideologischen Leistungsvorstellungen sind nicht mit konzeptiven Ideologien identisch, können aber ethnisiert oder meritokratisiert werden.

Genese proto-ideologischer Leistungsvorstellungen in der Zone der Prekarität

Wiederum etwas anders gelagerte Prämissen der „Erwartung, dass sich jede/r“ den „Prinzipien [harter Arbeit, KR] zu unterwerfen habe“ (Flecker/Hentges 2006, 131), liegen in prekären Arbeitsverhältnissen. Die Befragten leiden unter einer „Verschlechterung der Arbeitsbedingungen“ oder „unter der Arbeitsbelastung, dem Stress, der Verdichtung der Arbeit und unter dem enorm hohen Erwartungsdruck“ sowie „einer drohenden Entlassung“ (ebd.). Weitere Prämissen liegen darin, dass die Betroffenen „sich den Bedingungen unterwerfen, sich schweigend arrangieren, nicht aufbegehren oder zu Maßnahmen kollektiver Gegenwehr greifen“ (ebd.). Mangels Perspektive auf Überwindung der eigenen prekären Situation werden jene kritisiert, „denen es anscheinend erfolgreich gelingt, sich diesem Imperativ zu entziehen“, wobei dies „insbesondere ausländische SozialhilfeempfängerInnen (bzw. Arbeitslosengeld II-EmpfängerInnen), Erwerbslose und z.T. auch FrührentnerInnen“ (ebd.) betrifft.

Wiederum gilt, dass das Verhältnis von aus bestimmten Praxisformen entstehendem proto-ideologischem Material und verfassten Ideologien bzw. der Einarbeitung in ideologische Projekte durch Bedeutungs-/Begründungsanalysen genauer zu klären wäre. Die Virulenz von ideologischen Diskursen über exakt diese Gruppen legt hier jedoch nahe, dass die Akzentuierung nahe gelegter Denkweisen hier eine Rolle spielt.

Dass die problematischen, (proto-)ideologischen Leistungsvorstellungen in den bisherigen Fällen ohne Bezug zum Leiden unter der Prekarisierung von Lohnarbeit als Prämissen nicht zu

verstehen sind, mag das folgende Beispiel eines Angestellten zeigen, in dem derartige Zusammenhänge nicht spürbar sind. In dessen Sicht seien „die Deutschen [...] beständig, fleißig und hätten sich nach dem Krieg etwas aufgebaut.“ (Brinkmann et al. 2006, 68) Dagegen bedrohe „kulturelle >Vermischung< [...] jene kulturellen Tugenden, die den wirtschaftlichen Aufstieg ermöglichten“, so dass der Befragte die „Zuwanderung vor allem >unnützer<, >überflüssiger<, nicht >leistungsbereiter< Ausländer“ (ebd.) ablehne. Die Denkweisen ähneln jenen der anderen Befragten, scheinen hier aber ideologisch ausgearbeiteter und nicht in problematischen Arbeitserfahrungen begründet zu sein.

7.5.4 Proto-ideologisches Material im Gegensatz zwischen Elite und Masse

Die Produktion des Gegensatzes zwischen Elite und Masse als wesentlicher Aspekt neoliberaler Programmatik (vgl. Kap. 7.2.2) bringt Praxisformen hervor, in welchen sowohl subjektives Widerspruchswissen als auch proto-ideologische Denkweisen und Anschlussstellen für die Einarbeitung in verfasste Ideologien entstehen.

Wahrnehmungen von ‚Elite und Masse‘ in der Zone der Prekarität

In der Zone der Prekarität wird die Machtausübung von politischen und ökonomischen Eliten zum Nachteil der prekarierten Masse wahrgenommen. Beispielsweise äußert ein Meister im Baugewerbe seinen Unmut über die Einführung von Minijobs ohne Sozialversicherungspflicht wie folgt:

„Ich weiß nicht, warum das immer auf dem Rücken der Kleinen ausgetragen werden muss. Ich habe ja selbst eine Frau zu Hause, Lebensgemeinschaft, wenn die dann 300 Euro kriegen soll, wer sich sowas ausdenkt, der gehört an die Wand gestellt, ehrlich. Das kann nicht sein. Die stoßen Menschen in einen Abgrund.¹²⁸ Also, das empfinden Sie als menschenunwürdig? Das können sich nur die ausdenken, die in Saus und Braus leben.“ (Zit.n. Brinkmann et al. 2006, 78)

Auch der bereits zitierte Aufsichtshauer weiß um soziale Ungleichheit und prangert diese an:

„Meine Schwester arbeitet auf 300-Euro-Basis. Der Rest wird schwarz ausbezahlt. Auf die Bitte, mal nen vernünftigen Arbeitsvertrag zu bekommen..., sagt der Chef: ‚Kann ich nicht machen, du bist mir zu teuer.‘ Seine Frau hat aber nen Porsche, er hat nen dicken Jeep. Fliegt in den Urlaub mit vier Reitpferden. Und meiner Schwester kann er keinen Lohn zahlen.“ (Zit.n. Brinkmann et al. 2008, 70)

Brinkmann et al. (2006) kommentieren - vermutlich mit Blick auf die Passage ‚gehören an die Wand gestellt‘ des ersten Interviewausschnitts -, dass „die Anklage [...] eine autoritäre Wendung“ (70) nehme und stellen den zweiten Ausschnitt in den Kontext einer sich in alle Richtungen wendenden Kritik an ‚Schmarotzertum‘ (vgl. ebd.). Dagegen stellen beide Äußerungen m.E. zunächst vor allem eine adäquate Wahrnehmung des Resultats neoliberaler Politik dar, welche einen großen Teil der Bevölkerung prekariert, und einen kleinen Teil privilegiert. Die Befragten erweisen gegenüber ideologischen Praxis- und Denkformen, in welchen die Positionierung in der

¹²⁸ Offenbar fragt der/die Interviewer/in hier nach.

Hierarchie aus Elite und Masse als Resultat des individuellen Verdienstes erscheint, resistent. Allerdings droht dieses Widerspruchswissen ohne Einbettung in Zusammenhangswissen über die politischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen dieser Konstellation in unmittelbarkeitsfixierten, proto-ideologischen Denkweisen zu verenden, weil soziale Ungleichheit mittels wütender Kurzschlüsse wie ‚an die Wand stellen‘¹²⁹ ebenso wenig lösbar ist wie durch verändertes Verhalten eines Einzelnen, etwa wenn der benannte Chef seinen individuellen Konsum reduzieren würde, um ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis zu finanzieren. Hier ist die Entwicklung nicht-ideologischen Zusammenhangswissens notwendig, was in dem Maße auf günstige Voraussetzungen trifft, wie Ungerechtigkeitsempfinden subjektiv bedeutsam ist und proto-ideologische Elemente noch nicht ideologisch aufgenommen und bearbeitet worden sind.

Ähnliches gilt für Sichtweisen hinsichtlich der Frage nach der politischen Verantwortung für soziale Ungleichheit. Brinkmann et al. (2006) heben hervor, dass „vor allem Abstiegsbedrohten und prekär Beschäftigten [] das ganze ‚System‘ als korrupt [gilt].“ (72) In diesen Zusammenhang wird die folgende Kritik eines Facharbeiters an Politikern gestellt:

„Also, ich sag mal, grundsätzlich halte ich von Politikern nicht ganz so viel. Weil, ich sag mal so, die sind zwar immer mit ihren Reformen groß dabei, die Leute sollen mehr arbeiten und weniger Geld bekommen. Aber wenn es denen ans eigene Geld geht, an die Diätenerhöhung und so, dann sind die auch immer schwer dabei oder wenn es darum geht, Geld abzuzocken, wenn die sich für Sitzungen einschreiben lassen..., und sind dann halt nicht dabei. Ich sag mal so, das sind gewählte Vertreter des Volkes und wenn man noch nicht einmal denen vertrauen kann, das ist... im Prinzip dann schon schade. Ich will nicht sagen, dass das alles Gangster sind, aber ich würde sagen, es gibt einige Gangster unter denen.“ (Zit.n. Brinkmann et al. 2006, 72)

M.E. verweist der Befragte zunächst zutreffend darauf, dass die politisch Verantwortlichen Entscheidungen fällen, durch welche viele Menschen Lohneinbußen zu tragen haben, während ihre eigenen Einkommen nicht reduziert werden. Auch die Wahrnehmung, dass manche Politiker (es gibt einige Gangster?) kriminell sind, ist angesichts illegaler Parteispenden oder plutokratischer Regierungsformen wie im Falle der hessischen Landesregierung unter Roland Koch adäquat. Wahrnehmungen wie diese wären in kritischer Bildungsarbeit als berechtigter Ausdruck von Ungerechtigkeits Erfahrungen aufzugreifen. Allerdings kann Unzufriedenheit mit konkreten Politikern und Regierungen in eine generalisierte Ablehnung des parlamentarischen Systems münden, und an die Stelle der Forderung nach einer Ausweitung demokratischer Kontrolle diejenige nach ihrer Einschränkung treten, wie nun gezeigt wird.

Die Verallgemeinerung betriebswirtschaftlichen Denkens durch das neoliberale Projekt bringt proto-ideologisches Material hervor, das sich gegen die parlamentarische Demokratie wendet. So liegt der folgenden Äußerung eines Monteurs im Baugewerbe über die Tätigkeit von Politikern

¹²⁹ Es wäre übrigens zu bedenken, ob dies ein zugespitzter Ausdruck von Empörung und kein Handlungsvorschlag ist. In diese Richtung deutet m.E. die Antwort auf die Nachfrage des/der Interviewers/in.

auch ein Kosten-Nutzen-Kalkül zugrunde: „Also die Diäten. Die Politiker kriegen ja soviel Geld. Wenn man das aufs Jahr rechnet. Und die tun ja nicht viel. Die reden bloß den ganzen Tag und es kommt nichts Gescheites raus.“ (Zit.n. Brinkmann et al. 2006, 72)

In der folgenden Überlegung des bereits zitierten Facharbeiters wendet sich das betriebswirtschaftliche Denken deutlicher gegen die parlamentarische Demokratie:

„Ein demokratisches System ist ja schön und gut, aber ein bisschen weniger Demokratie und Bürokratie würde unserem Staat sicherlich ein bisschen gut tun. Ich finde, 600 Abgeordnete oder wie viel es sind, sind ein bisschen viel. 300 würden es auch tun, um zu einem demokratischen Ergebnis zu kommen. Man muss sich immer überlegen, was das kostet. Da sitzt einer im Bundestag, 4, 5 Jahre lang und kriegt dann ne Pension von 4000, 5000 Euro. Da muss ja ein Arbeiter 40, 50 Jahre für arbeiten. Allein die Relationen, das ist ja schon Schwachsinn.“ (Zit.n. Ebd.)

Verfahrensweisen der parlamentarischen Demokratie gelten dabei auch deshalb als „ineffizient und teuer“, weil „sie sich in der Wahrnehmung als wenig problemlösefähig erweisen.“ (Brinkmann et al. 2006, 72) Aufgrund der begrenzten Datenlage kann nicht festgestellt werden, auf welche zu lösenden Probleme die Befragten sich hier beziehen. Sofern es sich um die soziale Frage handelt, würde die Wahrnehmung, dass der herrschende Block dieses Problem nicht löst, durch die Anwendung neoliberalen Denkens proto-ideologisch überlagert. Indem ‚Ineffizienz‘ als Ursache des Problems gilt, neigt sich solches Denken neoliberalen Konzepten des Abbaus von Demokratie (vgl. Kap. 7.2.2) zu, statt eine Ausweitung gemeinschaftlich-konsensueller Kontrolle gesellschaftlicher Verhältnisse zu verlangen.

Wahrnehmungen von Elite und Masse in der Zone der Integration

In der Zone der Integration stellt sich die Wahrnehmung von Hierarchien mit Blick auf sozio-ökonomische Verhältnisse und die Politik teils ähnlich, teils verschieden dar. Ähnlich ist, dass

„[] [] Erfahrungen im Arbeitsalltag und die Umstrukturierungen im Unternehmen [häufig] das Gefühl [nähren], dass >die da oben<, welche die Entscheidungen treffen, nicht über die konkrete Arbeitssituation Bescheid wissen und nur auf ihren eigenen Vorteil bedacht sind.“ (Hentges/Flecker 2006, 132)

Ein möglicher Bezugspunkt der von den Befragten offenbar kritisierten Vorteilsnahme findet sich in der folgenden Schilderung eines Maschinenschlossers in der Chemieindustrie in Deutschland:

„Da habe ich den Mann persönlich kennen gelernt als absolut eiskalten Mann. Das war für mich kein Mensch mehr. Das war nur noch ein Manager, der irgendwelche Zahlen im Kopf hat, irgendwelche Ziele. Und der sagt eiskalt zu uns... Da ging es um Personalabbau, um Kosteneinsparung und so weiter. Da sagt er zu uns: ‚Je besser es der Firma geht, umso mehr Geld kriege ich.‘“ (Zit.n. Hentges/Flecker 2006, 134)

Diese Passage steht im Kontext der Interpretation, dass „Unsicherheit und Kontrollverlust [] mit Rechtspopulismus dadurch in Zusammenhang [stehen], dass dieser das ‚Volk‘ als ohnmächtiges

Opfer übermächtiger Gegner anspricht“ und dass sie „autoritäre und ausgrenzende Reaktionen hervorbringen“ (ebd.) können. Wiederum lohnt es sich, zunächst genauer bei der Äußerung und lebensweltlichen Kontexten des Befragten zu bleiben, und nicht unvermittelt zu (proto-)ideologischen Anschlussstellen zu springen.

Der Befragte schildert ein Verhalten, das der Charaktermaske eines Managers in Unternehmen entspricht, die primär nach dem Shareholder-Value-Prinzip geführt werden, und die das Einkommen der Manager an dieses Kriterium knüpfen. Proto-ideologisch würde eine solche Wahrnehmung in dem Maße, wie sie dem Einzelnen als unmoralisches Handeln zuschreibt, was Resultat seiner gesellschaftlichen Funktion ist. Um diese zu überwinden, bedarf es nicht eines individuellen Willensaktes, sondern gesellschaftlicher Transformation. Aus der zitierten Passage ist auch nicht ersichtlich, ob der Befragte sich (und seinesgleichen) als ohnmächtig erlebt. Inwiefern dies begründet wäre, könnten nur konkrete Bedeutungsanalysen (etwa über verlorene oder nicht geführte Kämpfe gegen den Personalabbau etc.) zeigen. Auch Anschlussstellen für rechtspopulistische Umarbeitungen wahrgenommener Machtverhältnisse könnten erst auf einer detaillierteren Datengrundlage aufgezeigt werden.

Proto-ideologisch überlagert ist die sich offenbar generell abzeichnende „Gegenüberstellung >des Volkes< mit >den Eliten<“ (ebd.), wobei mit Volk in diesem Fall ein „Milieu“ gemeint ist, „>in dem die Menschen sich ihren Lebensunterhalt korrekt verdienen, ohne sich weiß Gott was leisten zu können< (Herr Bollinger, pensionierter Abteilungsleiter, Schweiz).“ (Ebd.) Dabei bezieht sich das „häufig“ verwendete „Pronomen >wir< [...] (>Die glauben, wir sind Idioten<)“ auf die hart arbeitenden Mittelklasse, welche sich „der >Unverantwortlichkeit< der wirtschaftlichen und politischen Eliten ausgeliefert“ und von „der arbeitsscheuen Unterklasse ausgenutzt“ (ebd.) sieht. Anders als in den bisherigen Fällen der Befragten in der Zone der Prekarität bezieht sich die Wahrnehmung von sozialen Hierarchien nicht auf ein einfaches ‚Oben-Unten‘, sondern beinhaltet eine entsolidarisierende Haltung gegenüber den noch stärker Benachteiligten in der Zone der Prekarität bzw. Entkoppelung, welche im Sinne neoliberaler Ideologie als ‚Schmarotzer‘ wahrgenommen werden.

Die defensive Positionierung gegenüber denen, die ‚oben‘ stehen, als auch die aggressive Abgrenzung nach ‚unten‘ dichten die zutreffende Wahrnehmung von Hierarchien gegen ihre Verallgemeinerung, eine Aneignung von nicht-ideologischem Zusammenhangswissen über deren Genese und gegen die Entwicklung solidarischen Handelns ab.

Zwischenresümee 7.5

In der Relektüre einiger Befunde aus den qualitativen Studien von Dörre et al. sowie Hentges et al. haben sich Hinweise für eine ideologietheoretisch-subjektwissenschaftliche Analyse personaler Handlungsfähigkeit sowie für kritische Bildungsarbeit in durch Prozesse der Ethnisierung und Meritokratisierung strukturierten Verhältnissen ergeben. Ich fasse die Ergebnisse im Resümee zusammen.

7.6 Handlungsfähigkeit in der Ethnisierung und Meritokratisierung der sozialen Frage

Ideologietheorie stößt dort an ihre Grenze, wo es um subjektive Prämissen-Gründe-Zusammenhänge geht, umgekehrt bieten ideologietheoretische Analysen eine eigenständige Art von Bedeutungsanalysen im Rahmen subjektwissenschaftlicher Forschung (vgl. Schmalstieg 2006). Auch das Datenmaterial der Studien von Dörre et al. sowie Hentges et al. erlauben, wie deutlich wurde, eine begründungstheoretische Reinterpretation nur ansatzweise, weil Interpretationen nicht hinreichend in verbalen Daten verankert werden, und weil nicht von Einzelfällen ausgegangen wird, um deren jeweils konkreten Bedeutungsbezüge auszuloten und identifizierte Begründungszusammenhänge ggf. zu verallgemeinern. Vielmehr wurde, dort wie in der ideologietheoretischen Relektüre (Kap. 7.5), das Datenmaterial unter dem Gesichtspunkt bestimmter Topoi betrachtet, welche vor dem gesellschaftstheoretischen Hintergrund der Autor/inn/en interessieren. Eingedenk dieser Grenzen werden die bisherigen Ergebnisse der Bedeutungsanalysen (Kap. 7.3 – 7.5) in der abschließenden Diskussion in Beziehung gesetzt zu den subjektwissenschaftlichen Konzepten ‚restriktive Handlungsfähigkeit‘ und ‚Selbstfeindschaft‘, die für Analysen von Handlungsfähigkeit in (proto-)ideologischen Formen einschlägig sind.

Mit dem Begriff restriktive Handlungsfähigkeit wird die in sich widersprüchliche Konstellation gefasst, an der Aufrechterhaltung von (Herrschafts- und Macht-)Verhältnissen beteiligt zu sein, in denen subjektive Handlungsproblematiken begründet sind. Über die bereits dargestellten Bestimmungen (Kap. 1.2.2) hinaus sind mit diesem Konzept Annahmen verbunden, die in der Auseinandersetzung mit Handeln in (proto-)ideologischen Formen zu großer Hoffnung Anlass geben, und die zugleich problematisch sind und differenziert werden müssen (7.6.1), sollen subjektwissenschaftliche Analysen restriktiver Handlungsfähigkeit in Prozessen der Ethnisierung und Meritokratisierung der sozialen Frage fruchtbar gemacht werden (7.6.2).

7.6.1 Zur Problematik des Konzepts restriktiver Handlungsfähigkeit/Selbstfeindschaft

Klaus Holzkamp (1983) kommt in Verfolgung der Frage nach den „Prämissen und Begründungszusammenhängen [...] restriktiver Handlungsfähigkeit“ (376) zu dem Schluss, dass diese den „Verzicht auf die Verfügung“ über die „Bedingungen“ personaler Handlungsfähigkeit und ein „Arrangement mit den Herrschenden“ (377) impliziere. Sie enthalte „damit *notwendig* stets auch [...] das Sich-Ausliefern an unbeeinflussbare Manifestationen gegebener Unterdrückungsverhältnisse, quasi an die ‚Willkür‘ der Herrschenden“ und „damit“ auch eine „*permanente* Gefährdung des Handlungs- und Verfügungsrahmens, den man durch Verzicht auf die Bedingungsverfügung und durch das Arrangement mit den Herrschenden doch gerade absichern will.“ (377) Indem man „im Arrangement mit den Herrschenden [...] sich an der Unterdrückung aktiv beteiligen“ müsse, stärke man „jene Mächte [...], denen man [...] ausgeliefert ist“, so dass „mit den Worten Ute H.-Osterkamps) >... *jeder*, der sich innerhalb der gegebenen Abhängigkeitsverhältnisse einzurichten versucht, nicht nur Opfer, sondern auch Komplize der Machthabenden und damit sich selbst zum Feinde wird< (1979b, S.166).“ (Ebd.,

Herv.KR) Aus einer „akuten Bedrohung“ personaler Handlungsfähigkeit entstehe im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit eine ‚chronische‘ Bedrohtheitsfixierung“, die „zur *unhintergebbaren* Hintergrundthematik meiner Befindlichkeit wird und *all* meine Erfahrungen und Lebensmöglichkeiten ‚einfärbt‘ und durchsetzt.“ (378, Herv. KR) Die „Selbstfeindschaft“ finde „ihren gravierendsten Ausdruck in der durch das eigene Handeln mitbedingten [...] Zersetzung ‚meiner‘ elementaren Lebensqualität.“ (379, Herv. entf.) In der geschilderten Dynamik liege der „Kernwiderspruch *jeder* subjektiven Handlungsproblematik innerhalb der bürgerlichen Klassenrealität“ (376, Herv. KR).

Sofern vorausgesetzt werden kann, dass Menschen sich nicht bewusst schaden, können solche Dynamiken nicht bewusst sein (vgl. 379), weshalb „im Konzept der ‚Selbstfeindschaft‘ [] schon mitgedacht [ist]“, dass es „notwendig die ‚Verdrängung‘ [...] aller Aspekte meiner situationalen und personalen Realität [impliziert], aus denen für mich hervorgehen würde, dass ich selbst [...] die [...] Beeinträchtigungen“ meiner „subjektiven Lebensqualität [...] mit zu ‚verantworten‘ habe.“ (379)

Trüge dieses Modell, und wäre das Handeln in den geschilderten (proto-)ideologischen Formen (Kap. 7.3-7.5) als Variante der so gefassten¹³⁰ restriktiven Handlungsfähigkeit aufzufassen¹³¹, müsste und könnte es in der Politischen Bildungsarbeit darum gehen, die von Holzkamp genannten Widersprüche aufzudecken und gegen ihre Verdrängung zur Geltung zu bringen. Damit hielte die Kritische Psychologie eine Antwort auf die zentrale Frage in der Hand, wie eine subjektive Handlungsproblematik mit Teilnehmenden kritischer Bildungsarbeit entwickelt werden kann, bei denen anzunehmen ist, dass sie subjektiv eben kein Problem in (proto-)ideologischen Denk- und Handlungsweisen sehen (Kap. 2.1.2).

Allerdings lassen sich Widersprüche in der geschilderten Art mit Blick auf die durchgeführten Bedeutungsanalysen (Kap. 7.2-7.5) nicht ohne weiteres benennen. Vielmehr zeichnet sich ab, was Morus Markard (1998a, 169; 2009, 193ff) als grundsätzlich problematisch an dieser Konzeptualisierung restriktiver Handlungsfähigkeit bzw. Selbstfeindschaft herausgearbeitet hat: Dass die beschriebenen Dynamiken keinesfalls generell vorliegen, sondern eher als „kategorial veranlasste, aber im Konkreten empirisch offene Fragestellungen“ (2009, 194) an konkrete subjektive Handlungsproblematiken bzw. Formen personaler Handlungsfähigkeit zu begreifen sind. „Ob ein Arrangement selbstfeindlich ist, ist eine lagespezifische und auch eine individuell

¹³⁰ Neben den hervorgehobenen Formulierungen, die nahe legen, Holzkamp sei von einer generellen Existenz der beschriebenen Widersprüchlichkeit restriktiver Handlungsfähigkeit ausgegangen, finden sich auch Passagen, in denen dieser Eindruck relativiert wird. So ist von einem „in ‚Selbstfeindschaft‘ *kumulierenden* Widerspruch“ bzw. von einer Widersprüchlichkeit „in letzter Instanz“ sowie davon die Rede, „letztlich“ und „vermittelt“ (Holzkamp 1983, 378) an der eigenen Unterdrückung beteiligt zu sein.

¹³¹ Holzkamps Ausführungen zur Dynamik restriktiver Handlungsfähigkeit sind größtenteils Veranschaulichungen mit Blick aufs Kapitalverhältnis, wie er es bzw. dessen psychische Implikationen fasst (vgl. Holzkamp 1983, 367ff; Markard 2009, 196f). So wie verschiedene gesellschaftliche Verhältnisse eigenständiger Gesellschaftstheorie bedürfen, so auch die psych(olog)ischen Implikationen dieser Verhältnisse. Daher ist nicht ohne weiteres anzunehmen, dass die Ausführungen zum Begriff restriktiver Handlungsfähigkeit mit Blick aufs Thema ‚Rassismus‘ einschlägig sind. Umgekehrt wäre zu prüfen, welche begrifflichen Annahmen fruchtbar zu sein scheinen.

politisch-ideologische Frage, die jeweils – subjektwissenschaftlich – zu analysieren ist“ (200), und zwar unter Bezug auf entsprechende Bedeutungsanalysen über „aktuelle gesellschaftliche Belohnungs- und Ideologiesysteme“ (ebd.). Solche Analysen liegen soweit vor, dass exemplarisch diskutiert werden kann, ob und inwieweit das Denken und Handeln in (proto-)ideologischen Formen der Ethnisierung und Meritokratisierung widersprüchlich und selbstfeindlich ist.

7.6.2 Differenzierung des Konzepts restriktiver Handlungsfähigkeit/Selbstfeindschaft

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht die Frage, unter welchen Bedingungen die Realisierung von Handlungsmöglichkeiten in Prozessen der Ethnisierung und Meritokratisierung der sozialen Frage in sich widersprüchlich bzw. selbstfeindlich sein kann. Dies fällt zusammen mit der Unterfütterung der Fassung von Lehren und Lernen über ‚Rassismus‘, wie sie unter bezug auf subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Oskar Negts (1987) Konzept dargestellt worden ist (Kap. 2.1, 2.2., 3.4.2).

Ansatzpunkt: Subjektive Handlungsproblematiken

Betrachtet man die diskutierten Äußerungen von Befragten im Rahmen der qualitativen Studien von Dörre et al. sowie Hentges et al. (Kap. 7.5), erscheint als sine qua non die Existenz einer subjektiven Handlungsproblematik, die durch (proto-)ideologische Ethnisierung oder Meritokratisierung überwindbar zu sein scheint: die eigene Entlassung bzw. die von ‚deutschen‘ Kollegen soll durch Entlassung von ‚Türken‘ vermieden oder verzögert werden; die Verschärfung von Konkurrenzverhältnissen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der europäischen Einigung oder durch gezielte Anwerbung von Fachkräften soll durch Schutz ‚einheimischer‘ Arbeitskräfte gemindert werden; eigene Leiden an der Arbeit in den Zonen der Integration und Prekarität sollen dadurch erträglicher werden, dass weniger ‚Leistungswillige‘ derselben Mühe unterworfen werden; die geringer werdenden Ressourcen des Sozialstaates sollen verteidigt werden, indem ‚Leistungsunwillige‘ von ihnen ausgeschlossen werden etc. Die jeweiligen subjektiven Handlungsproblematiken bieten Ansatzpunkte für einen (ergebnisoffenen) Prozess der Entwicklung von Widersprüchen ihrer (proto-)ideologischer Formierungen.

Kritische Distanz zu eigenen Bewältigungsversuchen – Erfahrung und Gesellschaft

Eine Voraussetzung der Möglichkeit, eine kritische Distanz zum eigenen unmittelbarkeitsfixierten Denken/Handeln mit Blick auf eine subjektive Handlungsproblematik zu entwickeln, ist die Vermittlung von Zusammenhangswissen *über* die jeweils thematische subjektive Handlungsproblematik, über Formen, derer sich die Einzelnen nicht bewusst sind, obgleich sie bewusst in ihnen tätig sind. In dem Maße, wie bspw. Entlassungen im Bergbau als Resultat einer bestimmten politischen Regulation des Übergangs zur high-tech-basierten Produktionsweise begreifbar werden, *kann* als Alternative zur Forderung ‚Türken zuerst entlassen‘ z.B. ein solidarischer Kampf um Absicherung aller Betroffenen als im eigenen Interesse liegend betrachtet werden. Oder: In dem Maße, wie die unbedachte Voraussetzung des Gedankens, bei

„Leistungsunwilligen“ zu sparen, der neoliberale Abbau des Sozialstaates, sowie Möglichkeiten seiner Erneuerung diskutierbar werden, kann verständlich werden, dass es „Untätige“ aufgrund des neoliberalen Imperativs „gibt“, und dass dies in unmittelbarkeitsfixiertem Blick und unter Akzentuierung entsprechender ideologischer Diskurse als „Leistungsunwilligkeit“ erscheint. Oder: Soweit Teilnehmer/inn/en bestimmte (proto-)ideologische Auffassungen mit explizitem Bezug auf konzeptive Ideologen oder ideologische Politikangebote vertreten, kann auch deren Funktion als Bearbeitung von Widersprüchen des neoliberalen Projekts (Kap. 7.2, 7.3) mit seinen negativen Konsequenzen für viele (Kap. 6) als Zusammenhangswissen eine Voraussetzung für die Entwicklung kritischer Distanz darstellen. Es ist möglich, dass Teilnehmende Politischer Bildung auf dieser Grundlage zur Überzeugung kommen, dass (ihre) subjektiven Handlungsproblematiken durch eben jene politischen Strömungen verursacht werden, die sie zugleich mittels Ethnisierung oder Meritokratisierung der sozialen Frage zu bearbeiten suchen. M.a.W.: Die Vermittlung von gesellschaftstheoretischem Zusammenhangswissen bietet eine Voraussetzung dafür, eigenen Erfahrungen – die ethnisierte oder meritokratisierte Deutung subjektiver Handlungsproblematiken – zu hinterfragen.

Kein Lehrlernen – Grenzen von Selbstfeindschaft – Perspektiven kollektiv-verallgemeinerter Handlungsfähigkeit

Ob Teilnehmende eingebrachtes Zusammenhangswissen und Hinweise auf gesellschaftstheoretisch fassbare Widersprüche (proto-)ideologischer Denk- und Handlungsweisen für plausibel halten, es bzw. sie als Grundlage der Entwicklung kritischer Distanz nutzen oder als alternative Handlungs- und Denkmöglichkeiten, als Prämissen, akzentuieren, ist schon grundsätzlich deshalb offen, weil die Umsetzung von Lernangeboten in subjektive Lernhandlungen von den Teilnehmenden geleistet werden muss. Es ist aber auch deshalb empirisch offen, weil zwar Widersprüche (proto-)ideologischer Handlungs- und Denkweisen aufgezeigt werden können, alternative Handlungsmöglichkeiten sich aber *gegen* den Strom des Alltags durchzusetzen haben und oftmals nur langfristig und in kollektivem Maßstab umsetzbare Denk-Alternativen darstellen. Auch muss in Rechnung gestellt werden, dass Handlungsfähigkeit in (proto-)ideologischen Formen zwar widersprüchlich sein mag, aber kaum unmittelbar selbstfeindlich ist. Angesichts weit verbreiteter Zustimmung und öffentlicher Akzeptanz entsprechender Haltungen (Kap. 5.2.1, 5.2.2) gerät man, wenn man sie teilt, kaum in Erklärungsnöte oder Rechtfertigungszwang. Und als Weiße Deutsche ist man von Prozessen der Ethnisierung der sozialen Frage nicht unmittelbar in dem Sinne betroffen, dass man materielle Nachteile aufgrund von struktureller oder direkter Diskriminierung zu tragen hätte. Allgemeiner: Ungleichheit entlang von Ethnizität produziert dominante Positionen und Lebenslagen mit vergleichsweise größeren Möglichkeitsräumen. Mit Blick auf Prozesse der Meritokratisierung scheint es mir allerdings dringend geboten zu sein, die tendenzielle Farbenblindheit dieses autoritären Elitendiskurses deutlich herauszustellen, und damit auch darauf hinzuweisen, dass er sich nicht ausschließlich gegen „minder begabte Ausländer“, sondern „minder Begabte schlechthin“

richtet. Schließlich: Auch ohne unmittelbar von Prozessen der Ethnisierung und Meritokratisierung betroffen zu sein, kann die Akzentuierung von Widersprüchen als Prämisse am Maßstab eigener Interessen begründet sein. Nämlich dann, wenn zu solchen Interessen das politische Interesse an der Überwindung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen gehört, ohne unmittelbar oder von allen gleichermaßen betroffen zu sein.

Resümee

Ich fasse zunächst die Ergebnisse der Bedeutungsanalysen i.e.S. (7.1-7.4) und anschließend die der Betrachtung der Bewegungsweise der Subjekte in diesen Verhältnissen (7.5, 7.6) zusammen.

Bedeutungsanalysen (7.1 – 7.4)

Die vorgelegten Bedeutungsanalysen verdeutlichen jeweils zwei Formen der Ethnisierung der sozialen Frage sowie deren Meritokratisierung und verorten das verbreitete Gefühl politischer Machtlosigkeit in Hegemonieverhältnissen neoliberaler Politik. So zeigen sie einen Teil der Prozesse auf, die sich im Zwischenraum des quantitativ-statistischen Befunds eines Zusammenhangs zwischen politischer *Deprivation* und rechtsextremen *Einstellungen* (Kap. 5.2.3) vollziehen.

Politische Deprivation und neoliberale Hegemonieverhältnisse

In Debatten über schwindende Wahlbeteiligung wird diese teils als Zustimmung zur herrschenden Politik verklärt. Dagegen erscheint die These, dass das in quantitativ-statistischen Erhebungen festgestellte weit verbreitete Gefühl politischer Machtlosigkeit in sich verändernden Hegemonieverhältnissen des neoliberalen Projekts gründet, plausibel und verdient m.E. weitere Beachtung. Die von Mario Candeias (2004, 331ff) skizzierten Phasen lassen sich auch für Deutschland nachvollziehen. Dabei ist auch der Eindruck revidiert worden, Rechtspopulismus habe in Deutschland, anders als in seinen westeuropäischen Nachbarländern, keine ähnliche Bedeutung. Der unter der Regierung Kohl (1983-1996) praktizierte rechtspopulistische Neoliberalismus wurde von einer kulturell progressiven Variante abgelöst und in dieser Form hegemonial verallgemeinert (1996–2005). Angesichts der in Gang gesetzten Prekarisierung von Lohnarbeit mit ihren psychischen Kosten (Kap. 6.2.2) erscheint es plausibel, dass für viele Betroffene keine der beiden Varianten neoliberaler Politik wählbar erscheint und dass, was als politische Deprivation eingefangen wird, hierin gründet. Diese These wäre bspw. durch biographische Forschung vis à vis zu konkretisierender Bedeutungsanalysen zu verfolgen, was in dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden kann.

Ethnisierung der sozialen Frage: Neoliberaler und anti-neoliberaler Rechtspopulismus

Anstatt unmittelbar auf individualwissenschaftlicher Ebene Zusammenhänge zwischen politischer, ökonomischer sowie sozialer *Deprivation* und rechtsextremen *Einstellungen* herzustellen, wurde der Blick zunächst auf mögliche Bedeutungskonstellationen gelenkt, in denen

entsprechende Zusammenhänge gründen können. Dabei sind zwei verschiedene Formen der Ethnisierung der sozialen Frage durch politische Akteure deutlich geworden, die im Kontext der aufgezeigten Phasen des Neoliberalismus stehen.

Der Rechtspopulismus des Neoliberalismus an der Macht (1983–1996) bearbeitet Bruchstellen neoliberaler Politik. Widersprüchliche Erfahrungen im Verhältnis zur Bürokratie und in fordistischen Arbeits- und Lebensverhältnissen werden aufgegriffen und als Grundlage der Zustimmung zum Abbau des Sozialstaates anstelle seiner Erneuerung genutzt. Während Leistung(sbereitschaft) nunmehr als wesentlicher Garant für individuellen Erfolg ausgegeben wird, ist der Zusammenhang zwischen Leistung und Belohnung unter Bedingungen des neoliberal entfesselten Marktes gerade systematisch gekappt. Desgleichen mag die Übertragung solidarischer Kompetenzen aus dem Sozialstaat in Vergemeinschaftungsformen (Familie, Nachbarschaft, Dorfgemeinschaft) Zustimmung hervorrufen, zugleich entzieht die Prekarisierung von Lohnarbeit entsprechenden Kompetenzen die materiell-zeitliche Grundlage. An beiden Bruchstellen kann Widerstand gegen neoliberale Politik entstehen. Rassismus und Nationalismus als integraler Bestandteil des konservativen Neoliberalismus bearbeiten diese Bruchstellen ideologisch, sie ethnisieren die politisch produzierte Zuspitzung der sozialen Frage und verhindern in dem Maße, wie derartige Handlungsmöglichkeiten realisiert werden, das kollektive Handeln als Klasse(nfraktion) und die Assoziation über Fraktionen der Lohnarbeiter/innen hinweg. Hierin liegt m.E. die Funktion des neoliberalen Rechtspopulismus an der Macht zwischen 1983 und 1996. Zudem dient dieser Rechtspopulismus, soweit die Einzelnen als Teil dieser politischen Strömung agieren, unmittelbar der Einbindung von Klassenfraktionen ins neoliberale Projekt, das die Arbeits- und Lebensverhältnisse der Klassenfraktionen – qualitativ verschieden – auf negative Weise durchsetzt (Kap. 6.2).

Der Rechtspopulismus der NPD ist hingegen gegen den neoliberalen Block gerichtet. Im Kontext der hegemonialen Verallgemeinerung des Neoliberalismus durch die rot-grüne Regierung nimmt die NPD einen Strategiewechsel vor, und stellt die soziale Frage ins Zentrum ihrer Politik. Sie greift sowohl das Gefühl politischer Machtlosigkeit auf als auch die negativen Konsequenzen der Prekarisierung von Lohnarbeit, soweit sie jene betrifft, die als ‚ethnisch deutsch‘ gelten. Ihre Ethnisierung der sozialen Frage dient der Anziehung von Menschen auf der Basis von Widerstand gegen neoliberale Politik und soziale Sicherheit qua Zugehörigkeit zum ‚ethnisch deutschen‘ Kollektiv. Dieses Versprechen von Gleichheit kontrastiert mit der programmatisch beabsichtigten Hierarchisierung im Kollektiv nach ‚Begabung und Leistung‘, der Ablehnung eines umfassenden Wohlfahrtsstaates und der Abschaffung von Gewerkschaften bei Propagierung unternehmerischer Freiheiten. Derartige Vorstellungen würden allerdings erst praktisch relevant, würde dieser Rechtspopulismus an die Macht gelangen, in der gegenwärtigen Bewegungsphase werden sie in den Hintergrund gerückt.

Meritokratisierung der sozialen Frage

Wenngleich der rot-grüne Neoliberalismus zweifelsfrei in Opposition zum Rechtspopulismus beider bisher benannten Prägungen steht, treibt er doch eine Meritokratisierung der sozialen Frage i.w.S. voran, indem der Zugang zu Wissen(schaft) systematisch begrenzt, ein Zwei-Klassen-Hochschulsystem geschaffen und die Binnenverfassung von Hochschulen entdemokratisiert hat. Die im Gegensatz zur sozialdemokratischen Verallgemeinerung des Zugangs zu Wissen(schaft) mit dem Ziel der Überwindung von Ungleichheit im Fordismus nunmehr betriebene Hierarchisierung der Gesellschaft in Elite und Masse wird mittels entsprechender Praxisformen (Exzellenzinitiative, Eignungstests) so organisiert, dass sie als Leistungsunterschiede imponieren. Die wesentlich übers Bildungssystem organisierte ungleiche Zuweisung zu den Zonen der Arbeitsgesellschaft erscheint auf diese Weise als Resultat individueller Leistung (*merit*). Die Meritokratisierung i.w.S. bildet die Grundlage für zwei sich abzeichnende Tendenzen zur Meritokratisierung i.e.S., die sich von der Warte der Elite aus auf den Bodensatz der Masse richten. So wird die Zuweisung zur Zone der Exklusion einerseits nicht lediglich auf Leistungsunterschiede, sondern diese auf den mangelnden Gebrauch menschlicher Willenskraft zurückgeführt, wodurch diese Menschengruppe sich Parasiten gleichmache. Tatsächlich *werden* überflüssig Gemachte in einem biologisch konnotierten ideologischen Diskurs Tieren gleichgemacht. Die Tendenz zu einer Meritokratisierung i.e.S. liegt in ebendieser biologischen Konnotation. Auf der anderen Seite wird der der Meritokratisierung i.w.S. zugrunde liegende Begabungsdiskurs biologisiert. ‚Intelligenz‘ wird als primär angeboren artikuliert und eine Bevölkerungspolitik gefordert, welche den Anteil biologisch intelligenterer Bevölkerungsgruppen vergrößert. Diese ideologische Figur liefe in dem Maße auf eine Meritokratisierung i.e.S. hinaus, als ihr Ziel mittels gezielter Bevölkerungspolitik und Menschenzüchtung realisiert werden würde. Die beiden Formen der Meritokratisierung i.e.S. widersprechen sich: Während gesellschaftliche Ungleichheit einerseits auf mangelnden Willen zurückgeführt wird, ist angeborene Begabung menschlichem Willen gerade entzogen. Kompatibel werden sie allerdings insoweit, als auch letztere Position nicht behauptet, Leistungsunterschiede seien vollständig biologisch determiniert.

Betrachtung der Bewegungsweise von Subjekten

Die ideologietheoretische Relektüre qualitativer Studien über recht(spopulistisch)e Orientierungen und die Differenzierung des subjektwissenschaftlichen Begriffs der restriktiven Handlungsfähigkeit/Selbstfeindschaft hat sowohl folgende Anregungen für ideologietheoretisch-subjektwissenschaftliche Forschung erbracht, als auch konkrete Hinweise für kritische Bildungsarbeit: einerseits Zusammenhangswissen über die Genese ‚rassistischer‘ Haltungen, andererseits eine auf antirassistische Bildungsarbeit konkretisierte Vorstellung vom begrifflichen Phasenmodell Politischer Bildung (Kap. 3.3).

Anregungen für ideologietheoretisch-subjektwissenschaftliche Forschung

Der Begriff der Proto-Ideologischen lenkt das Augenmerk in der Betrachtung verbaler Daten zunächst weg von der Frage, ob und wenn ja welche Facetten konzeptiver Ideologien im Denken der Betroffenen auftauchen, und hin zu den konkreten Praxisformen und Lebenswelten der Befragten, in denen solche Facetten bedeutsam werden können. Er regt subjektwissenschaftliche Forschung über ‚Rassismus‘ dazu an, nach subjektiven Handlungsproblematiken Ausschau zu halten, die mit (proto-)ideologischen Formen vermischt und durch diese überformt werden. Auf diese Weise wird, wie in subjektwissenschaftlicher Forschung ‚eigentlich‘ auch, dazu angehalten, die konkreten lebensweltlichen Kontexte bestimmter Äußerungen genau zu studieren, anstatt (vor-)schnell auf die ‚Wiederfindung‘ konzeptiver Ideologeme in verbalen Daten zu springen. Erst auf der Grundlage der Bestimmung von subjektiven Handlungsproblematiken (so vorhanden) und Proto-Ideologischem in konkreten Lebenswelten ist es dann sinnvoll, nach Anschlussstellen für die Einarbeitung in konzeptive Ideologien bzw. ideologische Projekte Ausschau zu halten.

Hinweise für kritische Bildungsarbeit

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten haben sich folgende Hinweise für kritische Bildungsarbeit ergeben.

Das Wissen um die Durchbrechung des Zusammenhangs zwischen Leistung und Lohn als zentraler Widerspruch neoliberaler Politik kann entgegen der Doktrin, individuelle Leistung bilde die Grundlage des (Miss-)Erfolgs und der Zugehörigkeit zu den Zonen der Arbeitsgesellschaft, subjektiv präsent sein. Dabei kommt solches Widerspruchswissen unter den jeweils spezifischen Bedingungen der Zonen zwar auf verschiedene Weise zustande, ist aber dennoch eine Erfahrung im Sinne Oskar Negts, eine verallgemeinerbare subjektive Handlungsproblematik, von der Bildungsarbeit ihren Ausgangspunkt nehmen kann, um es – dem Anspruch kritischer Bildungsarbeit auf Vermittlung von Erfahrung und Gesellschaft gemäß – in Zusammenhangwissen über seine Genese einzubetten (Kap. 6). Einen auf die Grundstruktur des Ideologischen mit ihren Kompetenz/Inkompetenzformen bezogenen Gedanken auf diese Konstellation übertragend entspräche dies dem Anliegen, jene Formen begreifbar zu machen, derer die Einzelnen nicht gewahr, und in denen sie zugleich bewusst tätig sind.

Zugleich kann solches Widerspruchswissen und können weitere subjektive Handlungsproblematiken (proto-)ideologisch überlagert sein. Drei in diesem Zusammenhang aus bedeutungsanalytischer Sicht wichtige Topoi (Entlassungen, ‚Leistung‘, Elite-Masse) sind exemplarisch auf das Verhältnis von widerständigen Impulsen, proto-ideologischen und ideologischen Elementen bzw. möglichen Bedeutungsbezügen hin diskutiert worden. Fast durchgängig hat sich dabei eine solche ‚Mischung‘ von Elementen bzw. Bedeutungsbezügen gezeigt, wenngleich sie auf der begrenzten Datengrundlage nicht präziser bestimmbar ist. So werden neoliberal verschärfte Konkurrenzverhältnisse mit ihren unmittelbaren Auswirkungen

(Entlassungen) nicht solidarisch, sondern ethnisiert gedeutet (7.5.2), Leiden an Zumutungen der Arbeit in den Zonen der Integration und Prekarität bilden eine Grundlage der Abstoßung von anderen, denen in personalisierender Weise mangelnde Leistung(sbereitschaft) unterstellt wird (7.5.3) und die zutreffende Wahrnehmung der Existenz einer Hierarchie aus (politischer und ökonomischer) Elite und Masse bleibt in unmittelbarkeitsfixierter Wut auf ‚Chefs‘ befangen oder mündet gar in die Forderung nach ‚effizienterer‘, d.h. weniger, Demokratie anstelle ihrer Ausweitung (7.5.4).

Auf der Grundlage eines differenzierten subjektwissenschaftlichen Begriffs restriktiver Handlungsfähigkeit/Selbstfeindschaft konnte das begriffliche Phasenmodell (Kap. 3.3) für die Auseinandersetzung mit Prozessen der Ethnisierung und Meritokratisierung gefüllt werden. Ausgangspunkt wäre demnach nicht das (Proto-)Ideologische, sondern das bzw. die in ihm beschlossene Widerspruchswissen bzw. subjektive Handlungsproblematik. Kritische Distanz ließe sich in dem Maße aufbauen, wie Zusammenhangswissen *über* die Genese sowohl der Handlungsproblematik (Kap. 6) wie auch des (Proto-)Ideologischen in seiner gesellschaftstheoretisch aufweisbaren Widersprüchlichkeit vermittelt, und subjektiv als Prämisse akzentuiert wird. Ob letzteres der Fall ist, bleibt aufgrund der systematischen Diskrepanz zwischen Lehren und Lernen sowie des Umstands, dass die Realisierung (proto-) ideologischer Handlungsmöglichkeiten nicht unmittelbar selbstfeindlich ist, empirisch offen. Subjektiv am Maßstab eigener Interessen begründet wäre die Realisierung von Handlungsmöglichkeiten in Richtung auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit aber angesichts des politischen Interesses an der Überwindung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, ohne gleichermaßen von allen betroffen zu sein.

Teil III: Kritische Bildungsarbeit zwischen dem Auftrag zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Propagierung von Diversity

In *Teil I* hat sich herausgestellt, dass aus dem Blick geraten ist, was den politisch-pädagogischen Mainstream, in dem kritische Bildungsarbeit sich bewegen muss, ausmacht. *Kapitel 8* schließt hier an und analysiert anhand der seit Beginn der 1990er Jahre aufgelegten staatlichen Programme gegen Rechtsextremismus die Kontur des jeweiligen Mainstreams und diskutiert Möglichkeiten und Behinderungen von Bildungsarbeit.

Wer sich in den Praxisfeldern Politischer Bildung (und Sozialer Arbeit) bewegt, ist notgedrungen dem Schlagwort ‚Diversity‘ begegnet. Diese werden als innovative Form (kritischer) Bildungsarbeit propagiert, und sind konzeptionell wie praktisch zugleich noch Desideratum. Popularisiert wurden sie auch durch die genannten Bundesprogramme.

Die mit ‚Diversity‘ alltagsweltlich verbundene Vorstellung, nicht nur eine, sondern mehrere Differenzlinien zu berücksichtigen, verspricht einen Ausweg aus dem Dilemma naiver interkultureller Pädagogik, eine homogenisierende und bipolare Entgegensetzung ‚deutscher‘ und ‚nicht-deutscher‘ Kultur zu reproduzieren, wenn sie Fremdenfeindlichkeit vorbeugen will, indem Wissen und Erfahrungen zu ‚anderen‘ Kulturen vermittelt werden (vgl. Hormel/Scherr 2004, 214). Die Forderung, Differenzen schätzen und nutzen zu lernen, zielt zudem darauf, die Defizitperspektive im gesellschaftlich-pädagogischen Umgang mit Minderheiten zu überwinden. Insoweit auf „positive Größen in den Biographien der Menschen“ (Leiprecht 2008, 15) geachtet wird, könne ein individualisierender Blick überwunden werden, der die Benachteiligten für ihre Lage selbst verantwortlich macht (vgl. Leiprecht 2008, 15ff).

Ein Kritikpunkt in der hiesigen pädagogischen Diskussion um Diversity-Konzepte ist, dass sie „in erster Linie aus wirtschaftlichem Kalkül und ohne politischen oder gar emanzipatorischen Hintergrund verwendet“ (Massing 2008a, 69) würden, so dass deren progressiver Gehalt gegen diese Anwendung erst herauszustellen sei. Bezugspunkt ist, dass im angloamerikanischen Raum unterm „Stichwort Diversity [...] schon seit geraumer Zeit“ Themen „im Bereich des Personalmanagements“ (Hormel/Scherr 2004, 208) verhandelt würden, es sich also um „keine genuin pädagogische Programmatik“ (202) handele. Wer den Faden aufnimmt, landet nicht nur bei Diversity-Management, sondern auch dem Antidiskriminierungsrecht und weiteren Quellen des Diskurses über Diversity. *Kapitel 9* gibt eine Übersicht über die Entstehung und Verbreitung von Diversity-(Management-)Ansätzen in Wirtschaft, Wissenschaft, Stiftungen, Recht, Politik und Erziehungswissenschaften bzw. Politischer Bildung in Deutschland. *Kapitel 10* lotet den konzeptionellen Gehalt von Diversity-Diskursen, Diversity-Management und Diversity-Pädagogik (DP) im Verhältnis zum Stand Interkultureller Pädagogik (IP) aus. Vor diesem Hintergrund können Anschlussstellen für kritische Bildungsarbeit und weitere Praxisforschung sowie Fallstricke von DP benannt werden.

Kapitel 8: Varianten des politisch-pädagogischen Mainstreams ‚gegen Rechts‘ (1992–2010)

Inwieweit Vorgehensweisen und Praxistheorien Politischer Bildung, wie beansprucht, gesellschaftskritisch sind, lässt sich unter Bezug auf den politisch-pädagogischen Mainstream bestimmen. Dieser ist, wie geschildert, teils aus dem Blick geraten (Kap. 3.2.1) und wird daher unter Bezug auf Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus und Rassismus, in denen er sich kristallisiert, beschrieben.¹³²

Seit Beginn der 1990er Jahre hat jede Bundesregierung ein Programm ‚gegen Rechtsextremismus‘ aufgelegt: die CDU/CSU-FDP-Regierung unter Helmut Kohl das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (1992–96) (8.1), die Koalition aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen unter Gerhard Schröder das Aktionsprogramm ‚Jugend für Toleranz und Demokratie‘ (2000–2005/06) mit den Programmteilen Civitas, Entimon und Xenos (8.2), die große Koalition unter Angela Merkel die Programme ‚Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘ und ‚kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus‘ (2007–10) sowie ‚Xenos – Integration und Vielfalt‘ (2007–2013) (8.3). Die Kontur der Strategie der amtierenden CDU/CSU-FDP-Koalition zeichnet sich bereits ab (8.4).

Jedes Programm definiert die Bandbreite des problematischen und zu bearbeitenden Phänomens und enthält bestimmte Annahmen über die Konstitutionsweisen von Rechtsextremismus und Rassismus. Mit dem jeweiligen Offizialdiskurs korrespondieren die geförderten Maßnahmentearten und -inhalte. Zusammen bilden diese Elemente einen jeweils spezifischen politisch-pädagogischen Mainstream. Das Praxisfeld Politischer Bildung wird durch diesen Mainstream nicht streng determiniert, wohl aber strahlen die im Rahmen von Bundesprogrammen geförderten Modellprojekte intentionsgemäß¹³³ und tatsächlich auf den fachlichen Diskurs und die konkrete Praxis aus. Beispielsweise wird in einer Evaluation des Teilprogramms Entimon konstatiert, dass „die Programmphilosophie [...] einen direkten programmatischen Einfluss auf die Trägerlandschaft“ hatte, dass die „spezifische Maßnahmekombination [...] von vielen Projektträgern als innovativ bewertet“ wurde und dass „auch die Fallstudien belegen, dass viele Projektträger in neue Felder vorgestoßen sind. Die strukturelle Stärkung und Veränderung der Projektträgerlandschaft ist als erster Erfolg des [...] Programms zu werten. [...] Darüber hinaus

¹³² Der Analyse liegen u.a. Quellen wie Programmleitlinien, Bundestagsdebattenprotokolle, Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Programmbegeleitungen zugrunde.

¹³³ Die Verantwortung für die staatliche Unterstützung des elterlichen Erziehungsrechts liegt bei den örtlichen Trägern (§§ 85, 86 (1) Kinder- und Jugendhilfegesetz [KJHG]), Bund und Länder sind „sachlich zuständig für die Planung, Anregung, Förderung und Durchführung von Modellvorhaben zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe“ (§ 85 (2.4), §§ 82, 83 KJHG). In bundesgeförderten Modellprogrammen sollen innovative Formen und Inhalte entwickelt und in die Regelstrukturen integriert werden. Politische Bildung wird wesentlich aus Mitteln des Bundesjugendplans und für Modellprojekte finanziert.

leistete [das Programm; KR] [...] auch einen Beitrag zur Veränderung des Fachdiskurses.“ (Emminghaus/Lindner/Niedlich/Stern 2007, 77f)¹³⁴

Vor diesem Hintergrund werden nun die Grundzüge der jeweiligen Programme beschrieben und mit Blick auf die Möglichkeiten und Behinderungen kritischer Bildungsarbeit diskutiert. Zudem wird der Aufstieg von Diversity-Ansätzen im Kontext interkultureller (Bildungs-)Arbeit nachvollziehbar gemacht. Inwieweit diese als innovativ geltenden Ansätze kritische Bildungsarbeit stärken, wird in den folgenden *Kapiteln 9 und 10* diskutiert.

8.1 Das Bundesprogramm der Regierung Kohl

Das ‚Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt‘ (1992-1996) (AgAG)¹³⁵ der Regierung Kohl fällt in den geschichtlichen Kontext des zusammenbrechenden Ostblocks und der Vereinigung der beiden deutschen Staaten. Nach der Öffnung der deutsch-deutschen Grenze am 9. November 1989 wurde die DDR mit Wirkung vom 3. Oktober 1990¹³⁶ in das wirtschaftliche und politische System Westdeutschlands eingegliedert, ohne dass etwa, wie im Grundgesetz vorgesehen, eine gemeinsame neue Verfassung entwickelt worden wäre. Am 2. Dezember 1990 fanden die ersten gesamtdeutschen Wahlen statt, bei denen CDU/CSU und FDP eine Regierungsmehrheit errangen. Am 10. Dezember 1991 stellte die damalige Bundesministerin für Frauen und Jugend, Angela Merkel, das AgAG der Öffentlichkeit vor (vgl. Fuchs 1997, 24). Um den Anlass des Programms, die ihm zugrunde liegende Deutung des Gegenstandes und die geförderten Maßnahmentearten einordnen zu können, ist zu rekapitulieren, wie sich Rechtsextremismus und Rassismus in jener Periode artikulierten.

8.1.1 Zum gesellschaftlichen Kontext der Programmierung

Der gesellschaftliche Kontext der Initiierung des AgAG ist bereits als rechtspopulistischer Neoliberalismus analysiert worden (Kap. 7.3.1). An dieser Stelle werden die dort ausgesparten Elemente der seit 1982 vollzogenen ‚geistig-moralischen‘ Wende der Regierung Kohl skizziert, die die kulturpolitischen Kräfteverhältnisse in Westdeutschland nach rechts verschoben haben.

Geschichtsrevisionismus

Anlässlich des 40. Jahrestages der deutschen Kapitulation am 8. Mai 1945 wurde eine geschichtspolitische Zäsur gesetzt. So fassten sich Helmut Kohl und Ronald Reagan am 5. Mai 1985 auf dem Soldatenfriedhof in Bitburg demonstrativ über Gräber, in denen

¹³⁴ Die Formierung der Kinder- und Jugendhilfestrukturen durch Modellprojekte erfolgte teils direkt. So hatte das AgAG ohnehin auch das Ziel, westdeutsche Jugendhilfestrukturen in den neuen Bundesländern aufzubauen. Für das Aktionsprogramm ‚Jugend für Toleranz und Demokratie‘ wurde geschätzt, dass angesichts sinkender kommunaler Mittel für die Kinder- und Jugendhilfe „in den neuen Bundesländern bis zu 2/3 der allgemeinen Jugendarbeit über thematisch spezifizierte Sonderprogramme gefördert“ (Möller 2002, 88; zit.n. Roth 2003, 6) wurden. Diese Tendenz wird durch die Lokalen Aktionspläne im Aktionsprogramm der Großen Koalition befördert (s.u.).

¹³⁵ Vom 1.1.1992 bis zum 31.12.1994 lief das AgAG als voll bundesfinanziertes Modellprojekt. 1995-96 steuerten der Bund auf der einen sowie Länder und Kommunen auf der anderen Seite jeweils 50% bei (vgl. AgAG, Bd. 1, 26).

¹³⁶ Am 1.7.1990 war bereits die Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion zwischen BRD und DDR in Kraft getreten.

Wehrmachtssoldaten, SS-Angehörige sowie US-Soldaten bestattet sind, an den Händen. Sie setzten eine antikommunistische Waffenbrüderschaft symbolisch in Szene, die mit der Parole ‚Freiheit oder Totalitarismus‘ eine Abkehr von der Anerkennung deutscher Schuld und Verantwortung bedeutet (vgl. Habermas 1985c, 265). Diese war in den 1960er und 70er Jahren von der außerparlamentarischen Opposition gegen ihre Verdrängung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft durchgesetzt und symbolisch etwa von Bundeskanzler Willy Brand mit seinem Kniefall vor dem Denkmal des Warschauer Ghettos, in dem jüdische Organisationen 1943 deutschen Truppen bewaffnete Kämpfe geliefert hatten, ausgedrückt worden.

Rassistische Kampagnen

Darüber hinaus ergriff die Regierung Kohl in den 1980er Jahren trotz faktischer Einwanderungssituation nicht nur keine integrationspolitischen Maßnahmen (vgl. Herbert 2001, 249ff; Bade 1992, 398), vielmehr entfachten vor allem CDU/CSU einen national-kulturellen und neorassistischen Diskurs, der sich vorwiegend gegen aus der Türkei Eingewanderte sowie gegen (nichteuropäische) Asylsuchende richtete (vgl. Morgenstern 2002, 279f u. 281ff; Herbert 2001, 250, 253 u. 258ff; Bade 1992, 400). CDU/CSU setzten zudem eine Reihe von Verschärfungen im Asylrecht durch (vgl. Herbert 2001, 264), forderten ab 1985 eine Einschränkung des individuellen Grundrechts auf Asyl und setzten das Thema ab 1986 im Wahlkampf ein; diese Kampagne ging mit rassistischen Gewalttaten einher (vgl. 268ff u. 271f). In diesem ohnehin nach rechts verschobenen politischen Klima erreichten Die Republikaner (REP) ihren Zenit. Bei den Europawahlen am 18. Juni 1989 erhielten sie bundesweit 7,1% der Stimmen und sechs Mandate (vgl. Stöss 2000, 60), bei den Wahlen zum Berliner Abgeordnetenhaus 7,5% (vgl. Herbert 2001, 280).

Nach der ‚Wende‘ und vor der offiziellen ‚Vereinigung‘ sowie den ersten gesamtdeutschen Wahlen begannen CDU und CSU im Sommer 1990 erneut „mit einer sich rasch verschärfenden Kampagne für eine Veränderung des Grundrechts auf Asyl“, aus der sich „zwischen 1990 und 1993 eine der schärfsten, polemischsten und folgenreichsten innenpolitischen Auseinandersetzungen der deutschen Nachkriegsgeschichte“ (299) entwickelte. Assistentiert vor allem durch Boulevardmedien wurde eine Bedrohung Deutschlands durch eine ‚Flut‘ von ‚Schein-‘ und ‚Wirtschaftsasyllanten‘ inszeniert, die angeblich das Grundrecht auf Asyl ‚missbrauchen‘ und ‚den Deutschen auf der Tasche liegen‘ würden. Den Schein der Wirklichkeit dieses Bildes produzierten die politisch Verantwortlichen dabei selbst. In den Asylantragsstatistiken wurden Erst- und Folgeanträge derselben Person nicht als ein Antrag gezählt, jedem/r Antragsteller/in wurden pauschal zwei Familienmitglieder zugeschlagen, die jährliche Abwanderung von 30% der Antragsteller/innen pro Jahr während des Verfahrens wurde nicht berücksichtigt, generell wurde nicht über den Saldo von Ein- und Auswanderungen, sondern nur über Einwanderungen gesprochen, Bürgerkriegsflüchtlinge aus der ehemaligen Republik Jugoslawien wurden ins Asylverfahren gedrängt und, weil für sie ein anderer Status

vorgesehen war, abgelehnt, wodurch ‚Missbrauch belegt‘ werden konnte etc. (vgl. Pieper 2007, 68f; Herbert 2001, 265). Unter Ausblendung dieser von ihm mitzuverantwortenden Ursachen des Bildes einer ‚Flut unberechtigter Flüchtlinge‘ äußerte der damalige Bundesminister des Inneren, Dr. Wolfgang Schäuble, am 18. Oktober 1991 im Deutschen Bundestag:

„Wieso eigentlich wollen wir von unseren Mitbürgern verlangen, dass sie ertragen und verstehen sollen, dass Hunderttausende von Asylbewerbern mit erheblichen finanziellen Belastungen für die Steuerzahler für Jahre untergebracht und versorgt werden sollen [...], obwohl von vornherein klar ist, dass die allermeisten nicht als politisch Verfolgte anerkannt werden können [...] und dass sie nach jahrelangen Verfahren am Ende unser Land dennoch nicht verlassen?“ (Zit.n. Morgenstern 2002, 432)

Den Kommunen wurden ohne weitere Hilfe und innerhalb kurzer Fristen Flüchtlinge zugeteilt, mit denen sie teilweise überfordert waren. Durch die – im Vergleich zur privaten Unterbringung teurere – Einweisung in Sammellager „wurden die Asylbewerber [...] von der deutschen Bevölkerung separiert und an einer stillen Integration gehindert“, und durch Arbeitsverbotsbestimmungen „wurden die oft über Jahre zum Müßiggang gezwungenen Asylbewerber der deutschen Öffentlichkeit als Nichtsteuer und Schmarotzer präsentiert“ (Herbert 2001, 265), „die es sich auf Kosten der Deutschen bequem machen wollten“ (271).

