Zur Homepage der Publikation

Friedrich W. Busch/Wolfgang Hörner/
Mirosław S. Szymański
(Hrsg.)

Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung

Wertevermittlung und Schule
im Spannungsfeld von Familie, Nation und Europa
– Deutsche und polnische Perspektiven –

BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Verlag/Druck/Vertrieb:

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.ibit.uni-oldenburg.de

Oldenburg, 2007

ISBN 978-3-8142-2054-3

Inhalt

Friedrich W. Busch
Vorwort 5

Wolfgang Hörner / Mirosław S. Szymański
Zur Einführung 9

Teil 1: Theoretische Zugänge und historische Beispiele

Marian Nowak
Staatsbürgerliche und bürgerschaftliche Erziehung
Vergleichende Analyse in europäischer Perspektive 17

Krystyna Ferenz / Inetta Nowosad
Der traditionelle und der moderne Begriff von Bürgerschaft in der Bildung 29

Dorota Barwińska
Förderung von Engagement und Demokratie – eine Aufgabe von Bildungsinstitutionen 39

Hein Retter
John Dewey und die Polen 1918.
Demokratietheoretische Überlegungen zu einer Fehlprognose 49

Barbara Smolińska-Theiss
Korczaks *Tagebuch* und seine pädagogische Lehre für die Gegenwart 67

Teil 2: Empirische Befunde

Friedrich W. Busch
Zwischen Bewahrung und Veränderung
Vorstellungen von Jugendlichen (in Deutschland und Polen)
über Ehe, Familie, Partnerschaft 77

Solvejg Jobst
Lehrer im Spannungsfeld zwischen Nation und Europa
Ein deutsch-polnisch-tschechischer Vergleich 89

Christiane Griese
Geschichtsbilder – Geschichte für Lehrer
Entworfen in der „Deutschen Lehrerzeitung“ (DLZ)
der DDR zwischen 1980 und 1989/90 103

Teil 3: Interkulturelles Denken und die Konsequenzen von Globalisierung

Irina Mchitarjan
Die interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik
Ein Kuhn’scher Paradigmenwechsel in der historischen
Bildungsforschung? 123

Aleksandra Sander
Interkulturelles Lernen in einem „Workshop“ aus der Sicht
von Studenten 147

Klaus-Jürgen Tillmann
Bildungsstandards, Leistungsüberprüfung, externe Evaluation
Die Steuerung des deutschen Schulsystems nach PISA 157

Botho von Kopp
‚New Governance’, gesellschaftlicher Wandel und ‚civil society’
Steuerung von Schule im Kontext von Paradoxien und Chancen 181

Autorinnen und Autoren 207

Vorwort

Angeregt durch Oskar Anweiler (Bochum) finden seit 1983 Zusammenkünfte deutscher und polnischer Pädagogen, Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher statt. Der damalige Sprecher des *Komitees für Pädagogische Wissenschaften der Polnischen Akademie der Wissenschaften* auf der polnischen Seite, Wincenty Okon (Warschau) und der damalige Vorsitzende der *Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft* in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Friedrich W. Busch (Oldenburg) auf der deutschen Seite, haben aus dieser Anregung gewissermaßen eine „ständige Einrichtung" geschaffen. Im Abstand von zwei Jahren richteten beide – bis 1992 – die von ihnen so genannten „Expertenseminare" aus, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der genannten Fachgebiete zu aktuellen bildungs-, hochschul- und wissenschaftspolitischen Themen – im Wechsel in der Bundesrepublik und in Polen – zusammenführten.

Hintergrund dieser wissenschaftlichen Vorhaben war die Überzeugung, dass die Zusammenarbeit deutscher und polnischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bereich der Pädagogik/Erziehungswissenschaft auch eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung der deutsch-polnischen kulturellen Beziehungen und damit auch für die deutsch-polnische Aussöhnung hat. Dies spiegeln auch die Themen der ersten „Expertenseminare" wider: *Methodologische Probleme der vergleichenden Erziehungswissenschaft* (Warschau 1983), *Die Schule und die Perspektiven unserer Kultur* (Rastede bei Oldenburg 1985), *Aufwachsen unter dem Einfluss der Schule, der Familie und der Gesellschaft* (Antonin 1987), *Orientierungsprobleme Jugendlicher beim Übergang von der Schule zur Arbeitswelt* (Lüneburg 1990) oder *Lehrerbildung in Polen und in Deutschland* (Ludwigsfelde 1992).

Da sich nach 1989 die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Zusammenarbeit spürbar ausweiteten, auf polnischer Seite die politisch-ideologischen, auf deutscher Seite die bürokratischen Schranken beseitigt wurden, konnte der Charakter der „Expertenseminare" sich u. a. dahingehend verändern, dass nun nicht mehr nur „gestandene" und auf polnischer Seite zum Reisen ins nicht-sozialistische Ausland „befähigte" Personen teilnahmen, sondern auch

der sog. wissenschaftliche Nachwuchs eingeladen wurde und die Chance erhielt, eigene wissenschaftliche Vorhaben zur Diskussion zu stellen.

Seit dieser Zeit übernahmen die in Warschau und Leipzig auf entsprechend ausgewiesenen Professuren für Vergleichende Erziehungswissenschaft tätigen Hochschullehrer, Dr. Mirosław S. Szymański (Warschau) und Dr. Wolfgang Hörner (Leipzig), die Verantwortung für die nun als „deutsch-polnische Konferenzen" durchgeführten Zusammenkünfte. Sie knüpfen einerseits nahtlos an die wissenschafts- und bildungspolitischen Intentionen der „Gründerzeit" an, nutzen andererseits die neuen Möglichkeiten, die durch die veränderte politische Situation in beiden Ländern und im gesamten Europa gegeben sind.

Zu den seitdem durchgeführten Konferenzen zählen die in Białowieza (1994) zum Thema *Schule und Pädagogik im Umbruch*, in Meißen (1997) zum Thema *Transformation im Bildungswesen und europäische Perspektiven*, in Wierzba (2000) zum Thema *Zehn Jahre danach. Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive*, in Wendgräben (2002) zum Thema *Lehrer und Lehrerbildung in Polen und Deutschland – Wandel und Herausforderung* sowie in Szklarska Poręba/ Schreiberhau (2004) zum Thema *Von der bildungspolitischen Transformation zu der Integration in den Ländern des zusammenwachsenden Europas*.

Dass es sich bei diesen Konferenzen nicht allein um Vorhaben handelt, die einige wenige Personen zusammenführt, um einen wissenschaftlichen Gedankenaustausch über Probleme zu führen, die in Deutschland und Polen von Bedeutung sind, belegen die Veröffentlichungen (in polnischer und deutscher Sprache), die im Kontext der Seminare und Konferenzen bisher vorgelegt wurden. Sie laden ein, an einem Diskurs teilzunehmen, der auch weiterhin auf die Festigung der deutsch-polnischen Beziehungen zielt und alle Möglichkeiten der Verständigung nutzt, die gerade jetzt – in einer Zeit neuerlicher Spannungen – benötigt werden.

*

Vom 22. bis 24. September 2006 fand die 11. Deutsch-polnische Konferenz in Leipzig statt. Die während der Tagung unter der Rahmenthematik *Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung (civic education), (über-)nationale Werte, Geschichtsbewusstsein und deren Vermittlung* vorgetragenen und in Plenar-

sitzungen diskutierten Vorträge werden in diesem Band – zunächst in deutscher Sprache – veröffentlicht. Dass dies so kurz nach der Konferenz geschehen kann, ist in erster Linie den Autoren zu danken, die dem Drängen des Unterzeichnenden nachgaben und zügig die für den Druck bearbeiteten Texte lieferten, des weiteren aber auch der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, deren technische und finanzielle Hilfestellung die Herausgabe des Bandes in dieser kurzen Zeitspanne möglich machte. Dank gebührt aber auch der Robert-Bosch-Stiftung, die durch eine finanzielle Zuwendung die Teilnahme der polnischer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen unterstützte.

Oldenburg, im März 2007 Friedrich W. Busch

Zur Einführung

Auch wenn die Festlegung des Themas der Konferenz naturgemäß einen deutlichen zeitlichen Vorlauf hatte, war die Thematik der 11. Deutsch-Polnische Erziehungswissenschaftliche Konferenz in Leipzig nicht ohne aktuelle Bezüge.

Zwei Jahre nach dem Beitritt Polens zur Europäischen Union ist ein besonders starkes Spannungsfeld in den deutsch-polnischen Beziehungen auf höchster politischer Ebene entstanden. Es ist geprägt von einem überraschend anmutenden Gegensatz zwischen der europäischen Integration im Gesamtrahmen der Globalisierung einerseits und dem Beharren auf gegensätzlichen spezifischen nationalen Erinnerungskulturen andererseits. Nicht zuletzt in diesem gesamtpolitischen Kontext war der Leitgedanke der Konferenz die Absicht, eine Reihe von Aspekten des Themas, die für die Bildung relevant erschienen, aufzugreifen und aus den spezifischen, auch disziplinären Perspektiven der beiden Länder zu untersuchen.

Schon der mehrstufige Titel der Tagungsbeiträge zeigt, dass es sich hier um ein besonders komplexes Thema handelt. In der Strukturierung der Thematik sind jeweils mehrere Gesichtspunkte zueinander in Relation zu setzen. Im Kern geht es um ein mehrschichtiges Beziehungsproblem pädagogisch relevanter Sachverhalten zueinander. Es kristallisiert und konkretisiert sich in der Frage: *Wie verhält sich das, was man im englischen Sprachraum mit dem Begriff „civic education" nennt, zum Spannungsverhältnis von nationalen und übernationalen Werte im allgemeinen und zur Frage des Geschichtsbewusstseins im besonderen?* Der schwer übersetzbare englische Begriff civic education wurde im Deutschen mit der etwas sperrigen Bezeichnung *Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung* wiedergegeben, da der geläufigere deutsche Begriff der *Staatsbürgerlichen Erziehung* durch den Gebrauch dieses Wortes in eher autoritären deutschen Herrschaftsformen vom Kaiserreich bis zur DDR-Schule politisch belastet ist, das deutsche Wort *bürgerlich* allein aber in seinem Doppelsinn, der sowohl auf den *Bourgeois* als auch auf den *Citoyen* verweist, zu Missverständnissen Anlass geben könnte.

Der Titel der Konferenz suggeriert, dass es einen Unterschied gibt zwischen der *Bürgerschaftlichen Bildung und Erziehung* und einer Wertevermittlung, die sich auf die Nation allein bezieht, wie sie uns im konventionellen Geschichtsunterricht begegnet, zumal dieser sich ja nur auf die Vergangenheit

richtet. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Erziehung zur *Zivilgesellschaft* etwas mit der Spannung zwischen nationalen und übernationalen Werten zu tun hat – wenn man unter dieser Lehnübersetzung von *civil society* so etwas versteht wie eine Gesellschaft freier und dem Obrigkeitsdenken ferner und selbstbewusster Bürger (citoyens). Aber auch die Zivilgesellschaft lebt aus ihrer Geschichte. Sie setzt aber voraus, dass der Blick und das Verständnis für das jeweils *Andere* geschärft bleiben. Dann können unterschiedliche Auffassungen anregend sein, um die eigenen nationalen Werte und die eigene Geschichte auch immer wieder kritisch zu hinterfragen.

*

Der Band strukturiert die Beiträge der Konferenz in drei Hauptteile, die schwerpunktmäßig auf die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Themas, einzelne empirische Befunde in Bezug auf besondere Gruppen, die es mit Werteerziehung zu tun haben (die Familie und die Lehrer), eingehen, bevor im dritten Teil in einem weiten Ausblick die bildungspolitischen Konsequenzen von Globalisierung und Internationalisierung thematisiert werden, die sich nicht nur in einer neuen Steuerungsphilosophie für das Bildungswesen, sondern auch in der Ausbreitung interkulturellen Denkens und Lernens äußert.

Im ersten Teil versucht der Beitrag *Marian Nowaks* (Lublin) eine konzeptionelle Klärung der Differenz zwischen staatsbürgerlicher und bürgerschaftlicher Erziehung in vergleichender Sicht, d.h. mit Referenz auf deutsche und polnische Theoretiker, wobei er neben dem Bezug auf den Klassiker Kerschensteiner von seinem eigenen Forschungsprofil her vor allem auf die religiös inspirierten Autoren Martin Buber und Romano Guardini Bezug nimmt.

Krystyna Ferenz und *Inetta Nowosad* (Zielona Góra) grenzen in ihrem Beitrag einen traditionellen und einen modernen Begriff von Bürgerschaft, soweit sie für die Bildung von Bedeutung sind, von einander ab. Während sie den traditionellen Begriff eher durch die Pflichten gegenüber dem politischen System (dem Staat) besetzt sehen, stellen sie in der Gegenwart eine stärkere Betonung der emotionalen Komponenten fest, die über den Begriff des Heimatlands vermittelt werden, ihren rationalen Kern aber in der besonderen Wertschätzung der Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen haben. Die Ausstrahlung dieses begrifflichen Wandels untermauern die Autorinnen durch eine empirische Studie, welche Vorstellungen Lehrer mit dem Begriff Bürgerschaft verbinden.

Dorota Barwińska (Krakau) sucht die Spuren Bürgergesellschaft oder Zivilgesellschaft vor allem in entsprechenden Institutionen (Nicht-Regierungsorganisationen) und untersucht die Rolle pädagogischer Institutionen in der Vermittlung aktiver demokratischer Einstellungen, wobei sie vor allem die Initiativen des Europarats und der EU und deren Echo in den polnischen Schulen in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen stellt.

Der einzige deutsche Beitrag in diesem theoretisch-konzeptionellen Teil ist die Analyse von *Hein Retter* (Braunschweig), dessen Beitrag eine doppelte Brechung hat. Er reflektiert im theoretischen Kern das Theorieverständnis John Deweys in seinen politischen Konsequenzen für dessen Einstellung gegenüber der Neugründung des polnischen Staates nach dem Ersten Weltkrieg. Dabei wird Deweys Einstellung zu den polnischen Einwanderern in Amerika auf die Polen insgesamt projiziert, um Deweys politische Fehlprognose der Realentwicklung auf dem Hintergrund seiner eigenen Vorstellungen von Demokratie zu erklären.

Ein weiteres historisches Beispiel, das sich im Bereich der Werteerziehung bewegt, aber zugleich das politische Rückgrat des Referenzautors zeigt, ist der Beitrag von *Barbara Smolińska-Theiss* (Warschau), die Janusz Korczaks Tagebuch aus dem Ghetto vorstellt und es trotz seiner historischen Einmaligkeit als eine zeitlos gültige Lehre vom Wert des Menschen und besonders des Kindes angesichts einer grenzenlosen Verrohung reflektiert. Der Krieg, der diese Barbarei hervorbringt, wird als gesellschaftliches Produkt identifiziert, das eine, wie Korczak nicht ohne bittere Ironie feststellt, alles zermalmende „neue Ordnung" zu schaffen vorgibt. So ist der gesamte Beitrag eine Reflexion über Gut und Böse, Individuum und Gesellschaft, ohne dass die Rollenzuteilungen immer eindeutig wären.

Der zweite Teil des Bandes stellt empirische Befunde in Bezug auf zwei besondere Gruppen vor, die es mit Werteerziehung zu tun haben (die Familie und die Lehrer). *Friedrich W. Busch* (Oldenburg) stellt die Ergebnisse einer international vergleichenden Studie – unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und Polens – über die Wertvorstellungen von Jugendlichen über Ehe, Familie, Partnerschaft vor, zu deren überraschendsten Ergebnissen die in allen Ländern festgestellte hohe Wertschätzung gehört, die junge Menschen (trotz der überall beklagten Krise der Familie als Institution) von Ehe und Familie in ihrer Lebensplanung haben, zumindest in einem verhältnismäßig frühen Lebensabschnitt (gewöhnlich vor der ersten festen Partnerschaft).

Auf dem Hintergrund einer gewissen „Europamüdigkeit" der Bevölkerung, die sich z. B. in katastrophalen Beteiligungsquoten bei Europawahlen zeigt,

bei gleichzeitiger verstärkter europapolitischer Aktivität auf höherer politischer Ebene stellt *Solvejg Jobst* die Ergebnisse einer international vergleichenden Lehrerbefragung aus drei Ländern (Deutschland, Tschechien und Polen) vor. Ziel der Befragung war, das europapolitische Bewusstsein der Lehrer in den drei Ländern als Voraussetzung für einen entsprechenden europabezogenen Unterricht zu erheben, wobei ein zentrales Erkenntnisinteresse die Beziehung von nationalen und übernationalen Wertvorstellungen bildete. Die Unterschiede zwischen den beteiligten Ländern sind von besonderem Interesse.

Mit den Lehrern als Zielgruppe befasst sich auch *Christiane Griese,* allerdings mit einer anderen Fragestellung und mit einem anders gearteten empirischen Zugang. Sie rekonstruiert aufgrund einer systematischen Auswertung von knapp 10 Jahrgängen der *Deutschen Lehrerzeitung* (DLZ) den Wandel des Geschichtsbildes, das den Lehrern in den 1980er Jahren durch dieses öffiziöse Organ vermittelt werden sollte. Eine Erkenntnis lässt sich allerdings durchaus mit dem Ergebnis der Studie von *Solvejg Jobst* zum Europabewusstsein der Lehrer in Beziehung setzen: die Umdeutung der DDR-Geschichte als Nationalgeschichte zeigt eine ähnliche Spannung zwischen Übernationalem (Europäischem) und einer bleibenden (oder neu erwachenden) Betonung des Nationalen, wie sie auch in anderen Kontexten deutlich wurde.

Der dritte Teil des Bandes wendet sich in zwei unterschiedlichen Sachbereichen direkt den übernationalen Aspekten der Gesamtthematik zu. In einem historischen Rückgriff versucht *Irina Mchitarjan* die in der Tat wenig beachtete interkulturelle Vergangenheit der deutschen (genauer preußischen) Schule herauszuarbeiten, die sich erst mit der Reichsgründung und der ihr folgenden Nationalisierung der Kultur als einigendes Band des neu entstandenen deutschen Staates änderte. Die Autorin sieht in der Entdeckung dieses Wandels durch die neuere interkulturell fragende historische Bildungsforschung geradezu einen Paradigmenwechsel von Kuhn'schem Ausmaß.

Einen anderen Aspekt von Interkulturalität thematisiert *Aleksandra Sander* (Szczecin/Stettin), die in einer Art „Aktionsforschung" praktische Veranstaltungen internationaler erziehungswissenschaftlicher Kooperation zwischen verschiedenen deutschen und polnischen Universitäten, an denen sie selbst teilgenommen hat, als Untersuchungsfeld nimmt, um gewissermaßen in Reflexion der interkulturellen Praxis die Teilnehmerinnen nach ihren Kenntnissen und ihren Erfahrungen auf dem Gebiet des interkulturellen Lernen zu befragen.

Vom interkulturellen Lernen ist es nur ein Schritt zur Globalisierung. Das Thema wird in zweierlei Richtungen verfolgt. Es taucht zunächst auf im Beitrag von *Klaus-Jürgen Tillmann*, der die deutsche Debatte um die Bildungsstandards als neuen Formen der Qualitätsmessung in der Schule auf ihre Wurzeln und ihre Konsequenzen untersucht und dabei in der neuen Form der kompetenzorientierten Vorgaben neue Steuerungselemente ausmacht, die mittelfristig die Lehrpläne als Input-Steuerung im Schulsystem ablösen sollen. Da diese Standard-Debatte durch die PISA-Untersuchung angestoßen wurde, deren Testkriterien wiederum internationale, kulturunabhängige Gültigkeit beanspruchen, zumal die Untersuchung von einer internationalen Wirtschaftsorganisation angestoßen wurde, liegt es nahe, diese Entwicklung als Zeichen von Globalisierung im Bildungswesen zu interpretieren. Die Frage der Werte taucht auch hier auf, denn diese Phänomene bedeuten ja nichts anderes, als dass die nationalen Wertvorstellungen in den Lerninhalten zugunsten (vermuteter?) internationaler Wertvorstellungen zurücktreten.

Dieser Spur geht explizit der Beitrag von *Botho von Kopp* nach, der das weltweite Phänomen der *new governance*, das ja letztlich auch in dem Gedanken der Out-put-Steuerung zu stecken scheint, auf seine Widersprüche, seine Paradoxien und seine Chancen untersucht.

*

Vielleicht ist es kein Zufall, dass der Band, der zunächst mit den Unterschieden zwischen den Ländern Deutschland und Polen in der Bewertung und damit auch in der Tragweite und Umsetzung von nationalen Werten für eine bürgerschaftliche Bildung und Erziehung begann, schließlich – wie die Tagung selbst – auf dieser weltumspannenden Note endet, mit ihren hoffnungsvollen Perspektiven, aber auch ihren Ambivalenzen und offen sichtbaren Gefahren. Sicherlich gilt auch hier das Leitmotiv des Titels: Nur eine *Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung* im Sinne der *civic education* wird imstande sein, neue autoritäre Strukturen global agierender Machthaber zu erkennen, um das Ideal einer Gesellschaft freier Bürger im politischen Alltag zu bewahren.

Leipzig und Warschau im März 2007

Wolfgang Hörner / Mirosław S. Szymański

Teil 1

Theoretische Zugänge und historische Beispiele

Marian Nowak

Staatsbürgerliche und bürgerschaftliche Erziehung
Vergleichende Analyse in europäischer Perspektive

Die staatsbürgerliche und die bürgerschaftliche Erziehung entstanden aus einer Richtung der Erziehung, die mit der sozialen Seite des Erziehens verbunden war. Der Mensch lebt immer in einer Gesellschaft, und eine der bedeutendsten Strukturen des sozialen Lebens ist der Staat, der mit seinen differenzierten Organen auf einer konkreten Ebene funktioniert. Der Staat spielt eine sehr wichtige Rolle in der Erziehung, und diese wirkt in erster Linie auf einer materiellen Ebene. Das betrifft einerseits die Gründung sozialer Institutionen, andererseits aber auch die Definition von Rechten und die Festlegung sozialer Pflichten und Aufgaben und schließlich auch den Dienst der Beamten mit einem direkten und indirekten Einfluss nicht nur auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, sondern auch auf die ganze Gesellschaft.

In diesem Sinne sprechen wir von einer engen Verbindung, die zwischen der Gesellschaft und der Staatsmacht auf der einen Seite, dem Prozess der Erziehung und der Bildung auf der anderen Seite, also zwischen der Politik (auf der Mikro- wie auf der Makroebene) und der Erziehung besteht. Auf diese Weise können die Erziehung und die Vermittlung der Kultur von den Machthabern manipulativ ausgenutzt werden und dienen einem Bild der Wirklichkeit, das von den Herrschenden gewünscht ist (vgl. Hessen 1973, 18; Nawroczyński 1935, 525–528).

Ein solcher Einfluss kann sehr verschieden sein, er hängt ab von den Formen des Funktionierens der Gesellschaft und ihren Strukturen und Beamten sowie vom Angebot der Gesellschaft im Bereich der Erziehung. Diese Sachverhalte nennt man „Bildungspolitik", die die Sorge der Gesellschaft um die Entwicklung des einzelnen fokussiert.

In einem solchen Kontext können wir die Gründe der staatsbürgerlichen und bürgerschaftlichen Erziehung besser verstehen, aber auch die der National- und Kollektiverziehung. In meinem Beitrag möchte ich die *staatsbürgerliche* und *bürgerschaftliche Erziehung* als wichtige Richtungen der Erziehung,

aber auch als spezielle Formen der Erziehung in einem breiteren Kontext als nur dem individualistischen betrachten.

Nawroczyński ist der Meinung, dass beide Richtungen der Erziehung (sowie auch die mit dieser verbundenen National- und Klassenerziehung) ein gemeinsames Ziel haben: die Anerkennung der Kategorie der Gesellschaft als Erziehungsziel. Gleichzeitig entdecken wir, dass die Kategorie „Gesellschaft" in jedem Falle unterschiedlich interpretiert wird. Eine solche Erziehung kann so auch eine soziale Klasse sein, die um ihre Rechte kämpft, wie auch die Kategorien „Nation" und „Staat" im Sinne haben (vgl. Nawroczyński 1935).

Auf diese Weise haben die staatsbürgerliche und die bürgerschaftliche Erziehung ein sehr ähnliches Verständnis von „Gesellschaft", nämlich im Sinne von „Staat".

Die Idee der „staatsbürgerlichen Erziehung" wird aus verschiedenen Kontexten abgeleitet. Wir können hier Georg Kerschensteiner mit seinem Buch *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901) nennen oder auch sein Buch *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, das 1909 in Leipzig herausgegeben wurde sowie auch noch *Der Begriff der Arbeitsschule* (1912/ 1965).

In diesen Veröffentlichungen sehen wir, dass der Staat als Ziel der *öffentlichen Erziehung* angegeben wird. Die subjektiven Güter, wie Individualität und Persönlichkeit, werden nach Kerschensteiner als Instrumente der Veränderung gegeben, es ist also problematisch, sie als Ziele der Erziehung zu betrachten. Seiner Meinung nach müssen wir etwas Objektiveres und über einzelne Personen und über die subjektiven Meinungen Erhabenes suchen. Das größte von solchen äußerlichen Gütern ist eben der Staat. Die Schulen müssen solche Bürger erziehen, die brauchbar sind – darin besteht ihre wichtigste und prinzipielle Aufgabe.

Mit solchen Bemerkungen sehen wir, dass für Kerschensteiner eigentlich zwei Sachverhalte deutlich sein müssten:

1. dass jeder Staat seine Fehler und Schwächen hat und dass im Namen des Staates auch Unrecht getan werden kann – Sachverhalte also, die nichts mit Gerechtigkeit und Moral zu tun haben.

2. dass sich über den Staat die Welt der höchsten Ideale der Wahrheit, des Guten und des Schönen erhebt.

Diese zwei Sachverhalte weisen darauf hin, dass Kerschensteiner selbst sehr weit von einem götzendienerischen Kultus des Staates entfernt war – was wir bei vielen Pädagogen in der kommunistischen und nationalsozialistischen Ausrichtung gesehen haben.

Für Kerschensteiner ist der Staat das größte von allen äußeren Gütern, weil er die Entwicklung der Kultur ermöglicht. Die Kultur kann sich nur in der vom Recht vertretenen Ordnung entwickeln, die nur vom Staat versorgt werden kann. Diesen riesigen Wert hat aber nicht jeder Staat, sondern nur ‚der Staat der Kultur und des Rechts'. Diesen Staat hat Kerschensteiner als Ziel der Erziehung gesehen. Sicher hat sein Denken auch kritische Seiten, aber von dieser gedanklichen Linie aus möchte ich die Meinungen von zwei Autoren darstellen, die den Wert der Person *und* der Gesellschaft betonen.

*

Zunächst möchte ich über Karol Górski, Professor an der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen, sprechen; er ist Autor des Buches *Personalistische Erziehung*, das 1936 in Posen erschien. Danach über einen zweiten Autor, Romano Guardini, der im deutschen Kontext auch die Pädagogik beeinflusst hat.

Bei Górski ist die Betonung sehr wichtig, dass das „bonum comune" ein intentionelles und kein realistisches Sein ist. Das „bonum comune" wird sehr oft „das Gute des Staates" genannt. Das Gute des Staates ist ein intentionales Sein – im Unterschied zum Staat, der ein realistisches Sein in der Einheit seiner Ordnung ist. Ein intentionales Sein kann sowohl im Intellekt als auch im Willen wirken. Existierend im Willen, kann sich das Sein als eine Last zeigen (die Last der Pflichten und die Last der Aufgaben). Zu dem Begriff „das Gute des Staates" können wir auch „das Gute der Stadt, das Gute der Region, das Gute der Nation und eben das Gute einer Gesellschaft" hinzufügen. Górskis Meinung nach ist der Begriff „die Nation" nicht präzise. Daran seien die Wissenschaftler selbst schuld, weil sie unter dem Druck des Positivismus und der Naturwissenschaften „die Nation" mit empirisch-naturalistischen Methoden erkennen wollten.

Górski betont: „Man wollte empirisch forschen, inwieweit die Sprache, die Tradition und die Geschichte die Bildung des Begriffes ‚Nation' beeinflussen" (Górski 1936, 189f.). Sie wollten diesen Begriff auch über seine emotionalen Ursachen bestimmen; diese sind jedoch für den Verstand nicht erreichbar.

Ähnlich wie „den Staat“ definiert Górski auch „die Nation“ als ein intentionales Sein, das im Verstand und im Willen bei einer Gruppe existiert und eine realistische Relation bildet. Die Nation individualisiert eine Gruppe, indem sie dieser Gruppe eine „Form“ gibt, d. h. ein Ideal der Ordnung prägt. Auf die gleiche Weise passiert das auch bei dem Staat, aber für den Staat, der „die Form einer Ordnung“ ist. Die Nation – das ist „das Ideal der Ordnung“, und der Staat – das ist eine „existierende Ordnung“ (Górski 1936, 191f.). Staatsbürgerliche Erziehung will nach Meinung Górskis „ein intentionales Sein schaffen, das Ideal des allgemeinen Guten für alle Bürger und in einer Form des Ideals der Loyalität” (Górski 1936, 197). Deshalb soll auch der Staat das Ideal der Gerechtigkeit und Ordnung verkünden, das die auch in diesem Staat lebenden Vertreter aller anderen Nationen zusammen binden kann. Es geht eben um einen Aufruf oder ein Schaffen eines intentionalen Seins. Andere sehr wichtige Aspekte sind u. a.: Treue und Liebe, Freundlichkeit, das Recht und der Respekt, die als Werte von einem Staat entwickelt werden müssen.

Auf die gleiche Weise betrachtet Górski die Schlüsselworte anderer Richtungen der Erziehung, wie etwa die des Naturalismus, der zwei Ausgangspunkte hat: das Interesse und den rücksichtslosen Gehorsam. Diese ergeben sich aus logischen Ansätzen: der Mensch – ein Teil einer Gattung, der Einzelne – nur ein Teil von allen. Unter einer solchen Bedingung erkennt man nur das Interesse an, und eine Form des Verhältnisses zum Ganzen ist der rücksichtslose Gehorsam.

Nach Meinung von Górski nimmt in der liberalen Erziehung das Interesse den ersten Platz ein. Das Verhältnis zwischen Staat und Individuum ist hier vom Interesse her bestimmt, und weil hier des Weiteren die Rechte der Einzelnen betont werden, wird jeder Versuch des Staates, diese Rechte zu unterdrücken, als eine Ursache zur Revolte betrachtet. So wird die Gesellschaft der Zerschlagung preisgegeben, und wir haben dann einen Menschen, der in bestimmten Situationen ein Revolutionär sein kann.

Von hier aus besteht eine gewisse Nähe zu sozialistischen Gedanken, sowie auch zu absolutistischen, in dem das Allgemeingut mit dem Willen des Herrschenden – des Monarchen – identifiziert wird. So verlangt der Staat bedingungslosen Gehorsam und Respekt. Im Nationalismus kommt der Rassebegriff dazu (als Allgemeingut wird in erster Linie die Gattung gesehen und als Aufgabe der Erziehung die Zucht der gesunden Rasse); es gibt hier keine

Kategorie des allgemeinen Guten, es gibt nur das Gute für eine Gruppe (vgl. Górski 1936, 196–197).

Romano Guardini, der zweite von mir gewählte Autor sieht, dass der moderne Staat sehr eng mit Macht und Recht verbunden ist. Guardini übt Kritik am modernen Staat, die eng mit der Kritik am modernen Menschen zusammenhängt. Beide haben ihre Ursachen im Autonomiestreben. Der neuzeitliche Autonomismus, den jeder Bereich der Kultur aus seinen eigenen Gesetzen aufbaut, führt dazu, dass sowohl die Menschen als auch der Staat ratlos werden, d. h. dass beide keine Zeit mehr haben, weil sie im Sinne der Formel „Zeit ist Geld" ökonomisiert worden sind (vgl. Guardini 1965 sowie Guardini 1950).

Der Staat beherrscht das gesamte Dasein, hat aber selbst keine Kontrollinstanz über sich. Daraus ergibt sich die Vorstellung, der Staat habe in der Bestimmung des ganzen Lebens freie Hand. Ob sich diese Handlungsfähigkeit als bloße Macht oder aber als sittliche Aufgabe herausstellt, liegt in der Entscheidung des Menschen. Die Vorstellung, der Staat habe keine Norm über sich, sondern handle nach der rein politischen Zweckmäßigkeit, übt eine große Verlockung aus, diese könnte aber zur Blindheit werden und ein Staatsverständnis entstehen lassen, das scheinbar demokratisch, in Wahrheit aber doch totalitär ist (vgl. Watzal 1987, 138ff.).

Der Staat hat mehrere Funktionen. Neben der Funktion der Hoheit soll der Staat für seine Bürger da sein. Er soll den Einzelnen bei solchen Aufgaben unterstützen, die er nicht allein vollbringen kann. Es soll auch ein Solidaritätsbewusstsein zwischen Staat und Bürger herrschen. Außerdem hat der Staat eine Ordnungsfunktion, weil jede Gemeinschaft der Ordnung bedarf. Ordnung bedarf aber der Autorität.

Gerade in atheistisch-totalitären Staaten zeigt sich ein Mangel an metaphysischer Begründung. Dort wächst ständig die Bedeutung der Polizei und der Staatssicherheitsbeamten, was ein Zeichen dafür ist, dass die Staatsmacht immer weniger bindend empfunden wird. Zugleich verlangt diese Ordnung vom Einzelnen immer stärkere Opfer und Leistungen. Der Staat dringt immer tiefer in das Leben des Menschen ein. Eine diffizile Technik ermöglicht eine totale Kontrolle und Erfassung des Menschen. Im Vergleich dazu ist das „dunkle Mittelalter" geradezu eine freie und „goldene Zeit".

Das Verhältnis des Bürgers zum Staat wird deshalb zu einem Unverhältnis, weil die Frage nach dem *Warum?* und *Wozu?* immer weniger beantwortet

wird. Aus diesem Grunde nimmt auch die unmittelbare Intervention der die Gesellschaft tragenden Akte der Menschen ab. Der Staat aber braucht das Verhältnis zu seinen Bürgern, er lebt gerade vom Engagement seiner Bürger, denn seine hochtechnisierte Apparatur kann nicht nur aus den von selbst wirksamen Impulsen heraus verwirklicht werden. Wo dieses Engagement entsteht, haben wir die Entwicklung einer wirklichen *citoyenneté*. Wo dies aber nicht geschieht, kommt es zu gesellschaftlicher Stagnation und Apathie der Bürger. Es entstehen Misstrauen, Überwachung, List und Gewalt (vgl. Watzal 1987, 128–135).

Guardini kritisiert die neuzeitliche Formel des Staates „im Namen des Volkes". Es ist für ihn nicht einsichtig, auf welche Weise diese Formel eine Ordnung begründen und die Gesellschaft verpflichten kann. Sein Einwand bezieht sich darauf, dass „das Volk" ja selbst nie spricht, sondern nur eine kleine Anzahl von Personen, die durch ein „problematisches" Verfahren, nämlich Wahlen, bestimmt werden. „Ob sie für das Volk sprechen, muss bezweifelt werden" (Guardini 1953, 396).

Guardini prägt das Wort vom „Staat in uns" (Guardini 1930a, 267). Konkret heißt dies, dass der Staat in jedem Einzelnen besteht und in ihm lebt. In dieser Verwurzelung liegt der Grund, ob ein Staatsbewusstsein entsteht oder nicht. Dazu bedarf es des öffentlichen Staates; er soll in jedem Einzelnen wachsen. Die Einzelnen sind aber Personen; deshalb hat ihr objektiver Ganzheitssinn ebenfalls einen personalen Charakter. Der Staat ist personhaft aufgebaut. Diese Verfasstheit soll die staatliche Ordnung bilden. Durch diese Ordnung des Staates wendet er sich an das Individuum als solches; sie will vom Einzelnen in seine Verantwortung aufgenommen, als Pflicht bejaht und in Freiheit vollzogen werden.

Die Menschen organisieren sich zu einem Staat, um gemeinsam bestimmte Ziele und Zwecke zu erreichen. Eine weitere Aufgabe des Staates ist es, die staatsbürgerliche Selbstbestimmung des Einzelnen zu ermutigen und zu entwickeln. Zusammen mit den Eltern soll er das sich aus dem Gesamtleben des Volkes erneuernde Leben ordnen. Es gehört zur Pflicht des Staates, für eine öffentliche Meinung zu sorgen. Die Politik des Staates wird um so sicherer, je zuverlässiger die öffentliche Meinung in ihm ist, d. h. je genauer die Menschen sehen, was vor sich geht (vgl. Guardini 1962, 92 sowie Watzal 1987, 137f.).

Das heutige Streben nach der *citoyenneté active*, die jede Person zu einer Teilnahme am gesellschaftlichen Leben bringen will, macht die echte Partizi-

pation eines jeden in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens erforderlich. Von jeder Person wird etwas Neues verlangt. Überhaupt zielt im Bereich der politischen Erziehung *Askese* auf die Überwindung der Ichsucht. Deshalb ist es wichtig, sich mehr für Sachgerechtigkeit einzusetzen, weil die rechte politische Gesinnung darin besteht, sich niemals an die Stelle des Ganzen zu setzen. Dann muss sich nach der Meinung von Erich Feifel zur Askese auch die *Meditation* gesellen. Als Hauptaufgabe der Meditation wird die innere Freiheit gesehen und die Weckung der Seelengröße, die den politisch handelnden Menschen davor bewahrt, dass er im rein praktischen Zweckdenken aufgeht. Wie Friedrich Wilhelm Foerster behauptet, hilft die Übung in der Meditation dabei, „dass die Seele so wenig wie möglich durch die bloße politische Zielsetzung verengt und so frei wie möglich in allen ihren tiefsten Anlagen entfaltet wird“ (Foerster 1959, 94).

Das hat Foerster schon in der Einleitung zu seiner Schrift *Politische Erziehung* gemeint, wenn er schreibt: „Die politische Erziehung ist im Begriff, zu ganz neuer Bedeutung emporzusteigen, und zwar einfach deshalb, weil das politische Weltproblem von Tag zu Tag schwieriger geworden ist und Anforderungen an die moralische Menschennatur stellt, die weit über das hinausgehen, was man bisher für die Einführung der jungen Generation in die politischen Verantwortlichkeiten für nötig gefunden hat“ (Foerster 1959, 1).

Diese Gefahr der Verengung, welche die Meditation verhindern soll, lässt sich geschichtlich in der Erziehung in der Zeit des Nationalsozialismus und in der sozialistischen Erziehung am Beispiel von A. S. Makarenko beobachten. Nach Froese liegt „die unermessliche Tragik des praktischen und schriftstellerischen Lebenswerkes Makarenkos“ darin, dass dieser „sein Erziehungssystem und namentlich die ihm anvertrauten Zöglinge auf dem politischen Altar geopfert hat“ (Froese 1956, 184).

Zum Wesen der Macht gehört ihr universaler Charakter, deshalb hat sie auch eine sehr große Bedeutung für die Erziehung. In diesem Kontext gehen wir zum Problem der Erziehung zum verantwortlichen Gebrauch der Macht über. Die Erziehung zur Bewältigung der Macht darf nicht vergessen, dass das Phänomen der Macht ein eigentümliches Gegenstück in dem Phänomen der Machtlosigkeit findet. Es gibt, wie Feifel behauptet, „nicht nur die negative Machtlosigkeit als Mangel an tatsächlicher Macht“. Daneben ist eine „mächtige Machtlosigkeit“ überall dort möglich, wo Selbstlosigkeit, Edelmut und Adel der Gesinnung einen Menschen daran hindert, primäre Macht auszuüben (Feifel 1963, 345).

Das im politischen Bereich sachlich richtige Handeln setzt also Erziehung zur Verantwortung voraus. Das Verantwortungsbewusstsein bildet den grundlegenden Faktor sozialer und staatlicher Kultur. Darum muss dem heranwachsenden jungen Menschen eine Gelegenheit gegeben werden, sich in der Verantwortlichkeit zu üben. Wir sehen dann, dass sich die Erziehung nicht nur in der Vorbereitung auf das Leben ausdrückt, sie beinhaltet vielmehr selbst ein Stück Leben. Es erweist sich, dass bei der Erziehung zur Verantwortung die Mitwirkung der Zöglinge auf die Formen des gemeinsamen Lebens das wirksamste Mittel ist (Feifel 1963, 336f.).

Verantwortlichkeit ist also ein Begriff, der eine sehr wichtige Rolle in der heutigen Situation der Erziehung und der Politik spielt. Wir finden diesen Begriff im Werk von Guardini, Buber, auch bei Levinas und Ingarden. Wir können also fragen, wie es der polnische Philosoph Josef Tischner tat: „Warum (wird) die Verantwortlichkeit als ein Schlüssel zum Inneren des Menschen (betrachtet)?“ Seine Antwort lautet: „Der Mensch ist ein Wesen, das an (…) Werten orientiert ist. Wenn wir das annehmen, drückt sich auf eine sehr fundamentale Weise dann gerade in (der) Verantwortlichkeit die Wahrheit über den Menschen (aus). Diese Orientierung an den Werten zeichnet den Menschen aus und bindet den Menschen an die Welt, bezeugt seine Freiheit und seine Wertorientierung, und durch sie drückt sich die besondere Achtung des eigenen Seins aus, das uns keinen Zeitverlust erlaubt“ (Tischner 1989, 49).

Für diese Idee der Verantwortung bzw. der Verantwortlichkeit können die Gedanken über das *Ich-Du-Verhältnis* von Martin Buber hilfreich sein. Bubers Grundgedanke ist darin zu sehen, dass der Mensch immer als *Ich* zugleich in Beziehung zu anderen Menschen, zur Welt und zu Gott steht. Dies wird in zwei Grundformen verwirklicht, im Bezug auf *Ich* und *Du* (bzw. *Ich* und *Es*). Buber schreibt: „Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundworts Ich-Du und das Ich des Grundworts Ich-Es“ (Buber 1954, 8).

Beide Grundhaltungen gehören zum Menschen. Die Ich-Es-Haltung ist notwendig, um Abstand zu gewinnen, Dinge und Menschen „einordnen“, verstehen zu können. Aber diese Haltung reicht nicht aus. Buber meint weiter: „Ohne Es kann der Mensch nicht leben. Aber wer mit ihm allein lebt, ist nicht der Mensch“ (Buber 1983, 44).

Menschliches Leben vollzieht sich nach Buber in drei Sphären: in der Beziehung zur Natur, in der Beziehung zum Menschen und in der Beziehung zur Transzendenz, „den geistigen Wesenheiten“. In allen drei Sphären kann man sich im Ich-Es-Grundwort bewegen, also in zwei verschiedenen Modi agie-

ren. Im Ich-Es-Modus wird der soziale oder politische Zustand eines Staates analysiert und wird im Parlament reflektiert. Im Ich-Du-Modus kann man die Bevölkerung sprechen lassen. Dabei umfasst die Ich-Du-Beziehung mehr als ein Gefühl, in ihr passiert etwas Wesentliches am Menschen. Bubers dialogischer Personalismus könnte als anachronistisch verdächtigt werden, weil strukturelle und politische Konfliktlinien in ihm nicht thematisiert werden. Es sind sicher nicht einfach Personen, die sich begegnen; es sind Vertreter eines Volkes, einer Hautfarbe, einer Religion. Er hat aber selbst immer betont, dass das Trennende nicht übersprungen werden soll. Für den politischen Kontext kann man nach der Meinung von Josef Freise Martin Bubers dialogischen Personalismus und Humanismus dahin gehend deuten, dass auch der politische Gegner immer als gleichwertiger Gesprächspartner anzusehen ist, mit dem eine Zusammenarbeit zum gemeinsamen Wohl der Menschheit anzustreben ist (vgl. Freise 2005, 27–31).

Es erweist sich, dass der Dialog (das Wort und die Antwort) mit der Verantwortlichkeit verbunden wird und nur in diesem Kontext die Kategorie der „Verantwortlichkeit“ zur fundamentalen Kategorie der Existenz und ihrer Verwirklichung wird. Der Mensch steht immer im Bereich der Verantwortlichkeit und muss sich verantwortlich fühlen (vgl. Nowak 1997, 90–100).

Für Guardini prägt die Verantwortung das Politikverständnis, es geht in der Politik um die Verantwortung für das Ganze. Ein solches Handeln zielt auf die gesellschaftliche Gesamtheit. Sie rangiert vor den Individualbedürfnissen. Dies bedeutet aber nicht, dass dabei der Einzelne seine Bedürfnisse der Gesellschaft unterordnen muss, sondern dass er sie im Rahmen und in den ihm von der Gesellschaft auferlegten Grenzen voll befriedigen soll. Guardini vertritt in diesem Sinne eine pluralistische Gemeinwohlansicht, die die Familie, den Staat und die Völkergemeinschaft als Ganzes umfasst. Der Politiker soll sich bei seinem Handeln von diesem universalen Gemeinwohl leiten lassen (vgl. Guardini 1930).

Das Handeln des Politikers ist für Guardini von einem Wert, von einer menschlichen Haltung her zu sehen, der seinen Sitz im Gesamtleben hat. Das bedeutet, ähnlich wie für Górski, dass sich das Politische dem Sittengesetz unterordnen soll. Deshalb wendet sich Guardini gegen die Trennung von Politik und Ethik. In der Tat besteht zwischen Politik und Ethik kein Widerspruch, weil beide sich gegenseitig ergänzen und beide beim menschlichen Handeln die Existenz des transzendenten Gemeinwohls voraussetzen. Beide haben die Errichtung einer rationalen und damit ethischen Ordnung zum Ziel.

Neben der Verantwortung gehört also auch die Ethik zum Wesen des Politischen (vgl. Watzal 1987, 29f.).

In gewisser Weise ist die Verantwortung des Politiker gleich der des Erziehers. Wir sehen eben, dass wir in beiden Fällen mit einer Spannung zu tun haben – einer Spannung zwischen der subjektiven Welt des Einzelnen und der objektiven Welt der Politik und der Verfassung des Staates. Es ist eine gewisse Dialektik im Handeln von Politikern. Auf der einen Seite soll er die Situation des Einzelnen sehen, auf der anderen Seite soll er auf das Ganze des Staates – und heute auf Europa und auf die Welt – schauen. Er braucht die Entwicklung einer Empathie in sich, die ihm erlaubt, nahe beim Einzelnen zu sein und im gleichen Moment ihm gegenüber fremd zu bleiben, um den Blick auf das Ganze zu bewahren.

Es besteht immer die Gefahr, dass der Politiker sehr tief mit einzelnen Personen oder Gruppen integriert bleibt und niemals zum Blick auf das Ganze des Staates kommt oder so beschäftigt bleibt mit den Grundideen und Prinzipien, dass er nicht mehr imstande ist, die konkreten Dinge zu sehen.

Zum Schluss möchte ich drei grundsätzliche Fragen formulieren und die damit verbundenen Dilemmata nennen:

1. Unsicherheit im Bereich der Entscheidungen:
   Ist das, was ich tue, gut für den Einzelnen? Bringe ich mit meiner Stimme meinem Staat keinen Schaden? Bringe ich mit meinem Handeln im Bereich der Politik der Familie, dem Kinde, dem Einzelnen keinen Schaden?
2. Der Politiker befindet sich im Bereich der ständigen Wahl zwischen Verfassung und Gesetz auf der einen Seite und Erfolg auf der anderen.
   Geht es um eine erfolgreiche Politik oder um eine hilfreiche und wirkliche Politik?
3. Sehr oft wirkt der Politiker gegen den Willen des Einzelnen. Er soll eben richtig auf die Zukunft schauen und erkennen, dass nicht alles, was praktisch sein mag, eine gute Leistung für die Zukunft des Staates sein kann (vgl. Drechsler 1965, 421–423).

Literatur

Buber, M. (1954): Ich und Du. In: Buber, M.: Die Schriften über das dialogische Prinzip. Heidelberg.

Buber, M. (1983): Ich und Du. Darmstadt.

Drechsler, J. (1965): Die pädagogische Verantwortung. In: Gerner, B. (Hg.): Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart. Darmstadt, S. 421–423.

Feifel, E. (1963): Personale und kollektive Erziehung. Freiburg/Basel/Wien.

Foerster, F. W. (1959): Politische Erziehung. Freiburg.

Freise, J. (2005): Interkulturelle Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Froese, L. (1956): Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg.

Górski, K. (1936): Wychowanie personalistyczne. Posnan.

Guardini, R. (1930): Briefe über Selbstbildung. Neue Ausgabe von Gottes Werkleute, Mainz.

Guardini, R. (1930a): Staat in uns. In: Guardini, R.: Briefe über Selbstbildung. Neue Ausgabe von Gottes Werkleute. Mainz.

Guardini, R. (1950): Das Ende der Neuzeit. Würzburg.

Guardini, R.(1953): Über politische Ethik. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 4. Jg., S. 385-405.

Guardini, R. (1962): Johanneische Botschaft. Würzburg.

Guardini, R. (1965): Briefe vom Comer See. Mainz.

Hessen, S. (1973): Pedagog. In: Hessen, S.: Filozofia – Kultura –Wychowanie. Wrocław.

Kerschensteiner, G. (1901): Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt.

Kerschensteiner, G. (1909): Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung Leipzig.

Kerschensteiner, G. (1965): Der Begriff der Arbeitsschule. München (15. Aufl.).

Nawrocziński, B. (1935): Współczesne prądy pedagogiczne. (Heutige pädagogische Richtungen). In: Lempicki, S. (Red.): Encyklopedia wychowania. T: 1: Wychowanie. Warszawa, S. 525–528 (2. Aufl.Warszawa 1947).

Nowak, M. (1997): Norma personalistyczna w edukacji (Personalistische Norm in der Erziehung). In: Uchnast, Z. (Red.): Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń. Lublin, S. 90–100.

Tischner, J. (1981): Swemu myśleniu zaufać. (Seinem Denken vertrauen). In: Tenze, W.: Myślenie według wartości. Kraków (Znak), S. 43-52.

Watzal, L. (1987): Das Politische bei Romano Guardini. Eichstätt.

Krystyna Ferenz / Inetta Nowosad

Der traditionelle und der moderne Begriff von Bürgerschaft in der Bildung

Bei den vielen Aufgaben, vor denen jede Gesellschaft im Bereich der Bildung – unabhängig von Zeit und Ort – steht, kam der Vorbereitung der Heranwachsenden auf ihre späteren Aufgaben als Staatsbürger immer eine besondere Bedeutung zu. Obwohl der Sinn und die Bedeutung der Bürgerschaft nie in Frage gestellt wurde – ihren Ursprung kann man auf die Gründung des Staates als einer Gemeinschaft freier Menschen zurückführen – lassen sich bei der Interpretation dieses Begriffs trotzdem deutliche Unterschiede feststellen, und zwar sowohl in Bezug auf das komplexe Wirkungsgefüge der Mitglieder der Bürgergesellschaft im Hinblick auf das Funktionieren eines Staates als auch der adäquaten Vorbereitung der Bürger dazu. Aus diesem Grund schließt der Begriff Bürgerschaft viele Bedeutungen ein, die er unter den verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen angenommen hat. Häufig hängt er auch mit einem starken emotionalen Faktor zusammen. In unserem Beitrag wollen wir die Aufmerksamkeit auf ein traditionelles und modernes Verständnis von Bürgerschaft in der Bildung lenken und auf die Konsequenzen aufmerksam machen, die daraus für eine demokratische Gesellschaft entstehen.

1 Bürgerliche Pflichten im klassischen Verständnis

Bürgerschaft als bewusste und rechtmäßige Verbindung zwischen dem Einzelmenschen und einer Gruppe steht in Zusammenhang mit bestimmten Wirkungen des Staates gegenüber dem Individuum. Es handelt sich hier vor allem um politische und zivile Rechte (z. B. Rechte nach dem Erreichen bestimmter Altersgrenzen wie der Volljährigkeit), aber auch um Rechte im sozialen und ökonomischen Bereich. Zudem untersteht jeder Bürger der staatlichen Hoheit, d. h. den Gesetzen und Beschlüssen der staatlichen Organe. Das bedeutet zugleich, dass er zu bestimmten Handlungen (Leistungen) verpflichtet ist, die als „erzwungene“ Unterstützung des politischen Systems betrachtet

werden (vgl. Antoszewski/Herbuda 1995). In dieser weiten Bedeutung wird das Rechtsverhältnis zwischen dem Einzelnen und dem Staat als Bürgerschaft bezeichnet. Sie besteht aus Rechten, die dem Einzelnen zustehen und aus Pflichten, die er dem Staat gegenüber erfüllen muss. Es ist wichtig, dass diese Pflichten als klare Notwendigkeit verstanden und eingesehen werden. Das praktische Funktionieren der Demokratie verlangt von den Bürgern, dass sie ein bestimmtes Niveau an politischer Kultur besitzen, über ein entsprechendes Bewusstsein und über Kenntnisse verfügen und zudem fähig sind, kluge Entscheidungen zu treffen und deren Folgen vorherzusehen bzw. abzuschätzen.

Der Mensch ist aber bekanntlich ein besonders kompliziertes Wesen in gesellschaftlicher Hinsicht, das sich nur schwer unter bestimmte Kategorien staatsbürgerlicher Zugehörigkeit einordnen lässt. Für K. Sośnicki, einem in Polen anerkannten Experten auf dem Gebiet des Verhältnisses von Staat und Schule, spielt dabei das Wahrnehmen des staatlichen Ethos – gemeint als die staatliche Sphäre im Leben eines jeden Menschen – eine bedeutende Rolle. Wenn „jemand den Staat als eine Gruppe von Menschen betrachtet, die ein gemeinsames Ziel anstrebt, das das Ganze im Auge hat ohne Berücksichtigung von individuellen Zielen der einzelnen Menschen oder kleinerer Gruppen in diesem Staat, der wird unter staatlichem Ethos selbstverständlich etwas anderes verstehen als der, der im Staat eine Möglichkeit funktionaler Zusammenarbeit sieht, die den Einzelnen mit der Gesamtheit und die Gesamtheit mit dem Einzelnen verbindet“ (Sośnicki 1933, 159f.). Obwohl es sich hier in beiden Fällen um Bürgerschaft handelt, hat sie jeweils eine andere Dimension. Im ersten Fall spielt der Staat eine wesentlich deutlichere und dominierendere Rolle, und die Aufgabe seiner Bürger ist es, sich ihm unterzuordnen (ohne Rücksichtnahme auf eine persönliche Einwilligung in seine Ziele). Im zweiten Fall versucht man eine Gleichheit der Interessen anzunehmen, um so wenigstens Diskrepanzen zu vermeiden.

Die politischen Entwicklungen der vergangenen Jahre haben die erwähnte Interdependenz zwischen dem Einzelnen mit seinem Bewusstsein der Zugehörigkeit und dem Staat mit seinem Drang zur Ausdehnung seiner Macht keineswegs entkräftet. Der Unterschied zwischen den beiden Formen der Zugehörigkeit liegt in ihrem emotionalen Charakter. Sośnicki schreibt in einem späteren Buch dazu, das Ziel der staatlichen Erziehung sei es, dazu beizutragen, dass „der Mensch im Stande und fähig sei, das staatliche Ethos in seinem tiefsten Inhalten zu erleben“ (Sośnicki 1994, 204).

Für uns stellt sich die Frage: Wann kann ein solches Verhältnis zwischen dem Individuum und einer Gruppe möglich werden? Welche Bedingungen müssen von beiden Seiten erfüllt werden, damit die jeweiligen Bestrebungen und Interessen gegenseitig akzeptiert werden?

Sicher wird das geltende Wertesystem dabei nicht ohne Bedeutung sein, aber dessen Anerkennung allein wird noch keine entsprechende Akzeptanz zur Folge haben. Wichtig wird dagegen eine emotionale Akzeptanz, eine Übernahme dessen bzw. eine Identifizierung mit all dem, was man mit Heimatland umschreibt. Der Begriff Heimatland bedeutet eine kognitiv-emotionale Wirklichkeit. Die Mitglieder der Gruppe geben ihm Sinn und Inhalt. Denkweise und Habitus, also die Wertehierarchie, die mit Patriotismus und Heimat verbunden ist, sind davon abhängig, was in der Bildung vermittelt wird. Dabei kann es allerdings trotz aller Bemühungen der Schule oder anderen Institutionen, die an diesem Prozess teilnehmen, leider auch zu pathologischen Erscheinungen kommen. Ein Übermaß an erzieherischer Aktivität mit Betonung der Bürgerrolle und der Rechtsnormen kann statt der Entwicklung eines Bewusstseins für die Teilnahme an gesellschaftlichen Ereignissen und Prozessen letztlich – wie Kwieciński meint – zu einer von außen gesteuerten Persönlichkeit, zu einer Bindung an abgesteckte, vorgeschriebene Rollen, zu einem Spießbürgersyndrom oder der Sklerosierung der Persönlichkeit führen (Kwieciński 1992, 17).

Mit einer solchen Situation hatten wir es in Polen früher schon zu tun; die Folgen sind in den Handlungsweisen vieler Menschen der mittleren und älteren Generation immer noch zu sehen, wie zum Beispiel ein Gefühl der Ratlosigkeit, eine Geringschätzung dem Recht und der Arbeit gegenüber oder ein Kleingruppenegoismus ohne Rücksicht auf das weitere gesellschaftliche Umfeld.

Der Aufbau einer demokratischen und bürgerlichen Gesellschaft verlangt die Herausbildung einer offenen und freundlichen Haltung, die von gegenseitigem Vertrauen, Ehrlichkeit und Gleichheit gekennzeichnet ist. Der „Andere" soll ein gleichwertiger Partner sein, dessen Rechte man respektieren muss. Unter diesem Aspekt müssen die persönlichen Werte die Werte des Konsums übertreffen. So entsteht das Bild eines Bürgers und einer Gesellschaft, die offen sind für verschiedene Werte, die nach alternativen Lösungen suchen, erfolgreich handeln, rationelle Entscheidungen treffen und real bestehende Barrieren wahrnehmen.

2 Vom Staatsbürger zum Weltbürger

In der Literatur zu unserem Thema lässt sich in den letzten Jahren beobachten, dass die Notwendigkeit betont wird, die junge Generation auf die neue Bürgerschaft vorzubereiten. Die Bezeichnung *neu* wird zwar keinesfalls explizit betont – der Sinn wurde jedoch nie in Zweifel gezogen. Dennoch weist die emotionale Färbung bei dieser Problematik darauf hin, dass der bisherige Begriff im Prozess der Umgestaltung ist. Man hat ihn zwar nicht völlig in Frage gestellt, aber sein Bedeutungsfeld scheint sich zu verlagern von einer Schwerpunktsetzung auf der Unterwerfung eines Einzelnen dem Staat gegenüber auf ein bewusstes Mitwirken in der Organisation des gesellschaftlichen Lebens. Gleichzeitig entstehen neben der alten Bezeichnung (polnischer) *Staatsbürger* die neuen Begriffe *Europäer* oder *Weltbürger*. Die letzte Bezeichnung hat keineswegs mehr eine pejorative Konnotation wie früher der *Kosmopolit*. „Der Weltbürger ist in dieser Sicht ein Mensch, der seinen eigenen Wert kennt, die Würde des anderen achtet, seine eigene kulturelle Identität besitzt und deren Verschiedenheit bei anderen Menschen respektiert. Er verspürt das Bedürfnis im Leben seiner Gemeinschaft aktiv zu sein und verwirklicht dies nach seinen Möglichkeiten, und seine Gruppe betrachtet er in ihrem breiteren gesellschaftlichen Umfeld“ (Ferenz 1995, 247). Eine so verstandene Weltbürgerschaft bedeutet keinesfalls das Herausreißen der Menschen aus ihrer Verwurzelung auf der Erde oder das Zerreißen aller emotionalen Bande mit den ihnen nahe stehenden Personen und Gruppen in dem Land, wo sie geboren wurden. Im Gegenteil, diese Identifizierung, die Bewusstsein, Emotionalität und das Gefühl der Mitverantwortung beinhaltet, wird heute als Patriotismus verstanden. Dieser Begriff selbst ist nicht veraltet, sondern sein semantisches Feld ist breiter geworden. Nicht nur Verteidigung gegen den Feind, bodenständige Arbeit, sondern auch Aktivität zum Wohl der Entwicklung des eigenen Landes, die in vielen Verflechtungen, auch internationalen, betrachtet wird, sind Ausdruck der eigenen Akzeptanz als Mitglied der Gesellschaft und der Nation. Das natürliche Bedürfnis einer Aktivität realisiert der moderne Mensch – der Patriot – im Lebensbereich der eigenen Gesellschaft nach den Möglichkeiten, die er hat oder die er sich schafft. Er betrachtet seine Gruppe in einem breiteren gesellschaftlichen Umfeld und das schützt ihn vor partikularistischen Interessen. So entsteht ein Bild von Patriotismus, das zugleich einen Bürger des Landes und ein engagiertes Mitglied einer lokalen Gesellschaft zeigt.

3 Richtungen und Bereiche der Realisierung der Bürgerbildung

Die Neuinterpretation des Begriffes Bürgerschaft bedeutet im Prozess der Bürgerbildung die Notwendigkeit, neue Formen auszuarbeiten, in der die möglichen Ziele zu deren Verwirklichung klar festgelegt werden. Die Tendenzen dieser Bemühungen können zugleich für ein breiteres Milieu anerkannt und als Verstärkung der erzieherischen Umwelt beschrieben werden. Im Hinblick auf die Jugendlichen können sie zu einem Element einer ganzheitlichen Schulbildung werden.

Die erste dieser Tendenzen sollte sich bei den Erwachsenen wie auch bei den Jugendlichen darauf konzentrieren, ihnen bewusst zu machen, welche Rolle die Bürgergesellschaft in einem demokratischen Staat zu spielen hat. Diese Handlungen müssen durch Tatsachen unterstützt werden, die beweisen, dass die von lokalen Gemeinschaften ergriffenen Initiativen auch erfolgreich werden. Helfen können dabei die lokalen Behörden, indem sie Fachberatung leisten, Verfahrensschritte erklären, wenigstens im lokalen Bereich amtliche Prozeduren zu vereinfachen versuchen oder nötige Mittel zur Verfügung stellen, wenn die Organisatoren der gesellschaftlichen Initiativen nicht im Stande sind, sie selbst zu beschaffen. Ein weiteres Ziel, das leider nicht gleich erreicht werden kann, wäre die Veränderung der alten Verhaltensmuster bei den Erwachsenen, so dass sie für die Kinder eine natürliche Umgebung für die Entwicklung ihrer progesellschaftlichen Haltungen bilden. Bei einer ungünstigen Einstellung der Erwachsenen werden auch bei den Kindern falsche, selbst bezogene Muster eingeprägt.

Die zweite Handlungsrichtung, die vor allem an die Jugendlichen gerichtet ist, soll einen ganz anderen Charakter haben. Bei diesen Aktivitäten kann man drei Bereiche unterscheiden: den Organisations-, den Personal- und den Programmbereich.

Der Programmbereich ist für Lehrinhalte zuständig, die entsprechend angepasst werden müssen. Die Informationen müssen sachlich fundiert bleiben, aber es auch zugleich den Schülern ermöglichen, die Motive ihres Kenntniserwerbs zu verstehen. Die Möglichkeit, die erworbenen Informationen und Kenntnisse bei der Interpretation der gesellschaftlichen Umwelt zu verwenden, verstärkt nicht nur die Motivation des Erkennenwollens, sondern löst auch Aktivitäten in anderen Bereichen aus. Das bestätigt auch eine Auswertung der am häufigsten gewählten Lehrbücher und ihrer Inhalte sowie die Einschätzung der Lehrerkompetenzen. Bei der Einführung der Jugendlichen in den wichtigen Bereich der gesellschaftlichen Kultur scheint dieser Faktor

am stärksten zu sein. Deshalb wird im folgenden noch einmal kurz darauf eingegangen.

Gewöhnlich teilt man die Kompetenzen in drei Grundkategorien ein: Wissen, Können und die Haltung gegenüber seinen Aufgaben. Unter diesem Gesichtspunkt wurde eine Analyse von Lehreraussagen durchgeführt (vgl. Ferenz 2003). Analysiert wurde das Verständnis der Inhalte, die mit der Bürgererziehung verbunden sind, also Begriffe wie Bürgerschaft, Bürgergesellschaft sowie die Bedeutung der Bildung in diesem Prozess.

Der Begriff der Bürgergesellschaft wird in der untersuchten Gruppe zurecht unter dem Gesichtspunkt der wichtigsten Grundsätze einer solchen Systembildung gesehen. Für 60 % der Befragten bedeutet dies eine Gesellschaft, in der sich die Menschen ihrer Rechte und Pflichten bewusst sind, für 33 % war dies eine Gesellschaft in der alle dieselben Rechte hatten, ohne dass der Gedanke des Bewusstsein betont wurde. Es zeigte sich eine bemerkenswerte Differenzierung. Die Meinung, dass dies eine demokratische Gesellschaft sei, dies wurde von 3 % der Befragten erklärt, kann man als zu allgemein bezeichnen, obwohl das vom Grund aus nicht falsch ist. Nur 4 % der Teilnehmer behaupteten, dass jede Gesellschaft eine Bürgergesellschaft sei. Zwar ist diese Antwort – hinsichtlich der allgemeinen Grundsätze des Staates als Bund freier Menschen – nicht falsch, aber in unserer Analyse zeigte sie eine gewisse Distanzierung der befragten Personen zum Thema Bürgererziehung. Bei dem Inhalt der ausgewählten und neu gebildeten Definitionen spielten die Bürgerrechte die größte Bedeutung. Unter diesen Rechten verstanden die meisten (61 %) die Rechte, die sich aus der „Allgemeinen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ ergeben, und die mit der Zugehörigkeit zum Staat und zum Volk verbunden sind (60 %); beides wurde oft nebeneinander genannt. Einige erwähnten ferner auch Sozialrechte (5 %). Bei der Bezeichnung der Bürgerschaft betonte man oft das individuelle Bewusstsein. Für die Befragten ist Bürgerschaft gleichwertig mit dem Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft, für 60 % bedeutet es noch zusätzlich eine aktive Teilnahme an dem Gesellschaftsleben (ein Teil der Aussagen enthielt gemeinsame Inhalte). Trotzdem gibt es immer noch viele (25 %), für die es ausreicht, dass ein Mensch einer bestimmten Gesellschaft zugeschrieben wird. Schon hier kann man eine Gruppe sehen, die sich von allen Aktivitäten in diesem Bereich distanziert.

Aus dem Gesagten entsteht das Bild eines Bürgers und auch einer Bürgergesellschaft, der bzw. die offen ist für verschiedene Werte. Diese wird als ge-

genwartsbezogen und zukunftsorientiert wahrgenommen. Man sieht keine Rückkehr zur alten viktorianisch-heroischen Tradition, was sich aber wahrscheinlich aus dem Alter der Befragten ergibt. Vielleicht liegt es auch daran, dass die modernen Massenmedien, wie die Befragten es selbst formulieren, für sie zur vorrangigen Informations- und Wissensquelle über Veränderungen unserer Gesellschaft in Richtung auf eine Bürgergesellschaft werden. Die älteren Lehrer stellen hierbei das Fernsehen an die erste Stelle, dann Radio und Presse; die jüngeren bevorzugen interessanterweise die Presse vor den anderen Kommunikationsmitteln. Alle behaupten aber einstimmig, dass die frühere Bildung keine Grundlage mehr ist, um die aktuelle Wirklichkeit zu verstehen.

Den zweiten wichtigen Bereich der Analyse von Möglichkeiten und Effektivität des Handelns stellt die richtige Vorbereitung der Lehrer für diese Art von Aufgaben dar. Es ist kein Geheimnis, dass diese Aufgaben oft infolge von Lehrermangel von Menschen erfüllt wurden, deren Berufskompetenzen in ganz anderen, manchmal sogar weit von den Humanwissenschaften entfernten Wissensbereichen lagen. Die Bildung von Verhaltensmustern, die der heutigen Wirklichkeit entsprechen, verlangt vom Lehrer nicht nur Wissen über den Staat und die Bürgerschaft, das Akzeptieren der Grundlagen der Gesellschaftsordnung, sondern viel mehr soziale Sensibilität, Offenheit in den Kontakten mit den Schülern, Mitgestalten des Alltags der Klasse, der Schule oder anderer Gruppen und Organisationen. In dieser Hinsicht kann man sagen, dass das Bewusstsein der Lehrer bei ihren Aufgaben als Erzieher der „neuen Bürger“ ziemlich hoch ist. Trotzdem äußern 80 % der Befragten die Meinung, dass sie auf die modernen Aufgaben der Bürgerkunde richtig vorbereitet werden sollten. Die anderen haben keine Meinung oder meiden es sich zu äußern und verstecken sich hinter die Lehrplaninhalte des Fachunterrichts, die ihrer Meinung nach von gesellschaftlichen Problemen weit entfernt sind. Solche Erklärungen gaben schon seit jeher die ab, die ihre Arbeit nicht unter dem Aspekt des verantwortungsvollen Erziehens betrachten wollten, sondern sich lediglich auf Wissensvermittlung beschränken, also die nur „über etwas“ belehren, aber nicht „etwas“ lehren wollen.

Ein anderes Problem bilden die politischen und gesellschaftlichen Ansichten der Lehrer sowie die Möglichkeiten und vor allem die begrenzten Rechte sie in der Schule artikulieren zu dürfen. Indikatoren dafür sind das politische Engagement und die Zugehörigkeit zu einer Gewerkschaft. Indes, wie die Studie von Niezgoda (2005) zeigt, meinen über 70 % der befragten Lehrer,

dass es auf der Bühne der polnischen Politik keine Partei gibt, die ihren Erwartungen entspräche. Unter den verbleibenden können nur 9,5 % ihre politische Orientierung genau bestimmen und eine Partei nennen, mit der sie sich identifizieren. Zu dieser Gruppe zählen nur zwei Parteien: Anhänger der *Bürgerplattform* (PO) mit 40,2 % und *Recht und Gerechtigkeit* (PiS) mit 17,8 %. Die Ergebnisse der anderen Parteien liegen bei ca. 7,5 % für *Liga Polnischer Familien* (LPR) sowie die im polnischem Sejm nicht vertretene *Freiheitsunion* (UW), 5,6 % Anhänger hat das Bündnis der *Demokratischen Linken* (SLD), je 4,7 % die *Polnische Bauernpartei* (PSL) und *Union der Realpolitik* (UPR). Auf 3,7 % Anhänger unter den Lehrern kommt die *Sozialdemokratische Partei Polens*, auf 2,8 % die *Union für die Arbeit* (UP). Man muss allerdings berücksichtigen, dass dies den Stand zur Jahreswende 2004/05 darstellt; heute könnte dies anders aussehen (vgl. Niezgoda 2005, 9).

Ähnlich ist es mit der Gewerkschaftszugehörigkeit. 60,7 % erklären, keiner Gewerkschaft anzugehören. 33 % gehören zur Lehrergewerkschaften ZNP und 6,1 % zur Lehrer-Solidarność. Dies scheint einen Prozess der allgemeinen Entpolitisierung des gesellschaftlichen Lebens widerzuspiegeln. Es stellt sich die Frage, ob dies vielleicht nicht auch ein „sich Zurückziehen" der Lehrer ist und zwar aus ihrer früheren Rolle eines in sozialen Problemen engagierten Missionars, eines Führers der öffentlichen Meinung. Im Vorgriff auf die weiteren Ausführungen ist es vielleicht interessant zu erwähnen, dass in den Aussagen der Lehrer die Kategorie „soziales Engagement außerhalb der Schule" erst den vorletzten Platz unter 26 Items einnimmt, die für jeden Lehrer wichtig sein sollten, und den drittletzten Platz in der Antwort auf die Frage: „Worauf sollen sich Ihres Erachtens die Lehrer heute bei ihrer Arbeit konzentrieren?" (Niezgoda 2005, 11)

So kommen wir zum dritten, dem organisatorischen Bereich, wo die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmern des gesellschaftlichen Lebens untersucht wurden. Die Grenzen dieser Tätigkeiten müssen realistisch genannt werden, damit sie später, mit der Steigerung der gesellschaftlichen Reife der Jugendlichen und Erwachsenen, erweitert und modifiziert werden.

Nach der Einschätzung der Lehrer aus kleinen Ortschaften, die ihre soziale Umgebung also ziemlich gut kennen, sind Kenntnisse über die grundlegenden Bürgerrechte und -pflichten sehr gering. Aus diesem Grund sehen sie es für notwendig an, die Bürger so zu informieren, dass es für sie glaubwürdig ist. Dies muss ohne Absicht irgendeiner politischen Agitation geschehen. Als

Beispiel nennen die Befragten die Notwendigkeit, das Wissen über die Verfassung und die Allgemeine Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte besser zu verbreiten. Richtig bewusst zu machen, welche Erwartung man dem Staat gegenüber haben kann und was der Staat von seinen Bürgern erwartet – das wird zurzeit von den meisten als außerordentlich dringlich angesehen, ebenso dringlich wie früher die Beseitigung des Analphabetismus. Die Bürgerbildung ist für den Menschen – ihrer Meinung nach – ein lebenslanger Prozess, der kontinuierlich und parallel zu den anderen z. B. beruflichen Entwicklungsprozessen verläuft. Diese Bildung kann man nicht nur auf die Schulzeit begrenzen oder sie sogar ganz übergehen und dem Selbststudium überlassen. Die Lehrer betonen wie besonders wichtig die Grundlagen sind, die in den ersten Schuljahren gelegt werden. Auf diesen Grundlagen bauen wir später unsere Einstellungen gegenüber den menschlichen Werten auf, sie beeinflussen wesentlich unsere Handlungen, die später unsere Persönlichkeit nach diesem Wertesystem formen.

4 Zusammenfassung

Das bürgerschaftliche Engagement stellt in keinem Fall nur ein Problem der Übertragung der Aktivitäten aus der Politik auf die Gesellschaft dar. Es bedeutet auch keinen Widerspruch zur bisherigen Art des Denkens über bewusste Bürgerschaft und bewusstes soziales Engagement. Sein Kern betrifft das Hören auf die Stimmen, die unmittelbar aus der lokalen Gesellschaft kommen, und die Möglichkeit, eine Zusammenarbeit zwischen diesen gesellschaftlichen Gruppen aufzubauen – zwischen ganz verschiedenen Gruppen, die aber gleiche oder ähnliche Ansichten äußern, unabhängig davon, wo sie sind oder wo sie wohnen. Das bürgerschaftliche Engagement ist ein Faktor des gesellschaftlichen, beruflichen und kulturellen Lebens, der zwar das Gefühl der Zusammengehörigkeit verschiedener Gruppen entwickelt, aber gleichzeitig kein sofortiges politisches Engagement allgemeiner Natur erforderlich macht. Dieses gibt einen Freiraum für die verschiedenen Bedürfnisse des Menschen, die mit der Wiederherstellung und der Pflege von Tradition, der Partizipation an karitativen Aufgaben bis hin zur Selbstaufgabe verbunden sind. Die zielorientiert organisierten Aktivitäten sind sowohl dem Geber als auch dem Nehmer von hohem Nutzen.

Aber das muss man erst lernen.

Literaturhinweise

Antoszewski, A./Herbuda, R. (1995): Leksykon politologii. (Lexikon der Politologie.) Wrocław.

Ferenz, K. (2003): Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory. (Zusammenhänge der Kulturbildung. Gesellschaftliche Interessen und individuelle Entscheidungen.) Zielona Góra.

Ferenz, K. (1995): Dziecko jako nowy obywatel w świetle prac VIII Kongresu E.L.R.A. – czas wolny a nowe obywatelstwo. (Das Kind als neuer Bürger anhand der Arbeiten des VIII. Kongresses E.L.R.A. – Freizeit und die neue Bürgerschaft.) In: Podolska-Filipowicz, E./ Błażejewski, H./Gerlach, R. (Hg.): Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje. (Transformation in der Bildung – Notwendigkeit, Möglichkeiten, Realitäten und Hoffnungen.) Bydgoszcz.

Kwieciński, Z. (1992): Edukacja wobec wyzwań demokracji. (Die Bildung angesicht der Herausforderungen der Demokratie). In: Kwiatkowska, H./Kwieciński, Z. (Hg.): Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. (Demokratie und Bildungswesen, Bildung und Erziehung.) Toruń.

Niezgoda, M (2005): Nauczyciele polscy na przełomie wieku. (Die polnischen Lehrer im Umbruch des Millenium.) Kraków/Warszawa.

Nowosad, I. (2000): Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów. (Der Lehrer und Erzieher in Zeiten des Umbruchs in Polen.) Kraków.

Sośnicki, K. (1993): Podstawy wychowania państwowego. (Die Grundlagen der staatlichen Erziehung.) Lwów.

Sośnicki, K. (1994): Istota i cele wychowania. (Wesen und Ziele der Erziehung.) Warszawa.

Dorota Barwińska

Engagement- und Demokratieförderung – eine Aufgabe der Bildungsinstitutionen

Dass Demokratie ist, kann man nicht einfach und mehrheitlich entscheiden, zur Demokratie muss man fähig sein, befähigt werden. Die Grundlagen dafür müssen durch Bildung und Erziehung gelegt werden. Demokratische Herrschaft und „zivile" Gesellschaft sind zentrale Errungenschaften und bleibende Herausforderungen einer modernen Gesellschaft. Es ist aber auch deutlich, dass der Staat allein nicht in der Lage ist, das für den Zusammenhalt einer Gesellschaft unerlässliche „soziale Kapital" zu schaffen.

Die postkommunistische Systemtransformation, die in Polen seit dem Jahr 1989 zu beobachten ist, kann man als den Aufbau der Zivilgesellschaft betrachten. Vor allem beobachtet man den Wiederaufbau einer politischen Gemeinschaft, und im Falle der Bürger das Erwachen eines Verantwortungsgefühls der Gesellschaft an sich und dem Gemeingut gegenüber. 50 Jahre kommunistischer Herrschaft in Polen haben dazu beigetragen, dass die Gesellschaft ihr Verantwortungsgefühl für alles, was über die Errungenschaften vieler Generationen der Nation entscheidet, weitgehend verloren ging. Die bürgerliche Gesellschaft existierte unter dem kommunistischen System praktisch nicht, es wurde klar getrennt zwischen formalen staatlichen Einrichtungen auf der einen Seite und informellen Gruppen auf der anderen.

Mittlerweile ist der Begriff der „Bürgergesellschaft" auch in Polen zum Leitbild einer guten Gesellschaftsordnung geworden, in der die Menschen aktiv am öffentlichen Leben teilnehmen und sich in verschiedenen Rollen für das Gemeinwohl engagieren.

Heutzutage umfasst die Zivilgesellschaft unterschiedliche Elemente, wie gemeinnützige Vereinigungen, Nicht-Regierungs-Organisationen, die Gewerkschaftsbewegung, Gruppen, die insbesondere auf Gemeinschaftsebene entstehen. Sie sind im Wesentlichen durch ihre Unabhängigkeit von den jewei-

ligen Regierungen, von Behörden und politischen Parteien sowie der Tatsache, dass sie weder kommerzielle Interessen vertreten noch auf Gewinn ausgerichtet sind, gekennzeichnet.

Der heutige Mensch und vor allem die jungen Menschen leben innerhalb ihres eigenen Wertesystems und vergessen dabei die ganze moderne Welt. Die Demokratie ist aber jenes politische System, das ohne Bereitschaft seiner Mitglieder zur Partizipation nicht existieren kann. In der heutigen Welt ist ein beunruhigender Effekt festzustellen, nämlich ein Mangel an Patriotismus und bürgerschaftlicher Bildung.

Die Bürgergesellschaft beruht auf dem Fundament des Patriotismus, der hier verstanden wird als sozialpolitisches Verhalten, in dem nicht primär die eigenen Interessen im Vordergrund stehen, sondern das Gemeinwohl. Patriotismus bezeichnet „eine besondere Wertschätzung der Traditionen, der kulturellen und historischen Werte und Leistungen des eigenen Volkes" (Schubert/Klein 2003). Man sollte nicht vergessen, dass in einem negativen Sinne Patriotismus zu Chauvinismus und Nationalismus führen kann. Im positiven Sinne kann Patriotismus als Bekenntnis zu den demokratischen Grundlagen der Gesellschaft und zur Verteidigung der Menschenrechte verstanden werden. Die Bürgerschaft ist ein dynamischer Begriff. Daher muss auch die bürgerschaftliche Bildung als ein lebenslanger, ununterbrochener Prozess verstanden werden, der die neuen Herausforderungen, die aus der Transformation der Gesellschaft und der Individuen entstehen, berücksichtig. Für die effektive Entwicklung der Bürgerschaft in modernen Gesellschaften reicht dabei die reine Vermittlung von Wissen nicht aus.

Auch der *Europarat* hat auf die wichtige Bedeutung und die Rolle der bürgerschaftlichen Bildung aufmerksam gemacht. Er hat das Jahr 2005 zum „*Europäischen Jahr der Demokratieerziehung"* ausgerufen. Dadurch wollte er betonen, wie wichtig die Bildung – sowohl die formale als auch die informelle – in einer lebenslangen Perspektive für die Entwicklung einer aktiven Bürgerschaft ist. Die Ausrufung des Europäischen Jahres der Demokratieerziehung hatte den Zweck, Kinder, Jugendliche und Erwachsene für eine aktive und lebendige Demokratie zu begeistern.

Zu den wichtigsten Aufgaben des Europäischen Jahres der Demokratieerziehung, die in den polnischen Schulen realisiert werden sollen, gehören:

- Bildung der bürgerlichen Fertigkeiten und Einstellungen
- Vorbereitung der Jugendlichen auf die Rolle als verantwortungsbewusste europäische Bürger
- Unterstützung von bürgerschaftlichem Engagement und demokratischen Werten wie Freiheit, Pluralität, Toleranz bei Jugendlichen
- Verbesserung des Wissens über Demokratie, Staat und Zivilgesellschaft, Menschenrechte, Diskriminierung
- Förderung der engagierten Einstellungen und des Glaubens an eigene Stärken
- Bildung als Mittel zur Annäherung der Bürger an das lokale/kommunale Umfeld.

Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben muss die Schule folgende Anforderungen berücksichtigen:

- die Jugendlichen beim Verstehen der heutigen Welt unterstützen und zeigen, in welcher Weise man die Welt ändern und verbessern kann
- Stärkung des Gemeinschaftsgefühls
- Förderung selbstständigen Denkens und Handelns
- Ausbildung des Gefühls der Solidarität und Verantwortung für sich und für die anderen
- Förderung der Bereitschaft sich an Bürgerinitiativen zu beteiligen und in Parteien mitzuwirken
- Verdeutlichung der Aufgaben der demokratischen Institutionen und ihrer Prozeduren
- Vermittlung der Regeln des Zusammenarbeitens und der Teilnahme an der öffentlichen Debatte.

Für Polen bedeutete das Europäische Jahr der Demokratieerziehung die Umsetzung von 250 auf regionaler und 700 auf Ortsebene durchgeführten Projekten. Hinter diesen Zahlen verbergen sich Schulungen, Workshops, Lehrerkonferenzen sowie Publikationen, die sich mit der bürgerschaftlichen Erziehung befassen, aber auch konkretes Handeln, an dem sich Schüler und Lehrer aktiv beteiligen. Unter anderem fanden folgende Konferenzen und Seminare statt:

- Die Teilnahme der Jugendlichen am gesellschaftlichen und öffentlichen Leben als der Weg der Entwicklung der Bürgerschaft
- Die Schule angesichts von Herausforderungen interkultureller Bildung

- Informationstechnologie in der Wissensgesellschaft
- Interkultureller Dialog in Bildung und Erziehung
- Die Konzeption der Bürgerschaft im vereinigten Europa
- Berufsausbildung und Arbeitsmarkt
- Dilemma der polnisch-russischen Beziehungen
- Junge Europabürger
- EU Bildungsprogramme, Toleranz.

Außerdem wurden in Schlesien über 800 Personen auf verschiedenen Workshops und Schulungen ausgebildet. Die Themen waren z. B:

- Projektmethode bei bürgerschaftlicher Bildung
- Europäische Bildung bei schulischen Tätigkeiten
- EREO in Polen, Forum für Erfahrungsaustausch
- Humanitäre Bildung
- Regionale Bildung und Erziehung, Engagement der Jugendlichen im lokalen Umfeld
- Kinder-Rechts-Konvention
- Arbeitsmarkt
- Wir gründen und führen eine Firma.

Zusätzlich hat das polnisches Ministerium für Sozialpolitik die Bedeutung der bürgerschaftlichen Bildung hervorgehoben und eine *Unterstützungsstrategie für eine bürgerliche Gesellschaft* entwickelt.