Die Folgen der Kampagnen

In diesen Verhältnissen konnten jene, die in Ost- und Westdeutschland¹³⁷ Brand- und Mordanschläge sowie tätliche Angriffe auf Flüchtlinge, deren Heime und Eingewanderte verübten oder solchen Taten applaudierend beiwohnten, sich als Vollstrecker eines ‚von oben‘ in Gang gesetzten Volkswillens verstehen, Deutschland vor einer ‚drohenden Flut‘ zu schützen. In diesem Sinne lässt sich die Mahnung Heiner Geißlers (CDU) Ende der 1980er Jahre verstehen, von einem Wahlkampf gegen das Asyl abzusehen, „weil es in der innenpolitischen Auseinandersetzung zu einer Eskalation der Emotionen [...] kommen muss. Und dies kann die Christlich-Demokratische Union [...] nicht durchhalten, ohne sich zu verändern“, weil „die Geister, die da gerufen werden“ (zit.n. Morgenstern 2002, 271), nicht mehr los zu werden seien. Stimmen wie die seine unterlagen. Die mindestens fahrlässig hervorgerufene rassistische Gewalt lässt sich als programmatisches Element des dominanten rechtspopulistischen Neoliberalismus in der Union verstehen (Kap. 7.3.1).¹³⁸

Verkehrung von Ursache und Wirkung

Ursache und Wirkung wurden verkehrt. Dem Diskurs nach hätten nicht die rechtspopulistischen Kampagnen Gewalt und rassistische Denk- und Praxisformen in der Bevölkerung mit

¹³⁷ Entgegen landläufiger Meinung zeigt die Dokumentation rechter Gewalttaten zwischen 1991-1993, dass diese keinesfalls in besonders hohem Maße in Ostdeutschland vorkamen. 1991 wurden in den alten Bundesländern sogar weitaus mehr solcher Straftaten registriert als in den neuen Bundesländern. Auch pogromartige Ausschreitungen waren nicht auf Ostdeutschland beschränkt (vgl. Curio 2001).

¹³⁸ Dabei waren CDU/CSU ihrem ethnonationalen Konzept (vgl. Morgenstern 2002, 330ff) gemäß bemüht, Aussiedler aus der rassistischen Mobilisierung auszunehmen.

hervorgebracht, sondern letztere wurden als Beleg dafür ausgegeben, dass die Kapazitäten für eine Aufnahme und Integration von ‚Fremden‘ überstrapaziert und daher das Grundrecht auf Asyl abzuschaffen seien. So äußerte das damalige MdB, Dr. Jürgen Rüttgers, am 4. September 1991 im Deutschen Bundestag:

„Jeder von uns hört im Wahlkreis, liest in den Zeitungen fast täglich von überfüllten Turnhallen, von Zeltlagern, von Wohncontainern. Ganz schlimm ist, dass wir fast wöchentlich Nachrichten über Anschläge auf Ausländerwohnheime hören. [...] Wer weiter will, dass Verfolgte in Deutschland auch in Zukunft Aufnahme finden, wer nicht will, dass Deutschland ausländerfeindlich wird, wer will, dass es zu einer einheitlichen europäischen Regelung kommt, und wer will, dass den Schlepperorganisationen das Handwerk gelegt wird, der muss heute ja zu einer Grundgesetzänderung¹³⁹ sagen“ (zit.n. Morgenstern 2002, 413f).

Darüber hinaus gibt es Fälle, in denen das Vorgehen von Polizei und politisch Verantwortlichen mindestens unterlassener Hilfeleistung gleichkommt. Ein bekanntes Beispiel sind die pogromartigen Ausschreitungen vom 21. bis zum 25. August 1992 am ‚Sonnenblumenhaus‘ in Rostock-Lichtenhagen, in dem sowohl Asylbewerber/innen als auch vietnamesische Gastarbeiter/innen untergebracht waren. Jochen Schmidt, der als Teil eines ZDF-Fernsehteam im Sonnenblumenhaus eingeschlossen war, kommt in seiner Rekonstruktion der Ereignisse zu dem Schluss, dass „hochrangige Vertreter von Politik und Polizei [...] ihrer Verantwortung nicht im Ansatz gerecht [wurden]“ und dass „durch ihr aktives (Nicht-)Handeln der rassistische Anschlag erst möglich wurde“ (Schmidt 2002, 210). Zudem sprächen die gefundenen Indizien für die These, „dass hinter dem Pogrom ein übergeordnetes Interesse gestanden habe, das die Gewalt nicht nur tolerierte, sondern bewusst inszenierte“ (ebd.).¹⁴⁰

8.1.2 Das AgAG angesichts rassistischer Verhältnisse

Der neoliberale Rechtspopulismus der Vor- und Nachwendezeit stellt sich so dar, dass insbesondere CDU/CSU und Boulevardmedien rassistische Diskurse entfachten, die in Wahlerfolgen rechtsextremer Parteien mündeten, deren Wählerschaft die Konservativen wiederum durch eine weitere Verschärfung des Tons einzufangen bemüht waren. Die Kampagnen gingen mit rassistischen Gewalttaten von organisierten und nichtorganisierten Rechtsextremen einher, deren politische Tätigkeit insbesondere nach der Wende die offene Zustimmung zahlreicher Bürger/innen fand und auf keine entschlossene Gegenwehr bzw. Ahndung durch Polizei und Justiz traf. Ausschreitungen wurden wiederum als Beleg dafür genutzt, dass das Grundrecht auf Asyl einzuschränken sei.¹⁴¹ In diesem Kontext und Klima

¹³⁹ Gemeint ist die Aufhebung oder Einschränkung des individuellen Grundrechts auf Asyl nach § 16 Grundgesetz.

¹⁴⁰ Vgl. zum Fall Rostock-Lichtenhagens auch Saunders (1992). Für weitere Beispiele polizeilichen Versagens vgl. Curio (2001).

¹⁴¹ Am 6.12.1992 einigten sich CDU/CSU, FDP und SPD noch unter dem Eindruck des Pogroms in Rostock-Lichtenhagen auf den ‚Asylkompromiss‘ und schafften gegen die Stimmen der Gruppen Bündnis 90/Die Grünen und PDS/Linke Liste am 26.5.1993 das verfassungsmäßige Grundrecht auf Asyl de facto ab (vgl. Herbert 2001, 318f).

wurde das Bundes-„Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“ (AgAG) entwickelt und umgesetzt.

Der Offiziäldiskurs – Dreifache Reduktion des Phänomens

Das AgAG sollte „gewaltbereite und gewalttätige Jugendliche in Maßnahmen der Jugendhilfe“ einbinden und „den Aufbau von Jugendhilfestrukturen in den neuen Ländern“ unterstützen (AgAG, Bd. 1, Vorwort, 11). Von den im Bundesjugendplan ohnehin bereitgestellten 70 Millionen DM (vgl. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage „Jugendarbeit mit Rechten“ der Abgeordneten Ulla Jelpke und der Gruppe PDS/Linke Liste, 12.5.1993, AgAG, Bd. 3, 175) wurden 50 Millionen zum Aufbau freier Träger (vgl. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD und anderer, 22.7.1992, ebd., 135) und 20 Millionen „für eine zielgruppenorientierte Förderung vorgesehen, um den extremistischen, fremdenfeindlichen und gewalttätigen Ausschreitungen junger Menschen zu begegnen“ (Erste Pressekonferenz des BMFJ zum AgAG am 10.12.1991, ebd., 46). Das Gesamtphänomen der von politisch Verantwortlichen mit in Gang gesetzten Ausschreitungen Jugendlicher und Erwachsener als Aspekt eines rechtspopulistischen Neoliberalismus wird hiermit auf Jugendgewalt reduziert. Die zu seiner Behebung bereitgestellten Mittel sollen in Brennpunktregionen der neuen Bundesländer eingesetzt werden, obwohl von den „im Jahre 1991 insgesamt 2.427 Straftaten mit zu vermutender fremdenfeindlicher Motivation gegen Asylbewerber, Ausländer und Aussiedler [...] die *alten* Bundesländer mit 2.032 Fällen (ca. 80%) am stärksten betroffen“ sind und „Schwerpunkte [...] in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Baden-Württemberg“ (Pressemitteilung des BMFJ zum ersten Zwischenbericht zum AgAG vom 17.7.1992, ebd., 62) liegen. Im Programmentwurf war noch angemerkt worden, dass „Gewalt zwar ein gesamtdeutsches Phänomen ist“, dann war aber auch von einer besonders schwierigen Situation in den neuen Bundesländern die Rede (Ergebnisvermerk/Rahmenkonzept Aktionsprogramm, 20.9.1991, ebd., 31).

Die dreifache Reduktion gewaltförmiger gesellschaftlicher Verhältnisse auf manifeste nichtstaatliche Gewalt (1), von (jungen) Erwachsenen auf Jugendliche als Täter (2) und von Gesamt- auf Ostdeutschland (3) bereitet den Boden für eine tendenziöse Deutung. Die „Gewalt dieser Tage“ gilt als „Frucht der repressiven Systemgewalt des SED-Staates von gestern“, in dem „jungen Menschen der legitime Geltungsanspruch einer menschenwürdigen Rechtsordnung glaubwürdig nicht vermittelt werden [konnte]“ (ebd.). Zudem reiße die gesellschaftliche Transformation junge Menschen aus vertrauten Lebenszusammenhängen, was zu extremistischem und aggressivem Verhalten führe, und schließlich begünstigten „soziale Not, Berufs- und Arbeitsplatzprobleme [...] die Neigung zu scheinbar einfachen, radikalen Lösungen“ (ebd.). Stellt man in Rechnung, dass subjektiv problematische Transformationserfahrungen auch durch die Art der durchgesetzten Vereinigung und die Verschärfung sozialer Ungleichheit durch

neoliberale Politik bedingt sind, werden politisch geschaffene Bedingungen rechter Gewalt wiederum ausgeblendet.

Die Maßnahmen: Jugendarbeit ohne Politische Bildung

Dem derart reduzierten und analytisch tendenziös gedeuteten Phänomen entspricht als Gegenmaßnahme „Jugendhilfe vor Ort“, und zwar „zur unmittelbaren Auseinandersetzung mit gewalttätigen, auffälligen Jugendlichen“ (Erste Pressekonferenz des BMFJ zum AgAG am 10.12.1991, AgAG Bd. 3, 48) durch Fußball-Fan-Projekte und mobile Jugendarbeit. Darüber hinaus richten sich präventive Maßnahmen an „Kinder und Jugendliche, die (noch) nicht auffällig geworden sind“ (49). Schließlich sollen interkulturelle Jugendarbeit verstärkt und Fachkräfte geschult werden (vgl. Pressemitteilung des BMFJ zum ersten Zwischenbericht zum AgAG vom 17.7.1992, ebd., 68).

Politische Bildung wurde von der Bundesregierung nicht als besondere Maßnahme des Aktionsprogramms hervorgehoben, wenn auch im Rahmen des Bundesjugendplans mit zusätzlichen Mitteln versehen (vgl. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der SPD und anderer, 22.7.1992, ebd., 134). Im Sinne der Fokussierung aufs Epiphänomen jugendlicher Gewalt heißt es dazu: „Die Fachleute stimmen [...] dahingehend überein, dass Jugendliche, die in extremistischen und gewaltgeneigten Szenen eingebunden sind, durch Maßnahmen der politischen Bildung in der Regel nicht erreicht werden“ (ebd.). Politische Bildung erscheint fehl am Platze, wenn nur jugendliche Gewalttäter in den Blick genommen, rechtsextrem orientierte Jugendliche und Erwachsene und Gewalt bedingende gesellschaftliche Verhältnisse jedoch ausgeblendet bleiben. Dass politische Bildungsarbeit nicht verstärkt eingesetzt wird, obwohl auch die Bundesregierung davon ausgeht, dass ihr „Sinn [...] in ihrer langfristigen, präventiven Überzeugungsarbeit zugunsten des freiheitlich demokratischen Rechtsstaats“ (ebd.) liege, verdeutlicht den rein reaktiven Charakter des Aktionsprogramms.

Extremismusmodell und Repression

Schließlich verweist die Rede von ‚extremistischem‘ Verhalten und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung darauf, dass der Blick aufs Problem vom Extremismusmodell der Verfassungsschutzämter bestimmt ist. Dieses geht von einer von den rechten und linken extremistischen Rändern gleichermaßen bedrohten wie unberührten Mitte der Gesellschaft und einem davon ebenso unberührten Staat aus (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2008, 2ff;

kritisch: Stöss 2005 18f).¹⁴² Im Rahmen dieser Logik kommt staatlicher Repression nicht nur¹⁴³ gegen ‚Rechtsextreme‘ eine herausgehobene Rolle zu. Dementsprechend forderten Innenminister Rudolf Seiters und weitere CDU/CSU-Redner im Bundestag vorwiegend Maßnahmen wie Verbote rechtsextremer Organisationen, vorbeugende (sic!) Inhaftierung, Einschränkung des Demonstrationsrechts, Verschärfung des Tatbestands Landfriedensbruch und des Haftrechts, Verstärkung des Bundesgrenzschutzes etc. (vgl. Entschließungsantrag der Fraktionen der CDU/CSU, SPD und FDP, ebd., 138ff).¹⁴⁴ Solche Forderungen kontrastieren mit dem Umstand, dass bestehende rechtliche Möglichkeiten nicht ausgeschöpft wurden und Polizeieinsätze z.T. unterblieben, im Falle der mehrtätigen Ausschreitungen in Rostock-Lichtenhagen unter Mitverantwortung des Innenministers selbst (vgl. Schmidt 2002, 189). Zwar wurde in dieser Periode eine Reihe rechtsextremer Organisationen verboten¹⁴⁵, allerdings ohne die rechtsextreme Szene nachhaltig zu schwächen. Verbote entfalten i.d.R. keine langfristigen Wirkungen, weil die Mitglieder nicht ‚verboten‘ werden können und sich in der Regel schnell reorganisieren. Auf die Verbotswelle Anfang bis Mitte der 1990er Jahre reagierte die rechtsextreme Szene mit der Bildung mehr oder weniger informeller Netzwerke („Kameradschaften“).

Zwischenresümee

Es kann festgehalten werden, dass das von der damaligen Bundesfamilienministerin Merkel verantwortete Aktionsprogramm der Regierung Kohl bestenfalls darauf ausgelegt war, lokal selektiv die gewaltförmigen und mörderischen Spitzen einer rassistischen Alltagskultur

¹⁴² Bezugspunkt dieses Modells ist die im Bundesverfassungsgerichtsurteil zum Verbot der NSDAP-Nachfolgepartei SRP vom 22.10.1952 getroffene Ausführung des Artikels 21 (2) GG, Parteien seien verfassungswidrig, wenn sie die freiheitlich-demokratische Grundordnung (FDGO) beeinträchtigen oder beseitigen wollen. Die mit Blick auf das damals ebenfalls anhängige Verfahren gegen die KPD – immerhin Mitglied des Parlamentarischen Rates – Bestimmung der FDGO „[verlagert] den Schutz der freiheitlich-demokratischen Ordnung in einen Bereich vor[...], in dem von einer greifbaren Gefährdung keine Rede sein“ (Frankenberg 2004, 92) kann. Sie definiert den ‚legitimen‘ politischen Bereich, zu dem auch ‚radikale‘ Organisationen gehören. Vom Verfassungsschutz beobachtet werden dürfen Organisationen, die als extremistisch oder verfassungsfeindlich bewertet werden. Die „antitotalitäre Stoßrichtung“ (ebd.) dieser Praxis korrespondiert mit der totalitarismustheoretischen Annahme einer „Wesensgleichheit faschistischer und kommunistischer Ideologie und Herrschaft“ (Kühnl 1979, 126). Aktuelle und einflussreiche Vertreter dieser Strömung im akademischen Bereich sind Uwe Backes und Eckhard Jesse (vgl. exemplarisch Backes/Jesse 2002).

¹⁴³ Mangels Wahrung der körperlichen Unversehrtheit vieler Menschen durch den Einsatz staatlicher Gewalt gegen Ausschreitungen, organisierten antifaschistische Initiativen entsprechende Maßnahmen und protestierten gegen die Entfesselung rassistischer Gewalt durch den Staat. Beides traf nicht auf die Zustimmung der Regierungsparteien. Im Rahmen der Logik des Extremismusmodells verurteilen Union und FDP auch Aktivitäten linker Gruppen, wengleich diese nicht beim Namen genannt werden: „Der Deutsche Bundestag verurteilt aufs schärfste die Gewalttätigkeiten gegen ausländische Mitbürger und Asylbewerber sowie rassistische und antisemitische Übergriffe. [...] Wir Deutsche wissen aus unserer Geschichte, dass Extremismus, Hass und Gewalt immer ins Unglück führen. [...] Ebenso entschieden wie die Anwendung von Gewalt verurteilt der Deutsche Bundestag *alle extremistischen Aktivitäten*.“ (Entschließungsantrag der Fraktionen der CDU/CSU, SPD und FDP, 7.10.1992, AgAG, Bd. 3, 137; Herv. KR)

¹⁴⁴ Bis auf die explizit gegen Rechtsextreme gerichteten Maßnahmen sind die Forderungen allgemeiner Natur, würden also demokratische Freiheitsrechte im Namen der (Rechts-)Extremismus-Bekämpfung einschränken.

¹⁴⁵ Die Nationalistische Front am 26.11.1992, die Deutsche Alternative am 8.12.1992, die Nationale Offensive am 21.12.1992, die Wiking Jugend am 10.11.1994, die Freiheitliche Deutsche Arbeiterpartei am 22.2.1995 (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2004, 19ff). Vereinigungen wie diese können vom Bundesministerium des Inneren bzw. entsprechenden Landesbehörden verboten werden, Parteien allein vom Bundesverfassungsgericht.

einzuhegen, die durch die Anti-Asyl-Kampagne der CDU/CSU begünstigt worden waren. Diese Kampagnen können angesichts des grundsätzlich gegebenen Wissens um ihre Folgen als programmatisches Element des rechtspopulistischen Neoliberalismus (Kap. 7.3.1) verstanden werden. Auf der Basis des Extremismusmodells des Verfassungsschutzes werden die dominanten Kräfte in Staat und Zivilgesellschaft als Motoren des gewaltförmigen Alltagsrassismus aus dem Blickfeld gerückt. Die organisierten ‚Ränder der Gesellschaft‘ fokussierend, lautet eine Maßnahme: Repression durch Vereinigungsverbote. Jenseits dessen wird das Phänomen auf jugendliche Gewalt reduziert und, derart residual gefasst, wider besseres Wissen regional auf Ostdeutschland begrenzt. Das so zurechtgeschnittene Phänomen plausibilisiert die Deutung der Gewalt als Ausfluss problematischer Erfahrungen im DDR-System. Ihm korrespondiert die Förderung von Jugendsozialarbeit.

Gegen die Absage an Politische Bildung in diesem politisch-pädagogischen Mainstream stellt Bildungsarbeit schon per se einen kritischen Akt dar. Sie richtet sich an Zielgruppen, deren Denken und Handeln ggf. keine widerständigen Impulse gegen den Rechtspopulismus ‚von oben‘ enthalten und einen Nährboden für rassistische Gewalt ‚von unten‘ abgeben. In den zum Einsatz kommenden Bildungsansätzen wurde Rassismus teils als isoliert-individuelles Phänomen behandelt, dessen Realitätsbezug jenseits der Veränderung der individuellen Einstellung diffus blieb. In *kritischer* Bildungsarbeit sollten individuelle rassistische Denk- und Handlungsweisen in ihre gesellschaftlichen Zusammenhänge eingebettet werden. Damit werden sowohl die Bandbreite des Phänomens als auch der Blick auf mögliche Ursachen ausgeweitet. Dementsprechend war es Gegenstand konstruktiver Debatten, wie der Anspruch, Zusammenhänge zwischen individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen von Rassismus etc. herzustellen, konzeptionell und praktisch zu bewerkstelligen wäre.¹⁴⁶ In diesem Kontext gewinnt die Formulierung, Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft herstellen zu wollen (Kap. 3.2.1), ihren Sinn. Diese Debatten im Einzelnen zu rekonstruieren, ist allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit. Vielmehr ging es darum, die Handlungsmöglichkeiten und Behinderungen kritischer Bildungsarbeit im Verhältnis zum politisch-pädagogischen Mainstream der 1990er Jahre fassbar zu machen. Zudem ist dargestellt worden, wie die Vermittlung von Erfahrung und Gesellschaft mit Blick auf *gegenwärtige* Verhältnisse begriffen werden kann (Kap. 6, 7).

8.2 Das Bundesprogramm der Regierung Schröder

Mit der Regierungsübernahme durch SPD und Bündnis 90/Die Grünen nach den Wahlen am 27. September 1998 verbanden sich nicht nur Hoffnungen auf eine deutliche Mäßigung des

¹⁴⁶ An diesen Diskussionen hatten auch Kritische Psychologie und Ideologietheorie teil (vgl. Osterkamp 1996; Holzkamp 1994; W.F. Haug 1998c; Argument Sonderband (AS) 201, 1992; Das Argument 191, 1992; Das Argument 195, 1992). Im Argument-Verlag wurden rassistismustheoretische Beiträge von Stuart Hall, Etienne Balibar und Robert Miles übersetzt und in die Debatte gebracht.

neoliberalen Umbaus im ökonomischen Sinne, sondern auch auf eine Überwindung seiner rechtspopulistischen Gestalt. Wie gezeigt, ging Rot-Grün daran, die der transnationalen Produktionsweise entsprechende Liberalisierung der gesellschaftlichen Verkehrsverhältnisse durchzusetzen (vgl. 7.3.2). Dementsprechend hielten beide Parteien in ihrem Koalitionsvertrag vom 20. Oktober 1998 auch fest, dass sie „die politische Auseinandersetzung mit und die Bekämpfung von Rechtsextremismus zu einem Schwerpunkt machen“ würden und „ein Bündnis für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus¹⁴⁷ und Gewalt, für die Umsetzung der Werte und Garantien unseres sozialen und demokratischen Rechtsstaates schaffen“ (Koalitionsvertrag SPD, B'90/Die Grünen 1998, 38) wollten.

Obwohl für das Jahr 1998 ein Höhepunkt rechter Gewalt zu verzeichnen war (vgl. Curio 2001, 177), wurde das Bündnis erst am 23. Mai 2000, dem Tag des Grundgesetzes, gegründet. Konkrete Maßnahmen wurden erst unter öffentlichem Druck im Sommer 2000 eingeleitet. „Politiker und Medien wurden rechter Gewalttaten gewahr, als seien sie plötzlich wie eine Naturkatastrophe übers Land gekommen“, während sie tatsächlich lediglich eine „Entwicklung“ anerkannten, „die längst im Gange, aber bis dato negiert oder kleingeredet worden war“ (Benz 2001a, 7).¹⁴⁸

8.2.1 Ein interfraktioneller Kompromiss ohne CDU/CSU

Die Debatten in der Öffentlichkeit und im Deutschen Bundestag rissen in der Folge nicht ab. Alle im Bundestag vertretenen Parteien brachten Anträge ein, in denen sie aus ihrer Sicht angemessene Reaktionen beschrieben. Auf dieser Grundlage erarbeiteten SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP und PDS einen interfraktionellen Kompromiss, der am 30. März 2001 gegen die Stimmen der CDU/CSU und eine Stimme aus der PDS verabschiedet wurde. Im Antrag ‚Gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt‘ wird die Bundesregierung zur Umsetzung einer Reihe von Maßnahmen aufgefordert, von denen viele im zentralen Aktionsprogramm ‚Jugend für Demokratie und Toleranz – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus‘ enthalten sind.¹⁴⁹ Dieses Aktionsprogramm umfasste zwei aus dem Bundeshaushalt finanzierte Teilprogramme, die ‚Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Gewalt‘ (2001), die ab 2002 unter dem Titel ‚Entimon – Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus‘ weitergeführt wurden, sowie ‚Civitas – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern‘ (2001). Das Teilprogramm ‚Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt‘ fügt sich inhaltlich in das Aktionsprogramm ein, wurde aber aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert.

¹⁴⁷ Hier deutet sich schon an, dass das Extremismus-Modell in dieser Phase im Vergleich zur vorherigen zwar untergeordnet blieb, aber nicht bedeutungslos wurde.

¹⁴⁸ Vgl. für eine Chronik rechtsextremer Übergriffe von 1990 bis 2000 Curio (2001).

¹⁴⁹ Vgl. für den gesamten Forderungskatalog: Antrag der Fraktionen SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP und PDS, 6.3.2001. Eingeleitete Maßnahmen jenseits des Aktionsprogramms nennt Roth (2003, 18f).

Die Unterordnung des Extremismusmodells als Grund der CDU/CSU-Opposition

Dem gemeinsamen Antrag liegt die Auffassung zugrunde, dass „wir uns als Demokraten [...] einig sind, grundsätzlich gegen Extremismus jeder Art zu sein“, zugleich aber „im Bereich des Rechtsextremismus ein besonders gravierendes, ein spezifisches Problem“ (Sebastian Edathy, SPD, 2001, Plenarprotokoll 14/162, 15803 B) existiere, das nun anerkannt werde: „Das Nicht-wahrhaben-Wollen, das Wegschauen hat im letzten Jahr ein Ende gefunden“ (15802 B).

Das Extremismusmodell des Verfassungsschutzes ist damit als Deutungsgrundlage staatlichen Handelns nicht verschwunden, wird aber durch gegenstandsangemessenere Deutungen (s.u.) überlagert. Wie in den Kämpfen um die Liberalisierung des Staatsangehörigkeitsrechts und des Migrationsregimes (Kap. 7.3.2) behält die Union ihre kulturpolitische Fundamentalopposition im neoliberalen Block auch hier bei. Der Grund ist das Beharren auf der Dominanz des Extremismusmodells. Die CDU/CSU-Fraktion hielt die Debatte über Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in der Öffentlichkeit und im Bundestag für übertrieben: „Es gibt doch das Problem, dass wir extremistische, fremdenfeindliche, gewalttätige Exzesse alle miteinander verachten, ihnen aber in der Öffentlichkeit ein Maß an Beachtung schenken, das falsch ist“ (Schäuble, CDU, 2001, ebd., 15805 C). In Fortsetzung ihrer in der Beschreibung des AgAG deutlich gewordenen Linie forderte die christlich-konservative Fraktion die Bekämpfung des Rechts- und Linksextremismus sowie Verschärfungen im Allgemeinen und Jugendstrafrecht sowie des Versammlungsrechts (vgl. ebd., 15803 B, C). Die im Folgenden beschriebenen grundlegenden Verschiebungen im Offizialdiskurs (8.2.1) und den geförderten Maßnahmearten und -inhalten (8.2.2) im Vergleich zum AgAG ersetzen nicht das Extremismusmodell und repressive Maßnahmen¹⁵⁰, sondern treten an deren Seite und werden dominant.

8.2.2 Der ‚zivilgesellschaftliche‘ Ansatz im dominanten Offizialdiskurs

Das rot-grüne Aktionsprogramm enthält eine, wenn auch fragmentarische, sozialwissenschaftliche Deutung des Gegenstandes, die als ‚zivilgesellschaftliche‘ bezeichnet wird. Gemeint ist damit zunächst, dass „Rechtsextremismus“ regional und personal nicht reduziert, sondern „eher als Problem der politischen Kultur“ (Roth 2003, 5) angesehen wird. Dementsprechend werden keine Maßnahmen mit Blick auf kleine Randgruppen, sondern auf das langfristige Ziel der „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ (ebd.) entwickelt. Die in quantitativ-statistischen Studien dokumentierte „Verbreitung rechtsextremer, fremdenfeindlicher und antisemitischer Einstellungen in allen Teilen der Bevölkerung“ (Vossen/Berg/Palloks 2002, 40) (vgl. Kap. 5) wird im Offizialdiskurs anerkannt und ventiliert. Dementsprechend sind nicht bloß Jugendliche Adressat/inn/en des Programms, sondern „die Gesamtheit der in einer lokalen Gemeinschaft lebenden und agierenden Menschen und Institutionen“, darunter „Einzelakteure

¹⁵⁰ Neben dem aus formalen Gründen gescheiterten Versuch, die Verfassungswidrigkeit der NPD vom Bundesverfassungsgericht feststellen zu lassen, wurde 2000 die ultra-rassistische Organisation ‚Blood & Honour‘ vom BMI verboten. Aber auch die Einschränkung eines Grundrechts, nämlich desjenigen auf Versammlungsfreiheit, wurde unter der Regierung Schröder als probates Mittel im Kampf gegen Rechtsextremismus durchgesetzt.

und Bürgerzusammenschlüsse, [...] Berufsgruppen und staatliche wie nicht-staatliche Institutionen“ (41). Dies gilt grundsätzlich für alle drei Teilprogramme. Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und Gewalt werden als „komplexe und an Potential gewinnende antidemokratische Entwicklung“ verstanden, die „eine entschiedene Gegenwehr und eine demokratiefördernde Politik“ sowie den Willen „zur Kooperation zwischen Parteien, Behörden, Institutionen und zivilgesellschaftlichen Initiativen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2003, 2) erfordere. Civitas zielt darauf, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus „eine demokratische, gemeinwesenorientierte Kultur [...] entgegenzusetzen“ (BMFSFJ 2003a, 2), und auch mit Xenos sollen u.a. „zivilgesellschaftliche Strukturen [...] gestärkt und lokale Kooperationen und Netzwerke unterstützt werden“ (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung [BMAS] 2000, 4). Der ‚zivilgesellschaftliche‘ Ansatz war nicht fest umrissen, sondern eröffnete ein Experimentierfeld, in dem seine praktische und theoretische Bedeutung entwickelt und verhandelt werden konnte.¹⁵¹ Wie nun gezeigt wird, ist Politische Bildung dabei eine eigenständige Maßnahmeart, aber zugleich integraler Bestandteil anderer Maßnahmen bzw. sie gewinnt ihre Bedeutung auch in Kombination mit diesen.

Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildungsarbeit - Maßnahmearten in Civitas

Im Rahmen von Civitas entstanden u.a. die später so genannten Strukturprojekte, Mobile Beratungsteams (MBT), Opferberatungsstellen (OBS) und Netzwerkstellen (NWS), durch deren Zusammenspiel die reaktive und präventive Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus im öffentlichen Raum, in Kommunalpolitik und Verwaltung, Jugendarbeit, Vereinen, Schulen und bei der Polizei vorangetrieben wurde. Zusammenschlüsse von Bürger/innen und Professionellen konnten fachlich und organisatorisch kontinuierlich unterstützt werden. Dadurch entwickelten sich teilweise relativ stabile und sich zunehmend selbst organisierende Initiativen und Netzwerke. Opfer rechter Übergriffe fanden psychosoziale Unterstützung und die in (kriminal)polizeilichen Dokumentationen politisch motivierter Kriminalität nicht erfasste Dunkelziffer alltagsrassistischer Übergriffe konnte ansatzweise dokumentiert und in die öffentliche Debatte eingespeist werden.

Als integraler Bestandteil der Arbeit von MBT sowie NWS fungiert Politische Bildung nicht lediglich als Maßnahme zur individuellen Bewusstseinsveränderung mit diffusem Handlungsbezug, sondern ist eingebettet in kollektive Organisationsprozesse in einem definierten institutionellen oder regionalen Setting. Im Fall Mobiler Beratung ist Politische Bildung Teil eines kollektiven Lernprozesses mit dem Ziel, die Fähigkeit von Akteuren zur

¹⁵¹ Wenngleich zu vermuten ist, dass ein normatives Verständnis des Begriffs Zivilgesellschaft dominiert(e), entstand Raum dafür, die demgegenüber kritischere Bedeutung im Sinne Gramscis einzubringen. Zivilgesellschaft bezeichnet einerseits „all jene Organisationen, Institutionen und gesellschaftlichen Räume, in denen das soziale, kulturelle, moralische und religiöse Denken und Handeln der Menschen vermittelt und angeeignet wird.“ (Merkens 2010, 197) Als „analytischer Begriff“ ist er andererseits „darauf ausgerichtet, das intermediäre Handlungsfeld zu verstehen, das im Netzwerk von kulturellen Alltagspraxen und Ideologien, bis hin zu einem staatlich-institutionell verdichteten Werte- und Rechtssystem, Hegemonie produziert.“ (197f) Vgl. zum Hegemoniebegriff Kap. 7.1.

Wahrnehmung und Deutung rechtsextremer, rassistischer und antisemitischer Phänomene zu entfalten, um kurz-, mittel- und langfristige Handlungsmöglichkeiten zu deren Eindämmung in verschiedenen institutionellen und sozialräumlichen Kontexten zu entwickeln. Die Dauer und Intensität solcher Prozesse orientiert sich am Anlass der Beratungsanfrage und an den Ressourcen der Akteure.¹⁵² Dabei bewegten sich die im Offizialdiskurs ‚zugelassenen‘ Deutungen im Rahmen der beschriebenen quantitativ-statistischen Studien mit ihren Möglichkeiten und Grenzen (Kap. 5). Teils konnte auch daran gearbeitet werden, demgegenüber kritischere Theorien über gesellschaftliche Zusammenhänge rechtsextremer Strategien und Mobilisierungserfolge einzubringen, wie sie entwickelt wurden (Kap. 6, 7).

Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildungsarbeit – Maßnahmen in Entimon

Entimon weist als Förderschwerpunkte Lokale Netzwerke, Interkulturelles Lernen und Politische Bildung aus (vgl. BMFSFJ 2003, 2). Angesichts ähnlicher Schwerpunkte in den drei Programmteilen (zu Xenos s.u.) wurde auf Überschneidungen hingewiesen (vgl. Vossen/von Berg/Palloks 2002, 46f). Allerdings stellt die „Einführung der strukturellen Komponente ‚Netzwerke‘ in das Programm Entimon nicht lediglich einen gesonderten Förderbereich dar, sondern bezieht sich auch auf die Förderschwerpunkte ‚Interkulturelles Lernen‘ und ‚Politische Bildung‘. In diesem Sinne erwies sie sich „als wertvolle und notwendige Voraussetzung für die Förderung, Weiterentwicklung, Adaption und den Transfer von Beratungs-, Bildungs-, Sensibilisierungs- sowie Begegnungsstrategien“ (Klingelhöfer/Schmidt/Schuster/Brüggemann 2007, 64). Insofern orientiert der sogenannte „zivilgesellschaftliche“ Ansatz Politische Bildungsarbeit darauf, Lehr- und Lernprozesse in konkrete institutionelle und regionale Praxisfelder einzubetten, anstatt sich auf einzelne Privatpersonen zu beziehen.

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten wird „die Förderung und Weiterentwicklung von inter- bzw. transkulturellen und interreligiösen Praxiskonzepten“ unterstützt und dazu ermuntert, dabei die „historischen, politischen und sozialen Hintergründe von gegenseitigen Feindbildzuschreibungen“ sowie die sich „daraus ergebenden Konsequenzen“ (BMFSFJ 2003, 5) zu bearbeiten. Dieses offene Ziel soll für bildungsferne Jugendliche, rechtsextrem orientierte männliche Jugendliche, Migrant/inn/en generell sowie Erwachsene, insofern sie zu diesen in einem persönlich-pädagogischen Verhältnis stehen (Eltern, Lehrer/innen etc.), gefüllt werden (3f). Die Leitlinien eröffnen kritischer Bildungsarbeit insofern die Möglichkeit, die gesellschaftlichen Produktionsweisen ideologischer Denk- und Praxisformen in der Politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen in unterschiedlichen Positionen und Lebenslagen zu thematisieren.

¹⁵² Angesichts der Persistenz rechtsextremer, rassistischer und antisemitischer Phänomene und aufgrund des Anspruchs, diesen mit dem Aufbau einer demokratischen Gegenmacht in Organisationen und Kommunen zu begegnen, können sich komplexe Beratungsfälle über mehrere Jahre erstrecken. Vgl. für fachliche Standards und Methoden Mobiler Beratung: Korgel 2005. Für einen komplexen Beratungsprozess im Handlungsfeld Jugendarbeit vgl. K. Reimer/Fischel/Klose/Müller (2009).

Grenzen kritischer Bildungsarbeit im rot-grünen Programm

Wenngleich der ‚zivilgesellschaftliche‘ Ansatz im Vergleich zum AgAG die konzeptionellen und praktischen Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildungsarbeit erweiterte, war er doch nicht überall und gleichermaßen selbstverständlich, sondern musste gegen Widerstände durchgesetzt werden und blieb gebrochen. Wie in der wissenschaftlichen Begleitforschung etwa angemerkt wurde, wurden der durch quantitativ-statistische Erhebungen bekannten und anerkannten Verbreitung rechtsextremer Einstellungen in allen Segmenten der Gesellschaft zum Trotz „unter der Hand junge Menschen als zentrale Zielgruppe ein[geführt]“ (Roth 2003a, 26). Problematisch sei auch die Tendenz, ‚die Zivilgesellschaft‘ und ‚die staatliche Politik‘ als eine von rechtsextremen Personengruppen und Handlungsweisen streng abgrenzbare Einheit zu behandeln, obwohl die „normativen Zielsetzungen [der Programme gegen Rechtsextremismus, KR] [...] nicht nur in Teilen der [...] Bevölkerung, sondern auch bei staatlichen Institutionen und Akteuren oftmals sehr gering ausgebildet“ (Vossen/von Berg/Palloks 2002, 51) seien. Demgegenüber wird zu bedenken gegeben, dass „gerade auch staatliches Handeln der Zivilisierung“ (50) bedürfe, und es wird angeregt, auch den ökonomischen Sektor als zu demokratisierenden Bereich einzubeziehen (vgl. ebd.). Schließlich gebe es „viele Anhaltspunkte dafür, dass die zivilgesellschaftliche Orientierung und ihre administrative Umsetzung nur bedingt zusammenpassen“ (Roth 2003a, 25), etwa wenn die befürwortende Stellungnahme lokaler Entscheidungsträger als Förderbedingung für bestimmte Projekte gefordert wird. Demgegenüber wird empfohlen, dass die Administration stärker im Sinne einer „Ermöglichungspolitik“ funktionieren müsse, die „geduldig freiwilliges, am Gemeinwohl [...] orientiertes bürgerschaftliches Engagement in einer Weise unterstützt, die dessen Eigensinn nicht aushöhlt“, anstatt „Zivilgesellschaft ‚von oben‘ installieren zu wollen“ (24). Weitere Widersprüche und Grenzen ergeben sich aus der Reinterpretation quantitativ-statistischer Untersuchungen (vgl. Kap. 5).

8.2.3 Xenos – Genese von Diversity-Ansätzen in der interkulturellen (Bildungs-)Arbeit

Abschließend wird nun darauf eingegangen, wie Diversity-Ansätze als innovative Maßnahme Eingang in die interkulturelle (Bildungs-)Arbeit durch das rot-grüne Aktionsprogramm gefunden haben. Im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms Entimon, das einen Schwerpunkt auf Bildungsarbeit legt, wird ‚Diversity‘ als neuer Ansatz nicht benannt. Insofern scheint das Konzept in der in diesem Rahmen geförderten Politischen Bildung keine Rolle gespielt zu haben oder es wurde von der wissenschaftlichen Begleitung nicht für hervorhebenswert gehalten. Anders verhält es sich im Teilprogramm Xenos, dessen Zusatz ‚Leben und Arbeiten in Vielfalt‘ eine der möglichen Übersetzungen der Vokabel *diversity* enthält.

Offizialdiskurs

Die Deutungsgrundlage des Teilprogramms Xenos hat eine ähnliche Stoßrichtung wie die der anderen Teilprogramme. „Die kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft“ wird als Resultat von Zuwanderung aus verschiedenen Gründen verstanden, die mit den Gruppen von „Arbeitsmigrant/innen, Aussiedler/innen oder Flüchtlingen“ (BMAS 2000, 2) angedeutet sind. „Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“, die „keine alleinige Erscheinung bei Randgruppen ist, sondern bis in die Mitte der Gesellschaft“ (7) reichten, verhinderten eine Normalisierung der Existenz von Migrant/inn/en. Als tiefere Ursachen rassistischer Denk- und Handlungsweisen werden u.a. sich verschärfende Konkurrenzverhältnisse, etwa im Zusammenhang der europäischen Osterweiterung, angenommen (vgl. 5). Von daher wird auch die begrenzte Reichweite von Modellprogrammen reflektiert: „Hier sind weitere arbeitsmarktpolitische Instrumente auf allen Ebenen notwendig“, wobei davon ausgegangen wird, „dass nicht der Besitz eines Arbeitsplatzes kurative und präventive Wirkung hat, sondern die Qualität von Beschäftigungsverhältnissen entscheidend ist“ (ebd.). Die primäre Zielgruppe des Programms sind „Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund, die beim Zugang zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen und bei der schulischen und beruflichen Bildung benachteiligt waren“ (Emminghaus et al. 2007, 21). Weil es aber „nicht ausreichend [ist], sich auf Jugendliche zu konzentrieren, ohne das Umfeld einzubeziehen“ (BMAS 2000, 13), fördert Xenos Maßnahmen, die unterschiedlich ansetzen: Integrierte Projekte/Ansätze lokaler Partnerschaft (1), Qualifizierung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen (2), Maßnahmen in Schule, Beruf und Betrieb (3) sowie Information und Sensibilisierung (4) (vgl. 13). Im dritten Maßnahmebereich werden neben innerstaatlichen und transnationalen Austauschprojekten auch multikulturelle Zusammenarbeit in Betrieben und in diesem Zusammenhang Diversity Management benannt. Dazu wird mitgeteilt, dass sich „bereits einige führende Unternehmen in Deutschland“ mit diesem Ansatz beschäftigten und der „Schlüssel zum Erfolg in der Fokussierung auf das Individuum mit all seinen Facetten, Fähigkeiten und Einstellungen“ (25) liege. Im Rahmen von Xenos sollen „Arbeitgeber und Gewerkschaften, Unternehmensleitung und Führungskräfte [...] durch gezielte Maßnahmen für interkulturelle und ethnische Unterschiede sensibilisiert werden. Gleichzeitig sollen die Vorteile herausgestellt werden, die sich aus der Vielfalt der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für das Unternehmen und für die Zusammenarbeit der Arbeitskräfte ergeben.“ (Ebd.)

Aufstieg von Diversity-Management

Diversity Management taucht in den Xenos-Leitlinien zwar als zu fördern auf, ist allerdings nur einer von vier Förderschwerpunkten. Im Abschlussbericht wird Diversity Management dagegen als zentrale Innovation des Teilprogramms hervorgehoben:

„Gemeinsam mit seinen Schwesterprogrammen aus dem Aktionsprogramm hat XENOS dazu beigetragen, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus mit fehlender interkultureller Kompetenz und (auch

in Kombination mit dem Arbeitsmarkt) fehlender individueller Zukunftsperspektiven in Verbindung zu bringen. Damit haben die Programme dazu beigetragen, interkulturelle Trainings und Diversity Management in Deutschland publik zu machen und als Instrumente gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu etablieren.“ (Emminghaus et al. 2007, 5f)

Dabei treten die sozialwissenschaftlichen Bezüge des Xenos-Offizialdiskurses zugunsten einer sozialpsychologischen Engführung zurück. „Fehlende interkulturelle Kompetenz und Konfliktfähigkeit“ würden „zu Unsicherheiten und Konfliktpotentialen“ führen, die „fremdenfeindliche Tendenzen verstärken können. Handlungssicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen hingegen baut interkulturelle Konflikte ab und führt so zu einer Reduzierung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus und fördert Demokratie und Toleranz.“ (Emminghaus et al. 2007, 11)

Durch das Teilprogramm ‚Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt‘ hat Diversity Management Eingang in den Offizialdiskurs und die Praxislandschaft interkultureller (Bildungs-)Arbeit gefunden, deren Hauptzielgruppe prekarierte Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sind. Was sich hinter diesem Ansatz verbirgt, und in welchem Verhältnis er zu Politischer Bildung steht, wird in den *Kapitel 9* und *10* geklärt.

Zwischenresümee

Es kann festgehalten werden, dass unter dem skizzierten politisch-pädagogischen Mainstream Politische Bildung eine zentrale Maßnahme des Aktionsprogramms ist, und dass der Offizialdiskurs es grundsätzlich erlaubt, Zusammenhänge zwischen individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen sowie Praxisbezüge auf institutioneller bzw. kollektiver Ebene herzustellen und mit Jugendlichen wie Erwachsenen tätig zu werden. Der Offizialdiskurs und die geförderten Maßnahmearten unter Rot-Grün überwinden damit zentrale Handlungsbehinderungen Politischer Bildung unter dem schwarz-gelben Mainstream.

Die festgestellte Unklarheit, inwieweit Praxistheorien und Vorgehensweisen Politischer Bildungsarbeit ihren gesellschaftskritischen Anspruch einlösen (Kap. 2.1), gründet in dieser Öffnung, deren Grenzen zugleich nicht mehr so deutlich auf der Hand liegen, wie angesichts des AgAG (8.1). Es müssten detaillierte Reflexionen und Analysen, wie sie in dieser Arbeit (Kap. 2-7) vorgestellt wurden, vorgenommen werden, um Grenzen und Widersprüche im rot-grünen politisch-pädagogischen Mainstream zu identifizieren und um beurteilen zu können, inwieweit Bildungsarbeit ideologisiert¹⁵³, vom Sand im Getriebe zum Zahnrad wird.

Angesichts der Analysen (Kap. 3, 4) kann vermutet werden, dass die Möglichkeit der Thematisierung von Zusammenhängen zwischen Individuum und Gesellschaft und von Zusammenhangswissen (Kap. 6, 7) in antirassistischer Bildungsarbeit nicht ausgeschöpft wurde.

¹⁵³ Vgl. zum Begriff des Ideologischen Kap. 7.5.

Es muss offen bleiben, wie das Praxisfeld ‚von oben‘ und ‚von unten‘ unter einer rot-grünen Regierung weiter gestaltet worden wäre und welche Handlungsmöglichkeiten sich für kritische Bildungsarbeit ergeben hätten bzw. welche diese sich hätte erstreiten können.

Einerseits war der ‚zivilgesellschaftliche‘ Ansatz bereits unter Rot-Grün nur halbherzig umgesetzt und im Koalitionsvertrag 2002 zurückgenommen worden (vgl. Roth 2003, 17). Andererseits entwickelten Fachpolitiker/innen der Regierungsparteien bereits im Mai 2005, also mehr als ein Jahr vor Ablauf der regulären Legislaturperiode, Modelle, um die sogenannten Strukturprojekte, denen der ‚zivilgesellschaftliche‘ Ansatz deutlich zugrundelag, dauerhaft abzusichern. Allerdings schwand der Rückhalt für die rot-grüne Agenda 2010 im Laufe der zweiten Legislaturperiode seit 2002 zusehends. Nachdem SPD und Bündnis 90/Die Grünen bei den Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen am 22. Mai 2005 ihre dortige Regierungsmehrheit nicht verteidigen konnten, kündigten Bundeskanzler Schröder und SPD-Generalsekretär Franz Müntefering noch am Wahlabend Neuwahlen an. Bei diesen wurde am 18. September 2005 CDU und CSU stärkste Kraft. Da sie keine Regierungsmehrheit mit der FDP stellen konnten, kam es zu einer Großen Koalition mit der SPD unter Bundeskanzlerin Merkel (CDU).

8.3 Das Bundesprogramm der Regierung Merkel I

Im Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD vom 11. November 2005 zeichnet sich das Spannungsfeld ab, in dem sich die Gestaltung staatlicher Maßnahmen gegen Rechtsextremismus in dieser Phase bewegt. Die Intention der SPD, erfolgreiche Projekte des rot-grünen Aktionsprogramms abzusichern, kommt im Koalitionsvertrag CDU/CSU, SPD (2005) zum Ausdruck: „Wir wollen den Kampf gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, für Demokratie und Toleranz fortführen und auf Dauer verstetigen.“ (124) Die Aufwertung des Extremismusmodells mit expliziter Einbeziehung von Linksextremismus trägt die Handschrift der Union: „Es ist unser erklärtes Ziel, das Verständnis für die gemeinsamen Grundwerte und kulturelle Vielfalt zu entwickeln und [...] jede Form von Extremismus, auch von links, zu bekämpfen.“ (Ebd.) Interpretationsspielraum für alle Richtungen bietet das „Ziel [...], den Handlungsrahmen von Aktionsprogrammen umfassender auszulegen“ (ebd.). Die geplante Laufzeit der rot-grünen Programme bis Ende 2006 wurde beibehalten. Das, was als schwarz-rotes Programm gegen Rechtsextremismus bezeichnet werden kann, ist Resultat heftiger Kämpfe zwischen dem zuständigen CDU-geführten Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) auf der einen sowie betroffenen Projekten, engagierten Nichtregierungsorganisationen (NRO), den Oppositionsparteien Bündnis 90/Die Grünen und Die Linke sowie Fachpolitiker/inne/n der SPD auf der anderen Seite, die übers gesamte Jahr 2006 bis 2007 andauerten.

Resultat ist das mit 19 Millionen Euro jährlich ausgestattete bundesweite Hauptprogramm ‚Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘, das „auf Dauer angelegt“ (BMFSFJ Vielfalt/Startseite o.J.) (8.3.1) ist und dessen erste Phase vom 1. Januar 2007 bis Ende

2010 lief.¹⁵⁴ Gefördert werden Lokale Aktionspläne sowie Modellprojekte. Ergänzend tritt das ebenfalls bundesweite Programm ‚kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus‘ (8.3.2) hinzu. Es ist mit fünf Millionen Euro im Haushaltsplan verankert, nicht auf Dauer angelegt und fördert Beratungsnetzwerke sowie Modellprojekte. Schließlich wurde das Teilprogramm ‚Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt‘ unter Federführung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) bis zum 31. Dezember 2007 weitergeführt und ein Nachfolgeprogramm unter dem Titel ‚Xenos – Integration und Vielfalt‘ läuft seit 2007 bis 2013. Mit diesem Programm-Mosaik der Großen Koalition geht eine Verschiebung des Offiziäldiskurses und der favorisierten Maßnahmentearten und -inhalte einher, die die Anschlussstellen für kritische Theorie und die Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildungsarbeit deutlich einschränken. Zugleich avanciert Diversity von einem untergeordneten zu einem deutlich herausgehobenen Ansatz im Rahmen von Xenos.

8.3.1, Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘

Für das Hauptprogramm ‚Vielfalt tut gut‘ war vom BMFSFJ eine Themenausweitung auf Linksextremismus und Islamismus geplant (vgl. BMFSFJ 2006, 1; 2006a, 1), die nach massiven Protesten seitens der eingangs genannten Kontrahenten des federführenden Ministeriums fallen gelassen wurde (vgl. BMFSFJ 2006b). Im Rahmen des nicht grundsätzlich kritisierten oder gar außer Kraft gesetzten Extremismusmodells war das Hauptargument, eine Themenausweitung bedeute Mittelkürzungen für die staatlich unterstützte Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus.

Das in der Folge entwickelte Programm ‚Vielfalt tut gut‘ wird vom BMFSFJ in die rot-grüne Tradition gestellt. Es knüpfe „an die Erfahrungen aus dem Ende 2006 auslaufenden Aktionsprogramm [...] an“ und setze „zugleich die Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitungen um“ (BMFSFJ Vielfalt/Startseite o.J.). Tatsächlich sind der Offiziäldiskurs und die geförderten Maßnahmentearten im Vergleich zum Vorläuferprogramm deutlich begrenzt.

Aufwertung von Erkenntnissen repressiver Staatsapparate im Offiziäldiskurs

Die Auffassung, dass „Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus [...] in Deutschland nach wie vor ernstzunehmende Probleme [sind]“, wird weiterhin vertreten. Sozialwissenschaftliche Studien wie die dargestellten (Kap. 5) treten jedoch als Deutungsgrundlage in den Hintergrund, Angaben repressiver Staatsapparate in den Vordergrund. Das Ministerium orientiert sich an „Verfassungsschutzberichten, [...] Wahlergebnissen rechtsextremer Parteien sowie neueren Studien und Berichten aus der pädagogischen Praxis“ (BMFSFJ Leitlinie LAP/Modellprojekte o.J., 2). Prävention wird nicht mehr darauf bezogen, Kräfteverhältnisse in der Zivilgesellschaft zugunsten demokratischer Kräfte zu verschieben,

¹⁵⁴ Vom BMFSFJ hervorgehoben wird auch die Kampagne ‚Orte der Vielfalt‘, auf die an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen wird, weil sie eher symbolischer Natur ist und keinen Einfluss auf die Praxis Politischer Bildung hat.

sondern „Kinder und Jugendliche früh [...] zu gewinnen“ (BMFSFJ Vielfalt/Startseite o.J.): „Gerade junge Menschen“ müssten „möglichst früh *immun* gemacht werden gegen die *Lockangebote* von Rechtsextremisten und für ein vielfältiges, tolerantes und demokratisches Miteinander begeistert werden“ (BMFSFJ Vielfalt/Ziele und Strategien o.J., Herv. KR).

Die Aneignung rechtsextremer, rassistischer und antisemitischer Denkformen und Handlungsweisen wird nicht mehr in Zusammenhang mit der Transformation von Arbeitsverhältnissen und Lebensweisen gebracht, sondern wie als passive Folge oder Fall von Verführung verstanden. Anstelle einer fragmentarisch-sozialwissenschaftlichen wird eine entwicklungspsychologische Vorstellung im Offizialdiskurs dominant. Dabei sind ontogenetische Bedingungen ideologischer Haltungen relevant, und ihre Berücksichtigung im Diskurs und den Maßnahmentearten wichtig. Wenn sie allerdings dominant werden und an die Stelle des ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatzes treten, tragen sie zu einer Pädagogisierung eines gesamtgesellschaftlichen Problems bei. So wird die Förderung von demokratischen Initiativen und Netzwerken im gegenwärtig diskutierten Programm tatsächlich zur untergeordneten Maßnahmenteart, während es „vor allem die politische Bildung sowie die Arbeit im sozialpädagogischen Bereich [fördert]“ (BMFSFJ Vielfalt/Startseite o.J.). Sozialpädagogische und Bildungsarbeit werden dabei nicht mehr in konkrete institutionelle und sozialräumliche Settings eingebettet; entsprechende Formulierungen fehlen in der Leitlinie (vgl. Leitlinie Modellprojekte). Zugleich wird davon ausgegangen, dass das Programm „der Bewusstseinsbildung [dient] und [...] auf langfristige Wirkungseffekte ausgerichtet [ist]“ (BMFSFJ Leitlinie LAP/Modellprojekte o.J., 2). Hier zeichnet sich ein Rückfall in die Arbeit mit einzelnen Privatpersonen ab, in denen der Bezug zu den gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten abgeschnitten ist (Kap. 8.1), der im ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatz hergestellt ist.

Verstaatlichung von Zivilgesellschaft & Fokus auf Jugend - Lokale Aktionspläne

Zwar verfolgt das Programm mit Lokalen Aktionsplänen (LAP) (s.u.) weiterhin die „Stärkung der Zivilgesellschaft“ (BMFSFJ Leitlinie LAP o.J., 2). LAP gelten als geeignet „für die *nachhaltige Entwicklung lokaler Bündnisse* gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ (ebd.; Herv. KR), also staatsferner Akteure. Wie nun gezeigt wird, bindet die administrative Struktur der LAP Initiativen von Bürger/inne/n jedoch stärker an staatliche Stellen an als zuvor. Zudem trägt die LAP-Praxis dazu bei, das problematische Phänomen auf Jugendliche zu reduzieren.

Anbindung unabhängiger Akteure an staatliche Stellen

Auf dem Papier scheint ein Machtgleichgewicht zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren angestrebt zu werden, insofern die „kommunal Verantwortlichen genauso wie Akteure der Zivilgesellschaft, z.B.: öffentliche und freie Träger, engagierte Bürgerinnen und Bürger sowie Vertreter/innen der lokalen Wirtschaft“ (BMFSFJ Leitlinie LAP o.J., 3) zusammenwirken sollen.

Allerdings liegt die „Verantwortung“ (6) beim Ämternetzwerk, während zivilgesellschaftliche Akteure „zu beteiligen“ (7) sind. Die Bundesmittel werden nicht Trägern nichtstaatlicher Akteursgruppen, sondern Kommunen, Landkreisen oder Zusammenschlüssen von Gebietskörperschaften überwiesen (vgl. 10). Im Begleitausschuss, der über die Mittelvergabe entscheidet, sollen staatliche Stellen und nichtstaatliche Akteursgruppen vertreten sein. Letztere können also mitentscheiden, aber nicht direkt über Gelder verfügen. Anders als in den vielen Netzwerken und Bündnissen, in denen eine Vielzahl nichtstaatlicher und staatlicher Stellen zusammentrafen, um gemeinsame Aktionen und Strategien gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus zu planen und umzusetzen, haben Begleitausschüsse eine kleinere Mitgliederzahl und treffen sich vorwiegend zum Zweck der Mittelvergabe. Entgegen dem propagierten Ziel unterstützt die administrative Struktur der LAP nicht die Bildung eigensinniger Initiativen und Netzwerke in der Zivilgesellschaft, sondern bindet diese stärker an die federführenden staatlichen Stellen an.

Intentionswidriger Fokus auf Jugendliche

Es zeichnet sich ab, dass die Kommunen der 90 geförderten LAP Rechtsextremismus Rechtsextremismus, Rassismus etc. vorwiegend als Jugendphänomen und nicht als eines der gesamten politischen Kultur ansehen: „In allen Begleitausschüssen finden sich Vertreter/-innen der Verwaltung, insbesondere des Jugendamtes (90%), gefolgt von Polizei, Schulamt und Integrationsbeauftragten.“ (Kurzfassung Jahresbericht LAP 2008, 4) Die förderfähigen Maßnahmentearten fokussieren schon programmatisch auf die Zielgruppe Jugendliche und auf sozialpädagogische und Bildungsarbeit. Drei von sieben Schwerpunkten sind unmittelbar im Bildungsbereich angesiedelt (interkulturelle/antirassistische Bildung, interreligiöses Lernen, Demokratie- und Toleranzerziehung), zwei weitere (kulturelle/geschichtliche Identität, Einbeziehung rechtsextremistisch gefährdeter Jugendlicher) legen sozialpädagogische Maßnahmen nahe. Lediglich zwei von sieben Schwerpunkten (soziale Integration, Stärkung der demokratischen Bürgergesellschaft) regen zur Entwicklung anderer Maßnahmen an (vgl. BMFSFJ Leitlinie LAP o.J., 5f). Von den vorgegebenen Zielgruppen sind drei unmittelbar Jugendliche (Jugendliche in strukturschwachen Regionen, männliche Jugendliche aus bildungsfernen Milieus, Kinder und jüngere Jugendliche), die Gruppe ‚Migrant/inn/en‘ wird durch die Maßnahmenteart ‚politische Bildung‘ der Tendenz nach ebenfalls als Jugendliche vorgestellt und von den erwachsenen Zielgruppen (Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen, Sozialpädagoge/inn/en; Multiplikator/inn/en; lokale deutungsmächtige Akteursgruppen) bewegt sich lediglich die letztgenannte jenseits des pädagogischen Bereichs (vgl. 4ff).

Von den möglichen Zielen setzten sich die 90 LAP „Demokratieförderung und Toleranzerziehung (44,3%)¹⁵⁵, Stärkung der demokratischen Bürgergesellschaft (29%; in den ostdeutschen Fördergebieten häufiger als in den westdeutschen) und interkulturelles/interreligiöses/geschichtliches Lernen/antirassistische Bildung (in 12,5% der Fördergebiete)“ und damit „vor allem Mittlerziele, die Informationen und Wissen vermitteln sowie Akteure sensibilisieren sollen“ (Kurzfassung Jahresbericht LAP 2008, 3). Zur Stärkung der Bürgergesellschaft werden zwar „vor allem netzwerk- und beteiligungsorientierte Ansätze“ benannt, aber auch hier liegt der Schwerpunkt in der Praxis auf pädagogischen Zielen bzw. Maßnahmen (ebd.). „Am seltensten kommt die Zielsetzung ‚soziale Integration‘ zum Tragen.“ (Ebd.) Als gewünschte Zielgruppen werden „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einschließlich der Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen (22%), gefolgt von Jugendlichen in strukturschwachen Regionen und Kommunen (20%) und zivilgesellschaftliche Akteure (14%) benannt“ (ebd.).¹⁵⁶

Der in den Planungen der LAP-Gebiete ohnehin bestehende Trend, pädagogische Ziele zu setzen und jugendliche Zielgruppen zu avisieren, wird in der Umsetzung noch verstärkt. Die „Projektangebote bestehen vor allem in personenbezogener Wissensvermittlung (Vorträge, Seminare), der Erarbeitung von Wissen (Workshops, Lernwerkstätten), Kreativangeboten sowie Begegnungsprojekten und richten sich vorrangig an (ältere) Kinder, Jugendliche und junge Volljährige“ (ebd.). Dagegen „werden Angebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie strukturstärkende Vernetzungsangebote [seltener genannt]“ (ebd.).

Fokus auf Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Kindern - Modellprojekte

Neben LAP fördert das Hauptprogramm ‚Vielfalt tut gut‘ Modellprojekte (MP) der sozialpädagogischen und Bildungsarbeit in den vier Themenbereichen historischer/aktueller Antisemitismus, Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen, Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft und früh ansetzende Prävention. Angesichts der bekannten Verbreitung recht(sextrem)er *Einstellung* in allen Altersgruppen, Institutionen und Lebenslagen (Kap. 5.2.2) wäre es sachlich geboten, Erwachsene, einflussreiche Akteure und Akteursgruppen in Staat und Gesellschaft als Zielgruppen einzubeziehen und einen ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatz beizubehalten. In der Beschreibung der thematischen Förderbereiche werden jedoch ausschließlich Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene vereinzelt in ihrer pädagogischen Funktion benannt und die Einbettung der sozialpädagogischen und Bildungsmaßnahmen in institutionelle und sozialräumliche Settings wird aufgegeben (vgl.

¹⁵⁵ Lies: Dieser Schwerpunkt wurde in 44,3% der LAP-Fördergebiete als Ziel genannt. Mangels Kenntnis des verwendeten Fragebogens muss offen bleiben, warum keine ganzen Prozentzahlen resultieren. Unklar bleibt auch, warum die Prozentangaben über jenen Anteil der Fördergebiete, in denen die genannten Ziele gesetzt wurden, sich lediglich auf 85,8% und nicht 100% summieren.

¹⁵⁶ Vgl. Fn. 155.

BMFSFJ Leitlinie MP o.J.). Mit dieser Ausrichtung geht eine Pädagogisierung des Problems einher.

Pädagogisierung des Phänomens – zwei Beispiele

Das BMFSFJ geht davon aus, dass sich „Ängste vor dem Islam sowie unterschiedliche Formen von Islamfeindlichkeit intensiviert“ (BMFSFJ Leitlinie MP o.J., 5) haben. Tatsächlich sind islamophobe Denkweisen in der Bevölkerung relativ weit verbreitet (vgl. Heitmeyer 2007, 26).¹⁵⁷ In den bundesweiten Konflikten um Moscheebauten sind rechtsextreme und rechtspopulistische Kräfte bis hinein ins bürgerliche Parteienspektrum treibende Kräfte (vgl. Häusler 2008). Der Abbau von Bürgerrechten wird mit der Gefahr vor dem terroristischen Islamismus legitimiert und schließlich schlugen in der Auseinandersetzung ums muslimische Kopftuch dominanzkulturelle Verhältnisse durch (vgl. Sacksofsky 2005).¹⁵⁸ Die Eindämmung dieser islamophoben Phänomene erfordert offensichtlich ein Bündel an Maßnahmen, das sich auf verschiedene Zielgruppen und Handlungsfelder bezieht. Das BMFSFJ meint jedoch: „Gefordert sind *pädagogische Bildungs- und Sensibilisierungskonzepte*, die z.B. durch die Integration interreligiöser Aspekte in Angebote interkulturellen und antirassistischen Lernens den Blick auf die pluralisierten und komplexen Lebenswelten und Orientierungen von *jungen Menschen* in der Einwanderungsgesellschaft lenken“ (BMFSFJ Leitlinie MP o.J., 5; Herv. KR). Das Phänomen wird faktisch auf Jugendliche und die Maßnahmentypen auf Bildungsarbeit begrenzt – und letztere damit überfordert.

Fast kurios mutet der Umstand an, dass die Berücksichtigung von „historischen Kontexten“ etwa „zum Nationalsozialismus und Holocaust, zum Nahostkonflikt, zur Geschichte der Kurden, zur deutschen Teilung und Wiedervereinigung“ (6) nicht im Zusammenhang der Förderschwerpunkte für Jugendliche und junge Erwachsene auftaucht, sondern in jenem für „Kinder im Kindergarten und Grundschulalter“ (ebd.). Dasselbe gilt für die „aktive Beteiligung an demokratischen Entscheidungsprozessen“ (ebd.). Insofern ist dort, wo die ontogenetischen Voraussetzungen zur kognitiven, emotionalen und motivationalen Aneignung komplizierterer Zusammenhänge und zur praktischen Mitgestaltung von Institutionen gegeben wären, nicht vorgesehen, diese zu vermitteln; dagegen sollen sie dort, wo diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, vermittelt werden.

¹⁵⁷ Rund 24% (2004) bzw. 28% (2006) stimmen dem Item „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“ eher oder voll und ganz zu, rund 35% (2004) bzw. 39% (2006) dem Item „Durch die vielen Muslime fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ (Heitmeyer 2007, 26).

¹⁵⁸ Das bundesdeutsche Verfassungsprinzip der ‚offenen und übergreifenden Neutralität‘ bedeutet in der Praxis u.a. eine Verquickung von Staat und christlichen Kirchen, denen bestimmte Privilegien zukommen (Erhebung der Kirchensteuer, Garantie des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach etc.). Angesichts des muslimischen Kopftuchs bei Lehrerinnen wurde die Neutralitätspflicht des Staates, repräsentiert durch seine Beamten, als gefährdet angesehen. Ist dies schon grundsätzlich zweifelhaft – „niemand käme auf die Idee, aus dem Kopftuch einer einzelnen Lehrerin zu schließen, dass der deutsche Staat sich zum Islam bekennt“ (Sacksofsky 2005, 50) –, verstößt der Weg einiger Bundesländer, „das muslimische Kopftuch aus der Schule herauszuhalten, während die Darstellung christlicher Traditionen zulässig bleibt“ (51), gegen „das Gebot strikter Gleichbehandlung der verschiedenen Glaubensrichtungen“ (BVerfG 2003, Absatz-Nr. 39; zit.n. ebd.).

Die Aufwertung Politischer Bildung im Rahmen der MP erscheint zunächst als Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildungsarbeit. Tatsächlich behindert die im Offizialdiskurs ‚anerkannte‘ reduzierte Deutungsgrundlage diese ebenso wie die programmatische Einengung der Zielgruppe auf Kinder und Jugendliche. Erwachsenenbildung wird eher randständig.

8.3.2 ‚kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus‘

Die Abkehr vom ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatz ließ sich bereits an den Elementen des Programms ‚Vielfalt tut gut‘ veranschaulichen, kristallisiert sich aber insbesondere in dem Versuch der Abwicklung der sogenannten Strukturprojekte.

Die verbinderte Abwicklung der Strukturprojekte

Über das Programm ‚Vielfalt tut gut‘ hinaus plante das BMFSFJ keine weiteren Maßnahmen. Das ergänzende Programm ‚kompetent. für Demokratie‘ kam erst unter massivem Druck der eingangs genannten Kontrahenten des federführenden Ministeriums zustande, wurde allerdings weder in der von der Mehrheit des Bundestages intendierten Form noch gemäß den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung realisiert. Kern der Auseinandersetzungen war die Frage, ob für die Strukturprojekte (Mobile Beratungsteams (MBT), Opferberatungsstellen (OBT), Netzwerkstellen (NWS)) eine Fördermöglichkeit geschaffen werden würde oder nicht. Das BMFSFJ zeigte kein Interesse daran. Zwar beschrieb das Ministerium die Strukturprojekte den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung entsprechend als grundsätzlich sinnvoll und erfolgreich (BMFSFJ 2006a, 3ff), beschied aber, dass das bisherige Aktionsprogramm 2006 auslaufe (vgl. 16), eine dauerhafte Finanzierung örtlicher Projekte durch den Bund nicht möglich sei und den Ländern eine Weiterfinanzierung überlassen bleibe (vgl. 7). Das im September 2006 unmittelbar drohende Ende der Strukturprojekte – Mitarbeiter/innen hätten sich neue Arbeitsplätze suchen und Mietverträge für Räume und Autos hätten fristgemäß gekündigt werden müssen – konnte nach massiver Kritik aus Politik und Öffentlichkeit verhindert werden: „Die Strukturprojekte ‚Mobile Einsatzteams‘ und ‚Opferberatungsstellen‘ werden durch eine Nachlauffinanzierung in 2007 solange weiterfinanziert und damit in ihrem Bestand erhalten, bis eine Konzeption für deren dauerhafte Integration in die neuen Maßnahmen gefunden wurde.“ (Griese/Schmidt 2006) Während sich die zuständige Ministerin Ursula von der Leyen auch nach dem Einzug der NPD in den Landtag Mecklenburg-Vorpommerns nach der Wahl am 17. September 2006 über die Zukunft der Strukturprojekte ausschwig, forderten die mit der wissenschaftlichen Begleitung des Vorläuferprogramms betrauten Wissenschaftler Roland Roth (vgl. Deutschlandradio Kultur, 25.9.2006) und Wilhelm Heitmeyer (vgl. Spiegel Online, 26.9.2006) mit Verweis auf ihre Evaluationen deren Absicherung. Der SPD-Fraktionsvorsitzende Peter Struck kündigte an, sich für eine Aufstockung der Mittel um fünf Millionen Euro – die zur Finanzierung der bestehenden Strukturprojekte jährlich nötige Summe – einzusetzen und die Überführung der Projekte in eine Bundesstiftung anzustreben (vgl. Financial Times Deutschland,

23.9.2006). Zwar wurde am 20. Oktober 2006 eine Aufstockung um fünf Millionen Euro verkündet (vgl. Griese/Schmidt, Pressemitteilung vom 20.10.2006), das BMFSFJ lehnte jedoch das Angebot der Stiftung ‚Erinnerung, Verantwortung, Zukunft‘ (EVZ) und des Vereins ‚Gegen Vergessen – Für Demokratie‘ (GVFD) ab, die Trägerschaft zu übernehmen. Das Geld wurde im Haushaltsplan verankert, ohne den Titel jedoch inhaltlich eindeutig zuzuordnen. Zuständige SPD-Politiker/innen interpretierten den Beschluss zwar so, dass „das Geld notwendig [ist], um die Arbeit der Mobilen Beratungsteams und Opferberatungsstellen weiter zu entwickeln und auszubauen“ (ebd.), wollten aber „nicht garantieren, dass jedes Projekt ‚eins zu eins‘ erhalten bleibe“ (die tageszeitung (taz), 21.10.2006). Während für diese Phase unklar bleibt, ob der SPD fachliche Fehler unterliefen, die zuständigen Politiker/innen nicht kompromisslos hinter der Forderung nach Absicherung der bestehenden Strukturprojekte standen oder sich mit einer kompromisslosen Position in der Fraktion oder diese sich gegenüber der CDU/CSU nicht durchsetzen konnten, liegt die Strategie des BMFSFJ offen zu Tage.

Die Ersetzung der unabhängigen Strukturprojekte durch staatsnahe Beratungsnetzwerke

Das Ministerium kündigte direkt nach der Einigung über die Mittelaufstockung den „Aufbau eines bundesweit tätigen Mobilen Kriseninterventionsteams“ an, an das die „Projekte der Mobilen Beratung und Opferberatung *angegliedert* werden“ (Regierung online, 24.10.2006; Herv. KR), und versandte mit Datum vom 30. Januar 2007 das Konzept vom 22. Januar 2006 für ein entsprechendes Bundesprogramm „Förderung von Beratungsnetzwerken – Mobile Kriseninterventionsteams gegen Rechtsextremismus“ an die obersten Landesjugendbehörden.

Das Konzept setzt nicht nur die Abkehr vom ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatz fort, sondern stellt die Logik sowie fachlichen Standards mobiler und Opferberatung auf den Kopf und widerspricht den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung (s.u.). Im Februar/März 2007 versuchten Fachwissenschaftler/innen, Projektkoordinatoren, Bündnis 90/Die Grünen, Die Linke sowie die SPD letztmalig und erfolglos, die Strukturprojekte unter dem Dach der Stiftung EVZ und des Vereins GVFD weiter zu führen oder eine weitere Säule innerhalb des geplanten Programms für die Strukturprojekte einzurichten. Auch die FDP war der Auffassung, dass „die von der Bundesregierung vorgeschlagenen Modelle nicht dem Willen des Parlaments entsprächen“ und das Konzept der Krisenintervention „im Gegensatz zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Civitas-Programms“ stünde (Deutscher Bundestag 2007, 8). Das Programm „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ wurde jedoch mit nur geringfügigen Änderungen im Vergleich zum Konzept vom 22. Januar 2006 realisiert.

Die Verstaatlichung der Beratungsnetzwerke

Gefördert werden die bundesweite Etablierung von Beratungsnetzwerken (BN) sowie Modellprojekte (MP). Die Leitlinien sehen vor, dass die Länder ein Beratungsnetzwerk staatlicher und nichtstaatlicher Einrichtungen (Jugendsozialarbeit, Polizei, Justiz, Psychologie, Wissenschaft,

Kirchen, Ämter, Ministerien) bilden. Anlässlich einer Krise, definiert als „akut bedrohliche Situation mit rechtsextremem, fremdenfeindlichem und antisemitischem Hintergrund“ (BMFSFJ Leitlinie BN o.J., 3), soll eine Intervention, definiert als „anlassbezogene, unmittelbare und zeitlich befristete Einflussnahme von außen“ (4), durch ein mobiles Interventionsteam erfolgen, das aus passenden Personen des Netzwerkes für die Dauer des Einsatzes gebildet wird. Eine einzurichtende Landeskoordinierungsstelle etabliert das Netzwerk, ist Kontaktstelle für Anfragen der Zielgruppen (Betroffene und lokale Ansprechpartner/innen), führt die Erstberatung durch und stellt das Interventionsteam zusammen (vgl. 5).

Das Programm steht für eine Schwächung der bestehenden Strukturprojekte – und gegen den Aufbau entsprechender oder ähnlicher Strukturen in Westdeutschland. Erstens werden die zu ihrer Absicherung gedachten Mittel auf Beratungsnetzwerke in Gesamtdeutschland sowie Modellprojekte¹⁵⁹ verteilt und damit die Ressourcen für Strukturprojekte gekürzt. Zweitens wurde den Bundesländern, die hauptsächlich oder ausschließlich MBT und OBT aus den Mitteln des Programms fördern wollten, schließlich eine entsprechende Option gewährt (vgl. Seils 2007). Grundsätzlich bleiben die Strukturprojekte aber Teil eines Beratungsnetzwerkes und können in ihrer Funktion dementsprechend, etwa bei wechselnden Regierungskonstellationen, von den Ländern beschnitten werden. Drittens sind die Mittel für Ostdeutschland, also die bestehenden Strukturprojekte, degressiv, für die alten Länder progressiv angelegt, so dass die langfristige Absicherung bestehender Strukturprojekte ohnehin in der Hand der Länder liegt. Viertens zeigt der Aufbau der Beratungsnetzwerke, dass in der Regel Ministerien und des Öfteren auch der Verfassungsschutz Mitglied der Beratungsnetzwerke sind, so dass tatsächlich „aus einem Netzwerk ziviler, staatlich geförderter Initiativen ein bürokratisches Gebilde“ (ebd.) geworden ist.

Umkehr des Offizialdiskurses und Aufgabe fachlicher Standards

Darüber hinaus kehrt die Handlungslogik des Programms das Verhältnis von Anlass, Ursache und Ziel von Beratungsverläufen im Vergleich zum Vorläuferprogramm um. Zwar wird Rechtsextremismus noch ansatzweise als Problem der politischen Kultur anerkannt, wenn es heißt, dass die „Verfestigung rechtsextremistischer, fremdenfeindlicher und antisemitischer Strukturen im Gemeinwesen und deren gezielte Einflussnahme auf die Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger [...] die demokratische Grundordnung [bedrohen]“ und dies „zu krisenhaften lokalen Situationen“ (3) führen könne. Die Definition der Krise und der Intervention (s.o.) begrenzt jedoch den Handlungsrahmen der Beratungsnetzwerke auf die Behebung des Phänomens, nicht auf die Transformation der ihm zugrunde liegenden Kräfteverhältnisse.

¹⁵⁹ Unabhängig von der Kritik, dass die Haushaltsmittel von fünf Millionen Euro nicht wie von der Mehrheit des Bundestages intendiert verwendet werden, ist festzuhalten, dass beispielsweise das Modellprojekt Jugendfeuerwehren als solches sinnvoll ist, weil es auf die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus in einer Organisationsstruktur zielt, die bundesweit existiert, im ländlichen Raum eine wesentliche zivilgesellschaftliche Funktion hat und des Öfteren von rechtsextrem-orientierten Männern besetzt bzw. dominiert wird.

Die Logik von mobiler und Opferberatung wird darüber hinaus in mehrfacher Hinsicht unterlaufen (vgl. ReachOut/Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus (mbr) 2006). Letztere wurden angesichts der Erfahrung gegründet, dass Opfer rechtsextremer Gewalt sich staatlichen Stellen gerade nicht anvertrauen, weil sie diskriminierende Erfahrungen mit Polizei und Behörden gemacht haben oder befürchten. Es ist nicht zu erwarten, dass Betroffene sich an Landeskoordinierungsstellen als Erstkontaktstellen wenden. Geschähe dies jedoch und würde der Fall im Beratungsnetzwerk der Polizei bekannt, müsste diese von Amts wegen ermitteln. Den Betroffenen wäre die Entscheidung aus der Hand genommen, ob sie Anzeige erstatten möchten oder nicht. Auch im Falle von Jugendarbeiter/inne/n, Lehrer/inne/n oder Verwaltungsmitarbeiter/inne/n als Klient/inn/en mobiler Beratung ist zu erwarten, dass diese ihre Fragen und Probleme im Umgang mit rechtsextremen Phänomenen eher einer unabhängigen NRO als einer Behörde mitteilen, die u.U. sogar ihr Dienstherr ist. So wird im ersten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Programmteil Beratungsnetzwerke festgestellt, dass die „Fallmeldung [...] meist nicht direkt bei den Landeskoordinierungsstellen eingeht“, sondern bei „Erstmeldestellen oder bei Mitgliedern von Beratungsnetzwerken“ (Bohn/Döring 2008, 1), allerdings ohne auf die genannten Hintergründe einzugehen.

Die ursprünglich zwei- bis dreimonatige Befristung der Intervention widerspricht den Erfahrungen mobiler Beratung, deren Dauer und Intensität sich am Problem und den Ressourcen der Akteure orientiert und nicht bürokratisch verordnet werden kann. Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in ihren verschiedenen Facetten (Denkformen und Handlungsweisen, Organisationen und Parteien) sind langfristig existierende und sich reproduzierende Phänomene. Diesen wurde mit einem kleinteiligen und zeitintensiven Aufbau und der Unterstützung ebenso langfristig bestehender demokratischer Netzwerke in der lokalen Zivilgesellschaft begegnet, die sich über Monate und Jahre erstrecken konnte. Die wissenschaftliche Begleitung des Civitas-Programms kam in ihrem Abschlussbericht zu dem Schluss, „dass positive und nachhaltige Wirkungen [der Projekte; KR] nur dann festzustellen sind, wenn sich engagierte Bürger/-innen und Institutionen in *dauerhaften Kooperationsnetzwerken* zusammenschließen und ausgehend von den regionalen Rahmenbedingungen gemeinsam Handlungsstrategien gegen rechtsextremistisches und undemokratisches Gedankengut entwickeln und umsetzen“ (BMFSFJ 2006c, 50). Dazu brauchen die „demokratischen Initiativen und Netzwerke [...] eine Beratung im Alltag, die nicht wieder verschwindet, wenn das Schlimmste scheinbar vorbei ist“ (Aufruf 28.2.2007). Offensichtlich kommen die Beratungsnetzwerke trotz anderslautender Leitlinien an dieser Realität nicht vorbei, denn die wissenschaftliche Begleitung stellt in ihrem ersten Zwischenbericht fest, dass es eindeutige, komplexere und diffuse Problemstellungen gibt und sich Beratungsprozesse daher „zwischen den Polen Kurzzeitintervention und begleitender Beratung eines längerfristigen Prozesses“ (Bohn/Döring 2008, 1) bewegen.

Politische Bildung im Rahmen der Beratungsnetzwerke

Politische Bildung als Aspekt mobiler Beratungstätigkeit wird im Rahmen von Beratungsnetzwerken in dem Maße reduziert, wie der langfristig angelegte Prozess ihrer Entwicklung mit dem Ziel der Verschiebung von Kräfteverhältnissen in der Zivilgesellschaft kurzfristigen Interventionen weichen muss, die sich lediglich auf krasse, aber Epiphänomene beziehen, die erst durch eine von recht(sextrem)en Denk- und Handlungsweisen durchsetzte Alltagskultur hervorgebracht werden.

8.3.3 Xenos – Integration und Vielfalt

Das ESF-finanzierte Programm ‚Xenos – Integration und Vielfalt‘ (2007-2013) wurde unter der schwarz-roten Koalition im SPD-geführten Ministerium für Arbeit und Soziales weitergeführt. Es soll „insbesondere benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und bei der Integration in die Gesellschaft dauerhaft und nachhaltig“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] 2008, 1) unterstützen, indem „Handlungsansätze zur Verbesserung von beruflichen Schlüsselqualifikationen und interkulturellen Handlungskompetenzen“ (7) gefördert werden. Insgesamt steht der „Präventionsgedanke gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit [...] im Mittelpunkt des Fortsetzungsprogramms“ (ebd.).

Aufrechterhaltung des ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatzes

Weil „rechtsextreme Einstellungen in allen Altersgruppen und Bevölkerungsschichten präsent sind und keine Erscheinung von Randgruppen oder bestimmten Altersgruppen darstellen, werden Erwachsene stärker in den Fokus genommen als bisher“ (ebd.). Die sozialwissenschaftliche Analyse des problematischen Phänomens bleibt hier erhalten. Das Programm weist sechs Förderschwerpunkte aus: Qualifizierung in Schule, Ausbildung und Beruf (1), Grenzübergreifende und transnationale Maßnahmen (2), Betriebliche Maßnahmen und Bildungsarbeit in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen (3), Maßnahmen zur Integration von Migrantinnen und Migranten (4), Aufklärung und Sensibilisierung gegen Rechtsextremismus (5), Förderung von Zivilcourage und Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen in Kommunen und im ländlichen Raum (6) (vgl. 7).

Abschwächung der Bedeutung von Diversity-Management

Auf das Vorläuferprogramm zurückblickend wird zwar aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung der Hinweis übernommen, dass insbesondere der „Diversity-Gedanke“ (5) im Kontext von Maßnahmen in Betrieben und Ausbildung sowie der Prozess der interkulturellen Öffnung im Kontext der Organisationsentwicklung von Verwaltungen wichtig sei. In der Beschreibung dieser Förderschwerpunkte für das aktuelle Xenos-Programm fehlt der Terminus Diversity-Management jedoch, wenn auch dem Sinn nach Maßnahmen gefördert werden sollen, die „die interkulturelle Aufgeschlossenheit und interethnische Zusammenarbeit

der Belegschaft im Betrieb“ fördern und die „Betriebe von den Vorteilen solcher Maßnahmen“ überzeugen (9).

Zwischenresümee

Mit der Wiederbelebung des Extremismusmodells und der damit einhergehenden Ausweitung der zu bekämpfenden Gruppen auf Linksextremismus und Islamismus konnte die Union sich nicht durchsetzen. Allerdings wird im Programm der Großen Koalition die Deutung des Gegenstands im Offizialdiskurs eingeschränkt und die Maßnahmentearten werden dementsprechend auf Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Kindern fokussiert. Was wie eine Erweiterung der Spielräume Politischer Bildungsarbeit aussieht, schränkt die Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildungsarbeit ein.

Die Abwertung sozialwissenschaftlicher Befunde und Aufwertung von Erkenntnissen der repressiven Staatsapparate setzt Gewalt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dagegen muss nun an wieder an die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen erinnert werden, anstatt selbstverständlich von diesen auszugehen und kritisches Zusammenhangswissen einbringen zu können. In praktischer Hinsicht zeichnet sich ab, dass staatsferne Akteure und NRO ‚verstaatlicht‘ werden (LAP, BN), und dass die Einsetzung von Maßnahmen für Kinder und Jugendliche an die Stelle der Arbeit mit Erwachsenen und die Unterstützung von Maßnahmen jenseits von Bildungsarbeit tritt. Aufgrund mangelnder ontogenetischer Voraussetzungen des Begreifens komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge wird der Spielraum kritischer Bildungsarbeit damit enger. Und die Festlegung der Beratungsnetzwerke auf kurzfristige Interventionen stellt nicht nur fachliche Standards auf den Kopf, sondern verunmöglicht auch Bildungsarbeit als organisches Element der Entwicklung demokratischer Bündnisse und Initiativen.

Insgesamt hat das CDU-geführte BMFSFJ damit eine Abkehr vom ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatz vollzogen. Rechtsextremismus ist der Tendenz nach wieder auf (jugendliche) Gewalt eingegrenzt, anstatt als Produkt gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse verstanden zu werden. Lediglich im vom SPD-geführten BMAS verantworteten Programmteil Xenos bleibt der ‚zivilgesellschaftliche‘ Ansatz erhalten. Diversity Management wird in diesem Kontext zwar weiterhin benannt, in seiner Bedeutung aber abgeschwächt.

8.4 Das sich abzeichnende Bundesprogramm der Regierung Merkel II

Aus den Bundestagswahlen vom 27. September 2009 gingen Union (33,8%) und FDP (14,6%) als Sieger hervor. In ihrer Koalitionsvereinbarung vom 26. Oktober 2009 zeichnen sich die Grundlinien ab, entlang derer noch während der Laufzeit der Programme ‚Vielfalt tut gut‘ und ‚kompetent. für Demokratie‘ bis Ende 2010 Akzente für die Neuausrichtung ab 2011 gesetzt wurden.

Die „vom Bund geförderten Programme gegen Rechtsextremismus“ sollen „als ‚Extremismusbekämpfungsprogramme‘ unter Berücksichtigung der Bekämpfung linksextremistischer und islamistischer Bestrebungen“ (Koalitionsvertrag CDU/CSU, FDP 2009, 95) fortgeführt werden. Diese Stoßrichtung steht im Kontext des Vorhabens, einer „Verklärung der SED-Diktatur entgegenzuwirken“ (ebd.). Dementsprechend sollen, wie es unter dem Stichwort Bekämpfung des politischen Extremismus heißt, „die Aufgabenfelder des Fonds für Opfer rechtsextremistischer Gewalt sowie des Bündnisses für Demokratie und Toleranz [...] auf jede Form extremistischer Gewalt ausgeweitet werden“ (100). Auch unter dem Stichwort ‚Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘ wird festgehalten, Engagement „gegen Rechts- und Linksextremismus“ (71) unterstützen zu wollen. Darüber hinaus wird betont, „Kinder und Jugendliche für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ (ebd.) motivieren zu wollen. Unter dem Punkt ‚Gleichstellung‘ wird als Ziel ausgegeben, „bestehende Benachteiligungen in Arbeitswelt, Politik und Gesellschaft beseitigen“ zu wollen, sich „für eine Kultur der Vielfalt einzusetzen“, weshalb „Diversity-Strategien‘ zu begrüßen“ (73) seien.

8.4.1 Extremismusbekämpfung als Dominante im Offizialdiskurs

Die Gleichsetzung von Rechts- und Linksextremismus sowie Islamismus im Offizialdiskurs lenkt den Blick aufs Epiphänomen Gewalt. Entsprechende Diskurse wurden wiederholt von Kristina Schröder, die das BMFSFJ von Ursula von der Leyen übernommen hatte, initiiert und medial entsprechend aufbereitet.

Anfang Dezember 2009 betonte sie, die Extremismusprogrammatik in die Tat umsetzen zu wollen (vgl. BMFSFJ 2010). Ende Januar 2010 kündigte sie an, dass zu diesem Zweck fürs laufende Jahr zusätzliche zwei Millionen Euro bereit stünden (vgl. BMFSFJ 2010a), Ende April wurden konkrete Träger für die Themen Islamismus und Linksextremismus benannt (vgl. BMFSFJ 2010b), die am 1. Juli 2010 ihre Arbeit aufnahmen (vgl. BMFSFJ 2010c) und zunächst mit jeweils 100.000 Euro ausgestattet wurden (vgl. Winter 2010). Für 2011 seien bereits fünf Millionen für die Bekämpfung von Islamismus und Linksextremismus beantragt (vgl. ebd.). Am 7. Juli 2010 wurde vom zuständigen Staatssekretär im Familienausschuss des Bundestages bekannt gegeben, dass die Programme ‚Vielfalt tut gut‘ und ‚kompetent. für Demokratie‘ 2011 weitergeführt und mit jeweils 19 bzw. fünf Millionen Euro ausgestattet bleiben sollen (vgl. Doppler 2010). Diese Programme „sollen zwar in ihrer groben Struktur erhalten bleiben, jedoch“ samt der Programmteile gegen Islamismus und Linksextremismus „unter einem Dach“ mit dem Titel ‚Toleranz fördern – Kompetenz stärken‘ „zusammengefasst werden“ (ebd.). Dabei soll „die Zahl der Modellprojekte zu Rechtsextremismus reduziert“, hingegen die „Zahl der LAPs [Lokale Aktionspläne; KR] [...] von 90 auf 180 aufgestockt“ (ebd.) werden. Zur Konzeption der Beratungsnetzwerke und Modellprojekte im Rahmen von ‚kompetent. für Demokratie‘ liegen keine Informationen vor. Bereits Ende April hatte die zuständige Ministerin geäußert, der Verfassungsschutz sage, „dass viele Antifas linksextremistische Ideologien vertreten und [...] ein

ungeklärtes Verhältnis zur Gewalt [haben]“ (BMFSFJ 2010c). Die Ankündigung, dass „jeder, der von meinem Haus gefördert wird, [...] für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einstehen“ (ebd.) müsse, mündete zunächst in die Idee einer „generellen Überprüfung von Projektträgern durch den Verfassungsschutz“ (Winter 2010), wurde dann aber dahingehend ermäßigt, dass „alle Projektträger [...] in Zukunft eine Erklärung unterschreiben [müssen], dass sie nicht mit verfassungsfeindlichen Organisationen zusammenarbeiten“ (ebd.).

Der Extremismus-Diskurs hat Initiativen und Bündnisse gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in den Städten und Kommunen unter einen Generalverdacht gestellt und zu Verunsicherung und Streit in diesen Netzwerken geführt (vgl. Positionspapier Rothe-Beinlich/Lazar/Kindler ohne Datum, 2).

8.4.2 Ausblick

Das schwarz-gelbe Programm kombiniert eine Aufwertung der Extremismusbekämpfung mit der Weiterführung der Maßnahmearten aus den Programmen ‚Vielfalt tut gut‘ und ‚kompetent.‘ unter dem gemeinsamen Dach ‚Vielfalt fördern – Kompetenz stärken‘ (2011 – 2014). Zwar sind einige Umakzentuierungen inhaltlicher und administrativer Art bereits ersichtlich, eine eingehende Untersuchung ist aus zeitlichen Gründen jedoch nicht mehr möglich. Das Programm ‚Xenos-Integration und Vielfalt‘ läuft bis 2013. Die Vorbereitungen für die zweite Förderrunde innerhalb dieser Laufzeit sind im Gange. Hier muss offen bleiben, ob, und wenn ja welche inhaltliche Neuausrichtung vorgenommen werden wird. In welcher Weise sich die im Koalitionsvertrag benannte Förderung von Diversity Management in den Programmen niederschlägt, muss offen bleiben. Allerdings ist Diversity Management als eins von zwei Good Practice-Darstellungen für die Konferenz zur Evaluation des Teilprogramms Xenos vorgesehen.

Resümee

Die Grundzüge des jeweiligen politisch-pädagogischen Mainstreams mit ihren spezifischen Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen kritischer Bildungsarbeit lassen sich wie folgt beschreiben.

Kritische Bildungsarbeit jenseits des und gegen das staatliche AgAG

Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG) steht im Kontext eines rechtspopulistischen Neoliberalismus, in dem rechte Gewalt insbesondere durch die Anti-Asyl-Kampagne durch Staat und Medien ‚von oben‘ entfesselt, und, teils vermittelt organisierter Rechtsextremer ‚von unten‘ ausgeübt wurde. Dabei trafen Gewalttäter teils nicht auf entschiedene Gegenwehr des Staates und konnten sich als Vollstrecker des Ziels verstehen, Deutschland vor einer drohenden ‚Flut‘ von ‚Scheinasylanten‘ zu schützen. Die Chroniken und staatlichen Statistiken weisen für die erste Hälfte der 1990er Jahre Gewalttaten in Ost- und Westdeutschland, teils sogar Schwerpunkte in westlichen Ländern, aus. Im Offizialdiskurs dagegen gilt die Anti-Asyl-Kampagne nicht als Bedingung der, sondern als Präventionsmaßnahme gegen Gewalt. Die von verschiedenen Akteuren in Staat und Gesellschaft reproduzierten rassistischen Verhältnisse werden aufs Epiphänomen Gewalt reduziert und dieses wird auf Jugendliche in Ostdeutschland eingegrenzt. So zugerichtet, werden problematische Sozialisationserfahrungen in der DDR als Ursache für rechte Gewalt plausibilisiert und Transformationserfahrungen und ‚Extremismus‘ als Deutungsrahmen installiert. Dementsprechend lauten die staatlichen Gegenmaßnahmen Repression durch Verbote rechtsextremer Vereinigungen sowie sozialpädagogische Arbeit mit jugendlichen Gewalttätern.

Antirassistische und -faschistische Gruppierungen, die Teil des anfänglich breiten gesellschaftlichen Widerstands gegen die Kampagnen ‚von oben‘ wie Gewalt ‚von unten‘ waren, wurden im Rahmen der Anti-Extremismus-Strategie tendenziell kriminalisiert. Aufgrund des auf jugendliche Gewalt reduzierten Phänomens wird Politische Bildung explizit nicht als geeignete Maßnahme im Offizialdiskurs anerkannt und im Aktionsprogramm gefördert. Demgegenüber war die Organisation und Durchführung Politischer Bildung per se ein kritischer Akt. Anders als Bildungsansätze, in welchen etwa rassistische Denk- und Handlungsweisen von ihrem gesellschaftlichen Kontext isoliert werden, will kritische Bildungsarbeit Zusammenhänge zwischen individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen herstellen. Wie dies konzeptionell und praktisch zu bewerkstelligen wäre, war Gegenstand konstruktiver Debatten und praktischer Entwicklung.

Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildungsarbeit im ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatz von Rot-Grün

Dem Offizialdiskurs des rot-grünen Aktionsprogramms liegen Erkenntnisse quantitativ-statistischer Studien recht(sextrem)er *Einstellung* zugrunde (vgl. Kap. 5.2). Die Maßnahmen des damit einhergehenden ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatzes zielen auf eine Verschiebung der

politischen Kräfteverhältnisse, die rechte Gewalt hervorbringen. Das Extremismusmodell wird nicht ersetzt, sondern, regional durchaus unterschiedlich, überlagert und staatliche Repression gegenüber extremistischen Gruppierungen wird fortgesetzt. Dem Ziel der Verschiebung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse entsprechend werden vor allem Personen und Initiativen direkt und indirekt durch Strukturprojekte gefördert, die in Vereinen, Jugendarbeit und Schule, Politik und Verwaltung sowie im öffentlichen Raum kurz- und langfristige Strategien der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus entwickeln und umsetzen.

Bildungsarbeit ist integraler Bestandteil der Tätigkeit von Strukturprojekten wie Mobilien Beratungsteams (MBT) und Netzwerkstellen (NWS), teils auch Opferberatungsteams (OBT). Als eigenständig geförderte Maßnahmeart wird Bildungsarbeit programmatisch auf die Einbettung in institutionelle und regionale Kontexte orientiert. Kritischer Bildungsarbeit wird in diesem politisch-pädagogischen Mainstream grundsätzlich die Möglichkeit eröffnet, Zusammenhänge zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Verhältnissen herzustellen. Soweit dies nicht gelang, kann dies an Praxistheorien und Vorgehensweisen gelegen haben, die diesen Zusammenhang kappen (vgl. Kap. 2-4).

Der Offizialdiskurs und die Logik der geförderten Maßnahmen des ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatzes war gegen Widerstände auf Landes- und kommunalen Ebenen durchzusetzen. Dabei gab es je nach Regierungskonstellationen und gesellschaftlichen Mehrheitsverhältnissen mehr oder weniger günstige Ausgangsbedingungen. Dennoch konnten vielerorts regionale Bündnisse oder wenigstens praktische Kooperationsbeziehungen zwischen antifaschistischen und etablierten demokratischen Kräften teils bis hinein in die CDU entwickelt und Räume für die Auseinandersetzung mit gesellschaftskritischen Theorien genutzt werden. Insofern die im Offizialdiskurs anerkannten Studien und Analysen Heitmeyers explizit auf Zusammenhänge zwischen rechtsextremer Einstellung und einer bestimmten Form der kapitalistischen Produktionsweise hinweisen, rückt deren politische Gestaltung ins Blickfeld. Damit sind Anschlussstellen für die Thematisierung der Zuspitzung der sozialen Frage durch rot-grüne Politik (Kap. 6) sowie deren Ethnisierung und Meritokratisierung (Kap. 7) gegeben.

Abkehr vom ‚zivilgesellschaftlichen‘ Ansatz unter der Großen Koalition

In der Großen Koalition konnte das zuständige CDU-geführte Ministerium zwar den Extremismusansatz nicht durchsetzen, als Wissensgrundlage wurden sozialwissenschaftliche Studien jedoch ab- und Erkenntnisse der repressiven Staatsapparate aufgewertet, so dass das Epiphänomen Gewalt stärker betont wird. Zudem wird Prävention im Offizialdiskurs nicht mehr als Verschiebung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse, sondern als Verhinderung einer Fehlentwicklung im frühkindlichen und Jugendalter vorgestellt. Insofern Maßnahmen der sozialen und Bildungsarbeit aufgewertet werden, scheinen sich die Handlungsmöglichkeiten kritischer Bildung zu erweitern. Tatsächlich werden sie jedoch in dem Maße behindert, als ihre

direkte Einbettung in institutionelle und regionale Kontexte programmatisch nicht mehr explizit vorgesehen ist und sie an die Stelle des Aufbaus, der Begleitung und Vernetzung von Initiativen und Netzwerken tritt. Denn anders als behauptet, führt die Maßnahme Lokale Aktionspläne den zivilgesellschaftlichen Ansatz nicht fort, sondern löst diesen in Bildungsmaßnahmen mit Kindern und Jugendlichen, seltener mit Erwachsenen, auf.

Darüber hinaus schwächt das ohnehin erst auf massiven Druck von betroffenen Projekten, NRO sowie Fachpolitiker/innen der Oppositionsparteien Bündnis 90/Die Grünen sowie Die Linke und des Koalitionspartners SPD zugestandene Teilprogramm zur Etablierung von Beratungsnetzwerken die Strukturprojekte, die ein Rückgrat staatsferner Initiativen und Bündnisse, aber auch der Unterstützung kommunal- und landespolitischer Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus waren. Damit werden Politischer Bildung jene Praxiszusammenhänge entzogen, die sie selbst nicht entwickeln, in denen angeeignetes Wissen aber praktisch bedeutsam werden kann. Der Tendenz nach wird Politische Bildung auf die Veränderung des Bewusstseins einzelner Privatpersonen zurückgeworfen und dabei noch auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche begrenzt. Sowohl für die Lokalen Aktionspläne als auch für die Beratungsnetzwerke kann konstatiert werden, dass staatlich geförderte eigensinnige, staatsferne Initiativen und professionalisierte NRO bürokratisch angebunden und verstaatlicht werden.

Abspaltung gesellschaftskritischer Strömungen durch Extremismusbekämpfung unter Schwarz-Gelb

Das von der schwarz-gelben Koalition diskursiv und praktisch forcierte Extremismusmodell scheint vor diesem Hintergrund lediglich zu ergänzen, was in der Großen Koalition noch nicht durchgesetzt werden konnte. Anstatt die vorhandenen Netzwerke und Bündnisse einfach auszutrocknen (wie etwa die Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) im Interview mit Kristina Schröder vorschlug), werden sie als gesellschaftliche Basis genutzt, in der der neue Offizialdiskurs und entsprechende Maßnahmen verankert werden können. Dabei geht es nicht um eine einfache Rückkehr zu Verhältnissen der 1990er Jahre. Der Extremismusansatz wird mit der Prävention von Gewalt und Diskriminierung vor allem in Kindheit und Jugend mittels Politischer Bildung und sozialer Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen verbunden. Erwachsene kommen lediglich teilweise als Zielgruppe vor. Die für die 1990er Jahre zu konstatierende Doppelbödigkeit staatlichen Handelns gegen rechte Gewalt angesichts ihrer Entfesselung durch die Anti-Asyl-Kampagne existiert derzeit jedenfalls nicht.

Wohl aber zielt die Neujustierung des Offizialdiskurses und der Maßnahmearten auf eine Abspaltung gesellschaftskritischer Kräfte und Theorien von den entstandenen Bündnissen und Netzwerken. Eine ‚Verstaatlichung‘ gesellschaftlicher Kräfte wird dabei durch die administrativen Strukturen der Lokalen Aktionspläne und Beratungsnetzwerke vollzogen. Zudem wird Bildungsarbeit nicht nur von freien Trägern, NRO und Initiativen, sondern auch von (Kriminal)Polizei und Verfassungsschutz geleistet.

Diversity Management als Konstante – Innovation interkultureller (Bildungs-)Arbeit?

Das über mehrere Regierungskonstellationen (SPD mit Bündnis 90/Die Grünen 1998–2005, Union mit SPD 2005–2009 und Union mit FDP seit 2009) hinweg laufende ESF-finanzierte Teilprogramm Xenos (2000–2006 ‚Leben und Arbeiten in Vielfalt‘, 2007–2013 ‚Integration und Vielfalt‘) hat Diversity Management (DM) als Instrument gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Kontext interkultureller (Bildungs-)Arbeit etabliert. DM ist dabei vor allem auf die soziale Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in betrieblichen Kontexten bezogen, strahlt aber auf die Bildungsarbeit insgesamt aus, wie die Förderung von Diversity-Projekten der Politischen Bildung im Rahmen von Xenos-, ‚Integration und Vielfalt‘ zeigt. In den folgenden Kapiteln wird verfolgt, welche Ansatzpunkte Diversity-Ansätze für kritische Bildungsarbeit bieten.

Kapitel 9: Zur Entstehung von Diversity-Ansätzen in Deutschland (1993–2008)

Diversity ist zunächst kein eindeutiges Konzept, sondern markiert Diskurse und Praxisformen in verschiedenen gesellschaftlichen Sphären. Dieses ‚Diversity-Ensemble‘ ist ein umkämpftes politisches Feld. In diesem Kapitel beschreibe ich seine Entstehung, in *Kapitel 10* seinen konzeptionellen Gehalt. Dabei lege ich aus drei Gründen einen Schwerpunkt auf Diversity Management (DM): DM wird - in kritischer oder lobender Absicht - einhellig als Motor des Ensembles bezeichnet; Eingang in die interkulturelle (Bildungs-)Arbeit fand es als DM (Kap. 8.2.3, 8.3.3); und schließlich wird versucht, pädagogische Diversity-Ansätze in Abgrenzung zu DM zu entwerfen, so dass es sinnvoll ist, das Gegenüber in konzeptionell-praktischer Hinsicht zu kennen. Obgleich DM den Ausgangspunkt der diesem Kapitel zugrunde liegenden Diskursanalyse¹⁶⁰ bildete, zeigte sich schnell, dass DM nicht die einzige Quelle des Ensembles und auch nicht vollkommen trennscharf von Diversity-Ansätzen in Politik, Recht und Bildung ist.

Ich gehe auf die Entstehung und Verbreitung von Diversity-(Management)-Ansätzen in Wirtschaftsunternehmen und -verbänden (9.1), den deutschen Betriebs- und Wirtschaftswissenschaften (9.2), den parteinahen Stiftungen (9.2), Politik und Recht auf EU-Ebene (9.3) mit ihrer Schubwirkung für Deutschland (9.5) und schließlich in der UNESCO (9.6) und den deutschen Erziehungswissenschaften bzw. der deutschen Politischen Bildung (9.7) ein.

9.1 Verbreitung und Agenturen in Wirtschaftsunternehmen und -verbänden

Die USA gelten als Herkunftsland von Diversity-Ansätzen. Während DM als Konzept und Praxis in us-amerikanischen Unternehmen zum Standard gehört¹⁶¹, fällt eine Einschätzung für den bundesdeutschen Kontext schwer. Die Meinungen schwanken zwischen Euphorie über eine explosive Verbreitung, beunruhigter Kritik und der Zurückweisung von beidem als Alarmismus. Eine aktuelle sachliche Darstellung der Verbreitung von Diversity-(Management-)Konzepten im Verlauf der letzten zwei Dekaden existiert m.W. nicht. Die folgende Beschreibung der Verankerung von Diversity-Ansätzen in Deutschland durch bestimmte Institutionen beruht auf der Extraktion belastbarer Informationen aus in der einen oder anderen Richtung tendenziösen Angaben in vielen der benutzten Quellen sowie Internetrecherchen.

¹⁶⁰ Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die Frage, ob Diversity/Diversity Management überhaupt von relevanten gesellschaftlichen Kräften ventiliert wird und ob sich daher eine genauere Untersuchung dieser Strömung lohnt. Die berücksichtigten Institutionen sind daher nicht so zahlreich, wie sie es im Rahmen einer Studie wären, die einen umfassenderen Anspruch hat. Angesichts des benannten Erkenntnisinteresses wurde beispielsweise auch auf telefonische oder schriftliche Anfragen zur Anreicherung der Informationen über die Relevanz des Themas in der jeweiligen Einrichtungen verzichtet. Im Vergleich zu den oft vollkommen ungedeckten Aussagen über die Entstehung und Verbreitung von Diversity-(Management)-Ansätzen in Deutschland hoffe ich, mit dieser begrenzten Recherche zu einer Versachlichung der Debatte beizutragen.

¹⁶¹ Als 1983 das American Institute for Managing Diversity aus der Taufe gehoben wurde, war sein Gründer R. Roosevelt Thomas noch ein einsamer Rufer in der Wüste, während DM 1992 zum „Hauptthema des jährlich stattfindenden Kongresses der Academy of Management“ (Krell 1996, 343) avancierte. Im Jahr 2005 verfolgten „etwa 90 Prozent der führenden Unternehmen aus den USA (Fortune 500) [...] eine Diversity-Politik“ (Stuber 2005, 2).

9.1.1 Trans-nationale Großkonzerne

In den Großkonzernen, die in Deutschland Pionierfunktion in Sachen Diversity Management (DM) hatten (vgl. Belinszki/Hansen/Müller 2003, 279ff), wurde mit der Umsetzung des Konzepts seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre begonnen. Bei *DaimlerChrysler* kam es im Zuge des ‚Post-Merger-Integration-Projects‘ 1998 zu Anstößen, Diversity (D) als Aspekt des Human Resources (HR) Managements zu berücksichtigen; seit 2000 ist D dauerhaftes Element der globalen HR-Unternehmensstrategie (vgl. Tyrtiana 2003, 281f).¹⁶² Für die *Deutsche Bank* waren die Entwicklung von einer „klassischen internationalen Universalbank mit deutschem Schwerpunkt hin zu einem Global Player“ (293) und die Akquisition von *Bankers Trust* 1999 Anstoß zur Implementierung von DM. Entscheidend war, „dass die Belegschaft natürlich anders zusammengesetzt ist, als in den 1970er Jahren. Damals hatte sie eine überwiegend deutschstämmige Belegschaft und jetzt sind viele, ganz unterschiedliche Kulturen unter den Mitarbeiter/innen vertreten. Die große Frage war: Wie können wir diese Unterschiedlichkeit zu Nutzen machen?“ (Hardenberg in Hardenberg/Girg 2003, 293) Bei *Ford Deutschland* wurde DM 1996 von der us-amerikanischen Muttergesellschaft initiiert. Der damalige Personalvorstand Hans-Peter Becker installierte ein ‚Deutsches Diversity Council‘, das sich mit denen anderer EU-Länder austauscht, und auf europäischer Ebene gibt es seit August 2000 einen Direktor für Diversity in Europa (vgl. Borghoff 2003, 314f). Die *Lufthansa AG* wandte sich vor 2001 angesichts der weltweit verteilten Märkte und Produktionsstandorte, der sich aus dem Geschäft ergebenden Vielfalt der Kundschaft sowie der personalpolitisch relevanten demografischen Entwicklung dem DM zu (vgl. Rühl 2003, 326ff). Als weiterer Pionier wird *Procter&Gamble Deutschland*, allerdings ohne Angabe über den Zeitpunkt der Anwendung von DM, aufgeführt (vgl. Belinszki/Hansen/Müller 2003, 228ff).

9.1.2 Verbreitung in Wirtschaftsunternehmen, Organisationen und Verwaltungen

Die Zahl der Wirtschaftsunternehmen *und* der Organisationen aus dem Non-Profit-Bereich sowie der Verwaltungen wird von Vedder (2006) anhand der „Mitglieder des DGFP-DiM-Arbeitskreises [Deutsche Gesellschaft für Personalführung-Diversity Management; KR]“ und den „sonstigen aus Publikationen bekannten Anwendungsfällen“ auf eine „Gesamtzahl von ca. 50 DiM-Organisationen“ (9) geschätzt.

Um die Gesamtzahl der *Wirtschaftsunternehmen* zu schätzen, die zu dieser Zeit DM anwendeten, schrieben zwischen Februar und Mai 2005 Süß/Kleiner (2006) insgesamt 210 Unternehmen an, davon 60 deutsche börsennotierte Unternehmen und 50 deutsche Niederlassungen der TOP-50-US-Companies. Von diesen antworteten 19% (39 Unternehmen), von denen wiederum 26 DM

¹⁶² Bemerkenswert ist, dass „das US-amerikanische Wort in Deutschland auf Ablehnung“ (281) stieß, weshalb Chancengleichheit als Term benutzt wurde; auch in der *Deutschen Bank* „stolperten [viele] besonders am Anfang darüber, dass es ein englischer Begriff ist“, obwohl „eine gewisse Ablehnung gerade aufgrund der englischen Wortwahl zu befürchten war“ (Hardenberg in Hardenberg/Girg 2003, 295), wurde dort an dem Term festgehalten.

implementiert hatten (vgl. 59ff).¹⁶³ Angesichts der genannten Schätzung auf 50 Organisationen aus dem Profit- wie Non-profit-Bereich bewerten die Autoren diese Zahl als „sehr respektabel“ und sprechen von einem Boom des Konzepts; zugleich behaupten sie, „ein hoher Anteil von 43% der befragten Unternehmen“ kenne „DM überhaupt nicht“ (62). Beide Einschätzungen sind zweifelhaft. Aus dem Umstand, dass sich von 210 Unternehmen 43% nicht beteiligt haben, kann nicht geschlossen werden, dass diese DM nicht kennen. Und eine Zunahme von DM praktizierenden *Unternehmen* von unter fünf zwischen 1988 und 1998 auf mehr als 25 bis 2004 (vgl. 63) erscheint in der grafischen Darstellung und prozentual zwar als rasanter Anstieg, die absoluten Fallzahlen sind aber überschaubar. Die Interpretationen entspringen der Werbestrategie von Befürwortern von DM, mit einem angeblichen ‚Boom‘ Interesse an einem angeblichen Trend wecken zu wollen, den ein Großteil dennoch zu verpassen scheint.

Zwischen März und Juni 2007 versandten Köppel/Yan/Lüdicke (2007) Fragebögen an eine nicht benannte Anzahl deutscher und internationaler Unternehmen aus den TOP 600 Deutschland/International mit einem Rücklauf von 78, davon 39% (etwa 30) aus Deutschland, von denen 44% (13 Unternehmen) angaben, Cultural Diversity Management zu praktizieren. Insofern diese Zahlen sich ausschließlich auf deutsche Unternehmen beziehen, stellen sie die Ergebnisse von Süß/Kleiner (2006; s.o.) nicht in Frage.¹⁶⁴

9.1.3 Deutsche Gesellschaft für Personalführung

Im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. (DGFP e.V.) waren zum Erhebungszeitpunkt vier der elf Mitglieder aus Unternehmen, die zu den Pionieren des DM in Deutschland gezählt werden.¹⁶⁵ Die DGFP betont, dass Personalverantwortliche angesichts des enormen Wettbewerbsdrucks mehr denn je „Verantwortung für den Aufbau, den Erhalt und die Veränderung von hochqualifizierten und motivierten Teams übernehmen“ müssen, wobei „dem weitsichtigen, fairen und sorgsamem Umgang mit der Ressource Personal eine strategische Bedeutung“ (www.dgfp.de/de/content/uber-uns-138/ [4.5.2009]) zukomme.

Im Internetauftritt und in angebotenen Fortbildungen kommt DM als eigenständige Kategorie allerdings nicht vor¹⁶⁶ und der von Vedder (2006, 8) angesprochene Arbeitskreis hat keinen Internetauftritt. In dem bis zum Januar 2006 abrufbaren Archiv der *Zeitschrift für Personalführung* (ZfPF) erschien keine einzige Nummer mit dem Titel DM, wenn auch eine Reihe von

¹⁶³ Wie viele ‚deutsche‘ und wie viele ‚us-amerikanische‘ Unternehmen sich jeweils darunter befinden, wird nicht angegeben.

¹⁶⁴ Weitere Daten liefert Stuber (2003, 132; 2005). Darüber hinaus wird auf mehrere Erhebungen der DGFP verwiesen (vgl. Ivanova/Hauke 2003). Diese Verweise habe ich aufgrund der eingangs benannten begrenzten Erkenntnisinteresses nicht verfolgt.

¹⁶⁵ Günther Fleig für die Daimler AG (Vorsitzender), Prof. Dr. Claus E. Heinrich für die SAP AG, Stefan Lauer für die Deutsche Lufthansa AG (stellvertretender Vorsitzender) sowie Zygmunt Mierdorf für die METRO AG (vgl. www.dgfp.de/de/content/vorstand-und-geschaefsfuehrung-139/ [4.5.2009]).

¹⁶⁶ D/DM ist kein eigenständiges Thema im Rahmen des Seminarangebotes der ‚Akademie‘ (vgl. www.dgfp.de/de/akademie [4.5.2009]) oder des ‚Wissenszentrums‘, das Themen wie ‚Unternehmens- und Personalstrategie‘, ‚Unternehmenskultur und Veränderungen‘, ‚Arbeitsrecht und Sozialpartnerschaft‘ etc. (vgl. www.dgfp.de/de/wissenszentrum-35/ [4.5.2009]) aufführt.

Schwerpunktheften themenrelevant ist.¹⁶⁷ Auf ‚tieferen‘ Ebenen des Internetauftritts fördert die Stichwortsuche einige Treffer zutage. Im Rahmen der ‚Akademie‘ wird ein zweiteiliges Grundlagenseminar ‚Erfolgreiches Diversity-Management in der Praxis‘ aus dem Jahr 2009 sowie ein Inhouse-Trainings-Angebot ‚Grundlagen des Diversity Managements‘ angezeigt. Im ‚Wissenszentrum‘ wird auf drei Beiträge verwiesen, zwei Artikel in der ZfPF zu Age Diversity Management (3/2006) und zu einem Praxisbeispiel (2/2008) sowie zu einem Chat mit der Leiterin des Change Management und Diversity-Bereichs bei der Lufthansa AG. In dem angebotenen Grundlagenseminar geht es um die Umsetzung des nationalen Antidiskriminierungsgesetzes (AGG) (vgl. zum AGG Kap. 10.3), die demografische Entwicklung und den damit verbundenen ‚War for Talents‘ sowie Vielfalt im Unternehmen hinsichtlich von Belegschaft, Kund/inn/en und Lieferant/inn/en (vgl. www.dgfp.de/de/akademie/detail/erfolgreiches-diversity-management-in-der-praxis-grundlagenseminar-277/ [4.5.2009]). In der DGFPmbH, die u.a. HR-Benchmarks, HR-Interimsmanagement und Inhouse-Trainings anbietet (www.dgfp.de/de/content/articles/unser-unternehmen-57/ [4.5.2009]), ist ein eigener Bereich (‚Competence-Center‘) DM angesiedelt, in dem Flora Ivanova „für die Konzeption, Planung und Durchführung von Projekten zur Strategieentwicklung und -umsetzung von messbarem Diversity Management“ zuständig ist; zudem leitet sie „den Experten-Kreis ‚Managing Diversity‘ mit namhaften Unternehmen der deutschen Wirtschaft“ (www.dgfp.de/de/content/articles/das-team-62/ [4.5.2009]). Die von Vedder (2006, 7) angesprochene Seite www.dgfp.de/diversity existiert zum Erhebungszeitpunkt (Mai 2009) nicht, ebenso wenig das dort benannte Portfolio.

Zwischenresümee

Diversity-Ansätze werden seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in einer begrenzten Zahl transnationaler Unternehmen in Deutschland genutzt. 2007 waren es mit Sicherheit dreizehn *deutsche* und 2006 etwa 25 Großkonzerne und etwa 25 sonstige Organisationen (Non-Profit, Verwaltungen) *in Deutschland*, denen DM bekannt war und die es implementierten. Die DGFP behandelt zwar D/DM-relevante Themen, subsumiert diese im Internetauftritt aber nicht offensiv unter das Label DM. Wenngleich wenige Wirtschaftsunternehmen DM anwenden, sind sie doch mit Macht und Ressourcen ausgestattet. Auf die auch auf die Aktivitäten dieser Pioniere zurückgehende rasante Verbreitung von DM in Wirtschaftsunternehmen, Organisationen und Verwaltungen in Deutschland komme ich zurück (9.5).

¹⁶⁷ Dazu zählen Work-Life-Balance (2/2009), Motivation (10/2008), Kreativität & Innovation (7/2008), Vielfalt der Kulturen (02/2008), Migration (11/2006), Potenziale entdecken und fördern (19/2006), Anders führen – aber wie? (9/2006), Change Management (6/2006), Demographischer Wandel (3/2006). In diesen Ausgaben kommt DM als Bezeichnung und/oder Konzept, den Beitragstiteln nach zu urteilen, nur vereinzelt vor (vgl. www.dgfp.de/de/content/wissenszentrum-45/ [4.5.2009]).

9.2 Agenturen und Verbreitung in den Betriebs- und Wirtschaftswissenschaften

Neben Wirtschaftsunternehmen und -verbänden kommen insbesondere die Betriebs- und Wirtschaftswissenschaften als mögliche Agenturen der Verbreitung von DM in Frage. Betrachtet werden Literatur, Lehre und Forschung, Konferenzen und Fachtagungen sowie Studienangebote.

9.2.1 DM in Literatur, Lehre und Forschung der deutschsprachigen Betriebswissenschaften

In der deutschen betriebs- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Literatur taucht Diversity Management (DM) erstmals in drei Publikationen Mitte der 1990er Jahre auf (vgl. Vedder 2006, 7)¹⁶⁸, seit 1998 sei die Zahl der Veröffentlichungen „boomartig angestiegen“ (Süß/Kleiner 2006, 62), konkrete Zahlen für diesen Einschätzung werden nicht benannt. Im Vergleich zu den ersten Veröffentlichungen des us-amerikanischen DM (Cox Jr. 1991, Cox Jr./Blake 1991, Loden/Rosener 1991, Ely/Thomas 1996) ist hier eine nur kleine Verzögerung zu konstatieren. Zu den jüngeren Standardwerken zählen Belinszki/Hansen/Müller (2003), Krell/Wächter (2006) und Koall/Bruchhagen/Höher (2007).

Untersuchungen von Gertraude Krell geben einen Einblick zum Stellenwert von DM in der betriebswissenschaftlichen Forschung.¹⁶⁹ Im Frühjahr 2006 wurde den 103 Universitäts-Professor/inn/en der ‚Kommission Personalwesen im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft‘ sowie 30 weiteren einschlägigen Hochschullehrer/inne/n in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein Fragebogen zur Bedeutung von Diversity/Diversity Management (D/DM)¹⁷⁰ zugeschickt, den 39 beantworteten, darunter überdurchschnittlich viele Frauen. Den Angaben zufolge wurde an 28 der 39 Arbeitsbereiche zwischen den Wintersemestern 2000/01 und 2005/06 in Form von Dissertationen, Habilitationen, Projekten und Publikationen zu D/DM geforscht (vgl. Krell/Pantelmann/Wächter 2006, 26ff). Unter D wurden 29 Angaben gemacht, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Themen waren mit ‚Vielfalt‘ verbundene Effekte auf Innovation, Leistung und Konflikte und die Bedeutung von ‚Vielfalt‘ für die Personallehre und -praxis sowie für gemischte Teams (vgl. Krell/Sieben 2007, 239). Mit Blick auf DM (58 Nennungen) ging es um konzeptionelle und praktische Grundlagen in deutschen und internationalen Unternehmen, konkrete Instrumente des DM sowie Länder- und Konzeptvergleiche (vgl. 240). Von den möglichen Diversity-Dimensionen waren vor allem Geschlecht (76 Nennungen)¹⁷¹ und Kultur (70) relevant, weniger oft wurde zu Alter (22) oder zur

¹⁶⁸ Vedder (2006, 7) benennt als erste einschlägige Publikationen eine Monographie von Kiechl (1993), *Managing Diversity: Postmoderne Kulturarbeit in der Unternehmung*, einen Sammelband von Jung/Schäfer/Seibel (1994), *Vielfalt gestalten – Managing Diversity*, sowie einen Artikel von Krell (1996), *Mono- oder multikulturelle Organisationen? Managing Diversity auf dem Prüfstand*.

¹⁶⁹ Die Ergebnisse zur Bedeutung von DM in der BWL-Lehre sollten an anderer Stelle veröffentlicht werden. Mir ist unbekannt, ob bzw. wo dies getan wurde.

¹⁷⁰ Hier zeigt sich etwa, dass selbst aus den Betriebswissenschaften heraus DM und Diversity-Ansätze nicht trennscharf sind bzw. ihr Verhältnis zu klären wäre.

¹⁷¹ Davon scheinen viele aus dem Arbeitsbereich Krells zu stammen (vgl. Krell/Pantelmann/Wächter 2006, 33f).

Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben (14), selten zu Werten (5), Behinderung (2), Funktion (1) und Religion (1) geforscht (vgl. Krell/Pantelmann/Wächter 2006, 29ff, 44). „Gar nicht genannt wird sexuelle Orientierung.“ (33)

„Im Vergleich zu der im Jahr 2000 durchgeführten Befragung¹⁷², bei der es aus dem Fach Personal im Bereich Forschung nur insgesamt acht Nennungen zu Diversity Management gab“, ist „ein beachtliches Wachstum zu verzeichnen“ (Krell/Sieben 2007, 240). Offen bleibt allerdings, auf wie viele Arbeitsbereiche diese Steigerung von acht (2000) auf 58 Nennungen (2006) verteilt ist, ob die Beschäftigung mit DM in der Forschung viele Arbeitsbereiche ergriffen hat oder ob lediglich ein oder zwei von ihnen mit einer hohen Forschungsintensität hinzugestoßen sind. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass „die befragte *scientific community* in der Beschäftigung mit der Thematik [DM; KR] immer noch am Anfang steht“ (ebd.). Dies gelte sowohl in quantitativer Hinsicht als auch angesichts des Umstands, dass vor allem über Grundlagen informiert werde, während eine Auseinandersetzung mit einzelnen Instrumenten des DM rar sei.