Die Unterstützungsstrategie für die Entwicklung einer Bürgergesellschaft hat grundsätzlich vier Funktionen:

1. Eine *bildende* Funktion, die als eine Art Rückwirkung verstanden wird, die für die Gestaltung von Bürgerbewusstsein und bürgerschaftlichen Haltungen sorgen soll.
2. Eine *integrierende* Funktion, die als Rückwirkung auf partnerschaftliche Beziehungen zwischen den Beteiligten verstanden wird, die während der Entwicklung einer Strategie stattfinden.
3. Eine *motivierende* Funktion, die als ein ganzer Komplex von Inhalten und praktischen Instrumenten verstanden wird, die sowohl die Bürger als auch die Staatsmacht bei dem Aufbau der Zivilgesellschaft inspirieren soll.

4. Eine *programmatische* Funktion, die als eine direkte Rückwirkung auf den Entstehungsprozess des Programms für eine Zivilgesellschaft verstanden wird.

Jede der oben genannten Funktionen bildet eine Möglichkeit und zugleich eine Herausforderung für die Entstehung von bürgerschaftlichen Aktivitäten und gibt einen Anstoß für ein Zusammenwirken im Rahmen der Bildung einer Zivilgesellschaft.
Diese Strategie definiert eine bürgerschaftliche Gesellschaft als ein Handlungsgebiet von Institutionen, Organisationen, Gruppen und einzelnen Individuen, die sich innerhalb einer Familie, eines Staates oder aber im Rahmen eines Marktes überall dort ausbreitet, wo eine Debatte zum Thema „Werte", die das gemeinsame Gut und das freiwillige Zusammenarbeiten zur Verwirklichung gemeinsamer Interessen fördern, geführt wird (vgl. Ministerstwo Polityki Społecznej 2005, 7).

Die bürgerschaftliche Gesellschaft ist auch eine Gesellschaft, in der es aktive und an gemeinsame Interessen denkende Bürger gibt, sowie politische Zusammenhänge und soziale Beziehungen, die auf dem Phänomen der Gleichheit basieren und zu gegenseitigem Vertrauen und enger Zusammenarbeit führen (vgl. Ministerstwo Polityki Społecznej 2005, 7).

Die Strategie definiert folgenden Auftrag für die Gesellschaft. Sie soll zur Verstärkung der Bürgersubjektivität beitragen und die Voraussetzungen für die Entwicklung der bürgerschaftlichen Institutionen schaffen. Die Subjektivität der Bürger, verstanden als relativ stabile Fähigkeit zu souveränen Tätigkeiten, bildet ein wichtiges Fundament der Demokratie.

Die Strategie nennt vier Prioritäten:

1. Aktive, bewusste Bürger
2. Starke Nicht-Regierungs-Organisationen
3. Soziale Integration
4. Soziale Marktwirtschaft (vgl. Ministerstwo Polityki Społecznej 2005, 21).

Im Folgenden möchte ich mich auf die beiden ersten Aspekte konzentrieren.

Die wichtigste Grundlage einer Zivilgesellschaft bilden ihre Bürger, die sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst sind. Ohne diese Bürger würden keine zivilgesellschaftlichen Organisationen entstehen können. Die Demokratie würde sich in förmliche Verfahren verwandeln, wo der Staat mit seinen Be-

hörden von den Bürgern als machtlos und fremd angesehen wird, obwohl sehr ausgebaute Strukturen vorhanden sind. Man sollte vielleicht erwähnen, dass in Polen ca. 20 % der Bevölkerung Mitglieder in verschieden Organisationen sind. Allerdings zeigen Befragungen, dass 30 % aller Mitglieder eher passive Mitglieder sind, d. h. sie zahlen keine Beiträge, nehmen nicht an Mitgliederversammlungen teil und halten keinen direkten Kontakt zu den Organisationen, zu denen sie formal gehören. Niedrig ist auch die Wahlbeteiligung. Das betrifft nicht nur die Teilnahme an den landesweiten Wahlen und den Referenden, sondern im besonderen an den kommunalen Wahlen. (Bei den Parlamentswahlen 2001 beteiligten sich 46 % der Wahlberechtigten, bei den Wahlen zum Europaparlament nicht einmal 21 %. Die durchschnittliche Beteiligung an den kommunalen Wahlen beträgt 19 %, nur 13 % von Referenden wurden als wichtig empfunden.) Auch das Vertrauen in die öffentlichen Institutionen ist beunruhigend.

Ich möchte darauf hinweisen, dass in Polen zurzeit eine Situation zu beobachten ist, die als Teilnahmslosigkeit der Bürger und als ein Demokratiedefizit – im Sinne einer Situation, die bewirkt, dass die staatlichen Organisationen und Strukturen weniger demokratisch agieren, als es der Fall sein könnte – zu bezeichnen sind.

Um die Teilnahme der Bürger am aktiven, öffentlichen Leben zu fördern, sollte man ihnen angemessene Bedingungen schaffen und sie mit konkreten Ressourcen und Fertigkeiten versorgen, die eine aktive Teilnahme an der Demokratie ermöglichen. Hier spielt die bürgerschaftliche Bildung eine wesentliche Rolle. Bildung ist eine unverzichtbare Grundlage für eine freie, solidarische und gerechte Gesellschaft. Sie dient der Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten (ermöglicht z. B. die Teilnahme am sozial-politischen Leben) und trägt entscheidend zur Chancengleichheit für alle bei.

Die Förderung der bürgerschaftlichen Bildung sollte sich zeigen in

- der Steigerung der Leistungsfähigkeit der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die bürgerschaftliche Programme anbieten und bürgerschaftliches Bewusstsein verstärken,
- der Unterstützung der Tätigkeiten zugunsten der Lieferung kostenloser und gründlicher Informationen,
- der Unterstützung von Bürgerinitiativen und humanitären Einstellungen (vgl. Ministerstwo Polityki Społecznej 2005, 23).

Der zweite Punkt der zuvor aufgeführten Prioritätenliste ist angewiesen auf starke Nicht-Regierungs-Organisationen, die wesentliche institutionelle Teile der Bürgergesellschaft bilden. Heutzutage besteht dieser Sektor aus über 60.000 Organisationen in 55.000 Vereinen und über 8.000 Stiftungen (vgl. Klon/Jawor o. J.).

Polen war eines von 28 Ländern, die an einem internationalen Forschungsprojekt zu bürgerlichem Bewusstsein und aktivem bürgerlichen Engagement von 14-jährigen Jugendlichen teilgenommen haben, das von der International Educational Association (IEA) durchgeführt wurde (vgl. Torney-Purta u. a. 2001). Dabei wurden über 90.000 14-Jährige befragt (in Polen aus 179 Schulen). Es zeigte sich, dass polnische Jugendliche ein umfangreiches Wissen in Bezug auf die bürgerliche Gesellschaft besitzen. Sie brachten es auf das beste Ergebnis aller 28 Länder, und sie erzielten auf diesem Gebiet sogar bessere Ergebnisse als andere gleichaltrige Teilnehmer aus den traditionell demokratischen Ländern wie zum Beispiel der Schweiz, England oder den USA. Es stellte sich aber gleichzeitig heraus, dass die polnischen Jugendlichen, wenn es um die praktische Umsetzung der Ideen ging, weniger aktiv sind.

Das gesellschaftliche Engagement bei jungen Polen ist somit im Allgemeinen nicht zufriedenstellend. Die polnischen Jugendlichen sehen zwar ein, dass zum Beispiel Wahlen eine sehr wichtige Rolle spielen, dafür aber fehlt es ihnen an persönlichem Engagement im Alltag. Zahlreiche Daten, die die Teilnahme an verschiedenen Projekten und die Zugehörigkeit zu verschiedenen Organisationen (lokalen, wohltätigen, umweltpolitischen, staatspolitischen) darstellen, belegen, dass die Polen den letzten oder den vorletzten Platz einnehmen. Gleichzeitig wurde auch festgestellt, dass je näher die Jugendlichen an das Erwachsenenalter rücken, sie desto weniger Interesse am öffentlichen Leben zeigen. Dies ist eine beunruhigende Tatsache.

Ein möglicher Grund dafür ist, dass es an den polnischen Schulen an einer richtigen Einstellung gegenüber vielen Schülerinitiativen fehlt (vgl. Sieletyki 2005). Die Schülerverwaltung ist zum Beispiel ein Modell des zukünftigen gesellschaftlichen Lebens, ein Prüfstein für bürgerschaftliche Haltungen, ein Ort, wo man debattieren kann, und es gibt in vielen Schulen Strukturen für entsprechende Aktivitäten. Ein Beleg dafür sind die in sämtlichen Schulen existierenden *Europaclubs*. Schulische Europaclubs sind eine Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern, die mit der Tätigkeit von Interessenclubs vergleichbar ist. Die Mitgliedschaft in diesen Clubs basiert auf Freiwilligkeit.

Die Clubs beschäftigen sich mit der Verbreitung des Wissens über Europa – seine Städte, seine Geschichte, Geographie, Kunst, Wissenschaft, berühmte Personen, Institutionen und Organisationen, mit der europäischen Integration, mit Kontakten zwischen den Clubmitgliedern anderer Schulen und Schülern, aber auch mit ihren Familien, Bekannten und den Bürgern der jeweiligen Regionen. Der Club vermittelt jungen Menschen Aktivität, Toleranz, Achtung für kulturelle Unterschiede und die Heterogenität der Nationen, außerdem legt er Wert auf die Fähigkeit der eigenständigen Recherche und Teamarbeit. Die Europaclubs gibt es an jeder Schulform – an Grundschulen, Gymnasien, Lyzeen, Techniken, Berufsschulen in allen Wojewodschaften sowohl in großen Städten als auch in kleinen Dörfern.

Die Hauptaufgabe der Clubs besteht aber nicht allein darin, Jugendliche über Europa zu informieren, sondern Europa zu gestalten und Eigenschaften wie Toleranz, Solidarität, Zusammenarbeit und Verantwortlichkeit zu vermitteln sowie nationalen Überlegenheitsgefühlen vorzubeugen.
Die Jugendlichen nehmen gerne an den Aktivitäten teil, die sie für sinnvoll halten und bei denen sie merken, dass sie selbständig Entscheidungen treffen dürfen. Hier spielen die Lehrer eine wichtige Rolle. Deren gesellschaftliches Engagement liegt über dem Durchschnitt. Aber es reicht bei Weitem nicht aus, wenn man bedenkt, dass die Lehrer darüber hinaus relativ wenig Interesse für lokale Initiativen und Geschehnisse zeigen.

Die Hauptaufgabe der bürgerschaftlichen Bildung besteht in der Schaffung von Möglichkeiten für junge Menschen, praktische bürgerliche Erfahrungen in der Schule zu sammeln. Das sollte als Wissensergänzung über die Funktionsweise des demokratischen Staates und der Zivilgesellschaft dienen, das die Jugendlichen bereits heute in der Schule erwerben. Heutzutage ist in der Schule allerdings festzustellen, dass größerer Wert auf das enzyklopädische Wissen und nicht auf die Praxis gelegt wird.

Das Hauptfach in der Schule, das für die bürgerschaftliche Erziehung zuständig ist, lautet „Wissen *über* die Gesellschaft“ („wiedza o społeczeństwie“). Es fördert, wie schon der Name sagt, eher enzyklopädisches Wissen und nicht praktische Bildung, prodemokratische Einstellungen und Fertigkeiten. Man könnte vielleicht vorschlagen, dass das Fach seine Bezeichnung in „Wissen *für* die Gesellschaft“ ändern sollte.

Heutzutage stehen die Demokratie und die Bemühungen, sie zu etablieren, immer noch vor großen Herausforderungen. Demokratie lernen heißt nicht nur friedliches Zusammenleben und Identifikation mit der Verfassung, son-

dern auch die Bereitschaft, sich zu engagieren. Demokratie verlangt selbstständiges Denken und Handeln. Sowohl in der Gemeinde als auch in der „großen Politik“ ist immer das Engagement von Bürgern gefragt. Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bilden die Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Gesellschaft. Man sollte nicht vergessen, dass in der Schule hierfür wichtige Grundsteine gelegt werden müssen. Es ist aber geboten, schulische und außerschulische Bildungspotenziale bei der Gestaltung von Bildungsprozessen neu aufeinander zu beziehen.

Zu den unerlässlichen bürgerlichen Kompetenzen, die bei der aktiven Teilnahme in der bürgerschaftlichen Bildung berücksichtig werden müssen, zählen vor allem die drei folgenden:
- Wissen (Demokratie, Rechte, Freiheit, Europa, aktueller Standpunkt, Politik)
- Fertigkeiten (aktives Teilnehmen)
- Einstellungen (Verhältnis zur Demokratie).

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Teamfähigkeit und Eigeninitiative, die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und die Bereitschaft, gegen Ungerechtigkeit, Willkür und Intoleranz einzutreten, sind wichtige Schlüsselqualifikationen, die die bürgerschaftliche Bildung beinhaltet.

Die Bildung als Schlüsselfaktor für die Zukunft in Politik und Gesellschaft hat somit höchste Priorität.

Literaturhinweise

Klon/Jawor Association: http://www.klon.org.pl

Ministerstwo Polityki Społecznej (2005): Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Warszawa.

Schubert, K./Klein M. (2003): Das Politiklexikon Bonn.

Sieletycki, M. (2005): Uwagi na rozpoczęcie Europejskiego Roku Edukacji Obywatelskiej w Polsce. http://www.ereo.codn.edu.pl

Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald H./Schulz W. (2001): Rapport Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen.

Hein Retter

John Dewey und die Polen 1918
Demokratietheoretische Aspekte einer Fehlprognose

Das Polen-Projekt in Philadelphia und Deweys Polenpolitik

Im Herbst 1917 führte John Dewey (1859–1952) zu dieser Zeit schon Amerikas bedeutendster Philosoph, an der Columbia-Universität ein Oberseminar über politische Philosophie durch[1], an dem nicht nur seine besten Studierenden teilnahmen, sondern auch ein reicher, gleichwohl etwas exzentrischer Verehrer der Philosophie Deweys, ein *self-made man* namens Albert C. Barnes aus Philadelphia. Er hatte Chemie studiert und ein Desinfektionsmittel für Wundverletzungen entwickelt (Argyrol), das ihn wohlhabend machte. Barnes war von Deweys Ansichten so begeistert, dass er Kopien von dessen Buch „Demokratie und Erziehung" an die Belegschaft seines Betriebes verteilte und ihr Zeit einräumte, es zu lesen.

Er schlug Dewey vor, in einer Feldstudie das demokratische Bewusstsein von Immigranten zu erforschen und finanzierte das Ganze. Das Projekt sollte in seinem Heimatort, der Industriestadt Philadelphia, stattfinden. Hier befand sich eine große Kolonie polnischer Einwanderer, die einen Stadtteil für sich bildete. Sie hatten relativ gut bezahlte Jobs, lebten nur unter sich und sprachen deshalb im Wesentlichen nur Polnisch.

Nach Meinung Barnes', die Dewey teilte, sei es ein dringendes Erfordernis, die Einwanderer besser in die amerikanische Gesellschaft zu integrieren. Barnes wollte dabei jene Ideen, die Dewey im Buch „Demokratie und Erziehung" entwickelt hatte, in der Praxis als wahr bestätigen. Das gelang allerdings nicht (was noch kein Gegenbeweis ist). Für Dewey war *Demokratisierung* und *Amerikanisierung* dasselbe. Die Einwanderer aus Europa oder Asien kamen zumeist nicht aus gesellschaftlichen Verhältnissen, die man als liberal oder als demokratisch hätte bezeichnen können.

---

1 Abgesehen von Deweys eigener Publizistik zum Thema folge ich bei der Darstellung des Polen-Projektes Martin (2002, 278 ff.).

Barnes kaufte ein Haus im polnisch besiedelten Teil Philadelphias, das als Forschungszentrale diente. Er heuerte einen Koch an, damit die Forscher verpflegt wurden, und er bezahlte zwei Dolmetscher für die geplanten Interviews der vier studentischen Forscher: Frances Bradshaw wollte die Erziehung der Polen, Brand Blanshard ihre Religion studieren; Brands Zwillingsbruder Paul ging es um die sozialen Eigenheiten und Irwin Edman um die intellektuellen, ästhetischen und nachbarschaftlichen Beziehungen der polnischen Einwohner, eine ursprünglich aus Polen stammende, arbeitslose New Yorker Lehrerin, Anzia Levitas, geb. Yezierska ergänzte die Gruppe**.** Sie interessierte sich für das Leben der Frauen und der innerfamiliären Verhältnisse. Dewey und das Polen-Projekt trugen entscheidend zu ihrer weiteren Karriere als Schriftstellerin bei; darauf komme ich noch zurück. Das mit großem Enthusiasmus begonnene Philadelphia-Projekt erwies sich letztlich als ein Flop. Die „Forscher" waren weder theoretisch noch praktisch genügend auf ihre Aufgabe vorbereitet. Doch für Deweys Urteil über die Mentalität und die politischen Bedingungen der in den USA lebenden Polen besaß das Philadelphia-Projekt eine kaum zu unterschätzende Bedeutung.

Barnes berichtete Ende Juni an Dewey nach San Francisco seine Eindrücke vom Stand des Projektes, die ihn beunruhigen mussten: Die Forscher seien „jung und ganz ohne Erfahrung". Er, Barnes, führe mit ihnen zweimal die Woche ein allgemeines Gespräch, ansonsten gehe jeder eigene Wege. Im Grunde seien alle „autistisch" in ihrer Forschungsarbeit. Barnes äußerte den Verdacht, dass sie ihre Feldstudien als reine „Academitis" betreiben, ohne jede Funktion zur tatsächlichen Praxis. Es fehlte im Projekt jedes systematische Vorgehen und jede Zusammenarbeit. Auf der anderen Seite war den Lokalpolitikern und kirchlichen Kreisen vor Ort die Tätigkeit der Forschergruppe aus New Yorks Columbia-Universität nicht verborgen geblieben. Offenes Misstrauen, dass die Gruppe über soziale Brennpunkte Philadelphias Negatives berichten wollte, führte zum Widerstand in konservativen Kreisen der Stadt. Man versuchte die Arbeit der Gruppe zu erschweren und streute schließlich den Verdacht, hier seien deutsche Spione am Werk (Barnes hatte in Deutschland studiert); es war ja noch Krieg.

Bei seiner Ankunft in Philadelphia Anfang Juli 1918 fand Dewey die Gruppe in ziemlich desolater Verfassung. Er begann sofort nach dem Rechten zu sehen und entließ Paul Blanchard, weil ihm dessen Gedankenwelt im Forschungsprojekt zu sehr durch Anleihen beim Katholizismus geprägt schien (Martin 2002, 294). Dewey überführte das Projekt in eine Form, in der die

gemeinsame Diskussion im Mittelpunkt stand. Artikel, die Dewey gerade schrieb, stellte er der Gruppe nach dem Frühstück zur Kritik vor, dann ging jeder seiner eigenen Forschung nach. Abends sprach man über die gewonnenen Erfahrungen im Projekt und über relevante Fachliteratur. Dabei spielte die gerade veröffentlichte Arbeit von Thomas und Znaniewski eine Rolle, *The Polish Peasant in Europe and America*[2], jene Einwanderer-Studie, die später zum Markstein der amerikanischen Soziologie wurde.

Tagsüber betrieb Dewey während seines Aufenthaltes in Philadelphia im Polenviertel eigene Vorhaben, indem er sich durch Gespräche mit Einwohnern über ihre politischen Einstellungen und Konflikte in ihrem Gemeinwesen ein Bild zu machen suchte. Seinen Worten nach entdeckte er Unwissenheit, Glorifizierung der Geschichte Polens und Verhaftetsein in autokratischen Strukturen. Insbesondere die Machtstellung der katholischen Priester in ihren Gemeinden sah Dewey als schädlich an (MW 11, 242 f.).[3]

Deweys vertraulicher Bericht über die Exilpolen der USA

Dewey meinte, dass die von dieser Mentalität geprägten politischen Führer der Exilpolen nicht die Gewähr böten, in Europa ein demokratisches Polen zu gründen: Untereinander zerstritten würden sie nur zum Spielball der Absichten anderer Länder werden. Dewey ging es aber nicht nur darum, eine größere Offenheit und Einigkeit in den politischen Gruppen der Exilpolen zu erreichen, er sah in der bestehenden Dominanz der konservativ-national und katholisch-klerikal orientierten Kräfte die größte Gefährdung für ein demokratisches Polen. Es sei im „genuin amerikanischen Interesse“, dies zu ändern. Amerika als der uneigennützige starke Freund aller Polen könne nur helfen, wenn es eine Art internationale Kommission schaffe, in der alle politischen Gruppen ihre Interessen öffentlich artikulieren können.

Ende August 1918, als das Philadelphia-Projekt endgültig scheiterte, geriet die Weltpolitik in Bewegung. Auch wenn in Europa noch Krieg herrschte, gab es keinen Zweifel, dass Deutschland und Österreich vor der militärischen Niederlage standen. Als global operierende Nation hatte die Siegermacht

2 Band 1 und 2 erschienen 1918. Durch einen Skandal um W.I. Thomas, der zu seiner Entlassung von der Universität Chicago führte, waren die Rezeption der Studie und die Veröffentlichung weiterer Bände zunächst beeinträchtigt.

3 Die im Folgenden benutzten Kürzel EW, MW, LW beziehen sich auf die Dewey-Gesamtausgabe mit Angabe des jeweiligen Bandes (vgl. Literaturverzeichnis).

Amerika an der Aufgabe mitzuwirken, für die Nachkriegszeit ein freies, friedliches Zusammenleben der Völker Europas und der Welt zu sichern. Was Polen anbelangte, war klar: Das polnische Volk musste seine Freiheit, sein Land und seinen Staat endlich zurückbekommen. Ein von langer Fremdherrschaft befreites Polen sollte als dauerhafte Demokratie erstehen. Dafür wollte Präsident Wilson Sorge tragen.

Amerika war schon Jahrzehnte zuvor die Heimat des bekannten Pianisten Ignacy Paderewski (1860–1941) geworden. Er wurde der Führer des Polnischen Nationalkomitees (KNP) in den USA, das er gemeinsam mit dem im Pariser Exil lebenden Führer der nationaldemokratischen Partei, Roman Dmowski (1864–1939), 1917 gegründet hatte. Die meisten der vier Millionen Polen Amerikas standen hinter Paderewski. Eine politische Gegenposition zur KNP bildeten die Sozialisten. Diese Gruppierung, die in Europa von Józef Piłsudski (1867–1935) lange vor Ausbruch des Krieges geführt worden war, hatte in London und in New York ihre stärkste Anhängerschaft. Sie war politisch im *Komitee für nationale Verteidigung* (KON) organisiert. Ihr Einfluss blieb in den USA gering. Dewey räumte ein, dass den Sozialisten politische Fehler unterlaufen waren. Den ihnen unterstellten Vorwurf der Deutschfreundlichkeit deutete er als Verleumdung durch den politischen Gegner.

Von der Begegnung mit Paderewski war Dewey entsetzt. Er beurteilte ihn als „klerikal“, mit der „katholischen Fraktion“ verbunden. In seinen Entscheidungen stehe er in völliger Abhängigkeit von seiner Ehefrau. Dewey wurde in seiner Befürchtung bestärkt, dass Nationalismus und Klerikalismus den demokratischen Neuanfang in Polen verhindern würden, und er setzte seine Schüler im ganzen Land ein (auch zwei seiner Töchter, Evelyn und Lucy), um in den verschiedenen Regionen Amerikas über die politische Einstellung der polnischen Immigranten Genaueres zu erfahren.

Entsprechend dem im Philadelphia-Projekt gewonnenen Eindruck sah Dewey die Chancen für einen offenen Meinungsbildungsprozess in der polenstämmigen Bevölkerung Amerikas über den künftigen polnischen Staat als gering an, da sie von klerikalen und autoritären Führungsstrukturen der politischen Meinungsträger völlig beherrscht sei. Er nahm mit dem Militärberater von Präsident Wilson Kontakt auf und riet dringend, Paderewski und dem KNP das bisher gewährte Vertrauen des Präsidenten zu entziehen. Stattdessen sollte Amerika das Nationale Verteidigungskomitee KON unterstützen. Dewey wusste offenbar nicht, dass Paderewski Wilsons Wahlkampf mitfinanzierte (Heyde 2006, 90). Für den militärischen Geheimdienst schrieb Dewey am 18.

und 23. August 1918 zwei kurze vorbereitende Memoranden und wenig später einen umfangreichen Bericht, der Ende September fertig gestellt war. Er schilderte darin die politischen Gruppen der amerikanischen Exilpolen, ihre Organisation und Finanzierung, die politische Orientierung ihrer Führung, die für den Demokratisierungsprozess verhängnisvolle Rolle der katholischen Priesterschaft sowie die Situation der Polen in Europa. Das alles war gründlich recherchiert. Der Hauptbericht beginnt mit den im Philadelphia-Projekt gewonnenen Erfahrungen.

Außenpolitisch stand Dewey in dieser Zeit ganz hinter Wilsons 14 Punkte-Programm vom Januar 1918 (MW 11, 135 ff.), das dem Motto „Frieden ohne Sieg" unterstellt war. Wilson vertrat das Selbstbestimmungsrecht der Völker und hatte im 13. Punkt seines Programms ein von Deutschland und Russland unabhängiges Polen mit Zugang zum Meer gefordert. So sehr der Pazifist Dewey – völlig richtig – Deutschland als den Hauptschuldigen des Weltkrieges sah, so sehr enttäuschte ihn die Politik Frankreichs, Englands und Italiens, deren Macht- und Sicherheitsinteressen im Vordergrund der Pariser Konferenz standen. Wilson konnte sich mit seiner Vorstellung eines dauerhaften, fairen Friedens in Europa nicht durchsetzen. Mit selbstironischer Bitterkeit registrierte Dewey, dass Amerikas Idealismus durch die politischen Realitäten diskreditiert worden sei (MW 11, 180 ff.). Eben diesen Idealismus hatten Wilsons Berater vor der Pariser Konferenz den Vorschlägen Deweys zur Polenfrage bescheinigt: Sie seien „undurchführbar" (Martin 2002, 298).

Dewey beschuldigte die Führung der Nationaldemokraten in den USA durch Ausschaltung jeder offenen Diskussion bereits im Vorfeld der großen *convention* in Detroit ihre nationalkonservative, klerikale Politik durchgesetzt zu haben und ihre Ziele als den politischen Willen der Polen Amerikas zu deklarieren. Die Polen würden von ihren politischen Führern mental unterdrückt. Diesen Vorwurf erhob Dewey in seinem Artikel „Autocracy under Cover", der am 24. August 1918 erschien (MW 11, 241 ff.), zwei Tage vor Beginn des KNP-Kongresses in Detroit. Unabweisbar blieb für ihn der Gedanke, dass das wohlgesinnte gastfreie Amerika für die Eingewanderten sehr viel mehr tun müsse, als nur die formale Einbürgerung zu bestätigen, es vielmehr um eine bewusstseinsverändernde Hilfe zur individuellen politischen Selbständigkeit ginge, die aus ihnen demokratisch eingestellte Bürger macht.

In den „Allgemeinen Schlussfolgerungen" seines vertraulichen Berichts an das *Office of Military Intelligence* hatte er noch einmal die beiden politischen Gruppierungen einander gegenüber gestellt (MW 11, 326 f.): Hier die natio-

nal-konservativen Kräfte mit Paderewski (USA) und dem deutlich antisemitisch orientierten Dmowski (Paris) an der Spitze, die ein starkes Polen als Monarchie zwischen Deutschland und Russland errichten wollten und offen über die dafür noch auszuführenden Gebietsannexionen sprachen. Dort die Sozialisten mit einem größeren Anteil von Juden. Sie dachten ethnisch liberaler und waren dem noch in deutscher Haft befindlichen Piłsudski verbunden. Ihr Ziel sei eine demokratische Republik ohne territoriale Expansionsabsichten. Sie würden eine gemäßigte sozialistische Politik verfolgen und die zu erwartende Unabhängigkeit von Anrainerstaaten wie Litauen, Lettland, Ukraine respektieren, wenn nicht später sogar eine Föderation erwägen. Noch einmal verweist Dewey auf den für ihn inakzeptablen Sachverhalt, dass nur die erstgenannte Partei die offizielle Anerkennung der USA wie der europäischen Alliierten genieße und für ganz Polen spreche.

Dewey gelang im Herbst 1918 weder die Führungsrolle Paderewskis in Amerika zu schwächen noch den Einfluss der Sozialisten bei der Vorbereitung der Pariser Friedensverhandlungen zu stärken. Zum Jahresende konnte es Dewey nur noch darum gehen, die ganze für ihn katastrophale Angelegenheit zu vergessen. Im Januar 1919 verließ er die USA für zweieinhalb Jahre, um in Japan Gastvorlesungen zu halten. Anschließend hielt er sich längere Zeit in China auf. Zu Europa hatte er nur noch ein gestörtes Verhältnis. Im Würgegriff der nationalen Egoismen Europas sah er die guten Absichten Amerikas und die Demokratie enden. Als es um die Ratifizierung der Pariser Friedensbeschlüsse ging, gehörte Dewey zu jenen Kräften, die bewirkten, dass die erforderliche Zwei-Drittel-Mehrheit im amerikanischen Senat für den Versailler Vertrag nicht zustande kam. Das implizierte die Ablehnung des Völkerbundes, dessen Konstitution die ersten Abschnitte des Versailler Vertrages beinhalteten.

Hatte Dewey Wilsons Idee des Völkerbundes zunächst voll unterstützt, sah er diese Institution jetzt nur noch herabgewürdigt zu einem Instrument, dessen sich die Europäer zur Durchsetzung ihrer Interessen bedienten. Sie würden Amerika, wenn es dem Völkerbund beiträte, genau so instrumentalisieren, wie Amerika getäuscht worden sei, als man es in den Krieg hineinzog (MW 15, 84), eine Meinung, die dem „Klima der Desillusionierung“ Ausdruck gab, das sich in den USA breit machte (vgl. Heideking 1999, 271). Selbst die Besetzung des deutschen Ruhrgebiets durch französisches Militär 1923, die in Amerika Kritik an Frankreich auslöste und die Stimmen derjenigen noch lauter werden ließ, die zum Eintritt der USA in den Völkerbund dräng-

ten, war für Dewey kein Signal, seine Meinung zu ändern. Die Politik eines in sich gespaltenen Europas zu unterstützen, dessen Regierungen von Frieden sprechen, aber keinerlei Neigung zur Abrüstung zeigen, würde den USA als Völkerbundsmitglied mehr schaden als nützen, meinte er (MW 15, 76).

Die USA blieben dem Völkerbund fern und hoben 1928 den – von Dewey von Anfang an unterstützten – *Brian-Kellogg-Pakt* aus der Taufe. Dieser Vertrag ächtete den Angriffskrieg. Sein Anliegen, Kriege zur Lösung zwischenstaatlicher Konflikte für alle Zeit aus der Welt zu schaffen, scheiterte bekanntlich. Auch nachdem die Ächtung von Krieg und Gewalt 1945 in die Charta der Vereinten Nationen Eingang fand, gab es keinen dauerhaften Frieden in der Welt.

Die Gründung der Zweiten Republik und Deweys Fehleinschätzungen

Noch vor Kriegsende, am 7. Oktober 1918, proklamierte der Regentschaftsrat die Unabhängigkeit Polens auf der Basis des Wilson-Programms (Schmidt-Rösler 1996, 125; Hein 2006). Der aus drei Persönlichkeiten bestehende Regentschaftsrat bestand seit 5. November 1916. Eingesetzt von den Mittelmächten verlieh er ihrem Willen Ausdruck, mit dem Kriegsende Polen als erbliche Monarchie neu erstehen zu lassen – abhängig von Deutschland und Österreich. Von diesem Plan konnte im Herbst 1918 nicht mehr die Rede sein. Am 11. November 1918 übertrug der Regentschaftsrat Józef Piłsudski die militärische Gewalt über Polen. Er war einen Tag zuvor aus deutscher Haft nach Warschau zurückgekehrt und wurde von der Bevölkerung begeistert empfangen. Drei Tage später vollzog der Regentschaftsrat die Selbstauflösung, nachdem er Piłsudski mit der Aufgabe der Staatsgründung betraut und zum Staatschef ernannt hatte. Der Versuch von Sozialisten in Lublin und einer weiteren Gruppierung in Krakau die Regierungsgewalt zu übernehmen, fand ein rasches Ende. Doch Piłsudskis Gegner Dmowski agierte weiterhin als der von den Alliierten anerkannte Verhandlungsführer in Paris – keine günstige Ausgangssituation für die Zweite Republik.

Beide, Piłsudski wie Dmowski, beanspruchten den polnischen Staat nach außen zu repräsentieren. Beide vertraten in ihren staatspolitischen Ansichten völlig differente Standpunkte. Die russophile, panslawische Position Dmowskis war nach der russischen Oktoberrevolution einem Abwarten gewichen. Deutschland blieb für ihn nach wie vor der Feind Polens. Dmowski wollte einen zentralistischen nationalen Einheitsstaat mit parlamentarisch-demokrati-

scher Regierungsform. Piłsudski sah im Parlamentarimus eher eine Gefahr für die Demokratie. Sie dürfe nicht dem Streit der Parteien im Parlament zum Opfer fallen. Kurz zuvor hatte Max Weber in einem Münchener Vortrag über „Politik als Beruf" ähnliche Gedanken geäußert. Für Piłsudski blieb Russland (egal ob zaristisch oder sowjetisch) der eigentliche Gegner Polens, gegen den er im Krieg mit seinen Truppen in Galizien gekämpft hatte. Die Weigerung, sich durch einen Treue-Eid der Befehlsgewalt der Mittelmächte zu unterstellen, bewirkte 1917 seine Verhaftung. Der Vorfall belegt einmal mehr, dass sein nationalpolitisches Ziel ein freies, *von allen drei* Besatzungsmächten unabhängiges Polen war. Sein Dekret vom 18. November 1918 (vgl. Hein 2006) ist eine Bejahung der von der Bevölkerungsmehrheit gewünschten demokratisch verfassten Republik.

Paderewski traf am 1. Januar 1919 in Warschau ein, um eine Vermittlung zwischen den Kontrahenten herbeizuführen angesichts des Faktums, dass nur dann die völkerrechtliche Anerkennung Polens und seine Vertretung in den anstehenden Friedensverhandlungen gesichert waren. Unter dem Druck der Situation gelang die Einigung: Piłsudski bestätigte Dmowski als Bevollmächtigten, die Verhandlungen für Polen auf der Pariser Friedenskonferenz zu führen – unter Mitwirkung von Paderewski als neuen Ministerpräsidenten und Außenminister Polens. Mit Beginn der Friedenskonferenz am 18. Januar war die Regierung Paderewski im Amt.

Einen Tag später begannen die von Piłsudski durch Dekret schon länger vorbereiteten Wahlen für die *Konstituante,* den verfassungsgebenden Sejm, der am 10. Februar zusammentrat und eine *vorläufige* (kleine) Verfassung verabschiedete. Piłsudski übergab ihm seine Vollmachten mit dem Hinweis, „daß in einem Polen des zwanzigsten Jahrhunderts nur der nach demokratischen Grundsätzen gewählte Sejm die Rechtsquelle sein kann" (Piłsudski 1935, Bd. 4, 45). Bis zur Erarbeitung der Verfassung durfte er wie bisher sein Amt weiterhin ausüben. Am 17. März 1921 wurde die Verfassung beschlossen. Sie war demokratisch und unterstellte die Regierung der Kontrolle des Sejm.

Dewey irrte gründlich, als er glaubte, nur die nationalkonservativen Rechtsparteien Polens pochten nach Kriegsende auf Gebietserweiterungen. Piłsudski, der „Föderalist", war nicht weniger Machtpolitiker als der „Nationalist" Dmowski. Während letzterer dafür eintrat, im Osten nur rein polnisch besiedelte Gebiete dem Staat zuzuschlagen, verstand es Piłsudski, in den kriegerischen Auseinandersetzungen mit Litauen, Russland und der Ukraine das Staatsterritorium nach Osten beträchtlich auszudehnen. Piłsudskis Föderati-

onspläne wurden von ihm nie konkret beschrieben. So oder so ging es – unter Geltendmachung der territorialen Situation der Epoche vor 1772 – um die Eingliederung auch von nichtpolnisch bewohnten Gebieten in den polnischen Staat. Das hatte mit dem Selbstbestimmungsrecht der Völker, das Dewey dem KON als außenpolitisches Prinzip unterstellte, nichts zu tun. Wie Dewey sich täuschte, enthüllte Piłsudski in einem Brief vom 8. April 1919 an seinen Freund Leon Wasilewski. Ihm gab er zu verstehen: „Angesichts dessen, daß auf Gottes Erden anscheinend das Geschwätz über Brüderlichkeit der Menschen und Völker sowie amerikanische Doktrinen zu siegen beginnen, neige ich mich äußerst gerne auf die Seite der Föderalisten“ (zit. nach Jena 1980, 16f.).

Dmowski wie Piłsudski, haben als Förderer der Nation im *heutigen* Polen bedeutende, lebendig gebliebene Spuren hinterlassen (vgl. Gräfe 2001). Bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Konzepte, die sich bis in das Erziehungssystem der Zweiten Republik verfolgen lassen (vgl. Szymański 2002, 38 ff.), bewiesen Dmowski und Piłsudski in der Frage der territorialen Ausdehnung Polens ab 1919 Einigkeit. In Paris war es Dmowski, der maximale Forderungen bezüglich der Festlegung der Grenzen Polens zum Deutschen Reich stellte, wobei er der Unterstützung Frankreichs sicher sein konnte und nur von der englischen Regierung gebremst wurde. Er bekam dann doch weniger als er forderte, aber der Gebietszuwachs mit dem „Korridor“ zur Ostsee war immer noch sehr ansehnlich. Die letzten strittigen Territorial- und Grenzfragen Polens wurden erst im Mai 1923 geklärt.

Alles in allem konnte die Zweite Republik insgesamt einen erheblichen territorialen Gewinn verzeichnen, wenn auch um den Preis unerledigter, fortschwelender Grenzkonflikte mit allen Anrainerstaaten, einschließlich der Tschechoslowakei. Deweys Vorstellung einer dauernden Befriedung der Verhältnisse konnte kaum gründlicher durch die Realität widerlegt worden sein. Die preußische Monarchie hatte nach Gründung des Deutschen Reichs in seinen „Ostmarken“ verstärkt eine kolonialisierende Politik betrieben, die die Infrastruktur meliorisierte, doch die polnische Bevölkerung unterdrückte. Es war deshalb keineswegs unverständlich, wenn Deutschland dort territoriale Einbußen und Nachteile hinnehmen musste, sei es mit oder ohne Volksabstimmung. Auch Dewey als Amerikaner hätte kein moralisches Recht besessen, die polnische Führung wegen ihrer Politik der territorialen Arrondierung zu schelten angesichts der Annexionen und massiven Einflussnahme des

demokratischen Amerikas im karibischen und pazifischen Raum sowie in Mittel- und Südamerika.

Deweys Hoffnung, die Sozialisten würden eine breite Mehrheit im demokratischen Polen repräsentieren, erwies sich als falsch. Die Partei der Nationaldemokraten, *endecja* (benannt nach den Anfangsbuchstaben N und D für *Narodowa Demokracja),* war stärkste Partei, allerdings wiederum nicht so stark, dass sich im Sejm klare Stimmenverhältnisse abzeichneten. Die Parteienvielfalt führte zu krisengeschüttelten, wechselnden Koalitionen unter nationaldemokratischem Einfluss.

Die Verfassung von 1921, die die Stellung des Staatspräsidenten auf repräsentative Aufgaben beschränkte, trug die Handschrift der *endecja.* Piłsudski sollte entmachtet werden. Er nahm Abschied von der Politik und entsagte allen Ämtern. Von 1922 bis 1926 bestimmte die *endecja* das politische Bild Polens. Nach einer schweren Krise des Landes kehrte Piłsudski in einem vom Militär gestützten Staatsstreich im Mai 1926 erneut in die Politik zurück.

In der Zeit der *sanacja* („Genesung"), wie Piłsudski seine Politik nannte, agierte er im Hintergrund. Er hatte alle Fäden in der Hand zur Durchsetzung seiner Staatsführung, da die Regierungen von ihm stärker als vom Parlament abhingen. Man kann von einer „gelenkten Demokratie" sprechen (Schmidt-Rösler). Sie beinhaltete unter anderem eine Verfassungsänderung und die Bildung eines politischen Blocks zur Zähmung des Sejms. Die *sanacja*-Periode war zunächst von einem totalitären Staat weit entfernt. Doch die von den USA kommende Wirtschaftskrise verschärfte den autoritären Regierungsstil Piłsudskis ab 1930 erheblich. Immer stärker zeigte sich die problematische Annäherung an ein totalitäres Staatsideal.

Ausgerechnet mit Hitlers Machtübernahme entspannte sich das Verhältnis zwischen Deutschland und Polen spürbar. Der NS-Staat feierte Piłsudski als den großen polnischen Helden. Der erste Band seiner „Erinnerungen", die 1935 vierbändig in deutscher Übersetzung erschienen, trägt ein Geleitwort Hermann Görings. Diese Entwicklung ist zu berücksichtigen, wenn man Deweys politische Prognosen einer Bewertung unterziehen will.

Deweys Demokratiebegriff

Deweys Demokratievorstellung passte weder auf diejenigen Polen, die sich Demokraten nannten, aber national-völkisch orientiert waren, noch auf diejenigen, die sich als Sozialisten verstanden, vielleicht etwas liberaler dachten,

aber keineswegs weniger national waren. Seine Überzeugung, dass nur *von außen kommender Druck* der USA die beiden gegnerischen Gruppen zusammenbringen und amerikanische Kontrolle sie lenken könnte (MW 11, 329), war Illusion. Doch anders als er es für denkbar hielt, gründete Polen eine demokratische Republik und gab sich eine demokratische Verfassung. In Paderewski besaß die Zweite Republik einen international mit hohem Respekt behandelten Ministerpräsidenten, der diese Funktion allerdings nur ein Jahr ausübte und anschließend sein Land bis 1922 im Völkerbund vertrat. Dass die großen politische Antipoden, Piłsudski der Kriegsheld und Paderewski der weltberühmte Künstler, die beiden höchsten Staatsämter wahrnahmen, stellte im historischen Moment der Staatsgründung die einzig denkbare Lösung dar, jene abgrundtiefen Gegensätze zu überbrücken, die zwischen der nationalen Linken und Nationalkonservativen im Land herrschten. Da diese Gegensätze in den nachfolgenden Jahren weiterhin existierten, bereitete es der jungen polnischen Demokratie Schwierigkeiten, hinreichende Stabilität zu erlangen, zumal die wirtschaftlichen Probleme immens waren.