Unklar bleibt das Verhältnis von Forschungsgegenstand und der Bezeichnung D/DM. So hätten sich wahrscheinlich „insbesondere die Personen an der Befragung beteiligt [...], für die Diversity und Diversity Management (*auch unter dieser Bezeichnung*) ein Thema ist“, gleichzeitig könnten sich „unter den Nichtantwortenden ForscherInnen befinden, die zwar die Begrifflichkeit des Diversity Managements nicht verwenden, trotzdem aber einschlägige Forschung betreiben“ (Krell/Pantelmann/Wächter 2006, 45; Herv. KR). D/DM stellt nicht den konzeptionellen Ausgangspunkt dar, von dem aus „eine Spezialisierung auf einzelne Dimensionen“ (44f) stattfände, vielmehr würde zu bestimmten Themen gearbeitet, die im Sinne von D/DM dargestellt oder interpretiert würden. Es bleibt daher als Frage festzuhalten, was das Spezifikum der Interpretation überkommener Forschungsgegenstände im Sinne von D/DM ausmacht und welche Funktionen diese Veränderung gesellschaftlich gewinnt.

9.2.2 Konferenzen und Fachtagungen zu DM in Deutschland

Neben der Forschung geben Konferenzen und Fachtagungen Hinweise zur Verbreitung von DM in der Wissenschaft. Vedder (2006, 8) zufolge fand die erste DM-Konferenz in Deutschland 1998 an der Universität Potsdam statt, zur zweiten finden sich weder dort (vgl. ebd.) noch im Internet Angaben, die dritte hat jedoch 2002 an unbekanntem Ort (vgl. ebd.), die vierte 2003 und die fünfte 2004 jeweils in Potsdam stattgefunden (vgl. www.uni-potsdam.de/db/orgapapers/website/index.php?id=79 [1.5.2009]). Weitere scheinen nicht durchgeführt worden zu sein. Seit der letzten DM-Konferenz haben jährlich mehrere Fachtagungen und sonstige Konferenzen an verschiedenen Hochschulstandorten stattgefunden, so an der FU Berlin, den Universitäten Dortmund, Trier und Witten/Herdecke (vgl. Vedder 2006, 8). Auf der Homepage der

¹⁷² Vgl. Krell/Karberg 2002.

‚Deutschen Gesellschaft für Diversity Management‘ (DGfDM)¹⁷³ sind zwischen 2004 und 2007 über 40 nationale und internationale Tagungen aufgelistet (vgl. www.diversity-gesellschaft.de/veranstaltungen [1.5.2009]). Veranstaltungen aus den Jahren 2008/09 wurden zum Erhebungszeitpunkt April 2009 nicht aufgeführt und unter ‚Aktuelles‘ erschienen Meldungen, die sich auf das Jahr 2006 beziehen. Im August 2010 sind jedoch aktuelle Meldungen vorhanden. Als weitere einschlägige Gesellschaft ist die ‚international society for diversity management (idm)/internationale gesellschaft für diversity management e.V.‘ mit einem Postfach in Düsseldorf (vgl. www.idm-diversity.org/deu/impressum.html [4.5.2009]) zu nennen. Die idm listet zwischen Mai 2007 und April 2009 sechszwanzig Veranstaltungen vorwiegend im deutschsprachigen Raum auf (vgl. www.idm-diversity.org/deu/ressourcen_sub01.html [4.5.2009]).

Weitere Hinweise zur Verankerung von DM im hiesigen Wissenschaftsbetrieb ergeben sich mit Blick auf die ‚Kommission Personalwesen im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft‘. Diese begann ihre Auseinandersetzung mit einem von Gertraude Krell initiierten Herbstworkshop, der 2005 an der FU Berlin stattfand. Seither haben weitere Fachtagungen unter explizitem Bezug zu DM stattgefunden, so 2007 unter dem Titel ‚Macht & Personal‘ sowie 2008 ein weiterer Herbstworkshop unter dem Titel ‚International Human Resource Management‘ sowie eine Konferenz speziell zum Thema ‚Age Diversity and Age Management: A Comparative and International Perspective‘. Darüber hinaus wird auf eine Sonderausgabe der Zeitschrift *Management Revue* (2008) zu DM verwiesen (vgl. www.hermes.hsu-hh.de/kommissionpersonal/?page_id=342 [3.5.2009]). Es scheint also eine gewisse Verankerung des Themas in dieser Kommission des Verbandes und damit den deutschen Betriebswissenschaften erfolgt zu sein.

9.2.3 Studiengänge zu Diversity-(Management)

Im Studienbereich sollte es Vedder (2006, 8) zufolge ab 2006 einen ersten akkreditierten Masterstudiengang Managing Diversity an der Privatuniversität Witten-Herdecke geben. Falls dieser ins Leben gerufen worden sein sollte, existierte er zum Erhebungszeitpunkt (als übers Internet einsehbar) nicht mehr, allerdings bot eine Forschungsgruppe Diversity Management u.a. ein Modul DM an der Wirtschaftsfakultät an (vgl. www.wirtschaft.uni-wh.de/institute/forschungsgruppe-diversity-management/lehre/ [1.5.2009]). Eine systematische Untersuchung der bundesdeutschen Hochschullandschaft auf BA/MA-Angebote zu D/DM wäre zu aufwändig und müsste an anderer Stelle erfolgen.

Auf dem Server der Hochschulrektorenkonferenz (Hochschulkompass) ergab eine Stichwortsuche (‚Diversity‘) in den Kategorien ‚Weiterführendes Studienangebot an

¹⁷³ Das Gründungsjahr der Gesellschaft ist auf der Homepage nicht vermerkt. Vermutlich fällt es mit den zeitlich frühesten Verweisen auf Konferenzen zusammen.

Universitäten/Hochschulen mit, und Fachhochschulen/Hochschulen ohne Promotionsrecht ohne weitere Einschränkung mit dem Studienabschluss Master' nur drei einschlägige¹⁷⁴ Treffer, alle in Berlin: *Gender und Diversity Kompetenz* an der FU Berlin, *Intercultural Conflict Management* an der Alice Salomon Hochschule (ASH) und einen *Master of Business Administration* an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) mit einem von drei Schwerpunkten zu DM (vgl. www.hochschulkompass.de/ [5.5.2009]). Als Fächerindex ist D/DM im weiterführenden Studienbereich nicht enthalten (vgl. ebd.). Im Bereich des grundständigen Studiums mit BA-Abschluss gibt es einen Treffer im Rahmen des Studiums Erziehung und Bildung im Kindesalter der ASH Berlin. Auch hier ist Diversity noch kein Stichwort im Fächerindex.

Im Weiterbildungsbereich wurde Vedder (2006) zufolge seit 2001 an der Universität Dortmund eine Weiterbildung *DiVersion-Managing Gender and Diversity* von Verena Bruchhagen, Iris Koall und Friederike Höhner angeboten. Eine Internetrecherche zeigt, dass das Angebot zum Erhebungszeitpunkt weiterhin existiert, allerdings sind keine Daten zu den Teilnehmerinnenzahlen angegeben (vgl. www.fb12.uni-dortmund.de/einrichtungen/frauenstudien/informationen/anmeldung.html [1.5.2009]). Eine belastbare Untersuchung des Angebots von Weiterbildungen zu DM ist nicht möglich, weil die Anbieterstrukturen zu komplex sind. Neben (Fach-)Hochschulen kommen u.a. An-Institute, diverse Verbände bzw. deren Bildungsabteilungen sowie Beratungsunternehmen in Frage, so dass dies eine eigene Untersuchung erfordert.

Zwischenresümee

Die ersten deutschsprachigen Veröffentlichungen zum DM erfolgten zwischen 1993 und 1996 nur mit kurzer zeitlicher Verzögerung im Vergleich den USA (1991-1996). In Befragungen aller einschlägigen Professor/inn/en im deutschsprachigen Raum zur Berücksichtigung von DM in der betriebswissenschaftlichen Forschung wurden 2000 fünf Angaben, 2008 58 Angaben gemacht. Dabei wird in der Befragung sowohl nach D als auch DM gefragt, zudem wird davon ausgegangen, dass D/DM teils eine neue Form der Interpretation überkommener Forschungsgegenstände zu sein scheint, so dass die gesellschaftliche Funktion dieser Interpretation und der ggf. innovative konzeptionelle Gehalt von D/DM zu klären ist.

DM-Studiengänge scheinen 2009 nicht zu existieren, wohl aber werden DM-Module (Witten-Herdecke) angeboten, an der FU Berlin (von Gertrude Krell) und in Dortmund (von Koall/Bruchhagen) werden D/DM im Kontext von Gender Studies thematisiert.¹⁷⁵ Die Diversity-Formation erhält von hier aus wesentliche Impulse (vgl. Kap. 10.3.2).

DM ist seit 1998 vermutlich vereinzelt, seit 2004 mit Sicherheit regelmäßig auf Tagungen im deutschsprachigen Raum präsent. In Gestalt der DGfDM und idm haben sich auch

¹⁷⁴ Drei weitere Treffer beziehen sich auf Biodiversität, haben also mit dem hier gemeinten nichts zu tun.

¹⁷⁵ Im Zuge des Exzellenzwettbewerbs debattierten Gender-Forscherinnen an der FU Berlin, „ob es zeitgemäßer und erfolgversprechender sei, ein Gender- oder aber ein Diversitycluster zu entwickeln“ (Andresen/Koreuber 2009, 21). Vgl. zur Bedeutung von Gender Studies und D/DM Kap. 10.3.2.

organisatorische Strukturen etabliert, die sich fachübergreifend mit dem Thema auseinandersetzen.

9.3 Agenturen in der Stiftungslandschaft

Unter den zwischen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft angesiedelten parteinahen Stiftungen ventiliere vor allem die Heinrich-Böll-Stiftung (HBS) und die Bertelsmann-Stiftung (BS) Diversity/Diversity Management (D/DM), während dieses Thema in den übrigen parteinahen Stiftungen keine vergleichbare Rolle spielt.

9.3.1 Heinrich-Böll-Stiftung: Knotenpunkt von D/DM in Deutschland

Unter dem auf der Startseite der HBS erscheinenden Thema ‚Wirtschaft und Soziales‘ heißt eines von sechs Themenportalen ‚Migration – Integration – Diversity‘ (www.boell.de/wirtschaftsoziales/wirtschaft-soziales.html [1.5.2009]). Unter dem Schlagwort Diversity sind einundzwanzig Einträge zu zählen (www.migration-boell.de [1.5.2009]). Je fünf Beiträge behandeln das Thema *(Anti)Rassismus/Antisemitismus/jüdisches Leben*¹⁷⁶ und *Gleichstellungspolitik/Integration*.¹⁷⁷ Zwei Beiträge sind nicht eindeutig zuzuordnen.¹⁷⁸ Sechs Einzelbeiträge sowie ein ‚Dossier Managing Diversity‘ mit elf Artikeln und einem Dokument sind direkt DM gewidmet (www.migration-boell.de/web/diversity/48_990asp [1.5.2009]). Das ‚Dossier Diversity Politics: Diversity Management zwischen Ethik und Profit‘ (www.migration-boell.de/web/diversity/48_1718.asp [3.5.2009]) enthält einen Schwerpunkt zu DM. Mit Blick auf die rot-grüne Regierungszeit wird konstatiert, dass neben rechtlichen Rahmenbedingungen (Staatsangehörigkeitsrecht, Zuwanderungsgesetz und Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) auch ein ‚Einstellungswechsel‘ hinsichtlich Migration und Integration eingeleitet worden sei, für den insbesondere „die allmähliche Verbreitung von Diversity-Ansätzen in Unternehmen, gesellschaftspolitischen Organisationen und öffentlichen Institutionen“ (www.migration-boell.de/web/diversity/48_1712.asp [3.5.2009]) wichtig gewesen sei.

Diese Sichtweise wie auch die drei Beiträge des Dossiers Diversity Politics zeigen, dass Diversity-Ansätze in Politik bzw. Recht und in der Wirtschaft von der HBS verbunden werden. Mit über 20 wirtschaftsbezogenen Beiträgen verhandelt die HBS Diversity-Ansätze mit deutlichem Bezug zu DM. Die Stiftung gibt dabei den wesentlichen Motoren des hiesigen DM (Charta der Vielfalt, idm, Bertelsmann-Stiftung, Gertraude Krell, Michael Stuber, DGFPmbH u.a.; s.u.) eine Plattform

¹⁷⁶ ‚Zur Problematik des Begriffs ‚Rasse‘ in der Gesetzgebung; Suchbewegungen – jüdische Stimmen; Zwischen Antisemitismus und Islamophobie (Vorstellung eines Buches); Rassistische Diskriminierung in Deutschland aus der Sicht einer Kölner Beratungsstelle; Einschreiben – Weiterschreiben (eine postkoloniale kritische Beschreibung der Gegenwart).

¹⁷⁷ Unter ‚Integration und ‚Affirmative Action‘ werden Chancen dieser Politiken ausgelotet, unter ‚Neue Konzepte, alte Widersprüche‘ Probleme des Konzepts der Interkulturellen Öffnung von Organisationen; ein Beitrag zur ‚Kampagne: Ganz Europa ohne Diskriminierung‘, die eine EU-weite Richtlinie in Anlehnung an das vergleichsweise weitgehende deutsche AGG fordert, was wiederum von der Bundesregierung blockiert wird; ein Beitrag unter dem Titel ‚Neue Ohrfeige für das AGG‘ sowie ‚Das AGG in der Diskussion‘.

¹⁷⁸ ‚Sie ziehen sich zurück wie Schnecken‘ sowie ‚Heterosexualität und (kultursensible) Aufklärung‘.

und avanciert damit zu einem Knotenpunkt des deutschen D/DM-Netzwerkes. Die anderen parteinahen Stiftungen gehören nicht dazu, D/DM spielt bei ihnen keine vergleichbar systematische Rolle.

9.3.2 Untergeordnete Rolle von D/DM bei den sonstigen parteinahen Stiftungen

Bei der Hans-Böckler-Stiftung (HBS) bezeichnet Diversity keinen eigenständigen organisatorischen oder Themenbereich (vgl. www.boeckler.de [1.5.2009]). Die Stichwortsuche am 1. Mai 2009 ergibt 34 Treffer, darunter einzelne Zeitschriftenartikel, Forschungsprojekte und sonstige Beiträge, in denen ‚Diversity‘ teils als bloße Vokabel vorkommt, teils aber auch im konzeptionellen Sinn¹⁷⁹ im Zusammenhang mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz oder dem Thema Work-Life-Balance. Zudem wird man auf die englischsprachige Homepage geleitet. Unter den Gesprächs-/Arbeitskreisen und Themen/Projekten der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) taucht Diversity nicht als Bezeichnung auf. Der von der HBS als Migration/Integration/Diversity bezeichnete Themenbereich heißt hier Integration/Migration/Interkulturalität (www.fes.de/sets/s_gekr.htm [1.5.2009]). Unter den ‚Themen und Projekten‘ der FES (vgl. www.fes.de/sets/s_them.htm [1.5.2009]) geht es unter dem potenziell relevanten Stichwort ‚Zukunft 2010‘ terminologisch um ein ‚soziales Deutschland‘ (www.fes.de/zukunft2010 [1.5.2009]), die Suche in ‚Publikationen und Veranstaltungen‘ ergibt vereinzelte Treffer, aber keine systematischen Funde zu D/DM. Bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung finden sich keine Themen (www.rosalux.de/cms/index.php?id=Themen [3.5.2009]), die mit Diversity bezeichnet werden. Die Stichwortsuche ergibt 30 Treffer in sechs Bereichen (vgl. www.rosalux.de/cms/index.php?id=suchen&L=0 [3.5.2009]), von denen allerdings nur eine Veranstaltung aus dem Jahr 2001 konzeptionell auf MD Bezug nimmt, in den anderen Fällen kommt Diversity deskriptiv vor, auch im Zusammenhang mit Biodiversität. Auch hier werden die englischsprachigen Einträge aufgerufen.

Die Friedrich-Naumann-Stiftung (vgl. www.freiheit.org/webcom/show_uebersicht.php/_c-11/i.html [3.5.2009]) bezeichnet keinen ihrer zentralen Bereiche mit Diversity. Die Stichwortsuche ergibt zehn Treffer, die jeweils einen Themenbereich abdecken, darunter vereinzelt auch Diversity im konzeptionellen Sinn, ohne aber systematisch Thema zu sein, meist aber einfach als Wort, das teils im Kontext von Biodiversität steht. Das Suchwort ruft zudem eine Reihe englischsprachiger Einträge ohne einschlägigen konzeptionellen Bezug zu D/DM auf (vgl. www.freiheit.org/webcom/googlecs.php?cx=006332585698597964139%3A_iu6f4mrcik&cof=FORID%3A9&ie=UTF-88&q=diversity'1112 [3.5.2009]). Bei der Konrad-Adenauer-Stiftung ist Diversity kein eigenständiger systematischer (www.kas.de [3.5.2009]) oder Themenbereich (vgl. www.kas.de/wf/de/71.3573 [3.5.2009]). Die Stichwortsuche ergibt 63 Treffer, von denen sich keiner auf eine Konzeption im Sinne DM bezieht, Diversity taucht im

¹⁷⁹ Die Rede von D/DM im konzeptionellen Sinn beruht auf den Ergebnissen der Analyse dessen, was unter D/DM inhaltlich zu fassen ist (Kap. 10).

deskriptiven Sinn auf, etwa unter Bezug auf Religion (vgl. www.kas.de/wf/de/71.4924/start_line.1,sessiondata.suche,lines_per-page.63 [3.5.2009]).

9.3.3 Bertelsmann-Stiftung: Impulsgeber für DM

Die BS kann zum Netzwerk gezählt werden, auch wenn D/DM keinen herausgehobenen Themenbereich auf ihrer Homepage bezeichnet. Sie war mit dem Projekt ‚Unternehmenskulturen in globaler Interaktion‘, zu dem auch das Thema ‚Synergie durch Vielfalt‘ bzw. ‚Diversity Management‘ gehört (www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-2FB30197-EEB1450/bst/hs.xsl/prj_6903_19268.htm [4.5.2009]), in den Jahren 2007 und 2008 öffentlichkeits- und breitenwirksam.¹⁸⁰

Die BS führte im Rahmen des ‚Europäischen Jahres für interkulturellen Dialog‘ eine Veranstaltungsreihe ‚Synergie durch Vielfalt‘ durch, deren Auftaktpodium am 11. Februar 2008 in Berlin hochkarätig besetzt war. Neben dem EU-Kommissar und Schirmherrn des Jahres Jan Figel sprachen Staatsministerin Prof. Dr. Maria Böhmer, der us-amerikanische Mitbegründer des DM, Taylor Cox Jr., der Executive Advisor für den Vorstandsvorsitzenden der Siemens AG München, Eduardo Montes, das Mitglied des Vorstandes Deutsche BP AG Michael Schmidt sowie die ZDF-Moderatorin Dunja Hayali (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-A25F6CE4-1A0462B6/bst/hs.xsl/prj_6903_84218.htm [4.5.2009]). Auf der Folgeveranstaltung ‚Offenes Forum Frankfurt am Main: Ressource als Vielfalt‘ am 2. Juli 2008 „trafen sich über 70 Führungskräfte und Human Resource Manager, um Diversity Management näher kennen zu lernen, Best Practices auszutauschen und von der Praxis für die Praxis zu lernen“ (www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-2FB30197-EEB1450/bst/hs.xsl/prj_6903.htm [4.5.2009]). Im Zuge der dritten Veranstaltung ‚Faktor Vielfalt. Sprengsatz oder Innovationstreiber‘ am 17. September 2008 in Basel „nutzten die Teilnehmer insbesondere die Möglichkeit zum Austausch und die interaktiven Plattformen zur Diskussion und Weiterentwicklung von Instrumenten für die eigene Praxis. So konnte Dr. Petra Köppel von der BS als Fazit ziehen: >Dies sind erste Schritte zur nachhaltigen Implementation von Vielfalt in Unternehmen.<“ (www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-D65C3C62/bst/hs.xsl./nachrichten_90202.htm [4.5.2009]) Eine Publikation stellt Praxisbeispiele verschiedener Großkonzerne vor, die auch als Kooperationspartner des Projektes aufgelistet werden (www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-6BACB0F7-28A45C8C/bst/xms_bst_dms_23958_23959_2.pdf [4.5.2009]).¹⁸¹ Schließlich propagiert die BS die Verbreitung von DM über den Kreis der Großunternehmen hinaus insbesondere in den Mittelstand hinein.

¹⁸⁰ Einen Ausgangspunkt markiert eine Publikation, die bedauernd feststellt, dass DM hierzulande noch nicht weit genug verbreitet ist: Köppel/Yan/Lüdicke (2007).

¹⁸¹ Vgl. Köppel/Sandner (2008).

So referierte Petra Köppel in diesem Sinne am 8. Oktober 2008 auf dem 4. Freiburger Mittelstandskongress (vgl. ebd.) und eine weitere Publikation wirbt in diesem Sinne.¹⁸²

Darüber hinaus trat die Stiftung am 11. Februar 2008 an herausgehobener Stelle, nämlich als 250. Mitglied und in feierlichem Rahmen – das stellvertretende Vorstandsmitglied Liz Mohn und Staatsministerin Maria Böhmer unterzeichneten eine entsprechende Urkunde – der Charta der Vielfalt (s.u.) bei (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-A25F6CE4-1A0462B6/bst/hs.xsl/prj_6903.htm [4.5.2009]). Erwähnenswert ist, dass die Stichwortsuche 125 Einträge aufruft, von denen sich ein Teil im Themenbereich Rechtsextremismus, Menschenrechte bewegt, die Bertelsmann-Stiftung diese Bereiche also in Zusammenhang bringt (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-63F7EAAB/bst/hs.xsl/suche.htm?sort=Score&sortorder=desc&chunk=3&suchbegriff=Diversity&suchbegriffOder=&suchbegriffOhne=&suchinhalttyp=&suchrubrik=&innerRequest=true [3.5.2009]).

Zwischenresümee

In der Stiftungslandschaft gehören die Heinrich-Böll-Stiftung (HBS) und die Bertelsmann-Stiftung (BS) zu den wesentlichen Motoren von D/DM. Bei der HBS sind Antidiskriminierungspolitik und DM verwoben, und letzteres gilt als Beitrag zu ersterem. Bei der BS steht die Implementierung von DM in Unternehmen im Vordergrund. Zum Zeitpunkt des Beginns der Propagierung von D/DM durch die Stiftungen kann keine Aussage getroffen werden. Die mittels Internetrecherche berücksichtigbaren Aktivitäten der BS datieren aus den Jahren 2008 und 2009, die Erhebung der Angebote auf dem Server der HBS erfolgte Anfang Mai 2009.

9.4 Verbreitung und Agenturen in Politik und Recht

Die Antidiskriminierungsgesetzgebung der Europäischen Union (EU) und die Kampagnen des ‚Europäischen Jahrs für Chancengleichheit‘ erweisen sich als ein wesentlicher Katalysator des Ensembles von Diversity-Diskursen und Praxisformen in Deutschland (vgl. Kap. 9.5) und werden deshalb skizziert.

9.4.1 Antidiskriminierungsrichtlinien der EU

In den Jahren 2000, 2002, und 2004 verabschiedete der Rat der Europäischen Union (‚Ministerrat‘) vier Richtlinien, eine „zur Gleichbehandlung ohne Rücksicht auf Alter, Religion, Weltanschauung, Behinderung, sexuelle Ausrichtung“ (2000/78/EG v. 27.11.2000), eine „zur Gleichbehandlung ohne Rücksicht auf ‚Rasse‘ oder ethnische Herkunft“ (2000/43/EG v. 29.6.2000), eine „zur Neufassung älterer Richtlinien zur Verwirklichung der Gleichbehandlung von Männern und Frauen“ (2002/73/EG v. 23.9.2002) und schließlich die „sogenannte Gender-Richtlinie“ (2004/113/EG v. 13.12.2004; alle zit.n. Bayreuther 2007, 179). Auf diese Richtlinien

¹⁸² Vgl. Krislin/Köppel (2008).

geht das am 18. August 2006 in Deutschland in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) zurück, das laut §1 dazu dient, „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“ (ebd.).

Die EU verweist darauf, dass ihre Antidiskriminierungsgesetzgebung „zu den umfassendsten der Welt gehört“ (http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?cat_id=EY [23.7.2009]); dem deutschen AGG wird zugeschrieben, es habe „eine neue Ära im Arbeitsrecht eingeläutet“ (Bayreuther 2007, 180). Die rechtswissenschaftliche Debatte, ob dies zutrefte oder nicht, spielt im Zusammenhang meiner Studie keine Rolle.¹⁸³

9.4.2 Europäisches Jahr für Chancengleichheit 2007

Entscheidend ist, dass die Europäische Kommission am 1. Juni 2005 infolge der Verabschiedung von Gleichstellungsrichtlinien für 2007 das ‚Europäische Jahr der Chancengleichheit für Alle‘ ankündigte. Es sollte „Herzstück einer Rahmenstrategie“ sein, „mit der Diskriminierung wirksam bekämpft, die Vielfalt als positiver Wert vermittelt und Chancengleichheit für alle gefördert werden soll“ (Pressemitteilung IP/05/647). Ausgangspunkt ist die Überlegung, es reiche nicht aus, „gleiche Rechte zu verlangen und Gesetze zu verabschieden“ (http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?cat_id=EY), sondern dass „zur Veränderung von Verhaltensweisen und Mentalitäten [...] entsprechende Anreize geschaffen werden“ (ebd.) müssten. Die Bürger/innen und Einwohner/innen der EU sollen über existierende Rechte und über den ‚Nutzen von Vielfalt‘ informiert werden.

9.4.3 Nützlichkeit von ‚Vielfalt‘ und DM

Angesichts der sich schon bei der Heinrich-Böll-Stiftung (HBS) abzeichnenden Verbindung bzw. Vermischung von Antidiskriminierungsrecht und -politik sowie der Rede von der Nützlichkeit von Vielfalt bzw. DM stellt sich die Frage nach deren Verhältnis.

Wenn Rechte gegen Diskriminierung in Anspruch genommen werden können, ist das für die unmittelbar Betroffenen ‚nützlich‘, was keiner weiteren Betonung bedarf. Die Rede vom Nutzen der Vielfalt scheint sich insofern an jene zu richten, die nicht unmittelbar betroffen sind bzw. die kein Interesse an Antidiskriminierungsrechten haben (könnten). In diesem Nutzen scheinen üblicherweise konfligierende Interessen – zwischen Arbeitnehmer/inne/n und -geber/inne/n, Verwaltungen und Verwalteten etc. – zu konvergieren, jedenfalls dann, wenn an derern Stelle von

¹⁸³ Frank Bayreuther (2007) etwa hält diese Einschätzung angesichts grundgesetzlicher und anderer antidiskriminierend wirkender Bestimmungen für „nicht zutreffend“ (180), konzidiert aber, dass das „bisherige arbeitsrechtliche [Anti-; KR] Diskriminierungsrecht [...] Erweiterungen durch das AGG“ (181) erfahre. So würde nun etwa „Diskriminierung wegen der Religion, der Weltanschauung, der sexuellen Ausrichtung oder der ethnischen Herkunft“ nicht mehr nur im Kündigungsrecht, sondern auch bezüglich der Vergütung oder der Einstellungsverfahren verboten; am folgenreichsten fürs Arbeitsrecht sei, „dass auch nicht mehr nach dem Alter der Arbeitnehmer/innen unterschieden werden darf“ (ebd.).

dem Produktiven von Vielfalt geredet wird. Die folgende Passage deutet dies mit Blick auf Unternehmen und Verwaltungen an:

„Die Vielfalt unter Arbeitskräften bringt unterschiedliche Perspektiven und verschiedene Ideen ein. Öffentliche Verwaltungen und Privatunternehmen bieten Dienstleistungen für und wenden sich an Menschen mit einem breiten Horizont. Dies trifft auch auf ihre eigenen Arbeitskräfte zu, womit sie besser darauf vorbereitet sind, deren Bedürfnisse zu verstehen. Vielfalt bringt geschäftlichen Nutzen.“
(http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?page_id=43)¹⁸⁴

Auf das Verhältnis von Gleichstellungsrecht, Nutzen und DM komme ich zurück (vgl. Kap. 10.3).

9.4.4 Träger und Adressat/inn/en der Kampagne

Neben Einrichtungen und Organen der EU wurden Nichtregierungsorganisationen (NRO) sowie Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften in die Durchführung der Kampagne eingebunden (vgl. http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?cat_id=KP), wobei es auch um den Aufbau von Netzwerken ging. ‚Kommunen und Entscheidungsträger‘ zählten neben den Bürger/innen der EU (s.o.) zu den Adressaten (vgl. http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?language=DE). Umgesetzt wurde die Kampagne auf europäischer Ebene in Form von Informations- und Öffentlichkeitskampagnen, die Mitgliedsstaaten erarbeiteten nationale Strategien und setzten diese um. Das Budget betrug 7 Millionen Euro für die europäische Ebene und 7,5 Millionen Euro für die nationale Ebene, die von den Mitgliedern um 50% kofinanziert, also insgesamt auf 15 Millionen Euro aufgestockt werden musste. Insgesamt wurden mit „mehr als 430 nationalen Aktivitäten und über 600 Veranstaltungen zur Verbreitung der Botschaft des Aktionsjahres [...] rund 400.000 Menschen erreicht“ (ebd.). Darüber hinaus „wurden schätzungsweise 328 Millionen Bürger durch Zeitungs- und Zeitschriftenartikel über die Aktivitäten des Aktionsjahres informiert“ (ebd.). Insgesamt seien die Ziele der Kampagne erreicht worden: „Deutlich mehr Europäer sind sich ihrer Rechte im Bereich Antidiskriminierung bewusst, und eine lebhafte öffentliche Diskussion über die Vorteile der Vielfältigkeit in Europa wurde begonnen.“ (Ebd.) Die beiden Hauptbotschaften der Kampagne wurden politisch und über die Verwaltung auf supranationaler, nationaler und kommunaler Ebene in die Gesellschaft hineingetragen.

Zwischenresümee

Die Bekanntmachung des EU-Antidiskriminierungsrechts (ADR) im Rahmen einer europäischen Kampagne in 2007 vermischt die Nutzung von Recht und Verfolgung von

¹⁸⁴ Auch auf das Jahr zurückblickend wird in diesem Sinne festgestellt: „Das 2007 Europäische Jahr der Chancengleichheit für alle hat die Menschen in der Europäischen Union für ihre Rechte auf Gleichbehandlung und auf ein Leben ohne Diskriminierung sensibilisiert. [...] Darüber hinaus hat das Jahr eine größere Debatte über den Nutzen von Vielfalt sowohl für Europas Gesellschaften als auch für die einzelnen Bürgerinnen und Bürger [s.o.; KR] eröffnet.“ (http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?language=DE)

Antidiskriminierungspolitik (ADP) mit der Rede vom Nutzen von Vielfalt bzw. DM, die an die Stelle von (möglichen) Interessenkonflikten tritt. Auf das Verhältnis von ADR/ADP und DM komme ich zurück (vgl. Kap. 10.3).

9.5 Verbreitung von DM in Deutschland infolge des EU-Jahrs für Chancengleichheit

Das ‚Europäische Jahr der Chancengleichheit für Alle‘ 2007 war wesentlicher Anstoß für eine öffentliche Debatte über den ‚Nutzen von Vielfalt‘ auch in der Bundesrepublik Deutschland. Die Durchführung des Aktionsjahres wird in den Zusammenhang existierender Diskriminierungen aufgrund von ‚Rasse‘, Religion, Alter, Behinderung, sexueller Identität und Geschlecht gestellt (BMFSFJ 2007a, 3ff), als Hauptanliegen gilt „die Stärkung des Bewusstseins in der Gesellschaft in Bezug auf die positiven Aspekte von Vielfalt, Respekt, Anerkennung und Toleranz“ (7). Hintergrund ist das am 18. August 2006 in Deutschland in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das die EU-Richtlinien (vgl. Kap. 9.4.) umsetzen soll. Die Propagierung und Verbreitung von DM in Deutschland ist dabei ein wesentliches Resultat der nationalen Kampagne.

9.5.1 Die Kampagne: Das AGG und Nutzen von Antidiskriminierung

Zum Zweck der Bewusstseinsbildung i.o.g.S. sollen ‚Leuchtturmprojekte‘ gefördert werden, die möglichst alle Merkmale und Themen des Aktionsjahres thematisieren, die öffentlichkeitswirksam und überregional angelegt sind sowie Musterprojekte (vgl. ebd.). Zum Kreis der ersteren zählen vier Regionalkonferenzen im Norden, Süden, Osten und Westen, die auf maximal 150 Teilnehmer/innen ausgerichtet sind, Gender-Mainstreaming, Mehrfachdiskriminierung, die Ziele des Jahres, den horizontalen Ansatz der EU¹⁸⁵ sowie die ‚Problemlagen und Herausforderungen‘, d.h. Tatsachen und ggf. Gründe und Ursachen verschiedener Formen von Diskriminierung, behandeln sollten (vgl. 11). Die rechtliche und tatsächliche Umsetzung des AGG sollte durch eine Veranstaltung der gesetzlich vorgeschriebenen Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) sowie die Vernetzung von Antidiskriminierungsverbänden vorangetrieben werden (vgl. ebd.). Die ADS möchte insbesondere „den Nutzen für das friedliche Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen in der Gesellschaft“ deutlich machen „und Ängste und Widerstände“ gegen das AGG abbauen. Auch „Beispiele guten Diversity Managements in Betrieben“ (18) sollen dargestellt werden.

Die Umsetzung in Deutschland liegt insoweit auf der skizzierten Linie der EU, als über Antidiskriminierungsrechte informiert und für die Umsetzung dieser Politik Unterstützung insbesondere dadurch eingeworben werden soll, dass dessen allgemeiner Nutzen behauptet wird. In Deutschland liegt ein besonderer Schwerpunkt darauf, Nutzen im Rahmen von DM zu

¹⁸⁵ Die Berücksichtigung mehrerer Ungleichheitsdimensionen gab Befürchtungen Auftrieb, das Anliegen der einen (bspw. Frauen) könne auf Kosten der anderen (bspw. Migrant/inn/en) stärkere Beachtung finden, oder zu einer Hierarchisierung von Diskriminierung führen. Demgegenüber bezeichnet der ‚horizontale‘ Ansatz eine gleiche Berücksichtigung aller Formen von Diskriminierung.

erklären. So findet sich unter zwei hervorgehobenen Beispielen „für besonders wirksame regionale und nationale Projekte“, die bei der europaweiten Eröffnungskonferenz am 30. und 31. Januar 2007 in Berlin¹⁸⁶ bzw. den Regionalkonferenzen als Musterprojekte vorgestellt wurden, die Charta der Vielfalt (2006), mit der DM propagiert wird.

9.5.2 Die Kampagne: Nutzen im Sinne von DM – Charta der Vielfalt

Die Charta war Ende 2006 auf Initiative der Deutschen British Petrol in Zusammenarbeit mit dem Daimler-Chrysler-Konzern, der Deutschen Bank und der Deutschen Telekom in Anwesenheit der Integrationsbeauftragten des Bundes, Maria Böhmer, und unter der Schirmherrschaft von Bundeskanzlerin Angela Merkel unterzeichnet worden. Kerngedanke des Projekts ist angesichts der „Vielfalt der modernen Gesellschaften, beeinflusst durch die Globalisierung und den demographischen Wandel“, dass wirtschaftlicher Erfolg nur möglich sei, wenn „die vorhandene Vielfalt“ (ebd.) erkannt und genutzt werden würde. Dies gilt – aus der Sicht des Managements, das selbst dem Blick entzogen bleibt - für alle relevanten Bezugsgruppen in der Unternehmensentwicklung, für Belegschaften, Geschäftspartner sowie Kund/inn/en. In die unternehmensinterne Nicht-Diskriminierung werden Geschlecht, ‚Rasse‘, Nationalität, ethnische Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, sexuelle Orientierung und Identität einbezogen (vgl. ebd.). Als konkreter Nutzen einer dem Diversity-Prinzip gehorchenden Organisationsentwicklung für die Unternehmen wird die Transformation von „Wertschätzung“ in „Wertschöpfung“ genannt: „Anerkennung führt zu Motivation und der Bereitschaft, sich einzubringen“; dem Unternehmen stehen „mehr Ressourcen an Kreativität und Ideenreichtum zur Verfügung“; eine „offene Unternehmenskultur öffnet den Zugang zu neuen Arbeitsmärkten und damit Talenten“ und schließlich werden nur Unternehmen mit einer „vielfältigen Belegschaft eine vielfältige Kundschaft ansprechen, erreichen, zufrieden stellen und halten können“ (ebd.). ‚Vielfalt‘ dient im DM nicht dem Selbstzweck der Antidiskriminierung, sondern ist *Mittel zum Zweck* der Produktivitätssteigerung von Arbeitskraft, der Verbreiterung des Pools, aus dem diese abgeschöpft werden kann, der Optimierung von Beziehungen in transnationalen Arbeitsteilungs- und Wertschöpfungsketten und der Warenästhetik als wichtigem Element der Mehrwertrealisierung. Dass es in Deutschland um Zukunftsmusik geht, verdeutlicht der Umstand, dass die Unterzeichnenden fünf Weiße, darunter vier Männer und nur eine Frau, sind.

9.5.3 Verbreitung von DM in Deutschland infolge der Charta der Vielfalt

Mit der Charta-Kampagne im Rahmen des Europäischen Jahres für Chancengleichheit 2007 hat sich die Rezeption und Anwendung von D/DM in Deutschland deutlich ausgeweitet. Laut Pressemitteilung der ‚Initiative Vielfalt als Chance‘ vom 5. November 2007 haben sich der Charta „seit der Gründung im Dezember 2006 [...] bereits 188 Unternehmen und öffentliche Einrichtungen angeschlossen. Bis Jahresende werden es über 200 Unterzeichner sein. Die Charta

¹⁸⁶ Deutschland hatte im ersten Halbjahr 2007 den EU-Vorsitz inne.

erreicht insgesamt ca. 1,5 Millionen Beschäftigte.“ (vgl. www.vielfalt-als-chance.de [1.5.2009])
Wie vermerkt, wurde die Bertelsmann-Stiftung am 11. Februar 2008 das 250. Mitglied und am 9. Dezember 2008 wurde die Deutsche Börse AG als 500. vermeldet (vgl. ebd.).

Wie aus den Gewinnkategorien eines Wettbewerbs unter Charta-Unterzeichnenden zu entnehmen ist, reicht die Art der Organisationen von Großkonzernen über kleine, mittelgroße und Kleinstunternehmen, öffentliche Einrichtungen sowie Non-Profit-Organisationen (vgl. ebd.). Eine quantitative Aufschlüsselung nach Kategorien wird nicht angegeben und eine detaillierte Auswertung der Unterzeichnerliste wäre im Verhältnis zum hier angestrebten Überblick zu aufwändig. Eine Kurzauswertung ergibt, dass sich unter den 506 Organisationen folgende Organisationstypen mit ungefähren Zahlenverhältnissen befinden: Großunternehmen (64), Kreissparkassen/Sparkassen (28), Länder/Städte/Kommunen (21), Beratungsagenturen (16), Hochschulen (6), öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten (3) sowie als einzige Gewerkschaft der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) Thüringen, als einzige Partei die Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen und als einzige parteinahe Stiftung die Heinrich-Böll-Stiftung. Die großen Arbeitgeberverbände sind nicht vertreten, wohl aber sieben Handels- bzw. Handwerkskammern sowie einige türkische Unternehmen bzw. Interessenverbände und schließlich der von der Bertelsmann-Stiftung propagierte Bildungsansatz ‚Eine Welt der Vielfalt‘ (vgl. www.vielfalt-als-chance.de/index.php?id=13 [4.5.2009]).

Wenn aus dem Beitritt zur Charta noch nicht geschlossen werden kann, ob und in welchem Sinne DM in den Organisationen tatsächlich implementiert wird, sind die Kampagne selbst und ein Beitritt zur Charta auch keine rein äußerlichen Werbeveranstaltungen. Antidiskriminierung wird deutlich im Sinne von DM, hier als Kombination von Abbau von Vorurteilen und optimierter Ressourcennutzung, ventiliert und findet in diesem Sinne als Leitgedanke Eingang in Organisationen:

„Mit Unterzeichnung der Charta verpflichten sich die Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, das frei von Vorurteilen und Ausgrenzung ist und alle Talente in der Belegschaft anerkennt und fördert.“ (Jahresbilanz Charta der Vielfalt, 1; www.vielfalt-als-chance.de/data/downloads/webseiten/081205JahresbilanzChartaTextversion_final.pdf [4.5.2009])

Auch die in der Jahresbilanz der Initiative ‚Vielfalt als Chance‘ vorgestellte Befragung von 155 Unterzeichnern, darunter Dax-30 Unternehmen, Kleinstbetriebe und Einrichtungen der öffentlichen Hand, zeigt, dass sich der *Verwertungszweck* von Antidiskriminierungsmaßnahmen im Rahmen von DM durch die Kampagne verankert hat:

„Die Ergebnisse der Befragung waren in ihrer Eindeutigkeit so nicht unbedingt zu erwarten: So haben etwa 87 Prozent der Befragten festgestellt, dass aktives Diversity Management Innovation und Kreativität steigert und damit erheblichen Einfluss auf den wirtschaftlichen Erfolg hat: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich akzeptiert und wertgeschätzt fühlen, sind deutlich leistungsfähiger, gemischte Teams sind kreativer und Menschen, die in anderen Ländern und Kulturen

ausgebildet wurden, bringen neue Perspektiven ins Unternehmen, was wiederum die Erschließung neuer Märkte erleichtert.“ (www.vielfalt-als-chance.de/index.php?id=298 [4.5.2009])

Zwischenresümee

Im Zuge der Umsetzung des Europäischen Jahres für Chancengleichheit 2007 in Deutschland wurden Antidiskriminierungsrecht und -politik nicht als Selbstzweck, sondern in ihrer Verbindung bzw. Vermischung mit der optimierten Humanressourcennutzung bzw. DM ventiliert. Die von den genannten trans-nationalen Konzernen als DM-Vorreitern 2006 initiierte *Charta der Vielfalt* wurde von der Bundesregierung in ihre Kampagne aufgenommen, und auch danach weiter betrieben. Die Zahl der Organisationen, die sich DM verpflichten, vergrößerte sich von 188 im November 2007, über 250 im Februar 2008 und 500 im Dezember 2008. Zudem sind nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern auch KMU, Länder/Städte/Kommunen sowie Hochschulen u.a. vertreten.

9.6 Die UNESCO als Quelle der Diversity-Formation

Neben der EU ist die Organisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur der Vereinten Nationen (United Nations' Educational, Scientific and Culture Organisation (UNESCO)) eine Quelle des Diversity-Ensembles in Deutschland, wie die Referenz eingangs des Editorials zum Schwerpunktheft ‚Kulturelle Diversität‘ der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1/2007 (vgl. 9.7) zeigt. Zwar merkt der UNESCO-Generaldirektor anlässlich der Verabschiedung der Universal Declaration on Cultural Diversity (UDCD) 2002 an, dass sich „die Organisation bereits seit 1953 zur Anerkennung von Vielfalt bekannt hat“ (Matsuura 2002, 3), die Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) verweist jedoch darauf, dass dem Thema in der jüngeren Vergangenheit größere Bedeutung zukam: „Kulturelle Vielfalt ist seit einigen Jahren eines der Hauptthemen der weltweiten Debatte auf der Ebene von internationalen und regionalen Organisationen.“ (DUK 2009, 1) In dieser Debatte lassen sich zwei verschiedene Stoßrichtungen ausmachen: Einerseits geht es um eine Positionierung für interkulturellen Dialog und gegen kulturell legitimierte Fundamentalismen, andererseits um die Aushandlung des Status von Kultur(gütern) im Kontext von Freihandelsabkommen.

9.6.1 Diversity im Kontext des globalen interkulturellen Dialogs und dem ‚Kampf der Kulturen‘

Die am 2. November 2001 in Paris von der Generalversammlung angenommene Allgemeine Erklärung zu kultureller Vielfalt (UDCD) steht vordergründig vor allem im Kontext der islamistischen Terroranschläge am 11. September 2001 u.a. auf das Welthandelszentrum in New York. Die ohnehin angesetzte 31. Generalversammlung „war das erste Treffen auf ministerialer Ebene nach diesem schrecklichen Ereignis“ (Matsuura 2001, 1). Die Kritik der Versammlung richtete sich sowohl gegen die Attentate als auch die kriegerische Antwort der neokonservativen US-Administration unter George W. Bush Jr. sowie deren akademische Wegbereiter wie Samuel

P. Huntington (1996). Die versammelten Staaten „gaben erneut ihrer Überzeugung Ausdruck, dass Frieden am besten durch interkulturellen Dialog gesichert wird“, und sie „wiesen ausdrücklich die Theorie zurück, der zufolge ein Konflikt zwischen Kulturen oder Zivilisationen unvermeidbar sei“ (ebd.). Durch die Deklaration wird kulturelle Vielfalt zum Bestandteil des Weltkulturerbes erklärt, „ein Novum für die internationale Gemeinschaft“ (ebd.). So heißt es, dass „kulturelle Vielfalt als Quelle des Austauschs, der Innovation und Kreativität ebenso bedeutsam für die Menschheit ist wie Biodiversität für die Natur“ (Artikel 1). Zudem wird „die Bewahrung kultureller Vielfalt als ethischer Imperativ“ verankert, „untrennbar von der Achtung der Menschenwürde“ (Artikel 4). Durch den Verweis, dass die Inanspruchnahme des Rechts auf kulturelle Freiheit ihre Grenze in den allgemeinen Menschenrechten findet (Artikel 4, 5), wird kulturrelativistischen Positionen eine deutliche Absage erteilt. Das Dokument spricht von „zunehmend vielfältigen Gesellschaften“ (Artikel 2), einer Konstellation, die „allen größeren Wahlmöglichkeiten“ (Artikel 3) einbringe. Die „Realität“ zunehmender Vielfalt verlange nach Politiken des „kulturellen Pluralismus“, d.h. der „Inklusion und Partizipation aller Bürger/innen“, um „soziale Kohäsion, eine lebendige Zivilgesellschaft und Frieden zu sichern“ (Artikel 2).

Mit der Verankerung kultureller Vielfalt als politischem, ethischem und rechtlichem Imperativ wendet sich die UNESCO-Erklärung einerseits gegen die mangelnde Anerkennung kultureller Differenz, insbesondere mit Blick auf Minderheiten, sowie fundamentalistische Instrumentalisierungen kultureller Differenz. Andererseits steht die Deklaration im Zusammenhang der Auseinandersetzungen innerhalb der internationalen Gemeinschaft um den Status von Kultur im Rahmen von Freihandelsabkommen, insbesondere dem Allgemeinen Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (General Agreement on Trades in Services (GATS), vgl. Fritz 2002; Fritz/Scherrer 2002).

9.6.2 Diversity im Kontext trans-nationaler Freihandelsabkommen

Im Gegensatz zur WTO forderte etwa die Versammlung der Regionen Europas in ihrer ‚Erklärung zur kulturellen Vielfalt und GATS‘ vom 18. Oktober 2002 (sogenannte *Brixen-Erklärung*), „dass die von demokratischen Gemeinwesen unterhaltenen Dienste in den Bereichen Bildung, Kultur und Medien zukünftig von der Behandlung im GATS ausgenommen werden.“ Die Mitglieder „verwerfen die Vorstellung, Bildung, Kultur und Medien als reine Marktsegmente zu betrachten“ (Punkt 14, 4; vgl. hierzu auch Punkt 22, 5). Sie erinnern daran, „dass öffentlich-rechtliche Rundfunk- und Fernsehanstalten eine wichtige Rolle [...] für den demokratischen Dialog spielen“ (Punkt 19, 5) und der internationale Handel Regierungen nicht in deren Einrichtung und Finanzierung behindern dürfe. Grundsätzlich bezweifeln sie, dass die Artikel 1 bis 3 des GATS „eine grundlegende Garantie [darstellen], die den staatlichen Behörden die endgültige Entscheidung hinsichtlich der Frage überlässt, wo Bildung, Kultur und Medien für den privaten Wettbewerb zu öffnen sind oder Privatunternehmen [...] der Zugang zu öffentlichen Fördermitteln gestattet bzw. verweigert wird“ (5). Schließlich kritisieren sie die Europäische

Kommission als Bevollmächtigte der EU in Sachen Handelspolitik verhältnismäßig offen für ihre „aktive Liberalisierungsstrategie“ (ebd.).

Der Konflikt wurde mit dem Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (ÜSFkA 2005), das von der Generalversammlung der UNESCO in ihrer 33. Sitzung am 20. Oktober 2005 angenommen wurde, vorläufig beigelegt.

Kultur als besondere Ware

Sowohl die UDCD 2001 als auch das ÜSFkA 2005 greifen ins Feld dieser Auseinandersetzungen ein. Zwar ziehen beide Dokumente einer radikalen Liberalisierung Grenzen. Keines aber zielt darauf, Kultur, Medien und Bildung der Unterwerfung unter Marktprinzipien durchs GATS vollends zu entziehen. Vielmehr formulieren sie einen Kompromiss zwischen dieser Forderung und derjenigen nach radikaler Liberalisierung.

Die UDCD 2001 fordert, besonderes Augenmerk auf „die Spezifik kultureller Güter und Dienstleistungen“ zu legen, „die als Träger von Identität, Werten und Sinn nicht als bloße Waren oder Konsumgüter behandelt werden dürfen“ (Artikel 8). Kulturelle Güter und Dienstleistungen sind insofern zwar nicht nur, aber eben auch, Waren. Ähnlich wird festgehalten, dass „die Marktkräfte alleine die Erhaltung und Förderung kultureller Vielfalt nicht sichern können“, die als „Schlüssel für eine nachhaltige menschliche Entwicklung“ (Artikel 11) angesehen wird. Auch hier geht es nicht darum, Marktkräfte vollends von kulturellen Produkten fernzuhalten, sondern sie diesen nur teilweise zu unterwerfen.

Staatliche Souveränität vs. trans-nationale Kulturindustrien

Gegen die drohende Unterhöhlung staatlicher Souveränität über Kultur, Bildung und Medien durch das GATS betont die Erklärung auch das Recht eines jeden Staates, seine Kulturpolitik und deren Umsetzung zu bestimmen (Artikel 9) sowie die Notwendigkeit, angesichts ungleich mächtiger Kulturindustrien diejenigen der Entwicklungsländer zu stärken (Artikel 10). Die ÜSFkA 2005 will „die besondere Natur von kulturellen Aktivitäten, Gütern und Dienstleistungen als Träger von Identität, Werten und Sinn“ (Artikel 1g) anerkennen und hält „die kulturellen Aspekte der Entwicklung“ für „ebenso wichtig wie ihre wirtschaftlichen Aspekte“ (Artikel 2.6). Sie betont das „souveräne Recht“ der Staaten, „Maßnahmen und eine Politik zum Schutz und der Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen in ihrem Hoheitsgebiet zu beschließen“ (Artikel 2.2). Über die UDCD hinausgehend hält die ÜSFkA 2005 auch ausdrücklich eine „wechselseitige Unterstützung, Komplementarität und Nicht-Unterordnung“ (Artikel 20) im Verhältnis zu anderen Verträgen (etwa dem GATS) fest.

Zwischenresümee

In den durch die UNESCO ventilerten Debatten um kulturelle Vielfalt avancierte diese zum ‚Hauptthema‘ auf internationaler Ebene und mit der Deklaration UDCD 2001 wie mit der Übereinkunft ÜSFkA 2005 ist bzw. wird eine Zäsur mit Blick auf den politischen, rechtlichen

und ethischen Status kultureller Vielfalt verbunden. Zwei Bezugspunkte konnten ausgemacht werden, auf der einen Seite der globale interkulturelle Dialog bzw. die Auseinandersetzung mit dem ‚Kampf der Kulturen‘, auf der anderen Seite die das Spannungsfeld kultureller Vielfalt bzw. von Kulturgütern und neoliberaler Globalisierung bzw. Kulturindustrien. Die UNESCO spricht kultureller Vielfalt einen der Biodiversität vergleichbaren Rang zu, erteilt kulturellrelativistischen Strömungen aber eine Absage. Die UNESCO-Vereinbarungen gehen gegen die vollkommene In-Wert-Setzung von Kultur, Bildung und Medien durch radikale Liberalisierung der Dienstleistungsmärkte an, folgen aber nicht Forderungen nach einem vollständigen Ausschluss dieser Bereiche aus dem GATS. Kulturelle Vielfalt gilt in den UNESCO-Dokumenten als Ressource für Entwicklung, auch im ökonomischen Sinn, und in der Form des transnationalen kapitalistischen Modells.

9.7 Diversity in der Politischen Bildung und Erziehungswissenschaft

In jüngeren Publikationen der deutschen Erziehungswissenschaften bzw. der deutschen Politischen Bildung steht unter dem Stichwort Diversity bzw. kulturelle Diversität faktisch oder explizit zur Debatte, was Diversity-Pädagogik (DP) angesichts von Diversity-Ansätzen in Wirtschaftsunternehmen (DM), Antidiskriminierungsrecht und -politik sowie zur Tradition inter- bzw. multikultureller Pädagogik ausmachen könnte (vgl. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2007; Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Erwachsenenbildung [GPJE] 2008; Hormel/Scherr 2004, 205ff; Hormel 2007, 237; Reindlmeier 2007, Sozial Extra 11/12 2008). In den Bundesprogrammen gegen Rechtsextremismus tritt DM im Kontext überkommener Ansätze interkultureller (Bildungs-)Arbeit auf (vgl. Kap. 8.2.3, 8.3.3), ohne dass sich schon klare Praxen oder Konzepte konturieren ließen. Ob Annedore Prengels (1993) *Pädagogik der Vielfalt* und das von der Bertelsmann-Stiftung herausgegebene Praxishandbuch *Eine Welt der Vielfalt* (Bertelsmann-Stiftung 2001) als Vorläufer von Diversity-Pädagogik (DP) verstehen lassen (vgl. Nestvogel 2008, 24; Leiprecht 2008, 15; Dietz 2007, 8), hängt auch davon ab, was unter DP gefasst wird. DP ist konzeptionell noch Desideratum. Zu seiner Ausarbeitung im kritischen Sinne will diese Arbeit beitragen.

Resümee

Diversity markiert tatsächlich ein Ensemble von Diskursen und Praxisformen, welche sich in Deutschland durch die Bereiche trans-nationale Unternehmen, Betriebswissenschaft und Gender Studies, Antidiskriminierungsrecht und -politik sowie Pädagogik auf (trans-)nationalen Ebenen ziehen. Jenseits interessierter Über- oder Untertreibungen kann die Herausbildung dieses Ensembles chronologisch wie folgt beschrieben werden.

Phase 1: Transfer us-amerikanischer DM-Konzepte

Der Transfer der zu Beginn der 1990er Jahre veröffentlichten us-amerikanischen Grundlagenkonzepte nach Deutschland (Kap. 9.2) erfolgte mit einer lediglich kurzen Verzögerung, die ersten deutschsprachigen Publikationen erschienen zwischen 1993 und 1996. Im rechtspopulistischen Neoliberalismus (Kap. 7.3.1) fanden entsprechende Konzepte offenbar keinen fruchtbaren Boden und im skizzierten politisch-pädagogischen Mainstreams staatlicher Bekämpfung gewaltförmiger Epiphänomene (Kap. 8.1) hatten Diversity-Ansätze noch keinen Platz.

Phase 2: Etablierung von DM und Entstehung eines einflussreichen Netzwerks

Erst im Kontext der kulturpolitischen Trendwende der Regierung Schröder (1998-2005) fand eine gewisse Verankerung insofern statt, als Diversity-Ansätze sowohl in Wissenschaft als auch Wirtschaft Einzug hielten. So begannen die als Pioniere gefeierten transnationalen Großkonzerne ab 1998, auch hierzulande Diversity zu implementieren, zugleich wurden wissenschaftliche Foren in Form von Konferenzen und Fachtagungen etabliert (1998-2006) und schließlich auch grundlegende Sammelbände publiziert (Belinszki/Hansen/Müller 2003; Krell/Wächter 2006). In diesen Zeitraum fallen auch Kontroversen ums Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, das am 18. August 2006 verabschiedet wurde.

Phase 3: Propagierung und Verbreitung von D/DM in Deutschland

Entscheidenden Schub erhielten Diversity-Ansätze im Kontext der Regierung Merkel I zwischen 2006 und 2008. Wesentlicher Motor war die Bildung eines kleinen, aber einflussreichen Kreises von Großunternehmen, der im Jahr 2006 die Charta der Vielfalt (2006) (Charta) aus der Taufe hob und diese im Verbund mit Regierungskreisen im Zuge des Europäischen Jahres für Chancengleichheit 2007 propagierten.

2006 wurde eine Zunahme von Diversity Management praktizierenden Unternehmen *in Deutschland* von unter fünf zwischen 1988 und 1998 auf über fünfundzwanzig im Jahr 2004 festgestellt (Süß/Kleiner 2006), andere Quellen sprechen für 2007 von dreizehn *deutschen* Unternehmen (Köppel/Yan/Lüdicke 2007). Für Organisationen aus dem Profit- und Non-Profit-Bereich in Deutschland wurde die Zahl für 2006 auf fünfzig geschätzt (Vedder 2006). Mittels der Charta wurde Diversity/Diversity Management (D/DM) mittels der Charta über

ihren Kreis hinaus in den Bereich der KMU sowie des öffentlichen Sektors ventilierte. Ende 2008 hatten sich durch die Unterzeichnung der Charta über 500 Organisationen dem Ziel des DM verpflichtet.

Das D/DM-Netzwerk in Deutschland

Zum D/DM aktiv propagierenden Netzwerk gehören insbesondere Akademiker/innen aus den Gender-Studien und Betriebswissenschaften (Potsdam, FU Berlin, Witten-Herdecke, Wien, Dortmund, idm), dazu Stiftungen (Bertelsmann, Heinrich-Böll), transnationale Konzerne und wirtschaftsnahe Verbänden (Pioniere, DGFP), Politik (Bundesregierung) sowie die Europäische Union (Xenos, Jahr für Chancengleichheit). Die UNESCO mit ihren Deklarationen zum Verhältnis von kulturellen Gütern und transnationalen Handelsabkommen fungiert als Quelle des Diskurses über kulturelle Vielfalt in den Erziehungswissenschaften, nimmt aber eine andere Stellung ein.

Fragen für die weitere Analyse

Angesichts der Propagierung von Diversity-Ansätzen durch ein mit Macht und Ressourcen ausgestattetes Netzwerk von Institutionen auf trans-nationalen Ebenen, das sich durch alle zentralen Bereiche in Staat und Gesellschaft – Wirtschaft, Politik, Recht, Bildung, Kultur – zieht, lohnt sich eine detailliertere Analyse entsprechender Diskurse und Praxisformen. Dabei ist erstens der Befund leitend, dass es in den Betriebswissenschaften als dem ersten wissenschaftlichen Anwendungsbereich weniger ein spezifisches ausgearbeitetes Diversity-Konzept ist, von dem ausgehend geforscht wird, sondern eher überkommene Forschungsgegenstände in einen Diversity-Diskurs gestellt werden. Daher wird zunächst die Frage verfolgt, was das Spezifische oder Neue dieses Diskurses ausmacht. Zweitens wird versucht aufzuklären, warum Diversity-Ansätze im (Antidiskriminierungs-)Recht, in der Wirtschaft (DM) und in der Bildungsarbeit so wenig trennscharf zu sein scheinen bzw. ob es klar unterscheidbare Konzepte und Praxisformen in jedem Bereich gibt. Die übergeordnete Frage besteht darin, Widersprüche im Diversity-Ensemble als Ansatzpunkte kritischer Bildungsarbeit auszuloten.

Kapitel 10: Konzeptionelle Grundlagen des Diversity-Ensembles

In der pädagogischen Praxis herrscht teils die Auffassung vor, Diversity sei lediglich eine neue Bezeichnung für überkommene Theorien und Vorgehensweisen.¹⁸⁷ Derselbe Eindruck entstand auch in der Befragung von Krell/Pantelmann/Wächter (2006; vgl. Kap. 9.2.1) und er kann sich sogar auf einen Gründungsvater des us-amerikanischen Diversity Managements (DM), Taylor Cox Jr., stützen, der mit Blick auf die dortigen Anfänge von DM meint: „It was a different way of talking about an old topic.“ (Zit.n. Vedder 2006, 2) Wird angenommen, es handele sich um eine rein rhetorische Modernisierung, so auch, dass die bisherige Soziale und Bildungsarbeit unter neuem Label unverändert fortgesetzt werden könne. Diversity wäre dann lediglich ein Wort, das das Bezeichnete unberührt ließe und ohne eigenständigen konzeptionellen Gehalt bliebe. Im Gegensatz zu dieser Einschätzung steht die in fachspezifischen wie transdisziplinären Debatten geäußerte Sichtweise, Diversity komme eine paradigmatische Bedeutung zu, seine Konzepte und Praxisformen revolutionierten Überkommenes. In diesem Kapitel wird gezeigt, dass es konzeptionelle Spezifika des Diversity-Ensembles gibt und dass diese Grundlagen aus der Sicht kritischer Bildungsarbeit widersprüchlich sind. Im Zuge der Darstellung klärt sich auch das Verhältnis von DM, Antidiskriminierungsrecht- bzw. politik und Diversity-Pädagogik.

Eingangs wird eine transdisziplinäre wissenschaftliche Diskursformation beschrieben, deren Kernannahmen kritisches Denken schwächen (10.1.). Die us-amerikanischen DM-Konzepte wiederum bergen Überraschungen entgegen der Annahmen, sie seien keine wirklich pädagogischen Ansätze und enthielten kein emanzipatorisches Potenzial (10.2). Im Vergleich mit progressiven US-DM-Konzepten ist die praktisch-konzeptionelle Reichweite von DM wesentlicher Befürworter hierzulande kritisch einzuschätzen; zudem weist DM auch grundsätzliche Schranken auf (10.3.). Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, was Diversity-Pädagogik heißen könnte und ob diese kritische Bildungsarbeit stärken könnte (10.4).

10.1 Ideologische Struktur der wissenschaftlichen Diversity-Diskursformation

Die Rezeption und Propagierung von Diversity-Ansätzen in wissenschaftlichen Disziplinen und Praxiszusammenhängen geht, so werde ich zeigen, mit übergreifenden Annahmen und Aussagen einher. Diese konstituieren eine eigenständige Diskursformation, an der sich eine konzeptionelle Spezifik von Diversity-Ansätzen aufzeigen lässt. Mit dem Begriff Diskursformation möchte ich die mit der „Überführung des Ideologiebegriffs in die Begriffe des >Wissens< und der >diskursiven Praxis<“ einhergehende „Überallgemeinheit“ (Rehmann 2008, 141) und Verarmung der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen vermeiden. Diese Tendenz veranschaulicht die „Gegenfrage, wo denn die Wissenschaft *nicht* als >diskursive Praxis< existieren und *nicht* >im Wissen< lokalisiert sein soll“ (ebd.). Dagegen möchte ich „nach

¹⁸⁷ In diesem Sinn äußerten sich Sozial- und Bildungsarbeiter/innen im Rahmen von Fortbildungen oder Vorträgen zu Diversity-Ansätzen, an denen ich teilgenommen oder die ich selbst mitgestaltet habe. Vgl. auch Massing (2008, 68).

spezifischen Formen und Funktionsweisen sowohl im >Wissen< als auch in der >Wissenschaft< [...] fragen“ – einerseits solchen, „die die Tendenzen zu einer freiwilligen Einordnung in die jeweiligen Herrschaftsverhältnisse stärken, die Dispositionen zum Widerstand schwächen“ (ebd.), andererseits solchen, die Gegenmacht stärken.

10.1.1 Rede von einer mit ‚Diversity‘ verbundenen Zäsur

Die weiter unten beschriebenen Spezifika der Diskursformation tauchen oft auf, wenn Diversity eine programmatische Bedeutung beigemessen wird. Dies gilt etwa für die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, die zu ihrem zehnjährigen Jubiläum mit dem Schwerpunkt ‚Kulturelle Diversität‘ erschien. Im Editorial wird die Überzeugung ausgesprochen, dass der „professionelle Umgang mit der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen [...] heute zu den wichtigsten Aufgaben institutionalisierter Erziehung und Bildung“ (Gogolin/Wulf 2007, 5) gehöre, wobei zu ‚kultureller Vielfalt‘ im Bildungswesen „vor allem [...] Unterschiede im Hinblick auf soziale Herkunft, Ethnie, Sprache, Gender und Alter“ (ebd.; Herv. entf., KR) gehörten. Die *ZfE* will mit ihrem Schwerpunktheft deutlich machen, dass sich das Bildungswesen bzw. die Bildungsforschung „dieser Situation stellt“ (ebd.). Es geht ihr um eine programmatische Ausrichtung der „deutschen Erziehungswissenschaft“, insofern sie die „international geführten Diskurse zu diesem Thema“, „den erreichten Diskussionsstand“ und die damit verbundenen „Perspektiven [...] bislang wenig wahrgenommen“ (6) habe.

Die im Jahr 2000 gegründete ‚Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung‘ widmete ihre 8. Jahrestagung dem Thema Diversity und brachte im Mai 2007 einen Sammelband *Diversity Studies und politische Bildung* mit dort gehaltenen Vorträgen heraus. Im Vorwort wird die Konjunktur des Themas „in der Wissenschaft, in Unternehmungen, in der Verwaltung, im Non-Profit-Bereich und in Nicht-Regierungsorganisationen“ ebenso vermerkt wie der Umstand, dass der Term „in der Soziologie, insbesondere der Organisationssoziologie, in der Betriebswirtschaft und in der Politikwissenschaft“ gar „eigene Diskurse“ (GPJE 2008, 5) konstituiere. Somit wird eine mit Diversity verbundene Zäsur in Bezugswissenschaften der Erziehungswissenschaften, Politikdidaktik und politischen Bildung gesehen, wenngleich ihre Bedeutung für diese noch auszuloten sei.

Die *Femina Politica* erschien im Januar 2007, anlässlich ihres zehnjährigen Bestehens mit dem Schwerpunkt ‚Von Gender zu Diversity Politics?‘. Im Editorial heißt es, die „Debatte über Diversity“ biete „einen neuen Anlass“, die „Entwicklungs- und Kritikfähigkeit der feministischen Wissenschaft“ (Lepperhoff/Rüling/Scheele 2007, 11) zu überprüfen. Die Auseinandersetzung mit „Diversity‘ als neuem gleichstellungspolitischen Paradigma“ (9) veranlasse dazu, die „eigenen Analysekatoren und Forschungsperspektiven, aber auch das Verhältnis von Politik und Politikwissenschaft [...] auf den Prüfstand“ (11) zu stellen. Und schließlich setzte sich ein im Sommer 2005 an der Freien Universität Berlin aus der Taufe gehobenes Forschungsnetzwerk ‚Diversity Studies‘ für eine Institutionalisierung einer integrierenden Forschungsrichtung unter

dieser Bezeichnung im deutschsprachigen Raum ein (vgl. Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007a, 7). Pate stehen Entwicklungen in den USA, wo es an „Colleges und Universitäten [...] Center oder Departments für Diversity Studies“ (ebd.) gibt. Die Herausgeberinnen verorten ihre Initiative an vorderster Front des Zeitgeistes: „Culture may be an idea, whose time has come.“ (Smircich 1983, 339; zit.n. Krell et al. 2007a, 7, Fn. 1) Dass dies auch mit Blick auf die Gegenwart und auf Deutschland für Diversity Studies zutrifft, belege auch die Entstehung des ‚Center for Diversity Studies‘ an der Universität zu Köln (vgl. ebd.). Innerhalb und jenseits der Erziehungswissenschaften und politischen Bildung wird Diversity also eine grundlegende Bedeutung beigemessen. Im Folgenden wird auf einige problematische Aspekte der mit dieser Einschätzung verbundenen Diskursformation hingewiesen.

10.1.2 Der Sog des Positiven – sprachliche Entsorgung von Kritik an Machtverhältnissen

Die englische Vokabel ‚diversity‘ wurde mit Verschiedenheit, Ungleichheit, Mannigfaltigkeit übersetzt (vgl. Langenscheid Handwörterbuch Englisch 1988, 196). In jüngerer Zeit entfällt ‚Ungleichheit‘ teils, und Vielfalt tritt hinzu (vgl. Duden Oxford Großwörterbuch Englisch 2005, 1073) oder an die Seite überkommener Bedeutungen. In einem in Diversity Management (DM) einführenden Artikel wird eine Spannbreite von „Verschiedenheit, Ungleichheit, Andersartigkeit, Heterogenität, Individualität oder auch Vielfalt“ (Vedder 2006, 10), also neutrale, positiv und negativ aufgeladene Vokabeln, als Übersetzung angegeben.

Von den möglichen Übersetzungen dominiert Vielfalt in der Diskursformation. Dies hängt mit der Unterscheidung einer deskriptiven von einer normativen Ebene in der Rede über Diversity zusammen. So habe „der Begriff Diversity, über die reine Deskription von Verschiedenheit und Differenz hinausgehend, eine positive Konnotation der Bereicherung, der größeren Auswahlmöglichkeit und Entscheidungsfreiheit, der Buntheit der Muster und der Attraktivität gegenüber dem monotonen Einerlei gegenüber der Homogenität“ (Vinz 2008, 34). Diese „positive Wandlung von Verschiedenheit in Vielfalt“ habe „ihren Weg als programmatisches Leitbild in den öffentlichen Raum gefunden“ (ebd.). Dem normativen Leitbild folgend *mus*s die Vokabel diversity semantisch vorwiegend als positiv konnotiert verstanden werden. Wie bereits vermerkt, zähle der „professionelle Umgang mit der *Vielfalt* kultureller Ausdrucksformen [...] heute zu den wichtigsten Aufgaben institutionalisierter Erziehung“ (Gogolin/Wulf 2007, 5; Herv. KR). In der Bildungsarbeit solle hierzulande die Einsicht durchgesetzt werden, „dass gesellschaftliche *Vielfalt* etwas Wertvolles ist und dass es in der Zukunft erforderlich sein wird, dieses Potenzial zu nutzen“ (Massing 2008a, 5; Herv. KR). Die feministische Politikwissenschaft solle eine Debatte um „>Diversity< oder *Vielfalt* als neue Klammer von Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitik“ (Lepperhoff et al. 2007, 15; Herv. KR) führen. Der EU und Bundesregierung gehe es um die „Stärkung des Bewusstseins in der Gesellschaft in Bezug auf die positiven Aspekte von *Vielfalt*, Respekt, *Anerkennung* und Toleranz“ (BMFSFJ 2007a, 7) und dem transnationalen Kapital um die Durchsetzung der Einsicht, dass „wir [...] wirtschaftlich nur

erfolgreich sein [können], wenn wir die vorhandene *Vielfalt* erkennen und nutzen“ (Charta der Vielfalt 2006; Herv. KR).

Der spezifische Einsatz von Diversity liegt also in einer erwünschten bzw. herzustellenden positiven Haltung gegenüber Vielfalt. Auch wenn neutrale und negativ konnotierte Vokabeln als Übersetzung bzw. als Konzepte auftauchen, lassen sie sich in diesen *Hauptstrang* der Diversity-Diskursformation nicht übersetzen, denn Ungleichheit kann nach dem Selbstverständnis der bürgerlichen Demokratie nicht ‚gefördert, anerkannt etc.‘ werden. Daher wird der nicht weiter begründete Eindruck verständlich, dass „Diversity [...] für Differenz, Heterogenität und Verschiedenheit“ stehe, aber „mit positiver Konnotation vor allem als Vielfalt übersetzt“ werde und „mit der Zielvorgabe“ einhergehe, „Verschiedenheit von Menschen anzuerkennen und im organisatorischen Kontext von Unternehmungen positiv zu nutzen“ (Hardmeier/Vinz 2007, 27). Durch den normativen Einsatz ist der Hauptstrang der Diversity-Diskursformation so strukturiert, dass das Aussprechen von Unterschieden nicht als Vielfalt, sondern als Ungleichheit, Macht- und Herrschaftsverhältnisse verhindert. Hierin liegt eine konzeptionelle Spezifik der Diversity-Diskursformation mit ideologischem Potenzial.

10.1.3 Anerkennung des Bestehenden

Die Unterscheidung zwischen normativer und deskriptiver Verwendung von Diversity legt nahe, dass letztere als *wertfreie* Deskription zu verstehen sei.¹⁸⁸ Kurz und bündig heißt es etwa im Grundlagenbeitrag des Sammelbandes Diversity Studies: „>Diversität<, verstanden als soziale und kulturelle Vielfalt, begegnet uns als sozialer Tatbestand.“ (Fuchs 2007, 17) Ist gemeint, dass Menschen verschieden und Gesellschaften unterschiedlich sind, kann diese Feststellung wohl Geltung beanspruchen, aber kaum ein konzeptionelles Spezifikum von Diversity-Ansätzen darstellen. Darüber hinaus wird oft *gesetzt*, dass Diversity (Vielfalt, Heterogenität) ein spezifisches, tendenziell neues oder zumindest zunehmendes Merkmal unserer Gesellschaft sei. So verweise Diversity auf „Entwicklungen [...], die in den letzten Jahren eine erhebliche Beschleunigung und Intensivierung erfahren“ und die dazu geführt hätten, „dass die zu welchem Zweck auch immer an einem Ort Versammelten heute fast nirgendwo die gleiche geografische und sprachliche Sozialisation haben“ (Massing 2008a, 69). Zwecks Plausibilisierung wird teils auf ‚die Globalisierung‘ verwiesen. So heißt es im prominenten pädagogischen Diversity-Ansatz *Eine Welt der Vielfalt*, dass angesichts von „Globalisierung und Internationalisierung [...] unsere Lebenswelt [mehr denn je] von Unterschieden geprägt“ sei, „gleich, ob diese kulturell, religiös, ethnisch, sozial, geschlechtsspezifisch, geografisch, ökonomisch oder sprachlich bedingt sind – und die Liste wäre weiter fortsetzbar“ (Uhl/Ulrich 2001, 10). Staat wie transnationale Unternehmen wüssten, dass die „Vielfalt der modernen Gesellschaft, beeinflusst durch die Globalisierung und

¹⁸⁸ Sich auf Max Weber berufende Vorstellungen einer wertfreien Wissenschaft sitzen einem Irrtum auf, insofern Weber selbst die Möglichkeit einer neutralen Wissenschaft bestritt und für einen Werte-Dezisionismus eintrat (vgl. Weber 1904; Rehmann 1998, 171ff).

den demografischen Wandel, [...] das Wirtschaftsleben in Deutschland“ präge (Charta der Vielfalt 2006) und bezögen sich auf „Geschlecht, Rasse, Nationalität, ethnische Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung und Identität“ (ebd.). Auch im Kontext des interdisziplinären Diversity-Forschungsnetzwerkes an der FU Berlin wird betont, dass die „zunehmende Relevanz von Diversity Management [...] durch vielfältige, zum Teil miteinander verwobene Entwicklungen bedingt“ sei: „Globalisierung, Migration, demografischer Wandel, Wertewandel und nicht zuletzt auch soziale Bewegungen beziehungsweise Emanzipationsbewegungen bewirkten und bewirken eine zunehmende Diversität an Identitäten, Lebensformen und Lebenslagen.“ (Krell et al. 2007a, 9)

Die Rede von einer zunehmenden Vielfalt infolge von Globalisierung sollte in der kritischen Bildungsarbeit nicht unbedacht übernommen werden. Zu fragen wäre zunächst, ob eine Gesellschaft oder die Zusammensetzung einer Organisation oder Gruppe tatsächlich in soziokultureller Hinsicht heterogener geworden ist und welcher Zeitpunkt als Vergleichsmaßstab dient. Dies gilt in quantitativem Sinne, aber auch insofern, als Globalisierung in der Form des transnationalen High-Tech-Kapitalismus manchen eine reale und technologisch vermittelte Mobilität sowie transkulturelle Interaktionen erlaubt, vielen jedoch Existenzweisen in räumlich und kulturell begrenzten Lebenswelten aufzwingt. Nichts gesagt wäre mit der Feststellung tatsächlich zunehmender transnationaler und -kultureller Existenzweisen über die Qualität derselben. Geht es um „das junge Weltproletariat des transnationalen Kapitalismus“, das, weil „zu Hause ohne Arbeit, [...] zur Arbeit außer Landes“ gehe und das eigene Leben riskiere, „um dort hinzugelangen, wo immer sich [...] wenigstens die Hoffnung auf Lohnarbeit“ biete – oder um „die Emissäre, Agenten und mittleren Manager der transnationalen Konzerne“ (W.F. Haug 2009, 559), die einen Großteil des Globus bequem bereisen? Verfolgt man diese Frage, eröffnet sich die tiefergehende Problematik der Grundannahme ‚zunehmender Vielfalt‘.

Diese Annahme wird, wie bei Krell et al. (2007a, 9; s.o.) anklingt, auch soziologisch begründet bzw. mit den Kämpfen der Neuen Sozialen Bewegungen in Verbindung gebracht. So stehe Diversity „im Kontext des sozialstrukturellen Wandels moderner postindustrieller bzw. postmoderner Gesellschaften“, und „als Ausdruck der ‚neuen Unübersichtlichkeit‘ (Habermas)“ formulierten Diversity-Konzepte „das Ziel eines positiven Umgangs mit pluralisierten und individualisierten Lebensentwürfen und -stilen, mit patchworkartigen Identitätsmustern. Multioptionengesellschaft, mit Heterogenität in der Migrationsgesellschaft“ (Goll 2008, 76).¹⁸⁹ Soweit Diversity-Ansätze solche Deutungen übernehmen, entsorgen sie die

¹⁸⁹ Der Autor stützt sich hier auf Beobachtungen von Ulrike Hormel und Albert Scherr (2004, 208ff). Diese stellen für die angloamerikanische Debatte unter dem Stichwort Diversity „eine erkennbare Affinität zu den unter Begriffen wie Individualisierung, kulturelle Pluralisierung, Risikogesellschaft, Multioptionengesellschaft und Postmoderne vorgetragenen Gegenwartsdiagnosen“ (208) fest. Die „Beobachtung einer weitgehenden Freisetzung der individuellen Lebensführung aus verbindlichen Vorgaben“ wende der Diversity-Diskurs „normativ und programmatisch“ (ebd.).

modernisierungstheoretische und poststrukturalistische Kritik. Pluralisierung und Individualisierung werden als *ambivalente* Prozesse verstanden: als eine „Tendenz zur >Klassenlosigkeit< sozialer Ungleichheit“ (Beck 1986, 117), die weiterhin – in Form von Massenarbeitslosigkeit etwa – existiere. „Verschärfung *und* Individualisierung sozialer Ungleichheiten greifen ineinander. In der Konsequenz“ würden „Systemprobleme in persönliches Versagen abgewandelt und politisch abgebaut“ (117f; Herv. i.O.).

Einen ‚positiven Umgang mit individualisierten Lebensentwürfen‘ zu fordern, nimmt solchen soziologischen Deutungen das kritische Moment. Ambivalenzen werden entsorgt und analytisch, politisch und individuell geht es nicht mehr um die Kritik, sondern um die Anerkennung bestehender Machtverhältnisse, zumindest ihrer Effekte. Dies ist eine zweite Spezifik und ideologische Funktion der Diversity-Diskursformation.

10.1.4 Hyperfragmentierung von Gesellschaft

Ein drittes Spezifikum besteht darin, eine ‚neue Unübersichtlichkeit‘¹⁹⁰ nicht nur zu behaupten, sondern diskursiv mit zu produzieren, indem eine potenziell endlose Liste zu berücksichtigender ‚Unterschiede‘ angeführt und debattiert wird, welche davon relevant und wie sie zu klassifizieren seien. Es könne generell „zwischen demografischen Daten (Alter, Geschlecht, Familienstand...) und organisationsbezogenen Dimensionen (Betriebszugehörigkeit, Arbeitsort, hierarchischer Status...) unterschieden werden“ (Vedder 2006, 11). Im Rahmen von DM gelte, dass, obzwar „Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Extraversion, Offenheit, emotionale Stabilität)“ bedeutsam für Teamarbeit seien, diese kaum erfasst würden. Im Mittelpunkt stünden „jene demografischen Aspekte [...], die teils biologisch begründet sind und/oder aus eigener Kraft kaum verändert werden können“, weshalb „Alter, Behinderung, Ethnizität/Rasse, Geschlecht und sexuelle Orientierung [...], die bei jedem Menschen von Geburt an angelegt sind“ (ebd.), zu den „Kerndimensionen“ zählten. In anderen Klassifikationen scheint neben diesen fünf als angeboren (miss)verstandenen Merkmalen auch Religion zu Primärdimensionen gezählt zu werden (vgl. Hardmeier/Vinz 2007, 28), die durch „stärker veränderbare ‚Sekundärdimensionen‘“ ergänzt werden, „zu denen z.B. Einkommen, beruflicher Werdegang, Familienstand, Elternschaft oder (Aus-)Bildung zählen“ (ebd.). Die zitierten Autorinnen kritisieren, dass die Einteilungen theoretisch kaum fundiert seien und daher viele verschiedene Systeme wie Kriterien (sichtbar/wahrnehmbar vs. unsichtbar/nicht-wahrnehmbar, sozial vs. kulturell, innere [Geschlecht] vs. äußere [Familienstand], organisationale [Funktion], Eigenschaften etc.) konkurrierten (vgl. ebd.). An anderer Stelle werden statt fünf oder sechs wesentlichen Merkmalen

¹⁹⁰ Die Referenz auf Jürgen Habermas (1985) ist fehl am Platze. Sein Band *Die Neue Unübersichtlichkeit* versammelt politische Schriften, die sich der Analyse der politischen, kulturellen und sozio-ökonomischen Transformationen der 1980er Jahre widmen, die als rechtspopulistischer Neoliberalismus analysiert worden sind (vgl. Kap. 6, 7.3.1). Der fünften Schrift über „Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien“ ist der Titel des Bandes vorangestellt. In ihr versucht Habermas eine Analyse der Widersprüche, die der Krise des Wohlfahrtsstaates zugrunde liegen, nicht, um dessen Abbau zu vollenden, sondern Wege in eine Erneuerung seiner Grundanliegen anzuleiten. Damit steht er dem Diversity-Diskurs diametral entgegen.

deren acht benannt. So seien in den USA die „>Big 8<¹⁹¹ (race, gender, ethnicity/nationality, organisational role/function, age, sexual orientation, mental/physical ability, religion) [...] die am häufigsten thematisierten Dimensionen“ (Krell et al. 2007a, 9). Eine pragmatische Lesart besagt, dass „nicht vorgegeben“ sei, „welche und wie viele Merkmale herangezogen“ würden, denn „eine Gruppe von Menschen“ weise „unendlich viele Merkmale auf, angefangen von der Haarfarbe bis zu Einstellungen gegenüber Menschenrechten“ (Rastetter 2006, 83).

Problematisch an der Rede über endlos viele Unterschiede im Sinne einer angeblich wertfreien soziologischen Beschreibung ist, dass „Gesellschaft [...] vor diesem Hintergrund überkomplex und hyperfragmentiert [erscheint]“ (Massing 2008b, 71). Zudem ist nur ein Teil der angesprochenen ‚Unterschiede‘ machtvermittelt, manche, wie etwa in Bildungsarbeit ins Spiel gebrachte „Ernährungsgewohnheiten, musikalische Vorlieben oder Lieblingsgeschichten“ (Hormel/Scherr 2004, 209), sind es insoweit nicht, als lediglich Geschmacksfragen benannt und dann *ad acta* gelegt werden. Rassistische, Klassen- und Geschlechterverhältnisse können auch in Ernährungsgewohnheiten etc. reproduziert werden, diese konstituieren selbst aber kein Herrschaftsverhältnis. „Wenn dies verwischt wird, resultiert daraus ein naives Verständnis gesellschaftlicher Vielfalt.“ (Ebd.) In dieser „Gefahr einer Trivialisierung“ (ebd.) liegt ein weiteres ideologieträchtiges Spezifikum der Diversity-Diskursformation.

Zwischenresümee

Der eingangs geschilderte Eindruck, mit dem Stichwort Diversity sei lediglich eine rhetorische Modernisierung verbunden, bestätigt sich nicht. An der wissenschaftlichen Diversity-Diskursformation lassen sich vielmehr Momente bestimmen, die kritisches Denken einschränken. Die explizit normative Anerkennung von Unterschieden produziert eine Sprache, in der Unterschiede nicht als Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu benennen sind. Die implizit wertfrei verstandene Behauptung einer generell zunehmenden Vielfalt von Gruppen, Organisationsmitgliedern und Gesellschaften infolge von Globalisierung mag spontan dem Augenschein entsprechen. Es muss aber gefragt werden, ob es sich um transnationale und -kulturelle Existenzweisen am oberen oder unteren Ende der entstehenden Weltgesellschaft handelt und inwieweit nach wie vor räumlich-kulturell eingeschränkte Existenzweisen bestehen. Schließlich tendiert die endlose Einbeziehung möglicher Unterschiede zwischen Menschen, verstanden als soziologische Deskription, dazu, eine Hyperfragmentierung von Gesellschaft nicht nur zu behaupten, sondern mit zu produzieren. Sie verwischt den Unterschied zwischen nicht machtvermittelten Unterschieden wie musikalischen Vorlieben und solchen Differenzen, entlang derer sich Herrschafts- und Machtverhältnisse konstituieren, wie etwa Geschlecht und Klasse.

¹⁹¹ Es mag sein, dass die häufiger anzutreffende Bezeichnung ‚Big 4‘, ‚Big 5‘ oder ‚Big 8‘ in Anlehnung an das Fünffaktorenmodell der Persönlichkeitspsychologie (‚Big 5‘) erfolgt. Ausgewiesen wird dies jedoch nicht, so dass mit diesen Bezeichnungen vermutlich keine weitergehende konzeptionelle oder methodische Spezifik verbunden ist.

Eine wesentliche Spezifik und Funktion der Diversity-Diskursformation liegt in der Denomination von Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

In dem Maße, wie kritisch intendierte Politische Bildungsarbeit dem beschriebenen Diversity-Diskurs folgt, reduziert sie sich auf affirmative, positive Anerkennung von Vielfalt. Allerdings gehen Diversity-Konzepte nicht in dieser Diskursformation auf, wie die nächsten Unterkapitel zeigen.

10.2 Unterschiedliche Reichweite von Diversity Management Konzepten

Wie in der Bildungsarbeit (vgl. Hormel/Scherr 2004, 208; Massing 2008a, 69; Hormel 2008, 21) wird auch in der feministischen Politikwissenschaft vermerkt, dass Diversity „im deutschsprachigen Raum vor allem in der Privatwirtschaft – insbesondere in internationalen Unternehmungen – verankert“ sei (Hardmeier/Vinz 2007, 27) und aus der Betriebswirtschaftswissenschaft heißt es: „In Mode gekommen – allerdings auch ins Gerede – ist Diversity aber erst durch Diversity Management.“ (Krell et al. 2007a, 27)¹⁹²

Diversity Management (DM) gilt also transdisziplinär als Quelle und Motor des gesamten Ensembles, wobei meist angenommen wird, dass es kein emanzipatorisches Potenzial berge und kein genuin pädagogischer Ansatz sei. Diese Einschätzungen beziehen ihre Plausibilität und partielle Berechtigung aus dem Zweck von Wirtschaftsunternehmen, der Kapitalverwertung bei größtmöglichen Renditezielen. Sie werden aber nicht nach einer Durchsicht von DM-Konzepten getroffen. Es wäre erst zu begründen, ob oder in welchem Maße solche Konzepte emanzipatorisches Potenzial besitzen oder nicht und wie kritische Diversity-Konzepte und Vorgehensweisen in der Pädagogik auszusehen hätten. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Unterkapitel us-amerikanische DM-Konzepte skizziert, auf die sich deutschsprachige Publikationen zum DM beziehen. Vorwiegend¹⁹³ sind dies die Konzepte von Taylor Cox Jr. (1991, 2008)¹⁹⁴, Taylor Cox Jr. und Stacy Blake (1991)¹⁹⁵ sowie von Robin J. Ely und David A. Thomas (1996).¹⁹⁶

¹⁹² Die *ZfE* stellt eine Ausnahme dar. Hier erscheint ‚Cultural Diversity‘ als eine aus UNESCO-Zusammenhängen ventilierte Strategie, die der Wertschätzung und Förderung kultureller Verschiedenheit *gegen* die zentralen Institutionen des transnationalen Kapitals (WTO, GATS) Geltung verschaffen soll (vgl. Gogolin/Wulf 2007, 5). Diese Position geht mit einer differenzierteren Rekonstruktion der Entstehung von ‚Diversity‘ einher, die dessen Quellen auch im Erziehungssystem berücksichtigt (vgl. Dietz 2007).

¹⁹³ Vereinzelt wird auch auf Loden/Rosener (1991; vgl. z.B. Krell 1996), Gardenswartz/Rowe (1998; vgl. z.B. Rastetter 2006, 83) sowie R. Roosevelt Thomas (1991 u.1996; vgl. Hansen/Müller 2003, 21; Vedder 2006, 10) verwiesen. Eine Durchsicht von deren Konzepten muss an anderer Stelle erfolgen.

¹⁹⁴ Er trat als Referent auf von der Bertelsmann-Stiftung organisierten Konferenzen zum Thema DM in Deutschland auf (s.u.) und seine Konzepte werden von der Bertelsmann-Stiftung (2008) und der Heinrich-Böll-Stiftung publiziert (vgl. www.migration-boell.de/ [29.5.2009]).

¹⁹⁵ Deren Konzepte werden von Vinz (2008, 36ff) und Krell (2008, 68f) skizziert oder gehen als Grundgedanken in die Darstellung von DM ein (vgl. Krell 1996).

¹⁹⁶ Deren Konzepte werden in Hansen/Müller (2003, 22ff), Belinszki (2003, 206f) sowie Hansen (2006, 339ff) und Rastetter (2006, 97f) skizziert.

10.2.1 Progressive Momente im Konzept der multikulturellen Organisation (Taylor Cox Jr./Stacy Blake)

Taylor Cox Jr. veröffentlichte 1991 zwei Grundlagenbeiträge des DM unter dem Titel *The multicultural organization* sowie (mit Stacy Blake) *Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness* in der Zeitschrift *The Academy of Management Executive*. Die Academy of Management Executive zählt nach eigener Darstellung zu den ältesten und größten akademischen Management-Vereinigungen weltweit. Cox Jr. war zum Zeitpunkt der Veröffentlichungen sowohl Juniorprofessor im Fach Organisationspsychologie an der Universität Michigan als auch Berater vieler Fortune-1000 Unternehmen zum Thema Anerkennung von Vielfalt und DM. Er publizierte und lehrte zur Bedeutung von *race, gender, age* für Organisationen und Karrierewege.

Cox Jr. ist ein theoretisch versierter Unternehmensberater, der gesellschaftliche Transformationen, d.h. v.a. demografische Veränderungen auf dem Arbeitskräftemarkt bzw. bei den Belegschaften und ‚zunehmende Globalisierung‘ mit Blick auf Geschlecht, ‚Rasse‘, Ethnizität/Nationalität (Klasse liegt jenseits des Fokus), wahrnimmt und begreift, dass diese Veränderungen für Unternehmen Chancen wie Risiken bergen, also von diesen gestaltet werden können und müssen (vgl. Cox Jr. 1991, 34). Einerseits können heterogenere Belegschaften potenziell zu besseren Problemlösungen beitragen, zu größerer Kreativität sowie Innovationsfähigkeit führen und das Marketing in ethnisch definierten Segmenten verbessern, andererseits drohen höhere Kosten durch stärkere Fluktuation, interpersonelle Konflikte sowie fehlschlagende Kommunikation (vgl. ebd.). Ausgangspunkt von DM ist die Annahme, dass vielfältige Belegschaften als solche im Unternehmensinteresse positive wie negative Effekte haben könnten, dass es darauf ankomme, Führungskräften zu zeigen, wie sie die potenziellen Vorteile vielfältiger Belegschaften verwerten und deren Kosten minimieren könnten, indem sie eine multikulturelle Organisation kreieren (vgl. ebd.). Der zu erreichende Idealtypus der multikulturellen Organisation wird entlang von sechs Dimensionen vom monolithischen und vom pluralen Typus unterschieden (vgl. 35ff).

Grundlagen des Konzepts

Die erste Dimension bezieht sich auf die Frage, wie mit kulturellen Differenzen umgegangen wird. Die wechselseitige Übernahme einiger Normen der jeweils anderen Gruppe wird als Pluralismus bezeichnet, Assimilation bedeutet die Anpassung der Minderheit an die Normen der Mehrheit und Separatismus ein weitgehendes Nebeneinander. Die zweite Dimension bezieht sich auf den Anteil von Minderheiten in der Gesamtbelegschaft, den Funktionsbereichen und auf den Hierarchieebenen. Der Grad informeller Integration wird als dritte Dimension berücksichtigt, weil arbeitsbezogene Kontakte oft jenseits der Organisation, etwa bei gemeinsamen Mahlzeiten und in Sport- und anderen Vereinen, hergestellt werden; ausschlaggebend ist, in welchem Grad Minderheiten in solche informellen Netzwerke einbezogen sind oder nicht. Die vierte Dimension umfasst Vorurteile im Sinne negativer Einstellungen sowie institutionelle und individuelle

Diskriminierung als beobachtbares Verhalten. Die fünfte Dimension bezieht sich auf den Grad der relativen Identifikation mit dem Unternehmen in verschiedenen kulturellen Gruppen. Die sechste betrifft den Grad von Intergruppenkonflikten mit der Idee, dass die Qualität der Kommunikation und der Zusammengehörigkeit bei zunehmender Vielfalt abnehmen kann. Entlang dieser Dimensionen werden drei Organisationstypen unterschieden, die als Entwicklungsstufen kultureller Vielfalt in Organisationen verstanden werden und jeweils historischen Kontexten entsprechen (vgl. 37ff).

Die monolithische Organisation

Monolithisch ist eine Organisation bei einem minimalen Grad struktureller Integration. Prototypisch für die USA sind hierfür Unternehmen, in denen weiße Männer den Großteil der Gesamtbelegschaft stellen, Frauen und ethnisch-kulturelle („racioethnic“) Minderheiten vor allem in Bereichen mit niedrigem Status arbeiten und selten in Führungspositionen zu finden sind. Die übrigen Charakteristika folgen quasi aus der minimalen strukturellen Integration. Positiver Effekt homogener Belegschaften sind minimale Intergruppenkonflikte, doch sind Diskriminierung und Vorurteile verbreitet. Gegen die Aufrechterhaltung eines solchen Organisationstyps sprechen ökonomische und moralische Gründe, Humanressourcen würden nicht vollständig ausgeschöpft und soziale Gerechtigkeit würde nicht verwirklicht. Dieser Typ sei für die meisten großen Arbeitgeber seit den 1990ern keine realistische Option mehr.¹⁹⁷ Angestoßen insbesondere durch die Frauen- und Bürgerrechtsbewegung, demografische Veränderungen und das Auftreten karriereorientierter Frauen hätten sich Unternehmen seit den 1960er und 70er Jahren von diesem Modell abgewandt und begonnen, einen pluralen Organisationstypus zu schaffen (vgl. 38)

Die plurale Organisation

Nach einer Reihe von Maßnahmen (spezielle Einstellungs- und Karriereförderungsprogramme, die Minderheiten tlw. den Vorzug geben, Fortbildungen von Führungskräften zu Equal-Employment-Opportunity-Regelungen etc.) zeichnet sich diese durch höhere strukturelle Integration aus. Vor allem der Minderheitenanteil an der Gesamtbelegschaft ist deutlich höher als in der monolithischen Organisation, z.B. 20% und mehr bei Chrysler oder Coca-Cola. In den Funktionsbereichen und auf den Hierarchieebenen sind Minderheiten aber nicht genauso repräsentiert. Minderheiten sind teils in informelle Netzwerke integriert, diskriminierendes Verhalten wird reduziert und Vorurteile werden partiell bearbeitet. In kultureller Hinsicht gleicht die plurale Organisation noch der monolithischen, die Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen ist assimilatorisch. Insgesamt vertreten plurale Organisationen einen Affirmative Action-Ansatz, der hier retrospektiv – in den 1960er, 70er und 80er Jahren existierten der Term und das Konzept DM noch nicht – als Form des DM vereinnahmt wird (vgl.

¹⁹⁷ Es wird i.d.R. erwähnt, dass ein wesentlicher Impuls für DM Vorhersagen aus den frühen 1990er Jahren über die demografische Zusammensetzung des Arbeitskräftemarkts in den USA waren (vgl. Loden/Rosener 1991, 6f; Vedder 2006, 5). Der Anteil Weißer Männer am Arbeitskräftmarkt werde sinken, der von Frauen und Minderheiten steigen.

Cox Jr. 1991, 39). In den 1980ern trat deutlich Widerstand weißer Männer gegen diese Herangehensweise zu Tage. In der Folge und bei gleichzeitig höherer Zahl von Minderheiten treten in pluralen Organisationen häufiger Intergruppenkonflikte auf als in monolithischen.

Geschichtlicher Ursprung der Verbindung von Antidiskriminierungsrecht bzw. -politik (ADR, ADP) und DM

Der plurale Organisationstypus und die historische Konstellation, in der er entstand, sind entscheidend für die Entwicklung von DM. Als Ursachen der Abkehr von monolithischen Unternehmenskulturen benennt Cox Jr. eine Gemengelage von Interessen. Die Kämpfe sozialer Bewegungen, deren Ziel gleiche Rechte mindestens für alle Angehörigen ihrer Statusgruppe waren, fanden ihren Niederschlag in gesetzlichen Regelungen, die Unternehmen mehr oder weniger direkt zwangen, die Quoten von Minderheiten zu erhöhen, ohne dass sich das Anliegen dieser Bewegungen hierin erschöpfte. Hinzu traten demografische Trends, die die Berücksichtigung bis dato nicht im Blickfeld stehender Gruppen von Arbeitskräften aus rein personalwirtschaftlicher Sicht nahe legten. Schließlich trat eine Teilgruppe von Frauen mit dem Anspruch auf eigenständige Karrieren auf. Die Geschichte des DM ist insofern mit teils partikularen, teils universellen Kämpfen um gleiche Rechte verbunden. Allerdings existierte DM als Wort und Konzept in der Periode der Entwicklung pluraler Organisationen in den 1960er und 70er Jahren noch nicht und die Entwicklung pluraler Organisationen ist eine Reaktion auf Forderungen der sozialen Bewegungen. Insofern wird diese Phase retrospektiv auch in gewissem Maße als Vorgeschichte des DM angeführt. Das us-amerikanische DM ist letztlich mit Kämpfen sozialer Bewegungen und ihrem Ausdruck in gesetzlich abgesicherten Gleichstellungspolitiken vermittelt und steht seinem Selbstverständnis nach, jedenfalls bei Cox Jr., tatsächlich für eine quantitative wie qualitative Inklusion von Angehörigen bisher benachteiligter Gruppen bis zu einem gewissen Grad auf der Ebene von Wirtschaftsunternehmen. Historisch und für das Konzept von Cox Jr. gilt, dass der nicht nur in der hiesigen Politischen Bildung existente Eindruck, DM berge kein emanzipatorisches Potential, so pauschal ebenso wenig zutreffend ist wie die Annahme, DM und Diversity-Ansätze in der Politischen Bildung seien strikt voneinander unterschieden. Dies lässt sich am Typus der multikulturellen Organisation weiter verdeutlichen.

Die multikulturelle Organisation

Diese zeichnet sich ideell dadurch aus, dass kulturell differente Gruppen Normen wechselseitig adaptieren (Pluralismus), Minderheiten strukturell wie informell vollständig integriert sind, Diskriminierung und Vorurteile nicht sowie Intergruppenkonflikte kaum vorhanden sind und es keine signifikanten Unterschiede im Grad der Identifikation mit dem Unternehmen gibt (vgl. 39). Aus der Reihe der Techniken und Maßnahmen, mit denen Führungskräfte die einzelnen Charakteristika einer multikulturellen Organisation hervorbringen können, werden im gegenwärtigen Darstellungszusammenhang nur einige hervorgehoben. Um volle strukturelle Integration sicherzustellen, betont Cox Jr. ‚Affirmative Action‘ (vgl. 41, 43) und befürwortet die

direkte Beteiligungen von Unternehmen am Schulsystem sowie flexible Arbeitszeitregelungen (vgl. 43). Pädagogische Maßnahmen, darunter auch ‚Bias-Reduction-Training‘, sind integraler Bestandteil von DM (vgl. 41). Daher sind Diversity-Ansätze im Bildungssystem und in der Wirtschaft nicht per se trennscharf. Neun Maßnahmen sollen helfen, ein vorurteilsfreies Klima herzustellen bzw. Intergruppenkonflikte zu minimieren.

Progressive Impulse des DM nach Cox Jr.

Insgesamt enthält DM nach Cox Jr. beträchtliche progressive Impulse. Problematisch ist weniger, dass auch oder vorwiegend das Interesse an Kostenminimierung und Profitmaximierung handlungsleitend dafür sein kann, eine multikulturelle Organisation zu entwickeln. Die Blindstellen liegen eher darin, dass das soziale Beziehungen und formelle Hierarchien prägende Kapitalverhältnis vorausgesetzt und nicht infrage gestellt wird. Allgemeiner gesprochen läuft das Anliegen von Cox Jr. nicht auf eine Überwindung von sich auch in Organisationen reproduzierenden gesellschaftlichen Ungleichheiten hinaus, sondern auf eine proportionale Verteilung aller kulturellen Gruppen auf die als solche unangetasteten Hierarchieebenen sowie Positionen und Lebenslagen (Kap. 6). Gesellschaftliche Klassen bleiben als relevante Dimension ausgeblendet.

Der Verwertungsaspekt im DM nach Cox Jr.

Eine multikulturelle Organisation bietet die Grundlage dafür, dass „alle Mitglieder ihr maximales Leistungspotenzial einbringen können“ und der „Wert von Vielfalt vollständig realisiert werden kann“ (47). Letzterer hat Cox Jr./Blake (1991) zufolge sechs Elemente: Kostenreduktion, Ausschöpfung von Humanressourcen, verbessertes Marketing, höhere Kreativität, bessere Problemlösungen und höhere Flexibilität der Organisation. Laut (Fall-)Studien wurden Fluktuation und Absentismus von Frauen und ethnisch-kulturellen Minderheiten durch DM-Maßnahmen verringert und die Produktivität in heterogenen Gruppen erhöht (vgl. 47). In einem Gedankenexperiment führen sie einen Betrieb mit 10.000 Beschäftigten, davon 35% Frauen und Minderheiten, vor. Deren Fluktuationsraten sind im Vergleich zu weißen Männern deutlich höher, im angenommenen Fall etwa 350 Personen mehr pro Jahr. Durch DM entspräche eine Halbierung dieser Fluktuationsrate einer Kostenreduktion von 3,5 Millionen US-Dollar (vgl. 48). Systematisches DM verschaffe Unternehmen Wettbewerbsvorteile in der aufgrund demografischer Veränderungen unausweichlichen Konkurrenz um Arbeitskräfte unter Frauen und ethnisch-kulturellen Minderheiten (vgl. ebd.). Auch als Konsument/inn/en rückten Minderheiten zunehmend in den Blickpunkt. In diesem Zusammenhang erleichtere eine Belegschaft, deren Zusammensetzung die des Marktes spiegelt, den Zugang zu diesen Marktsegmenten (vgl. 49). Auch die Annahme, dass vielfältige Gruppen sich durch höhere Kreativität und bessere Problemlösungsfähigkeit auszeichnen, wird durch Studien unterstützt. Ersteres sei dann der Fall, wenn den Teammitgliedern die unterschiedlichen Einstellungen und

kulturellen Hintergründe bewusst sind, letzteres am meisten, wenn die Vielfalt nicht extrem groß ist und Gemeinsamkeiten existieren (vgl. 50f). Die Flexibilität der Organisation schließlich erhöhe sich u.a. durch die Entstandardisierung der Organisationsstruktur als solcher und könne so schneller auf Umweltveränderungen reagieren (vgl. 51f). Die Kämpfe sozialer Bewegungen haben für die Anwesenheit heterogenerer Belegschaften gesorgt, dem DM geht es nun darum, die vorhandene Vielfalt auszubauen und zugleich profitabel zu machen.

Taylor Cox, Jr. in Deutschland: DM ‚light‘

Taylor Cox Jr. sprach am 11. Februar 2008 in Berlin im Rahmen einer von der Bertelsmann-Stiftung organisierten Konferenz ‚Synergie durch Vielfalt‘ über die Beziehung zwischen Vielfalt in der Belegschaft und der Leistung eines Unternehmens. In diesem Kontext fehlen Verweise auf Affirmative Action ebenso wie Bemerkungen zum deutschen Antidiskriminierungsgesetz. Er spricht vor Wirtschaftsvertretern, denen DM erst noch schmackhaft gemacht werden muss. Die Rede beginnt mit dem Credo des Unternehmensberaters, der den transnationalen High-Tech-Kapitalismus affirmiert: „Unternehmen suchen nach jedem erdenklichen komparativen Wettbewerbsvorteil und können sich keinen einzigen Wettbewerbsnachteil erlauben.“ (Cox Jr. 2008, 3) Deutlich wird, dass DM eine vielfältige Belegschaft voraussetzt und diese Vielfalt profitabel machen soll. Es sei wichtig, „den Unterschied zwischen den Auswirkungen von Vielfalt als Merkmal einer Belegschaft und der Antwort des Unternehmens auf die existierende Vielfalt (‚Managing‘ Diversity) zu erkennen“ (9). Nicht diskutiert wird, inwieweit diese Voraussetzungen mit Blick etwa auf Ethnizität und Geschlecht in Deutschland in ähnlicher Weise gegeben sind, wie dies in den USA in den 1980er Jahren der Fall war. Seine Behauptung, „kulturelle Vielfalt ist etwas in Organisationen Gegebenes und nichts, wofür oder wogegen Führungskräfte sich entscheiden könnten“ (ebd.), kann daher nur Geltung beanspruchen, wenn es nicht um machtmittelvermittelte Differenzen, sondern beliebige Unterschiede geht: „Es gibt so viele Dimensionen von Vielfalt, dass nur wenige Organisationen ernsthaft behaupten können, eine sozio-kulturell homogene Belegschaft zu haben.“ (5) Das der Verwertungslogik unterstellte Gleichstellungsversprechen, das im Konzept der multikulturellen Organisation auf gesellschaftlich relevante Differenzen bezogen ist, wird hier relativiert. Allerdings macht Cox Jr. den Unterschied zwischen einer vorhandenen vielfältigen Belegschaft und der Etablierung einer Unternehmenskultur, die Unterschiede wertschätzt, deutlich (vgl. 9). Er geht auf die Auseinandersetzung mit Vorurteilen (vgl. 10) und die subjektive Zufriedenheit von Minderheiten ein (vgl. 8).

Darüber hinaus ist das Neue seiner Position, auf (Fall-)Studien über die Zusammenhänge zwischen vielfältigen Belegschaften und der Leistung von Organisationen einzugehen. Cox Jr. stellt sich gegen ein i.e.S. ökonomisches Verständnis von DM, das vielen Untersuchungen zugrunde liegt. Er mahnt, die Leistung von Unternehmen nicht nur anhand von finanziellen Indikatoren wie Umsatz, Rendite und Kapitalertrag zu messen, sondern auch Indikatoren wie

Zufriedenheit der Arbeitnehmer/innen, Fluktuationsraten, Kreativität und Innovation, die erfolgreiche Einstellung von Personen erster Wahl etc. einzubeziehen (vgl. 7f). Die Leistung eines Unternehmens wird multidimensional gefasst. Hinsichtlich der Frage, wie Effekte vielfältiger Belegschaften auf die Leistung von Organisationen beurteilt werden könnten, gibt er zu bedenken, dass solche sich am deutlichsten bei Individuen und Arbeitsgruppen zeigten, während sie sich in der Gesamtorganisation verflüchtigten, da der Gesamtoutput von deutlich mehr Faktoren abhängt (vgl. 8).

Spannungsfeld zwischen Wertschöpfung und Gleichstellung

Während Cox Jr./Blake (1991) noch ausschließlich auf Studien eingehen, die die konzeptionellen Annahmen über positive Effekte vielfältiger Belegschaften auf Unternehmensleistungen stützen, konzediert Cox Jr. (2008) ein widersprüchlicheres Bild. Allerdings macht er plausibel, dass nicht die Vielfalt einer Belegschaft als solche, sondern erst deren Management zusätzliche Leistungspotenziale erschließt. Er plädiert für eingehendere Untersuchungen auf der Grundlage einer breiteren Definition von Unternehmensleistung (s.o.) und unter Beachtung der jeweils einschlägigen Dimensionen, Unternehmenstypen und Arbeitsaufgaben. Offen bleibt, inwieweit sich DM von gleichstellungspolitischen Forderungen ablösen könnte, wenn die Unternehmensleistung zum alleinigen Maßstab wird. Die Auswertung von 35 Studien über vielfältige Arbeitsgruppen, die zwischen 1985 und 2006 durchgeführt wurden (Horwitz/Horwitz 2007), ergibt, „dass aufgabenbezogene Unterschiede (z.B. Funktion oder Bildungshintergrund) positive Auswirkungen auf die Gruppenleistung haben, ‚bio-demografische‘ Unterschiede (z.B. Geschlecht oder Ethnizität) nicht“ (Cox Jr. 2008, 6).

Dies bleibt in seinen Konsequenzen für Gleichstellungspolitik ebenso unbedacht wie der Umstand, dass positive Effekte von DM bei einfachen Tätigkeiten weniger zum Tragen kommen als bei komplizierteren. Eine Konvergenz zwischen Gleichstellungspolitik und dem Interesse an höherer Gruppenleistung ist nicht grundsätzlich anzunehmen und wird eher im (hoch-)qualifizierten Beschäftigungssegment vorzufinden sein.

10.2.2 Begrenzte Reichweite des ‚Lernen-und-Effektivitäts-Ansatzes‘ (Robin J. Ely/ David A. Thomas)

Neben dem von Cox Jr. soll ein weiterer us-amerikanischer Grundlagenbeitrag zu DM vorgestellt und diskutiert werden, auf den die deutschsprachige Debatte häufig Bezug nimmt. 1996 veröffentlichten David A. Thomas und Robin J. Ely in der Zeitschrift *Harvard Business Review*, dem Hausorgan der Harvard Business School (HaBuS) Ergebnisse ihrer zwischen 1990 und 1996 durchgeführten Studie¹⁹⁸ *Making Differences Matter: A new Paradigm for Managing Diversity*. Thomas

¹⁹⁸ Mit drei Organisationen, einer kleinen Anwaltskanzlei im urbanen Raum, einer Sparkasse (Community Bank) und einer Beratungsagentur mit 200 Mitarbeiter/inne/n waren Ely/Thomas über den gesamten Zeitraum in engem Kontakt. Weitere neue Organisationen wurden auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Diversifizierung ihrer Belegschaften untersucht, darunter zwei Finanzdienstleister, drei Fortune-500 Unternehmen aus dem

war zum Zeitpunkt der Veröffentlichung an der HaBuS beschäftigt und wurde dort 1998 Professor für *Business Administration* mit dem Schwerpunkt strategischer Einsatz von Humanressourcen. Daneben lehrt er regelmäßig in Ausbildungsprogrammen für leitende Angestellte und berät Unternehmen, Verwaltungen und NGOs. Ely ist als Professorin ebenfalls an der HaBuS tätig und erforscht, wie Organisationen das Management ethnischer und geschlechtsbezogener Beziehungen verbessern und effizienter gestalten können. Daneben unterrichtet sie im *IWF Leadership Foundation Fellow Program* und dem *Women's Leadership Forum* und berät Organisationen im privaten, öffentlichen und Non-profit-Bereich zu Geschlecht/Ethnizität und Organisationsentwicklung.¹⁹⁹

Ely und Thomas (1996) gehen davon aus, dass us-amerikanische Unternehmen seit mehr als zwanzig Jahren auf unterschiedlichsten Wegen versuchen, ihre Vielfalt zu erhöhen, ohne dass dies ihre Effizienz in nennenswertem Maße erhöht hätte. Dagegen kam es teilweise zu größeren Spannungen unter Arbeitnehmer/innen, welche die Unternehmensleistung beeinträchtigten (vgl. 70f). Wie für Cox Jr. verbessere auch für Ely/Thomas die demografische Vielfalt als solche nicht die Unternehmensleistung. Vielmehr komme es darauf an, wie Vielfalt verstanden und wie mit ihr umgegangen werde (vgl. 81). Sie bieten Führungskräften eine Erklärung dafür an, warum sich die Hoffnungen auf verbesserte Effektivität bisher nicht erfüllt haben. Ihnen zufolge können die „positiven Kräfte einer heterogenen Belegschaft“ (80) - höhere Profitabilität, größere Kreativität, Flexibilität und höhere Anpassungsfähigkeit an Marktgegebenheiten – durch entsprechendes Management entfesselt werden.

Wie Cox Jr. stellen auch Ely/Thomas drei typische Konstellationen vor, die sie primär als Praxiskonzepte von Führungskräften verstehen und als ‚Paradigmen‘ bezeichnen: Fairness und Diskriminierung (F&D, ‚*Fairness and Discrimination*‘), Zugang und Legitimität (Z&L, ‚*Access and Legitimacy*‘) sowie Lernen und Effektivität (L&E, ‚*Learning and Effectiveness*‘).

Fairness und Diskriminierung

Das F&D-Paradigma ist nach Ely/Thomas Mitte der 1990er Jahre der am weitesten verbreitete und wird, offenbar Interviews mit Führungskräften paraphrasierend, wie folgt beschrieben:

„Vorurteile haben Mitglieder bestimmter Gruppen daran gehindert, Teil von Organisationen wie der unseren zu werden. Aus Gründen der Gerechtigkeit und um Bundesregelungen zu entsprechen versuchen wir die Zusammensetzung unserer Belegschaft so zu verändern, dass sie die der Bevölkerung in größerem Maße widerspiegelt. Wir müssen Prozesse in Gang setzen, die sicherstellen, dass alle unsere Beschäftigten gleich und mit Respekt behandelt werden und niemand ungerechtfertigten Vorzug gegenüber anderen erhält.“ (81)

produzierenden Gewerbe, zwei mittelgroße High-Tech-Unternehmen, eine private Stiftung und ein Universitätsklinikum. Einbezogen wurden Daten aus Interviews, Erhebungen, Archivmaterial und Beobachtungen.

¹⁹⁹ Alle Angaben beziehen sich auf den Sommer 2008.

Dieses Paradigma werde Ely/Thomas zufolge erfolgreich zur Erhöhung der demografischen Vielfalt und eines gleichberechtigten Umgangs miteinander angewendet. Den entscheidenden Nachteil sehen beide darin, dass Antidiskriminierungsmaßnahmen zwar die Belegschaften diversifizieren, aber nicht produktiv machen, weil sie sie unter dem Aspekt ihrer Gleichheit, nicht ihrer Verschiedenheit betrachten würden.

„Es ist unwahrscheinlich, dass Manager, die Vielfalt nach diesem Ansatz gestalten, entdecken werden, dass unterschiedliche Menschen auch eine potenzielle Vielfalt effektiver Arbeitsweisen, Führungsstile, Marktanalysen [...] mit sich bringen.“ (Ebd.)

Diese Stoßrichtung ähnelt der von Cox Jr., der assimilatorische Interaktionen zwischen Mehr- und Minderheiten in pluralen Organisationen kritisiert. Ely/Thomas bedienen sich der Kritik an liberalen Varianten des Antirassismus, wenn sie das F&D-Paradigma als *color-blind* bezeichnen (vgl. ebd.). Sie unterschlagen aber, dass Gleichstellungspolitik (F&D) nicht zum Zwecke der Wertschöpfung erfolgt. Dagegen bemessen Ely/Thomas das Paradigma im Unternehmensinteresse an minimalen Konflikten und höherer Produktivität. Anders als bei Cox Jr. wird die Phase der Kämpfe um Gleichstellung weniger vereinnahmt und von einem ihr äußerlichen Standpunkt als defizitär kritisiert.

Zugang und Legitimität

Das in den 1980er und 90er Jahren im Kontext verschärfter Konkurrenz entstehende Z&L-Paradigma stützte sich auf Akzeptanz und Wertschätzung von Differenz.

„Wir leben in einem zunehmend multikulturellen Land, in dem neue ethnische Gruppen als Kund/inn/en schnell an Bedeutung gewinnen. Unser Unternehmen braucht eine demografisch vielfältigere Belegschaft, um den Zugang zu diesen Marktsegmenten zu erleichtern. Wir brauchen mehrsprachige Arbeitnehmer/innen, um unsere Kund/inn/en zu verstehen, bessere Dienstleistungen anzubieten und von ihnen anerkannt zu werden.“ (83)

Als Vorteile sehen Ely/Thomas „die marktorientierte Motivation und das Potential komparativer Wettbewerbsvorteile, weil diese Gründe vom ganzen Unternehmen verstanden und unterstützt werden können“ (ebd.). Anders als das Gleichstellungsparadigma, in dem es um Umverteilung von Ressourcen geht und daher Interessenkonflikte auftreten, sehen sie dieses Paradigma als widerspruchs- und konfliktfrei an. Das ist eine Denkfigur, die auch in der deutschsprachigen Debatte auftaucht und gegen Quotenregelungen etc. in Stellung gebracht wird. Ich komme darauf zurück. Nachteile sehen Ely/Thomas darin, dass spezifische Kompetenzen genutzt würden, ohne dass für die Unternehmensleitung ersichtlich sei, worin diese bestehen, so dass sie unabhängig von den konkreten Personen nicht zur Verfügung stünden (vgl. ebd.). Zudem beschränkt dieser Ansatz den Tätigkeitsbereich von Minderheiten auf spezielle Nischen und vermittelt den Beschäftigten das Gefühl, dass ihnen andere Bereiche nicht offen stehen (vgl. ebd.).

Lernen und Effektivität

Das L&E-Paradigma zeichnet sich im Unterschied dazu dadurch aus, dass „die Perspektiven der Mitarbeiter/innen ins Kerngeschäft inkorporiert werden und die Arbeitsweise insgesamt verbessert wird, indem Kernaufgaben, Märkte, Produkte, Strategien [...] neu definiert werden“ (85). Nur dieser Ansatz schöpfe die Potenziale von Vielfalt wirklich aus.

Die drei Paradigmen vergleichend, basieren nach Ely/Thomas F&D auf Assimilation, Z&L auf Differenzierung und L&E auf dem übergreifenden Konzept der Integration:

„Wie das Gerechtigkeitsparadigma, treibt es [das L&E-Paradigma; KR] Chancengleichheit für alle Einzelnen voran. Wie das Zugangsparadigma erkennt es kulturelle Differenzen zwischen Menschen an und erkennt den Wert solcher Unterschiede. Das neue Modell des Diversity Managements lässt die Organisation die Unterschiede unter den Beschäftigten internalisieren“ (86).

Auch wenn für das L&E-Paradigma beansprucht wird, die zentralen Ziele der anderen beiden einzuschließen, treten die Ziele des F&D-Paradigmas in den Hintergrund. Im Vergleich mit der vollen strukturellen Integration vermittelt Affirmative Action und dem Abbau von Vorurteilen in der multikulturellen Organisation (Cox Jr.), ist der Ansatz von Ely/Thomas enger an Unternehmensinteressen gebunden. Unter den acht Voraussetzungen für einen Paradigmenwechsel im Sinne von L&E, kommen der Abbau von Vorurteilen oder ein gewisser Grad an struktureller Integration nicht vor (vgl. 86f). Durch ein Beispiel, in dem keine Diskriminierung aufgrund von Geschlechter- oder rassistischen Stereotypen vorliegt (vgl. 88f), wird nahe gelegt, dass das F&D-Paradigma grundsätzlich fehl gehe.

Zwischenresümee

Angesichts der einhelligen Meinung in der deutschsprachigen Diversity-Diskursformation, dass Diversity Management (DM) in diesem Diskurs dominant sei und insbesondere angesichts der Einschätzung, DM sei tendenziell anti-emanzipatorisch, wurden jene DM-Konzepte vorgestellt, die in Deutschland ventiliert werden (vgl. Fn.194, 195, 196). Dabei hat sich herausgestellt, dass DM progressive Momente enthält.

Das Konzept der multikulturellen Organisation von Taylor Cox Jr. enthält Forderungen der sozialen Bewegungen nach Gleichstellung, zu deren Realisierung er Affirmative Action, d.h. u.a. Quotenregelungen, für notwendig hält. Bis heute betont er als integralen Bestandteil von DM das Ziel, Vorurteile und Diskriminierung abzubauen. Dabei sind DM und Diversity-Erziehung nicht trennscharf. Zur Herstellung verschiedener Charakteristika einer multikulturellen Organisation als Idealtypus werden u.a. Trainings und Seminare genutzt.²⁰⁰ Allein deshalb ist eine strikte Entgegensetzung von Diversity-Ansätzen in Wirtschaft und Bildung nicht sinnvoll.

Politische Bildung als das ganz andere von DM zu verstehen, verschenkt wertvolle Einsichten. Der Anspruch, im Bildungssystem und in der Wirtschaft Deutschlands Organisationen so zu

²⁰⁰ Es ist anzunehmen, dass das Bildungssystem den Anforderungen transnationaler Konzerne hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt nachkommen müssen.

transformieren, dass sie vollständig strukturell und informell Minderheiten integrieren, ist angesichts struktureller Diskriminierung im deutschen Bildungssystem (vgl. Hormel 2007, 63ff) und, infolge dessen auch auf dem Arbeitsmarkt, nicht zu unterschätzen. Dabei geht es auch Cox Jr. um die Minimierung von Kosten und die Erhöhung der Leistung, also um genuine Unternehmensinteressen. Deren Dominanz bedeutet aber nicht, dass DM per se antiemanzipatorisch ist. Vielmehr ist im Einzelfall zu untersuchen, wo es Konvergenzen zwischen dem Interesse an Gleichstellung und jenem an der Maximierung von Einzel- oder Gruppenleistung gibt. Das Interesse an Gleichstellung und Unternehmensinteressen sind aber als verschiedene und ggf. divergierende anzuerkennen. Aus der Forschung über die Zusammenhänge heterogener Gruppen und deren Leistung ergibt sich, dass Geschlecht und Ethnizität, also genau solche Unterschiede, auf denen Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufbauen, nicht entscheidend für höhere Gruppenleistungen zu sein scheinen, aufgabenbezogene Unterschiede aber wohl.

Die Betrachtung des Konzepts von Robin J. Ely und David A. Thomas hat gezeigt, dass DM-Konzepte verschieden ausfallen können. Für sie steht das Unternehmensinteresse im Zentrum und treten der Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung in den Hintergrund. Sie beanspruchen zwar, dass der i.e.S. als DM zu verstehende ‚Lernen-und-Effektivitäts-Ansatz‘ die Ziele der vorhergehenden Ansätze ‚Fairness-und-Diskriminierung‘ sowie ‚Zugang-und-Legitimität‘ in sich aufnähme, tatsächlich aber wird Gleichstellung im Verhältnis zur Konfliktminimierung und zur Leistungsmaximierung als nicht ausreichend kritisiert. Die Orientierung an Unternehmensinteressen gilt auch für die Durchsetzung des Interesses an Gleichstellung und Antidiskriminierung als wirksamer und tritt an dessen Stelle. Die Diskrepanz und Divergenz zwischen Gleichstellung, Antidiskriminierung und Unternehmensinteressen werden verwischt. Für eine kritische Bildungsarbeit ist festzuhalten, dass es ‚das‘ DM nicht gibt, sondern die jeweilige Reichweite von Konzepten und Zielen jeweils zu prüfen ist.

Hinweis auf Möglichkeiten und Grenzen vom DM

Insgesamt gilt, dass DM im Sinne von Cox Jr. emanzipatorisches Potenzial birgt, wenngleich es nicht zum Ziel hat, gesellschaftliche Ungleichheiten zu überwinden. Erreicht werden soll eine bestimmte proportionale Verteilung gesellschaftlicher Minderheiten über organisationale Hierarchieebenen, ohne diese selbst in Frage zu stellen. Die gesellschaftliche Reproduktion von Ungleichheit bleibt jenseits des konzeptionellen und praktischen Fokus. Und zu den unhinterfragten Prämissen von DM gehört die im transnationalen High-Tech-Kapitalismus sich verschärfende Konkurrenz um (hochqualifizierte) Arbeitskräfte und Kund/inn/en auf internationalen Absatzmärkten. Auf weitere Folgen dieser Beschränkungen komme ich zurück.