Gegenüber der Negativbewertung Paderewskis durch Dewey ist hervorzuheben, dass der 1922 von der Politik ins Privatleben wechselnde Künstler im Februar 1936, 76-jährig, erneut politisch aktiv wurde. Als Mitbegründer der „Morges-Front" schuf er eine Plattform der Opposition mit dem Ziel, die Demokratie zu retten vor dem totalitären „Obristenregime", das nach Piłsudskis Tod herrschte. Nach dem deutschen Überfall 1939 wurde Paderewski nominell der Vorsitz des polnischen Exilparlaments übertragen, das erst in Frankreich, dann in London residierte (Schmidt-Rösler, 190). Hatte Dewey sich nicht völlig getäuscht hinsichtlich der Demokratiefähigkeit Paderewskis?

Offenbar war Dewey zu sehr vom Gedanken der Amerikanisierung der Polen in den USA erfüllt, als dass er sich in der Lage sah, jenen Nationalismus, der ihm in Philadelphia wie auch bei Paderewski begegnete, in historischer Hinsicht zu „verstehen". Nationalismus ist gewiss ein sehr ambivalent zu bewertendes Phänomen. Wenn man ihn für ein unterdrücktes, um sein Selbstbestimmungsrecht kämpfendes Volk wie die Polen als historisch begründet in Rechnung stellt, so sollte dieser Nationalismus in wesentlichen Teilen funktionslos geworden sein bei den polnischen Einwanderern Amerikas. Sie hatten dieses Land freiwillig aufgesucht und damit auch ihrer Bereitschaft Ausdruck gegeben, eine neue *politische* Identität zu akzeptieren. Dieser verständlichen Erwartung Deweys entsprachen die polnischen Einwanderer nicht. Sie hielten fest an jenem Nationalbewusstsein, das Generationen von Polen in ihrer Lei-

densgeschichte das Überleben ermöglichte. Dewey sah in der engen Bindung der Polen an ihre Religion den eigentlichen Hemmschuh für die Entwicklung demokratischer Überzeugungen. Er berücksichtigte dabei nicht die bedeutende Rolle der Katholizismus in der Geschichte des polnischen Freiheitskampfes.

Deweys Fehleinschätzungen sind einerseits verständlich, weil nach Kriegsende die politischen Entwicklungen „vor Ort", in Polen und Europa, eine eigene, kaum vorhersagbare Dynamik besaßen. Andererseits blieb seine Prognosefähigkeit dadurch von vornherein eingeschränkt – so meine These –, dass er von den negativ wahrgenommenen *sozialen* Eigenheiten von Personen und Gruppen fälschlicherweise Schlüsse zog, die die politische Herrschaftsform des Staates betrafen. Nach 1945 gab es in Westdeutschland ein ähnliches Fehlurteil: Der Führer der westdeutschen Sozialdemokratie, Kurt Schumacher, ein aufrechter Demokrat, war für den Hohen Kommissar McCloy ein „fanatischer Nationalist" *(rabid nationalist)* auf Grund seines autokratischen Führungsstils (Rupieper 1993, S. 44). *Re-education* im Geist Deweys sollte durch Pflege eines nicht-autoritären Umgangs die *Demokratie* wiederherstellen. Selbst wenn soziale Normen etwas vom Geist einer politischen Ordnung anzudeuten in der Lage wären, so sind sie doch völlig ungeeignet, diese Ordnung selbst zu repräsentieren. Dies ist Sache der Verfassung.

Zwei Gesichter der Demokratie bei Dewey

Tatsächlich unterschätzte Dewey die Fähigkeit der polnischen Politiker, bei schwierigster Ausgangslage mit den Problemen im eigenen Land fertig zu werden. Den Besonderheiten der Demokratie als *Herrschaftsform,* wie sie sich in Europa nach dem Ersten Weltkrieg in verschiedener Gestalt zeigte, schenkte er zu wenig Beachtung. Für ihn war die Demokratie die Verheißung des *guten Miteinanderlebens,* das *allen* Menschen zuteil werden sollte. Im bekanntesten Buch Deweys, „Demokratie und Erziehung", steht der berühmte Satz, dass die Demokratie mehr sei als nur eine Regierungsform. Sie sei vor allem „eine Form des Zusammenlebens" im Sinne „der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung" (Dewey 1949, 121).

Denjenigen, die diesen Satz immer wieder zitieren, ist entgegenzuhalten, dass die offensichtliche Abneigung Deweys, die Demokratie als Regierungsform der politischen Analyse zugänglich zu machen, eine grundlegende Schwäche seiner Theorie darstellt. Allerdings muss man dazu den historischen Kontext

berücksichtigen, auf den sich Deweys Äußerung bezieht. 1885 erschien das Buch von Henry S. Maine, „Popular Government", in dem es abschätzig hieß: „Democracy is only a form of government". Gegen diesen politischen Verriss der Demokratie Maines wehrte sich der junge Dewey 1888 in seinem Essay „The Ethics of Democracy", in welchem er den zitierten Ausspruch Maines erwähnte (vgl. Dewey EW 1, 229). Dabei war der konservative englische Rechtshistoriker Maine (1976, 122) sogar bereit zuzugeben, dass das „amerikanische Experiment", die Demokratie, bei Beachtung aller Rechtsgrundsätze noch tolerabel sei.

Schon in der Auseinandersetzung mit Maine wird deutlich, dass Dewey nicht eine politische, sondern eine soziale Vorstellung von Demokratie im Auge hatte. Er kritisierte generell „the political machine" (MW 15, 163). Sein Demokratiebegriff war nicht im Raum politischer Institutionen, Verfassungen, Verfahren und Entscheidungen angesiedelt, sondern im vorpolitischen Raum. Er meinte mit Demokratie eine bestimmte gesellschaftliche Verfasstheit, erkennbar am Grad der sozialen *Anteilnahme* der in ihr lebenden Individuen und Gruppen. Diesen Zustand herzustellen sah Dewey durch den Einsatz *intelligenter Mittel* als möglich an. Ein experimentierend-erprobendes Verhalten, die das *Wachstum von Erfahrung* bewirkt, soll eine immer bessere Annäherung an das Ziel erlauben. Damit wird deutlich, dass Dewey die soziale Frage im Prinzip nicht anders zu lösen gedachte – dies entspricht der Philosophie des Pragmatismus – als jedes technische Problem, nämlich über eine Methode, die intelligentes Problemlösungshandeln ermöglicht, um im Prozess wiederholter Erprobung die sich selbst optimierende (soziale) Erfahrung zu modellieren (ausführlich Jörke 2003).

Man kann diesen Teil des Deweyischen Konzeptes als die *moderne* Vorderansicht seines instrumentell-pragmatischen Demokratieverständnisses betrachten, die in doppelter Hinsicht fasziniert. Erstens ist sie dynamisch, auf gesellschaftlichen Wandel eingestellt. Zweitens verspricht sie über ein sorgfältig geplantes *methodisches* Vorgehen Erfolg. Selbstredend war Deweys Demokratieverständnis von einer anspruchsvolleren Idealnorm geprägt, als dass er in der bestehenden amerikanischen Gesellschaft diesen Zustand bereits erreicht sah. Schließlich kritisierte er ständig ihre Missstände. Die Demokratie sollte andererseits kein „hohes" Ideal, sondern ein konkret *erreichbares* Ziel sein. Die Realisierung des Ziels aber war für Dewey bereits dort gegeben, wo man sich seiner *bewusst* wird. Man muss an die Demokratie

glauben, wenn man sie verwirklichen will! Man muss über sie öffentlich kommunizieren können und sie ständig erproben.

Die von allen Kindern aller sozialen Klassen und ethnischen Gruppen besuchte öffentliche Schule sah Dewey als wichtigsten Ort der Erprobung der Demokratie für die junge Generation an. Es wird jetzt vielleicht noch klarer, warum Dewey in der Mentalität der polnischen Einwohner Amerikas auf Grund ihrer starken Binnenbindung und dem Beibehalten der polnischen Sprache im Alltag eine Barriere für ihre Demokratisierung im Sinne der *Amerikanisierung* sah. An diesem Punkt aber kommt das andere Gesicht der Demokratievorstellung Deweys zum Vorschein, die sozial integrierte *Gemeinschaft*. Hier herrschen soziale Vielgestaltigkeit und Pluralität vor. Die selbstzerstörerischen Potenzen des Kapitalismus sind aufgehoben oder zumindest hinreichend gemindert durch allseits geteilte Erfahrung. Es geht trotz bestehender Differenzen versöhnlich zu – etwa so wie in einem intakten Nachbarschafts- und Gemeindeleben.

Wie in der Abhandlung *Reconstruction Philosophy* von 1920 (MW 12) besonders deutlich wird, war Deweys Gemeinschaftsbegriff von der sozialorganischen Gesellschaftstheorie seiner Zeit beeinflusst. Die philosophischen Quellen dieses Denkens liegen in der mitteleuropäischen Philosophie des 19. Jahrhunderts von Hegel über Trendelenburg bis Wundt, sind aber ebenso im Neuenglischen Transzendentalismus zu finden. Der in „Demokratie und Erziehung“ entwickelten Erziehungstheorie merkt man an manchen Stellen deutlich an, dass sie im Zusammenhang mit jener polemischen Kriegspublizistik steht, die er in seiner Abhandlung *German Philosophie and Politics* von 1915 entfaltet hatte (MW 8, 135 ff.). Hier wurde die deutsche Philosophie ab Fichte und Hegel als geistige Grundlage für preußischen Militarismus und Nationalismus entdeckt. In „Demokratie und Erziehung“ versah Dewey die europäischen Nationalpädagogiken und den deutschen „Staatssozialismus“ des 19. Jahrhunderts mit einer ähnlichen Kritik.

Als Haupthindernis der Demokratie bewertete Dewey den über die Epochen hinweg tradierten Glauben der Menschen an die Absolutheit eines Gottes, eines Monarchen oder bestimmter Autoritäten. Sich von dieser Abhängigkeit lösen zu können mache frei für die Demokratie als der eigentlichen Bestimmung des Menschen. An die Stelle einzelner Autoritäten, die die Menschen in verschiedenwertige Klassen und Gruppen separieren, treten für ihn viele menschenfreundliche, humane Institutionen. Nicht mit genialen Gestalten, Helden oder göttlichen Führern habe die Demokratie zu tun, „but with asso-

ciated individuals in which each by intercourse with others somehow makes the life of each more distinctive“ (MW 11, 53). Hier wiederum stand er ganz in der historischen Überlieferung des Selbstbildes der amerikanischen Nation, wie es sich seit der Unabhängigkeitserklärung von 1776 bei den großen Schriftstellern, Dichtern und progressiven Gebildeten Amerikas im 19. Jahrhundert ausgeformt hatte. Anders als in den europäischen Nationalstaaten existiert in diesem Selbstbild keine Differenz zwischen nationalem Sendungsbewusstsein und der Demokratie, die als Teil des göttlichen Erlösungswerkes für die gesamte Menschheit betrachtet wurde (Heideking 1999, 175). *Amerika* besitzt für seine Bürger vor allem eine moralisch-religiöse – keine staatliche – Bedeutung. „To have a good citizenship“ bildete für Dewey das erste Ziel der Sozialerziehung, die so umfassend sein soll, dass jeder Einzelne allen anderen Mitgliedern der Gemeinschaft Kraft gibt (MW 15, 159). Deweys „pedagogic creed“ von 1897 (EW 5, 84 ff.), sein pädagogisches Glaubensbekenntnis, beginnt mit der Überzeugung, dass sich alle Erziehung durch Teilhabe am sozialen Bewusstsein der menschlichen Rasse vollziehe.

Schluss

Die Frage, wie kulturelle Autonomie und soziale Gerechtigkeit für ethnische Minoritäten unter Wahrung eines liberalen Prozedere herzustellen seien, bleibt im wissenschaftlichen Werk Deweys ungeklärt. Deweys Gesellschaftstheorie ist im Wesentlichen eine auf *soziale Integration* angelegte Erziehungs- und Sozialtheorie, die die politischen Institutionen ausklammert. Nur über sie wären Veränderungen erreichbar – wie die bis in die fünfziger Jahre praktizierte Trennung schwarzer und weißer Kinder in den Schulen im Süden der USA. Dewey hatte für die Erziehung der Afroamerikaner nur eine begrenzte Vision *(limited vision),* nämlich jene, die ihnen das allgemeine Schulsystem sowieso anbietet (Beineke 1998, 359). Es ist andererseits in einzelnen Fällen nachweisbar, dass Dewey mit der Botschaft, die er vermittelte, eine außerordentliche, bewusstseinsverändernde Wirkung besaß. Das beschreibt Riggenmann (2006) am Beispiel des brasilianischen Pädagogen Anisio Texeira. Ein anderes Beispiel ist die eingangs erwähnte Anzia Levitas, die als Schriftstellerin unter ihrem Mädchennamen veröffentlichte.

Anzia Yezierska (1882–1970) war mit ihrer Literatur wegweisend für die Frauen, die Juden und die Einwanderer der USA. Nach ihrem Tod entdeckte man ihr Werk neu. Ihre Bedeutung für die Dewey-Rezeption geht über die Love-Story, die sich im Philadelphia-Projekt ergab (Martin 2002, 287 ff.)

weit hinaus. Mit der Transformation der Philosophie Deweys als Bestandteil ihres eigenen Lebensentwurfs wie der ihrer Romangestalten gibt sie ein Beispiel für die tatsächliche Wirksamkeit dieser Philosophie. Dewey hatte seiner Zeit etwas zu sagen, dessen praktische Umsetzung ein Leben verändern konnte. Es gibt nicht viele Denker des 20. Jahrhunderts, deren Lehre in der Praxis ähnlich wirksam war – vielleicht noch Henry Bergson, den Dewey zu den größten Philosophen seiner Zeit rechnete.

In *Polen* war Dewey nach dem Ersten Weltkrieg einer der wichtigsten ausländischen Erziehungsphilosophen (Okoń 1999; Szymański 2002). Er sollte heute nicht vergessen werden. Die Monographie zur Dewey-Rezeption in Polen, die seine Wirksamkeit systematisch erfasst, ist noch nicht geschrieben worden.

Literatur

Beineke, J. A. (1998): And there were Giants in the Land. The Life of William Heard Kilpatrick. New York.

Dearborn. M. (1988): Love in the promised land. The story of Anzia Yezierska and John Dewey. New York.

Dewey, J. (1949): Demokratie und Erziehung. Braunschweig (2. Aufl.).

Dewey, J.: The Early Works 1882–1898 [EW]. – The Middle Works 1899–1924 [MW]. – The Later Works 1924–1953 [LW]. Carbondale.

Gräfe, K.-H. (2001): Die Geister der Vergangenheit sind auch in Polen zurückgekehrt. In: UTOPIEKreativ. Heft 101, S. 801–816. *Online.* http://www.rosalux.de/cms/index.php?id=uk

Heideking, J. (1999): Geschichte der USA. Tübingen.

Hein, H. (2006): Materialien und Texte. Modul zur Zweiten Republik. Herder-Institut, Marburg. *Online.* www.herder-institut.de

Heyde, J. (2006): Geschichte Polens. München.

Jena, K. v. (1980): Polnische Ostpolitik nach dem Ersten Weltkrieg. Das Problem der Beziehungen zu Sowjetrußland nach dem Rigaer Frieden von 1921. Stuttgart.

Jörke, D. (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart. Wiesbaden.

Maine, H. S. (1976): Popular Government. Indianapolis (Erstdruck 1885).

Martin, J. (2002): The Education of John Dewey. A Biography. New York.

Okoń, W. (1999): Lebensbilder polnischer Pädagogen. Köln.

Piłsudski, J. (1935): Erinnerungen und Dokumente. 4 Bände. Essen.

Riggenmann, K. (2006): Escola nova – escola ativa!. John Deweys Pädagogik am Beispiel ihrer Rezeption in Brasilien. Oldenburg (2. Aufl.).

Rupieper, H.-J. (1993): Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945–1952. Opladen.

Schmidt-Rösler, A. (1996): Polen. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Regensburg.

Szymański, M. S. (2002): Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1918–1939. Köln.

Thomas, W. I./Znaniecki, F. (1918): The polish peasant in Europe and America. Boston.

[Vertrag 1978] Der Vertrag von Versailles. Mit Beiträgen von S. Haffner u. a. München.

Weber, M. (1988): Gesammelte Politische Schriften. Tübingen (5. Aufl.).

Yezierska, A. (1998): Bread Givers. (Foreword by A. Kessler-Harris) New York.

Barbara Smolińska-Theiss

Korczaks *Tagebuch* und seine pädagogische Lehre für die Gegenwart

Einerseits können wir sagen, dass wir in Zeiten leben, die besser sind als je zuvor. Die Errungenschaften moderner Wissenschaft und Technik machen es heutzutage vielen Menschen möglich, das 70. Lebensjahr und mehr zu erreichen. Im allgemeinen sind wir also gesünder, reicher und besser ausgebildet als unsere Vorfahren. Wir haben Systeme entworfen wie das Verwaltungs-, Schul-, Verteidigungs- oder das Sozialhilfesystem, die uns schützen und unterstützen. Wohl jede und jeder von uns verfügen über ein Auto, besitzen mobile Telefone oder nutzen wie selbstverständlich einen Computer.

Andererseits leben wir in einer Welt, die voll von Widersprüchen, Ausgrenzungen und Gefahren ist. Wir fürchten neuartige Krankheiten, Armut, Gewalt, Terrorismus und Krieg. Unausweichlich führt es dazu, dass wir zwar das Gefühl haben, an der europäischen Stabilität und Ordnung teilzuhaben, sogar in einer Wohlstandsgesellschaft zu leben, doch zugleich sind wir verängstigt wegen traumatischer Erfahrungen, wie etwa das Attentat auf das World Trade Center in New York, die terroristischen Anschläge in Madrid und London, oder neuerdings der Krieg im Libanon.

Wir leben in einer ambivalenten Welt. Wir stellen uns dementsprechende Fragen: Wie kann man unter diesen Lebensumständen noch zurecht kommen? Wo sollen wir nach gesellschaftlichen und sinnstiftenden Erfahrungen und Wegweisern suchen, die uns helfen würden?

1. Ein Buch, das uns eine Hilfestellung bieten kann, ist *Das Tagebuch* von Janusz Korczak. Korczak hat daran im Warschauer Ghetto von 1940 bis zum 4. August 1942 geschrieben. Wegen seiner Form wird es als *Tagebuch* bezeichnet, doch Korczak schrieb darin sehr unregelmäßig, die meisten Einträge haben kein Datum. Im Hinblick darauf könnte man auch sagen, es sei eher ein philosophischer Traktat, in dem wichtige Fragen des Menschen etwa nach dem Sinn der Welt, der Geschichte und der Kultur gestellt werden.

Das Tagebuch ist das letzte Werk von Janusz Korczak. Es werden hier Erinnerungen an sein Zuhause und aus dem Berufsleben mit Gedanken über die Welt, über das Kindes- und Erwachsenenleben vermischt und verwoben. Korczak geht auf seine Kinderzeit zurück, erinnert sich an den kranken Vater, spielt wieder im Garten seiner Tante Madzia, eilt als Student zu Vorlesungen und – als angehender Arzt – zu Kranken. Einige Male schreibt er über seine ihn quälenden Schuldgefühlen, denn er meint, die „Medizinkunst" zugunsten der Pädagogik und Literatur verraten zu haben. Während des ersten Weltkrieges hat er als junger Militärarzt nicht über die Leiden der Soldaten geschrieben, sondern über Kindererziehung nachgedacht. Aus diesem Nachdenken entstand sein bekanntestes pädagogische Werk „Wie man ein Kind lieben soll" (Korczak 1967).

Im *Tagebuch* werden von Korczak verschiedene Gestalten von Kindern und Eltern wieder ins Leben gerufen. Er beschreibt detailliert Vorfälle aus dem Waisenhaus, aus Warschau und seiner Reise nach Palästina.

Die Bedeutung des *Tagebuchs* reicht aber über die erwähnten biographischen Erinnerungen weit hinaus. Es ist vor allem als Stimme eines Menschen zu lesen, der in einer unmenschlichen Welt leben musste. Zugleich ist es aber auch als ein Zeugnis der jüngsten Geschichte und der universellen Werte zu lesen.

Was sagt Korczak selbst zu seinem *Tagebuch*? In der ersten, der sog. Dokumentarischen Ebene stellt er das Ringen um das Leben, die Gesundheit und das Wohl seiner zweihundert Zöglinge, mit denen er das Schicksal im Ghetto teilt, dar. Korczak scheint müde und erschöpft zu sein; er ist krank und meint, am Ende zu sein. Im *Tagebuch* wird sichtbar, welche Kraft es ihn gekostet hat, für die Kinder zu sorgen, das tägliche Brot für sie zu erkämpfen und sie zu pflegen. Das macht seinen Alltag aus. Jeden Tag macht er außerdem Besuche bei Kranken, die wie er im Ghetto eingesperrt sind. Besonders zu schaffen macht ihm das Betteln um ausreichende Nahrung für seine Kinder. So schreibt er: „Sieben Besuche – Gespräche, Treppen, Fragen. Das Ergebnis: fünfzig złoty und eine Verpflichtung für fünf złoty monatlich. Der Unterhalt für zweihundert Menschen" (Korczak 2005, 329). Dann aber freut er sich auch über einen Sack Kartoffeln, den ihm „jemand aus gutem Herzen" schenkt.

Korczak nimmt das Leben im Ghetto wie mit einem Photoapparat auf: „Letzte Nacht sind nur sieben Juden erschossen worden, sogenannte jüdische Gestapoleute. – Was hat das zu bedeuten? Zweckmäßiger, dem nicht nachzu-

gehen" (Korczak 2005, 328). Wenig später im Text skizziert Korczak eine Ghettostraße: „Auf dem Gehsteig liegt ein toter Junge. Daneben bringen drei Jungen ein paar Zügel aus Bindfaden in Ordnung. – Auf einmal sehen sie den Toten – treten ein Stück zur Seite, ohne ihr Spiel zu unterbrechen" (Korczak 2005, 328). An einer anderen Stelle wird nachgezeichnet, wie er auf der Treppe einer Kirche sitzend sich mit einem Schmuggler unterhält.

Korczak schreibt über sich selbst als Arzt, als Erzieher und vor allem als Jude. Ein unverschämter Jude, dem ein Pole (ein Katholik) den Einlass ins Paradies verweigert. Und demgegenüber steht ein Deutscher, der „ein gigantisches Unternehmen (leitet). Sein Name ist: Krieg. – Wir arbeiten planmäßig, diszipliniert, methodisch. – Eure kleinen Geschäfte, Ehrbegriffe, Gefühle, Launen Vorwürfe, Klagen, Gelüste interessieren uns nicht" (Korczak 2005, 370). Und trotz alldem verurteilt Korczak niemanden – weder den Polen noch den Deutschen.

Bemerkenswert ist, dass im *Tagebuch* Deutsche nur zweimal vorkommen: Erstens an der Stelle, wo Korczak – völlig überraschend für den Leser – darüber nachsinnt, wem es denn besser gehe: dem Wachmann, der im Ghetto auf Ordnung achtet oder einem Erzieher, der im Waisenhaus Kinder beaufsichtigt. Zweitens geschieht es in den letzten Sätzen des *Tagebuchs*. Korczak sieht zum Fenster heraus und beschreibt einen realen aber unbekannten deutschen Soldaten, der Wache hält (vgl. Korczak 2005, 377).

2. Sinn und Zweck des *Tagebuches* ist jedoch nicht darin zu sehen, das Alltagsleben im Warschauer Ghetto abzubilden oder nachzuzeichnen. Deshalb führt er auch keine Gespräche an. Somit dokumentiert Korczak nichts. Sein Anliegen ist nicht so sehr das Wissen, sondern das Verstehen. Er versucht zu ergründen, was sich augenblicklich um ihn herum ereignet. So schreibt Korczak u. a.: „Ich habe den Intellekt eines Forschers, nicht den eines Erfinders. – Forschen um zu wissen? Nein. – Forschen, um den tiefsten Grund zu finden, bis dahin vorzudringen? Auch nicht. – Wohl forschen, um weiter und weiter Fragen zu stellen. – Ich stelle den Menschen (Säuglingen Greisen), den Tatsachen, den Ereignissen, den Schicksalen Fragen." Und weiter: „Wenn ich ein Tagebuch oder meinen Lebenslauf schreibe, bin ich verpflichtet zu reden, nicht, mich anzusprechen" (Korczak 2005, 364, 365).

Vor diesem Hintergrund ähnelt Korczaks *Tagebuch* einem Traktat, der über verschiedene Menschen handelt, über kleine und große, über gesunde und kranke, über reiche und arme und der zum Nachdenken über die Welt einlädt. Diese Einladung bewährt sich im wahrsten Sinne des Wortes, die Texte pro-

vozieren zu philosophischen und sogar mystischen Überlegungen, in denen Fragen gestellt werden nach Gott, dem Dasein und der Sünde.

Was will uns Korczak in seinem *Tagebuch* vermitteln?

Einerseits muss man sagen, dass er uns im umfassendsten Sinne eine Lehre über menschliche Werte gibt. Er konzentriert sich dabei auf die Grundkategorie des Guten und des Bösen. Jedoch sind beide Werte für ihn keine kontradiktorischen Sätze. Sie stellen eine Kontinuität dar und liegen – bildhaft gesprochen – auf der gleichen Linie. „Die Welt ist die ewig währende Metamorphose des Bösen“ (Korczak 2005, 309).

Der „*alte Doktor“* glaubt an die Entwicklung oder besser an die Möglichkeit der Entwicklung sowohl bei einem Kind, einem Erwachsenen wie auch der ganzen Welt. Er versucht diese Entwicklung zunächst gründlich zu erforschen und dann nach Möglichkeit auch zu fördern. Sein ganzes Engagement ist diesem Ziele gewidmet. Der Gedanke der „Entwicklung“ ist die Grundidee seiner Pädagogik.

Korczak ist weder Utopist noch Naivling. Bei Erwachsenen kritisiert er Dummheit, Egoismus und Zügellosigkeit. Nichtsdestotrotz schreibt er niemandem Schuld dafür zu; nicht einmal dem Wachmann, der im Ghetto Wache hält. Mehr noch, er sucht nach Erklärungen und entschuldigt gar dessen Anwesenheit in Warschau: „Vielleicht weiß er gar nicht, dass es so ist wie es ist? Er kann erst gestern von weither gekommen sein …“ (Korczak 2005, 377). Zwar ärgern ihn manche Entschlüsse des Judenrats, aber er versucht auch sie nachzuvollziehen.

Im *Tagebuch* sucht Korczak nach dem Sinn des Lebens und der Welt. Überraschenderweise wird der grassierende Krieg nur am Rande erwähnt. Wie ein Zwischenruf klingt im *Tagebuch* der Satz: „Ich vergaß zu erwähnen, dass auch jetzt Krieg herrscht” (Korczak 2005, 303).

Die Kriegssituation wird von Korczak mit dem Bösen verglichen, das in die Geschichte der zivilisierten Welt fest eingeschrieben ist. Für ihn gilt: „Wo es jedoch um solche Probleme geht und nicht um einen Hungers sterbenden Bettler, darf man das nicht. Denn hier geht es nicht um einen oder auch Hunderte von Elenden in einen schwerer Kriegsjahr, sondern um Millionen im Verlauf von Jahrhunderten. Dem muss man offen ins Auge sehen“ (Korczak 2005, 360).

Er stellt fest, dass der Krieg ein gesellschaftliches Produkt ist und im Menschen das „zu Tode schlägt", was ihn gerade zum Sozialwesen macht. Durch Krieg wird fremde Ordnung mit Gewalt aufgezwungen und durchgesetzt. Für die Deutschen muss aber Ordnung sein, deshalb sagen sie: „Wir sind die Eisenwalze oder der Pflug oder die Sichel. – Hauptsache, aus diesem Mehl wird Brot. Und es wird, wenn ihr uns nicht hindert. Uns nicht in die Quere kommt. Nicht winselt – uns nicht aufregt – nicht die Luft verpestet. – Selbst wenn ihr uns mitunter leid tut, wir müssen dennoch mit der Peitsche, dem Knüppel oder mit Eisen – denn Ordnung muss sein" (Korczak 2005, 371).

Es mag verwundern, dass Korczak, der stets den einzelnen Menschen im Blick hat, in seinem *Tagebuch* mit keinem Wort auf die Sünde und die menschliche Schwachheit eingeht. Er erwähnt das Böse eher im Zusammenhang mit verbrecherischen Gesellschaftssystemen. Aus dieser Sichtweise heraus schildert er den polnischen Antisemitismus vor dem zweiten Weltkrieg, den russischen Vernichtungs- und Austreibungswahn und den deutschen Faschismus und den Krieg. „Ich klage die Deutschen nicht an: Sie arbeiten, oder besser, sie planen, logisch und erfolgreich, sie müssen es uns verübeln, daß wir sie stören. Dumm stören" (Korczak 2005, 372*)*.

Das Böse und die Gewalt gehen Hand in Hand mit Macht, Zwang und Verboten. Sie dringen überall hinein. Das Böse ist nichts Außerirdisches; es entsteht hier auf der Erde. Hier wird entschieden, wer, wohin, wie viel. Am 4. August 1942 – einen Tag vor dem Marsch zum „Umschlagplatz" – schrieb Korczak: Ich bin Jude; ich wurde im Osten geboren. „Ich wünsche niemandem etwas Böses. – Ich kann das nicht. Ich weiß nicht, wie man das macht" (Korczak 2005, 376).

Das ist die größte Weisheit und Lehre, die uns Korczak hinterlassen hat. Einerseits sagt er, dass das Böse Produkt des gesellschaftlichen Systems ist. Andererseits aber hebt er hervor, dass dieses System in einem selbst drin ist. „Es gibt zwei Milliarden Menschen auf der Welt, ich aber bin ein Gefüge, das aus Abermillionen mal mehr besteht, also habe ich das Recht, habe die Pflicht, mich um meine eigenen Milliarden zu kümmern, denen gegenüber ich Verpflichtungen habe" (Korczak 2005, 310). Meiner Meinung nach ist dies die wichtigste Weisung Korczaks, die uns zugleich auf die Menschlichkeit und den Gesellschaftssinn hin orientiert. Solche Aussage kann nur einer machen, der wie Korczak oder Gandhi war. Gibt es heutzutage noch solche Autoritäten?

3. An manchen Stellen des *Tagebuchs* kann ein ethisches Prinzip herausgelesen werden, das mit dem christlichen Evangelium vergleichbar ist: Kämpfe gegen das Böse nur mit dem Guten an, sieh' immer zuerst das Gute und fördere es. Korczak ist überzeugt, dass das Gute der menschlichen Natur von alters her eingeschrieben ist. Es gehört zu dieser Natur, die wie ein winziges Stäubchen im weiten Weltall verloren zu gehen droht und das „Mensch" heißt. Dieses Stäubchen ist aber mit wunderbaren Fähigkeiten ausgestattet, die es möglich machen sich zu entwickeln, zu lieben, zu weinen. Dieses Stäubchen ist das Kind und die ganze Welt zugleich.

Bei dem Guten kommt es aber darauf an, dass es entdeckt werden muss. Es muss gelehrt und gelernt werden und ins Bewusstsein kommen. Der „*alte Doktor"* stellt sich damit auf die Seite des Guten und tritt dafür ein, es zu lehren. Von sich selbst sagt er: Ich bin in der Welt wie ein Diktator. „Die Stadt spült mir Kinder zu wie Muscheln, und ich bin nichts weiter als gut zu ihnen. – Ich frage sie weder woher, noch für wie lange, noch wohin, ob zum Nutzen oder zum Schaden der Menschen" (Korczak 2005, 322). Und an einer anderen Stelle lesen wir: „Ich bin nicht dazu da, geliebt und bewundert zu werden, sondern um zu handeln und zu lieben. Es ist nicht Pflicht meiner Umgebung, mir zu helfen, sondern ich habe die Pflicht, mich um die Welt und den Menschen zu kümmern" (Korczak 2005, 345).

Wir verstehen ihn falsch, wenn wir meinen, dass Korczak mit dieser Aussage sich selbst oder seine Arbeit als nachahmungswürdiges Beispiel darstellt. Nach ihm ist es eine schwere Aufgabe geboren zu werden, um andere leben zu lehren. In einem *Gebet eines Erziehers* schreibt er: „Ich wünsche nicht, mich hineinzustehlen in deine mächtige Gnade, noch trachte ich nach erhabenen Gaben ... Mein Blick ist verdunkelt, der Rücken gebeugt unter der großen Last meiner Pflicht ... Aufrecht stehend, stelle ich meine Forderung, denn ich verlange nichts für mich. Gib den Kindern einen guten Willen, unterstütze ihre Anstrengungen, segne ihre Mühen. Führe sie nicht den leichtesten Weg, aber den schönsten" (Korczak 1980, 44f.).

Was können wir nach der Lektüre von Korczaks *Tagebuchs* für uns daraus entnehmen? Korczak gibt uns keine Ratschläge; er belehrt uns auch nicht; er weist nicht hin, was gut oder böse ist. Vielmehr neigt er sich über uns und ermuntert uns mit solchen Worten wie: Hör mal, horche in dich hinein, schau um dich herum und versuche zu verstehen und zurechtzukommen. Heutzutage würden wir vielleicht hinzufügen: lerne Gutes tun.

Korczak hebt deutlich hervor, was hilfreich sein kann, um dem Guten zu folgen. Er rät uns, dem Kind eine eigene Stimme zu gewähren und auf es zu hören; aktiv zu sein und schwer zu arbeiten, manchmal Tätigkeiten auf sich zu nehmen, die im ersten Augenblick wenig sinnvoll erscheinen, wie z. B. das Tellereinsammeln; eigene Verpflichtungen gewissenhaft zu erfüllen und Ordnung zu bewahren; zu reflektieren, klug und verantwortungsvoll zu handeln. In besonderer Weise unterstreicht Korczak den Wert von Verantwortungsbewusstsein vor sich selbst, vor anderen und vor der Welt.

Was hindert uns, das Gute zu tun? Korczak spricht von Zwang, Gewalt, fehlendem Sicherheitsgefühl, Gefängnis und Entzug der Freiheit. Er hat sie am eigenen Leibe erfahren. Darüber hinaus gehören diese Erfahrungen zum individuellen und gesellschaftlichen Leben jedes einzelnen. Korczak schreibt in seinem *Tagebuch*: „Seit langem ist es mir zu eng. Damals legte mir die Schule Fesseln an. Jetzt ist es mir überhaupt zu eng". Im nächsten Satz fügt er hinzu: „Ich will erobern, neue Räume erstreiten" (Korczak 2005, 345). Es wird von einem Menschen geschrieben, der im Ghetto eingesperrt sitzt. Er hat aber die Hoffnung, dass das Böse des Systems, der Geschichte und der Kultur zum Aufbau des Guten unter den Menschen beitragen kann.

Literaturhinweise

Korczak, J. (1967): Wie man ein Kind lieben soll. Gütersloh.

Korczak, J. (1980): Allein mit Gott. Gebete eines Menschen, der nicht betet. Gütersloh.

Korczak, J. (2005): Sämtliche Werke. Band 15: Briefe und Palästina-Reisen. Dokumente aus Kriegs- und Ghetto-Jahren. Tagebuch-Erinnerungen. Varia. Bearbeitet und kommentiert von Friedhelm Beiner. Gütersloh.

Teil 2

Empirische Befunde

Friedrich W. Busch

Zwischen Bewahrung und Veränderung
Vorstellungen von Jugendlichen (in Deutschland und Polen) über Ehe, Familie, Partnerschaft

Vorbemerkungen

Ich werde berichten über die Ergebnisse eines international-vergleichenden Forschungsprojektes, das seinen Ausgang genommen hat von Lehrveranstaltungen an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg (Deutschland) in den Studienjahren 2001/2002; über die Planungen und das Anliegen des Projektes habe ich auf einem vergleichbaren Symposion in Soest im Jahre 2002 informiert.

Ich habe die erwähnten Lehrveranstaltungen zusammen mit meinem Kollegen Wolf-Dieter Scholz – Professor für vergleichende und empirische Bildungsforschung an der Universität Oldenburg – für Studierende in sozialwissenschaftlichen Studiengängen angeboten und durchgeführt. Unter wechselnden Fragestellungen haben wir uns darin mit dem Gegenstand „Familie – in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft" beschäftigt.

Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt war die von mir vertretene These, dass die derzeit heranwachsende Generation – zumindest in Deutschland – ohne orientierende Vorstellungen über das Zusammenleben der Geschlechter in verantworteter Partnerschaft aufwächst; es fehle ihr an Leitbildern für das Zusammenleben. Um den Heranwachsenden eine Orientierung anzubieten, habe ich – unter Auswertung lehramtlicher und kirchenpolitischer Verlautbarungen der beiden großen christlichen Konfessionen – ein Familienleitbild zur Diskussion gestellt, das ich „Familie in christlicher Verantwortung" nannte. Ich habe es „Leitbild" und nicht „Modell" genannt, weil ich ausdrücklich den orientierenden Charakter betonen und herausstellen will, denn Modelle verlangen eigentlich nach einer uneingeschränkten Umsetzung, Leitbilder tragen Angebotscharakter, die einer individuellen Prüfung zugänglich sind.

An dieser Stelle muss auf die Kennzeichnung des Leitbildes „Familie in christlicher Verantwortung“ verzichtet werden (vgl. dazu Busch 1999), da Einzelheiten für das im Zentrum dieser Ausführungen stehende Forschungsprojekt nicht von Bedeutung sind.

Von Bedeutung ist vielmehr die sich in den Diskussionen zu diesem Leitbild stellende Frage: Wie denken junge Menschen, Heranwachsende im Alter von 15 bis etwa 25 Jahren, deren Lebensentscheidung zum Zusammenleben der Geschlechter noch nicht abschließend getroffen ist, über Ehe, Familie, Partnerschaft? Diese und weitere sich im Kontext dieser Frage stellende Sachverhalte haben wir im Rahmen eines mit den eingangs erwähnten Studierenden entwickelten Fragebogens zu beantworten versucht. Anhand einer schriftlichen Befragung haben wir sowohl die normativen Orientierungen junger Menschen als auch die eigenen Lebenspläne und Lebenswünsche zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung gemacht (vgl. Scholz/Busch/ Briedis 2006). Diese Untersuchung steht in einem internationalen und interkulturellen Kontext, da die Familienvorstellungen von Jugendlichen auch in Spanien, Polen, Litauen, Südkorea und Chile – unter Nutzung des von uns entwickelten Fragebogens – untersucht und miteinander verglichen wurden (vgl. dazu Busch/Scholz 2006). Die Kontakte zu entsprechenden Fachkollegen kamen einerseits über unsere Hochschulpartnerschaften zu den Universitäten Toruń und Lublin (Polen) und Kleipeda (Litauen), andererseits durch Forschungsgespräche, die im sog. Hanse Wissenschaftskolleg (HWK), Delmenhorst, einer Einrichtung der Universitäten Bremen und Oldenburg, stattfanden, zustande.

*

Mein Auswertungsbericht basiert auf einer Befragung von insgesamt fast 9.000 Frauen und Männern, die sich in unterschiedlicher Weise in einer schulischen Ausbildung befinden bzw. an einer Universität oder Fachhochschule studieren und in den eben genannten Ländern leben. Die 2.080 in Deutschland Befragten besuchten ein Gymnasium (20 %; N = 406), befanden sich in einer beruflichen Ausbildung mit Besuch einer Berufsbildenden Schule (11 %; N = 218) oder studierten (41 %, N = 874 an einer Universität bzw. 28 %; N = 582 an einer Fachhochschule. Die 2.351 in Polen Befragten stammen aus zwei wirtschaftlich gut entwickelten (Masowien, Pommern) und zwei wirtschaftlich schwach entwickelten (Lublin, Kujawien-Pommern) Regionen. Von ihnen verfügte über die Hälfte über eine Oberschulausbildung (mit Abitur; 59,5 %); 44,4 % der Befragten beendeten gerade eine Ober-

schule: in der Regel ein allgemeinbildendes Lyzeum (50,1 %) oder ein Technikum (33,0 %). Die weiteren Befragten besuchten Volkshochschulen (9,8 %) oder Berufsschulen (6,3 %); 2,3 % waren erwerbstätig und 3,0 % arbeitslos.

Für die Auswahl unseres Befragtensamples mussten wir uns aus forschungsökonomischen Gründen auf die Regionen konzentrieren, in denen wir und unsere internationalen Projektpartner derzeit leben und arbeiten; in Deutschland war das die Region Weser-Ems im Nordwesten des Bundeslandes Niedersachsen, in Polen die Großräume Toruń und Lublin, in Spanien etwa die Region um Madrid etc.

Auch wenn wegen der fehlenden finanziellen Mittel eine im statistischen Sinne repräsentative Auswahl nicht möglich war, gehen wir davon aus, dass die von uns erzielten Befragungsergebnisse typisch sind für die Situation der von allen Projektpartnern erfassten Gruppe von jungen Menschen, die in vergleichbaren Bildungs- und Ausbildungsverhältnissen leben.

Die Befragung an den Hochschulstandorten in Deutschland wurde als Online-Befragung durchgeführt; an den beteiligten Schulen wurden die Fragebögen im Rahmen von Class-Room-Interviews ausgefüllt. Beide Verfahren haben sich bewährt, das zeigt sich in der Qualität der ausgefüllten Fragebögen wie auch im großen Interesse der beteiligten Personen und Institutionen an den Ergebnissen der Befragung.

Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung

Was macht das Profil der Familienorientierungen der von uns befragten Jugendlichen aus, was sind seine wichtigsten Merkmale? Es ist nicht überraschend, dass sich die Bandbreite unserer Ergebnisse zwischen Erwartung und Überraschung bewegen.

Die Korrelationen unserer Fragen mit dem *Geschlecht*, dem *Alter*, der *Religiosität* und der *sozialen Herkunft* hat gezeigt, dass vor allem das Geschlecht oberhalb eines hohen Niveaus an allgemeiner Gemeinsamkeit zwischen allen Teilgruppen zu starken Differenzierungen führt. Die Erfahrungen, die normativen Orientierungen und die Lebensentwürfe von Männern und Frauen sind ganz offensichtlich zu abstrahieren von ihrer Geschlechtsrolle.