10.3 Kontur vom Diversity Management in Deutschland

In der hiesigen Debatte über Diversity Management (DM) wird auch die Übertragbarkeit (vgl. Sepehri/Wagner 2002, 123; Roberson 2003, 238) aus den USA nach Deutschland bzw. über eigenständige Wege des DM in Pionier-Unternehmen (vgl. von Hardenberg/Girg 2003, 296) in Deutschland diskutiert. Wenn in diesem Kontext auf „deutschen Tagungen zum *Diversity Management (DiM)* [...] inzwischen häufiger zu hören ist, dass sich die Europäer von den us-amerikanischen Wurzeln des Konzepts emanzipieren“ (Vedder 2006, 2) müssten, so interessiert, was damit gemeint ist und worin die Spezifik des hiesigen DM im Vergleich zum Vorbild liegt.

Folgt man Krell, so scheint ein ursprünglich mit gleichstellungspolitischen Anliegen nicht ohne weiteres kompatibles Konzept so entwickelt worden zu sein, dass DM nunmehr mit diesen Anliegen konvergiert. So stellte sie in ihrem Beitrag von 1996, mit dem „die US-amerikanischen DiM-Grundlagen [...] endgültig in den deutschen Forschungskontext“ (Vedder 2006, 7) eingeführt wurden, fest, dass das Konzept „propagiert und praktiziert [...] wird, weil es Wettbewerbsvorteile durch eine bessere (Aus-)Nutzung der menschlichen Ressourcen verspricht“, indem nun „auch diejenigen, die nicht zum Männerbund [...] gehören, ihre produktiven Kräfte entfalten können“ (Krell 1996, 347). Sie meint, dass „im Unterschied zum Equal Employment Opportunity (EEO) und Affirmative Action (AA), die den Unternehmen vom Staat per Gesetz aufgezwungen werden bzw. ethisch begründet sind“, beim DM „die genuin ökonomischen Interessen der Organisation in den Vordergrund gestellt“ (340) würden. Schließlich sei „nicht immer zweifelsfrei“ zu bestimmen, „welche Dimensionen von Diversity gut für den ökonomischen Erfolg und damit zu schätzen sind“ (346). Gegen das im DM unterstellte „Harmonie-Modell“ stellt sie fest, es könne „im Zuge der Verschlankung von Organisationen, des Outsourcing, der Zunahme atypischer und ungeschützter Beschäftigungsverhältnisse und steigender Arbeitslosigkeit [...] nicht nur Gewinner geben“ (347f). Dreizehn Jahre später hält sie „einigen gleichstellungspolitisch Engagierten“, denen „Diversity Management ‚zu betriebswirtschaftlich‘“ sei²⁰¹, entgegen, es werde „vernachlässigt, dass eine Wurzel dieses Konzeptes die US-amerikanische Human-Rights-Bewegung“ sei und „für Diversity nicht nur ökonomische Argumente, sondern auch moralische und rechtliche vorgetragen“ (Krell 2009, 149; vgl. Bendl 2004, 57; Vedder 2006, 3) würden. „Ökonomische Argumente plus betriebswirtschaftlicher Sachverstand“ könnten „ein ‚Türöffner‘ für das Anliegen der Chancengleichheit – nicht nur, aber auch und insbesondere – der Geschlechter sein“ (ebd.).

Es wird nun untersucht, ob die Kontur des hiesigen DM sich eher, wie Krell nahe legt, am integrativen Modell von Cox Jr. oder dem Verständnis von Ely/Thomas orientiert (10.3.1). Als Kriterium wird das Verhalten der Befürworter/innen zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vor und nach seiner Verabschiedung herangezogen, weil in

²⁰¹ Dies mag auf pauschale Ablehnungen von DM zutreffen, ist aber mit Blick auf feministische Kritik, die den unmittelbaren Kontext der zitierten Einlassung darstellen (vgl. Andresen/Koreuber/Lüdke 2009) verkürzt. Ich komme darauf zurück.

dessen Rahmen wesentliche Voraussetzungen zu voller struktureller Integration von Minderheiten in Organisationen im Sinne von Cox Jr. geschaffen werden könn(t)en. Anschließend wird eine grundsätzliche konzeptionelle Beschränkung von DM aufgezeigt (10.4.1).

10.3.1 DM-Befürworter und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

In Deutschland trat ein Antidiskriminierungsgesetz, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), am 18. August 2006 nach heftigen politischen Auseinandersetzungen in Kraft. Es gab ein kompliziertes Gesetzgebungsverfahren, das sich „über drei Legislaturperioden, zwei unterschiedliche Regierungslager und drei fehlgeschlagene Umsetzungsversuche“ (Merx/Vassilopoulou 2007, 359) hinzog.²⁰² Der Beginn der Auseinandersetzung kann auf den Dezember 2001 datiert werden, als ein Diskussionsentwurf für ein zivilrechtliches Diskriminierungsverbot von der damaligen Bundesjustizministerin Herta Däubler-Gmelin vorgelegt wurde (vgl. 360).

Die Bertelsmann-Stiftung und das AGG vor seiner Verabschiedung

Die Bertelsmann-Stiftung veröffentlichte im Jahre 2002 die von Ulrich van Suntum und Dirk Schlotböller verfasste Studie *Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern. Einflussfaktoren, internationale Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Deren Kontext lässt sich wie folgt skizzieren.

Die heftige Debatte um die Reform des Migrationsregimes (u.a. Reform des Staatsangehörigkeitsrechts) während der 14. Legislaturperiode unter der Regierung Schröder war abgeklungen, die EU-Rahmenrichtlinien „zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der ‚Rasse‘ oder ethnischen Herkunft vom 29. Juni 2000 [...] bis zum 19. Juli 2002“ waren umzusetzen und die „Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf vom 27. November 2000 [...] musste von den Mitgliedsstaaten bis zum 2. Dezember 2003 umgesetzt werden“ (Merx/Vassilopoulou 2007, 356). Das Bundesministerium der Justiz hatte den Diskussionsentwurf eines ‚Gesetzes zur Verhinderung von Diskriminierung im Zivilrecht‘ am 10. Dezember 2001 vorgestellt und am 19. Februar 2002 eine Anhörung durchgeführt (vgl. 360). In diese Debatten greift die Stiftung mit ihrer Publikation ein.

Dezidiert wenden sich die Bertelsmann-Autoren gegen eine Antidiskriminierungsgesetzgebung wie in den USA, die „wesentlich strenger als in allen europäischen Ländern“

²⁰² Es setzt in integrierter Form vier EU-Richtlinien in deutsches Recht um, diejenigen „zur Gleichbehandlung ohne Rücksicht auf Alter, Religion, Weltanschauung, Behinderung, sexuelle Ausrichtung (2000/78/EG v. 27.11.2000), zur Gleichbehandlung ohne Rücksicht auf ‚Rasse‘ oder ethnische Herkunft (2000/43/EG v. 29.6.2000), zur Neufassung älterer Richtlinien zur Verwirklichung der Gleichbehandlung von Männern und Frauen (2002/113/EG v. 23.9.2002)“ und die „sogenannten Gender-Richtlinie (2004/113/EG v. 13.12.2004)“ (Bayreuther 2007, 177). Vom Deutschen Bundestag wurde es am 29.6.2006 mit den Stimmen von CDU/CSU, SPD und Bündnis 90/Die Grünen verabschiedet. In Kraft treten sollte es bereits zum 1.8.2006. Wegen kurzfristiger Änderungen, die so vom Bundestag nicht beschlossen worden waren, hielt es der Bundespräsident zur Prüfung zurück. Veröffentlicht wurde es im Bundesgesetzblatt am 17.8.2006. Die Änderungen wurden am 26.10.2006 im Rahmen eines Korrekturgesetzes beschlossen (vgl. Merx/Vassilopoulou 2007, 362).

(Suntum/Schlotböller 2002, 199) sei. Wenn auch einige europäische Staaten Gesetze kennen, die mit dem Civil Rights Act von 1964 vergleichbar seien, das darüber hinaus reichende „Konzept der ‚affirmative action programs‘“ (ebd.) sei abzulehnen. Ziel dieser Programme sei es, „benachteiligte Gruppen [...] in allen Bereichen entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil zu berücksichtigen“ (ebd.). Um dies zu erreichen, werden „Quoten vorgegeben, sei es für die Einstellung in Betrieben oder die Einschreibung in Universitäten“ (ebd.). „Aus der nicht proportionalen Vertretung ethnischer Minderheiten“ werde „per se auf Diskriminierung geschlossen“, die „durch Eingriffe in die Einstellungspolitik ausgeglichen werden“ solle (ebd.). Weil so „nicht mehr die Qualifikation von Stellenbewerbern“ ausschlaggebend sei, „sondern die Zugehörigkeit zu einer benachteiligten Gruppe“ (200), sei das alles abzulehnen. „Affirmative actions“ stünden „dem Grundgedanken von Chancengleichheit und dem Leistungsprinzip diametral gegenüber“ (ebd.).

Es lohnt sich, den Argumentationsgang der Bertelsmann-Autoren nachzuvollziehen, weil er konzeptionell unterlegt ist.

Echte und unechte Diskriminierung

Zunächst wird die ethnisierte Segmentierung des Arbeitsmarktes konstatiert. „Zuwanderer haben in praktisch allen europäischen Ländern einen schweren Stand im Berufsleben, ihre Arbeitslosenquote liegt meist zwei- bis dreimal so hoch wie die der einheimischen Bevölkerung.“ (10) Diese „Unterschiede“ seien allerdings nicht umstandslos „auf allgemeine Ausländerfeindlichkeit oder Diskriminierung“ (10f) zurückzuführen. Dies begründen sie, indem sie zwischen echter und unechter Diskriminierung unterscheiden.

Im Allgemeinen gelten „Benachteiligungen aufgrund ethnischer Merkmale, insbesondere in Beruf und Bildung“ (43), als Diskriminierung. Allerdings sei nur „schwer messbar, ob die Schlechterstellung tatsächlich aufgrund der ethnischen Merkmale selbst“ erfolge oder „nicht doch objektive Nachteile bei der Produktivität (aufgrund des Humankapitals [...]) maßgeblich“ seien (ebd.). *Echte* Diskriminierung bestünde nur in der Restgröße nach Abzug gerechtfertigter Schlechterstellung, doch der „definitive Nachweis und insbesondere die Quantifizierung“ seien „aufgrund der Vielzahl der relevanten Einflussfaktoren praktisch unmöglich“ (ebd.). In der Zusammenfassung heißt es, dass der „Faktor Diskriminierung [...] wohl in den meisten Fällen überschätzt“ (213) werde.

Echte Diskriminierung liegt der Definition der Bertelsmann-Autoren zufolge nur dann vor, wenn eine Person trotz gleicher Leistung benachteiligt wird. Das hat insofern etwas für sich, als eine Benachteiligung trotz gleicher Leistungen spontan als besonders unfair erscheint. Dies gilt etwa für die geringere Entlohnung von Frauen im Vergleich zu Männern bei gleichen Arbeitstätigkeiten oder seltenere Empfehlungen für den Besuch des Gymnasiums bei Kindern mit im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund bei gleichen Schulleistungen. Dass ungleiche Leistungen Resultat von Diskriminierung sein könnten bzw. sind (vgl. Hormel 2007,

120ff; Gomolla/Radtke 2002), wird aber per definitionem ausgeschlossen. Hierin liegt die Crux eines am neoliberalen Leistungsideologem orientierten Diskriminierungsbegriffs, der sich für das Zustandekommen einer Leistung nicht interessiert und damit die Relevanz sozialer Beziehungen, institutioneller Strukturen und gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse negiert. Zwar konzedieren die Bertelsmann-Autoren, dass es einen gewissen Anteil echter oder „bewusster Diskriminierung“ (Suntum/Schlotböller 2002, 207) bzw. „diskriminierender Vorurteile“ (213) geben möge, aber sie verlangen den kaum möglichen Nachweis, dass diese die Ursachen für Benachteiligungen sind (s.o., vgl. 207).

Legitimität unechter Diskriminierung

Darüber hinaus erklären sie ‚statistische Diskriminierung‘ für legitim, die sich daraus ergibt, dass „die Produktivität von Arbeitsplatzbewerbern anhand bestimmter Merkmale oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe beurteilt“ werde, „etwa nach dem Alter, dem Geschlecht, der Stabilität der vorherigen Beschäftigung bzw. der Dauer der Arbeitslosigkeit oder in diesem Fall der Herkunft“ (44) (sog. Screening). Zwar könnten diese „Stigmatisierungen in Einzelfällen zu Fehleinschätzungen führen“ (ebd.), sie seien aber subjektiv nachvollziehbar, „wenn der Arbeitgeber die tatsächlichen Fähigkeiten potenzieller Arbeitnehmer nicht objektiv einschätzen kann“ und sich daher anhand von „Behelfsmaßstäben“ (43) entscheiden müsse. Damit weichen die Bertelsmann-Autoren vom Grundsatz des individuellen, nicht auf den Durchschnitt einer Gruppe bezogenen Gleichheitsversprechens ab. Hier wird vom partikularen Standpunkt des Personalmanagers gesprochen, dessen Freiheit zur Stigmatisierung samt möglichen Fehleinschätzungen uneingeschränkt bleiben soll.

Echte Diskriminierung liege auch nicht vor, wenn „ausländische Bewerber bei gleicher formeller Bildung abgelehnt werden, weil ihnen geringere Kenntnisse über die deutsche Gesellschaft, das Rechtssystem und institutionelle Strukturen im Inland zugeschrieben werden“ (43) – solange die Wahrscheinlichkeit dafür höher sei als bei einheimischen Bewerbern. Schließlich handele ein Arbeitgeber auch rational, sprich, nicht-diskriminierend, wenn er die Qualifikationen eines Bewerbers als gleichwertig anerkenne, diesen aber nicht einstelle, weil er „negative Reaktionen seiner Kunden und damit Umsatzeinbußen oder auch Reibungsverluste aufgrund von Abneigungen der Mitarbeiter“ (ebd.) befürchten müsse. Diskriminierend handelten dann Kunden bzw. ‚Arbeitnehmer‘, nicht aber ‚Arbeitgeber‘. Damit wird die Last der Auswirkungen von selbst i.S. der Bertelsmann-Autoren ‚echter‘ Diskriminierung von den Schultern der „Arbeitgeber“ genommen und bleibt den Betroffenen aufgebürdet. Solange echte Diskriminierung auf Seiten von Kund/inn/en und Mitarbeiter/inne/n besteht, ist es rational, dementsprechend faktisch zu diskriminieren, ohne dass dies eine ‚echte‘ sei, weil der Arbeitgeber selbst ja nicht vorurteilsbehaftet, sondern in Abwägung seiner wohlverstandenen Interessen handelte.

Irrationalität echter Diskriminierung

Echte, vorurteilsbehaftete Diskriminierung sei irrational, denn „jeder diskriminierende Marktakteur“ müsse „selbst materiellen Schaden in Kauf nehmen“ (ebd.). Als „Unternehmer durch den Verzicht auf gute (ausländische) Arbeitnehmer, als Kunde durch den Verzicht auf bestimmte Produkte bzw. durch Zahlung höherer Preise bei anderen Gütern, als Arbeitnehmer durch den Verzicht auf bestimmte Beschäftigungsmöglichkeiten“ (ebd.). In dieser Figur liegt die bei Ely/Thomas wie auch bei Krell durchscheinende Position begründet, dass Unternehmerinteressen bzw. der Markt selbst effizienter in der Beseitigung von, freilich nur unberechtigter, Diskriminierung seien. Der „Markt“ bestrafe „jede unberechtigte Benachteiligung von Immigranten durch Wettbewerbsnachteile, und zwar effizienter und gerechter, als dies Eingriffe von außen in der Regel vermögen“ (47). Nachdem durch die Unterscheidung zwischen echter und unechter Diskriminierung wesentliche Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit eskamotiert, statistische sowie Diskriminierung aufgrund zu erwartender Nachteile aus Vorurteilen anderer Marktteilnehmer als legitim, und die Restgröße echter Diskriminierung für irrational erklärt wurden, schließt sich der Kreis. Denn die Ausschaltung echter Diskriminierung durch den Markt „funktioniert [...] dort nicht, wo kein Wettbewerbsdruck herrscht, namentlich im öffentlichen Sektor“ (48). Weil dies „insbesondere auch für die schulische Bildung, für die Arbeitsvermittlung und für die staatlichen Arbeitsmarktprogramme“ (ebd.) gelte, wird ein weiteres Argument für deren Privatisierung nahe gelegt.

Ablehnung von Quoten als gleichstellungspolitische Maßnahme

„Wegen der im Einzelfall kaum möglichen Unterscheidung von echter und unechter Diskriminierung“, sind „für den privatwirtschaftlichen Sektor [...] insbesondere solche Maßnahmen [abzulehnen], die Behelfsmaßstäbe und Quoten verwenden“,²⁰³ darunter die „Quotierung von Arbeitsplätzen nach Ausländeranteilen einer Region“, die „Berücksichtigung von Ausländern bei der Einstellung entsprechend ihrem Anteil an allen Abiturienten“, die Forderung, dass der „Ausländeranteil der übernommenen Auszubildenden [...] dem an den abgeschlossenen Berufsausbildungen entsprechen“ müsse und die „Bevorzugung von Unternehmen mit bestimmter Ausländerquote bei der Vergabe öffentlicher Aufträge oder auch Ausschluss solcher Betriebe, die keine Konzepte zur ‚Förderung der Beschäftigung ausländischer Beschäftigung‘ vorlegen“ (ebd.). Im Kern gehe es darum, dass die diesen Maßnahmen „zugrunde liegende Definition einer proportionalen Verteilung auf Hierarchieebenen zu weit“ (ebd.) gehe.

Wie gezeigt, ist das Ziel, Bevölkerungsgruppen proportional auf die Hierarchieebenen einer Organisation zu verteilen, exakt jenes von Gleichstellungspolitik wie auch des DM-Konzepts von Cox Jr. Die Bertelsmann-Stiftung wendet sich als eine wesentliche Förderin von DM in Deutschland mit ihrem Kurs gegen ein Antidiskriminierungsgesetz schlechthin und insbesondere

²⁰³ Die Verwendung von Behelfsmaßstäben im Falle von Arbeitgebern, die Einzelpersonen nach ihrer Gruppenzugehörigkeit beurteilen, wurde dagegen als legitim, rational erklärt.

gegen Quotenregelungen und damit explizit gegen ein Spezifikum der in Anspruch genommenen progressiven us-amerikanischen Tradition.

Kompatibel mit dem Konzept der echten Diskriminierung ist allerdings die Bearbeitung von *Vorurteilen*, denn „grundsätzlich ist [...] ein gewisses Maß an rational nicht erklärbarer Diskriminierung zu erwarten“ (46). Diese könne bei diskriminierenden Arbeitgebern, inländischen Arbeitnehmern oder Kunden „bewusst oder unbewusst erfolgen, also auf Aversion bzw. Ignoranz zurückzuführen sein“ (ebd.). Weil „Hauptursache dieser echten Diskriminierung [...] Vorurteile und mangelnde direkte Kontakte sein [dürften]“, müssten „staatliche Maßnahmen [...] auf einen besseren Informationsstand und auf die Förderung von Kontakten zielen“ (ebd.). Diversity-Pädagogik wird hier die Funktion zugewiesen, das Residuum ‚echter‘ Diskriminierung zu bearbeiten. Daher ist zu klären, inwiefern das auch in kritisch intendierter Bildungsarbeit verwendete Konzept ‚Vorurteil‘ sowie entsprechende Methoden und die Organisation ‚interkultureller‘ Kontakte sich in diesem Rahmen bewegen, oder über diesen hinausgehen. Ich komme darauf zurück (vgl. Kap. 10.3.2).

Weitere DM-Befürworter/innen und das AGG vor seiner Verabschiedung

Die bei der Deutschen Gesellschaft für Personalpolitik (DGfP) für DM zuständige Flora Ivanova (2003) hält mit Christoph Hauke als Ergebnis einer Befragung von Personalmanagern in Deutschland als „Kernpunkt in der vergleichenden Betrachtung des Diversity-Konzeptes in Deutschland und den USA“ fest, dass „die Mehrheit eine vom Staat geforderte Diversity-Politik“ ablehne, und es ihnen nicht um die „demografische Repräsentanz der Gesellschaft im Unternehmen oder ‚political correctness‘“ (2) gehe. Das ist für die Autor/inn/en jedoch keine klare Positionierung für eine an Unternehmens- und gegen eine an gleichstellungspolitischen Interessen orientierte Perspektive. Sie sprechen davon, dass in Deutschland „eher der gestalterische, proaktive Weg gewählt“ (ebd.) werde.

Äußerungen gegen eine gesetzlich abgesicherte Gleichstellungspolitik überwiegen auch in einer Studie zur Einführung von DM, über die Katrin Hansen berichtet. So meint ein/e interviewte/r Vertreter/in eines internationalen Verkehrsunternehmens: „Bei uns hat das ja alles Vorschlagscharakter. Es bietet den Rahmen, aber wir haben nicht die Mittel und wollen es letztendlich auch gar nicht, Maßnahmen auf Biegen und Brechen im Unternehmen durchzusetzen.“ (Zit.n. Hansen 2003, 174). Auch ein/e Vertreter/in einer Stadtverwaltung möchte die quantitative Erhöhung von Angestellten aus bisher strukturell unterrepräsentierten Gruppen nicht durch Zielvorgaben erreichen. Vielmehr mahnt sie, man solle nicht „mit der Brechstange“ versuchen, „ein solches Spiegelbild der Bevölkerung ... herzustellen“ (zit.n. ebd.). Michael Stuber, dem die Heinrich-Böll-Stiftung seit langem ein Podium bietet, kommt in einer EU-weiten Befragung zur Implementierung von DM zu dem Ergebnis, „dass der vorherrschende Ansatz keineswegs ein sozialer, sondern ein wirtschaftlicher“ sei (2003, 134) und dass „Quoten und gezielte Förderung in Europa einen deutlich geringeren Stellenwert einnehmen als in den

USA“, weil „im Unterschied zu den USA [...] in Europa nämlich weitgehend die moralischen oder rechtlichen Antriebsfedern zur Entwicklung von Diversity fehlen“ (154). Anstatt dies als Problem wahrzunehmen heißt es lapidar: „Dies ist sowohl vor dem Hintergrund unterschiedlicher geschichtlicher Entwicklungen als auch mit Blick auf die vielfach negativen Erfahrungen in den USA gut erklärbar.“ (Ebd.)

Es ist wenig überraschend, dass in der Wirtschaft selbst kein Interesse an weitgehenden gleichstellungspolitischen Gesetzen geäußert wird. Entscheidend ist, dass die genannten Befürworter/innen von DM dies nicht als Problem wahrnehmen, sondern zu übergehen oder zu kaschieren versuchen. Im Interesse an einem gegenüber den USA ‚gemäßigeren‘ Weg wird auch kontrafaktisch angeführt, dass hierzulande kein Rassismus herrsche. In diesem Sinne äußert sich beispielsweise ein in einer Studie befragtes Vorstandsmitglied:

„Also, die [Bedeutung von Diversity] ist bei uns sicherlich nicht da zu sehen, wo die Geburtsstätte des Diversity liegt. Wir haben hier keine Schwierigkeiten mit unterschiedlichen, sagen wir einmal mit ethnischen Gruppierungen, mit unterschiedlichen Hautfarben. Ich meine diese Dinge, die in Amerika ja seinerzeit eine Rolle spielten.“ (Zit. n. Hansen 2003, 165)

Ähnlich meint Vedder, dass in der Übertragung von DM nach Deutschland „die besonderen nationalen Einflüsse (in den USA z.B. die Sklaverei [...] sowie die hohen Strafen bei Verstößen gegen die Antidiskriminierungsgesetze) [...] ggf. ‚herauszurechnen‘“ (2006, 2) seien. Soweit von Seiten der genannten Protagonist/inn/en für DM im Sinne der durch Cox Jr. repräsentierten US-Tradition geworben wird, ist dies unglaublich.

Die zum Standard des deutschsprachigen DM zählende Publikation von Esther Belinszki, Katrin Hansen und Ursula Müller (2003) kommt weitestgehend ohne Bezug auf Antidiskriminierungsgesetzgebung aus. Keine der drei Herausgeberinnen und Hauptautorinnen setzt sich mit den zum Veröffentlichungszeitpunkt in der Diskussion befindlichen verschiedenen Stoßrichtungen oder der Reichweite eines solchen Gesetzes auseinander. Allerdings enthält der Sammelband einen Beitrag der Rechtswissenschaftlerin Susanne Baer unter dem Titel *Recht auf Vielfalt*. Auf die heftigen Kontroversen um diese Vorlage wird lediglich in einer Fußnote verwiesen (vgl. Baer 2003, 109, Fn. 2).²⁰⁴ Es wird auch keine systematische Diskrepanz oder ein Spannungsverhältnis zwischen rechtlicher Gleichstellungspolitik und DM hervorgehoben, sondern eher eine Konvergenz angenommen: „Die Ausgangspunkte des Diversity Management und des europäischen und deutschen Rechts sind [...] identisch: verboten ist Diskriminierung, um Vielfalt zu ermöglichen.“ (108)

Für den Sammelband lässt sich festhalten, dass Gleichstellungsrecht eine untergeordnete Rolle spielt und in die laufende Debatte ums AGG nicht kritisch, etwa im Sinne des Konzepts von Cox Jr., eingriffen wird. Gleichstellungsrecht und der Abbau von Vorurteilen stellen sich hier nicht als wesentliche Aspekte von DM dar.

²⁰⁴ Verwiesen wird auf Baer (2001 u. 2002) und Nickel (1999). Vgl. auch Nickel (2009).

Krell geht in dem von ihr herausgegebenen Sammelband *Chancengleichheit durch Personalpolitik* (2004) darauf ein, dass DM ökonomisch vorteilhaft und rechtlich geboten sei. Sie benennt zwar die in deutsches Recht umzusetzenden EU-Richtlinien, positioniert sich aber nicht in diesem Feld (2004a, 48), und sie verweist darauf, dass Cox Jr. „auch AA-Programme [Affirmative Action; KR] in sein *Managing Diversity Instrumentarium*“ (49) integriere, geht aber auf dieses in ihrem Überblick über Schritte und Instrumente zur Umsetzung von DM nicht ein (vgl. 52ff). Insofern kann festgehalten werden, dass Krell hier nicht als Verfechterin eines weitgehenden AGG und DM-Modells im Sinne von Cox Jr. auftritt.

Für die genannten DM-Befürworter/innen lässt sich für die Zeit vor der Verabschiedung des AGG festhalten, dass sie sich im Rahmen von Publikationen zum DM nicht als Streiter/innen für ein solches Gesetz und insbesondere auch nicht für gleichstellungsrechtliche Vorgaben im Sinne von Affirmative Action hervorgetan haben. Insofern galt für sie ein weitgehendes Antidiskriminierungsrecht nicht als wesentlicher Bestandteil von DM. Reklamationen der mit sozialen Bewegungen verbundenen us-amerikanischen Tradition von dieser Seite sind insofern nicht glaubwürdig und erscheinen eher als der eigenen Position äußerliches Instrument zur Legitimitätsbeschaffung.

Befürworter/innen von DM und das AGG nach seiner Verabschiedung

In §1 des Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes (AGG) wird als Ziel benannt, „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“. Arbeitsrechtlich neu ist Frank Bayreuther (vgl. 2007, 180) zufolge, dass Diskriminierungen aufgrund der Religion, Weltanschauung, sexuellen Orientierung und ethnischen Herkunft nicht mehr nur im Kündigungsrecht, sondern auch bei der Einstellung und im bestehenden Arbeitsverhältnis (bspw. der Vergütung) verboten sind.

Für das Verhältnis zwischen der us-amerikanischen DM-Tradition und dem hiesigen AGG ist erstens entscheidend, ob Maßnahmen im Sinne von Affirmative Action verankert werden oder nicht. Positive Maßnahmen (Frauenförderpläne u.ä.) müssen gegen den Ruch der *Reverse Discrimination* verteidigt und explizit erlaubt werden. „Sie sind dann gerechtfertigt, wenn bestehende Nachteile aufgrund eines der in §1 genannten Merkmale verhindert oder ausgeglichen werden sollen. Somit sind etwa betriebliche Maßnahmen zur Frauenförderung oder zum Abbau der Unterrepräsentation von MigrantInnen in verschiedenen Bereichen weiterhin möglich.“ (Merx/Vassilopoulou 2007, 365)

Für gleichstellungspolitische Ziele sind zweitens die Auswirkungen des AGG auf Einstellungsverfahren besonders bedeutsam, „da hier entschieden wird, wer neues Organisationsmitglied wird und wer nicht“ (Rastetter 2009, 50). Eine vielfältige Zusammensetzung der Belegschaft gilt ja, wie gezeigt, als ein zentrales Ziel von DM-Ansätzen. Eine Fallstudie zur Umsetzung des AGG in der Region Hamburg habe „im Rekrutierungsprozess

jene Verfahrenselemente überprüft [...], bei denen die Gefahr eines Verstoßes gegen das AGG besteht“, wie „Formulierungen in Stellenanzeigen und bei Onlinebewerbungsverfahren sowie die Art der geforderten Unterlagen“ (51). Man sei „gegen Klagen weitestgehend gefeit“; dagegen „wurden die internen und schwer von außen zu prüfenden Elemente wie Kriterien beim Screening von Bewerbungsunterlagen oder Inhalte der Einstellungsinterviews“ nicht geändert (ebd.). Die Tendenz des AGG, nicht oder nicht wesentlich mit Unternehmerinteressen i.e.S. zu kollidieren und keine handfeste Grundlage zur Durchsetzung gleichstellungspolitischer Forderungen zu bieten, setzt sich auch in den folgenden Bestimmungen und entsprechender Praxis fort:

Die weiteren Regelungen des AGG sind nicht geeignet, eine grundlegende Veränderung der Personalauswahl, die den Schlüssel zur Veränderung der Zusammensetzung von Belegschaften im Sinne der allseits proklamierten erwünschten Vielfalt darstellt, herbeizuführen. Die Dokumentation des Einstellungsverfahrens unterbleibt teilweise unter Abwägung der Kosten, die im Falle eines unwahrscheinlichen Klageerfolges entstehen würden, und den Dokumentationskosten. Schließlich werden Absagen formell gerichtsfest gemacht. Soweit Beschwerdestellen eingerichtet werden, sind diese nicht bei unabhängigen Stellen, sondern bei Personalstellen oder der Unternehmensleitung angesiedelt, zu denen die Beschäftigten in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Die Rechtsmittel der Beschäftigten sind schon der Anlage nach schwach und in der Praxis nur schwer in Anspruch zu nehmen. So haben Beschäftigte lediglich die Möglichkeit zur Beschwerde und statt eines Einstellungsanspruchs lediglich das Recht auf Schadensersatz in Höhe von maximal drei Monatsgehältern. Die Unterstützungsrechte der Betriebsräte und Gewerkschaften sind begrenzt, erstere dürfen nur bei schwerwiegenden und fortgesetzten Verstößen Klage vor den Arbeitsgerichten erheben. Dieses Recht bezieht sich nicht auf den Vertretungsanspruch Einzelner, die selbst aktiv werden müssen, und dabei von den Betroffenenverbänden nicht mit anwaltschaftlichen Rechten und unter Verfahrenskostenübernahme unterstützt werden können (vgl. Rastetter 2009; Merx/Vassilopoulou 2007).

Insofern erstaunt es nicht, wenn es in einem Beitrag, der sich ohnehin teils wie eine Gebrauchsanweisung für Arbeitgeber zur Umgehung des AGG liest, heißt:

„Grundlegendes Prinzip einer Leistungsgesellschaft ist die Differenzierung. MitarbeiterInnen werden hinsichtlich der Eignung für bestimmte Tätigkeiten, der Leistung und auch ihres Potenzials und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten differenziert. Für diese alltäglichen Differenzierungsentscheidungen wurde mit dem AGG ein rechtlicher Rahmen geschaffen, durch den eine sachfremde Differenzierung nach Geschlecht und anderen Merkmalen unterbunden werden soll.“ (Oechsler/Klarmann 2008, 36)

Mit anderen Worten, das AGG unterbinde ‚sachfremde‘ gleichstellungspolitische Maßnahmen und erlaube die Orientierung an der individuellen Eignung bzw. Leistung von Mitarbeiter/inne/n, ohne den Zusammenhang zu Diskriminierung beachten zu müssen. Was

erstaunt ist, dass eine derart parteiliche Würdigung des AGG unterm Titel *Chancengleichheit durch Personalpolitik* (Krell 2004) erscheint.

In dem von Krell/Wächter herausgegebenen Sammelband *Diversity Management – Impulse aus der Personalforschung*, der auf eine Tagung der Kommission Personalwesen im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft im Herbst 2005 zurückgeht und dem Anspruch nach „den Stand der Diskussion um Diversity und DiM in der deutschsprachigen Personalforschung wider[spiegelt]“ (2006, 0), findet sich keine inhaltlich substantielle Positionierung zum AGG. In dem den Band einleitenden Beitrag Vedders (2006, 3) werden die Bürgerrechtstradition und deren Errungenschaften auch fürs hiesige DM reklamiert. Hinsichtlich des AGG wird konstatiert, dass „das mit Spannung erwartete Antidiskriminierungsgesetz (inzwischen als AGG verabschiedet) der DiM-Bewegung in Deutschland einen deutlichen Auftrieb geben“ dürfte (9). Welche Art von DM hier gemeint ist und wie das AGG aus gleichstellungspolitischer oder i.e.S. DM-Perspektive zu bewerten sei, wird nicht diskutiert.

In einem Beitrag des Sammelbandes wird explizit gegen eine gleichstellungspolitische Perspektive Stellung bezogen. Untersucht werden Diversitätsindizes, die zur quantitativen Beschreibung organisationsdemografischer Vielfalt benutzt werden. Sie stellen fest, „dass klassische ökologisch geprägte Indizes in der Regel dem lange verfolgten Ideal folgen, dass möglichst viele Fälle in möglichst vielen Klassen möglichst gleichberechtigt angeordnet sein sollten“ (Voigt/Wagner 2006, 116), was einem gleichstellungspolitischen Interesse entspräche.²⁰⁵ Dagegen sollen veränderte Indizes erfassen, „inwieweit das hinzugefügte Individuum aufgrund spezifischer, individueller oder sozialer Attribute die Innovativität oder Flexibilität der Gruppe überdurchschnittlich beeinflusst“ (ebd.). Es geht also um eine Verschiebung der (hier: quantitativen) DM-Forschung weg vom gleichstellungspolitischen, hin zum Interesse an verwertbaren Leistungen eines Individuums, gleich wie diese Leistungen zustande kommen.

Eine Ausnahme hinsichtlich der Berücksichtigung des bundesdeutschen Antidiskriminierungsrechts stellt der Sammelband *Diversity Studies* (Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007) dar, der aus dem gleichnamigen Forschungsnetzwerk an der FU Berlin hervorgegangen ist. Der Band rückt DM deutlich in den Hintergrund. Er enthält drei Beiträge zum Antidiskriminierungsrecht. Karen Schönwälder benennt Kritikpunkte an DM im Sinne eines auf reinem Eigeninteresse beruhenden Ansatzes (vgl. 2007, 173f) und mahnt eine Kombination aus rechtlich gestütztem Druck auf Unternehmen und deren Eigeninitiativen an (vgl. 175). Die (begrenzte) Reichweite des AGG selbst bemängelt sie nicht, fordert aber eine stärkere Antidiskriminierungsstelle (vgl. 176). Frank Bayreuthers Beitrag behandelt die

²⁰⁵ „Die meisten ökologischen Indizes (z.B. der Simpson-Index) gewichten abundantere (also relativ häufigere) Klassen einer Stichprobe sehr stark. Fügt man, relativ betrachtet, seltenere Klassen hinzu, resultiert nur eine geringe Änderung der Indexhöhe. Im Kontext der DM-Forschung wird damit abundanteren Mitarbeitergruppen grundsätzlich ein stärkerer Einfluss auf die Gruppe/Organisation zugestanden. Das verfolgte Ideal einer Gleichverteilung ist auch indeximmanent abgebildet. Der verwendete Index ist somit tendenziell einer ethisch-moralischen Equal Employment Opportunity-Philosophie verpflichtet.“ (Voigt/Wagner 2006, 118)

arbeitsrechtlichen Aspekte des AGG. Er geht aufs Spannungsverhältnis von unternehmerischen Freiheiten und arbeitsrechtlichen Diskriminierungsverboten sowie einige der Hauptgegenargumente der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände ein. Eine Würdigung des AGG unter gleichstellungspolitischen Zielen findet nicht statt.

Für die genannten Befürworter/innen von DM in Deutschland gilt, dass sie das AGG nach seiner Verabschiedung nicht als wesentliches Moment von DM begriffen, andernfalls hätten sie es in von ihnen mitverantworteten Publikationen zum Thema behandelt. Das AGG unterscheidet sich insbesondere durch fehlende Quotenregelungen vom us-amerikanischen Gleichstellungsrecht. Damit erhält auch DM eine weniger progressive Kontur, was in keiner der Publikationen als Problem diskutiert wird.

Fazit

Die eingangs aufgeworfene Frage, welche Kontur DM in Deutschland im Vergleich zu seinem US-Vorbild aufweist, ist mit Blick auf die hier behandelten wesentlichen Protagonist/inn/en eindeutig beantwortbar. Vom DM-Konzept von Cox Jr. als Synthese aus Gleichstellungspolitik, Abbau von Vorurteilen und Unternehmensinteresse an der Minimierung von Konflikten sowie Maximierung individueller und Gruppenleistungen weicht das in der BRD verbreitete Konzept insbesondere in gleichstellungspolitischer Hinsicht ab. Während Affirmative Action von Cox Jr. das Ziel vollständige strukturelle Integration von Minderheiten in Unternehmen beinhaltet, lehnen hiesige DM-Befürworter/innen ein solches Instrument klar ab (Bertelsmann-Stiftung) oder begreifen ein deutsches Antidiskriminierungsgesetz nicht als wesentliches Element von DM (DGfP/Ivanova; Stuber; Belinszki/Hansen/Müller; Vedder; Krell). Darüber hinaus enthält das AGG keine starken gleichstellungsrechtlichen Vorgaben, und konvergiert mit Unternehmerinteressen. Dies wird in Publikationen nach der Verabschiedung des AGG nicht bemängelt (Krell/Wächter; Krell et al.) oder zufrieden konstatiert (Krell). Insofern liegt das hiesige DM deutlich auf der Linie von Ely/Thomas, die keine systematische Diskrepanz zwischen Gleichstellungspolitik und Unternehmerinteressen sehen und erstere am Maßstab der letzteren messen. Am deutlichsten ist diese Position von den Bertelsmann-Autoren Suntum/Schlotböller herausgearbeitet worden. Vom Standpunkt des Unternehmers liegt echte Diskriminierung ausschließlich bei ungleicher Behandlung trotz gleicher Leistung vor, ohne zu berücksichtigen, dass Diskriminierung Ursache ungleicher Leistungen sein kann. Darüber hinaus gilt als legitime Diskriminierung all jenes Handeln, welches Unternehmerinteressen dient, wie etwa Screening, also die Bewertung einer Person an durchschnittlichen oder zugeschriebenen Leistungen einer Gruppe, zu der sie gehört, oder die Nicht-Einstellung einer Person, weil Kund/inn/en dies negativ sanktionieren könnten. Weil echte Diskriminierung irrational sei, könne sie am besten durch Marktmechanismen behoben werden. Aus dieser Sicht ist DM i.e.S. eine effizientere Antidiskriminierungsmaßnahme als das Gleichstellungsrecht.

Krells Feststellung, dass für DM neben ökonomischen auch moralische und rechtliche *vorgetragen* werden, ist dennoch zutreffend. Dieses Vorgehen lässt sich als Oszillieren von DM-Befürworter/innen/n zwischen zwei Fronten beobachten. Zwar wird DM auch in Deutschland bereits von einflussreichen Institutionen propagiert und realisiert, ist aber noch keineswegs anerkannt. Die Befürworter/innen haben sich gegen zwei gegensätzliche Bedenken durchzusetzen. Auf der einen Seite wird der ökonomische Nutzen von DM in akademischen und Wirtschaftskreisen bezweifelt. Auf der anderen Seite wird DM aufgrund seines Zwecks, Verwertungsprozesse zu optimieren, kritisiert. Um die erstgenannten Bedenken zu überwinden, wird der ökonomische Nutzen von DM betont, um die letztgenannten zu zerstreuen, werden dagegen gleichstellungspolitische Ziele hervorgehoben.

Und in dem Maße, wie DM als identisch mit als effizientere Maßnahme zur Erreichung von Gleichstellungsrecht bzw. -politik (ADR, ADP) eingeschätzt wird, erübrigt sich auch eine terminologische Unterscheidung. Daher die aufgewiesene Verbindung und Vermischung von DM, ADR/ADP (vgl. Kap. 9). Warum es notwendig ist, beides praktisch wie konzeptionell zu unterscheiden, wird nun gezeigt.

10.3.2 Zur konzeptionellen Diskrepanz von Gleichstellung und DM

Für eine Verbindung von Gleichstellungspolitik und Diversity Management (DM) plädiert ein Teil der Gender-Studies sowie Gender-(Mainstreaming)-Beauftragten. Der Gedanke, Gleichstellungspolitik mittels Personalmanagement zu betreiben, ist in der feministischen Theorie und Praxis nicht neu. Angelika Wetterer stellt fest, dass „die EU und zunehmend mehr ihrer Mitgliedsländer, die Bundesregierung und alle ihre Ministerien, die Bundesländer“ und schließlich auch „die ersten Städte und Kommunen, die ersten Universitäten, viele Frauenbeauftragte und nicht wenige Genderforscherinnen [...] Gender Mainstreaming als *die* neue Strategie der Gleichstellungspolitik“ (2002, 135) präsentieren.²⁰⁶ In den 1980er Jahren sei es der Frauenpolitik und -förderung darum gegangen, die Benachteiligung von Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen abzubauen bzw. ihre Partizipationschancen zu erhöhen, u.a. durch Frauenförderprogramme und -förderpläne (vgl. 130f). In den 1990er Jahren sei die Erweiterung von Frauen(förder)politik auf Gleichstellungspolitik in dem Sinne erfolgt, dass es „nun nicht mehr allein um die Frauen, sondern um das Geschlechterverhältnis“ (131) im Sinne der Veränderung des sozialen Zusammenhangs ging, u.a. durch rechtliche Verankerungen des GG Artikel 3, Absatz 2 inklusive konkreter Zielvorgaben und Sanktionen (Bußgelder, Schadensersatz). Zugleich aber habe ein „sukzessiver Akzeptanzverlust der Sanktionen als Mittel der Durchsetzung gleichstellungspolitischer Ziele“ ebenso eingesetzt wie die Propagierung von „Anreizsystemen, die auf Wettbewerb setzen“ und darauf bauen, „dass Konkurrenz und Belohnung mehr wirken als Bestrafung“ (132f). Genauso wird gesagt, DM stelle eine effiziente

²⁰⁶ Wetterer hält Gender Mainstreaming für eine Variante der Verwaltungsmodernisierung und jedenfalls für keine gleichstellungspolitische Strategie.

Gleichstellungsstrategie dar. Welche konzeptuellen Grenzen werden in der feministischen Debatte gesehen, Gleichstellungspolitik mittels DM betreiben zu können?

Diskrepanz zwischen Verwertungsinteressen und Gleichstellung

Während DM „an seiner Wirtschaftlichkeit gemessen werden“ (Belinszki 2003, 351) müsse, dürften gleichstellungspolitische Maßnahmen dies nicht. Diese gehörten „in den Bereich normengesteuerter, gesellschaftspolitischer Gestaltung, also der Gemeinwohlorientierung öffentlichen Handelns“, sie müssten „als Strukturpolitik auch [...] gelten“ ohne die „Nützlichkeit von Arbeitskraft und Verwertungsdimensionen“ (von Braunmühl 2009, 60f). Die Position, Gleichstellungspolitik und DM konvergieren, blendet deren tatsächliche Diskrepanz aus.

Reduzierter Blick auf Eliten bzw. die Zone der Integration im DM

Die Inklusionskraft von DM auf der Ebene von Wirtschaftsunternehmen zu behaupten, könne als „Strategie des Personalmanagements >für Wertschöpfungsstarke< (Brigitte Young)“ (Wetterer 2002, 133) gekennzeichnet werden. Denn das Interesse von Unternehmen an der sorgfältigen Bewirtschaftung von Humanressourcen, d.h. an der Steigerung der Kreativität und Leistungsfähigkeit von Arbeitskräften, bezöge sich lediglich „auf eine bestimmte Gruppe des Personals“, nämlich „die gut ausgebildeten, die hochqualifizierten MitarbeiterInnen, die in der Wissensgesellschaft zu einer immer wertvolleren Ressource für den Erfolg eines Unternehmens geworden“ seien (ebd.).

Wo DM sich auch über die Zone der Integration hinaus auf die Zonen der Prekarität und ggf. gar Exklusion richtet, geht es um die Rekrutierung von „Talentreserven‘ in benachteiligten Bevölkerungsgruppen“, von „high potentials‘ aus allen Gruppen“ (Vinz 2008, 48) samt ideologischer Bearbeitung des Aufstiegs im Sinne der Meritokratisierung (Kap. 7.4), nicht um die Aufhebung von Ungleichheit. Und auch für die Inkludierten, also Arbeitsplatzinhaber/innen, sei DM widersprüchlich. Denn erstens seien es dieselben „Unternehmen, die zugleich mit der Implementierung einer diskriminierungsfreien Personalpolitik für sich werben und im Zuge der Verschlankung von Organisationen und Outsourcing durch Entlassungen auf sich aufmerksam machen“, und zweitens sei DM „mit der effizienten Ausnutzung von Leistungsreserven untrennbar verbunden“, gehe „mit erhöhten Anforderungen an Selbstdisziplinierung und -kontrolle“ samt „Risiken der Überforderung“ (41f) einher. So ist das unterstellte Harmoniemodell, die versprochene Win-win-Situation, selbst für die Angehörigen der primären Zielgruppe des DM, die ‚wertschöpfungsstarken‘ gut ausgebildeten Arbeitskräfte, widersprüchlich.

Aus dem auf DM zutreffenden „Chef-Etagen-Bias von Managementinstrumenten“ ist zu schließen, dass die „steigende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften“, worauf Befürworterinnen des DM das Versprechen der Inklusion von Frauen bauen, ein „Mythos der Wissensgesellschaft“ sei, bei dem vergessen werde, „dass in jeder Wissensgesellschaft auch die

Nachfrage nach wenig qualifizierter Arbeit“ (Soiland 2009, 43) wachse. „Der Wissensarbeiter ist auf ein McDonalds-Proletariat angewiesen, das diese überwiegend standortgebundene Hintergrundarbeit möglichst billig und flexibel erledigt.“ (Ebd.) Zudem erfolge das Gros der Arbeitsmarktintegration von Frauen in Mitteleuropa vorwiegend in *prekarisierten* Arbeitsverhältnissen (vgl. ebd.; Kap. 6.1.2).

Die Annahme, DM sei eine geeignete gleichstellungspolitische Strategie, ist also nicht nur in Bezug auf Organisationen (Wirtschaftsunternehmen), sondern auch in gesellschaftlicher Hinsicht zurückzuweisen.

Geschlechterverhältnisse/ Gleichstellungspolitik vs. Geschlechterhierarchien/DM

Dem Vorhaben, Gleichstellungspolitik für Frauen (und Minderheiten) mittels DM (oder: Managing Diversity (MD)) zu betreiben, liegt eine Konzeption der Benachteiligung zugrunde, die über jene von Suntum/Schlotböller (2002) hinausweist, wenngleich sie nicht klar ausgeführt ist. Benannt werden Konzepte wie Stereotype und Identitätskonstruktionen (vgl. Krell 2004, 42f) bzw. Normen/Werte der Homogenität in Organisationen; das Ziel von DM/MD besteht darin, „die auf Diskriminierung basierenden Vorurteile einer elitären und dominanten Gruppe abzubauen bzw. eine Veränderung elitärer Inklusions- und Rekrutierungsprozesse zu initiieren (Koall 2007, 306); erforderlich ist die Änderung der Wahrnehmung von (mächtigen) Organisationsmitgliedern (vgl. Koall/Bruchhagen 2002, 114f) mittels Diversity-Trainings (vgl. Koall 2007, 307). Die Mächtigen werden auch als Elite bezeichnet, die hier auf organisationaler, nicht gesellschaftlicher Ebene als Resultat der Reproduktion von Klassenverhältnissen und Meritokratisierung (Kap. 6, 7.4) gedacht werden. In der inner-feministischen Kontroverse ums DM/MD wird eingewendet, dass Geschlechterverhältnisse mit den genannten Konzepten über Geschlechterhierarchien nicht adäquat erfasst würden. Insbesondere werde mit der „kulturalistische Verkürzung des *Gender*-Begriffs“ die „Konstruktion von Identitäten zunehmend losgelöst von den Produktionsverhältnissen“ (Soiland 2009, 38f) gedacht (vgl. grundsätzlich auch Gottschall 2000, 292ff). Ungleiche Geschlechterverhältnisse²⁰⁷ (auch in Organisationen) resultierten jedoch aus der ungleichen Verteilung von Produktions-/Reproduktionstätigkeiten (vgl. ebd.).

Ich stelle den Argumentationsgang Tove Soilands hier so weit dar, dass Diskrepanzen zwischen der Analyse von geschlechtlicher Ungleichheit auf gesellschaftstheoretischer Ebene und derjenigen sozialer Interaktionen exemplarisch deutlich wird.

Neoliberale Transformation reproduktiver Tätigkeiten

Im Zuge des Ausbaus wohlfahrtsstaatlicher Institutionen im Fordismus wurden reproduktive Tätigkeiten teilweise von persönlich-unbezahlten in bezahlte bzw. von nicht-warenförmigen in

²⁰⁷ Ich benutze diesen Begriff im Anschluss an F. Haug (2003a), weil er das von Soiland gemeinte m.E. trifft, auch wenn diese ihn nicht benutzt.

warenformige Tätigkeiten überführt. Diese wurden als professionelle Dienstleistungen überwiegend von Frauen übernommen, die großenteils erst in den Arbeitsmarkt eintraten (vgl. 41). Unter dem neoliberalen Primat der Ausschöpfung jeglicher Reserven der Mehrwertproduktion werde im Hinblick auf die Neukonstitution der Geschlechterverhältnisse „das Problem der divergierenden Produktivitäten“ (ebd.; vgl. Madörin 2001a u. b) entscheidend, auf das neoliberale Restrukturierungsprogramme reagierten und das sie zugleich weiter verschärften.

„Divergierende Produktivitäten“

Die sogenannten „care-ökonomischen Tätigkeiten“, d.h. Dienstleistungen in den Bereichen Pflege, Erziehung und Soziales, hätten „die Eigenheit, dass sie sich durch technische Innovationen oder die effizientere Gestaltung von Arbeitsabläufen nicht in gleicher Weise rationalisieren lassen, wie das bei der Produktion von Gütern der Fall“ (Soiland 2009, 41) sei.²⁰⁸ Beispielsweise lasse sich das Wickeln eines Babys durch technologische Innovationen kaum weniger zeitintensiv gestalten, wie auch nicht die Pflege von Kranken und Alten oder die Betreuung von Kleinkindern. Zudem sind solche Dienstleistungen „standort- und zeitgebunden“ (ebd.) und auch deshalb technologisch nur bedingt rationalisierbar.²⁰⁹

Nicht zufällig seien daher die Bereiche Pflege, Erziehung und Soziales „ins Kreuzfeuer neoliberaler Sparrhetorik“ (ebd.) geraten. Auch wenn die „angebliche ‚Kostenexplosion‘ im Gesundheitswesen [...] nicht, wie neoliberale Ökonomen behaupten, auf eine Verteuerung dieser Dienstleistungen [...], sondern auf eine im Vergleich dazu relative Abnahme der Kosten im Bereich der Produktion von Gütern [zurückzuführen]“ (ebd.) sei, führe die Ökonomisierung der *care*-Tätigkeiten zu einem strukturellen Druck auf die Löhne (vgl. 41f), aufgrund des hohen Anteils weiblicher Arbeitskraft in diesem Sektor also insbesondere auf diejenigen von Frauen. Zugleich *expandiert* der Bereich der personen- und haushaltsnahen Dienstleistungen und stellt einen bedeutsamen Wirtschaftszweig dar.²¹⁰

Die neoliberale Lösung des Problems der divergierenden Produktivitäten und darin die Neukonstitution von Geschlechterverhältnissen bestehe, schreibt Soiland, „in dem Versuch, den Staat [...] von diesen Aufgaben zu entlasten“ (42). Dabei kämen zwei Formen der Privatisierung zum Einsatz. Einerseits würden „vormals öffentliche Dienste und Güter in den ‚privaten Sektor‘“ verlagert, „was eine Hinwendung zum Marktprinzip und zur Warenförmigkeit darstellt“, andererseits griffen eine „Individualisierung und Familiarisierung vormals öffentlicher

²⁰⁸ Begrifflich müsste hier von der Produktion von Waren in kapitalistischer Form, nicht von Gütern, gesprochen werden.

²⁰⁹ Ökonomisiert werden können sie dennoch, etwa durch die Optimierung von Wegen, Druck auf Löhne der Arbeitskräfte, Auslagerung nicht-profitabler Tätigkeiten etc. Soiland geht darauf teilweise ein (s.u.).

²¹⁰ So müsste die Ökonomisierung reproduktiver Tätigkeiten stärker berücksichtigt werden, soll verständlich werden, warum Dienstleistungsunternehmen profitabel sind.

Zuständigkeiten, was umgekehrt gerade eine Auslagerung aus dem Markt und eine Verlagerung in die „private Sphäre“ bedeuten würde (ebd.).

Aus den Gedankengängen Soilands ergibt sich folgendes Bild der Neukonstitution ungleicher Geschlechterverhältnisse durch die neoliberale Regulation reproduktiver Tätigkeiten: Die erste Form der Privatisierung zieht steigenden Druck auf die Löhne und die Arbeitsqualität der Beschäftigten, aufgrund der geschlechtlichen Segregation vor allem Frauen, nach sich. Die zweite Form der Privatisierung verlagert reproduktive Tätigkeiten in informelle Ökonomien, in denen im globalen Maßstab eine Umverteilung unter Frauen erfolgt (vgl. Lutz 2008). Zudem verrichteten Frauen vormals bezahlte, warenförmige Tätigkeiten nun wieder unbezahlt, nicht-warenförmig (vgl. 42).²¹¹

Fazit

Unbeschadet (vermerkter) Diskussionspunkte zur konkreten Analyse Soilands kann festgehalten werden, dass eine grundlegende Transformation (nicht: Überwindung) von Geschlechterverhältnissen im transnationalen Maßstab im Gange ist, die in Konzepten der Geschlechterhierarchien in Organisationen nicht berücksichtigt wird. Ausgeblendet bleiben hier auch Klassenverhältnisse mit ihren Fraktionierungen, die Frauen jeweils spezifisch betreffen (Kap. 6.1.2). Sofern die Überwindung ungleicher Geschlechterverhältnisse und nicht lediglich die Verbesserung der Situation einer kleinen Gruppe von Frauen in der Zone der Integration das Ziel ist, das auch mittels Gleichstellungspolitik ein Stück realisiert werden kann, wird jedenfalls deutlich, dass DM kaum identisch mit Gleichstellungspolitik ist. Konzeptionell entspricht diese Diskrepanz der Konzeptualisierung von Geschlechterhierarchien auf der Ebene sozialer Interaktion (Vorurteile mächtiger Akteure in Organisationen) und von Geschlechterverhältnissen als gesellschaftliche (Re-)Produktionsweisen geschlechtlicher Ungleichheit.

10.4 Diversity-Pädagogik

Was Diversity-Pädagogik (DP) in Deutschland heißen könnte, ist weniger strittig, als ungeklärt. Ähnlich wie Krell/Pantelmann/Wächter (2006) für die deutschsprachigen Betriebswissenschaften feststellen (Kap. 9.2.1), stehen Erziehungswissenschaften und Politische Bildung am Anfang ihrer Auseinandersetzung. Auf die Bedeutung kultureller Diversität in der UNESCO bezug nehmend stellen Gogolin/Wulf (2007) etwa fest, dass „sich das Bildungswesen dieser Situation stellt und die Bildungsforschung versucht, die mit der kulturellen Diversität gegebene Situation zu untersuchen“ (5). Massing (2008) meint mit Blick auf s.E. fortgeschrittenere Debatten in anderen Disziplinen, dass „in der Politikdidaktik und in der politischen Bildung die Relevanz dieses Konzepts [Diversity, KR] noch nicht ausgelotet“ (5) zu sein scheint.

²¹¹ Unberücksichtigt scheint hier etwa das Pflegegeld zu bleiben.

In Versuchen, DP zu konturieren, werden einerseits Facetten des Diversity-Ensembles jenseits von Pädagogik in ihrer Bedeutung für diese diskutiert; die hier aufgeworfenen Fragen wurden systematisch verfolgt und beantwortet (Kap. 9, 10.1-3). Andererseits lassen sich drei Dimensionen identifizieren, auf denen verhandelt werden kann, ob das, was mit Diversity-Pädagogik verbunden wird, im Vergleich zu überkommenen Strömungen, Diskussionen und Praxen spezifisch ist: das Verhältnis von Diversity- und Interkultureller Pädagogik (IP) (10.4.1), die Berücksichtigung mehrerer Differenzen in ihrer Verschränkung (Intersektionalität) (10.4.2) sowie das Verhältnis überkommener Praxistheorien und Methoden Politischer Bildung zu solchen, die unter Diversity firmieren (10.4.3). Diskutiert wird vor diesem Hintergrund auch die gesellschaftliche Funktion von DP. Denn „Erziehungswissenschaften“ und „Bildungspraxis“ kommt die Aufgabe zu, „die Bildung [...] der jeweils nachwachsenden Generation“ und „die Anpassung der älteren Generation“ mit Blick auf „die Erfordernisse des sozialen (ökonomischen, technischen und beruflichen) Wandels“ (Nestvogel 2008, 22) sicherzustellen. Gezeigt wird, ob DP sich zu dieser Anforderung tendenziell konform oder kritisch verhält.

10.4.1 Zum Verhältnis von Interkultureller und Diversity-Pädagogik (IL/DP)

Im Schlüsselbeitrag des Schwerpunktheftes *Kulturelle Diversität der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* heißt es: „Diskurse über Diversity [...] halten derzeit Einzug in die Interkulturelle Pädagogik“ (Dietz 2007, 10). Ob es etwas für Diversity-Pädagogik (DP) spezifisches gibt, müsste daher im Verhältnis zum Stand der Diskussion in der Interkulturellen Pädagogik (IP) ausgewiesen werden. Umso erstaunlicher ist, dass diese Frage nicht systematisch verfolgt wird, obgleich DP zugeschrieben wird, Probleme IP zu überwinden. So kommt es, dass für Diversity ins Feld geführt wird, was längst Bestandteil (kritischer) IP ist, und unreflektiert bleiben muss, ob DP demgegenüber vielleicht gar einen Rückschritt bedeutet.

Ungeklärtheit des Verhältnisses von IP und DP

Dietz (2007) bettet DP primär in (Widersprüche) der theoretischen und politischen Konstruktion von Identität ein. Dabei kommt er auch auf Auseinandersetzungen in der IP zu sprechen, namentlich über die ‚Defizitperspektive‘, Ethnisierung (vgl. 17) und Übernahme essentialistischer Kulturkonzepte aus der Anthropologie (vgl. 18). Die mit diesen Begriffen verbundenen Probleme können, wie Dietz anspricht, in DP fortgeschrieben werden (vgl. 17ff). Hier wie in den folgenden Beiträgen ist die Grundlage eine mehr oder weniger ausgeführte alltagsweltliche Vorstellung, dass ‚Diversity‘ die Berücksichtigung verschiedener Zugehörigkeiten beinhalte. Hormel/Scherr (2004) meinen, dass DP „die Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik [...], die von einer Position kritischer Distanz gegenüber ethnisierenden bzw. kulturalisierenden Festschreibungen und statistischen Kulturkonzepten ausgeht“ (205), ermögliche.²¹² Sie konstatieren also, dass eine solche kritische IP bereits existiert, greifen aber nicht auf deren Konzepte zurück, um zu zeigen,

²¹² ‚Diversity‘ wird dabei u.a. im Sinne von ‚Intersektionalität‘ gefasst (s.u.).

worin die konkrete Weiterentwicklung durch DP bestehe (vgl. ebd.ff). Zugleich weisen sie darauf hin, dass „manche Varianten der Diversity-Pädagogik von tradierten Konzepten interkultureller Pädagogik nicht zu unterscheiden“ (205, Fn. 206) seien. Dagegen nimmt Leiprecht (2008) an, „Diversität“ lege „(auch im alltäglichen Sprachgebrauch) deutlich weniger nahe, sich kulturelle Einheiten und einheitliche Identitäten vorzustellen“ (17), und sei daher nützlich gegen die Vorstellung von „Kulturen [...] als abgeschlossene, homogene und statische Einheiten“ (16). Im Vergleich zu der ausbleibenden Befassung mit der Geschichte IP bei den genannten Autor/inn/en stellt Nestvogel (2008) mit ihrer knappen Skizze (vgl. 24ff) eine Ausnahme dar, jedoch ohne weitergehenden Ertrag. Sie vermerkt dieselben Kritikpunkte an IP und die Gefahr, diese in DP zu reproduzieren (vgl. 28), ohne zu zeigen, wie DP dies vermeiden könnte und was spezifisch für DP sei.

Um eine Grundlage zur Bestimmung eines möglichen spezifischen Gehalts von DP zu schaffen, skizziere ich den Stand der Debatten IP mit Blick auf die Problematiken, für die DP Lösungen bereit halten soll.

Zum Stand IP – ‚Defizithypothese‘, Ethnisierung, statischer Kulturbegriff

IP bezeichnet eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaften, deren Entstehung in der allgemeinen Korrespondenz zwischen Gesellschaft und Bildungssystem, konkret in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Migration(spolitik) in Westdeutschland seit dem ‚Gastarbeitergerime‘ (vgl. Karakayali 2008, 100ff) gründet. Ihre Geschichte ist eine von Kontroversen, wenngleich sie bei Nieke (2000) eher linear erscheint: „I. Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: ‚Ausländerpädagogik‘ als Nothilfe; II. Kritik an der ‚Ausländerpädagogik‘; III. Konsequenzen aus der Kritik: Differenzierung in Förderpädagogik und interkulturelle Erziehung; IV. Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten; V. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung.“ (14) Ich vermute, dass eine lineare Vorstellung systematischer Fortschritte die Vorstellung begünstigt, DP überwinde Defizite der vorherigen Stufe. Anders stellt sich die Sache auf der Grundlage von an Kontroversen orientierten und die gesellschaftlichen Kontexte berücksichtigenden Darstellungen bei Auernheimer (2003, 34ff) und Graser (1994), der zudem die jeweils vorherrschende Sichtweise in ihrem gesellschaftlichen Kontext analysiert, dar. Graser geht von drei Phasen, ‚Ausländerpädagogik (AP)‘, Kritik der AP sowie IP, aus.