1 Die Bedeutung von Familie und partnerschaftlichen Lebensformen

Zu den wichtigsten Ergebnissen des internationalen Vergleichs gehört die Feststellung, dass aus der Perspektive der jungen Menschen Partnerschaftsbindungen und der Wunsch nach einer eigenen Familie einen hohen bis überragenden Wert für die Planung der eigenen Biographie haben. Diese hohe normative Bedeutung von Partnerschaft und Familie findet sich im gesellschaftlichen Kontext einer scheinbaren Krisensituation beider: In fast allen untersuchten Ländern zeigen sich familienstatistische Trendverläufe mit steigenden Scheidungszahlen, einer Abnahme der Eheschließungszahlen, ein zum Teil gravierender Rückgang der Geburten, bei dem vor allem die wachsende Kinderlosigkeit von akademisch ausgebildeten Frauen und Männern auffällt. Unsere Ergebnisse machen aber sehr deutlich, dass es sich bei diesen Veränderungsprozessen um keine wirkliche Krise der Familie oder der seriösen und sinnstiftenden Partnerschaft handelt. Es zeigt sich vielmehr, dass sich als durchgehender Trend in allen Ländern die traditionellen und vertrauten Formen familialer Lebensformen als stabil und attraktiv erweisen. Auch in der nächsten Generation scheint es so zu sein, dass die „Zwei-Eltern-Familie" ebenso wie die „Heirat" ein hohes Ziel sind. Sie werden zwar durch alternative Familien- und Partnerschaftsformen ergänzt, die allerdings normativ und faktisch eine eindeutige Minderheit bilden. Ähnlich verhält es sich mit dem Verhältnis von ehelichen und nichtehelichen Lebensgemeinschaften. Die nichteheliche Lebensgemeinschaft findet zwar eine hohe Akzeptanz, aus der Sicht der meisten Jugendlichen ist es durchaus normal, unverheiratet zusammen zu leben. Allerdings planen sie für sich selbst die nichteheliche Partnerschaft nur als transitorischen Lebensabschnitt, der für fast alle in eine Ehe einmündet – in der Regel dann, wenn Kinder da sind.

Bei dieser generellen Einstellung über Partnerschaft und Familie gibt es aber auch länderspezifische Unterschiede. So wird in *Spanien* die Privatheit der Entscheidung über die Lebensform noch ausgeprägter als in den anderen Ländern betont. Verlangt wird der Grundsatz der Nichteinmischung in das Leben anderer; das gilt für die Öffentlichkeit ebenso wie für die Politik. Bei der Entscheidung für ein Zusammenleben als Paar spielt für die spanischen Jugendlichen neben dem romantisches Aspekt der Liebe auch die eher instrumentelle Seite der Sicherheit durch bzw. in der Partnerschaft eine wichtige Rolle.

Auch in *Polen* akzeptiert die große Mehrheit der Jugendlichen Familienformen, die vom Modell der bürgerlichen Kernfamilie abweichen. Allerdings

werden sie eher als Notlösungen, als Ergebnis sozioökonomischer Zwänge gesehen und nicht als erstrebenswerte Lebensziele. Es dominiert hier eindeutig der Wunsch nach einer Familienform, deren Grundlage die Ehe zwischen zwei Personen unterschiedlichen Geschlechts und Kinder sind. Insgesamt zeigen die polnischen Jugendlichen eine traditionsbewusste Einstellung zu Ehe und Familie, wenngleich dieser Traditionalismus eingebettet ist in eine relativ große Toleranz gegenüber anderen Familienformen. Keineswegs finden sich in den Untersuchungen Indizien für die These von der Entinstitutionalisierung von Ehe und klassischer Familie in Polen.

Wie in Polen zählt auch in *Litauen* der Wunsch nach einer eigenen Familie zu den Lebenszielen mit sehr hoher Priorität. Dabei dominiert ebenfalls das Modell der „vollständigen" Kern- oder Kleinfamilie, mit verheiraten Eltern (Mann und Frau) und mit Kindern. Trotz dieser hohen Wertschätzung der Ehe zwischen Mann und Frau erweisen sich die litauischen Jugendlichen als offen und tolerant für nichteheliche Lebensformen. Diese werden aber vor allem als „Probeehe" gesehen, die vor allem, wenn Kinder da sind, in eine Heirat einmünden sollen. Die Ehe wird vor allem emotional mit Liebe, Zuneigung, Respekt, Toleranz und Treue verbunden. Tragendes Fundament für die Beständigkeit der Beziehungen ist dabei die Liebe der Partner zueinander. Trotz der hohen Wertschätzung der Ehe wird von der Mehrheit der Befragten die Scheidung akzeptiert. Sie wird aber nur als ultima ratio gesehen, wenn es um schwerwiegende Konflikte geht, die von den betroffenen Partnern nicht zu lösen sind.

Das gleiche Grundmuster zeigt sich auch außerhalb der untersuchten europäischen Länder in Südkorea und Chile. In *Chile* haben die befragten Jugendlichen eindeutige Präferenzen für das klassische Familienmodell mit verheirateten Eltern mit Kindern. Gleichwohl werden auch andere Formen des Zusammenlebens akzeptiert. Das gilt z.B. für nichteheliche Lebensgemeinschaften, die allerdings in erster Linie als Probephase gesehen werden und in eine Ehe einmünden sollten. Scheidung wird ebenfalls als ultima ratio akzeptiert. Wichtigste Voraussetzung für eine gute Ehe ist die Liebe beider Partner zueinander. Die Familienorientierungen der *koreanischen* Jugendlichen bewegen sich zwischen Traditionsbewahrung und Pluralität. Einerseits hat die traditionelle Familienkonstellation eine hohe normative Bedeutung, andererseits zeigen sich deutliche Tendenzen einer toleranten und pluralen Haltung gegenüber anderen Formen des Zusammenlebens. So wird das unverheiratete

Zusammenleben ebenso von zahlreichen jungen Menschen anerkannt wie die Scheidung im Falle unlösbarer Konflikte in der Beziehung.

2 Die Bedeutung von Kindern

Kinder haben bei den befragten Jugendlichen aller beteiligten Länder eine hohe Wertschätzung, sie sind ein sehr erstrebenswertes Ziel in der eigenen Lebensplanung. Kinder bereichern das Leben und geben ihm einen tieferen Sinn, wenngleich sie für die Mehrheit nicht die Bedingung für ein glückliches Leben sind. Die Anforderungen, die aus der Sicht der Befragten an die Eltern gestellt werden, sind hoch: Kinder brauchen eine harmonische Beziehung, und die Eltern sind auf gesicherte materielle Lebensbedingungen mehr oder weniger angewiesen. Die hohen Ansprüche an die Elternrolle ebenso wie an die Erziehungsziele werden von vielen als ambivalent empfunden. Sie führen auch zur Angst vor Überforderung und können sich in Verbindung mit allgemeinen pessimistischen Zukunftserwartungen und vor der vor allem von den Frauen erwarteten Schwierigkeit, den Kinderwunsch mit den beruflichen Ambitionen zu verbinden, restriktiv auf die konkrete Entscheidung für bzw. gegen Kinder auswirken. Es scheint so zu sein, dass sich in den beteiligten Ländern der demographische Trend der letzten Jahre in den Zukunftsprojektionen der jungen Menschen fortsetzt und stabilisiert. Durchschnittlich werden zwei Kinder angestrebt. In allen an unserer Untersuchung beteiligten Ländern würde damit langfristig die Reproduktion der Bevölkerung nicht erreicht werden.

3 Rollenerwartungen der Geschlechter in Partnerschaften

Die Mehrheit der befragten jugendlichen Männer und Frauen zeigt ein deutliches Interesse an partnerschaftlich-egalitären Beziehungen. In den beiden außereuropäischen Ländern Südkorea und Chile ist das allerdings deutlich schwächer ausgeprägt. Es scheint so, dass die traditionelle patriarchalische Vorstellung von der Rolle des Mannes und der Frau in Partnerschaften in diesen beiden Ländern deutlich ausgeprägter ist als in den europäischen Ländern.

So hat die Vorstellung, dass in erster Linie die Frauen für den Haushalt, die Männer dagegen für die Sicherstellung des Familieneinkommens zuständig sind, weitgehend Normalitätscharakter zu haben. Es ist allerdings zu erwarten, dass sich im Zuge einer weiteren Annäherung der normativen Familien- und Geschlechtsrollenorientierungen hier Veränderungen ergeben werden,

bzw. dass im Prozess einer weiteren Liberalisierung und Pluralisierung in den jungen Familien bzw. Partnerschaften in den Ländern Chile und Südkorea Konfliktpotential steckt, weil bzw. wenn sich die jungen gut ausgebildeten Frauen der Tradierung der traditionellen Geschlechterrollenerwartung widersetzen.

Diese Vermutung liegt nahe, weil in unserer international vergleichenden Betrachtung die Gemeinsamkeiten der jungen Menschen aus Südkorea und Chile mit denen ihrer Altersgruppe aus den anderen beteiligten Ländern sehr viel größer sind als die Differenzen. Offenkundig ist aber, dass in diesen beiden Ländern die kulturelle Tradition in den klassischen Familienkonstellationen und den Familienorientierungen stärker ausgeprägt ist als in den europäischen Ländern.

Es darf aber nicht übersehen werden, dass auch in Polen und Deutschland sowie in Spanien und Litauen die insgesamt stark ausgebildete Präferenz für egalitäre Partnerschaftsformen vor allem auf der Ebene grundsätzlicher Haltungen gilt. Immer dann, wenn es um Konkretisierung sowohl der Arbeitsteilung in der Familie wie auch des Verhältnisses von beruflichen Ansprüchen und familiären Verpflichtungen geht, gibt es Verschiebungen in Richtung traditioneller Vorstellungen, findet sich ein gewisser Rückfall in geschlechtsstereotype Rolleninterpretationen vor allem bei den Männern; dieses alles allerdings auf einem auch dann noch relativ hohen Sockel partnerschaftlich gleichberechtigter Einstellungen bei Frauen und Männern.

4 Die Herkunftsfamilie als Vorbild für die eigene Lebensplanung

Die familiensoziologischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben in allen untersuchten Ländern die hohe soziale und emotionale Bedeutung der Herkunftsfamilie nicht eingeschränkt. Ihre insgesamt sehr positive Bewertung drückt sich auch darin aus, dass sie den meisten jungen Männern und Frauen als Vorbild für die eigene Lebensplanung dient. Die hohe Wertschätzung der Herkunftsfamilie scheint weniger ein Ausdruck starker normativer Steuerung und Kontrolle durch gesellschaftliche Vorgaben und Verpflichtungen zu sein – das könnte am ehesten noch von *Südkorea* erwartet werde –, sie scheint vielmehr den überwiegend positiven Erfahrungen der jungen Menschen zu entspringen. Angesichts des Durchschnittsalters der Befragten kann bei den meisten von einer relativen zeitlichen Nähe dieser Erfahrungen ausgegangen werden. Damit ist auch die Wahrscheinlichkeit eher gering, dass es

sich bei diesen Einschätzungen um rückwärts gerichtete Verklärungen zurückliegender eigener Lebenserfahrungen handelt. Es zeigt sich aber auch, dass die positive Einschätzung des Elternhauses sehr stark mit der positiven Einschätzung der Beziehungen der Eltern zueinander zusammenhängt: Wenn diese Beziehung als harmonisch und geglückt gesehen wird, werden auch die Beziehungen zu den Eltern positiv gesehen, wächst deren Bedeutung als Referenzmodell für die eigene Familiengestaltung. Und noch etwas ist bemerkenswert. Es ist vor allem die Mutter, zu denen die befragten Jugendlichen ein sehr positives und vertrauensvolles Verhältnis haben. Das gilt für die Mehrheit der männlichen Befragten ebenso wie für die weiblichen.

Für alle Länder unserer Befragung ist – von Unterschieden im Detail und in der Stärke der einzelnen Ausprägungen abgesehen – ein bemerkenswertes übergreifendes Muster festzustellen: Die jungen Männer und Frauen zeigen in ihrer Mehrheit ein hohes Maß an eher traditioneller prospektiver und retrospektiver Familienorientierung. Für das zukünftige Leben ist die Gründung einer Familie unter der Konstellation verheirateter Eltern mit Kind(ern) ein hohes Lebensziel; zurückblickend wird die Herkunftsfamilie so positiv gesehen, dass sie als Modell, besser wohl – mit Blick auf meine Ausgangsthese – als *Leitbild* für die eigene Lebensplanung als geeignet erscheint.

5 Lösung von Konfliktsituationen in der Partnerschaft/Familie

Es gehört zu den interessanten Ergebnissen unserer Untersuchung, dass in allen Ländern die jungen Menschen zwar einerseits ein hohes Maß an Traditionsorientierung in ihren eigenen Partnerschafts- und Familienvorstellungen zeigen, andererseits aber gelassen und offen mit gesellschaftlichen Problemfeldern umgehen. Dazu gehört die Frage nach der Pluralität der Familienformen, die Frage nach dem Verhältnis von ehelichen und nichtehelichen Lebensgemeinschaften, Fragen der Scheidung von Ehen, zur Abtreibung im Falle einer ungewollten Schwangerschaft und der Gleichstellung von heterosexuellen und homosexuellen Paaren in Partnerschaften bzw. bei der Gründung einer Familie durch die Adoption von Kindern.

Ich bin bereits darauf eingegangen, dass es bei der Mehrheit der Befragten in allen Ländern eine klare Präferenz für die Ehe gibt, die nichteheliche Lebensgemeinschaft aber eine große Akzeptanz hat, als Vorphase zur Heirat gesehen wird – vor allem, wenn Kinder da sind. Der Wunsch nach einer partnerschaftlichen Bindung ist ungleich größer als die Bedeutung einer bestimmten Form

der Partnerschaft. Allerdings gibt es bei aller Toleranz und Akzeptanz gegenüber den nichtehelichen Partnerschaften auch gewisse Vorbehalte bzw. Einschränkungen. Ihre rechtliche Gleichstellung mit der Ehe wird von vielen abgelehnt. Für sie ist die Ehe letztlich doch das schützenswertere Gut. Diese zumindest graduelle Abstufung in der Wertschätzung zeigt sich auch bei der Frage nach der Zulässigkeit und normativen Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Lebensformen. Mit Ausnahme von *Polen* akzeptiert die Mehrheit der befragten Jugendlichen in allen Ländern sie als eine familiale Lebensform unter anderen, sie sprechen sich auch dafür aus, dass gleichgeschlechtliche Paare Kinder adoptieren und aufziehen dürfen. Sie sind aber sehr viel zurückhaltender, wenn es um die rechtliche Gleichstellung mit den heterosexuellen Familien bzw. Partnerschaften/Ehen geht.

Unsere Ergebnisse sind ein deutlicher Indikator dafür, dass es auf der Ebene grundsätzlicher normativer Orientierungen zu Familie und Partnerschaften in den von uns untersuchten Ländern keine eindeutige Dominanz von Vorstellungen über *die* Familie oder *die* legitime Partnerschaft mehr gibt. Was die Pluralität der Familienvorstellungen betrifft könnte auch kritisch gesagt werden, dass die jungen Menschen explizit überhaupt keinen Familienbegriff haben, (fast) jede Form des Zusammenlebens von mindestens zwei Menschen fällt unter ihren Familienbegriff, während implizit das klassische Modell der bürgerlichen Kern- oder Kleinfamilie auch in diesen Altersgruppen stark nachwirkt.

Wie sehr die von uns befragten jungen Menschen zwischen Bewahrung und Veränderung denken, zeigt sich auch bei den beiden gesellschaftlich umstrittenen Themen der Scheidung und der Abtreibung im Falle einer ungewollten Schwangerschaft. Bei aller hohen Wertschätzung fester und ernsthafter Bindungen und der großen Bedeutung, die Kinder als sinnstiftender Lebensinhalt haben, gibt es eine durchweg pragmatische und realistische Haltung, wenn es um die Auflösung der Ehe bzw. den Abbruch einer Schwangerschaft geht. Die große Mehrheit in allen Ländern – das gilt auch für die katholischen Länder Polen, Spanien und Chile – sieht in der Ehescheidung einen legitimen Ausweg aus einer Konfliktsituation, die mit anderen Mitteln nicht zu lösen ist. Die Ehe wird von fast allen als eine lösbare Verbindung zwischen zwei Menschen gesehen. Dabei geht es aber nicht um eine Beliebigkeit des Anlasses für eine Scheidung. Es müssen schwerwiegenden Gründe dafür vorliegen, zu denen Gewalt ebenso zählt wie das Verlöschen der Liebe. Das alles verweist darauf, dass sich die Ansprüche an die Ehe insgesamt verstärkt ha-

ben. Hohe Erwartungen vor allem im emotional-seelischen Bereich können angesichts der Lebensrealität im Ehealltag leicht enttäuscht werden. Eine Folge davon kann sein, dass konfliktbetonte Partnerbeziehungen in der Ehe „heute wegen des hohen emotionalen Wertes der Ehe schlechter ‚ertragen' (werden) als früher; man löst sie deshalb leichter" (Nave-Herz 2002, 380). Nur für die kleine Gruppe derer, die sich selbst als stark religiös einordnen, gilt das so nicht, die meisten von ihnen sind grundsätzlich gegen eine Scheidung. Ähnlich wird auch die Abtreibung eingeschätzt. Mit Ausnahme der stark Religiösen wird sie von der Mehrheit der Befragten im Falle einer besonderen Notsituation als ultima ratio akzeptiert.

Zusammenfassung

1. Seit Jahren ist die Familie ins Gerede gekommen. In der Politik, der Wissenschaft und in der Öffentlichkeit wird kontrovers darüber diskutiert, ob sie als Lebensform in unserer Gesellschaft eine Zukunft hat, ob sie seit den 1960er Jahren – dem "Golden Age of Marriage" (Nave-Herz) – durch strukturelle und gravierende Veränderungen und einem wachsenden Akzeptanzverlust gar schrittweise zum Auslaufmodell wird oder trotz aller feststellbaren Veränderungen in einer postmodernen Gesellschaft gleichsam den Charakter eines normativen Ankers behält, der zumindest als wünschbarer Lebensentwurf Halt und Orientierung vermittelt.

2. Der internationale Vergleich zeigt bei den meisten Fragen bzw. ihren Antworten darauf sehr viel mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen: Es dominieren eher liberal-offene als konservativ-geschlossene Muster. Das ist angesichts der breiten Streuung der in die Untersuchung einbezogenen Länder nicht unbedingt zu erwarten gewesen. Es ist aber ein empirisch gehaltvoller Indikator für unsere Vermutung, dass sich im Zuge der ökonomischen und technischen Globalisierung auch auf der Ebene normativer Orientierungen Globalisierungseffekte nachweisen lassen.

Auch wenn wir in den postsozialistischen Ländern Polen und Litauen eine stärkere Orientierung der jungen Menschen an eher konservativen Familienwerten finden, auch hier sind moderne liberale und tolerante Vorstellungen über die Freiheit der Individuen bei der Wahl ihrer Lebensformen mehrheitsfähig, zeigen sich die Jugendlichen in Polen und Litauen nicht verschlossen gegenüber anderen Formen des partnerschaftlichen oder familiären Lebens. Am Beispiel *Polens* wird zudem deutlich, dass der im Vergleich stärkere familale Traditionalismus nicht primär auf den Einfluss der katholischen

Kirche zurückzuführen ist, sondern wie in Litauen wohl eher als ein Nachwirken des sozialistischen Konservatismus bis zur Auflösung dieser Gesellschafts- und Staatsverfassung zu interpretieren ist. Sonst wäre es nicht zu erklären, dass im ebenfalls katholischen *Spanien* (und mit Einschränkungen im katholischen *Chile*) das Ausmaß an Individualisierung der Lebensplanung bei den jungen Menschen ebenso wie bei ihren Eltern besonders stark ausgeprägt ist, und die Partnerschafts- und Familienorientierungen liberaler und toleranter sind als in den anderen Ländern. *Südkorea* nimmt in unserer Untersuchung durch seine gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen eine besondere Rolle ein. Hier bekommt die insgesamt moderne Familien- und Partnerschaftsorientierung der jungen Koreanerinnen und Koreaner ein besonderes Gewicht dadurch, dass in der asiatischen Kultur kollektivistische Werthaltungen ausgeprägter sind als in den westlichen europäischen Ländern und in der Vergangenheit die normative Integration der Gesellschaft wesentlich über Tradition und familiale Bindungen verlaufen ist.

3. Ob nun die von uns empirisch ermittelten länder- und kulturübergreifenden globalen normativen Familien- und Partnerschaftsvorstellungen insgesamt auf die Altersgruppe der von uns befragten jungen Menschen generalisiert werden können, muss wegen der Auswahlkriterien für unsere Stichproben und Samples offen bleiben. Wir gehen aber davon aus, dass wir zu empirisch gehaltvollen Aussagen gekommen sind, die zumindest typisch sind für junge Menschen aus hochentwickelten Ländern, die sich in akademischen und nicht akademischen Ausbildungsverhältnissen befinden.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung können in ihrer Tendenz als ein eindeutiges Bekenntnis zur Familie interpretiert werden. Sie bestätigen damit auch Ergebnisse anderer Untersuchungen, die die normative Verankerung und hohe Wertschätzung dieser Lebensform feststellen.

Familie, Ehe und Partnerschaft haben auch in der nächsten Erwachsenengeneration eine hohe Priorität für die eigene Lebensplanung und beeinflussen die individuelle Zufriedenheit positiv – das gilt auch oder gerade für Kinder. Die in unserer Untersuchung herausgefundenen Ergebnisse bekommen ihre gesellschaftspolitische Relevanz dadurch, dass die jungen Menschen diejenigen sind, über die sich bestätigen muss, ob wir in gesellschaftliche Verhältnisse der Dissoziation, der normativen Entbindung und Vereinzelung geraten oder ob auch unter den Bedingungen der postmodernen Gesellschaft die Familie ein Lebensentwurf ist, der den Menschen auch in Zukunft Halt, Geborgenheit und Zuversicht gibt und der auch für die gesellschaftliche Entwicklung einen wichtigen Beitrag zu ihrer normativen Integration leistet.

Literaturhinweise

Biernat, T./Dyczewski, L./Sobierajski, P./Szulich-Kaluza, J. (2006): Familienvorstellungen Jugendlicher in Polen. In: Busch, F. W./Scholz, W.-D. (2006), S. 137–182.

Busch, F. W. (1999): Plädoyer für die Beibehaltung eines Leitbildes. Familie in christlicher Verantwortung. In: Busch, F. W./Nauck, B./Nave-Herz, R. (Hg.): Aktuelle Forschungsfelder der Familienwissenschaft. Schriftenreihe Familie und Gesellschaft Bd. 1. Würzburg, S. 231–259.

Busch, F. W./Scholz. W.-D. (2000): Brauchen Familien Leitbilder? Oldenburger Universitätsreden 125, Oldenburg.

Busch, F. W./Scholz, W.-D.: (2001): Familie – Auslaufmodell oder Zukunftsoption? Oldenburger Universitätsreden 129. Oldenburg.

Busch, F. W./ Scholz, W.-D. (2003): Familienvorstellungen von Jugendlichen. Dokumentation eines Workshops. Oldenburg.

Busch, F. W./Scholz, W.-D. (Hg.) (2006): Familienvorstellungen zwischen Fortschrittlichkeit und Beharrung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Ehe- und Familienvorstellungen Jugendlicher im internationalen Vergleich. Schriftenreihe Familie und Gesellschaft Bd. 19. Würzburg.

Nave-Herz, R. (1994): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt.

Nave-Herz, R. (2002): Von einem Bedeutungsverlust von Ehe und Familie kann nicht die Rede sein. In: Krüsselberg, H. G./Reichmann, H. (Hg.): Vom Wert der Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft. Grafschaft 2002, S. 379-381.

Scholz, W.-D. (2002): Zwischen normativem Anspruch und praktischer Lebensgestaltung. Vorstellungen von Jugendlichen über Ehe, Familie und Kinder. In: Busch, F. W./Kölblin, R. (Hg.): In Hoffnung widerstehen. Beiträge im Kontext wissenschaftsorientierter Bildungsarbeit unter den Bedingungen der deutschen Teilung. Oldenburg, S. 225–242.

Scholz, W.-D./Busch, F. W. (2006): Familienvorstellungen Jugendlicher in Deutschland. In: Busch, F. W./Scholz, W.-D. 2006, S. 25–84.

Scholz, W.-D./Busch, F. W./Briedis, K. (2006a): Ehe – Familie – Partnerschaft. Wie denken Jugendliche über das Zusammenleben der Geschlechter? Eine empirische Untersuchung in der Weser-Ems-Region. Oldenburg.

Solvejg Jobst

Lehrer im Spannungsfeld zwischen Nation und Europa
Ein deutsch-polnisch-tschechischer Vergleich

1 Einführung

Während die Europäische Union stetig wächst, ihre Definitions- und Herrschaftsansprüche in das weitestgehend nationalstaatlich geprägte Institutionengefüge und damit auch in die alltägliche Lebenswelt der Menschen hinein ausdehnt und vertieft, sinkt gleichzeitig das Interesse, aber auch die Zustimmung der Europäer zur EU. Dies zeigt sich beispielsweise in der bisher niedrigsten Beteiligung von im Durchschnitt 46 % bei der Europawahl im Juni 2004, im unerwarteten „Nein" der „Referendum-Länder" zur Europäischen Verfassung sowie in empirischen Studien, die auf eine fehlende europäische Identität der Menschen verweisen (z. B.. Riketta/Wakenhut 2002, 105ff.). Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen Entwicklungen spricht man im wissenschaftlichen Diskurs schon seit längerem von einer tiefen Legitimationskrise der EU (vgl. Hettlage 1997, 27), die sowohl von der EU als auch von den Einzelstaaten als bildungspolitisches Problem erkannt wurde. Es entstanden zahlreiche, kaum noch zu überblickende bildungspolitische Papiere und Rahmenverordnungen, die die Schulen auffordern, zur Bildung eines Europabewusstseins beizutragen (als Überblick vgl. z. B.. Mickel 2002; Hellmann 1997, 60ff.).

Gerade vor dem Hintergrund dieser *von oben* initiierten Europäisierung ist es wichtig, die Rolle von Europa in den immer noch national-staatlich geprägten Schulen zu beleuchten. Insbesondere stellt sich hierbei die Frage, welche Bedeutung Europa in Relation zum historisch gewachsenen Ordnungs- und Identitätskonzept der Nation hat? Zur Analyse dieser Beziehung zwischen Nation und Europa in der Schule, beziehen sich die folgenden Überlegungen auf die Berufsgruppe der Lehrer, da diese mit ihrem (professionellen) Handeln vor der ambivalenten Herausforderung stehen, sowohl zum Fortbestand der (nationalen) Gesellschaft beizutragen als auch den gesellschaftlichen Wandel, wie z. B. die Europäisierung von Handlungszusammenhängen zu berücksichtigen.

2 Empirische Basis

Im Schuljahr 2003/2004 führten wir an der Universität Leipzig in Kooperation mit tschechischen und polnischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen 92 problemzentrierte Einzelinterviews mit Lehrern aus den Städten Katowice, Liberec und Leipzig durch, wobei sich die Untersuchung auf Lehrer der Primarstufe und Sekundarstufe I begrenzte. Die gymnasiale Oberstufe befindet sich deshalb nicht im Untersuchungsbereich, da Europa unter dem Blickwinkel einer Allgemeinbildung *für alle* erforscht werden soll. Die Homogenität der Lehrerstichprobe besteht weiterhin hinsichtlich solcher Kriterien, die eine aussagekräftige Datenfülle zum Thema „Allgemeinbildung und Europa" erwarten lassen. Erstens verweisen empirische Studien darauf, dass Stadtbewohner – und die Gesprächpartner kommen alle aus urbanen Gegenden – im Vergleich zu Bewohnern ländlicher Regionen gegenüber Europa offener eingestellt sind (vgl. z. B. Mühler/Opp 2004; Skrobanek 2004). Zweitens liegen die Städte Leipzig, Katowice und Liberec im EU-Länderdreieck und nicht in der Peripherie bzw. im „dritten Kreis" der EU, der unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Produktivität als schwer integrierbar gilt (vgl. Hettlage 1997, 19) und wo ein verstärktes Misstrauen die Beziehung der Menschen zur EU prägt. Mit Blick auf die Sekundarstufe I werden schließlich nur Lehrer sozialwissenschaftlicher Fächer einbezogen, die historische Aspekte Europas (das Fach Geschichte/ dějepis/ historia) und Aspekte der Bürgerschaft innerhalb einer demokratischen Gemeinschaft (Gemeinschaftskunde/ občanká výchova/ WOS (Wissen über die Gesellschaft) thematisieren.

Im Sinne des Vergleichsmodells der *„größtmöglichen Ähnlichkeiten"* (Przeworski/Teune 1970, 32ff.; Hörner 1993, 16f.) ähneln sich damit die drei Vergleichsgruppen in einer ganze Reihe von Merkmalen und unterscheiden sich in wenigen, aber zentralen kontextuellen Faktoren der nationalen Makro- und Mesoebene, von denen im Rahmen des vorliegenden Beitrags einige als aufklärende „komplexe Variable" für die Unterschiede zwischen den Ländern herangezogen werden.

Die Lehrerinterviews thematisieren insgesamt die drei Untersuchungsdimensionen „berufsspezifisches Inhaltswissen zu Europa", „persönliche Bedeutung von Europa" und „interaktiver Handlungskontext im Hinblick auf Europa", zu denen 21 offene Fragen und eine geschlossene Frage formuliert wurden und die theoretisch in dem Habitus-Konzept von Bourdieu und in den professionstheoretischen Ansätzen zum Lehrerberuf eingebettet sind. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch, wobei qualitativ-induktive und quan-

titative Analyseschritte kombiniert wurden. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung besteht darin, dass Europa im Unterricht vor allem dann eine zentrale Rolle spielt, wenn gleichzeitig die eigene Nation im Mittelpunkt steht. Diese Verbindung zwischen Nation und Europa soll nun genauer beleuchtet werden: Ein erster Abschnitt beschreibt zunächst die Relation zwischen Nation und Europa im Berufswissen der Lehrer. Die folgenden Überlegungen diskutieren mit Blick auf die Mikro-, (nationale) Makro- und Mesoebene einige Erklärungsansätze dieser deskriptiven Ergebnisse, um dann schließlich drittens, Schlussfolgerungen im Hinblick auf das emanzipatorische Potential von Europa in der Allgemeinbildung zu ziehen.

3 Nation und Europa im professionellen Wissen der Lehrer

Zur Analyse der Relation zwischen Nation und Europa in der professionellen Bedeutungswelt der Lehrer sind insbesondere folgende Problembereiche aufschlussreich:

a) die konkreten Unterrichtsinhalte zu Europa,
b) die Ansichten der Lehrer darüber, welche Funktionen das Europabewusstsein haben soll und
c) die Identifikation der Lehrer mit Europa, der eigenen Nation und anderen Räumen.

3.1 Europa in den Unterrichtsinhalten

Die Lehrer wurden danach befragt, inwieweit ihr Unterricht Inhalte zur europäischen Bildung enthält. Betrachtet man zunächst die am Datenmaterial gebildete Kategorie „Umfang von Europa im Unterricht“, zeigen sich ganz deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungsregionen, und zwar über die Schulstufen hinweg.[1] Zwei Kontrastgruppen bilden dabei die Lehrer aus

1 Im Kontext der drei Untersuchungsregionen beinhaltet die Kategorie „Umfang der Inhalte zu Europa“ vier Ausprägungen, deren erste Ausprägung einen Unterricht kennzeichnet, der überhaupt keine europäische Bildung enthält. Die Ausprägung 2 umfasst all jene Lehrer, die vergleichsweise wenig Ausführungen zu ihrem auf Europa bezogenen Unterricht machen können bzw. meinen, dass Europa nur minimal vertreten ist. In Differenz hierzu umfasst die Ausprägung 3 Lehreraussagen, die ausführlich auf verschiedene Unterrichtsthemen zur europäischen Bildung verweisen. Die Darlegungen der Lehrer(innen) erfolgt jedoch nicht so intensiv und umfangreich wie bei den Befragten, die der Ausprägung 4 zugeordnet wurden. Im Hinblick auf die Frage, inwieweit sich die Untersuchungsregionen im Umfang von Europa unterscheiden, zeigt die einfaktorielle Varianzanalyse deutliche Mittelwertsunterschiede zwischen den Ländergruppen (F: 96,9; P =,000).

Leipzig und Katowice. Während die Mehrheit der Lehrer aus Leipzig berichtet, dass Europa in ihrem Unterricht nur minimal vorhanden ist, fallen die Lehrer aus Katowice mit umfassenden Berichten zu ihrem auf Europa orientierten Unterricht auf. Dies geschieht nicht erst in der Sekundarstufe I, sondern bereits in der Grundschule sollen die polnischen Kinder Europa kennen lernen. Ein Beispiel bildet hier die Thematisierung der EU, die in Leipzig in der 10. Klasse, also jenseits der Pflichtschulzeit, und in Katowice frühestens in der 4. und spätestens in der 6. Klasse Unterrichtsthema ist.

Im Hinblick auf die konkreten Unterrichtsinhalte und -ziele, die die Lehrer ihren Schülern im Rahmen einer europäischen Bildung vermitteln, fällt auf, dass der im Vergleich sehr starke Europabezug der Katowicer Lehrer und der starke Europabezug der Liberecer Lehrer eng an die Thematisierung der eigenen Nation gebunden ist. Die eigene Nation, nach der in den Interviews nicht gefragt wurde, verkörpert somit ein zentrales Bezugswissen, wenn es im Unterricht um Europa geht. Dies sei an zwei Textausschnitten verdeutlicht.

„Das Ziel der Europa-Erziehung ist es, dem jungen Menschen zu erleichtern, ein echter Europäer zu werden. In diesen Stunden zeigen wir, wie wir Polen Europa bereichert haben und uns Europa bereichert hat. Während dieser Stunden zeigen wir unsere Verbindungen zu Europa auf, von Anbeginn der Zeiten“ (203; Z: 20–27).

„Die Geschichte der Tschechoslowakei oder des tschechischen Staates kann man nämlich nie getrennt lehren – ohne den europäischen Kontext. Und auch in der Zukunft können wir als ein selbstständiger Staat ohne Europa nicht existieren....“ (306; Z: 30–36).

Damit sind typische Aussagen von Lehrern aus Liberec und Katowice angeführt, die veranschaulichen, dass Europa nur einen Sinn im Zusammenhang mit der nationalen Eigengruppe ergibt. In Leipzig spielt erstens Europa eine vergleichsweise geringe Rolle und die Nation findet im Kontext der Unterrichtsinhalte zu Europa keine Erwähnung.

3.2 Funktion von Europabewusstsein

Interessante Rückschlüsse auf die Relation zwischen Europa und der eigenen Nation geben weiter die Ausführungen der Lehrer zur Funktion des Europabewusstseins. Die Lehrer wurden gefragt: „Was sollte ihrer Meinung nach die Ausbildung eines europäischen Bewusstseins den Schülern bringen?“ Die Antworten verweisen auch hier auf vergleichsgruppenspezifische Unterschiede.

Für die überwiegende Mehrheit der Leipziger Lehrer soll die Bildung eines europäischen Bewusstseins der Entwicklung universeller Werte im Sinne von Offenheit, Toleranz, Verständnis, Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen, Nationen und Menschen, Völkerverständigung, friedliches Miteinander sowie Abbau von Fremdenfeindlichkeit dienen. Die eigene Nation spielt im Kontext dieser Funktionszuschreibung keine Rolle. Ganz anders verhält es sich in Katowice, wo sich die Antworten der Lehrer im Hinblick auf die Relation zwischen den nationalen und supranationalen Werten polarisieren.

Tab. 1: Funktionen von Europabewusstsein nach Untersuchungsregion (Angaben in %)

Leipzig	**Liberec**	**Katowice**
universelle Werte (69)	Stärkung der europ. Gemeinschaft (30)	Stärkung der pos. nationalen Identität (47)
Rahmen für vielfältigere Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung (31)	Rahmen für vielfältigere Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung (28)	universelle Werte (40)
Stärkung der europäischen Gemeinschaft (25)	universelle Werte (27)	Kennenlernen anderer Kulturen und Länder (33)
	Stärkung des positiven Selbstbildes (27)	

Erstens meint nahezu die Hälfte der Katowicer Lehrer, dass das europäische Bewusstsein den Schülern helfen soll, ihre nationale Identität zu festigen. Zur Veranschaulichung sind die Worte einer Lehrerin wiedergegeben.

„Ein größerer Glaube daran, dass der Pole in diesem vereinten Europa auch zählt. Sie sollten sich dadurch den Beitrag zur Kultur und Geschichte Europas bewusst machen, denn warum auch immer, wir fühlen uns immer noch schlechter als andere. Manchmal beurteilen uns Ausländer besser als wir uns selbst. Ich wünschte, dass die Jugend an sich glaubt und fühlt, dass sie gleichberechtigte Partner für die EU-Bürger sind. Sie sollten glauben, dass die Polen der EU viel zu bieten haben.“ (222; Z: 69–79)

Im Hinblick auf die Beziehung der zwei Kategorien „Stärkung der nationalen Identität“ und „universelle Werte“, zeigt sich für die Katowicer Gruppe zweitens, dass sich die überwiegende Mehrheit (70 %) von denen, die die Stärkung der nationalen Identität betonen, sich gleichzeitig nicht auf die Bildung

universeller Werte beziehen. Damit deutet sich eine Problematik der europabezogenen Bildung an, auf die in den Schlussfolgerungen noch eingegangen wird.

3.3 Identifikation der Lehrer mit Europa, der eigenen Nation und anderen Räumen

Mittels einer Fünferskala wurden die Lehrer gefragt, wie stark sie sich mit verschiedenen Räumen verbunden fühlen. Ergeben hat sich folgendes Bild:

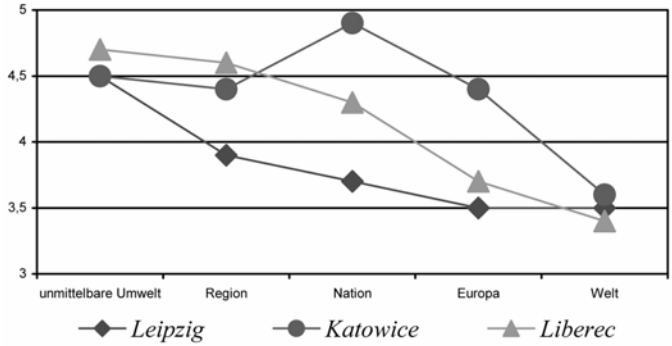

Abb. 1: Multiple Identifikation der Lehrer nach Untersuchungsregion (Berücksichtigung der Mittelwerte; 1 = „überhaupt keine Identifikation" bis 5 = „sehr starke Identifikation")

Zunächst wird deutlich, dass sich die Lehrer zu mehreren Räumen zugehörig fühlen, denn alle Räume erhalten hohe Werte, d. h. die Verbundenheit zur Nation und die zu Europa schließen sich nicht aus.[2] Zweitens nimmt die Identifikation mit der Abstraktheit des Raumes ab. Eine Ausnahme bildet dabei die Identifikation der Katowicer Lehrer mit Polen, die die höchsten Werte erreicht.

Auf der deskriptiven Ebene kann man zunächst festhalten, dass die Nation als persönliches Identifikationsobjekt und als Bezugsgröße des beruflichen Inhaltswissens keine Störkomponente für eine an Europa orientierte Bildung verkörpert. Allerdings ist damit noch nicht geklärt, welche Faktoren es sind, die den Umfang von Europa im Unterricht beeinflussen. Dies soll ansatzweise im Folgenden geschehen.

2 Zudem zeigt die bivariate Korrelationsanalyse, dass mit steigender Zugehörigkeit zur Nation auch die Zugehörigkeit zu Europa wächst (r =,39***).

4 Erklärungsansätze auf mehreren Ebenen

4.1 Mikroebene: Identifikation und Umfang von Europa im Unterricht

In mikroanalytischer Perspektive soll geprüft werden, welcher Zusammenhang zwischen den Variablen „Identifikation“ und „Umfang von Europa im Unterricht“ besteht. Hierzu wurden verschiedene Korrelationsanalysen und Regressionsmodelle berechnet[3].

Tab. 2: Einfluss der Identifikation und der Untersuchungsregion auf den „Umfang von Europa im Unterricht“

unabhängige Variable	**abhängige Variable (standardisierter Koeffizient Beta) Umfang von Europa im Unterricht**		
	(bivariate Korrelation)	**Modell 1**	**Modell 2**
Zugehörigkeit			
• zur unmittelbaren Umwelt	-,06	-,20*	-,06
• zur eigenen Region (Sachsen/Böhmen/Schlesien)	,19*	-,03	,07
• zur eigenen Nation	,60***	,57***	**,19***
• zu Europa	,40***	,24*	-,14
• zur Welt	,06	-,05	,05
Untersuchungsgebiet mit Referenzkategorie Katowice			
• Leipzig	-,55***	-	**-,86*****
• Liberec	-,22*	-	**-,72*****
Kontrollvariable			
• Alter	-,07		-,06
R^2 (korrigiertes)		,41***	,68***

Bei * Koeffizient signifikant auf dem Niveau 0,05, bei ** auf dem Niveau 0,01 und bei *** Koeffizient signifikant auf dem Niveau 0,001.

3 Zur Berechnung des Modells 2 wurden in Referenz zu Katowice die zwei Dummy-Variablen „Leipzig“ und „Liberec“ mit den Ausprägungen „1 = trifft zu“ und „0 = trifft nicht zu“ gebildet. Die Werte dieser zwei Variablen sind also stets in Relation zu den Katowicer Befragten zu interpretieren. Dummies sind künstliche Variablen, die insbesondere bei Mehr-Stichproben eine praktische und theoretische Bedeutung haben (vgl. Röhr 1993). Im Kontext der vorliegenden Studie wird es durch die Bildung der Dummies möglich, das qualitative Ländermerkmal auf indirektem Weg in weiterführende (Korrelations)analysen einzubeziehen.

In der zweiten Spalte befinden sich die bivariaten Korrelationen, die zeigen, dass sich v. a. die nationale und europäische Identifikation der Lehrer positiv auf den „Umfang von Europa im Unterricht“ auswirken. Berücksichtigt man im ersten Regressionsmodell die Identifikationen insgesamt, so zeigt sich insbesondere ein positiver Einfluss der „nationalen Identifikation“ auf den „Umfang von Europa im Unterricht“ und der positive Einfluss der europäischen Identifikation verringert sich. Das heißt, je mehr sich die Lehrer mit ihrer Nation verbunden fühlen, um so umfangreicher thematisieren sie in ihrem Unterricht Europa.

Im Anschluss an die vorhergehende deskriptive Darstellung, die auf deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungsregionen aufmerksam machte, sind in einem zweiten Regressionsmodell die Ländervariablen als Dummy-Variable in Referenz zu Katowice berücksichtigt (die Koeffizienten sind in Bezug zu Katowice zu interpretieren).

Bezieht man die komplexe Ländervariable in die Berechnung ein, verändert sich das Bild. Zwar hat immer noch die „nationale Identifikation“ – im Unterschied zur europäischen Identifikation – einen positiven Einfluss auf den „Umfang von Europa im Unterricht“, jedoch besitzt die Ländervariable einen weitaus größeren Erklärungswert. Das heißt, entscheidend für den „Umfang von Europa im Unterricht“ ist nicht die Identifikation mit Europa, sondern die nationale Identifikation und v.a. aber die Tatsache, dass die Lehrer in Katowice unterrichten. Als Fazit ist festzuhalten: ausschlaggebend für das professionelle Wissen der Lehrer im Hinblick auf Europa sind nicht länderübergreifende persönliche Einstellungen, sondern die komplexen Variablen der nationalen Meso- und Makroebene.

4.2 Meso- und Makroebene: Curriculumpolitik und EU-Beitritt

Zwischen den drei Ländern existieren einige nationale Unterschiede auf der Meso- und Makroebene, die die Variationen im Lehrerwissen ein stückweit erklären könnten. Mit Blick auf die Mesoebene kann auf die unterschiedlichen Modi der curricularen Steuerungspolitik der Länder verwiesen werden. Zum Zeitpunkt der Erhebung besaßen die polnischen Lehrer bei der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Arbeit im Vergleich zu den sächsischen, aber auch tschechischen Lehrern eine sehr große Eigenverantwortung, was auf der Schulebene u.a. zu einer intensiveren Kooperation zwischen den Lehrern beitragen kann. Im Kontext der hier vorgestellten Studie bestätigt sich dies dar-

in, dass die Mehrzahl der Katowicer Lehrer im deutlichen Unterschied v.a. zu den Leipziger Lehrern zusammenarbeitet, wenn es darum geht, zum Thema Europa fächerübergreifend zu unterrichten, europabezogene Schulkonzepte zu erstellen oder den Europaclub zu gestalten. Neben all den Nachteilen, die auch der dezentralisierten polnischen Curriculumpolitik innewohnen (vgl. Nowosad 2006), ist damit eine Möglichkeit geschaffen, die Diskrepanz zwischen den ministeriellen Vorgaben und den subjektiven Vorstellungen der Lehrer von ihrem Unterricht entgegenzuwirken. Komplementär zum ausgeprägten Engagement der Katowicer Lehrer für Europa ist der Europagedanke in der polnischen Bildungspolitik inhaltlich fixiert (z. B. im polnischen Schulgesetz von 1991).

Eine ganz andere curriculare Steuerung finden wir in Sachsen, wo die Lehrpläne auf der Bundesländerebene zentralstaatlich erarbeitet werden. Die Leipziger Lehrer sind inhaltlich viel stärker an die ministeriellen Lehrplanvorgaben gebunden und zwar an Vorgaben, die den europäischen Gedanken nur wenig berücksichtigen (Jobst 2004). Im Kontext dieser Gegebenheiten erleben die Leipziger Lehrer ein deutliches Spannungsfeld zwischen den offiziellen Erwartungen und ihren professionellen Handlungsplänen. Zum Beispiel ergab die Untersuchung, dass 90 % der Leipziger Befragten den Beitrag ihres Faches zur europäischen Bildung für unzureichend halten.

Die Differenzen auf der bildungspolitischen Mesoebene sind weiterhin eingebettet in unterschiedliche Prozesse auf der Makroebene, wobei an dieser Stelle auf die unterschiedliche Charakteristik des EU-Beitritts Tschechiens, Polens und Ostdeutschlands aufmerksam gemacht werden soll. Während der Beitritt Ostdeutschlands zur EU ohne sonderliche öffentliche Aufmerksamkeit und ohne Bürgerbeteiligung in Form eines Referendums als *„Quasi-Beitritt"* (Teske 1993, 13) vonstatten ging, fand er im öffentlichen Bewusstsein der Tschechischen Republik und Polens, vermittelt durch die Medien und im Kontext des Referendums, eine starke Präsenz.[4]

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Katowicer und Liberecer Lehrer im Unterschied zu den Leipziger Lehrern bei ihrem Unterricht für Europa auf ein gesellschaftliches Unterstützungssystem, auf offiziell anerkannte Symbolwel-

4 Verwiesen werden kann auch auf das Wirken des polnischen Papstes Johannes Paul II., der mit seiner Schrift *„Identität und Gedächtnis"* die Bedeutung der „europäischen Identität" für die Polen hervorhob und dessen Gedanken wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Schulprogrammen hatten.

ten zurückgreifen können, was letztendlich dem Lehrerhandeln eine klare gesellschaftliche Relevanz verleiht.[5]

5 Schlussfolgerungen

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Nation den Lehrerhabitus im Hinblick auf Europa wesentlich beeinflusst. Erstens erscheint sie unabhängig vom Bewusstsein der Lehrer als strukturierender Faktor des Lehrerhandelns, was sich darin äußert, dass die drei Untersuchungsgruppen verschiedene *Muster* repräsentieren, die sowohl im Umfang als auch in der Bedeutung von Europa stark variieren. Zweitens verkörpert die Nation auch im Bewusstsein der Lehrer eine zentrale Bezugsgröße, und zwar dann, wenn die Lehrer im Unterricht Europa behandeln. Die Nation hat also im Kontext der Europäisierung weder als subjektive noch als strukturierende Größe an Bedeutung verloren. Was bedeutet dies nun für eine europäische Bewusstseinsbildung im Kontext des eingangs erwähnten Legitimations- bzw. Demokratiedefizits?

Der bewusste Rückgriff auf die nationale Eigengruppe hat den Vorteil, die europäische Idee in historisch gewachsene traditionell kulturelle Welten interaktiv einzubetten, wodurch Europa einen gruppenspezifischen Sinn erhält und als Quelle der Identifikation für die Identitätsbildung der Akteure bedeutsam wird. Die Bedenken im Hinblick auf die Bildung eines kritischen Europabewusstseins bestehen nun darin, dass Europa allein unter instrumentellen Gesichtspunkten der nationalen Interessen wahrgenommen wird. Die Bildung für Europa würde so als „Halbbildung“ (Adorno 1977) Realisierung finden, womit nicht nur deren interkulturelles Potential, das viele Erziehungswissenschaftler hervorheben (z. B.. Hohmann 1989; Röhrs 1992; Walterová 2001) und das angesichts der multikulturellen Zusammensetzung Europas wichtiger denn je ist, sondern auch das sozial-kritische Potential einer europäischen Bewusstseinsbildung verloren geht. Eine der wenigen länderübergreifenden Gemeinsamkeiten zwischen den Vergleichsgruppen der Lehrerstudie bestand gerade darin, dass knapp die Hälfte (48 %) aller Lehrer, und zwar ohne dass sie danach befragt wurden, berichten, dass der Bedeutungsgehalt von Europa

5 Ähnlich verhält es sich mit der gesellschaftlichen Thematisierung der Nation. Während diese in Tschechien und Polen im Zuge der Transformation eine zentrale Rolle annahm und die nationale Identifikation im Kontext von Europa als Bildungsauftrag der Lehrer verankert ist, bleibt die nationale Frage in der Bundesrepublik eine schwierige Frage – und dies nicht zuletzt auch deshalb, da sich nach 1989 die ostdeutsche Identität herausbildete (Mummendey/Mielke/Wenzel/Kanning 1996).

und das Wissen über Europa bei den Schülern in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft variieren.[6] Die von der Politik proklamierte Notwendigkeit eines europäischen Bewusstseins impliziert damit auch die Gefahr, dass das Problem der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Institution Schule, dessen Lösung sich der Nationalstaat zwar auf die Fahnen geschrieben, jedoch nie realisiert hat, mit dem europäischen Ordnungskonzept eine neue Dimension der „Verschleierung" erhält. Vor diesem Hintergrund verkörpert weniger die Einbettung europäischer Identifikationen in das „nationale Gedächtnis", sondern vielmehr die Thematisierung länderübergreifender Problemlagen die Möglichkeit, über Verschränkungseffekte (vgl. Habermas 2004, 82) Bedingungen für die Entwicklung eines europäischen Gemeinwesens zu schaffen.

Literaturhinweise

Adorno, T. W. (1977): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T. W. (Hg.): Kulturkritik und Gesellschaft 2. Gesammelte Schriften. Frankfurt a. M., S. 674–690.

Fuß, D. (2005): Jugend und europäische Identität.

www.fes-online-akademie.de/index.php?&scr=txt&tmode=deteil&t_id=57

Habermas, J. (2004): Der gespaltene Westen. Frankfurt a.M.

Hettlage, R. (1997): Identität und Integration: Ethno-Mobilisierung zwischen Region, Nation und Europa – eine Einführung. In: Hettlage, R./Deger, P./Wagner, S. (Hg.): Kollektive Identitäten in Krisen. Opladen, S. 12–44.

Hellmann, P. (1997): Europaorientiertes Lernen und transnationale Integration: eine Untersuchung zu Möglichkeiten einer handlungsorientierten Erschließung der europäischen Dimension im Bildungswesen. (Europäische Hochschulschriften, 31). Frankfurt a. M.

Hohmann, M. (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Hohmann, M./ Reickh, H. H. (Hg.): Ein Europa für Mehrheiten und

6 Sie verweisen insbesondere auf die negativen Einstellungen der Eltern zu Europa, auf die schlechte ökonomische Lage einiger Familien oder auf die Angst, Arbeitsplätze zu verlieren. Auf die klassenspezifische Verteilung der Vor- und Nachteile von Europäisierung verweisen ebenfalls Jugendstudien verschiedener Länder (vgl. Fuß 2005; Sak/Saková 2004).

Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Informationen, Berichte, Studien Heft 17, S. 98–115.

Hörner, W. (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung Bd. 52). Köln.

Jobst, S. (2004): Schule zwischen Region und Europa. Zum Stellenwert der europäischen Bewusstseinsbildung in tschechischen und sächsischen Lehrplänen – theoretische Diskussion und vergleichende Analyse. Münster.

Jobst, S. (2005). Europäisches Bewusstsein: Zur Definition eines vielschichtigen Begriffes und seiner bildungstheoretischen Bedeutung. In: International Review of Education, Hamburg, 51, 5–6, S. 385–402.

Mickel, W. (2002). Europa im Unterricht und Bildung. Grevenbroich.

Mühler, K./Opp, K.-D. (2004): Region und Nation. Wiesbaden.

Mummendey, A./Mielke, R./Wenzel, M./Kanning, U. (1996): Social identity of East-Germans: The process of unification between East and West Germany as a challenge to cope with "negative social identity" In: Breakwell. G. M./Lyons, E.V. (Hg.): Changing European identities: Social psychological analyses of social change. Oxford, S. 405–428.

Nowosad, I. (2006): Die polnische Schule nach der Bildungsreform in der öffentlichen Meinung. In: Hörner, W./Szymański, M. (Hg.): Von der bildungspolitischen Transformation zu der Integration in Ländern des zusammenwachsenden Europas. (Warschau, 14 Seiten, in polnischer Sprache, im Druck).

Przeworski, A./Teune, H. (1970): The Logic of Comparative Social Inquiry. New York.

Riketta, M./Wakenhut, R. (2002): Europabild und Europabewusstsein. Bestandaufnahme der empirischen Forschung und sozialpsychologische Forschungsperspektive. Frankfurt a.M..

Röhr, M. (1993): Statistische Strukturanalysen. Stuttgart.

Röhrs, H. (1992): Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens: Grundlagen einer weltbürgerlichen Bildung (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft Bd. 36). Frankfurt a.M..

Sak, P./Saková, K. (2004): Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace (Jugend am Scheideweg. Eine soziologische Analyse zur Lage der Jugend in der Gesellschaft und ihre Rolle im Prozess der Europäisierung und der Informationsgesellschaft). Praha.

Skrobanek, J. (2004): Regionale Identifikation, negative Stereotypisierung und Eigengruppen-bevorzugung. Wiesbaden.

Teske, H. (1993). Die Europäische Gemeinschaft: Aufgaben – Organisation – Arbeitsweise. Bonn.

Walterová, E. (2001): Evropské záležitosti: výzva pro českou pedagogiku (Die europäische Angelegenheit: Herausforderung für die tschechische Pädagogik). In: Pedagogika 1, S. 42–61.

Christiane Griese

Geschichtsbilder – Geschichte für Lehrer

Entworfen in der „Deutschen Lehrerzeitung“ (DLZ) der DDR zwischen 1980 und 1989/90

Im Gegensatz zum Bürger der Polis bzw. des liberalen Staates sollte in der DDR die staatsbürgerliche (eben nicht bürgerschaftliche) Erziehung, die auch in ein Unterrichtsfach gegossen war[1] einen solchen Staatsbürger früh heranbilden, der „handelt gemäß einer wissenschaftlichen Weltanschauung“. Bildungspolitiker und Pädagogen „hofften, dass das ‚richtige’ politische Bewusstsein mithilfe wissenschaftlich gesicherten Wissens zu vermitteln sei“ (Hellekamps 2004, 229).

Geschichte bzw. die Vermittlung von Geschichtsbildern spielte dabei eine herausragende Rolle. Auf der Basis kulturtheoretischer Überlegungen, wie sie auch Zymek nutzt[2], unterstellte die DDR der Geschichte ein hohes Maß an Wirkungskraft bei der Herstellung von Identität als DDR-(Staatsbürger) Bürger. Geschichtliches Wissen war vor allem funktionalisiert als Orientierungswissen und konstruierte einen gemeinsamen Kanon der Erinnerung.

Das betraf nicht allein Schule, Unterricht bzw. die Schüler, sondern fand auch Anwendung auf Prozesse und Anliegen der Erwachsenen – insbesondere der Lehrerbildung.

Eine Quelle dafür ist die Deutsche Lehrerzeitung.

---

1 Der Staatsbürgerkundeunterricht war fester Bestandteil ab Klasse 7 in der POS (Klassen 7 bzw. 9 je eine Wochenstunde; Klassen 8 und 10 je 2 Wochenstunden) zur Herausbildung eines Staatsbürgers über die kognitive Dimension von Unterricht, die Vermittlung von Wissen (vgl. Handbuch 1998, S. 189).

2 Im Sinne des von Zymek angeregten Diskurses um „Erinnerung und Gedächtnis“ als taugliche Begriffe für historische Bildungsforschung kann man die Umgangsweisen mit geschichtlichem Wissen in der Deutschen Lehrerzeitung der DDR als Momente der Veränderung einer Erinnerungskultur deuten (vgl. Zymek 2002).

Fragestellung und Quellenlage

Die Basis des folgenden Beitrages stellt eine erste Durchsicht der letzten zehn Jahrgänge der Deutschen Lehrerzeitung (DLZ), dem wichtigsten Presseorgan der Lehrer der DDR, in Bezug auf die Thematisierung von Geschichte bzw. der Präsentation von Geschichtsbildern dar.

Anhand der historischen Beiträge in den Ausgaben der Deutschen Lehrerzeitung zwischen 1980 und 1990 sollen dort propagierte Geschichtsbilder im Folgenden eben nicht nur nach ihrer politisch-ideologischen Funktion untersucht werden, sondern vielmehr inwiefern diese einem speziell an die Adressaten gewandten Bildungsanspruch folgten, der wiederum eingebettet war in die geschichtswissenschaftlichen Debatten der späten 1980er Jahre in der DDR.

Es wurde damit eine besondere Quellengattung für die Untersuchung ausgewählt: „Die periodischen Printmedien sind sowohl ein eigener Forschungsgegenstand als auch unverzichtbare und einzigartige Quelle, eine Fundgrube für den Alltagshistoriker, für ‚historische Phasen, Handlungsträger, Strukturen, Diskurse, Problemlagen'. Auch die historische Bildungsforschung kann darauf nicht verzichten" (vgl. Lost 2004, o. S.). Es sei jedoch auch auf die Problematik des Zugriffs auf diese Quellen hingewiesen. Die jeweilige Ausgabe der Zeitung selbst ist (nur) ein Produkt, das die starke politische Reglementierung gesellschaftlicher zumal öffentlicher Kommunikation ganz offensichtlich und unverhüllt widerspiegelt. Die Rahmenbedingungen werden von Auftrag- und Geldgeber gesetzt, wie im Falle der Deutschen Lehrerzeitung die Lehrergewerkschaft in „Kooperation" mit dem Zentralkomitee der SED sowie dem Ministerium für Volksbildung. Dem Phänomen, seinen eigengesetzlichen inneren Strukturen, den „Eigenbewegungen der Redaktionen bei der Gestaltung der Zeitungen und Zeitschriften und die bei den Lesern damit erreichte Wirkung", wird man dabei kaum gerecht (vgl. Lost 2004, o. S.). Dazu wären zusätzliche Recherchen z. B. in den Verlagsakten genauso notwendig wie die Einbeziehung von Zeitzeugenbefragungen und -berichten hilfreich. Erstere waren bezüglich der DLZ nicht realisierbar, da durch mehrere Besitzerwechsel der Zeitung sowie Einstellung des Erscheinens die Akten untergegangen sind. Um immerhin ansatz- und versuchsweise verantwortliche Akteure und deren Erinnerungen in meine Überlegungen mit einzubeziehen, wurden Interviews geführt mit zwei Redakteurinnen der Abteilung Kultur und Politik der DLZ, mit Frau F., seit 1974 im Verlag, und Frau E., seit 1969 Mitarbeiterin der genannten Abteilung. Letztgenannte war außerdem die maßgebliche Initiatorin der zu Beginn der 1980er Jahre etab-

lierten „DLZ-Geschichtsseite“, somit die für das Thema Geschichte hauptverantwortliche Redakteurin. Bei aller möglichen und notwendigen Quellenkritik in Hinblick auf Authentizität bzw. plausible Generalisierungen solcher Erinnerungen beziehe ich die Ergebnisse hier mit ein, weil sie die in der Analyse der Beiträge entdeckten Trends aus der subjektiven Perspektive der Erinnerung zu bestätigen vermögen.

Im Folgenden werde ich zuerst die äußeren Rahmenbedingungen der Deutschen Lehrerzeitung, die das Wirken der Akteure bis zum Ende der DDR bestimmten, kurz umreißen. Ich beginne mit einem kurzen Rückblick auf die Entstehung der Zeitung. Dazu gehört auch, auf die innere Struktur der Zeitung einzugehen und den Platz des ‚Historischen’ dort zu definieren. Im Hauptteil des Beitrages geht es um die Erscheinungsform historischer Gegenstände im Kontext der grundsätzlich politisch ambitionierten Darstellung bestimmter historischer Epochen und Phänomene in den untersuchten Jahrgängen. Ich werde versuchen, die Beiträge dergestalt zu kontextualisieren, dass das Verhältnis zwischen politischer Absicht und systematischer Eigenlogik der Disziplin, wie es sich in den Beiträgen spiegelt, gedeutet werden kann.

1 Die „Deutsche Lehrerzeitung“ (DLZ) – Entstehung und Struktur

Die erste Ausgabe der „Deutsche Lehrerzeitung. Organ der demokratischen Schule“ erschien am 3. April 1954. Sie löste damit die ebenfalls wöchentlich erscheinende Zeitschrift „die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“ ab, ohne dass darauf in den Grußworten zum Erscheinen der ersten Ausgabe Bezug genommen wurde. Das scheint verständlich, bedenkt man, dass die „Neugründung“ zu einem Bündel von Maßnahmen nach der Niederschlagung des Aufstandes vom Juli 1953 und zur Realisierung eines neuen Kurses gehörte. Auf dem IV. Parteitag der SED – just am 30. 3. 1954 unmittelbar vor dem Erscheinen der ersten Ausgabe der DLZ – erläuterte Walter Ulbricht, wohin der neue Kurs im Bereich der Volksbildung führen sollte: Es gehe darum, „das wissenschaftliche Niveau des Unterrichts zu erhöhen, einen energischen Kampf gegen die Unordnung im Ablauf des Schullebens und gegen das Zurückbleiben und Sitzenbleiben zu führen“. Er verlangte demgemäß eine Verstärkung der „ideologisch-politischen Arbeit“ (Geißler/Wiegmann 1996, 120), was letztlich bedeutete, die staatsbürgerliche Erziehung zu intensivieren. Jenen Bezug zu den politischen Veränderungen stellt auch das Grußwort der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung her und formuliert entsprechende Erwartungen an den Beschluss des

Ministerrates, eine deutsche Lehrerzeitung herauszugeben: „Die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung erwartet, dass die DLZ die politisch-ideologische Erziehungsarbeit unterstützt und mit dazu beiträgt, das gewerkschaftliche Leben in den Schulen und Erziehungsstätten zu entfalten, die Sorge um den Menschen wahrzunehmen und die materiellen und kulturellen Interessen der Mitglieder zu vertreten“ (DLZ Nr. 1/1954, 1).

Das zweite Grußwort wurde vom damaligen Volksbildungsminister Hans-Joachim Laabs formuliert, der sich darauf bezieht, dass die Gründung eine erste Realisierung der Verordnung der Regierung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen sei. Diese wiederum war das Ergebnis der Analyse der Schulsituation und dem daraus resultierenden „Programm zur Weiterführung der demokratischen Schulreform (…) zur schnellen Überwindung der der Schule noch anhaftenden Mängel“ (DLZ Nr. 1/1954, 1). Insofern war die DLZ ganz klar ein Kind von Partei und Staat bzw. Gewerkschaft. Die politisch-ideologischen Rahmenbedingungen waren gesetzt und blieben unverändert bis zum Ende der DDR. Die Mitarbeiterin F. der Abteilung Kultur und Politik erinnert sich in einem Gespräch, dass diese Verbindung in der Redaktion auch in den späten 1980er Jahre noch kolportiert wurde: „Die Gewerkschaft gibt das Geld, das Ministerium bestimmt den Inhalt.“

Damit steht grundsätzlich außer Frage, dass sich eine solche Zeitung inhaltlich *nicht* in Widerspruch zu diesen Bedingungen setzen konnte. Für eine sinnvolle und dem Gegenstand gerecht werdende Untersuchung muss deshalb versucht werden, die „Eigengesetzlichkeiten“ des Mediums, die auch für die Deutsche Lehrerzeitung galten, zu befragen, Spielräume und Handlungsoptionen innerhalb jener festgelegten Grenzziehungen aufzudecken.

Die Deutsche Lehrerzeitung wurde nach ihrer Gründung rasch zum wichtigsten Presseorgan für alle Lehrerinnen und Lehrer der DDR. Ein Abonnement war Standard; die Zeitung galt als Pflichtlektüre für Lehrende und Schulfunktionäre. Die DLZ erschien wöchentlich anfangs mit 6, später mit 8 bzw. 12 Seiten und zuletzt in einer beachtlichen Auflage von 160.000 bis 180.000 Exemplaren pro Woche.

Die innere Struktur der Deutschen Lehrerzeitung ist von Anfang an durch eine klare und wiederkehrende Rubrizierung der Inhalte, festgelegt auf bestimmte Seiten, gekennzeichnet. Bis auf partielle Veränderungen und die noch speziell zu betrachtende, 1981 eingeführte Geschichtsseite blieb der folgende Seitenaufbau stabil:

1 Titelseite
2 Information
3 Thema der Woche
4 Pädagogisches Forum
5 Pädagogisches Forum
6 Fakten und Argumente/Pädagogisches Forum/Porträt/Kulturpolitik
7 Kunst und Literatur
8 Blick in die Welt
9 Wehrerziehung/Schüler in der Produktion/Wissenschaft
10 Konsultation/Leserbriefe/Pädagogik/Reportage/Rezensionen
11 Wehrerziehung/Programm des Schulfernsehens
12 GESCHICHTE/Poesie im Schulalltag/Humor und Satire/Unterhaltung/ Malende und schreibende Schüler.

2 Geschichte in der Deutschen Lehrerzeitung – die DLZ – Geschichtsseite

Es ist in der Übersicht der Rubriken zu erkennen, dass Beiträge zur Geschichte vorerst, d. h. bis Anfang der 80er Jahre nur ein Aspekt unter anderen auf einer bestimmten Seite blieben. Jene Seite 12 war vor allem Kategorien wie ‚Vermischtes' oder ‚Unterhaltsames' vorbehalten, wozu sich eben auch geschichtliche Themen gesellen konnten. Auch auf anderen Seiten tauchten sporadisch kleinere Artikel zu historischen Gegenständen auf. Für 1954 konnten solche in 11 Ausgaben, 1980 nur in 6 Ausgaben nachgewiesen werden. Das Thema ‚Geschichte' blieb vorerst randständig.[3]

Das änderte sich mit der Ausgabe 52 des Jahrganges 1981. Dort tauchte zum ersten Mal die auch so als Rubrik bezeichnete Seite *„DLZ Geschichte"* auf, die bis zum Ende des Jahrganges 1990 regelmäßig erschien:

– 1982 in 16 Ausgaben
– 1983 in 19 Ausgaben
– 1984 in 16 Ausgaben

3 Es fiel bei der Betrachtung dieser wenigen Beiträge auf, dass die Verwertung direkt für Unterrichtsinteressen eine gewisse Rolle spielte, was sich an didaktischen Bezügen erkennen ließ. Zwei Beispiele sollen dafür genügen: Ein Artikel in der Ausgabe 3/1954: „Die ersten Geschichtswandbilder im Druck. Wie entstehen Geschichtswandbilder. Karl Marx auf dem II. Kongreß des Bundes der Kommunisten 1847 in London" oder in Heft 4 des gleichen Jahrganges: "Neue Stoffpläne für den Geschichtsunterricht".

- 1985 in 19 Ausgaben
- 1986 in 13 Ausgaben
- 1987: in 13 Ausgaben
- 1988: in 15 Ausgaben
- 1989: in 17 Ausgaben.

Die Seite zeichnete sich durch eine feste Struktur aus: Neben einem Leitartikel wurde die rechte Spalte oft genutzt für die Darstellung einer Chronologie geschichtlicher Daten zu einer ausgewählten Epoche oder für Buchhinweise. Im ‚Keller' fanden sich ein bis zwei kleinere Beiträge, wobei diese wiederum oft in Reihen gefasst wurden, so wie im „Kalenderblatt" (Darstellung von historischen Ereignissen, die aktuell sich jährten) oder auch die in endlosen Folgen erscheinenden „Antifaschisten im Widerstand".

Die DLZ-Geschichtsseite beginnt in der genannten Ausgabe Ende 1981 mit einem ganzseitigen Beitrag des Museums für Deutsche Geschichte (MFDG) unter dem Titel „Geschlossene Darstellung historischen Erbes". Damit stand am Anfang dieser Rubrik, die Geschichte als Thema in der DLZ systematisch etablierte, ein programmatischer Beitrag. Er spiegelt den damaligen in der DDR politisch gewünschten und geschichtswissenschaftlich geführten Diskurs um die Erweiterung der historischen Traditionen durch die Aneignung bisher ungenutzter oder gar ausgegrenzter „Erbanteile" aus der deutschen Geschichte wider. Zu diesen Beiträgen auf der DLZ-Geschichts-Seite gehören vor allem die folgenden:

- Sozialistisches Nationalbewusstsein und sozialistisches Geschichtsbewusstsein – zwei Seiten einer Medaille (20/1984)
- Nationalgeschichte der DDR – Bestandteil der Weltgeschichte (23/1984)
- August der Starke und das historische Erbe seiner Zeit. Von Dr. Reiner Groß, Direktor des Staatsarchivs Dresden (44/1984)
- Traditionsarbeit ist keine Einbahnstraße (03/1988)
- Neugier des Lehrers kann die Neugier der Schüler für Geschichte wecken (13/1988)
- 20 Jahre auf den Spuren der Geschichte. AG Junge Historiker in Burgstädt legte über 100 Forschungsarbeiten vor (40/1988); außerdem: Traditionsbewahrung heißt Tätigsein
- Geschichtsbewusstsein – historisches Selbstverständnis (40/1989).

Mit der Auswahl sowie Darstellung historischer Gegenstände sowie mit dem Beginn der Etablierung einer eigenen regelmäßig erscheinenden Geschichtsseite zum Ende des Jahrganges 1981 ist eine seit ca. 1979 in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit unter Historikern geführte „Diskussion um Erbe und Tradition in der deutschen Geschichte“ (Vogtherr, 599) auch in der Wochenzeitung für Lehrer angekommen: „Bei der Aneignung der Traditionen geht es – folgt man der Terminologie der Geschichtswissenschaft und Philosophie der DDR – lediglich um einen Teil des gesamten historischen Erbes“ (Vogtherr 1988, 600). Die Historiker der DDR leiten daraus die Herausforderung ab, „in Forschung, Publikation und Propaganda die von der SED gestellte Aufgabe zu lösen, die revolutionären, progressiven und humanistischen Traditionen für die weitere Ausgestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR umfassender zu erschließen und nutzbar zu machen, eine wirksamere Auseinandersetzung mit der reaktionären Hinterlassenschaft des historischen Erbes zu führen und der imperialistischen und sozialreformerischen Ideologie offensiv entgegenzutreten“ (Bartel/ Schmidt 1982, 816).

Die DDR-Historiker und daran anschließend wiederum die Geschichtsbeiträge der Deutschen Lehrezeitung wandten sich seit dem Ende der 1970er Jahre und intensiv in den 1980er Jahren auch jenen Bereichen der deutschen Geschichte zu, „die vormals eindeutig abgewertet und als reaktionär gekennzeichnet worden waren“ (Vogtherr 1988, 609). Es erschienen Forschungsarbeiten über die Könige des Mittelalters, Friedrich den Großen, auch über Bismarck. Diese Prozesse bzw. jene Ergebnisse neuester historischer Forschungen fanden ihren Niederschlag nun in entsprechenden Leitartikel auf der DLZ-Geschichtsseite, wie u. a.:

- 25/1983: Der Lutizenaufstand. Klassenkampf und Staatsbildung in den Anfängen deutscher Geschichte
- 10/1985: Vorfahren deutscher Geschichte: Die Kelten
- 22/1985: Vorfahren deutscher Geschichte. Germanen in Mitteleuropa
- 21/1986: Völkerwanderungszeit. Germanen und Slawen um die Mitte des 1. Jahrtausends u. Z. Ergebnisse archäologischer Forschungen in der DDR
- 27/1986: Mecklenburg-Schwerin im Spannungsfeld. Machtkämpfe zwischen europäischer Politik und ritterschaftlicher Ständeherrschaft
- 11/1987: Pfalzen im Harzgebiet
- 05/1987: 2. Februar 962 – Kaiserkrönung Ottos des Großen. Macht und Wirkung eines frühfeudalen Herrschers

– 49/1988: Unter dem Zeichen des Kreuzes zum Heiligen Grab nach Jerusalem. Die mittelalterlichen Kreuzzüge, eine feudale Expansionsbewegung.

Es ist nun zu fragen, worin die Motivation gerade für die Deutsche Lehrerzeitung bestand, diese Themen systematisch aufzunehmen bzw. ihnen im Kontext einer *überfachlichen* Zeitung bemerkenswert breiten Raum zu geben.

Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre lässt sich nicht nur eine gesellschaftliche und politische Aufwertung von Geschichte konstatieren, vielmehr profilierte sich die DDR-Geschichtswissenschaft auch gesamtdeutsch durch die umfassende Beschäftigung mit Martin Luther im Kontext seines 500. Geburtstages 1983 sowie im Zusammenhang mit den Vorbereitungen des so genannten Preußenjubiläums, des 200. Todestages Friedrichs des II. 1986. Einige Beiträge seien genannt:

– 20/1984: Vor 175 Jahren: Rebellenzug Ferdinand von Schills Erhebung wider Bonaparte
– 35/1984: Der Rebell von Tauroggen. Vor 225 Jahren wurde David Ludwig von Yorck geboren
– 07/1985: Als die Hugenotten nach Preußen kamen. 300 Jahre Edikt von Potsdam
– 51/1985: Bismarck – ein preußischer Staatsmann von Rang
– 29/1986: Bismarck, Urpreuße und Reichsgründer. Betrachtungen zu Ernst Engelbergs Bismarck-Biographie (ganzseitig)
– 51/1986: Aufgeklärter Monarch auf preußischem Thron. Zum 275. Geburtstag von Friedrich II.
– 34/1987: Kaiserin Maria Theresia – Gegenspielerin Friedrich II.?
– 40/1988 Triumph über Bonaparte. Die Völkerschlacht bei Leipzig
– 22/1988: Territorialgeschichte: Gerhard Scharnhorst – Militärreformer von Format.

Dazu gesellte sich das 750-jährige Bestehen von Berlin 1987, das zu einer „Berlin-Serie“ in der DLZ Anlass gab:

– 01/1987: Die Geschichte einer Stadt. Den Ur-Berlinern auf der Spur
– 17/1987: Die Doppelstadt Berlin/Cölln. Von der mittelalterlichen Handelsstadt bis zu den Anfängen einer Residenzstadt
– 24/1987: Berlin als Residenzstadt. Die Entwicklung der Städte Berlin/Cölln bis zum Dreißigjährigen Krieg
– 34/1987: Berlin als feudalabsolutistische Residenz

- 37/1987: Berlin zwischen 1806 und 1871. Die Wandlung zu einer kapitalistischen Industriestadt
- 41/1987: Berlin – Hauptstadt des deutschen Kaiserreiches.

Damit einher gingen Bestrebungen, DDR-Geschichte stärker in deutsche *National*geschichte einzubetten. In den beiden Gesprächen bestätigen die Redakteurinnen jene Aufwertung des Themas (National)Geschichte und erinnern sich an entsprechende Verlautbarungen der Abteilung Agitation des Zentralkomitees der SED, aber auch an entsprechende Veranstaltungen im Journalistenverband. Die Auswahl der Beiträge für „DLZ Geschichte" gründete jedoch auch auf dem ausgesprochen entwickelten Interesse der Redakteurin Frau E. an Geschichte und ihrem persönlichen Engagement. Beide Redakteurinnen erinnern sich an Beiträge, die auch gegen Einsprüche von Seiten der Chefredaktion durchzusetzen waren. In diesem Zusammenhang war nach Aussagen von Frau E. die Auswahl eines Titels ein wichtiger Bestandteil der redaktionellen Arbeit, die insofern besondere Kreativität erforderte, als oftmals der Titel für Kontrollinstanzen Signalwirkung hatte. Das politisch korrekte Geschichtsbild wurde vor allem in den Titeln der Beiträge ‚gelabelt'. Neben Anlass und Gegenstand ist hier in den meisten Fällen auch eine grundsätzliche Wertung bereits intendiert. Im erinnerten Selbstverständnis der Redakteurinnen ging es ihnen jedoch in erster Linie um die Vermittlung von historischem Wissen als Teil der Allgemeinbildung. Didaktisierung der Themen für die Nutzung im Unterricht fand zwar nicht statt, nichtsdestotrotz war auch daran gedacht, dass neue Forschungsergebnisse den Lehrern zeitnah vermittelt werden sollten, um sie auch für den Unterricht nutzen zu können, da solche Ergebnisse nicht so schnell in die Geschichtsbücher einfließen konnten.[4]

3 Das historische Erbe der DDR

Jedoch waren diese Prozesse der Etablierung bestimmter historischer Themen in der DLZ eingebettet in eine öffentlich geführte zugleich wissenschaftlich fundierte wie politisch instrumentalisierte Debatte, was am Beispiel Martin Luthers exemplarisch dargestellt werden soll. 1983, im Jahr der Lutherehrung erschienen verschiedene Artikel über den Reformator: In der Ausgabe 22 „Auf den Spuren Martin Luthers nach Ungarn" und in Ausgabe 32 „Martin

4 Erst 1988 kam ein neuer Lehrplan Geschichte in die Schulen.

Luther – Schöpfer der deutschen Schriftsprache?“. In der 44. Ausgabe rückte die Lutherehrung in den Mittelpunkt der Zeitung: „Thema der Woche: Martin-Luther-Ehrung 1983 der DDR: Luther ein Mann des Friedens von Gerald Götting, Vorsitzender der CDU, Stellvertreter des Vorsitzenden des Staatsrats der DDR, Stellvertreter des Vorsitzenden des Martin-Luther-Komitees der DDR“.

Die 1983 in der DDR mit vielen wissenschaftlichen Veranstaltungen und Ausstellungen zelebrierte Lutherehrung war auch und wesentlich ein Ausdruck des Verhältnisses der Staatsführung der DDR zur evangelischen Kirche. Schon im Gespräch zwischen Staats- und Parteiführung und BEK-Vorstand am 6. März 1978 offerierten die Staatsvertreter ihre Pläne für die Lutherehrung 1983: Sie planten die Einberufung einer Kommission und teilten mit, dass mit der Renovierung der Lutherstätten begonnen worden sei. Bereits zu dieser Zeit war eine umfassende Lutherbiografie beim Zentralinstitut für Geschichte (ZIG), verfasst von Gerhard Brendler, vorgesehen. Die Staatsvertreter wünschten sich in diesem Gespräch eine „sinnvolle Koordinierung“ staatlicher und kirchlicher Maßnahmen (Roy 2000, 180/181). 1981 erschienen dann in Vorbereitung des 500. Geburtstages von Martin Luther „Thesen über Martin Luther“, die von einer Arbeitsgruppe von Gesellschaftswissenschaftlern der Akademie der Wissenschaften der DDR und Universitäten unter Leitung von Horst Bartel, Direktor des Zentralinstituts für Geschichte der AdW, verfasst worden waren. In der Vorbereitung dieses Geburtstages offenbarte sich ein Höhepunkt des für die DDR typischen Umgangs mit Geschichte, der stark an Jubiläen geknüpft war. Das Gedenken an Personen oder Ereignisse blieb nie historisierender Selbstzweck, sondern verpflichtete die Geschichtswissenschaft und ihre Institutionen gesellschaftspolitisch, rückte sie jedoch gleichzeitig in den Mittelpunkt öffentlicher Wahrnehmung und verschaffte ihnen gesellschaftliches Renomee in einer breiten Öffentlichkeit. Ausgehend von den dort geführten Diskursen und erzielten Forschungsergebnissen wurden – auch in der Deutschen Lehrerzeitung – praktikable Geschichtsbilder transportiert.

Damit – so kann festgestellt werden – wurde nicht nur der Erbebegriff erweitert, sondern es wurden u. a. historische Persönlichkeiten, jedenfalls ausgewählte Aspekte ihres Wirkens in einen Traditionsbestand eingebaut, der das auf einer progressiven deutschen Nationalkultur ruhende historische Selbstverständnis einer deutschen demokratischen Republik konstituieren sollte.

Solche Prozesse der Extrahierung eines fortschrittlichen Erbes hat auch Christine Lost in Bezug auf den Umgang mit der „Weimarer Klassik“ beschrieben und sie stellt diese in den Kontext „gesellschaftlicher Pädagogisierungsprozesse“ (vgl. Lost 2000). Solcher Anspruch lässt sich auch in Bezug auf die o. g. neuen „Erbeanteile“ und deren Darstellung in der DLZ beobachten: Es geht im Rahmen der DLZ jedoch nicht nur um Popularisierung von Ergebnissen geschichtswissenschaftlicher Forschung oder von Geschichtsbildern. Vielmehr ist anzunehmen, dass es hier auch um die Vermittlung von Verbindlichkeit und Sicherheit im politisch korrekten Umgang mit den partiell neu konstruierten Geschichtsbildern geht, da mit der DLZ eben die Pädagogen eines ganzen Landes angesprochen werden. Denn noch – das bestätigten die Gespräche mit den beiden Redakteurinnen der DLZ – war die Thematisierung von Luther, Friedrich II. und Bismarck als historische Persönlichkeiten und nicht nur bloße Repräsentanten einer Klasse ungewohnt, verunsichernd, auch umstritten. Hierin zeigt sich unbestritten der grundsätzliche Mechanismus der politisch-ideologischen Instrumentalisierung, der bereits umfänglich als DDR-typisch im Umgang mit mehr oder weniger allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens definiert worden ist. Was jedoch außerdem deutlich wird, ist ein hohes Maß an Nähe zu disziplinärer Wissenschaftssprache in den historischen Beiträgen. Das heißt, wenn man die betrachteten Beiträge kontextualisiert, dann sind sie eben auch Ausdruck systematischer Bedingungen der Disziplin, der sie folgen. Nur knapp und wenig integrativ wird der politische Zusammenhang hergestellt, was dem Leser durchaus die Möglichkeit gab, diese Teile zu „überlesen“. Eine solche wissenschaftsnahe Darstellung birgt in sich durchaus noch einen volksbildnerischen Anspruch der „Massenschulung“, der gleichzeitig „selektive (politische Wertungen) zugrunde liegen“ (Lost 2000, 250).

Gleichzeitig folgte die DLZ-Geschichtsseite damit unter medienwissenschaftlicher Perspektive den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Zeitschrift. Im Rahmen der DLZ gab es mit dieser Seite einen Informationsraum, der „professionell begründete Informationen“ anbot. Im Selbstverständnis der Beteiligten bestand die Aufgabe darin, „neueste Tagebucheintragungen der Wissenschaft (in diesem Fall der Geschichtswissenschaft; Ch. G.) sozusagen zeitnah einer interessierten Allgemeinheit zur Kenntnis zu geben“ (Umstätter 2005, 1). Folgt man den Kategorien, die an eine wissenschaftliche Zeitschrift angelegt werden, so wäre die DLZ-Geschichtsseite zu verstehen als Forum für die Darstellung der Dynamik im Prozess der Evolution der Geschichtswissenschaft sowie als „allgemeines Forum der Fachkommunikation“ (Um-

stätter 2005, 4). Die Beträge wurden in der überwiegenden Zahl zudem von Experten mit hoher Reputation verfasst (promovierte Mitarbeiter von verschiedenen Universitäten und Forschungseinrichtungen, Hochschullehrer, Leitungsfunktionäre), die von aktuellen Forschungsprojekten, an denen sie selbst beteiligt waren, berichteten. Eine Zählung ergab für die Ausgaben 1981 bis 1989 139 unterschiedliche Autorinnen und Autoren, die teilweise nur einmal auftauchen.