Defizitperspektive bzw. -hypothese

Graser (1994) verortet die Debatte um die Defizitperspektive oder -hypothese (DH) in der zweiten Phase der ‚Kritik der Ausländerpädagogik‘ in den 1980er Jahren (vgl. 67). Die dominante Variante der ersten Phase der ‚Ausländerpädagogik‘ habe im Rahmen des migrationspolitischen Rotationsprinzips die „Doppelstrategie“ (60) einer partiellen schulischen Integration von Kindern der ‚Gastarbeiter/inn/en‘ und die Erhaltung ihrer ‚Rückkehrfähigkeit‘ etwa durch die Förderung

der Muttersprache, verfolgt. Es erfolgte dann eine gewisse Institutionalisierung der ‚Ausländerpädagogik‘ (vgl. 63) und eine entsprechende Wissensproduktion. Hier setzt die Kritik an der DH an.

Bezeichnet wird als solche ein (wissenschaftlicher oder alltäglicher) Blick auf subjektive Handlungsproblematiken von Migrant/inn/en von der Warte eines „mittelschichtorientierten Ausbildungswesens“ (Graser 1994, 65), von wo aus Migrant/inn/en als „Mängelwesen“ (ebd.) erscheinen (vgl. Griese 1984; Hamburger/Seus/Wolter 1984). Demzufolge hätten „ausländische Kinder und Jugendliche Sozialisationsdefizite“ und „Mängel hinsichtlich ihrer sprachlichen und sozialen Integration“ (ebd.). Daran wird die Ausblendung sozio-ökonomischer und politischer Bedingungen der spezifischen Position und Lebenslage von Migrant/inn/en, und die einseitige Bewertung ihrer Integration anhand schulischer Leistung ohne Einbezug der Lebenswelt kritisiert (vgl. ebd.). Gefordert wird demgegenüber, mittels Ausblick auf die gesamte Lebenswelt „das kreative Potenzial der ArbeitsmigrantInnen“ (66) anzuerkennen, und gegen die Funktionalisierung der Pädagogik zur Aufrechterhaltung der ‚Rückkehrfähigkeit‘ von Migrant/inn/en diesen „Sprach- und Handlungskompetenzen für diese Gesellschaft zu vermitteln“ (ebd.) (‚Förderpädagogik‘).

Graser resümiert, dass „sozialstrukturelle Gegebenheiten und pädagogische Reflexion (noch) zu vermitteln versucht“ (67) würden. In einem Teil der aus der Kritik an der Defizithypothese entstehenden IP wird dieser Zusammenhang jedoch gekappt. In diesem Kontext werden die Probleme der ‚Ethnisierung‘ und des Bezugs auf ‚essenzialistische Kulturkonzepte‘ bedeutsam.

‚Ethnisierung‘

Auernheimer (2003) hält fest, dass mit dem Begriff IP anfänglich, zu Beginn der 1980er Jahre, „eine Mischung aus philanthropischen und politischen Intentionen“ aufgrund der Unzufriedenheit der „mit Migrantenkinder und –familien Arbeitenden“ über „den durch die Defizit-Orientierung bedingten paternalistischen Umgang“ verbunden war; zugleich seien aber „die strukturell gesetzten Grenzen für die Änderung des pädagogischen Verhältnisses von vielen verkannt“ (34) worden. In der Folge werde „die Thematisierung von Kulturdifferenzen“ in der IP „so zentral, dass [...] die gesellschaftlichen Verhältnisse [...] übersehen“ (Graser 1994, 67) würden. Angesichts dessen entwickelt sich eine Kontroverse, die man als eine innerhalb der IP oder zwischen dieser und antirassistischer Pädagogik bezeichnen kann, an der Sache ändert das nichts.

Gestritten wird darum, welche Begriffe in der Analyse der Folgen von Migration in den Vordergrund gestellt werden (sollten). Kulturelle Begriffe vorzuziehen, wird als selektive Form der Auseinandersetzung mit der politischen Regulation sozio-ökonomischer Transformation kritisiert und als komplementär zu einem gesellschaftlichen Umgang mit Migrant/inn/en gesehen, der ihnen politische und sozio-ökonomische Integration vorenthält (vgl. Bommers/Scherr 1991, 296; Bommers 1994, 373). Indem es strukturelle Ursachen ethnischer

Diskriminierung tendenziell verdeckt, substituieren IP, verstanden als Erziehung zu Toleranz und kulturellem Respekt, politisches Handeln und wirken pädagogisierend (vgl. Radtke 1995, 856). Positive Bezüge auf kulturelle Identität erscheinen aus dieser Sicht als Fremd- bzw. Selbstethnisierung (vgl. Bukow/Llaryora 1988, 52f), welche nicht als gegeben hingenommen, sondern als Resultat gesellschaftlicher Transformation analysiert werden müssten (vgl. Bommers 1994, 373). Umgekehrt wird an der Akzentuierung von strukturellen Dimensionen rassistischer Ausgrenzung kritisiert, dass kulturelle Differenzen negiert und die kulturelle Artikulation von Rassismus ausgeblendet würden (Kalpaka 1992, 134f; Auernheimer 1992, 123).

Essenzialistischer Kulturbegriff

In den 1990er Jahren richtet sich die Kritik der Verwendung eines essenziellistischen Kulturbegriffs auf einen Teil der IP. In diesem wird die Auffassung vertreten, dass in der Begegnung zwischen ‚Einheimischen‘ und ‚Fremden‘ aufgrund kultureller Prägungen ‚Fremdheitserfahrungen‘ eine große Rolle spielen und Irritationen im Verhältnis zueinander normal seien; um zu verhindern, dass aus der Irritation ‚Fremdenfeindlichkeit‘ entstehe, müssten diese Fremdheitserfahrungen thematisiert und überwunden werden (vgl. Nieke 2000, 201f; Auernheimer 2003, 132ff; kritisch: Hormel/Scherr 2004). Kritisiert wird, dass ein vor-soziales Motiv menschlichen Handelns unterstellt, und die gesellschaftliche Produktion von Fremdheit aus dem Blick verloren würde (vgl. Radtke 1995, 854; Bommers 1994, 364). Die Praxis einer solchen IP, d.h., die Vermittlung von Wissen über ‚fremde‘ Kulturen bzw. die Reflexion der Bedeutung von Fremdzuschreibungen für das ‚Eigene‘, birgt die Gefahr, gängige Klischees über ‚Fremde‘ zu reproduzieren (vgl. Attia 1997, 262; 268). Schließlich seien manche Konzepte kultureller Differenz mit dem Kern des kulturalistischen Rassismus identisch, wie er in der europäischen Rassismusforschung übereinstimmend beschrieben wird (vgl. Weiß 2001, 25). Demnach bezögen sich Rassismen nicht mehr primär auf biologische (phänotypisch und/oder genetisch) bestimmte ‚Rassen‘, sondern auf kulturelle Differenzen, die allerdings ebenso statisch, homogen und nach außen abgrenzbar definiert werden wie Rassen (vgl. Miles 1991, 1989, Balibar 1998, Morgenstern 2002, Weiß 2001).

Fazit

Die Kritik der Defizithypothese, von Ethnisierung und der Verwendung essenziellistischer Kulturkonzepte gehört zum Bestand kritischer IP und sind nichts für DP spezifisches. Bestenfalls handelt es sich um (guten) alten Wein in neuen Schläuchen. Wird behauptet, DP könne die tradierte Kritik weiter entwickeln, wäre zu erwarten, dass diese konzeptionell ausgewiesen wird. Dies ist nicht der Fall.

Mir scheint, als ob die mit DP verbundenen Erwartungen weniger aus einer Stärke von mit Diversity verknüpften Vorstellungen verbunden sind, als mit einer Schwäche der alternativen Theoriebildung. M.E. kommt nämlich sowohl der i.e.S. IP als auch der kritischen IP oder AP ein

relativer Erkenntnisgehalt zu. Die Frage ist, wie kulturelle und sozio-ökonomische Dimensionen in der Analyse von Migration und ‚Rassismus‘ zu fassen sind. Würde DP dies leisten, trüge sie tatsächlich zu einer Weiterentwicklung IP bei.

10.4.2 Viele Differenzen und deren Verschränkung denken (Intersektionalität)

Wie in den Gender-Studies für DM als gleichstellungspolitische Strategie (vgl. Hardmeier/Vinz 2007, 24; Krell 2004a, 42f) wird als Novum von DP die Berücksichtigung vieler verschiedener Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrer Verschränkung angeführt.²¹³

Diversity-Ansätze betonten, „dass soziale Klasse und sozialer Status, sex/gender, sexuelle Orientierung, Ethnizität/Nationalität, ‚Rasse‘, Alter, Sprache, Religion, psychische und physische Gesundheit, Behinderung und Regionalität bedeutsame Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen [...] sowie möglicher Anlass für Konflikte und Diskriminierungen“ (Hormel/Scherr 2004, 205) seien. „Bei Diversity“ werde „oftmals nicht ein Unterschied oder eine Gemeinsamkeit gedacht, sondern“ an „eine Vielfalt sich kreuzender, sich überschneidender und wechselnder Differenzlinien“ (Nestvogel 2008, 22). „Diversity“ könne „als eine für die politische Bildung relevante Kategorie begriffen werden [...], die eine Weiterentwicklung von Analysen [...] komplexer Verschränkungen von individuellen Identitätskonstruktionen [...] mit Strukturen sozialer Ungleichheit“ (Scherr 2008, 53) ermögliche. Dies solle „nicht als mechanisches Addieren von Differenzen, sondern als multi-dimensionale und multi-perspektivische Herangehensweise an die Untersuchung von ‚Differenzlinien‘“ (Dietz 2007, 22) verstanden werden.

Diese Umschreibungen der (angeblichen) Erneuerung IP durch DP beziehen sich offenbar auf Debatten unter dem Stichwort Intersektionalität. Hier ist zu prüfen, was an dieser Debatte neu, und vor allem, wie eine solche Analyse methodologisch so vorzustellen ist, dass sie kritische Theorie und Bildungsarbeit anleiten kann.

Was ist neu an ‚Intersektionalität‘?

Das Wort Intersektionalität geht Nira Yuval-Davis (2006, 193) zufolge auf Kimberlé Crenshaws (1989) Auseinandersetzung mit der Arbeitsmarktsituation schwarzer Frauen in den USA zurück. Populär wurde es, nachdem Crenshaw eingeladen worden war, ihr Konzept bei einem Vorbereitungstreffen zur *World Conference Against Racism* 2001 in Durban vorzustellen (vgl. 193f). Seitdem taucht Intersektionalität in verschiedenen Bedeutungen auf Foren und in Verlautbarungen der Vereinten Nationen und von NGOs auf (vgl. 194 u. 196ff; Hardmeier/Vinz 2007, 24).

Der Sache nach geht es, ausgehend von Geschlechterverhältnissen, um die Frage, wie Verschränkungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen begriffen und verändert werden

²¹³ Dies soll im Übrigen die homogenisierende Zuschreibung von Identitäten in Teilen der IP überwinden helfen. Dagegen wird auf das Dilemma ‚diversifizierter‘ Identitätstheorien und -politiken verwiesen, die berücksichtigten Unterschiede erneut unterstellen zu müssen (Dietz 2007, 12ff; Mecheril 2004, 2007; Hormel 2007, 243ff; Soiland 2009, 37).

können. Gegen den teilweise nahegelegten Eindruck, man habe es mit einer neuen Idee zu tun (s.o.), erinnert Yuval-Davis an Debatten um das Verhältnis von rassistischen und Geschlechterverhältnissen in den 1980er Jahren, in Großbritannien u.a. initiiert von bell hooks (1981) ironischem Kommentar zum damals populären Vergleich zwischen der Situation von Frauen und Schwarzen. Ein solcher Vergleich impliziere, dass alle Frauen Weiße und alle Schwarzen Männer seien (vgl. Yuval-Davis 2006, 193).²¹⁴ Yuval-Davis zufolge kreist die Debatte seit den 1970er/80er Jahren bis heute erstens um die Fragen, ob die Verschränkung gesellschaftlicher Verhältnisse additiv oder konstitutiv gedacht wird, und zweitens, ob die analytischen Ebenen, auf denen Verschränkungen liegen, unterschieden oder vermischt werden (vgl. 2006, 195). Neu ist an aktuellen Debatten unter dem Stichwort ‚Intersektionalität‘ also nicht, dass Verschränkungen gedacht werden (sollen), sondern höchstens, *wie*.

Verschränkungen von Machtverhältnissen: Addition oder Konstitution?

Die Frage, ob Verschränkungen additiv oder konstitutiv gedacht werden, lässt sich ausgehend von der ‚triple oppression‘-Theorie, die unter schwarzen Feministinnen in Großbritannien verbreitet war, veranschaulichen. Diese Vorstellung besage, dass schwarze Frauen als Schwarze, Frauen und Arbeiterinnen unterdrückt werden, wogegen eingewandt wurde, dass niemand ‚als Frau‘, ‚als Schwarze‘, ‚als Arbeiterin‘ als solche unterdrückt werde. Zwar habe jedes Machtverhältnis eine spezifische ontologische Basis und könne nicht auf andere reduziert werden, aber die konkrete Erfahrung, als Schwarze unterdrückt zu sein, sei immer schon mit anderen Differenzen vermittelt (vgl. ebd.). Eine additive Vorstellung des Zusammenwirkens von Machtverhältnissen vermenge die Analyse von Positionen mit Narrativen über Identitätspolitik, die immer im Sinne spezifischer politischer Projekte konstruiert würden und oft eine vorherrschende, ‚richtige‘ Art und Weise, Teil dieser Gruppe zu sein, reflektierten und marginalisierte Mitglieder derselben Gruppe tendenziell unsichtbar machten (vgl. ebd.). Ironischerweise hätten gerade Marginalisierte das vorangetrieben, was heute unter Intersektionalität diskutiert werde, wobei die entstehenden Identitätspolitik zu einer Fragmentierung und Multiplizierung der umfassenderen Identitäten geführt habe, anstatt zu einer dynamisch-vielschichtigen Konstruktion von Intersektionalität (vgl. ebd.).

Analytische Ebenen: Gesellschaftliche Verhältnisse und Erfahrungen

Das Konzept Yuval-Davis‘ berücksichtigt vier Ebenen, auf denen Machtverhältnisse in Erscheinung treten bzw. reproduziert werden. Die erste Ebene bezieht sich auf die Art und Weise, wie Machtverhältnisse in Staat und Gesetzen, aber auch in ‚zivilgesellschaftlichen‘ Institutionen wie Gewerkschaften und der Familie in Erscheinung treten (‚Organisationen‘). Die zweite bezieht sich darauf, wie Menschen in solchen Institutionen ihre affektiven und

²¹⁴ hooks Buch *Ain't I a woman* bezieht sich auf Sojourner Truths Kommentar zu einer Stimmrechtsversammlung von [weißen] Frauen in Ohio 1851. Der Gegenstand ist also auch nicht erst in den 1980er Jahren entstanden.

Machtbeziehungen gestalten (intersubjektive Beziehungen). Die dritte Ebene bezieht sich darauf, wie Menschen ihr alltägliches Leben in Bezug auf In-/Exklusion, Hoffnungen und Ziele, bestimmte Identitäten etc. subjektiv wahrnehmen (Erfahrungen). Die vierte Ebene verweist auf Bilder und Symbole, Texte und Ideologien, in denen Machtverhältnisse existieren (Repräsentation) (vgl. 198). Ganz ähnlich geht Gudrun Axeli Knapp (2005) davon aus, dass Intersektionalität im wissenschaftlichen Kontext²¹⁵ für die „Erforschung großrahmiger gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, historischer und kontextspezifischer Machtstrukturen, institutioneller Arrangements“ stehe, die „mit einer Analyse von Interaktionen zwischen Individuen und Gruppen sowie individuellen Erfahrungen, einschließlich der damit verbundenen symbolischen Prozesse der Repräsentation, Legitimation und Sinngebung“ (71) zu verbinden seien.

Entscheidend ist, dass in beiden Methodologien gesellschaftliche Verhältnisse von lebensweltlichen Kontexten und subjektiven Erfahrungen unterschieden werden, so dass die Frage aufgeworfen werden kann, welche dieser Ebenen in konkreten intersektionalen Theorien berücksichtigt werden.

Knapp kommt zu dem Schluss, dass die „Mehrzahl“ der „vorliegenden Studien mehr oder weniger auf einer mikro- bis mesoanalytischen Ebene angesiedelt“ (75) sei. Schwerpunkte lägen auf der „Untersuchung von Einflüssen von Race, Class und Gender auf Erfahrungen von Subjekten“, wie „Identitätskonstruktionen“ (ebd.) entstünden etc.; als Blindstelle zeige sich „ein umfassender Zugriff auf gesellschaftliche Komplexität [...], der auch sogenannte Makrostrukturierungen in Kultur und Gesellschaft“ (ebd.) erfasse. Zudem hält Knapp für den deutschsprachigen Kontext fest, dass „in der feministischen Diskussion [zwar] selten versäumt“ werde, Klasse als Achse der Ungleichheit zu erwähnen“, zugleich „sich in jüngerer Zeit nur wenige feministische Wissenschaftlerinnen an Versuchen der Reformulierung des Klassenbegriffs beteiligt“ (73) hätten.

Fazit

Wenngleich der Gedanke, Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrer Verschränkung zu denken, von feministischer Warte aus nicht neu ist, kann dieses Anliegen im Kontext IP doch als Innovation gelten. Entscheidend ist dabei, wie ‚Intersektionalität‘ konzeptualisiert wird. Für kritische Bildungsarbeit wäre entscheidend, nicht dem Dilemma der ‚Dekonstruktion ohne Rekonstruktion‘ zu verfallen, das mit additiven Modellen verbunden ist und zu einer Zersplitterung von Kräften über die ohnehin bestehenden Fraktionierungen und ihre ideologische Bearbeitung (Kap. 6, 7) hinaus führen kann. Zudem müsste an Methodologien angeschlossen werden, die die Ebenen der Erfahrung, Lebenswelt und Gesellschaft berücksichtigen, um nicht in das aufgewiesene Dilemma zurückzufallen, die Vermittlung von

²¹⁵ Es wird zwischen Intersektionalität als politischer Strategie und analytischem Zugriff unterschieden.

Individuum und Gesellschaft zu unterschreiten (Kap. 2-4). Das Novum gegenwärtiger ‚intersektionaler‘ Analysen im Vergleich zu denen der Verschränkung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen der 1970er und 1980er Jahre scheint allerdings darin zu bestehen, Gesellschaft ebenso wie ‚Klasse‘ auszublenden. Abschließend soll betrachtet werden, ob DP in der Praxis in diesen Sog gerät.

10.4.3 DP als ‚intersektionale‘ Bildungsarbeit – Mehr Fragen als Antworten

Abschließend werden Politische Bildung, die unter DP firmiert, auf die implizite Methodologie von ‚Intersektionalität‘ hin betrachtet, und Fragen hinsichtlich der Methodik aufgeworfen. Grundlage sind das Social Justice Training (SJT) (vgl. Czollek/Weinbach 2007), das auch als Social Justice und Diversity Trainings (vgl. Czollek 2008) bezeichnet wird, sowie informelle Gespräche mit Kolleg/inn/en, die versuchen, DP als Praxis kritischer Bildungsarbeit zu entwickeln.²¹⁶

Mehrere Dimensionen und/oder deren Verschränkungen?

In der Entwicklung eines diversity-pädagogischen Ansatzes durch meine Kolleg/inn/en resultierte im Unterschied zu mono-thematischen Bildungsangeboten zunächst ein Set an Modulen, eines zu Geschlecht, eines zu Rassismus, eines zu Demokratie etc. (insgesamt sieben). Die Teilnehmenden können aus diesem Set eine festgelegte Anzahl von Themen und die Reihenfolge ihrer Bearbeitung bestimmen. Auf der Ebene von Methoden gibt es zwar teils Überschneidungen zwischen den Modulen, konzeptionell stehen sie jedoch eher nebeneinander, anstatt die berücksichtigten Dimensionen in ihrer Verschränkung zu entwerfen. Ähnlich scheint auch das Konzept des Social Justice Trainings (SJT), in dem sieben „Schlüsselthemen“ (Czollek 2008, 25) behandelt werden (Hetero-)Sexismus, Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Ableism, Klassismus, Diskriminierung aufgrund des Alters, vgl. ebd.), vor allem von der Berücksichtigung mehrerer Dimensionen, aber nicht in ihrer Verschränkung, geprägt zu sein. So werden in der exemplarischen Darstellung des Moduls Altersdiskriminierung (vgl. 26) keine Anschlussstellen für Verschränkungen von Alter mit, z.B., Klassen- und Geschlechterverhältnissen oder Prozessen der Ethnisierung benannt, obgleich diese das, was ‚Alter‘ als Ungleichheitsdimension bedeutet, mit konstituieren. Will (kritische) Bildungsarbeit den Gedanken der ‚Intersektionalität‘ fruchtbar machen, müsste sie die Verschränkung konzeptionell und praktisch weiter entwickeln. Dabei sind nachfolgende Fragen zu beachten, um nicht aufgewiesene Probleme zu reproduzieren (vgl. Kap. 2-4).

²¹⁶ Diese Situationen sind nicht protokolliert, und können daher nicht in entsprechend formalisierten Daten verankert werden.

Verschränkungen von Erfahrungen und Lebenswelt - ohne Gesellschaft?

Soweit Verschränkungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen Berücksichtigung finden, liegen diese auf der Ebene sozialer Interaktion (Erfahrung und Lebenswelt). Wenn es heißt, dass „die miteinander verbundenen Diskriminierungen auf individueller, struktureller und kultureller Ebene“ (Czollek 2008, 25) wichtig sind, scheint Gesellschaft als Erfahrung strukturierende, Erfahrung aber nicht ablesbare, mitgemeint zu sein. Konkretisiert wird dies in diesem Sinne jedoch nicht. Vielmehr ist davon die Rede, dass das SJT „an den eigenen Ausgrenzungserfahrungen von Menschen an[setzt]“ und „[] diese in Beziehung zu den Diskriminierungsmechanismen [setzt], mit denen sie sich selbst an Ausgrenzung beteiligen.“ (24) Die solchen Handlungen vorgeordneten, durch individuelles, auch widerständiges, Handeln nicht veränderbaren Verhältnisse – veranschaulicht etwa anhand der Selektionsfunktion von Schule (Kap. 2.2.3) - kommen so nicht in den Blick. Um eine Vermittlung von Erfahrungen und Lebenswelten strukturierenden Verhältnissen zu leisten, ist die Erarbeitung und Aufbereitung von Zusammenhangswissen sinnvoll, wie einige Kolleg/inn/en es verfolgen (Kap. 3.5). In diesem Kontext kann dann auch die Verschränkung von Verhältnissen, etwa von Klasse und ‚Rasse‘ (Kap. 7), berücksichtigt werden.

Nicht-rassistische Bildungsarbeit ohne Klassenverhältnisse?

Wie herausgearbeitet wurde, tragen gängige Praxistheorien und Methoden eher nicht dazu bei, Rassismus als Ethnisierung der sozialen Frage zu thematisieren (Kap. 2-4). Die Genese des Diversity-Diskurses aus dem Antidiskriminierungsrecht verstärkt noch die Ausblendung von ‚Klasse‘, die nicht zu den Kategorien des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes gehört. Schließlich scheinen die feministisch inspirierten aktuellen ‚intersektionalen‘ Analysen Klassenverhältnisse zu benennen, nicht aber konzeptionell auszuarbeiten. Angesichts dessen verwundert es nicht, dass das diversity-pädagogische Konzept meiner Kolleg/inn/en anfänglich weder ein eigenständiges Modul ‚Klasse‘ enthielt, noch diese im Modul ‚Rassismus‘ bedeutsam war. Diese Blindstelle wird nun schon seit längerem gefüllt. Das SJT enthält das Schlüsselthema ‚Klassismus‘ (s.o.). Das Konzept „weicht vom vorrangig ökonomisch bestimmten Begriff der Klasse ab“ (Kemper 2007, 50) und scheint damit die sich aus dem (Re-)Produktionsprozess ergebenden Bestimmungen von Positionen und Lebenslagen (Kap. 6) über Bord zu werfen. Dennoch werden Klassen nicht nur auf einer Mikro- und Meso-, sondern auch Makroebene konzeptualisiert, so dass sich eine Auseinandersetzung hier ggf. lohnt.

Alte Methoden mit neuem Diskurs? Reproduktion des Lehrlernens?

Mit der anfänglichen Entwicklung eines Sets von Modulen (s.o.) ging auch die Nutzung jeweils passender, überkommener Methoden einher. ‚Innovativ‘ waren weniger die Methoden, als deren bewusste, in ihrer Problematik aber unbemerkten, Einbettung in Versatzstücke des Diversity-Diskurses, der als ideologieträchtig ausgewiesen wurde (Kap. 10.1). So wurde Interesse unter den

Teilnehmer/inn/en – junge Erwachsene in den Zonen der Prekarität bzw. Exklusion – auch dadurch zu erwecken versucht, dass ‚der produktive Umgang mit Vielfalt‘ heute zu den Schlüsselkompetenzen auf dem Arbeitsmarkt gehöre, und damit implizit, dass sie ihre Chancen auf Ausbildungs- und Arbeitsplätze durchs Mitmachen erhöhen könnten. Lehrinhalte (und – ziele) sind dabei weiterhin die Erschütterung von (‚rassistischen‘, ‚sexistischen‘, ‚homphoben etc.) Haltungen, die die Teilnehmer/inn/en subjektiv für richtig halten. Ob, und wenn ja, inwieweit jenseits des instrumentellen Grundes (‚employability‘ erhöhen) eine subjektive Handlungsproblematik im Lehrangebot enthalten ist, das Ausgangspunkt expansiv begründeten Lernens sein könnte, blieb unklar.

Fazit

Soll ‚intersektionale‘ Bildungsarbeit in kritischem Sinne ausgearbeitet werden, ist dazu ‚theoretisch-empirische‘ Vorarbeit nötig, um – themenspezifisch – kollektive Handlungsproblematiken und Widersprüche bestimmen, sowie Zusammenhangswissen vermitteln zu können. Dabei sind die Ebenen der subjektiven Handlungsgründe und der Lebenswelt mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu verbinden. Wie dies aussehen kann, ist am Beispiel der Verschränkung von Klasse und ‚Rasse‘ exemplarisch gezeigt worden (Kap. 6, 7). Die angedeutete Weiterentwicklung kritischer ‚intersektionaler‘ Bildungsarbeit im Sinne subjektwissenschaftlicher Praxisforschung ist ein Vorhaben, das jenseits dieser Arbeit realisiert werden muss.

Resümee

In konzeptioneller Hinsicht lässt sich das Diversity-Ensemble wie folgt aufschlüsseln.

Ideologische Effekte der Diversity-Diskursformation

Als konzeptionelles Spezifikum von Diversity-Diskursen haben sich drei ideologische Effekte gezeigt: die sprachliche Entsorgung der Kritik an Herrschaftsverhältnissen durch die normative Kernaussage, zu einer positiven Haltung gegenüber ‚Vielfalt‘ beizutragen, der Abbau modernisierungstheoretischer Kritik an der Individualisierung gesellschaftlicher Ungleichheit mittels Umdeutung von ‚Pluralisierung‘ zu größeren Wahlmöglichkeiten sowie die Hyperfragmentierung von Gesellschaft durch die Rede von (angeblich) fast endlosen Differenzen.

Progressive Impulse von DM i.S. Cox Jr.s

Entgegen der in kritischer Pädagogik vertretenen Einschätzung, Diversity-Management (DM) berge kein emanzipatorisches Potenzial und sei kein genuin pädagogischer Ansatz, wurde gezeigt, dass die Erreichung voller struktureller Integration gesellschaftlicher Minderheiten in Organisationen im Sinne Cox Jr.s (1991) eine beträchtliche gleichstellungspolitische Kraft hat. Es inkorporiert das von den us-amerikanischen sozialen Bewegungen erstrittene Gleichstellungsrecht inklusive von Quoten. Zu den Methoden der Umsetzung von DM (oder MD) gehören vor allem auch Trainings, Seminare und dergleichen, so dass von einer strikten Trennung der Anwendungsbereiche nicht sinnvoll zu sprechen ist.

Kontur des hiesigen DM

Während sich viele hiesige Befürworter/innen zur Durchsetzung ihres Interesses an DM auf diese progressive Tradition berufen, gehören sie zu jenen, die vor der Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) gegen es opponierten, oder nicht für es warben, und nach seiner Verabschiedung nicht monierten, sondern teils zufrieden konstatierten, dass es keine Quotenregelungen enthält. Die spezifische Kontur des hiesigen DM stellt sich daher im Vergleich zum us-amerikanischen Vorbild als gleichstellungspolitisch schwächer dar. Nichtsdestotrotz wird es als effizientere Gleichstellungspolitik für Frauen und weitere benachteiligte Gruppen gehandelt, eine Position, die konzeptionell mit der begrenzten Reichweite von z.B. Geschlechterhierarchien als Resultat der Durchsetzung von Vorurteilen mächtiger Akteure in Organisationen korrespondiert. Klassentheoretisch liegt hier eine Beschränkung auf die Zone der Integration vor, ausgeblendet bleibt auch die Transformation von Geschlechterverhältnissen im Zuge der neoliberalen Reorganisation reproduktiver Tätigkeiten. DM mag in dieser Form wohl die ‚gläserne Decke‘ des schmalen Segments Hochqualifizierter durchbrechen, mit Gleichstellungspolitik oder gar der Überwindung von Ungleichheit hat es nichts zu tun.

Perspektiven (kritischer) Diversity-Pädagogik

Die Diversity-Pädagogik (DP) zugeschriebenen Potenziale – Kritik an der Defizitperspektive, an Ethnisierung und an essentialistischen Kulturkonzepten – erweisen sich als Bestand (kritischer) Interkultureller Pädagogik (IP), so dass hier zu klären wäre, inwieweit DP über die vorhandenen konzeptionellen Grundlagen hinausgeht. Ein wirklicher Fortschritt bestünde in der Vermittlung von sozio-ökonomischen und kulturellen Dimensionen.

Im Aufgreifen von Debatten um Intersektionalität kann eine Erweiterung IP gesehen werden. Kritische Bildungsarbeit kann hier an Methodologien anschließen, in denen die Verschränkung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen auf den Ebenen von Erfahrung, Lebenswelt und Gesellschaft angedacht werden. Die Weiterentwicklung der Praxis intersektionaler Bildungsarbeit kann dadurch erfolgen, dass nicht nur mehrere Dimensionen, sondern tatsächlich deren Verschränkungen berücksichtigt werden, dass neben Erfahrungen und Lebenswelt auch Einblick in diese strukturierende gesellschaftliche Verhältnisse (Zusammenhangswissen) gegeben wird, und dass nach Ansatzpunkten für expansiv-begründetes Lernen gesucht wird, anstatt im Rahmen des Diversity-Diskurses unkritisch für die Anpassung von Haltungen an Erfordernisse der transnationalen Produktionsweise des High-Tech-Kapitalismus zu sorgen.

Zusammenfassung

Diese Dissertation stellt einen subjektwissenschaftlichen Beitrag zur Lösung theoretischer und praktischer Herausforderungen kritischer Bildungsarbeit vom Subjektstandpunkt der Lernenden dar. Dazu werden pädagogische, konzeptionelle und gesellschaftliche Bedingungen politischer Bildung analysiert.

Teil I beruht in empirischer Hinsicht auf vier Expert/inn/en-Interviews, deren Erhebung und Auswertung methodologisch weder einer Theoriengenerierung im Sinne der Grounded Theory, noch einer fallibilistischen Theorienprüfung dient. Subjektwissenschaftliche Forschung zielt vielmehr auf die theoretische Durchdringung von Praxisproblemen auf der Basis historisch-empirisch fundierter Begriffe und einer ausgewiesenen Methodologie aktualempirischer Forschung (Kap. 1). Die seit Beginn der 1990er Jahren wiederkehrend konstatierte Problematik, den Anspruch auf Vermittlung des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft in der Bildungsarbeit oftmals nicht erfüllen, ist auf drei Dimensionen analysiert worden.

Die schulkritische Selbstverortung von Bildungsarbeiter/inne/n führt zwar zur Etablierung didaktischer Alternativen, greift aber insofern zu kurz, als der Subjektstandpunkt der Lernenden wie in der Schule ungenügend berücksichtigt wird. Dies zeigt sich etwa dort, wo der Auftrag der ‚Einstellungsänderung‘ im Rahmen staatlicher persuasiver Programme unbesehen übernommen wird. Will Politische Bildung ihrem kritischen Anspruch besser gerecht werden, müsste sie eine subjektive Handlungs- und Lernproblematik mit Blick auf den jeweiligen Gegenstand mit den Teilnehmer/inne/n entwickeln. Zudem sollten didaktische Alternativen zur traditionellen Schule daraufhin überprüft werden, inwieweit sie mit neuen Disziplinarformen konvergieren (Kap. 2). Inwiefern sich Praxistheorien und Vorgehensweisen Politischer Bildung kritisch zum politisch-pädagogischen Mainstream verhalten, bleibt, wie dieser selbst, unbestimmt. Zudem konvergieren Erfahrung und Gesellschaft in Methoden, mit denen Gesellschaft analysiert werden soll, und Praxistheorien wie die, dass Bildungsarbeit vorwiegend im Moderieren der Äußerungen von Teilnehmenden und nicht in der Theorievermittlung liegt, untergraben den Anspruch auf Vermittlung von Erfahrung und Gesellschaft. Zugleich ist die kapitalistische Produktionsweise als allgemeiner Lerngegenstand, und sind Kämpfe um Arbeit als Bezugspunkt antirassistischer Bildungsarbeit aus dem Blick geraten, wodurch eine mögliche Handlungsproblematik motivierten Lernens über ‚Rassismus‘ aufgegeben worden ist. Im Anschluss an das gegenwärtiger Bildungsarbeit noch partiell zugrunde liegende inhaltlich strukturierte Phasenmodell Oskar Negt's kann an Erfahrungen ansetzend deren gesellschaftstheoretisch fundierte Vermittlung mit Gesellschaft besser realisiert werden (Kap. 3). Die Privilegierung ‚erfahrungsorientierter‘ Methoden und die Ablehnung von Textarbeit und Vorträgen korrespondiert mit der Ausblendung von Gesellschaftsbezügen und Vorstellung von Bildungsarbeit als reiner Moderation. Zugleich wird die potenziell erkenntnisleitende Funktion von Emotionen dann nicht genutzt, wenn sie in einen Gegensatz zu Kognition, und damit zum Begreifen der emotional

gewerteten Lebensumstände gebracht wird. Auch der Einsatz von Simulationen erschwert die Thematisierung von ‚Gesellschaft‘, weil Simulationen lebensweltliche Strukturen nicht adäquat, und deren gesellschaftliche Strukturiertheit kaum repräsentieren. Übungen, die Empathie evozieren sollen, basieren nicht auf einem blinden Wirken emotionaler Identifikation, sondern enthalten potenzielle Prämissen begründeter Solidarisierung (Kap. 4).

Teil II liefert einen subjektwissenschaftlichen Beitrag zur theoretischen Fundierung antirassistischer Bildungsarbeit auf der Basis der Reinterpretation quantitativ-statistischer und qualitativer Studien sowie der Relektüre theoretischer Ansätze der Rechtsextremismus- und Rassismusforschung.

Die sozialpsychologische, soziologische und politikwissenschaftliche Erforschung ‚rechter‘ Einstellungen bietet eine relevante Erkenntnisquelle antirassistischer Bildungsarbeit, sofern ihre immanenten Limitierungen beachtet werden. Wissenschaftsgeschichtlich ist nämlich vom begrifflichen Status und Gehalt des Begriffs Einstellung, der für ‚Das-Subjektive-in-seinen-sozialen-Bezügen‘ stand, im Zuge seiner Variabilisierung abgesehen worden, und die Operationalisierung und (messtheoretisch unzulässige) Intervallskalierung des als latentes Konstrukt (miss)verstandenen Konzepts bringt theoretische Uneindeutigkeiten sowie, dem Anspruch quantitativ-statistischer Forschung zum Trotz, quantitative Variabilität mit sich. Mit Blick auf das in *Teil I* als relevant benannte Verständnis von ‚Rassismus‘ im Kontext der kapitalistischen Produktionsweise und von Kämpfen um Arbeit lassen sich aus quantitativ-statistischen Studien Hinweise auf die Verbreitung der Zustimmung zu Items mit korrespondierenden Sinngehalten und deren Verteilung über sozio-demografische Merkmale gewinnen. Zudem weisen diese Studien auf einen Zusammenhang zwischen rechtsextremer Einstellung und politischer sowie ökonomischer Deprivation hin (Kap. 5). Mittels Relektüre von Forschungen zur Prekarisierung wird die gesellschaftstheoretische und subjektwissenschaftliche Bedeutung von ‚ökonomischer Deprivation‘ dargestellt. Die empirisch für Deutschland nachgewiesenen ‚Zonen‘ der Integration, Prekarität und Entkoppelung sind als Fraktionierung der Klasse von Lohnarbeiter/-innen mit lage- und positionsspezifischen Handlungsmöglichkeiten und –behinderungen verstanden worden, die in der Forschung unter dem Aspekt restriktiver Handlungsfähigkeit analysiert worden sind. Ergänzend ist auf Perspektiven verallgemeinerter Handlungsfähigkeit in der Assoziation über Klassenfraktionen hinweg und auf die Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Dissoziation und subjektiver Notwendigkeit der individuellen Reproduktion hingewiesen worden (Kap. 6). Ein möglicher gesellschaftstheoretisch dargestellter Bedeutungsbezug ‚politischer Deprivation‘ liegt in der nachlassenden Hegemoniefähigkeit des neoliberalen Projekts nach seiner sozialdemokratischen Verallgemeinerung mit den Folgen der o.g. Prekarisierung. Anstatt ‚Rassismus‘ primär als Ideologie oder ‚Ethnisierung‘ primär als Konstruktionsweisen ‚der Anderen‘ zu verstehen, ist verfolgt worden, wie die durch neoliberale Politik zugespitzte soziale Frage in Deutschland seit Beginn der 1990er Jahre ideologisch bearbeitet worden ist. Im Vergleich mit dem prototypischen neoliberalen Rechtspopulismus der

FPÖ erweist sich die ‚geistig-moralische Wende‘ der Regierung Kohl als gleichartig. Die Klassenfragmentierung wird ethnisiert, und potenzieller Widerstand wird entschärft. Im Verhältnis zur hinsichtlich von Staatsangehörigkeit und Diskriminierungspolitik kulturell progressiven Regierung Schröder lassen sich die Strategien von CDU/CSU und NPD als Rechtspopulismen im bzw. gegen den neoliberalen Block verstehen. Die Reorganisation des politisch produzierten Gegensatzes von Masse und Elite als individuelles Verdienst (Meritokratisierung i.w.S.) schafft die Grundlage für Diskurse, in denen insbesondere die Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen ‚Bodensatz‘ auf mangelnden Gebrauch menschlicher Willenskraft, ergo parasitärem Verhalten, bzw. auf mangelnde biologische Anlagen zurückgeführt wird (Meritokratisierung i.e.S.). Die ideologietheoretisch geleitete Betrachtung der Bewegungsweise der Einzelnen in Verhältnissen, die durch Prekarisierung, Ethnisierung und Meritokratisierung der sozialen Frage gekennzeichnet sind, zeigt eine Widerständigkeit gegenüber neoliberalen Zumutungen, und die Genese ‚rassistischer‘ Haltungen ist nicht als bloße Übernahme ideologischer Projekte ‚von oben‘, sondern aus der ‚proto-ideologischen‘ Verarbeitung subjektiver, kollektiver Handlungsproblematiken zu verstehen. Wenngleich damit mögliche Ansatzpunkte für die Entwicklung subjektiver Lernproblematiken mit Blick auf ‚Rassismus‘ gegeben sind, kann doch nicht von einer schlichten ‚Selbstfeindschaft‘ ideologischer Handlungs- und Denkweisen ausgegangen werden. Wohl aber muss, sollen Widersprüche subjektiv begründeten Handelns in ideologischen Formen wahrnehmbar werden, gesellschaftstheoretisches Wissen über diese Formen vermittelt werden (Kap. 7).

Teil III bietet kritischer Bildungsarbeit eine Grundlage der Orientierung im Verhältnis zum politisch-pädagogischen Mainstream, der sich zwischen der Bekämpfung von Rechtsextremismus und der Propagierung von Diversity-Ansätzen bewegt. Grundlage ist die Rekonstruktion der jeweils spezifischen Struktur der Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus seit Beginn der 1990er Jahre, der Popularisierung von Diversity-Ansätzen sowie ihres konzeptionellen Gehalts.

Das Bundesprogramm der Regierung Kohl stand im Kontext von Kampagnen gegen das Grundrecht auf Asyl sowie geschichtsrevisionistischen Zäsuren, die den rechtspopulistischen Charakter dieser neoliberalen Konjunktur ausmachen. Das Programm beruht auf einer dreifach reduzierten Deutung des Problems auf manifeste nicht-staatliche Gewalt von Jugendlichen in Ostdeutschland, und kombiniert staatliche Repression mit sozialer Arbeit. Politische Bildung ist als Maßnahme nicht vorgesehen. Demgegenüber bedeutete das Bundesprogramm der Regierung Schröder einen Fortschritt. Der als ‚zivilgesellschaftlich‘ bezeichneten Logik liegt eine Deutung zugrunde, die sich neben Erkenntnissen der repressiven Staatsapparate vorwiegend auf sozialwissenschaftliche Studien stützt, damit vor allem die ‚Mitte der Gesellschaft‘ in den Blick nimmt und das Problem als eines der politischen Kultur deutet, dem mit der Stärkung demokratischer Kräfte in der Zivilgesellschaft begegnet werden soll. Bildungsarbeit ist eine wesentliche Maßnahmeart, die zudem eingebettet ist in die Perspektive der praktischen Vernetzung von Personen und konkreten Veränderung der politischen Kultur. Die unter der

Regierung Merkel I eingeleitete Aufwertung von Erkenntnissen repressiver Staatsapparate und Verstaatlichung unabhängiger Initiativen und Projekte wird in der gegenwärtigen Regierung Merkel II mit der Ausweitung des Fokus auf ‚Linksextremismus‘ und ‚Islamismus‘ zur Extremismusbekämpfung vollendet. Die Spielräume kritischer Bildungsarbeit werden in praktischer und theoretischer Hinsicht eingeengt. Allerdings wird das Rad nicht vollends zurück gedreht. Als Konstante zieht sich die Propagierung von Diversity-Ansätzen durch die letzten drei Regierungskonstellationen (Kap. 8). Ihre Entstehung in Deutschland vollzog sich in drei Phasen. Fast zeitgleich mit den us-amerikanischen Vorbildern wurden Diversity-Management-Konzepte auch in Deutschland publiziert, hielten im Kontext des kulturell-progressiven Neoliberalismus Einzug in trans-nationale Unternehmen, die sie dann im Verein mit einem Netzwerk weiterer Befürworter im Zuge des Europäischen Jahres für Chancengleichheit 2007 wahrnehmbar verankerten (Kap. 9). Der etablierte Diversity-Diskurs sorgt mit seiner ideologischen Struktur für eine Entsorgung der Kritik an Machtverhältnissen, die Anerkennung des Bestehenden sowie eine Hyperfragmentierung von Gesellschaft. Diversity Management (DM) Konzepte haben wider Erwarten teils progressiven Charakter. Allerdings hat sich in Deutschland nicht diese Variante, die die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, über Quotenregelungen gestützte Gleichstellungspolitik sowie Organisationsentwicklung zum Zwecke der Leistungsoptimierung von Wirtschaftsunternehmen kombiniert, durchgesetzt. Vielmehr haben wesentliche Diversity-Befürworter ein umfassendes Allgemeines Gleichstellungsgesetz bekämpft oder nicht für ein solches geworben. Unabhängig davon besteht eine systematische praktische und konzeptionelle Diskrepanz zwischen DM und Gleichstellungspolitik bzw. der Überwindung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, wie am Beispiel der Transformation von Geschlechterverhältnissen gezeigt wurde. Hinsichtlich einer möglichen Diversity-Pädagogik wurde argumentiert, dass die mit dem Diversity-Diskurs verbundene Hoffnung auf Überwindung der Defizithypothese und eines statischen Kulturbegriffs nichts Neues oder für Diversity Spezifisches ist, sondern zum Bestand Interkultureller Pädagogik gehört. Auch der Gedanke, Verschränkungen von Machtverhältnissen zu thematisieren, sei nicht neu, könne aber, wenn dabei Klassenverhältnisse berücksichtigt und die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft eingeholt werden, zur Weiterentwicklung kritischer Bildungsarbeit beitragen.

Summary

This dissertation suggests solutions for theoretical and practical challenges of critical civic education from the subjective perspective of students. In order to develop such an education pedagogical, conceptual and socio-political conditions are analyzed.

Part I is based empirically on four expert-interviews, which have been conducted and analyzed neither in order to generate theory as in Grounded Theory nor in order to test a theory as in fallibilism. Rather, subject-oriented research aims at theoretical solutions to practical problems. These theories are formulated in categories, which do not emerge from the data, yet are empirically grounded in historical data and controlled by a specific methodology (Chap. 1). The practical problematic at stake is the failure to achieve the central goal of connecting subjective experiences of the participants with an understanding of how these experiences are embedded in society. It has been stated regularly since the beginning of the 1990s and has been analyzed on three trajectories.

The trainers' understanding of civic education as an alternative to the traditional school environment leads to innovative didactics, yet civic education tends to reproduce conditions, which inhibit learning in school, such as the negation of the students' subjectivity in the learning process. This occurs for instance when the mandate of attitude formation in persuasive programs is accepted without second thoughts. If civic education is to realize its central goal better, a subjective problematic with respect to the prescribed topic has to be developed with the participants. Also, it should be reflected whether didactic alternatives with respect to the traditional school settings converge with new forms of control (Chap. 2). As the political and pedagogical mainstream remains undefined, it is unclear in how far theories and practices in civic education are critical of this mainstream. In methods divided for analyzing society, experience and societal structures converge. Furthermore, the reflexive mediation of subjectivity and society is undermined by the assumption that the role of civic educators lies in moderating the participants' knowledge and not in introducing theoretical insights to them. Learning about the capitalist mode of production and about struggles on working conditions have been blended out in antiracist education. Thus, a potential subjective problematic, which could motivate learning about racism, is neglected. Based on the model of phases in education developed by Negt drawing from certain categorical premises, civic education could relate subjectivity to society better (Chap. 3). In current civic education, preference is given to methods, which reflect experiences, while inputs and reading are dismissed. These tendencies correspond with neglecting societal structures and understanding civic education as pure moderation. At the same time, the function of emotions in gaining knowledge remains untapped as emotions are seen in opposition to cognition. Thus, the circumstances which are valued emotionally, cannot be understood.

Finally, making use of simulations complicates learning on society, because neither societal structures nor social contexts are represented in them. Methods trying to evoke empathy contain reasons for developing solidarity, rather than being based on blind emotional identification (Chap. 4).

Part II supplies a subject-oriented contribution to antiracist education by reinterpreting quantitative and qualitative research as well as theories on racism and right-wing populism.

Researches on right-wing attitudes conducted in social psychology, sociology and political sciences are a relevant source for antiracist education, if their immanent limitations are reflected. These are due to the fact that in history of science the categorical status and content of ‘attitude’ has been dismissed. The category has been (mis)understood as a variable, operationalized and scaled on interval level, which is methodologically unsound. These procedures have made the concept ambiguous and are also the reason for quantitative variability in probabilistic research despite its claim to be exact. Nevertheless, such studies render insights regarding racism in the context of the capitalist mode of production and struggles on working conditions. They inform on the dissemination of corresponding thoughts and their distribution in socio-demographic traits. And they point to political and economic deprivation as sources of right-wing attitudes (Chap. 5). The sociological and psychological meaning of ‘economic deprivation’ has been unravelled by re-reading research on precariousness. ‘Zones’ of inclusion, precariousness and exclusion have come to existence in Germany. They can be understood as fractions within the working class, which imply specific qualities of human agency. I drew attention to the fact that these qualities have been analyzed in the research with respect to the negative implications of specific conditions, while I also pointed out perspectives of associations between class fractions. Besides, I argued that there is a systematic difference between dissociation of society and the subjective necessity of individual reproduction underestimated in the sociological research (Chap. 6). Political deprivation can be understood with respect to fading hegemony of neoliberalism after its generalisation by social democracies with its effects of precariousness outlined before. Instead of understanding ‘racism’ primarily as an ideology and ‘ethnisation’ as a mode of constructing ‘the other’, I investigated, how the negative effects of neoliberalism have been ideologically mended since the beginning of the 1990s. In comparison to the prototype of neoliberal right-wing populism, the FPÖ, the so called ‘geistig-moralische Wende’ pursued by the government of Kohl appears as such a populism, too. The class fragmentation is ‘ethnized’, thereby inhibiting resistance against the neoliberal project. The agenda of the ensuing coalition between social democracy and green party is progressive with respect to citizenship and anti-discrimination policies. Against this backdrop, the strategies of CDU/CSU and NPD have been deciphered as populist oppositions within and against the neoliberal bloc. The reorganisation of

the divide between masses and elites as a result of individual merit constitutes the basis, from where discourses develop, which hold that belonging to the 'bottom' of society is due to parasitic absence of volition or lack of necessary biological constitution. Considering from the perspective of theory of ideology, how individuals act in conditions of precariousness, ethnisation and meritocratisation, resistance against neoliberal impertinences comes to the surface. Also, prejudices appear to be not only a re-production of ideological discourses 'from above', but evolve from processing challenges of subjective agency, which are formed (proto-)ideologically. Thus, a starting point for developing subjectively motivated learning processes on 'racism' could be identified. Still, agency in racist forms is not simply dysfunctional. But, if ambivalences of this kind of agency are to be understood, knowledge on these forms, i.e., theory, has to be introduced to participants in civic education (Chap. 7).

Part III offers to critical civic education grounds for orientation with respect to the political and pedagogical mainstream, which oscillates between checking right-wing extremism and promoting diversity. It is based on the reconstruction of the specific structure of state programs against right-wing extremism since the beginning of the 1990s, the dissemination of diversity-concepts and their conceptual content.

The program of the Kohl administration is situated within campaigns against the human right to individual asylum and revisionist caesuras constituting the populist character of this neoliberal period. The program is based on an interpretation, which reduces the phenomenon on manifest violence exerted not by the state, but youth in East Germany. Correspondingly, it combines repression with social work. Civic education is not regarded as an important measure. In contrast to this structure, the program of chancellor Schröder's government is advanced. Its logic has been named 'civil societal', because the official interpretation is based not only on information of repressive institutions, but also research in social sciences. This leads to a view not only on the 'extreme margins', but the core of society, from which right-wing extremism draws its energy and where it has to be met by strengthening democratic forces. Civic education is an important strategy for this, and it is embedded in the attempt of networking and transformation of political climate. In chancelloress Merkel's first term, information of repressive institutions has been given more importance again and non-governmental initiatives have been tied more closely to the state. This roll-back has in her second term been intensified by introducing programs against left-wing extremism and Muslim fundamentalism. The conceptual and practical scope of civic education has been limited. The roll-back is not complete, though. Diversity-concepts are still promoted, and they have been in the two periods before (Chap. 8). Their dissemination in Germany took place in three waves. Without much delay in comparison to their US-blueprints, diversity management concepts were published in the mid-1990s, were adopted by trans-national

corporations during the culturally progressive Schröder-terms and implemented by a network in the context of the European Year for Equal Opportunities for all in 2007 (Chap. 9). The established discourse on diversity swallows critique of relations of domination due to its semantic structure, implies recognition of reality and leads to a notion of a hyper fragmented society. Unexpectedly, some Diversity Management (DM) concepts are progressive, combining the aim of reducing prejudices with equal opportunity strategies based on quotas and unleashing the economic benefit of diverse workforces. Yet, it is not this type of DM, which has become dominant in Germany. Influential proponents of DM opposed quotas as a part of antidiscrimination legislation or did not support it strongly. Regardless of this, there is a systematic conceptual and practical difference between DM, equal opportunities and the transformation of relations of domination. This has been discussed with reference to the reproduction of gender relations. As to debates on diversity-pedagogy I argued that overcoming the so called deficit-hypothesis and a static notion of culture is not specific for the diversity discourse. Rather, it is integral part of Intercultural Education. Similarly, the idea of investigating power structures in their intersection is not new, but it could be an innovation of critical education, if the category of class is taken into account and a methodology applied, which mediates subjective experiences with societal relations (Chap. 10).

Abkürzungsverzeichnis

AA	Affirmative Action
ADP	Antidiskriminierungspolitik
ADR	Antidiskriminierungsrecht
ADS	Antidiskriminierungsstelle des Bundes
AgAG	Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AP	Ausländerpädagogik
ASB	Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis
ASH Berlin	Alice Salomon Hochschule Berlin
BGM	Begründungsmuster
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2000) Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008)
BMFJ	Bundesministerium für Familie und Jugend
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Innern
BMWA	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
BN	Beratungsnetzwerke
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BS	Bertelsmann-Stiftung
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVV	Bezirksverordnetenversammlung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
Charta	Charta der Vielfalt
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern
Dax	Deutscher Aktienindex
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGfP	Deutsche Gesellschaft für Personalführung
DGfDM	Deutsche Gesellschaft für Diversity Management
DH	Defizithypothese
DM	Diversity Management
DP	Diversity Pädagogik
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
EEO	Equal Employment Opportunity
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
EVZ	Erinnerung, Verantwortung, Zukunft
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FES	Friedrich Ebert Stiftung
FDGO	Freiheitlich-demokratische Grundordnung
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
FDP	Freie Demokratische Partei

F&D	Fairness & Diskriminierung
GATS	General Agreement on Trades in Services
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
GVFD	Gegen Vergessen – für Demokratie
HaBuS	Harvard Business School
HBS	Heinrich-Böll-Stiftung
HR	Human Resources
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
idm	international society for diversity management/internationale gesellschaft für diversity management e.V.
IP	Interkulturelle Pädagogik
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
LAP	Lokale Aktionspläne
L&E	Lernen & Effektivität
mbr	Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin
MBT	Mobile/s Beratungsteam/s
MdB	Mitglied des Deutschen Bundestages
MEW	Marx Engels Werke
MP	Modellprojekte
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW
NAV	Normalarbeitsverhältnis
NGO	Non-Governmental Organisation
NPD	Nationaldemokratische Partei Deutschlands
NRO	Nichtregierungsorganisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
NSDAP	Nationalsozialistische Partei Deutschlands
NWS	Netzwerkstelle/n
OBT	Opferberatungsteam/s
PGZ	Prämissen-Gründe-Zusammenhänge
REP	Die Republikaner
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SRP	Sozialistische Reichspartei
taz	die tageszeitung
UDCD	Universal Declaration on Cultural Diversity
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
ÜSfKA	Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen
WAZ	Westdeutsche Allgemeine Zeitung
WTO	World Trade Organisation
ZdP	Zone der Prekarität
ZdV	Zone der Verwundbarkeit

ZfE	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
ZfPF	Zeitschrift für Personalführung
Z&L	Zugang & Legitimität
ZWW	Zusammenhangs- und Widerspruchswissen

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1969): Einleitung. In: Ders.; Albert, Hans; Dahrendorf, Ralf; Habermas, Jürgen; Pilot, Harald und Karl R. Popper (1969): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 7–79
- Ders.; Frenkel-Brunswik, Else; Levinson, Daniel J. und R. Nevitt Sanford (1950): *The Authoritarian Personality. Studies in Prejudice*. Horkheimer, Max und Samuel H. Flowerman (Hg.). New York: The Norton Library 1969 [Copyright des American Jewish Committee (AJC) 1950]
- ag du bist bertelsmann (2009): Schulrationalisierung und Bertelsmann. <http://www.anti-bertelsmann.de/schule/schulrationalisierung.pdf> [8.12.2009]
- Ahleit, Jan Dagmar (2010): Leiharbeit und Solidarität. Was hindert Stammbeschäftigte, Arbeitnehmervertreter und Leiharbeitnehmer daran, sich gemeinsam und solidarisch für bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen einzusetzen? – eine Analyse aus Sicht von Leiharbeitnehmern. Books on demand
- Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt [AgAG], Bd. 1–5, hrsg.v. Fuchs, Jürgen. Bd. 1.: Dokumentation des Modellprojekts, Bohn, Irina und Richard Münchmeier (Hg.); Bd. 2: Die wissenschaftliche Begleitung. Ergebnisse und Perspektiven, Böhnisch, Lothar; Fritz, Karsten und Thomas Seifert (Hg.); Bd. 3: Materialiensammlung aus der öffentlichen Diskussion, Bohn, Irina; Fuchs, Jürgen und Dieter Kreft (Hg.); Bd. 4: Dokumentation der internationalen Tagung ‚Jugend und Gewalt‘, Bohn, Irina und Dieter Kreft (Hg.); Bd. 5: Kommunale Gewaltprävention. Eine Handreichung für die Praxis, Bohn, Irina; Kreft, Dieter und Gerhard Segel (Hg.), Münster: Votum Verlag
- Andresen, Sünne und Mechthild Koreuber (2009): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Eine Einführung. In: Dies. und Dorothea Lück (Hg.), 19–33
- Diesn. und Dorothea Lütke (Hg. 2009): *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur ‚Modernisierung‘ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag
- Antrag der Fraktionen SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP und PDS. Gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt. Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/5456, 6.3.2001
- Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD und anderer zu Rechtsextremismus, Ausländerfeindlichkeit und zunehmender Gewaltbereitschaft in der Bundesrepublik Deutschland, 22.7.1992, Bundestagsdrucksache 12/3074. In: AgAG Bd. 3, 125–136
- Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage ‚Jugendarbeit mit Rechten‘ der Abgeordneten Ulla Jelpke und der Gruppe PDS/Linke Liste am 12.5.1993, Bundestagsdrucksache 12/4906. In: AgAG, Bd. 3, 162–175
- Argument-Sonderband AS 201 (1992): *Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses ‚Migration und Rassismus in Europa‘*, Hamburg, 26. bis 30. September 1990. Hamburg: Argument
- Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul und Thomas Teo: *Psychologie und Rassismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 259–285
- Auernheimer, Georg (1989): Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos? *Das Argument* 175, 31. Jg., H. 3, 381–394
- Ders. (1992): Ethnizität und Modernität. In: *Argument-Sonderband AS 201*, 118–132
- Ders. (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Aufruf 28.2.2007: Rechtsextremismus effektiv entgegnetreten – Nachhaltigkeit und Kontinuität zivilgesellschaftlicher Ansätze fördern. Erstunterzeichner/innen (Stand 28.2.07): Prof. Dr. Roland Roth, Prof. Dr. Werner Bergmann, Prof. Dr. Benno Hafenecker, Prof. Dr. Albert Scherr, Prof. Dr. Bernd Simon, Prof. Dr. Christoph Butterwege et al., Anhang des Verteilers des Koordinators der Mobilen Beratungsteams an dieselben
- Backes, Uwe und Eckhard Jesse (Hg.) (2002): *Jahrbuch Extremismus und Demokratie. 14. Jahrgang 2002*. Baden-Baden: Nomos
- Bade, Klaus J. (1992): Einheimische Ausländer: ‚Gastarbeiter‘ – Dauergäste – Einwanderer. In: Ders. (Hg.): *Deutsche im Ausland. Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*. München: C.H. Beck, 393–401
- Baer, Susanne (2001): Recht gegen Fremdenfeindlichkeit und andere Ausgrenzungen – Notwendigkeiten und Grenzen eines Gesetzes gegen Diskriminierung. In: *Zeitschrift für Rechtspolitik* 34 (11/2001), 500–504

- Dies. (2002): ‚Ende der Privatautonomie‘ oder grundrechtlich fundierte Rechtsetzung? Zur deutschen Debatte. In: *Zeitschrift für Rechtspolitik* 35 (7/2002), 290–294
- Dies. (2003): Recht auf Vielfalt. Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen des Managing Diversity. In: Belinszki, Eszter; Hansen, Katrin und Ursula Müller (Hg.), 104–120
- Balibar, Etienne (1998): Gibt es einen Neorassismus? In: Ders. und Immanuel Wallerstein: *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument, 23–38
- Bathke, Peter und Susanne Spindler (Hg.) (2006): *Neoliberalismus und Rechtsextremismus in Europa*. Berlin: Dietz-Verlag
- Bayreuther, Frank (2007): Diskriminierungsschutz und Gleichbehandlung im Arbeitsleben – Eine rechtswissenschaftliche Analyse der Diskussion über das AGG. In: Krell, Gertraude et al. (Hg.), 179–200
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Belinszki, Eszter (2003): Umgang mit personeller Vielfalt. Ergebnisse einer Untersuchung in Unternehmen und in Non-Profit-Organisationen. In: Dies.; Hansen, Katrin und Ursula Müller (Hg.), 206–236
- Belinszki, Eszter; Hansen, Katrin und Ursula Müller (Hg.) (2003): *Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld*. Münster: LIT Verlag
- Bendl, Regine (2004): Gendermanagement und Gender- und Diversitätsmanagement – ein Vergleich der verschiedenen Ansätze. In: Dies., Hanappi-Egger, Edeltraut und Roswitha Hofmann (Hg.): *Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis*, Wien: Linde, 43–72
- Benz, Wolfgang (Hg.) (2001): *Auf dem Weg in den Bürgerkrieg? Rechtsextremismus und Gewalt in Deutschland*. Frankfurt/M: Fischer
- Ders. (2001a): Kulturkampf oder Auftakt zum Bürgerkrieg? Aktuelle Tendenzen des Rechtsextremismus. In: Ders. (Hg.) (2001), 7–12
- Berg, Heinz L. von; Palloks, Kerstin und Johannes Vossen (2003): *Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung über die Modellphase der Strukturprojekte des Programms civitas*, http://www.kulturbuero-sachsen.de/dokumente/CIVITAS-Bericht_2003.pdf [26.8.2009]
- Berg, Tanja; Bürgin, Julika ; Schäuble, Barbara und Erik Weckel (1999): Selbstverständlichkeiten in den Blick nehmen. Nicht-rassistische Bildungsarbeit als Seminarprinzip. In: Mecklenburg, Jens (Hg.): *Was tun gegen Rechts?* Berlin: Elefanten Press, 120–138
- Bertelsmann-Stiftung (2001): *Eine Welt der Vielfalt. Praxisbandbuch für Lehrerinnen und Lehrer*, 2. überarbeitete Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung
- Bethge, Horst (2007): Bertelsmann macht Schule. In: Wernicke, Jens und Torsten Bultmann (Hg.): *Netzwerk der Macht – Bertelsmann*. Bamberg: BdWi-Verlag, 173–193
- Betz, Hans-Georg (2001): Radikaler Rechtspopulismus im Spannungsfeld zwischen neoliberalistischen Wirtschaftskonzepten und antiliberaler autoritärer Ideologie. In: Loch, Dietmar und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): *Schattenseiten der Globalisierung. Rechtsradikalismus, Rechtspopulismus und separatistischer Regionalismus in westlichen Demokratien*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 167–185
- Birsl, Ursula (2002): Der Neoliberalismus der politischen Mitte: Ein gezähmter Rechtspopulismus? In: Bojadziew, Manuela und Alex Demirovic (Hg.), 30–49
- Bischoff, Joachim; Dörre, Klaus und Elisabeth Gaultier et al. (Hg.) (2004): *Moderner Rechtspopulismus. Ursachen, Wirkungen, Gegenstrategien*. Hamburg: VSA
- Bohn, Irina und Uta Döhring (2008): 1. Zwischenbericht zur Wissenschaftlichen Begleitung des Programms: ‚kompetent.für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus.‘ http://www.kompetent-fuer-demokratie.de/wissenschaftliche_begleitung_16.html [18.8.2009]
- Bojadziew, Manuela (2002): Deutsche und ausländische Arbeiter: Ein Gegner – ein Kampf? Methodische Fragen, historische Entwicklungen. In: Demirovic, Alex und Dies. (Hg.), 268–289
- Bollinger, Stefan (2001): >geschichtlicher Block<. In: Haug, Wolfgang F. (Hg.), 440–448
- Bommes, Michael (1994): Migration und Ethnizität im nationalen Sozialstaat. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 23, Heft 5, 364–377
- Ders. und Albert Scherr (1991): Der Gebrauchswert von Selbst- und Fremdethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit. *ProKla Nr. 83, 21. Jg., H.2*, 291–316
- Borghoff, Wilma (2003): Ford Werke Deutschland. In: Belinszki, Eszter; Hansen, Katrin und Ursula Müller (Hg.), 313–325