Eine Ursache für eine verstärkte Thematisierung von Geschichte könnte auch der über das Ende der DDR hinaus in der Lehrerzeitung kritisch diskutierte Verlust an historischer Erinnerung bzw. ein Schrumpfen des Bewusstseins von historischer Kontinuität bei nachwachsenden DDR-Generationen sein. Die Redakteurin Frau E. erinnert sich daran, dass in der Redaktion darüber diskutiert wurde, wie das antifaschistische Erbe zu sichern sei, da immer mehr Zeitzeugen starben. Deren Erinnerungen sollten bewahrt werden. Gleichzeitig wurde in diesem Zusammenhang grassierender Bindungsverlust in Bezug auf die sozialistische (deutsche) Heimat konstatiert, dem mit einem partiell erweiterten Geschichtsbild entgegengewirkt werden sollte. Bestimmte Themen, wie die antifaschistische Geschichte schienen für diesen Zweck einerseits verschlissen, ein Verzicht jedoch auf die Traditionen des antifaschistischen Widerstandes schien undenkbar. So lässt sich jedoch in den entsprechenden Beiträgen der DLZ eine Erweiterung des Blickes auf die Beteiligten des Widerstandes bzw. der Opfer des Nationalsozialismus erkennen, wie sie im Übrigen sich auch in den entsprechenden Bereichen der Geschichtswissenschaft beobachten ließ:

- 46/1982: Antifaschisten im Widerstand: Carl Graf Schenk von Stauffenberg. Durch die Erkenntnis zur Tat
- 08/1983: Antifaschisten im Widerstand: Die „Weiße Rose“ – Kämpfer aus Überzeugung
- 12/1983: Der Antisemitismus in der faschistischen Ideologie und Politik
- 14/1983: Antifaschisten im Widerstand: Der Kreisauer Kreis
- 45/1988: Denkmöbel Oder: Gedanken zu einem nicht so einfachen Jahrestag. Vor 50 Jahren: Antisemitische Progrome des Hitlerfaschismus.

Gleichzeitig kommen nun in den o. g. Artikeln zur nationalsozialistischen Geschichte Antisemitismus und Holocaust zur Sprache. Die beobachtbaren neuen Tendenzen der Auseinandersetzung mit nicht-kommunistischem Wider-

stand sowie dem jüdischen Holocaust stand durchaus in Beziehung zu den Bemühungen Erich Honeckers um diplomatische Beziehungen mit Israel.

Als Geschichte als Gegenstand einer/der allgemeinen Lehrerzeitung gereift war, war die Hochzeit der Politisierung bereits insofern vorbei, als die politisch-ideologische Basis gesichert schien. So scheinen die vordergründig funktionalisierenden politisch-ideologischen Anteile an der Geschichtsbetrachtung in den Titeln der Beiträge wie festgefroren und konterkarierten sicher auch anvisiertes Leserinteresse. Ziel war die Wiedergewinnung eher historisch als politisch begründeter Selbstvergewisserung in einer zunehmend krisenhaften Situation in der Gesellschaft der DDR. Je stärker der DDR die Zukunft abhanden kam, um so stärker scheint der Trend sich ausgebreitet zu haben, sich in der Vergangenheit Rückbindung und Rückendeckung zu holen. Das ist durchaus typisch für krisenhafte Gesellschaftssysteme. Das nationale Argument wog auch bei Diesterweg schon schwer: „Je bedrohter das deutsche Volk von außen und innen erscheint, desto wichtiger wird für Diesterweg die nationalpädagogische Funktion der Schule. Sie hat die Aufgabe ‚die Einheit im Geiste zu erzeugen, welche endlich machtvoll und unwiderstehlich über alle Gegensätze triumphieren und der Nation die zur Größe und zum Glück unentbehrliche äußere Einheit verschaffen wird'" (Diesterweg, zit. nach Stübig 2006, 230).

Eine Öffnung hin zu bisher ausgegrenzten Themen, ein Anschluss an die moderne Geschichtsforschung, die Betonung nationaler (deutscher) Traditionen sollte den Blick nach innen lenken, die Bindung an die DDR wieder stärken. Gleichzeitig geriet der Fokus zunehmend provinziell, gar national-konservativ. Womöglich weichte so z. B. die Fokussierung auf die Helden der preußischen Geschichte u. a. im Kontext der Befreiungskriege gegen Napoleon gar die tatsächlich anvisierte Politisierung im Sinne der Bindung an die *sozialistische* DDR weiter auf. Immerhin schien die Dichotomie zwischen Freund und Feind nicht mehr klar erkennbar.

4 Die DLZ nach der Wende: Geschichte und Profession

Mit der Wende entwickelt die DLZ ein diskursiv-kritisches Selbstverständnis, was auch an der Rubrizierung deutlich wird. Die heißen jetzt: Thesen und Konzepte, Experimente und Modelle, Pro und Kontra, Gesellschaft im Disput. Die Wahl und Funktion historischer Themen in der DLZ verändern sich fast augenblicklich. Neben einem fast anekdotisch-unterhaltenden Charakter

der Darstellung in der neu gestalteten Beilage ‚PLUS' beginnt die Beschäftigung mit *bildungs*historischen Themen, wobei Artikel zur Reformpädagogik dominieren. Die Seiten heißen nun: ‚Geschichte und Gegenwart' oder ‚Geschichte und Tradition'. In der vermischten Beilage ‚PLUS' (ab Ausgabe 14/1989) steht Geschichte (z. B. über das Leben Melanchthons) zwischen Reiseberichten und Gesundheitstipps. Es geht darum, Geschichte unterhaltsam zu erzählen. Insgesamt erscheint das Thema nun wieder weniger etabliert und relevant: Insgesamt erscheinen historische Beiträge 1990 in 26 Ausgaben: ohne Rubrik in 6 Ausgaben; ‚Geschichte und Gegenwart' in 7 Ausgaben; ‚Geschichte und Tradition' in 4 Ausgaben; ‚Pädagogik und Schulgeschichte' in 2 Ausgaben; Geschichte in ‚PLUS' in 9 Ausgaben.

Neu erscheinen Beiträge zur kritischen Auseinandersetzung mit historischen Tabus wie dem Stalinismus. Außerdem wird die Diskussion über antifaschistische Traditionen weitergeführt, wobei es nun auch um die Frage nach den Wirkungen antifaschistischer Erziehung geht. Hier ist die Profession auch direkt in ihrer Verantwortung angesprochen. Es wäre in diesem Zusammenhang noch einmal zu untersuchen, inwieweit aktuelle Funktionszuschreibungen an Presseerzeugnisse für Lehrer auch für die DLZ zutrafen: „Thematisch orientierte Analysen von Lehrerzeitschriften zeigen starke und nicht etwa schwache Ausbildungseffekte, wenn nicht nach persönlicher Verwendung, sondern nach seiner reflexiven Steuerungsfunktion gefragt wird" (Oelkers 2004, 3). Insofern werden nun auch bildungshistorische Themen systematisch aufgenommen. Damit bezieht sich Geschichte m. E. nun auf die Herausbildung eines auch historisch begründeten Professionsverständnisses. Der allgemeinbildende Aspekt rückt in den Hintergrund. Diese hier nur anzudeutenden Tendenzen, die einer weiteren Erforschung bedürfen, lassen sich in Beiträgen des ersten Nachwende-Jahrganges, wie den im Folgenden beispielhaft benannten, ablesen:

- Aus der Geschichte des Leipziger Lehrervereins. Im Widerstand gegen die braune Barbarei – für eine demokratische Schulreform (2/1990)
- Diskurs zwischen den Generationen. Antifaschistische Erziehung im Geschichtsunterricht heute (4/1990)
- Erfahrungen der Reformpädagogik. Heute gefragt: Auch Kinder an die Macht (6/1990)
- „Weiße Flecken im Gespräch": Wurzeln und Wirkungen des Stalinismus. Wesensbestimmung eines Phänomens (6/1990)

- Ansichten eines alten Demokraten. Diesterweg und die Demokratie an der Schule (24/1990)
- Ärztin und Pädagogin zugleich. Zum 120. Geburtstag von Maria Montessori (35/1990)
- Ein Pionier der Reformpädagogik Der holländische Volksschullehrer Jan Ligthart (1859–1916) (45/1990).

Andererseits kam es in der staatsbürgerlichen Identität gerade von Lehrerinnen und Lehrern zu Brüchen durch die Wende. Es kam darauf an, sich des kritischen Potenzials in der Gesellschaft wie in der Profession zu vergewissern auch in Bezug auf die Wahrnehmung und Interpretation von Geschichte insbesondere der DDR. So kam es rasch auch zu Beiträgen, die nun eine kritische Position zu den ehemaligen Autoritäten von Staat und Gesellschaft einnahmen.

5 Fazit – Aus Geschichte werden Geschichtsbilder

Diejenigen Anteile staatsbürgerlicher Erziehung, die sich in den Geschichts-Beiträgen der DLZ extrahieren lassen, erwecken den nachhaltigen Eindruck, dass staatsbürgerlich-sozialistische Erziehung nationalisiert wurde.

Dabei ist durchaus ein Trend zur Historisierung zu beobachten; die Beiträge bleiben stark am historischen Gegenstand orientiert, offensichtliche Deutungsangebote in Bezug auf die Einordnung in die marxistisch-leninistische Weltanschauung werden zunehmend Beiwerk und trivial. In der Selbstwahrnehmung der Redakteurinnen war Geschichte weniger vordidaktisierter Unterrichtsgegenstand als vielmehr unverzichtbarer Bestandteil von Allgemeinbildung. Dabei blieben die Themen eingebunden in eine politisch-ideologische Gesamtkonzeption eines Geschichtsverständnisses, wobei es Ende der 1980er Jahre darum ging, neue Erbeanteile zu kolonisieren bzw. Sperriges zu domestizieren. Ob und inwieweit diese für Lehrerinnen und Lehrer in der DDR partiell ungewohnten Sichtweisen sanktionierte Geschichtsbilder eher dementierten, mindestens ins Wanken brachten, müsste noch untersucht werden.

Nationalerziehung mit Hilfe des Rückgriffs auf geschichtliche Themen war bereits ein Projekt der Pädagogen des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Auch damals richteten sich solche Bestrebungen an die

Lehrer und Erzieher[5]. Außerdem versuchten Pädagogen wie Diesterweg, „die nationalpädagogischen Bestrebungen in Deutschland historisch zu legitimieren“ (Stübig 2006, 21); erst der Blick in die Geschichte eines Volkes lassen deren eigentliches „Lebensprinzip“ erkennen (Stübig 2006, 233). Jener hatte auch großen Einfluss auf die nationale Erziehung der Lehrerschaft. Dabei war in Diesterwegs Konzept die Herstellung nationaler Identität Voraussetzung für notwendiges politisches Handeln (Stübig 2006, 217). Implementiert waren in solchen Bestrebungen nach einer gemeinsamen kulturell-nationalen Identität auch die Idee und der Anspruch nach allgemeiner Volks-Bildung: So träumte schon Friedrich Eberhard von Rochow in seiner Schrift „Vom Nationalcharakter durch Volksschulen“ (veröffentlicht 1779) „von (der; Ch. G.) Verbesserung des National-Charakters“ durch Schulbildung (Stübig 2006, 29).

Literatur

Bartel, H./Schmidt, W. (1982): Historisches Erbe und Traditionen – Bilanz, Probleme, Perspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 30, 1982, S. 816–829.

Geißler, G./Wiegmann, U. (1996): Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt/Main.

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (1998). Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. Hrsg. von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck. München.

Hellekamps, S. (2004): Bürger/bürgerlich. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 216–231.

Lost, C. (2000): Die „Weimarer Klassik“ in Pädagogisierungsprozessen der DDR-Gesellschaft – Teil eines „abgerundeten Welt- und Geschichtsbildes“ und „Leitbild deutscher Erziehungsarbeit“. In: Ehrich, L./Mai, G. (Hrsg.): Weimarer Klassik in der Ära Ulbricht. Köln/Weimar/Wien, S. 233–250.

5 Denkt man z. B. an die „Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt“ Friedrich Fröbels in Keilhau.

Lost, C. (2004): Kinderzeitschriften und -zeitungen der DDR: Zwischen verschiedenen Betrachtungsweisen. Beitrag zur Konferenz über die Geschichte von Kinderzeitungen und -zeitschriften in der DDR an der Universität Potsdam am 14.05.04. Unveröffentlichtes Manuskript (Druck in Vorbereitung).

Oelkers, J. (2005): Lehrerbildung: Entwicklungsperspektiven und Forschungsbezug. In: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/009_kreuzlingen_2.pdf. am 18. 05. 2005, S. 1–12.

Roy, M. (2000): Luther in der DDR. Zum Wandel des Lutherbildes in der DDR-Geschichtsschreibung (Studien zur Wissenschaftsgeschichte; hrsg. von D. Berg, Bd. I). Bochum.

Stübig, H. (2006): Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert. Schwalbach/Ts..

Thesen über Martin Luther (1981). Zum 500. Geburtstag. Hrsg. von der Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Geschichte, Berlin.

Umstätter, W. (2005): Was ist und was kann eine wissenschaftliche Zeitschrift heute und morgen leisten. In: http://www.ib.hu-berlin.de am 18.05.2005, S. 1–5.

Vogtherr, T. (1988): „Reformator“ oder „frühbürgerlicher Revolutionär“? Martin Luther im Geschichtsbild der DDR. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 39, 10, S. 594–613.

Zymek, B. (2002): Erinnerung und Gedächtnis. Neue Grundbegriffe einer historisch-systematischen Erziehungswissenschaft. In: Jahrbuch für Bildungsforschung Band 8. Bad Heilbrunn/Obb., S. 345–364.

Teil 3

Interkulturelles Denken und die Konsequenzen von Globalisierung

Irina Mchitarjan

Die interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik

Ein Kuhn'scher Paradigmenwechsel in der historischen Bildungsforschung?[1]

Im vorliegenden Beitrag werden zwei verschiedene Bereiche der Wissenschaft zusammengeführt, die historische Bildungsforschung und die Wissenschaftstheorie. Genauer gesagt geht es mir darum, eine sich in den letzten Jahren abzeichnende, neue Sichtweise der Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik vor dem Hintergrund der von Thomas S. Kuhn (1962/1976) vorgelegten Theorie der Wissenschaftsentwicklung zu analysieren.

Diese neue Sichtweise der deutschen Schul- und Pädagogikgeschichte ergab sich vor allem aus neuen Untersuchungen zu einem spezifischen Aspekt dieser Geschichte, nämlich zu ihrer interkulturellen Vergangenheit. Dabei geht es um die Frage, wie in den vergangenen 200 Jahren in der deutschen Schule und Pädagogik mit dem Phänomen der sprachlich-kulturellen und ethnischen Differenz umgegangen wurde. Die neuen Forschungsergebnisse zu dieser Frage sind nach Ansicht einiger Forscher auf dem Gebiet (z. B.Krüger-Potratz 2002) so bedeutend, daß sie weitreichende Folgen für die *gesamte* pädagogische Geschichtsschreibung haben: Sie stellen die Standardsicht der allgemeinen Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik entscheidend in Frage *und* verlangen nach einer grundsätzlich neuen Sichtweise der Interkulturellen Pädagogik.

In diesem Aufsatz wird diese These unter Zuhilfenahme der Kuhn'schen Theorie der Wissenschaftsentwicklung analysiert bzw. durch die „Brille" der Wissenschaftstheorie von Kuhn betrachtet. Dies geschieht in der Überlegung, dass das begriffliche Instrumentarium der Kuhn'schen Theorie ein vertieftes

1 Dieser Beitrag ist eine überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich im Rahmen meines Habilitationskolloquiums an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald am 22. Juni 2005 gehalten habe.

Verständnis der aktuellen Entwicklungen in der historischen Bildungsforschung und darüber hinausgehend teilweise auch der Situation im gesamten Fach Erziehungswissenschaft ermöglicht. Die zentrale Frage des Beitrags lautet: Ist es angesichts der neuen Forschungsergebnisse zur interkulturellen Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik gerechtfertigt, von einem – wenn auch noch nicht vollzogenen, so doch einem möglichen – *Paradigmenwechsel im Sinne von Kuhn* in der historischen Bildungsforschung zu sprechen?[2]

Diese Frage werde ich in fünf Schritten zu beantworten versuchen. Nach einem kurzen Überblick über die zentralen Ideen der Kuhn'schen Theorie der Wissenschaftsentwicklung wird im zweiten Teil des Beitrags die traditionelle, bis heute in der historischen Bildungsforschung dominierende Sicht der interkulturellen Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik beschrieben. Im dritten Teil werden die schon erwähnten neuen Forschungsergebnisse zur interkulturellen Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik zusammengefasst, die für das traditionelle Paradigma der Bildungsforschung potentiell „Anomalien" im Sinne Kuhns darstellen. Im vierten Teil wird untersucht, wie die Vertreter des „herrschenden Paradigmas" auf diese Anomalien reagiert haben. Im fünften Teil werden schließlich die Grundlinien eines möglichen neuen Paradigmas der historischen Bildungsforschung skizziert.

1 Die Entwicklung der Wissenschaft nach Thomas S. Kuhn

Thomas Samuel Kuhn (1922–1996), einer der einflussreichsten Wissenschaftstheoretiker des 20. Jahrhunderts, stellte in seinem 1962 erschienenen Buch „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen" eine damals ganz neuartige Sicht (vgl. Stegmüller 1986) der Entwicklung der Wissenschaften vor.[3] Darin spielen die Begriffe *wissenschaftliches Paradigma* und *Paradigmen-*

---

2 Im Jahre 1990 stellten Dietrich Benner und Koautoren fest: Wenn man „den Selbstetikettierungen Glauben [schenkt]", mit denen seit ca. 1960 „theoretische und paradigmatische Neuerungen in der Erziehungswissenschaft auf sich aufmerksam zu machen suchten", so hat die Erziehungswissenschaft „in kurzer Zeit mehr Paradigmenwechsel durchlaufen als beispielsweise die Physik in ihrer zweitausendjährigen Geschichte" (Benner u.a. 1990, 71). Um der damit ausgesprochenen Kritik zu entgehen, den Begriff „Paradigmenwechsel" allzu leichtfertig zu gebrauchen, wird im vorliegenden Beitrag versucht, diesen Begriff möglichst originalgetreu zu verwenden, d.h. entsprechend den von Kuhn selbst aufgestellten Kriterien.

3 Interessanterweise entwickelte Kuhn diese neue Sichtweise aufgrund einer historischen Analyse der Wissenschaftsgeschichte (speziell der Physik).

wechsel eine zentrale Rolle. Die Hauptthese Kuhns lautet, dass die Entwicklung der Wissenschaften nicht – wie man sich das bis dahin überwiegend vorgestellt hatte – einen linearen Verlauf hat bzw. in einer kumulativen Anhäufung von neuen Entdeckungen und neuem Wissen besteht. Vielmehr weist die Wissenschaftsentwicklung nach Kuhn eine *zyklische* Struktur auf: Phasen der sogenannten *normalen Wissenschaft* wechseln mit sogenannten *wissenschaftlichen Revolutionen* ab (vgl. Kuhn 1962/1976, 15–24, 108, 149f.). In diesen Revolutionen wird das bis dahin allgemein anerkannte Erklärungsmodell der jeweiligen Wissenschaft – Kuhn bezeichnet es als *Paradigma* – verworfen und durch ein neues ersetzt: Es findet ein *Paradigmenwechsel* statt.

Die *normale Wissenschaft* beschäftigt sich hauptsächlich damit, das etablierte Paradigma auszuarbeiten und auf zunehmend mehr Phänomenbereiche anzuwenden. Dieses Unternehmen ist eine gewisse Zeit lang erfolgreich und bestätigt damit das herrschende Paradigma. Irgendwann fallen jedoch Phänomene auf, die nicht in das Weltbild passen, welches das Paradigma vorgibt. Kuhn nennt diese Phänomene *Anomalien*. Anomalien sind also Diskrepanzen, die sich zwischen neuen Erkenntnissen und dem alten Erklärungsmodell – dem etablierten Paradigma – auftun (vgl. Kuhn 1962/1976, 20, 37ff., 77).

Die in einem Forschungsgebiet aufgetretenen Anomalien führen allerdings nicht sofort zu einem Paradigmenwechsel. Vielmehr wird zunächst versucht, das alte Paradigma aufrechtzuerhalten. Zum Beispiel werden die Anomalien zunächst schlichtweg ignoriert; ihre Existenz wird bezweifelt; oder ihre Bedeutung für das herrschende Paradigma wird heruntergespielt. Wenn dies nicht mehr geht, wird versucht, Erklärungsansätze für die Anomalien zu entwickeln, die sie auf die eine oder andere Weise mit dem herrschenden Paradigma versöhnen. Gelingt es nicht, die Anomalien durch diese Maßnahmen zu beseitigen, kommt es zu einer *wissenschaftlichen Krise* (vgl. Kuhn 1962/1976, 94ff.). Eine solche Krise ist meist der Vorbote einer wissenschaftlichen Revolution oder eines Paradigmenwechsels: Aus den „konkurrierenden Artikulationen“ – so Kuhn (1962/1976, 102f., 109f., 134f.) – erwächst ein neues Erklärungsmodell, das für die aufgetretenen Anomalien eine Lösung bietet und dadurch die wissenschaftliche Krise behebt. Während das alte Paradigma durch die aufgetretenen Anomalien in Frage gestellt wurde, macht das neue Paradigma die vorherigen Anomalien geradezu zum Erwarteten und Normalen, indem es sie „gesetzeskonform“ macht (vgl. Kuhn 1962/1976, 109f.). Das alte Paradigma wird schließlich durch das neue ersetzt, wenn es bei der wissenschaftlichen Gemeinschaft mehrheitliche Zu-

stimmung findet (vgl. Kuhn 1962/1976, 19, 169). Die nun einsetzende neuerliche Etappe der normalen Wissenschaft im Rahmen des neuen Paradigmas muss unter anderem die „Aufräumarbeit“ leisten, die ein Paradigmenwechsel stets hinterlässt (vgl. Kuhn 1962/1976, 37f.). Zum Beispiel müssen die Lehrbücher um- oder neugeschrieben werden (vgl. Kuhn 1962/1976, 148f.).

Im folgenden Abschnitt soll zunächst untersucht werden, wie die „normale pädagogisch-historische Wissenschaft“ die interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik sieht oder – in der Begrifflichkeit Kuhns – was das „herrschende Paradigma“ der historischen Bildungsforschung in Deutschland ist.

2 Die interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik aus der Sicht der „normalen Wissenschaft“

Um diese Frage zu beantworten genügt es eigentlich, die Standardwerke zur Geschichte der Schule und Pädagogik in Deutschland zu untersuchen. Nach Kuhn sind es nämlich die Lehr- und Handbücher einer Wissenschaft, die das zum jeweiligen Zeitpunkt herrschende Paradigma dieser Wissenschaft besonders deutlich widerspiegeln: Sie sind – so Kuhn – „das pädagogische Vehikel für das Fortbestehen der normalen Wissenschaft“ (Kuhn 1962/1976, 148).

Während Differenzlinien wie Sozialstatus, Geschlecht oder Konfession inzwischen Eingang in die allgemeinen Darstellungen der Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik gefunden haben, werden Differenzlinien entlang von Sprache, Ethnizität und Staatsangehörigkeit in den Standardwerken der Allgemeinen Historischen Pädagogik bis heute entweder gar nicht thematisiert, oder nur ganz am Rande behandelt (vgl. Krüger-Potratz 2002, 95). So wird der Themenkomplex „Bildungspolitischer und pädagogischer Umgang mit sprachlicher/ethnischer/nationaler Differenz“ beispielsweise weder in der „Geschichte der Pädagogik“ von Herwig Blankertz (1992) erwähnt, noch in der bis heute auflagenstärksten „Geschichte der Pädagogik“ von Albert Reble (21. Aufl., 2004) oder in der „Deutschen Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart“ von Hans-Georg Herrlitz, Wulf Hopf, Hartmut Titze und Ernst Cloer (2005). Auch im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (2004) wird das Thema „Minderheitenbeschulung“ bzw. „Umgang mit kultureller Differenz in Schule und Pädagogik“ nicht angesprochen.

Wenn die sprachliche und ethnische Differenz in bildungshistorischen Standard- und Nachschlagewerken überhaupt erwähnt wird, dann geschieht dies nur in kurzer Form im Zusammenhang mit Themen wie „Alphabetisierung der (meistens) polnischsprachigen Bevölkerung in den Ostgebieten Preußens im 19. Jahrhundert" (Tenorth 2000,[4] 167, siehe auch 194) oder „Lebenswelten und Alltagswissen im Zweiten Deutschen Kaiserreich (1870–1918)" (Lüdtke 1991, 60ff.). Selbst in den primär an Expertenkreise gerichteten Studien zur deutschen Schul- und Bildungsgeschichte finden Fragen der Minderheitenbeschulung nur selten eine etwas umfassendere Berücksichtigung (z. B. Leschinsky/Roeder 1976; Kuhlemann 1992).

Ähnliche Resultate ergibt auch die Überprüfung der vorhandenen Quellensammlungen zur Geschichte der deutschen Schule: Die Aufnahme von Dokumenten und Texten zur Minderheitenbeschulung – wie in der Gesetzessammlung von Frank J. Hennecke (1991, 356–361) – ist dort eher die Ausnahme.

Schließlich hat eine Reihe von Bildungshistorikern (z. B. Tenorth 1989; Oelkers 1998; Tröhler 2005) auch selbst festgestellt, daß die bisher aufgearbeitete Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik weitgehend einen nationalen Charakter trägt und plädieren dafür, „die nationalistischen Ursprünge der Pädagogik im 19. Jahrhundert zu überwinden" (Tröhler 2005, 219).

Angesichts des Fehlens von Hinweisen auf eine interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik in den bildungshistorischen Standardwerken wundert es kaum, daß auch in den Lehrbüchern der Interkulturellen Pädagogik konstatiert wird: Die ethnische, sprachliche und kulturelle Heterogenität der Bevölkerung *heute* stellt eine vollständig neue Situation in der deutschen Geschichte dar und ist eine absolut neue Herausforderung für die deutsche Schule. Dementsprechend wird die Interkulturelle Pädagogik in dieser Fachliteratur als eine junge Teildisziplin der Erziehungswissenschaft beschrieben, die sich erst um 1980 in Folge der Arbeitsmigration der Nachkriegszeit fomiert habe (vgl. Nieke 2000, 13–36; Auernheimer 1996, 5–18).

Zusammenfassend ergibt die Prüfung der pädagogisch-historischen Lehr- und Handbücher sowie der einschlägigen Quellensammlungen, dass die Diffe-

4 Heinz-Elmar Tenorth hat zwar schon 1989 in einem Aufsatz konstatiert, dass die Beschäftigung mit kultureller Heterogenität im öffentlichen, staatlich kontrollierten deutschen Bildungswesen seit dem ausgehenden 18. Jh. eine wichtige Rolle spielte (1989, 17-20). In seiner „Geschichte der Erziehung" (3. Aufl., 2000) – einem Standardwerk zur Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik – wird dieser Aspekt der deutschen Bildungsgeschichte jedoch nicht behandelt.

renzlinien „Sprache“, „Ethnie“ und „Staatsangehörigkeit“ für das etablierte, traditionelle Paradigma der historischen Bildungsforschung praktisch keine Rolle spielen. Dadurch wird den Lesern suggeriert, dass die Beschäftigung mit sprachlich-kulturellen und ethnischen Minderheiten in der Geschichte des deutschen Bildungswesens bestenfalls eine Randerscheinung darstellte. Wie der bildungspolitische und pädagogische Umgang mit sprachlicher, ethnischer und kultureller Differenz in Deutschland im Verlauf der Geschichte laut neueren Forschungsergebnissen tatsächlich aussah, soll im folgenden Abschnitt erörtert werden.

3 Neue Forschungsergebnisse zur interkulturellen Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik: Anomalien für das traditionelle Paradigma der historischen Bildungsforschung

Seit etwa fünfzehn Jahren wird versucht, den Umgang mit sprachlicher, ethnischer und kultureller Heterogenität in der Geschichte von Bildung und Erziehung in kritisch-systematischer Perspektive aufzuarbeiten. Zu den betreffenden Forschungen gehören vor allem Studien von Marianne Krüger-Potratz, Ingrid Gogolin, Georg Hansen, Norbert Wenning, Ferdinande Knabe und Dirk Jasper.[5] Diese Autoren haben für den Zeitraum seit Beginn des 19. Jahrhunderts – dem Zeitpunkt, ab dem sich das moderne öffentliche Schulsystem zu entwickeln begann – bis 1933 Gesetze, Erlasse und Lehrpläne, einschlägige Zeitschriften, pädagogische Nachschlagewerke, Monographien und Schriften unter der Fragestellung analysiert, inwieweit darin die sprachlich-kulturelle und ethnische Differenz in der Gesellschaft und an den Schulen berücksichtigt worden ist. Die zentralen Forschungsergebnisse dieser Studien sollen im Folgenden in sechs Punkten zusammengefasst werden.

Befund 1: Fast während des gesamten Untersuchungszeitraumes – vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis 1933 – war weder die Gesellschaft im deutschen Staatsgebiet noch die Schülerschaft an den deutschen Schulen sprachlich, kulturell und ethnisch gesehen homogen. So sprachen beispielsweise im Jahre 1831 in den Kreisen Ostpreußens im Durchschnitt nur 14 % der Bevölkerung Deutsch (Wittschell 1926, 23) und in der Provinz Schleswig waren es im Jahre 1848 nur 60 % der Bevölkerung (Biernatzki 1849, in Hansen 1996, 18). Laut dem Brockhaus-Lexikon von 1876, das sich auf die Angaben einer

5 Krüger-Potratz 1989, 1997; Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998; Gogolin 1994; Hansen 1994, 1996, 2001; Hansen/Wenning 2003; Wenning 1993; Knabe 2000; Jasper 1994.

1875 im Deutschen Reich durchgeführten Volkszählung stützt, gehörten von den damals etwa 42.7 Mio. Einwohnern des Reiches rund 3.7 Mio. ethnischen Minderheiten[6] an, also 9 % der Bevölkerung. Davon waren etwa 2.6 Mio. „slawischen Ursprungs", 220.000 „Romanen und romanisierte", 180.000 Dänen, 150.000 Litauer, „etwa 60.000 Czechen", 512.000 Juden und „mehrere Tausend gemischter und fremder Nationalität" (Brockhaus Bd. 5, 1876, 384 und 132).[7]

Auch dreißig Jahre später, um 1905, sprachen noch 8 % der Reichsbürger eine andere Erstsprache als Deutsch; in Preußen waren es sogar 11 % (vgl. Hansen/Wenning 2003, 19f.). Erst nach 1918 sank der Anteil der ethnischen Minderheiten in Deutschland deutlich ab (auf 1.7 % im Jahre 1925), hauptsächlich aufgrund der Abtrennung zahlreicher Gebiete in Folge des Ersten Weltkrieges sowie der „Eindeutschung der sprachlichen Minderheiten" (vgl. Jasper 1994, 116f., 126f.; Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998, 88f.; Knabe 2000, 68f.).

Die von Anfang an vorhandene, sprachlich-kulturelle und ethnische Heterogenität der „deutschen" Gesellschaft spiegelte sich auch im deutschen Bildungswesen wider. Zum Beispiel sprachen zum Zeitpunkt der deutschen Staatsgründung 1871 – nach den Angaben des Königlichen Statistischen Büros von 1876 – allein in den öffentlichen Elementarschulen Preußens fast

---

6 In der Fachliteratur wird (in Anlehnung an Max Weber) unter einer *Ethnie* gewöhnlich eine Wir-Gruppe verstanden, deren Mitglieder tatsächliche oder fiktive Gemeinsamkeiten insbesondere betreffend die Sprache, Religion, Sitten und Gebräuche, die materielle Kultur, historische Traditionen (eine gemeinsame Geschichte) und die Abstammung beanspruchen (vgl. Hansen 1995, 152ff.). Auch die Debatte um das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheiten bedient sich seit fast 200 Jahren typischerweise solcher *ethnischer* bzw. *kultureller Merkmale* zur Abgrenzung der zwei Gruppen. Tatsächlich hat das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit nach Ansicht der meisten heutigen Sozialwissenschaftler jedoch einen *politischen* Hintergrund. Minderheiten gibt es demnach nur in Beziehung zu den Mehrheiten im Rahmen eines Nationalstaates. Deshalb sind Aussagen über ethnische Minderheiten oder Mehrheiten stets *auch* und sogar *primär* „Aussagen über das *Machtverhältnis* zwischen Mehrheit und Minderheit" (Hervorhebung I.M.) (Hansen/Wenning 2003, 184f.). Eine Minderheit kann deshalb besser als eine „machtunterlegene Teilgruppe der Gesellschaft" definiert werden, die im „Extremfall die quantitative Mehrheit der Bevölkerung umfassen kann" (Hansen/Wenning 2003, 184).

7 Im Jahre 1852 gehörten von den damaligen 42 Mio. Einwohnern Deutschlands sogar 7 Mio. oder ca. 17 % der Bevölkerung den ethnischen Minderheiten an (vgl. Allgemeine Deutsche Real-Encyklopädie 1852, Bd. 4, 730f.).

13 % der Schüler, also jeder achter Schüler, eine nichtdeutsche Erstsprache.[8] Die überwiegende Mehrheit dieser Schüler (10.5 % der Gesamtschülerzahl) war zudem einsprachig und lernte Deutsch erst in der Schule. Tatsächlich sind diese Prozentzahlen noch zu niedrig, denn als „deutschsprachig" wurden in dieser Statistik auch all jene Schülerinnen und Schüler gezählt, deren Erstsprache Jiddisch, Romanés oder Niederdeutsch war (Hansen 1996, 13f.).

Befund 2: In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts herrschte sowohl im Gesetz als auch in der Praxis im deutschen Staatsgebiet eine liberale Nationalitäten- und Sprachenpolitik. So garantierte etwa die Frankfurter Paulskirchen-Verfassung von 1848 explizit den Minderheitenschutz[9] und die bildungspolitischen Richtlinien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts enthielten Bestimmungen, die aktuelle Forderungen der modernen Interkulturellen Pädagogik vorweg nahmen. Dies soll durch zwei Beispiele belegt werden.

Beispiel 1. In einem Erlass des ersten preußischen Kultusministers Karl vom Stein zum Altenstein (1770–1840) aus dem Jahre 1822 wird die Zweisprachigkeit explizit positiv bewertet und das gleichberechtigte Nebeneinander verschiedener Sprachen und Kulturen – hier speziell der Deutschen und der Polen – betont. Wortgenau heißt es im Erlass:

> „Um vollkommen gute Unterthanen zu sein, an dem Vortheil der Staatseinrichtungen theilnehmen zu können, ist es zwar für die Polen wünschenswerth und nöthig, daß sie die Landes- und Regierungssprache verstehen und sich in ihr verständlich zu machen wissen; es ist aber nicht nöthig, daß sie deshalb ihre Stammsprache aufgeben oder nur hintansetzen müssen. Der Besitz zweier Sprachen ist so wenig für ein Nachtheil zu erachten, daß er vielmehr wie ein Vorzug betrachtet werden darf, da er in der Regel mit größerer Beweglichkeit der Verstandskräfte und einer leichteren Auffassungsgabe verbunden zu sein pflegt. (...) Die Bildung eines Individuums und einer Nation kann nur vermittels der Muttersprache bewerkstelligt werden (...) [Einem Menschen seine Muttersprache] und somit seine ganze Vorstellungsweise

8 Diese Schüler sprachen als Muttersprache Polnisch, Dänisch, Litauisch, Wendisch, Mährisch, Friesisch, Böhmisch, Wallonisch/Französisch, Holländisch, Englisch, Schwedisch, Spanisch oder Russisch (Hansen 1996, 14).

9 Im Abschnitt VI „Die Grundrechte des deutschen Volkes" (Artikel XIII, § 188) der Paulskirchen-Verfassung heißt es nämlich: „Den nicht deutsch redenden Volksstämmen Deutschlands ist ihre volksthümliche Entwicklung gewährleistet, namentlich die Gleichberechtigung ihrer Sprachen, soweit deren Gebiete reichen, in dem Kirchenwesen, dem Unterrichte, der inneren Verwaltung und der Rechtspflege" (Paulskirchen-Verfassung 1848).

> nehmen und statt deren ihm eine andere, fremde künstlich beibringen zu wollen, würde ein ganz verkehrter Weg der Bildung schon beim Individuum sein, geschweige denn bei einer ganzen Nation." (Reskript von 1822, in Deutscher Reichstag 1874/1875, 1140).

Beispiel 2. Einen ähnlichen Tenor hatte auch die im Mai 1842 veröffentliche sogenannte „Schulsprachen-Instruktion", die für die polnische Minderheit in der Provinz Posen galt. Sie legte unter anderem Folgendes fest (Instruktion 24.5.1842, in Rönne 1855/1990, Bd. 1, 117f.): (a) Schüler mit deutschem und mit polnischem Hintergrund sollen nicht separat voneinander, sondern gemeinsam unterrichtet werden. (b) Die Unterrichtssprache soll sich nach der „vorherrschenden" Sprache der in der Schule anwesenden Kinder richten. Die deutsche Hochsprache soll zwar als Unterrichts*fach* eingeführt werden, nicht aber zwangsläufig als Unterrichts*sprache* verwendet werden. (c) Es sollen „soviel als möglich" zweisprachige Lehrer beschäftigt werden. (d) Schüler deutschsprachiger Herkunft sollten, wenn ihre Eltern dies wünschten, auch die Möglichkeit zum polnischen Schulunterricht erhalten. Diese oder ähnliche Bestimmungen finden sich heute als „innovative Forderungen" der modernen Interkulturellen Pädagogik wieder.

Befund 3: Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde das öffentliche Schulsystem in Deutschland zunehmend als ein Instrument eingesetzt, um die zunächst nicht vorhandene sprachliche und kulturelle Homogenität der Gesellschaft *herzustellen*. So wurden zwischen 1871 und 1873 mehrere Erlasse zur Beschulung sprachlicher Minderheiten (vor allem in den preußischen Provinzen Posen, Ostpreußen, Oberschlesien und Schleswig-Holstein) verabschiedet, die zum Ziel hatten, auch für die sprachlich-ethnischen Minderheiten Hochdeutsch als Unterrichtssprache durchzusetzen. Beispielsweise ordnete 1872 das preußische Kultusministerium unter der Leitung von Paul Ludwig Falk (1827–1900) an:

> „in allen Lehrfächern (...) die deutsche Sprache [als] Unterrichtssprache [zu verwenden]. Ausgenommen hiervon ist nur der Unterricht in der Religion (...) auf der Unterstufe. Sonst darf das Polnische (Litauische etc.) nur so weit zu Hilfe genommen werden, als zum Verständnis des Unterrichtsgegenstandes für die Kinder unerläßlich ist, namentlich also, wo es neue Begriffe zu erläutern und in neue Gebiete einzuführen gilt." (Sander 1889, 728; vgl. ZBl. 1873, 486)

1887 verordnete der preußische Kultusminister Gustav von Goßler (1838–1902) dann den vollständigen Wegfall des polnischen Sprachunterrichts in den Provinzen Posen, Westpreußen und Oberschlesien und die Verwendung der dadurch freigewordenen Stunden zugunsten des Deutschunterrichts (Sander 1889, 728).

Drei Jahre später, auf der Schulkonferenz von 1890, an der Kaiser Wilhelm II. persönlich teilnahm, wurde schließlich ein neues Schulprogramm verkündet. Danach sollte die Schule vor allem die nationale Basis kräftigen und den patriotischen Geist fördern (vgl. Gogolin 1994, 70; Knabe 2000, 183). Zu diesem Zweck sollte u. a. Hochdeutsch die Stellung des Hauptfaches und des Hauptmediums im schulischen Curriculum einnehmen. Dieses Programm wurde durch die Lehrpläne von 1892 in die Tat umgesetzt (vgl. ZBl. 1892, 199–277).

Das Ziel aller dieser bildungspolitischen Maßnahmen war die Durchsetzung eines einsprachigen, nationalstaatlich verfassten Bildungswesens. Das Bemühen zur Durchsetzung des Hochdeutschen als Unterrichtssprache für alle Schüler wurde zu einem Kernpunkt dieser nationalstaatlichen Bildungspolitik: Hochdeutsch wurde zum Symbol für die Identität und Einheit der Nation. Damit bildete sich zwischen 1871 und 1918 das bis heute dominierende Grundmuster der deutschen Bildungspolitik im Umgang mit sprachlich-kulturellen und ethnischen Minderheiten heraus: Nämlich sie als (nicht-deutsche kulturelle) Ausnahme von der (deutschen) Regel zu behandeln (vgl. Knabe 2000, 187–190).

Befund 4: Die Bildungspolitik der Weimarer Republik war wieder minderheitenfreundlicher als die des Kaiserreichs, stellte jedoch keineswegs einen Bruch mit dieser Tradition dar. Die Liberalisierung der Bildungspolitik für Minderheiten in der Weimarer Republik war wesentlich darauf zurückzuführen, daß der Schutz der Minderheiten nach dem Ersten Weltkrieg mit der Gründung des Völkerbundes (1920) und dem Abschluss von Minderheitenschutzverträgen und -erklärungen (1919–1921) als eine *internationale Aufgabe* definiert wurde, zu der sich auch Deutschland (freiwillig) verpflichtet hatte. Konkret verpflichtete sich der deutsche Staat im Bereich der Bildungspolitik, für die Schulbildung der inländischen ethnischen Minderheiten zu sorgen, „wenn nach Bewältigung der größten Not in der ‚eigenen' Schule Zeit, Kraft und Mittel vorhanden seien" (Krüger-Potratz/Jasper/ Knabe 1998, 160). In der Praxis blieben die betreffenden Zugeständnisse an die innerstaatlichen Minderheiten allerdings auf das Notwendigste beschränkt und waren

darauf ausgerichtet, die Zahl der zu berücksichtigenden Minderheitengruppen so klein wie möglich zu halten (vgl. Krüger-Potratz 2005, 76–81).

Das Muster des bildungspolitischen Umgangs mit sprachlich-kulturellen und ethnischen Minderheiten, das sich im Deutschen Kaiserreich herausgebildet hat, – nämlich den Schulunterricht für Minderheiten als Ausnahme von der Regel des einsprachigen deutsch-nationalen Bildungssystems zu behandeln –, wird bis heute tradiert. Es findet Unterstützung nicht nur von Seiten der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch von den Vertretern der Minderheiten selbst, die auf diese Weise „den Erhalt und die Pflege des eigenen Volkstums und deren kulturellen Identität" abzusichern glauben (vgl. Krüger-Potratz/ Jasper/Knabe 1998, 11).