- Bortz, Jürgen und Nicola Döring (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarbeitete Auflage*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Botsch, Gideon (2008): Welches Verständnis von Demokratie hat die NPD? In: Virchow, Fabian und Christian Dornbusch (Hg.), 42–44
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: Ders.: *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK, 779–802
- Brinkmann, Ulrich; Dörre, Klaus; Röbenack, Silke; Kraemer, Klaus und Frederic Speidel (2006): *Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse*. Friedrich Ebert Stiftung (Hg.), Bonn: Universitätsdruckerei
- Brixen-Erklärung (2002): Zusammenfassung der Brixen/Bressanone Erklärung zur Kulturellen Vielfalt und GATS (von den Europäischen Regionalministern für Kultur und Bildung einstimmig verabschiedet Brixen/Bressanone, den 18. Oktober 2002), http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/kkv/Brixen_20Declaration-D.pdf [24.7.2009]
- Bultmann, Torsten (2000): Wissenschaft, Bildung, Ausbildung – Was sind Hochschulen? In: Nohr, Barbara (Hg.), 69–73
- Ders. (2007): Soziale Kämpfe um Bildung. Überlegungen zum Funktionswandel von Bildung in der nach-industriellen Gesellschaft. In: Christina Kaindl (Hg.), 181–193
- Ders. (2008): Elite – Begabung – Exzellenz. Zur aktuellen Konjunktur einer anti-egalitaristischen Bildungspolitik: In: Huck, Lorenz et al. (Hg.), 307–316
- Bungard, Walter (1980): Einführung in die Thematik. In: Ders. (Hg.): *Die ‚gute‘ Versuchsperson denkt nicht. Artefakte in der Sozialpsychologie*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 11–30
- Bühner, Markus und Matthias Ziegler (2009): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Education Deutschland GmbH
- Bukow, Wolf-Dietrich und Roberto Llaryora (1988): *Mitbürger aus der Fremde. Sozjogenese ethnischer Minoritäten*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2004): *Symbole und Zeichen der Rechtsextremisten*. Triosdorf: Rautenberg-Multipress-Verlag
- Dass. (2008): Was wir für Sie tun. http://www.verfassungsschutz.de/download/SHOW/broschuere_0803_was_wir_tun.pdf [12.09.2010]
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung [BMAS] (2000): Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt, unveröffentlichter Konzeptentwurf
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (2008): Xenos – Integration und Vielfalt. Programmbeschreibung. Stand: April 2008. http://www.bmas.de/coremedia/generator/25790/property=pdf/2008__04__25__xenos__programmbeschreibung.pdf [31.8.2009]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2003): Leitlinien zur Umsetzung des Programms ‚entimon – Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus‘ – für das Jahr 2003, unveröffentlichte Leitlinien
- Dass. (2003a): Leitlinien zur Umsetzung des Programms ‚civitas – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern‘ – für das Jahr 2003, unveröffentlichte Leitlinien
- Dass. (2006): ‚Förderung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘, Entwurf, Stand: 26.3.2006, unveröffentlichte Leitlinien
- Dass. (2006a): Antwort vom 30.3.2006 auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke u.a. und der Fraktion Die Linke vom 14.3.2006, Drucksache 16/972
- Dass. (2006b): Antwort vom 24.5.2006 auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke u.a. und der Fraktion Die Linke vom 15.5.2006, Drucksache 16/1486
- Dass. (2006c): Abschlussbericht zur Umsetzung des Aktionsprogramms ‚Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus‘, Stand: 31.10.2006, http://www.entimon.de/content/e28/e45/e826/Abschlussbericht_zum_Aktionsprogramm.pdf [26.8.2009]

- Dass. (2007): Bundesprogramm Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Leitlinien zum Programmbereich „Modellprojekte: Jugend, Bildung und Prävention“, http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e4478/Leitlinie_Modellprojekte.pdf [10.5.2008]
- Dass. (2007a): Nationale Strategie und Prioritäten für 2007 – Europäisches Jahr der Chancengleichheit für alle Deutschland, http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/uploaded_files/documents/DE_070611_Nati_Strategy.pdf [10.11.2008]
- Dass. (o.J.): Vielfalt/Startseite, http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/index_print_ger.html [18.8.2009]
- Dass. (o.J.): Vielfalt/Ziele und Strategien, http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4548/e4549/index_print_ger.html [18.8.2009]
- Dass. Leitlinie LAP (o.J.): Bundesprogramm Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Leitlinie zum Programmbereich ‚Entwicklung integrierter lokaler Strategien (Lokale Aktionspläne)‘ (LAP), http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e4477/Leitlinie_Entwicklung_integrierter_lokaler_Strategien_LAP.pdf [18.8.2009]
- Dass. Leitlinie MP (o.J.): Bundesprogramm Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Leitlinie zum Programmbereich ‚Modellprojekte: Jugend, Bildung und Prävention‘, http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e4478/Leitlinie_Modellprojekte.pdf [18.8.2009]
- Dass. Leitlinie BN (o.J.): Leitlinien zum Programm ‚kompetent.für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus‘, http://www.kompetent-fuer-demokratie.de/uploads/interner_bereich_-_programmunterlagen/leitlinien_kompetent_fuer_demokratie.pdf [14.9.2009]
- Dass. (2010): Bundesfamilienministerin Dr. Kristina Köhler im Gespräch mit der ‚Welt am Sonntag‘, 7.12.2009. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=132980.html> [9.8.2010]
- Dass. (2010a): Bundesregierung tritt Extremismus jeglicher Art entschlossen entgegen. Aktuelles vom 20.1.2010. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=133662.html> [9.8.2010]
- Dass. (2010b): Kristina Schröder über links- und rechtsextreme Gewalt. Interview mit der FAZ, 30.4.2010. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=140256.html> [9.8.2010]
- Dass. (2010c): Bundesfamilienministerium startet Modellprojekte zur Prävention von Linksextremismus und islamischem Extremismus. Pressemitteilung vom 1.7.2010. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=142564.html> [9.8.2010]
- Butterwegge, Christoph (2002): *Themen der Rechten – Themen der Mitte. Zuwanderung, demografischer Wandel und Nationalbewusstsein*. Opladen: Leske und Budrich
- Ders. (2006): Globalisierung als Spaltpilz und sozialer Sprengsatz. Weltmarktdynamik und ‚Zuwanderungsdramatik‘ im postmodernen Wohlfahrtsstaat. In: Ders. und Gudrun Hentges (Hg.), 55–102
- Ders. und Gudrun Hentges (2006): *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik*. 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Candeias, Mario (2004): *Neoliberalismus, Hochtechnologie, Hegemonie. Grundrisse einer transnationalen kapitalistischen Produktions- und Lebensweise*. Eine Kritik. Hamburg: Argument
- Ders. (2007): High Tech, Hartz und Hegemonie. In: Kaindl, Christina (Hg.), 49–57
- Ders. (2007a): Das >unmögliche< Prekariat. Antwort auf Waquant. In: *Das Argument*, 49. Jg., H. 3, 410–422
- Castel, Robert (2008): *Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. 2. Auflage [1. Auflage 2000], Konstanz: UVK.
- Charta der Vielfalt (2006), <http://www.charta-der-vielfalt.de/> [10.5.2008]
- Clauß, Günter; Finze, Falk-Rüdiger und Lothar Partzsch (2004): *Statistik für Psychologen, Pädagogen und Mediziner*. 5. korrigierte Auflage. Frankfurt/M: Wissenschaftlicher Verlag Harri Deutsch
- Cox, Taylor Jr. (1991): The multicultural organisation. In: *Academy of Management Executive*, Vol. 5, No. 2, 34–47
- Ders. (2008): Synergy by Diversity. An Update on the Relationship between Workforce Diversity and Organisational Performance. Bertelsmann-Stiftung (Hg.), http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23946_23996_2.pdf [17.1.2011]

- Ders. und Stacy Blake (1991): Managing cultural diversity: implications for organisational competitiveness. In: *Academy of Management Executive*, Vol. 5, No. 3, 45–56
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, 138–167
- Curio, Claudia (2001): Chronik rechtsextremer Gewalt in Deutschland seit 1990. In: Benz, Wolfgang (Hg.), 177–211
- Czollek, Leah C. (2008): Antidiskriminierung: Social Justice und Diversity Training. In: *Sozial extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit* 11/12, 24–27
- Dies. und Heike Weinbach (2007): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Düsseldorf: Düssel-Druck und Verlag GmbH
- Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. ‚*Anti-Rassismus. Methodendiskussion*‘. 34. Jg., H.5, 1992
- Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. *Europa, Postkommunismus und Rassismus*. 34. Jg., H. 1, 1992
- Decker, Oliver und Elmar Brähler (2006): *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Friedrich Ebert Stiftung (Hg.), Berlin: Wagemann Meiden GmbH
- Dies. (2008): *Bewegung in der Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2008 mit einem Vergleich von 2002 bis 2008 und der Bundesländer*. Friedrich Ebert Stiftung (Hg.), Berlin: Wagemann Meiden GmbH
- Demirovic, Alex (2007): Politische Beratung, Think Tanks und Demokratie. In: Wernicke, Jens und Torsten Bultmann (Hg.), 15–29
- Ders. und Manuela Bojadziev (2002): *Konjunkturen des Rassismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Derichs-Kunstmann, Karin (2003): Exemplarisches Lernen. In: Hufer, Klaus-Peter (Hg.): *Lexikon der politischen Bildung. Band 2. Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Schwalbach: Wochenschauverlag, 73–74
- Deutscher Bundestag (2007): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 16. Wahlperiode, Drucksache 16/5816, 22.6.2007
- Deutschlandradio Kultur, 25.9.2006: Politologe: Bewährte Projekte gegen Rechtsextremismus beibehalten. Roth kritisiert neues Förderkonzept der Bundesregierung. Ausdruck der Presseschau der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (mbr) vom 16.–26.9.2006
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Bildungswerk Thüringen (o.J.): *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. Erfurt: Fehldruck
- Deutsche UNESCO-Kommission [DUK] (2009): Kulturelle Vielfalt – Konvention – Internationale Debatte, <http://www.unesco.de/2968.html?&L=0> [24.7.2009]
- die tageszeitung (taz), 21.10.2006: Regierung gibt mehr Geld gegen rechts. Ausdruck der Presseschau der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (mbr) vom 16.–26.9.2006
- Dietz, Gunther (2007): Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Vol. 10, No. 1, 7–30
- Doppler, Lisa (2010): Toleranz fördern – Kompetenz stärken? 12.7.2010 <http://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/debatte/kommentare/toleranz-foerdern-kompetenz-staerken/?pn=34&bs=10> [17.8.2010]
- Dörre, Klaus; Kraemer, Klaus und Frederic Speidel (2004): Marktsteuerung und Prekarisierung von Arbeit – Nährboden für rechtspopulistische Orientierungen? Hypothesen und empirische Befunde. In: Bischoff, Joachim; Ders. und Elisabeth Gaultier et al. (Hg.), 77–118
- Ders. (2006): Prekarisierung der Arbeitsgesellschaft – Ursache einer rechtspopulistischen Unterströmung? In: Bathke, Peter und Susanne Spindler (Hg.), 153–166
- Dossier Managing Diversity (2007), www.migration-boell.de/web/diversity/48_990asp [1.5.2009].
- Duden Oxford Großwörterbuch Englisch (2005). 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag

- Eagly, Alice H. und Shelly Chaiken (1993): *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich Publishers
- Elverich, Gabi und Karin Reindlmeier (2006): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Diesn. und Annita Kalpaka (Hg.): *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt/M, London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 27–62
- Ely, Robin J. und David A. Thomas (1996): Making Differences Matter: A new Paradigm for Managing Diversity. In: *Harvard Business Review*, Vol. 74, Issue 5, September–October, 79–90
- Emminghaus, Christoph; Lindner, Markus; Niedlich, Sebastian und Tobias Stern (2007): Evaluation des Bundesprogramms Xenos. Abschlussbericht, http://www.esf.de/portal/generator/7120/property=data/2009__03__18__xenos__evaluationsbericht__2007.pdf [19.8.2009]
- Endrikat, Kirsten; Schäfer, Dagmar; Mansel, Jürgen und Wilhelm Heitmeyer (2002): Soziale Desintegration. Die riskanten Folgen negativer Anerkennungsbilanzen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), 37–58
- Entschließungsantrag der Fraktionen der CDU/CSU, SPD und FDP zu der vereinbarten Debatte ‚Extremismus und Gewalt‘, 7.10.1992, Bundestagsdrucksache 12/3374, AgAG, Bd. 3, 137–161
- Ergebnisvermerk/Rahmenkonzept Aktionsprogramm: Ergebnisvermerk zur Sitzung der Ad-hoc-Arbeitsgruppe der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden zur Problematik ‚Jugend und Gewalt‘ vom 30.9.1001 und das der Sitzung zugrunde liegende Rahmenkonzept für ein Aktionsprogramm vom 20.9.1991. In: AgAG Bd. 3, 31–36
- Erste Pressekonferenz des BMFJ zum AgAG am 10.12.1991, AgAG Bd. 3, 46-49
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1999), 4. Auflage, Berlin: dtv
- Femina Politica (2007): *Von Gender zu Diversity Politics? 1/2007*, Kevelaer: Bercker
- Fichter, Michael; Stöss, Richard und Bodo Zeuner (2006): Das Forschungsprojekte ‚Gewerkschaften und Rechtsextremismus‘ – ausgewählte Ergebnisse. In: Bathke, Peter und Susanne Spindler (Hg.), 167–181
- Financial Times Deutschland, 23.9.2006: SPD fordert mehr Geld gegen Rechts. Ausdruck der Presseschau der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (mbr) vom 16.–26.9.2006
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt
- Flecker, Jörg und Gudrun Hentges (2004): Rechtspopulistische Konjunkturen in Europa. Sozioökonomischer Wandel und politische Orientierungen. In: Bischoff, Joachim, Dörre, Klaus und Elisabeth Gauthier (Hg.), 119–149
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Ders. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve
- Frankenberg, Günter (2004): *Grundgesetz*. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuch
- Fried, Barbara (2002): Zur Relevanz gesellschaftstheoretischer Analysen für die aktualempirische Forschung der Kritischen Psychologie – am Beispiel Rassismus. In: *Forum Kritische Psychologie* 44, 118–151
- Dies.; Kaindl, Christina; Markard, Morus und Gerhard Wolf (Hg.): *Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft*. Hamburg: Argument
- Fritz, Thomas (2002): Die Bewertung der GATS-Verhandlungen im Rahmen der Wissensgesellschaft. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission ‚Globalisierung und Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten‘, Berlin, Januar 2002, <http://www.stoppgats.at/down/dokumente/Fritz%20Thomas%20-%20Bewertung%20der%20GATS-Verhandlungen.pdf> [14.8.2009]
- Ders. und Christoph Scherrer (2002): GATS – Zu wessen Diensten? Öffentliche Ausgaben unter Globalisierungsdruck. Hamburg: VSA Verlag
- Fuchs, Jürgen (1997): Wie ein Programm entsteht. In: AgAG Bd. 3, 15–25
- Fuchs, Martin (2007): Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara und Dagmar Vinz (Hg.), 17–34

- Gardenswarze, Lee und Anita Rowe (1998): *Managing Diversity. A complete desk reference and planning guide*, 2. Auflage, New York: MacGraw-Hill
- Garske, Pia (2009): Politische Bildung und die Interdependenz gesellschaftlicher Ungleichheiten. In: Mende, Janne und Stefan Müller (Hg.), 155–179
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW](2006): *Privatisierungsreport – 2. Vom Durchmarsch der Stiftungen und Konzerne*. <http://www.gew.de/Binaries/Binary28680/Privatisierungsreport2.pdf> [8.12.2009]
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel und Erich Weingarten (Hg.), 91–111
- Diesn. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber
- Gogolin, Ingrid und Christoph Wulf (2007): Editorial. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Jg. 10, H.1, 5–6
- Goll, Thomas (2008): ‚Diversity‘ in der politischen Bildung – Kontext und Reichweite eines Konzepts. In: GPJE (Hg.), 76–87
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich
- Gottschall, Karin (2000): *Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotenziale im deutschen soziologischen Diskurs*. Opladen: Leske und Budrich
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE](2008): *Diversity Studies und politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschauverlag
- Graser, Werner (1994): Interkulturelles Lernen für eine multikulturelle Gesellschaft. Ein neues Konzept im Spannungsfeld von Pädagogik und Migrationspolitik. In: Jäger, Siegfried (Hg.), 54–102
- Griese, Hartmut M. (Hg.) (1984): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik*. Leverkusen: Leske und Budrich
- Griese, Kerstin und Frank Schmidt (2006): Rechtsextremismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit dauerhaft bekämpfen. Erklärung des zuständigen Berichterstatters im Haushaltsausschuss und der Vorsitzenden des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 21.9.2006, SPD-Bundestagsfraktion, www.spdfraktion.de
- Diesn., Pressemitteilung vom 20.10.2006: Zusätzliche 5 Millionen Euro gegen Rechtsextremismus, SPD-Bundestagsfraktion, www.spdfraktion.de
- Habermas, Jürgen (1969): *Theorie kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Ders.(1985): *Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Ders. (1985a): Nach der Wende. Konservative Politik, Arbeit, Sozialismus und Utopie heute. In: Ders. (1985), 59–78
- Ders. (1985b): Die neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Ders. (1985), 141–166
- Ders. (1985c): Entsorgung der Vergangenheit. In: Ders. (1985), 261–268
- Haddock, Geoffrey und Gregory R. Maio (2007): Einstellung – Inhalt, Struktur und Funktionen. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang und Miles Hewstone (Hg.), 87–223
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Berlin: Argument
- Ders. (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Räthzel (Hg): *Theorien über Rassismus*. Hamburg: Argument. 7–16
- Hamburger, Franz; Seus, Lydia und Otto Wolter (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Griese, Hartmut M. (Hg.), 33–42
- Haney, Craig; Banks, Curtis und Philip Zimbardo (1973): Interpersonal Dynamics in a Simulated Prison. In: *International Journal of Criminology and Penology*, 1973/1, 69–97
- Hansen, Katrin (2003): ‚Diversity‘ – ein Fremdwort in deutschen Arbeits- und Bildungsorganisationen? In: Belinszki, Eszter; Dies. und Ursula Müller (Hg.), 155–205
- Dies. (2006): Umgang mit personeller Vielfalt. Alltagskonstruktionen von Verschiedenheit in deutschen Unternehmen. In: Becker, Manfred und Alina Seidel (Hg.): *Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt*. Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag, 334–348

- Dies. und Ursula Müller (2003): Diversity in Arbeits- und Bildungsorganisationen. Aspekte von Globalisierung, Geschlecht und Organisationsformen. In: Belinszki, Eszter und Diesn. (Hg.), 9–60
- Hardenberg, Aletta von und Elisabeth Girg (2003): Deutsche Bank AG. Ein Gespräch. In: Belinszki, Eszter; Hansen, Katrin und Ursula Müller
- Hardmeier, Sibylle und Dagmar Vinz (2007): Diversity und Intersectionality – Eine kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaft. In: *Femina Politica*, 1/2007, 23–33
- Harvey, David (2007): *Kleine Geschichte des Neoliberalismus*. Zürich: Rotpunktverlag
- Haug, Frigga (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument
- Dies. (2003a): >Geschlechterverhältnisse<. In: Dies. (Hg.): *Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus*. Hamburg: Argument, 442–497
- Dies. und Katrin Reimer (Hg.) (2005): *Streit ums Kopftuch*. Hamburg: Argument
- Haug, Wolfgang F. (1993): *Elemente einer Theorie des Ideologischen*. Hamburg: Argument
- Ders. (1995): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 2*. Hamburg: Argument
- Ders. (1998): *Politisch Richtig oder Richtig Politisch. Linke Politik im trans-nationalen High-Tech-Kapitalismus*. Hamburg: Argument
- Ders. (1998a): Vorwort. In: Ders. (1998), 9–14
- Ders. (1998b): Die Arbeit neu erfinden. In: Ders. (1998), 188–206
- Ders. (1998c): Dialektik des Antirassismus. In: Ders. (1998), 111–142
- Ders. (1998d): Wider den Neoliberalismus – aber wie? In: Ders. (1998), 171–187
- Ders. (2001): *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 5*. Hamburg: Argument
- Ders. (2003): *High-Tech-Kapitalismus. Analysen zu Produktionsweise, Arbeit, Sexualität, Krieg und Hegemonie*. Hamburg: Argument
- Ders. (2004): >Hegemonie<. In: Ders. (Hg.) (2004a), 1–25
- Ders. (Hg.) (2004a): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 6/I*. Hamburg: Argument
- Ders. (2009): Der gespaltene Kosmopolitismus des transnationalen Hightech-Kapitalismus. Editorial. In: *Das Argument* 282, 51. Jg., H. 4, Hamburg: Argument
- Ders., Haug, Frigga und Peter Jehle (Hg.): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 7/I*. Hamburg: Argument
- Häusler, Alexander (2008): *Rechtspopulismus als ‚Bürgerbewegung‘. Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien*. Wiesbaden: VS Verlag
- Heitmeyer, Wilhelm (1989): *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen: empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation*. 3., ergänzte Auflage [1987]. Weinheim: Juventa-Verlag
- Ders. (1992): *Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie: erste Langzeituntersuchung zur politischen Situation männlicher Jugendlicher*. Weinheim: Juventa-Verlag
- Ders. (2002–2010): *Deutsche Zustände. Folge 1–8*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Ders. (2002a): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In: Ders. (Hg.) (2002), 15–34
- Ders. (2007): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Ein Normaler Dauerzustand? In: Ders. (Hg.) (2007), 15–36
- Ders. (2010): Krisen – Gesellschaftliche Auswirkungen, individuelle Verarbeitungen und Folgen für die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Ders. (Hg.) (2010), 13–45
- Ders. (2010a): Deutsche Zustände. Demokratie und Gesellschaft in der Krise. Ökonomische Kriseneffekte für Demokratie und Gesellschaft. Vortrag im Rahmen der Konferenz „Was uns verbindet, was uns zusammenhält. Für eine demokratische und solidarische Gesellschaft!“ am 9.3.2010 in der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, unveröffentlichtes Manuskript
- Held, Josef; Horn, Hans; Leiprecht, Rudolf und Athanasios Marvakis (1992): >Du musst so handeln, dass Du Gewinn machst...< *Empirische Untersuchungen zu politisch rechten Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer*. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS). Texte, Nr. 18, 2., neu gestaltete Auflage, Duisburg: Basis-Druck
- Herbert, Ulrich (2001): *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*. München: C. H. Beck

- Hentges, Gudrun; Meyer, Malte-Henning; Flecker, Jörg und Sabine Kirschhofer et al. (2003): *The Abandoned Worker – Socio-Economic Change and the Attraction of Right-Wing-Populism. European Synthesis Report on Qualitative Findings*. Köln/Wien: Riegelnik GmbH
- Hentges, Gudrun und Jörg Flecker (2006): Die Sirenen-Gesänge des europäischen Rechtspopulismus. In: Bathke, Peter und Susanne Spindler (Hg.), 122–147
- Holzcamp, Klaus (1964): *Theorie und Experiment in der Psychologie. Eine grundlagenkritische Untersuchung*. Berlin: DeGruyter
- Ders. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M: Campus
- Ders. (1986): Die Verkenning von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 17, 216–238, zit.n. dem Nachdruck in: *Forum Kritische Psychologie* 19, 23–58
- Ders. (1988): Praxis: Funktionskritik eines Begriffs. In: Dehler, Joseph und Konstanze Wetzel (Hg.): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie. Bericht von der 4. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie, 5. – 10. Oktober 1987 in Fulda. Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft, 15–48
- Ders. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M: Campus; zit. nach der Studienausgabe 1995, Frankfurt/M, New York: Campus
- Ders. (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer ‚Einstellungen‘? – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. Referat für das Colloquium des Duisburger Instituts für Sozialforschung (DISS) am 28.11.1991. In: *Das Argument* 203, Jg. 36, h.1 41–58, zit.n. redaktionell überarbeiteter Version in: Holzcamp, Klaus (1997): *Schriften I*. Hamburg: Argument, 279–299
- Hopf, Christel (1978): Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Dies. und Elmar Weingarten (Hg.), 11–37
- Dies. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hg.), 349–359
- Hormel, Ulrike (2007): *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag
- Dies. (2008): Diversity und Diskriminierung. In: *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit*, H. 11/12, 20–23
- Dies. und Albert Scherr (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag
- Huck, Lorenz; Kaindl, Christina; Lux Vanessa und Thomas Pappritz et al. (2008): ‚Abstrakt negiert ist halb kapiert.‘ *Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag*. Bamberg: BdWi-Verlag
- Huntington, Samuel P. (1996): *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order*. New Dheli: Penguin
- Illouz, Eva (2007): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Ivanova, Flora und Christoph Hauke (2003): Managing Diversity – Ergebnisse einer repräsentativen Unternehmensbefragung. In: *Personal. Zeitschrift für Human Resource Management*, Nr. 7 vom 1.7.2003, 12–15
- Jäger, Siegfried (Hg.) (1994): *Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte-Erfahrungen-Forschung*. Duisburg: Edel Druck
- Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang und Miles Hewstone (Hg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Jung, Rüdiger H.; Schäfer, Helmut M. und Friedrich W. Seibel (Hg.) (1994): Vielfalt gestalten – Managing Diversity. Kulturenvielfalt als Herausforderung für interkulturelle Humanressourcenentwicklung in Europa – Interdisziplinäre Europäische Studien. Frankfurt/M: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Kaindl, Christina (2005): >Du musst ihn fühlen, den Scheiß!< Neoliberale Mobilisierung im Imaginären und der Kampf um neue Lebensweisen am Beispiel von Big Brother und Popstars. In: *Das Argument* 261, 47. Jg., H. 3, 347–360
- Dies. (2006): Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil II: Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie des Lernens. In: *Forum Kritische Psychologie* 49, 80–105
- Dies. (2006a): Antikapitalismus und Globalisierungskritik von rechts – Erfolgskonzept für die extreme Rechte? In: Bathke, Peter und Susanne Spindler (Hg.), 60–75

- Dies. (Hg.) (2007): *Subjekte im Neoliberalismus*. Bamberg: BdWi-Verlag
- Dies. (2007a): Frei sein, dabei sein: Subjekte im High-Tech-Kapitalismus. In: Dies. (Hg.) (2007), 141–161
- Dies. und Morus Markard (2000): Das Ausbildungsprojekt ‚Subjektwissenschaftliche Berufspraxis‘ – theoretische, methodische und organisatorische Aspekte studentischer Praxisforschung. In: Markard, Morus und ASB (Hg.), 29–43
- Kalpaka, Annita (1992): Überlegungen zur antirassistischen Praxis mit Jugendlichen in der BRD. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.): *Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Zur Entwicklung angemessener Begriffe und Ansätze für eine veränderte Praxis (nicht nur) in der Arbeit mit Jugendlichen*. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- u. Sozialforschung, 131–152
- Dies. (1994): Theaterworkshops zum Thema ‚Macht-Ohnmacht-Alltagsrassismus‘ als selbstreflexive Lernform. In: Jäger, Siegfried (Hg.), 104–133
- Dies. (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram; Rohde, Georg und Thomas Weber (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt/M: Brandes und Apsel, 56–79
- Dies. und Nora Räthzel (1990): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. 2., völlig überarbeitete Auflage. Leer: Mündo-Verlag
- Karakayali, Serhat (2008): *Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bielefeld: transcript Verlag
- Ders. und Vassilis Tsianos (2002): Migrationsregimes in der Bundesrepublik Deutschland. Zum Verhältnis von Staatlichkeit und Rassismus. In: Demirovic, Alex und Manuela Bojadjiev (Hg.), 246–267
- Keller, Andreas (2000): Von der Ordinarienuniversität zur Gruppenhochschule: Interessengruppen im Hochschulsystem. In: Nohr, Barbara (Hg.), 187–197
- Kemper, Andreas (2007): Klassismus. In: Czollek, Leah C. und Heike Weinbach, 50–52
- Kempf, Wilhelm (1992): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der psychologischen Forschung. In: *Forum Kritische Psychologie* 29. 89–108
- Kessler, Thomas und Nicole S. Harth (2008): Die Theorie relativer Deprivation. In: Petersen, Lars-Eric und Bernd Six (Hg.), 249–258
- Kiechl, Rolf (1993): Managing Diversity: Postmoderne Kulturarbeit in der Unternehmung. In: *Die Unternehmung, Heft 1*, 67–72
- Kinder- und Jugendhilfegesetz [KJHG]. In: Janssen, Karl (2004): *Kinder- und Jugendhilfegesetze mit allen wichtigen Vorschriften für den Praktiker in der Kinder- und Jugendhilfe*. 12., überarbeitete Auflage, München, Kronach: Carl Link DVK, 49–135
- Klafki, Wolfgang (1989): Gesellschaftliche Funktionen pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Braun, Karl Heinz; Müller, Klaus und Reinhard Odey (Hg.): *Subjektivität und Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4–34
- Klein, Naomi (2007): *Die Schockstrategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus*. Frankfurt/M: Fischer
- Klein, Anna und Wilhelm Heitmeyer (2010): Wenn die Wut kein politisches Ventil findet. Politische Kapitulation und die Folgen für schwache Gruppen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), 164–185
- Klingelhöfer, Susanne; Schmidt, Mareike; Schuster, Silke und Ulrich Brüggemann (2007): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms ‚Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus‘, Jahre 2002–2006. Deutsches Jugendinstitut Halle. Leipzig: Medienbüro http://www.entimon.de/content/e28/e45/e952/Abschlussbericht_wissenschaftliche_Begleitung_Entimon.pdf [18.8.2009]
- Knapp, Gudrun A. (2005): ‚Intersectionality‘ – Ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von ‚Race, Class, Gender‘. In: *Feministische Studien* 1/2005, 68–81
- Koalitionsvertrag SPD, B’90/Die Grünen (1998): Aufbruch und Aufbruch und Erneuerung – Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert. Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Bonn, 20. Oktober 1998. http://archiv.gruene-partei.de/gremien/rot-gruen/vertrag/ko_vertr.pdf [19.9.2009]

- Koalitionsvertrag CDU/CSU, SPD (2005): Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD, 11. November 2005. <http://www.cducus.de/upload/koavertrag0509.pdf> [19.9.2009]
- Koalitionsvertrag CDU/CSU, FDP (2009): Wachstum. Bildung, Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU UND FDP. 17. Legislaturperiode. <http://www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducus-fdp.pdf> [20.3.2010]
- Koall, Iris und Verena Bruchhagen (2002): Lust und Risiko in der Arbeit mit Verschiedenheit. Wissenschaftliche Weiterbildung ‚Managing Gender & Diversity‘. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 20. Jg., H. 3, 111–128
- Diesn. und Friederike Höher (Hg.) (2007): *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*. Hamburg: LIT Verlag
- Kohl, Helmut (1983): Programm der Erneuerung: Freiheit, Mitmenschlichkeit, Verantwortung. Regierungserklärung des Bundeskanzlers am 4.5. 1983 vor dem Deutschen Bundestag in Bonn. In: *Bulletin Nr. 43*. Bonn, 5. Mai 1983, 397–412, zit.n.: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/kohl_RE_1983/kohl_RE_1983.pdf [18.9.2009]
- Korgel, Lorenz (2005): Mobile Beratung für Demokratieentwicklung gegen Rechtsextremismus. Ein Profil der Arbeit Mobiler Beratung in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kowal, Sabine und Daniel C. O’Connell (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hg.), 437–447
- Kreisky, Eva (2002): In Konvergenz der Interessen: Neoliberale Praktiken und rechtspopulistische Regulierungen sozialen Protests. In: Demirovic, Alex und Manuela Bojadzijev (Hg.), 50–89
- Krell, Getraude (1996): Mono- oder multikulturelle Organisationen. Managing Diversity auf dem Prüfstand. In: *Industrielle Beziehungen*, H. 4, 334–350
- Dies. (Hg.) (2004): *Chancengleichheit durch Personalpolitik*. 4. Auflage. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr.Th.Gabler
- Dies. (2004a): Managing Diversity als Wettbewerbsfaktor. In: Dies. (Hg.) (2004), 41–56
- Dies. (Hg.) (2008): *Chancengleichheit durch Personalpolitik*. 5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler
- Dies. (2008a): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsfaktor. In: Dies. (Hg.) (2008), 63–80
- Dies. (2009): Gender und Diversity: Eine ‚Vernunftfehe‘ – Plädoyer für vielfältige Verbindungen. In: Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild und Dorothea Lüdtkke (Hg.), 133–153
- Dies. und Ulrike Karberg (2002): Geschlechterbezogene Themen in der Personallehre. In: *Zeitschrift für Personalforschung*, 16. Jg., H. 3, 279–307
- Dies. und Barbara Sieben (2007) : Diversity Management und Personalforschung. In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara und Dagmar Vinz (Hg.), 235–254
- Dies. und Hartmut Wächter (2006): *Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung*. München, Mering: Rainer Hampp Verlag
- Dies.; Pantelmann, Heike und Hartmut Wächter (2006): Diversity(-Dimensionen) und deren Management als Gegenstände der Personalforschung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Dies. und Hartmut Wächter (Hg.) (2006), 25–56
- Dies.; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara und Dagmar Vinz (Hg.) (2007): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Diesn. (2007a): Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: Diesn. (Hg.) (2007), 7–16
- Köppel, Petra und Dominik Sander (2008): Synergie durch Vielfalt. Praxisbeispiele zu Cultural Diversity in Unternehmen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-EB46BCC7-116B8FB7/bst/xcms_bst_dms_23800_23971_2.pdf [4.5.2009]

- Köppel, Petra; Yan, Junchen und Jörg Lüdicke (2007): *Cultural Diversity Management in Deutschland hinkt hinterher*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbrc/SID-8614074B-FF84D160/bst/xms_bst_dms_21374_2.pdf [4.5.2009]
- Krislin, Carolin und Petra Köppel (2008): *Diversity Management durch die Hintertür. Über das wirtschaftliche Potenzial von kultureller Vielfalt im Mittelstand*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24944_2.pdf [4.5.2009]
- Kroll, Karin (2000): Rollenspiel. In: Kuhn, Hans-Werner und Peter Massing (Hg.), 155–158
- Kuhn, Hans-Werner und Peter Massing (2002): *Lexikon der politischen Bildung. Methoden und Arbeitstechniken. Bd. 3*. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Kurzfassung Jahresbericht LAP (2008): Programmbereich: Lokale Aktionspläne. Berichtszeitraum: 1.1.2008 bis 31.8.2008. Beauftragte wissenschaftliche Begleitung: ISS-Frankfurt a.M. und Camino gGmbH. http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e6557/WB_LAP_Kurzzusammenfassung_2008_end.pdf [19.9.2009]
- Kutsal, Seyda (2001): Das Konzept von eyetoeye. In: *Landeszentrum Zuwanderung NRW: Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten*. Solingen: Landeszentrum für Zuwanderung, 55–58
- Kühnl, Reinhard (1979): *Faschismustheorien. Texte zur Faschismuskritik 2. Ein Leitfadens*. Reinbek: Rowohlt
- Lang, Susanne und Rudolf Leiprecht (2001): Autoritarismus als antirassistisches Lernziel? Eine kritische Betrachtung des BlueEyed/BrownEyed Trainings (Jane Elliot). In: *Forum Kritische Psychologie 43*, 136–162
- Langenscheid Handwörterbuch Englisch (1988). Neubearbeitung 1988, 2. Auflage 1990, Berlin, München: Langenscheidt KG
- LaPiere, Richard (1934): Attitudes versus actions. In: *Social Forces*, 13, 1934–35, 230–237
- Leiprecht, Rudolf (2008): Diversity Education und Interkulturalität. Zwei neue Begriffe für die Soziale Arbeit. In: *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit*, H. 11/12, 15–19
- Lepperhoff, Julia; Rülting Anneli und Alexandra Scheele (2007): Von Gender zu Diversity Politics? Kategorien feministischer Politikwissenschaft auf dem Prüfstand. In: *Femina Politica*, 9–22
- Loden, Marilyn und Judy B. Rosener (1991): *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Homewood/Illinois: Business One Irwin
- Lutz, Helma (2008): *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung*, 2. überarbeitete Auflage, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Lux, Vanessa (2009): Die passenden Studierenden für ein verschultes Studium? In: *Forum Kritische Psychologie 53*, 55–70
- Madörin, Mascha (2001a): Care Economy – ein blinder Fleck der Wirtschaftstheorie. In: *Widerspruch 40*, Jg. 21, 1/2001, 41–45
- Dies. (2001b): Care Economy und die Kostenexplosion im Gesundheitsbereich: Die Ökonomisierung des Sozialen. In: *WoZ – Die Wochenzeitung 08/01*. <http://www.woz.ch/dossier/femoek/12423.html> [20.12.2010]
- Markard, Morus (1979): Der politische Aspekt der Psychologie, ausgewiesen am Einstellungskonzept. In: Moser, Helmut (Hg.): *Politische Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz, 104–135
- Ders. (1984): *Einstellung – Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts*. Frankfurt/M, New York: Campus
- Ders. (1985): Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit – Begründung eines Antrags auf Gewährung einer Sachbeihilfe als Hauptförderung durch die DFG. In: *Forum Kritische Psychologie 17*. Hamburg: Argument, 172–100
- Ders. (1988): Kategorien, Theorien und Empirie in subjektwissenschaftlicher Forschung. In: Dehler, Joseph und Konstanze Wetzel (Hg.): *Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie. Bericht von der 4. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie*. Marburg: va&g, 49–80
- Ders. (1989): Konkretisierung der Entwicklungsfigur auf Probleme der Praxisforschung (bzw. Entspezifizierung der SUFKI-Fassung), unveröffentlichtes Manuskript

- Ders. (1991): *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um qualitative und quantitative Orientierung*. Hamburg: Argument
- Ders. (1993): Kann es in einer Psychologie vom Standpunkt des Subjekts verallgemeinerbare Aussagen geben? In: *Forum Kritische Psychologie* 31, 29–51
- Ders. (1998): Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. In: Fried, Barbara; Kaindl, Christina; Ders. und Gerhard Wolf (Hg.), 29–41
- Ders. (1998a): Handlungsfähigkeit und psychologische Praxis. In: Fried, Barbara; Kaindl, Christina; Ders. und Gerhard Wolf (Hg.), 161–171
- Ders. (2001): >Handlungsfähigkeit<. In: Haug, Wolfgang F. (Hg.), 1174–1181
- Ders. (2000a): Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Begründungsmuster, Theorienprüfung: Methodische Probleme und Entwicklungen in der Projektarbeit. In: Ders. und ASB (Hg.), 227–250
- Ders. (2000b): Praxisausbildung im Studium oder die Frage nach den Umständen, unter denen man aus Erfahrung klug werden kann. In: Ders. und ASB (Hg.), 9–27
- Ders. (2005): Das Konzept (Hoch-)Begabung. In: *Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbenachteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken. Studienheft 3*, Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Hg.), Bamberg: BdWi-Verlag, 69–71
- Ders. (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie*. Hamburg: Argument
- Markard, Morus und ASB (2000): Wider Mainstream und Psychoboom. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts subjektwissenschaftliche Berufspraxis an der FU Berlin. Hamburg: Argument
- Marx, Karl (1845/46): Thesen über Feuerbach, MEW 3. Berlin: Dietz-Verlag
- Ders.: Kritik der Politischen Ökonomie, MEW 13, Berlin: Dietz-Verlag, 9-11
- Massing, Peter (2008): Vorwort. In: GPJE (Hg.), 5–6
- Ders. (2008a): Diversity Studies. Neue Impulse für die Politikdidaktik? In: GPJE (Hg.), 67–75
- Matsuura, Koichiro (2001): The cultural wealth of the world is diversity in dialogue?. In: UNESCO Declaration on Cultural Diversity (UDCD) <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> [15.4.2009]
- Ders. (2002): Preface. In: *Cultural Diversity. Common Heritage. Plural Identities*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127161e.pdf> [16.4.2009]
- Mecheril, Paul (2004): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. www.projekte-interkulturell-nrw.de/kmain12.htm [29.4.2004]
- Ders. (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp [10.10.2008]
- Memmi, Albert (1987): *Rassismus*. Frankfurt/M: Athenäum
- Mende, Janne und Stefan Müller (2009): *Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien, Konzepte, Möglichkeiten*. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Merken, Andreas (2010): Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis Politische Pädagogik. In: Lösch, Bettina und Andreas Thimmel (Hg.): *Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 193–204
- Merx, Andreas und Joana Vassilopoulou (2007): Das arbeitsrechtliche AGG und Diversity-Perspektiven. In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena und Friederike Höher (Hg.), 354–385
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef und Klaus Kraimer (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 441–471
- Miles, Robert (1989): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: *Das Argument* 175, 31. Jg., H. 3, 353–367
- Ders. (1991): *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Hamburg: Argument
- Misbach, Elène; Schmalstieg, Catharina; Reimer, Katrin und Wiebke Würflinger (2000): Die Arbeitsweise des ASB am Beispiel einer Debatte um Selbsterfahrung in einem Anti-Diskriminierungs-Workshop. In: Markard, Morus und ASB (Hg.), 190–210

- Moldaschl, Manfred (2003): Subjektivierung – Eine neue Stufe der Entwicklung der Arbeitswissenschaften? In: Ders. und Günter G. Voß (Hg.): *Subjektivierung von Arbeit*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Mering: Rainer Hampp Verlag
- Morgenstern, Christine (2002): *Rassismus – Konturen einer Ideologie. Einwanderung im politischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Argument
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder [MSJK] des Landes NRW, Bertelsmann-Stiftung (2003): Selbständige Schule.nrw., http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_12973_12974_2.pdf [14.12.2009]
- Negt, Oskar (1971): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Überarbeitete Neuauflage. Frankfurt/M: EVA
- Ders. (1987): Marxismus und Arbeiterbildung – Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. In: Brock, Adolf; Hindrichs, Wolfgang; Müller, Hans-Dieter und Ders. (Hg.): *Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung*. Marburg: SP-Verlag Schüren, 36–80
- Nestvogel, Renate (2008): *Diversity Studies und Erziehungswissenschaften*. In: GPJE (Hg.), 21–33
- Nickel, Rainer (1999): *Gleichheit und Differenz in der vielfältigen Republik*. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft
- Ders. (2009): Einführung: Das neue Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), http://www.migration-boell.de/download/diversity/Nickel_AGG.pdf [21.7.2009]
- Nieke, Wolfgang (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen: Leske und Budrich
- Nohr, Barbara (2000): *Kritischer Ratgeber Wissenschaft, Studium, Hochschulpolitik*. Marburg: BdWi-Verlag
- Oelkers, Nina und Holger Ziegler (2009): Punitivität, Soziale Arbeit und Verantwortung. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, H. 1, Jg. 20, 38–44
- Osterkamp, Ute (1984): Marxismus, Feminismus, Arbeiterbewegung. In: *Forum Kritische Psychologie* 13, Hamburg: Argument, 41–61
- Dies. (1996): *Rassismus als Selbstentmündigung*. Hamburg: Argument
- Dies.; Lindemann, Ulla und Petra Wagner (2002): Subjektwissenschaft vom Außenstandpunkt? Antwort auf Barbara Fried. *Forum Kritische Psychologie* 44. 152–176
- Petersen, Lars-Eric (2008): Vorurteile und Diskriminierung. In: Ders. und Bernd Six (Hg.), 192–199
- Ders. und Bernd Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Basel: Beltz
- Pieper, Tobias (2007): Das Lager als Struktur bundesdeutscher Flüchtlingspolitik. Eine empirische Untersuchung zur politischen Funktion des bürokratischen Umgangs mit MigrantInnen in Gemeinschaftsunterkünften und Ausreiseeinrichtungen in Berlin, Brandenburg und Bramsche/Niedersachsen, unveröffentlichte Dissertation, FU Berlin
- Plenarprotokoll 14/162: Deutscher Bundestag. Stenographischer Bericht. 14. Wahlperiode, 162. Sitzung. Berlin, Freitag, den 30. März 2001
- Pressemitteilung IP/05/647: ,2007 – ‚Europäisches Jahr der Chancengleichheit für alle‘. <http://europa.eu/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/647&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=de> [24.7.2009]
- Pongratz, Hans J. und Günther G. Voß (2004): *Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Sozialforschung*. Berlin: edition sigma
- Positionspapier Rothe-Beinlich/Lazar/Kindler ohne Datum: Wider die Extremismustheorie – Für ein Bundesprogramm gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. – Positionspapier. Astrid Rothe-Beinlich MdL, Mitglied im Bundesvorstand von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN; Monikar Lazar MdB, Sprecherin für Strategien gegen Rechtsextremismus; Sven-Christian Kindler, MdB, Haushaltsberichterstatter für die Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus; unveröffentlichtes Manuskript
- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske & Budrich

- Pressemitteilung des BMFJ zum ersten Zwischenbericht zum AgAG vom 17.7.1992. In: AgAG Bd. 3, 60–68
- Ptak, Ralf (2008): Welche Wirtschaftspolitik will die NPD? In: Virchow, Fabian und Christian Dornbusch (Hg.), 135–137
- Radtke, Frank-Olaf (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines politisch halbierten Anti-Rassismus. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 6, 853–864
- Rastetter, Daniela (2006): Managing Diversity in Teams: Erkenntnisse aus der Gruppenforschung. In: Krell, Gertraude und Hartmut Wächter (Hg.), 81–108
- Dies. (2009): Anwendung des AGG in der Praxis. Viel Lärm um nichts? In: *Personalführung 1/2009*, 48–55
- ReachOut/Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (mbr) (2006): Kritik am Bundesprogramm ‚Förderung von Beratungsnetzwerken – Mobile Kriseninterventionsteams gegen Rechtsextremismus‘, unveröffentlichtes Manuskript
- Rehmann, Jan (1998): *Max Weber: Modernisierung als passive Revolution. Kontextstudien zu Politik, Philosophie und Religion im Übergang zum Fordismus*. Berlin, Hamburg: Argument
- Ders. (2004): >Ideologietheorie<. In: Haug, Wolfgang F. (Hg.), 717–760
- Ders. (2008): *Einführung in die Ideologietheorie*. Hamburg: Argument
- Reißbladt, Carolin (2002): Kontroversen über Zuwanderung: Migrations- und Integrationspolitik unter neuen Vorzeichen? In: Butterwegge, Christoph (Hg.), 11–42
- Dies. (2006): Fit für die Globalisierung? Die deutsche Migrations- und Integrationspolitik nach den rot-grünen Reformen. In: Butterwegge, Christoph und Gudrun Hentges (Hg.), 135–161
- Reimer, Katrin (2008): Umkämpfte Vielfalt – Antirassistische Pädagogik zwischen *corporate diversity* und Ethnopluralismus. In: Huck, Lorenz et al. (Hg.), 153–175
- Dies. (2009): Mit Diversity-Pädagogik gegen Ethnopluralismus? Für eine antirassistische Bildungsarbeit jenseits von Corporate Diversity! In: Janne Mende und Stefan Müller (Hg.), 206–229
- Dies.; Fischel, Eberhard; Klose, Bianca und Matthias Müller (2009): Standards und Empfehlungen zum Umgang mit Rechtsextremismus. In: *deutsche jugend*, 57. Jg., H.1, 23–31
- Reimer, Manfred (2011): *Leibniz-Gymnasium Essen. Das Schulprogramm*. Unveröffentlichtes Manuskript
- Reindlmeier, Karin (2007): „Wir sind doch alle ein bisschen diskriminiert!“ Diversity-Ansätze in der politischen Bildungsarbeit. In: *Widersprüche 104*, 25–36
- Roberson, Loriann (2003): Chances and Risks of Diversity. Experiences in the U.S. In: Belinszki, Eszter; Hansen, Katrin und Ursula Müller (Hg.), 238–254
- Rommelpacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag
- Roth, Roland (2003): *Bürgernetzwerke gegen Rechts. Evaluierung von Aktionsprogrammen und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit*. Koschützke, Albrecht (Hg.), Erkrath: Toennes Satz und Druck
- Ders. (2003a): Gegenfeuer oder Strohfeuer? Die Programme gegen Rechtsextremismus und Gewalt. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, H. 4, 20–30
- Roethlisberger, Fritz J. und William J. Dickson (1939): *Management and the worker. An Account of a Research Program Conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago*. Cambridge: Harvard University Press
- Rühl, Monika (2003): Deutsche Lufthansa AG. In: Belinszki, Eszter; Hansen, Katrin und Ursula Müller (Hg.), 338–350
- Sacksofsky, Ute (2005): Lehrerin mit Kopftuch. Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher Perspektive. In: Haug, F. und Katrin Reimer (Hg.), 48–54
- Sarrazin, Thilo (2009): >Klasse statt Masse<. Interview mit Thilo Sarrazin. *Lettre Internationale*, November 2009, Heft 86, 197–201, zit.n. Ausdruck von: http://www.pi-news.net/wp/uploads/2009/10/sarrazin_interview1.pdf [20.10.2010]
- Scherr, Albert (2008): Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten. In: GPJE (Hg.) (2008), 53–64

- Ders. (2008a): Alles so schön bunt hier? Eine Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit*, H. 11/12, 11–12
- Schmalstieg, Catharina (2006): „Der große Graben“ – Ideologietheorie, Geschlechterverhältnisse und Psychologie. In: *Forum Kritische Psychologie* 49, 5–30
- Schmidt, Jochen (2002): *Politische Brandstiftung. Warum 1992 in Rostock das Ausländerwohnheim in Flammen aufging*. Berlin: Das Neue Berlin Verlagsgesellschaft mbH
- Schönwälder, Karen (2007): Diversity und Antidiskriminierungspolitik. In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara und Dagmar Vinz (Hg.), 163–178
- Schui, Herbert (2006): Rechtsextremismus und totaler Markt: Auf der Suche nach der Klebmasse für den entfesselten Kapitalismus. In: Bathge, Peter und Susanne Spindler (Hg.), 48–59
- Ders.; Ptak, Ralf; Blankenburg, Stephanie; Bachmann, Günter und Dirk Kotz kur (1997): *Wollt ihr den totalen Markt? Der Neoliberalismus und die extreme Rechte*. München: Droemersch Verlag
- Schulze, Christoph (2008): Was ist das Vier-Säulen-Konzept? In: Virchow, Fabian und Christian Dornbusch (Hg.), 74–76
- Schütz, Heide und Bernd Six (1996): How strong is the relationship between prejudice and discrimination? A meta-analytic answer. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 20, No. 3/4, 441–462
- Seils, Christoph (2007): Eingreiftrupp gegen rechte Gewalt. In: Die Zeit, Zeit online. <http://zeus.zeit.de/text/online/2007/08/Krisenintervention> [18.1.2011]
- Sepehri, Paivand und Dieter Wagner (2002): Diversity und Managing Diversity: Verständnisfragen, Zusammenhänge und theoretische Erkenntnisse. In: Peters, Sibylle und Norbert Bense (Hg.): *Frauen und Männer im Management. Diversity in Diskurs und Praxis*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Dr.Th.Gabler, 121–139
- Simonson, Julia (2009): Punitivität: Methodische und konzeptionelle Überlegungen zu einem viel verwendeten Begriff. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, H. 1, Jg. 20, 30–37
- Six, Bernd (1992): Neuere Entwicklungen und Trends in der Einstellungsforschung. In: Witte, Erich H. (Hg.): *Einstellung und Verhalten*. Beiträge des 7. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Braunschweig: Schmidt, 13–33
- Soiland, Tove (2009): Gender als Selbstmanagement. Zur Reprivatisierung des Geschlechts in der gegenwärtigen Gleichstellungspolitik. In: Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild und Dorothea Lüdtke (Hg.), 35–64
- Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit. 11/12 (2008): Praxis aktuell. Soziale Arbeit und Diversity. Wiesbaden: VS Verlag
- Staud, Toralf (2006): *Moderne Nazis. Die neuen Rechten und der Aufstieg der NPD*. Köln: Kiepenheuer und Witsch
- Spiegel Online, 26.9.2006: „Man kann sich nicht auf uns berufen“ (Interview mit Prof. Heitmeyer). Ausdruck der Presseschau der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (mbr) vom 16.–26.9.2006
- Steiner, Helmut (2008): >Klassenanalyse<. In: Haug, Wolfgang F.; Haug, Frigga und Peter Jehle (Hg.), 776–786
- Stöss, Richard (2000) : *Rechtsextremismus im vereinten Deutschland*. Friedrich Ebert Stiftung (Hg.), Erkrath: Toennes Satz und Druck
- Ders. (2005): *Rechtsextremismus im Wandel*. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.). Bonn: Universitätsdruckerei
- Ders. (2010): Neue Entwicklungstendenzen des Rechtsextremismus in Deutschland. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, H. 2, Jg. 21, 116–123
- Ders.; Fichter, Michael; Kreis, Joachim und Bodo Zeuner (2004): *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt ‚Gewerkschaften und Rechtsextremismus‘*. <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/oekonomie/gewerkschaftspolitik/materialien/GEWREXSCHLUSS/index.html> [27.5.2010]
- Stöss, Richard und Oskar Niedermayer (1998): Rechtsextremismus, politische Unzufriedenheit und das Wählerpotenzial rechtsextremer Parteien in der Bundesrepublik im Frühsommer 1998. Arbeitspapiere des Otto-Stammer-Zentrums Nr. 1; Freie Universität Berlin, Berlin 1998. <http://www.polwiss.fu-berlin.de/osz/dokumente/rexword.rtf> [27.4.2004]
- Stuber, Michael (2005): Diversity: Mode oder Muss?, http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_337.asp [10.5.2008]

- Strauss, Anselm und Juliette Corbin (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Stroebe, Wolfgang (2007): Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In: Ders.; Hewstone, Miles und Klaus Jonas (Hg.), 225–264
- Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles und Klaus Jonas (2007): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles und Klaus Jonas (2007a): Einführung in die Sozialpsychologie. In: Dies. (Hg.), 2–32
- Stuber, Michael (2003): Die Umsetzung von Diversity in Europa. In: Belinszki, Eszter; Hansen, Katrin und Ursula Müller (Hg.), 130–154
- Suntum, Ulrich van und Dirk Schlotböller (2002): *Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern. Einflussfaktoren, internationale Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Verlag, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-2E52ED01-2810469C/bst/xcms_bst_dms_15625_15626_2.pdf [10.5.2010]
- Süß, Stefan und Markus Kleiner (2006): Diversity Management: Verbreitung in der deutschen Unternehmenspraxis und Erklärungen aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In: Krell, Gertraude und Hartmut Wächter (Hg.), 57–79
- Thomas, R. Roosevelt (1991): *Beyond Race and Gender: unleashing the power of your total workforce by managing diversity*. New York: Amacom
- Ders. (1996): *Redefining Diversity*. New York: Amacom
- Thomas, William I. und Florian Znaniecki (1918-20): *The Polish Peasant in Europe and America*, New York: Dover
- Tyrtiana, Heike (2003): Best Practice Beispiele aus Deutschland. DaimlerChrysler AG. In: Belinszki, Eszter; Hansen, Katrin und Ursula Müller (Hg.), 280–292
- Universal Declaration on Cultural Diversity [UDCD] (2002), <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> [15.4.2009]
- Uhl, Katrin und Susanne Ulrich (2001): Einführung. In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.), 10–12
- Ulmann, Gisela und Morus Markard (2000): Praktikums-Portrait. In: Markard, Morus und ASB (Hg.), 217–224
- Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen [ÜSFkA] (2005), http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html [15.4.2009]
- Vedder, Günther (2006): Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In: Krell, Gertraude und Hartmut Wächter (Hg.), 1–23
- Vieth, Peter (1995): *Kontrollierte Autonomie. Neue Herausforderungen für die Arbeitspsychologie*. Heidelberg: Asanger
- Vinz, Dagmar (2008): Vielfalt, Differenz und Chancengleichheit – Von Managing Diversity zu Diversity Politics? In: GPJE (Hg.), 34–52
- Virchow, Fabian und Christian Dornbusch (Hg.): *88 Fragen und Antworten zur NPD*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Voigt, Bernd-Friedrich und Dieter Wagner (2006): Numerische und alternative Darstellungsformen von Heterogenität in der Diversity-Forschung. In: Krell, Gertraude und Hartmut Wächter (Hg.), 109–133
- Vossen, Johannes; Berg, Heinz L. von und Kerstin Palloks (2002): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Programms ‚civitas – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern‘, unveröffentlichtes Manuskript
- Wahl, Klaus (2004): Gibt es mögliche Vorläufer für Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, die sich bereits im Kindergarten- und Grundschulalter zeigen? In: Rieker, Peter (Hg.): *Der frühe Vogel fängt den Wurm. Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule*. Leipzig: omniphon GmbH, 9–19

- Wagner, Ullrich und Tina Farhan (2008): Programme zur Prävention und Veränderung von Vorurteilen. In: Petersen, Lars-Eric und Bernd Six (Hg.), 273–282
- Waquant, Loic (2006): Die Bestrafung der Armut und der Aufstieg des Neoliberalismus. In: Bathke, Peter und Susanne Spindler (Hg.), 109–121
- Ders. (2009): Die neoliberale Staatskunst. >Workfare<, >Prisonfare< und soziale Unsicherheit. In: *Das Argument*, 51. Jg., H. 3, 479–492
- Weber, Max (1904): Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: *Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen, Politik*. Winckelmann, Johannes (Hg.). Stuttgart: Alfred Körner
- Weber, Thomas (1995): >Basis<. In: Haug, Wolfgang F. (Hg.), 28–49
- Weiß, Anja (2001): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf die Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Wernicke, Jens und Torsten Bultmann (Hg.) (2007): *Netzwerk der Macht – Bertelsmann*. Bamberg: BdWi-Verlag
- Wetterer, Angelika (2002): Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 20. Jg., H. 3, 129–148
- Wicker, Allan W. (1969): Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioural responses to attitude objects. In: *Journal of Social Issues* H. 4, Jg. 25, 41–78
- Winter, Nora (2010): Licht im Dunkeln? 17.6.2010. <http://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/debatte/kommentare/licht-im-dunkeln/> [17.8.2010]
- Yuval-Davis, Nira (2006): Intersectionality and Feminist Politics. In: *European Journal of Women's Studies* 13(3), London, Thousand Oaks, New Dheli: Sage Publications, 193–209
- Dies. (2009): Intersektionalität und feministische Politik. In: *feministische studien*, Heft 1. Stuttgart: Lucius und Lucius, 51–66
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), *Schwerpunkt: Kulturelle Diversität, Vol. 10, No. 1, März 2007*, Wiesbaden: VS Verlag
- Zick, Andreas; Lobitz, Rebecca und Eva Maria Gross (2010): Krisenbedingte Kündigung der Gleichwertigkeit. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.), 72–86

Anhänge

Eidesstattliche Versicherung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich diese Dissertation selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt habe.

Alle Hilfsmittel und Hilfen habe ich angegeben, insbesondere habe ich die wörtlich oder dem Sinne nach anderen Veröffentlichungen entnommenen Stellen kenntlich gemacht.

Diese Dissertation hat bisher weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung einem Fachbereich der Freien Universität Berlin oder einer anderen Hochschule vorgelegen.

Leipzig, den 29. Januar 2011

Der Lebenslauf ist in dieser Onlineversion aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

Liste der aus dieser Dissertation hervorgegangenen Publikationen

- Reimer, Katrin (2008): Umkämpfte Vielfalt – Antirassistische Pädagogik zwischen *corporate diversity* und Ethnopluralismus. In: Huck, Lorenz et al. (Hg.): ‚Abstrakt negiert ist halb kapiert.‘ Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag. Bamberg: BdWi-Verlag, 153–175
- Dies. (2009): Beyond Corporate Diversity: Antiracist Education for Social Justice. In: *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, Vol. 9, No. 5, 59–70
- Dies. (2009a): Mit Diversity-Pädagogik gegen Ethnopluralismus? Für eine antirassistische Pädagogik jenseits von Corporate Diversity. In: Mende, Janne und Stefan Müller (Hg.): *Politische Bildung und Emanzipation. Theorien, Konzepte und Möglichkeiten*. Wochenschau Verlag: Schwalbach, 206–229
- Dies. (2010): Über Diversity-Pädagogik und ungelöste Aufgaben politischer Bildungsarbeit. In: Dege, Martin; Grallert, Till; Dege, Carmen und Niklas Chimirri (Hg.): *Können Marginalisierte (wi(e)der)sprechen? Zum politischen Potenzial der Sozialwissenschaften*. Gießen: Psychosozial Verlag, 219–236