Befund 5: Es gibt eine Vielzahl von Originalquellen – insbesondere aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs und der Zwischenkriegszeit – in denen das Thema „Unterricht für sprachliche und ethnische Minderheiten" ausführlich, wenn auch kontrovers, behandelt wird. Zu diesen Quellen gehören Denkschriften, Aufsätze, Gesetzessammlungen und sogar spezielle Zeitschriften („Die Zweisprachige Volksschule", 1893–1919; „Kulturwille" (später „Kulturwehr"), 1925–1938); Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998, 389f.; Hansen/ Wenning 2003, 183f.). Erwähnenswert ist schließlich, dass in den pädagogischen Lexika Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts – im Unterschied zu einigen modernen pädagogischen Nachschlagewerken – regelmäßig Artikel zu den zweisprachigen Schulen oder zum Minderheitenschulwesen vorkommen, wie beispielsweise im „Lexikon der Pädagogik" von Ferdinand Sander (^{2}1889), dem „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik" von Wilhelm Rein (1909/^{2}1910), dem „Pädagogischen Lexikon" von Hermann Schwarz (1930) oder dem „Lexikon der Pädagogik" von Ernst Roloff (1917).

Befund 6: Wie Norbert Wenning (1993) nachgewiesen hat, beschäftigten sich auch die Klassiker der deutschen Pädagogik – wie Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher, Johann Friedrich Herbart oder Herman Nohl – in ihren Schriften mehr oder weniger intensiv mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt in Deutschland und den sich daraus ergebenden Herausforderungen. Besonders interessant dabei ist, daß sich auch in den Schriften der deutschen Pädagogik-Klassiker die Wende erkennen läßt, die Mitte des 19. Jahrhunderts in der Schul- und Bildungspolitik eingeleitet wurde: Nämlich weg von der

mehr oder weniger positiven Bewertung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, hin zu ihrer zunehmenden Einschränkung.[10]

So bewertete beispielsweise Wilhelm von Humboldt (1767–1835) die nationale und kulturelle Vielfalt in Europa – trotz seiner „ethnozentrischen Einstellungen" (Wenning 1993, S. 163) – positiv und formulierte es als Ziel eines guten Schulunterrichts, die Absolventen auf soziale Mobilität vorzubereiten (vgl. Wenning 1993, 162–165). Friedrich Schleiermacher (1768–1834) warnte vor „Fremdenfeindlichkeit" und „Ethnozentrismus":

> „Es müßte (...) in unserer Erziehungskunst liegen, die künftige Generation so zu bilden, daß die Anhänglichkeit an die Nationalität nicht zugleich Feindschaftlichkeit gegen alles außer derselben wäre. (...) Eine Nationalität, die alles Fremde als feindselig haßt, ist fehlerhaft, also in einem Zustand, in dem sie nicht bleiben darf" (Schleiermacher 1826/1983, 23f.).

Im Unterschied dazu setzte Johann Friedrich Herbart (1776–1841), dessen Pädagogik seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und bis in die 1920er Jahre hinein „als die einzig mögliche Form wissenschaftlicher Pädagogik [galt]" (Wenning 1993, 189), für den Unterrichtsprozess die deutsche Sprache als Muttersprache voraus und „nahm die sprachliche Vielfalt nicht wahr" (Wenning 1993, 232f.). Ähnlich begrüßte Herman Nohl (1879–1960) zwar prinzipiell die nationale Vielfalt, weil ohne sie die „Menschheit (...) sich selbst und ihres Reichtums nicht bewußt [werde]" (Nohl 1938/1970, 159); dies hatte jedoch keinen Einfluss auf seine Pädagogik. Vielmehr setzte sich Nohl, der sah, dass es keine einheitliche deutsche Ethnie gab, offen für ihre „Produktion" ein, d.h. für die Ausbildung eines „nationaldeutschen Typus". Dabei sollte die Schule eine wichtige Rolle spielen (vgl. Wenning 1993, 227).

Aus der Perspektive der Kuhn'schen Theorie der Wissenschaftsentwicklung stellen die berichteten neueren Forschungsergebnisse tatsächlich *Anomalien* dar – und zwar sowohl für das herrschende Paradigma der historischen Bildungsforschung, als auch für die traditionelle Sicht der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik.

---

10 Damit übereinstimmend ist der Befund von Jürgen Oelkers (1999), dass die ersten Darstellungen zur Geschichte der Pädagogik in der ersten Hälfte des 19. Jh. die unterschiedlichen europäischen und nicht-europäischen Kulturen noch verhältnismäßig gleichgewichteten. Ab Mitte des 19. Jh. wurde diese Darstellung der „Erziehungsgeschichte als Menschheitsgeschichte" zunehmend selten; statt dessen setzte sich zunehmend die „*deutsche* Erziehungs- und Schulgeschichte" durch (vgl. Oelkers 1999, 465–469).

Was die traditionelle historische Bildungsforschung betrifft, so besteht schlichtweg eine Diskrepanz zwischen der von ihr gezeichneten Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik und der tatsächlichen deutschen Schul- und Bildungsgeschichte. Die Nichtbeachtung der interkulturellen Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik in den Standardwerken zur Allgemeinen Bildungsgeschichte vermittelt den Eindruck, dass es diese interkulturelle Vergangenheit nicht gab oder zumindest, dass sie nur von ganz untergeordneter Bedeutung war. Die neuen Forschungsergebnisse belegen dagegen, dass es diese interkulturelle Vergangenheit nicht nur gegeben hat, sondern dass sie keinesfalls eine Randerscheinung in der Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik darstellte. Im Gegenteil: Die Beschäftigung mit Fragen der sprachlichen, ethnischen und kulturellen Differenz hat die Struktur und die inhaltliche Ausrichtung des deutschen Bildungswesens maßgeblich mitgeprägt.

Die neuen Forschungsergebnisse über die interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik widersprechen auch dem historischen (Selbst-)Verständnis der modernen Interkulturellen Pädagogik. Wie erwähnt, wird die Interkulturelle Pädagogik von ihren Vertretern oft als eine junge Fachdisziplin charakterisiert, die erst als Folge der Arbeitsmigration seit 1955 bzw. der dadurch entstehenden Herausforderungen an das Bildungswesen entstanden ist. Die neuen Forschungsergebnisse legen nahe, dass diese Sichtweise nicht haltbar ist: (1) Das deutsche Schulwesen und die deutsche Pädagogik hat sich schon seit Anfang des 19. Jahrhunderts mit Fragen der sprachlichen, ethnischen und kulturellen Heterogenität befasst. (2) Praktisch alle heute bekannten Muster des bildungspolitischen Umgangs mit ethnischen Minderheiten sind bereits in den vergangenen 200 Jahren einmal praktiziert worden. (3) Einige als besonders wertvoll erachtete Elemente des Konzepts der modernen Interkulturellen Pädagogik wurden bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts angewendet. (4) Das dominierende Muster des pädagogischen und bildungspolitischen Umgangs mit der sprachlichen und ethnischen Differenz in Deutschland – nämlich deren Behandlung als „Ausnahme von der Regel“ – hat sich erst im Deutschen Kaiserreich zwischen 1871 und 1918 herausgebildet. Dieses Muster blieb danach auch in der Weimarer Republik bestehen und es wirkt bis heute fort.

4 Die Reaktion der Vertreter des Standardparadigmas

Von den Vertretern der *historischen Bildungsforschung* scheint es bislang eine direkte Stellungnahme zu den neuen Forschungsergebnissen zur interkulturellen Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik nicht zu geben. Eine indirekte Stellungnahme dazu lässt sich allerdings durchaus erkennen: Wie bereits erwähnt, weisen mehrere deutsche Bildungshistoriker in ihren neueren Aufsätzen und Vorträgen auch selbst auf die *nationalstaatliche* Ausrichtung der traditionellen pädagogischen Geschichtsschreibung hin (z. B. Oelkers 1999, 465–469; 1998, 12; Tröhler 2005, 219).[11] Außerdem diagnostizieren sie eine „allgemeine Unsicherheit" ihres Faches (Tenorth 2000, 13; vgl. Benner 2005, 10, 15f.; Oelkers 1999). Diese wahrgenommene Krise des Faches ist zwar sicher nicht nur durch die neuen Erkenntnisse über die interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik verursacht worden; wurde durch diese Befunde aber vermutlich verstärkt. So schreibt z. B. Heinz-Elmar Tenorth (2000, 13), dass die pädagogische Geschichtsschreibung

> „heute kein selbstverständliches Unternehmen [mehr ist]. (...) Die Historiographie von Erziehung und Bildung [hat heute] die Sicherheit und Selbstverständlichkeit verloren, die sie traditionell auszeichnete. In bildungspolitischen Auseinandersetzungen und hochschulpolitischen Diskussionen ist zudem neben der Theorie auch die Lehre [historischer] pädagogischer Sachverhalte problematisch geworden".

Äußerungen wie diese können nach Thomas S. Kuhn als Anzeichen für eine Krise einer Wissenschaft interpretiert werden, die einem Paradigmenwechsel vorausgeht.

Von Seiten der *Interkulturellen Pädagogik* gibt es dagegen eine Reihe von Reaktionen auf die geschilderten Anomalien – das heißt, eine Reihe von Versuchen, die neuen Forschungsergebnisse zur interkulturellen Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik mit der traditionellen Sicht der Interkulturellen Pädagogik zu vereinbaren. So nahm Georg Auernheimer (1996) in der zweiten Auflage seiner „Einführung in die Interkulturelle Erziehung" noch keinerlei Bezug auf die lange interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule; in der dritten und der letzten, vierten Auflage seines Buches

11 Tenorths Aufsatz aus dem Jahre 1989 nimmt dagegen die neueren Forschungsergebnisse teilweise bereits vorweg.

aus den Jahren 2003 bzw. 2005 setzt er sich dagegen mit den geschilderten Anomalien auseinander. Er unterscheidet nun in einem neu eingeführten Einleitungskapitel zwischen der von ihm so bezeichneten „vormodernen Multikulturalität“ und der „modernen Multikulturalität“ unserer Zeit. Auf der Grundlage dieser Unterscheidung argumentiert Auernheimer dann, dass die pädagogischen Erfahrungen aus der Zeit der „vormodernen Multikulturalität“ für die Interkulturelle Pädagogik von heute wenig hilfreich seien, denn

> „Nichts bot [früher den] Anlaß, an so etwas wie interkulturelle Bildung zu denken. (...) Die Idee einer interkulturellen Bildung ist (...) erst im Gefolge der heutigen Migration aufgekommen“ (Auernheimer 2003 bzw. 2005, 12 und S. 15).

Deshalb – so die Implikation – wird die These der jungen Entstehung der Interkulturellen Pädagogik durch die Existenz der „vormodernen Multikulturalität“ nicht in Frage gestellt.

Ein weiterer Versuch, den neuen Forschungsergebnissen Rechnung zu tragen, stammt von Wolfgang Nieke. Nieke legte 1986 ein viel zitiertes Phasenmodell der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik vor und unterschied damals drei Phasen. In den beiden Auflagen seiner „Interkulturellen Erziehung und Bildung“ von 1995 bzw. 2000 erweiterte er das ursprüngliche Modell jedoch um jeweils eine weitere Phase. Die vierte dieser Phasen der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik ist nach Nieke die „Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten“ in den 1990er Jahren, womit auch die historischen und alteingesessenen Minderheiten mitgemeint sind. Auch dies kann man als einen Versuch betrachten, den neuen Forschungsergebnissen Rechnung zu tragen, ohne das alte Paradigma aufzugeben.

Diese beiden Versuche zur Rettung der traditionellen Sichtweise der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik sind allerdings nicht wirklich überzeugend. Die von Wolfgang Nieke (2000) vorgeschlagene Phase der „Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten“ kann man durchaus als eine weitere Phase der modernen Interkulturellen Pädagogik ansehen. Aber dies bedeutet nicht dasselbe, wie die lange Vergangenheit der Interkulturellen Pädagogik anzuerkennen. Nach den neuen Befunden muß man vielmehr sagen, dass die Interkulturelle Pädagogik spätestens im 19. Jahrhundert begonnen hat. Auch Georg Auernheimers These, die Idee der Interkulturellen Bildung sei eine neue Erfindung, ist kaum zu halten, wenn man an die früher (Abschnitt 3, Befund 2) geschilderten, hohen Übereinstimmungen denkt, die

zwischen der modernen und der „vormodernen“ interkulturellen Pädagogik bestehen.

Nach Ansicht von Autoren wie Marianne Krüger-Potratz (2002, 96) kann nur eine *radikal geänderte* Sichtweise der historischen Pädagogik – also, in Kuhns Terminologie, ein Paradigmenwechsel – die Ahistorizität der Interkulturellen Pädagogik und allgemeiner die Nichtbeachtung der Minderheitenperspektive in der pädagogischen Geschichtsschreibung beheben. Dies soll im abschließenden Punkt dieses Beitrags näher ausgeführt werden.

5 Ein mögliches neues Paradigma der historischen Bildungsforschung

Bevor die Grundausrichtung des möglichen neuen Paradigmas der historischen Bildungsforschung skizziert werden kann, muss man sich Klarheit darüber verschaffen, (a) welche zentralen Annahmen des alten Paradigmas es sind, die durch die neuen Forschungsergebnisse in Frage gestellt werden und (b) welche Faktoren für die Etablierung und Aufrechterhaltung des traditionellen Paradigmas verantwortlich waren.

Das zentrale Element des traditionellen Paradigmas der historischen Bildungsforschung, das durch die neuen Erkenntnisse in Frage gestellt wird, ist die Idee der ethnischen, kulturellen und sprachlichen *Homogenität* von Gesellschaft und Schule. Weshalb wird diese Idee – oder besser Fiktion – von der historischen Bildungsforschung tradiert? Die neuen Forschungsergebnisse legen nahe, dass dies nicht ein bloßes Übersehen ist, sondern dass die traditionelle Erziehungs- und Bildungsgeschichte die Perspektive der Mehrheit mehr oder weniger bewusst in den Vordergrund gestellt und die tatsächlich vorhandene Heterogenität mehr oder weniger bewusst verdrängt hat (vgl. Krüger-Potratz 2002, 96). Die Gründe dafür sind in der Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft zu suchen.

Sowohl das moderne öffentliche Schulsystem, als auch die Erziehungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin entstanden im selben historischen Prozess wie die Nationalstaatsbildung. Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts wurden im Gefolge der Französischen Revolution (1789) die Ideen der Menschenrechte, der Volkssouveränität und des Nationalstaates „erfunden“. Damit setzte sich auch ein neues politisches Ordnungsprinzip für die Organisation einer Gemeinschaft bzw. einer Wir-Gruppe durch: Die Idee der „Nation“ wurde nun als Leitbild in den Vordergrund gerückt und spielte

ab da eine identitätsstiftende Rolle. Damit erhielt auch die Frage der ethnischen Zugehörigkeit einer Person oder Personengruppe eine neue Bedeutung: Sie wurde *politisch relevant* (vgl. Wenning 1993, 235ff.; Hansen/Wenning 2003, 170f., 180–185).

Die im 19. Jahrhundert rasch voranschreitende gesellschaftliche und wirtschaftliche Modernisierung führte dazu, dass der Ausbau des Bildungssektors zu einer der wichtigsten Aufgaben des Staates wurde. Im 19. Jahrhundert wird in den meisten Industriestaaten Europas ein öffentliches Bildungswesen aufgebaut; die allgemeine Schulpflicht wird eingeführt; Kultusministerien werden errichtet; die Lehrerbildung wird professionalisiert, usw. Dieses staatlich kontrollierte Schulwesen hatte in Deutschland wie auch in den anderen Staaten Europas nicht nur die Aufgabe, die heranwachsende Generation auf den Produktionsprozess vorzubereiten, sondern auch, sie in die neue *nationale Gemeinschaft* einzubinden. Besondere Bedeutung kam dabei dem Deutschunterricht sowie – fächerübergreifend – dem Unterricht im deutschnationalen und patriotischen Sinne zu. Somit leistete das im 19. Jahrhundert errichtete öffentliche Schulsystem zwar einerseits einen wichtigen Beitrag zum Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung und zur Ablösung der Standesgesellschaft durch die Leistungsgesellschaft. Andererseits trug es aber auch wesentlich zur nationalstaatlichen, sprachlichen und kulturellen *Homogenisierung* der ursprünglich relativ heterogenen „deutschen" Gesellschaft bei (vgl. Wenning 1993, 235ff.; Gogolin 1994, 37f., 73; Hansen/Wenning 2003, 182ff.).

Die *Erziehungswissenschaft* entstand als eigenständige Wissenschaft im selben historischen Prozeß. Ihre Aufgabe war es unter anderem, die pädagogische Praxis der „deutschen" Schule des entstehenden Nationalstaates zu analysieren. Als Resultat dieser Entstehungsgeschichte hat die Erziehungswissenschaft die Perspektive der Mehrheit tradiert und die der Minderheiten vernachlässigt. Denn die Mehrheit – im Sinne von dominanter Gruppe und dominanter Kultur – bildete für die institutionalisierte Erziehungswissenschaft von Anfang an die Norm. Und von dieser Norm aus betrachtet konnte die Minderheit nur die Ausnahme oder Abweichung darstellen (vgl. Krüger-Potratz 2005, 101).

Auch die traditionelle *pädagogische Geschichtsschreibung* hat sich an der normsetzenden Perspektive der Mehrheit orientiert. Diese Mehrheitsperspektive gab der historischen Erziehungswissenschaft einen klaren „Maßstab für Berichtenswertes und Nichtberichtenswertes" vor (Krüger-Potratz 1994, 204;

vgl. Oelkers 1998, 12). Dies ist der zentrale Grund dafür, dass der Themenbereich „Bildung für sprachlich-kulturelle und ethnische Minderheiten“ in den pädagogischen Standardwerken nur am Rande oder gar nicht vorkommt. Damit bestätigt sich auch im vorliegenden Fall die These von Kuhn, dass für die Akzeptanz und Aufrechterhaltung eines wissenschaftlichen Paradigmas *auch* außerwissenschaftliche Faktoren – wie politische Interessen, Ideologien oder religiöse Überzeugungen – eine Rolle spielen können (vgl. Kuhn 1962/1976). Im vorliegenden Fall waren dies die *Idee des Nationalstaates* und das damit verbundene bzw. sich daraus ergebende Streben nach *Homogenisierung* der Gesellschaft im Sinne der Mehrheit.

Wenn diese Analyse zutrifft, dann kann der angedachte Paradigmenwechsel der historischen Erziehungswissenschaft nicht einfach in der Hinzufügung einer weiteren Minderheitengeschichte in die bereits vorliegenden pädagogisch-historischen Standardwerke bestehen. Vielmehr müßte, wie Krüger-Potratz betont hat, die allgemeine Geschichte von Bildung und Erziehung grundsätzlich anders und neu verfasst werden (Krüger-Potratz 1994; Krüger-Potratz/Lutz 2002). Die neue Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik sollte die Geschichte des Machtverhältnisses zwischen Mehrheit und Minderheit im Bildungsbereich sein. Es sollte also nicht länger von der normsetzenden Perspektive der Mehrheit ausgegangen werden, sondern *vom sozialen Verhältnis* zwischen den Mehr- und Minderheiten. Diese neue Geschichte von Schule und Pädagogik würde detailliert ausführen, wie sich das soziale Verhältnis zwischen Mehr- und Minderheiten entlang unterschiedlicher Differenzlinien (wie „Sprache“, „Ethnizität“ und „Staatsangehörigkeit“; aber auch „Sozialstatus“, „Geschlecht“, „Alter“ oder „Gesundheit“, usw.) im Laufe der Zeit verändert hat und wie sich diese Veränderung in der Struktur und inhaltlichen Ausrichtung des Bildungswesens niedergeschlagen hat (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002; Tröhler 2001). Schule wäre dann zu begreifen als ein

> „‚lernendes Produkt‘ eines historischen Prozesses im Umgang mit Massenbildung (...); als Produkt eines Prozesses, in dem bestimmte Ordnungsprinzipien zur Geltung gekommen sind – scheinbar naturgegeben –, während sie tatsächlich Ergebnis institutionell geronnener politischer und sozialer (...) Herrschaftsverhältnisse sind, in denen sich in besonderer Weise die Differenzlinien [von Sprache, Ethnizität, Staatsangehörigkeit, oder Sozialstatus, Geschlecht, Alter, usw.] ‚verschränken‘“ (Krüger-Potratz/Lutz 2002, 91).

Im Rahmen dieses neuen Paradigmas der historischen Bildungsforschung würden sich die angesprochenen Anomalien und Unstimmigkeiten des traditionellen Paradigmas auflösen. Das heißt, das neue Paradigma ist im Stande, die neueren Erkenntnisse über die interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik *bruchlos* in das neu umrissene Geschichtsbild der deutschen Schule und Pädagogik zu integrieren, indem es sie, ganz im Sinne Kuhns, zum „Erwarteten" macht (Kuhn 1962/1976).

Darüber hinaus könnte sich dann vielleicht sogar herausstellen – wie Marianne Krüger-Potratz und Helma Lutz (2002, 85) meinen –, dass einige der in den letzten Jahrzehnten entstandenen speziellen Fachrichtungen der Pädagogik, die sich mit einzelnen Minderheiten beschäftigen, wie die Interkulturelle Pädagogik, aber auch die Integrative Pädagogik oder die Feministische Pädagogik, nicht länger als eigene Fachrichtungen benötigt werden. Denn: „Ein Spezifisch-Anderes (also z. B. Weiblichkeit, kulturelle Fremdheit usw.), das scheinbar spezieller pädagogischer Bearbeitung bedarf", kann es nur deshalb geben, wenn zuvor etwas Bestimmtes (also Männlichkeit, die Eigene Gruppe usw.) „als ‚normal' – im Sinne von Norm – definiert und als Maßstab gesetzt worden ist" (Krüger-Potratz/ Lutz 2002, 85). Dies würde dann allerdings nicht nur einen Paradigmenwechsel in der historischen Bildungsforschung bedeuten, sondern in der Erziehungswissenschaft insgesamt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: (1) Die neuen Forschungsergebnisse zur langen Vergangenheit der Interkulturellen Pädagogik stellen sowohl für das traditionelle Paradigma der allgemeinen historischen Bildungsforschung als auch für das der Interkulturellen Pädagogik Anomalien im Sinne Kuhns dar. (2) Die bisherigen Versuche der Vertreter des traditionellen Paradigmas, die Anomalien zu beseitigen, sind nicht überzeugend. (3) Sie könnten jedoch behoben werden – und lassen sich vermutlich nur so beheben –, wenn die allgemeine Geschichtsschreibung der Schule und Pädagogik nicht länger von der Perspektive der machthabenden Mehrheiten ausgeht, sondern ihren Gegenstand neu definiert als das sich ständig verändernde soziale Machtverhältnis zwischen den verschiedenen Mehr- und Minderheitengruppen in der Gesellschaft. (4) Dieser Perspektivwechsel würde in der Tat einen Paradigmenwechsel in der historischen Bildungsforschung bedeuten, und darüber hinaus möglicherweise sogar in der Erziehungswissenschaft insgesamt.

Dem skizzierten Paradigmenwechsel stehen derzeit allerdings zwei Hindernisse entgegen. Zum einen wären dazu umfassendere Erkenntnisse über den

Umgang der Institution „Schule“ mit den unterschiedlichen „machtlosen“ Gruppen der Gesellschaft im Laufe der Geschichte und in verschiedenen Ländern nötig, als wir sie derzeit besitzen. Diese Erkenntnisse kann jedoch die weitere Forschung liefern. Zum anderen müsste das neue Paradigma der historischen Bildungsforschung eine breitere Akzeptanz in der Forschergemeinschaft finden. Diese entscheidende Voraussetzung eines Paradigmenwechsels nach Kuhn bleibt – auch das hat die hier durchgeführte Analyse gezeigt – zur Zeit nicht erfüllt.

Literaturhinweise

Allgemeine Deutsche Real-Encyklopädie (^{10}1852): Allgemeine Deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände. Konversations-Lexikon in fünfzehn Bänden, Bd. 4, Leipzig.

Auernheimer, G. (^{2}1996): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt.

Auernheimer, G. (^{3}2003/^{4}2005): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

Benner, D./Herrmann, U./König, E./Oelkers, J./Peukert, H./Ruhloff, J./Schäfer, A./Tenorth, H.-E./Vogel, P. (1990): Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 25. Beiheft, S. 71–92.

Benner, D. (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München.

Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim.

Blankertz, H. (^{2}1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Brockhaus (^{12}1875–1879) Conversations-Lexikon. Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie in fünfzehn Bänden. Leipzig.

Deutscher Reichstag (1874/1875): Stenographische Berichte und Anlagen über die Verhandlungen des Deutschen Reichstags. 2. Legislaturperiode 2. Session 1874/1875, 48. Sitzung am 20. Januar 1875, Band 39, Berlin.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York.

Hansen, G. (1986): Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten. Weinheim/Basel.

Hansen, G. (1995): Ethnie, Ethnozentrismus, Ethnizität. In: Schmalz-Jacobsen, C./Hansen, G. (Hrsg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. München, S. 152–154.

Hansen, G. (1996): Perspektivwechsel: Eine Einführung. Münster.

Hansen, G. (2001): Die Deutschmachung. Ethnizität und Ethnisierung im Prozeß von Ein- und Ausgrenzungen. Münster.

Hansen, G. (Hrsg.) (1994): Schulpolitik als Volkstumspolitik: Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939–1945. Münster/New York.

Hansen, G./Wenning, N. (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Münster.

Hennecke, F. J. (Hrsg.) (1991): Schulgesetzgebung in der Weimarer Republik vom 11. August 1919 bis 24. März 1933. Sammlungen von Rechtsvorschriften des Reiches und der Länder Baden, Bayern und Preußen. Köln.

Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E. (^{4}2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/ München.

Jasper, D. (1994): „‚Das Deutsche Reich ist demnach ein sprachlich sehr einheitlicher Staat'. Zur Instrumentalisierung der Muttersprachenstatistik in der Weimarer Republik". In: Gogolin, I. (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster/New York, S. 115–130.

Knabe, F. (2000): Sprachliche Minderheiten und nationale Schule in Preußen zwischen 1871 und 1933: Eine bildungspolitische Analyse. Münster.

Krüger-Potratz, M. (1989): Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 17, 3, S. 223–242.

Krüger-Potratz, M. (1994): Interkulturelle Pädagogik als Kritik der ‚gegebenen Pädagogik'? In: Luchtenberg, S./Nieke, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster/New York, S. 199–208.

Krüger-Potratz, M. (1997): Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: Kodron, Chr. u. a. (Hrsg.):

Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Bd. 2, Köln, S. 656–672.

Krüger-Potratz, M. (2002): Tradition und Transformation – ein historischer Blick auf den Umgang mit Pluralität. In: Achtenhagen, F./Gogolin, I. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Opladen, S. 95–109.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.

Krüger-Potratz, M./Jasper, D./Knabe, F. (1998): „Fremdsprachige Volksteile" und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik. Ein Quellen- und Arbeitsbuch. Münster.

Krüger-Potratz, M./Lutz, H. (2002): Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Tertium Comparationis, 8, 2,S. 81–92.

Kuhlemann, F.-M. (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1784–1872. Göttingen.

Kuhn, Th. S. (1962/^{2}1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M..

Leschinsky, A./Roeder, P. M. (1976): Schule im historischen Prozeß. Stuttgart.

Lüdtke, A. (1991): Lebenswelten und Alltagswissen. In: Berg, Chr. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4. München, S. 57–90.

Nieke, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 4, S. 462–473.

Nieke, W. (1995/^{2}2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.

Nohl, H. (1938/^{7}1970): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt a.M..

Oelkers, J. (1998): Die „Geschichte der Pädagogik" als pädagogisches Problem. In: Neue Pestalozzi-Blätter: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 4, 2, S. 8–17.

Oelkers, J. (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 4, S. 461–483.

Paulskirchen-Verfassung (1848). In: Verfassungen der Welt. Gegenwärtige und historische, nationale und internationale Verfassungstexte in deutscher Sprache. URL: www.verfassungen.de/de/de06-66/verfassung48-i.htm.

Reble, A. ([21]2004): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.

Rein, W. (Hrsg.) (1909/[2]1910): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza.

Roloff, E. M. (Hrsg.) (1917): Lexikon der Pädagogik. Freiburg im Breisgau.

Rönne, L. von (1855/1990): Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates, herausgegeben von H. J. Apel. 2 Bände, Köln/Wien.

Sander, F. ([2]1889): Lexikon der Pädagogik. Handbuch für Lehrer und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht. Breslau.

Schleiermacher, F. (1826/1983): Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger. Frankfurt a.M..

Schwarz, H. (Hrsg.) (1930): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld und Leipzig.

Stegmüller, W. ([7]1986): Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung, Bd. 3. Stuttgart.

Tenorth, H.-E. (1989): Kulturbegriff und schulische Bildungspraxis – über einige Widersprüche zwischen „interkulturellem" Anspruch und pädagogischer Praxis. In: Kubina, Chr./Rutz, G. (Hrsg.): Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule. Frankfurt a.M., S. 15–24.

Tenorth, H.-E. ([3]2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim und München.

Tröhler, D. (2001): Pädagogische Historiographie und Kontext. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 7, 1, S. 26–34.

Tröhler, D. (2005): Geschichte und Sprache der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2, S. 218–235.

Wenning, N. (1993): Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien. Münster/New York.

Wittschell, L. (1926): Die völkischen Verhältnisse in Masuren und dem südlichen Ermland. In: Schultz, A. (Hrsg.): Veröffentlichungen des Geo-

graphischen Instituts der Albertus-Universität zu Königsberg, H. 5, Hamburg.

ZBl. (1873, 1892): Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin.

Aleksandra Sander

Interkulturelles Lernen in einem „Workshop“ aus der Sicht von Studenten

Einführung

Was „Interkulturelles Lernen“ in der Praxis bedeutet bzw. bedeuten könnte, zeigt unser gemeinsames Projekt. Es geht auf eine Vereinbarung der TU Berlin, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften mit der Uniwersytet Szczeciński/Instytut Pedagogiki aus dem Jahre 1990 zurück.

Die Zusammenarbeit verläuft auf zwei Ebenen: Auf der ersten Ebene findet ein Austausch von wissenschaftlichen Mitarbeitern in der Form von zyklischen Konferenzen statt, die beide Institute wechselseitig organisieren. Die Ergebnisse erscheinen in zweisprachigen Veröffentlichungen. Auf der zweiten Ebene arbeiten die Studierenden der beiden Institute in Workshops zusammen. Bislang, d. h. seit 1990, wurden 12 Workshops organisiert. Die Themenbereiche bezogen sich auf die Lehrerausbildung und die Bildungssysteme in beiden Ländern, auf Sozialisationsprozesse und familiäres Leben sowie auf gegenwärtige Erscheinungen deutscher und polnischer Kultur. Auch der Integrationsprozess in Europa wurde thematisiert in einem Workshop zum Thema „Union der Kulturen oder Kulturen der Union?“. Die Inhalte der Seminare und Vorträge wurden jeweils übersetzt, um die Verständigung der Teilnehmer zu erleichtern.

1 Grundlagen der Interkulturellen Pädagogik

Deutsch-polnische Workshops sind praktische Beispiele für die Idee der interkulturellen Pädagogik als „Pädagogik der Begegnung der Kulturen“. Diese Idee setzt auf die persönlichen Kontakte und Erfahrungen bei direkten Begegnungen mit den Repräsentanten der anderen Kultur und nutzt diese als Ausgangspunkt für den interkulturellen Austausch sowie als wissenschaftliche Quelle (vgl. Szymański 1995, 104–105). Der interkulturelle Austausch

soll die einzelnen Persönlichkeiten oder Gruppen bereichern, aber die kulturelle Identität erhalten. Hindernisse, die den Austausch behindern, sollen verschwinden ohne die Unterschiede der Kulturen zu nivellieren (Szymański 1995, S. 106).

Die interkulturelle Pädagogik ist auch „eine Antwort auf den kulturellen Pluralismus der Gesellschaft, der durch Migrationsprozesse bedingt ist" (Szymański 1995, 108). Sie ist „ein Bildungs- und Erziehungsprozess zum Verständnis der kulturellen Unterschiede – von den Subkulturen der eigenen Gesellschaft bis zu den fremden Kulturen ferner Gesellschaften – und eine Vorbereitung von dialogischen Interaktionen mit den Vertretern der anderen Kulturen. Gleichzeitig führt der Prozess auf dem Weg der kritischen Reflexion zur Stärkung der eigenen kulturellen Identität" (Nikitorowicz 2001, 126).

Oberstes *Ziel* der interkulturellen Pädagogik ist der Erwerb von Fähigkeiten zur Dialogführung und Verhandlung zwischen verschiedenen Kulturen. Sie soll einerseits vor der Globalisierung und Homogenisierung der Kulturen schützen, andererseits vor kultureller Überheblichkeit. Nach Nikitorowicz soll die „interkulturelle Edukation" in den Stand versetzen, „das Wesen der jeweiligen Kultur zu erkennen und den gegenseitigen Vergleich ermöglichen" (Nikitorowicz 2001, 124).

Als *Teilziele* der interkulturellen Pädagogik werden genannt: Weltoffenheit, Unterstützung der grenzüberschreitenden Kommunikation nicht nur zwischen Nationen, sondern auch zwischen Rassen, Religionen, Traditionen, Lebensstilen, Sprachen, Engagement für Frieden, Gleichberechtigung, Solidarität im eigenen Land und in der Welt, Kampf für Gerechtigkeit in der Welt ohne Kriege, Ausbeutung, Hunger, Erwecken eines ökologischen Bewusstseins, Streben nach Dialog als eine Form von zwischenmenschlicher Existenz, Austausch von Werten, Toleranz und Beseitigung von Verständigungshindernissen, Beseitigung von Stereotypen und Vorurteilen, Widerstand gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (vgl. Szymański 1995, 105). Diese Zielsetzungen stärken gleichzeitig die eigene Identität, fördern die Fähigkeit zur Gestaltung der eigenen Kultur und erweitern die Toleranz gegenüber anderen Kulturen (vgl. Nikitorowicz 2001, 124).

Grundsätzlich wird interkulturelle Pädagogik auf zwei Ebenen realisiert (vgl. Szymański 1995, 107), auf der internationalen und der lokalen Ebene. Auf der internationalen Ebene handelt es sich um grenzüberschreitende Maßnahmen, beispielsweise in der Form von Jugendaustausch und Zusammenarbeit von Jugendlichen aus verschiedenen Ländern. Diese Maßnahmen sollen

durch gegenseitiges Verständnis eine Kommunikationsbasis schaffen (Bereich der sozialen Makrostrukturen). Die zweite Ebene betrifft die gemeinsame Tätigkeit von unterschiedlichen sozialen Gruppen, um Verständigungshindernisse zu beseitigen, hauptsächlich „in den eigenen Köpfen" (Bereich der sozialen Meso- und Mikrostrukturen).

Zu den *Aufgaben* der interkulturellen Pädagogik gehören (vgl. Szymański 1995, 106–107): Erarbeitung einer Konzeption zur Koexistenz in der multikulturellen Gesellschaft, Erweiterung der Interessenbereiche und auch der sozialen Handlungsbereiche von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Ausdehnung der interkulturellen Pädagogik auf alle Bildungsinstitutionen über die Hochschulen hinaus (dies ergibt sich aus den oben genannten Aufgaben), Nutzung der Erkenntnisse von Emanzipationsbewegungen, die sich mit verschiedenen Formen der Unterdrückung auseinandersetzen (beispielsweise die feministische Bewegung).

Zu den *Werkzeugen* der interkulturellen Pädagogik gehören (vgl. Szymański 1995, 108): Bildung der Kommunikationsfähigkeit (besonders der interkulturellen Kommunikationskompetenz), Bildung der Toleranzeinstellung gegenüber dem „Anderen" (Akzeptieren der pluralistischen Gesellschaft im Alltag), Motivation zur Erkundung anderer Kulturen, um die eigene Persönlichkeit zu bereichern (Bildung der kognitiven Sphäre der Persönlichkeit).

Interkulturelle Kommunikation wird als ein Hauptwerkzeug der interkulturellen Pädagogik betrachtet. Sie bedeutet „Überschreiten von Grenzen der eigenen Kultur, Erforschen von Grenzgebieten, Kontakte zu anderen Kulturen um sich innerlich zu bereichern und die eigene Kultur bewusst in eine Richtung zu entwickeln, die Vergleich ermöglicht und zum Kulturpluralismus führt" (Nikitorowicz 2001, 126).

Schließlich kann interkulturelle Pädagogik durch gegenseitige Bereicherung zur Veränderung von gesellschaftlichen Lebensweisen führen und offene Einstellungen bilden (Nikitorowicz 2001, 124). Dazu ist anzumerken, dass offene Gesellschaften im Gegensatz zu geschlossenen die Bedingungen der Verschiedenheit explizit ausnutzen.

2 Workshops als eine Form der interkulturellen Pädagogik – aus der Sicht von Studenten

Unsere zukünftige Gesellschaft wird multikulturell sein, mit allen Konsequenzen (vgl. Nikitorowicz 2001, 119). Wir müssen uns auf diese Entwick-

lung einstellen und mit der interkulturellen Pädagogik begleiten, auf allen Bildungsstufen. Sie kann uns vorbereiten zum Dialog, zum Zusammenleben und Agieren in einer multikulturellen Gesellschaft.

Wenn diese Notwendigkeiten erkannt werden, ergeben sich einige Fragen an die angehenden Pädagogen: Haben Sie schon an Maßnahmen der interkulturellen Pädagogik teilgenommen? Auf welchen Bildungsstufen lernten Sie die interkulturelle Pädagogik kennen (an der Uni, im Gymnasium oder schon in der Grundschule)? Fühlen Sie sich zum Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet?

Um eine Antwort auf diese und ähnliche Fragen zu finden, habe ich eine Umfrage durchgeführt. Eine erste Stichprobe bildeten die Teilnehmer eines Workshops in Baitz/Brandenburg, der vom 12. bis 16. Dezember 2005 stattfand. Alle Teilnehmer waren weibliche Studierende am Pädagogischen Institut und damit zukünftige Pädagoginnen, die freiwillig am Workshop teilnahmen. Hinsichtlich des Studienfortschritts war die Gruppe nicht homogen: Acht Personen waren im zehnten Semester, zwei im achten, eine im sechsten und zwei im vierten Semester. Die Teilnahme an der anonym gehaltenen Umfrage war freiwillig. Eine Studentin nahm nicht teil. Statistisch ist diese Stichprobe nicht repräsentativ, aber für den Vergleich mit den Konzepten der interkulturellen Pädagogik sind die im folgenden diskutierten Ergebnisse durchaus signifikant.

Eine Grundthese der interkulturellen Pädagogik besagt, dass sie sich auf alle Bildungsstufen beziehen solle. Deswegen fragte ich, ob und auf welcher Bildungsstufe der erste Kontakt mit der interkulturellen Pädagogik (IP) stattfand (Abb. 1).

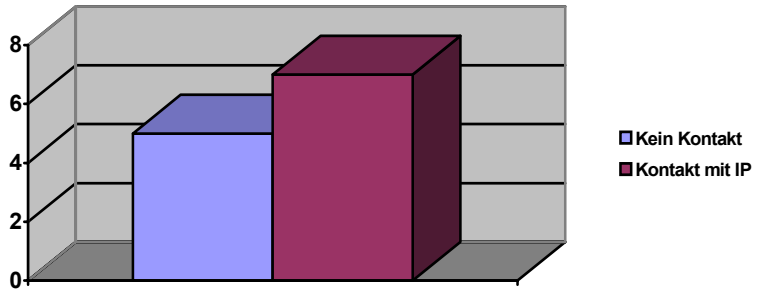

Abb. 1: Zahl der Personen, die einen ersten Kontakt mit der interkulturellen Pädagogik hatten

Fünf Personen hatten zuvor noch keinen Kontakt mit der interkulturellen Pädagogik. Von den sieben Personen mit Erfahrungen in der interkulturellen Pädagogik lernten drei in allgemeinbildenden Schulen die IP kennen, davon eine Befragte in der Grundschule, die beiden anderen im Gymnasium (Abb. 3). Vier Befragte befassten sich mit der interkulturellen Pädagogik zuerst während des Studiums (Abb. 2). Davon gab eine Person eine theoretische Vorbereitung an, eine weitere die theoretische Vorbereitung und eine persönliche Teilnahme am interkulturellen Austausch, zwei die Teilnahme am Austausch.

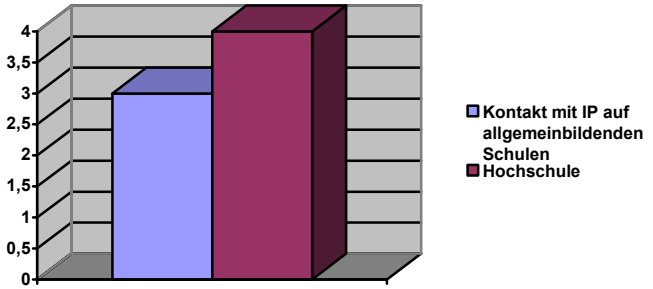

Abb. 2: Bildungsstufe beim ersten Kontakt mit der interkulturellen Pädagogik

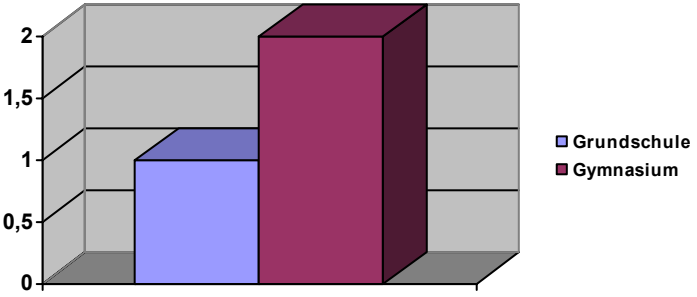

Abb. 3: Erster Kontakt mit der interkulturellen Pädagogik auf allgemeinbildenden Schulen

Die Angaben der Befragten zeigen, dass die Hauptform der interkulturellen Pädagogik offenbar die Teilnahme am interkulturellen Austausch ist (Abb. 4).

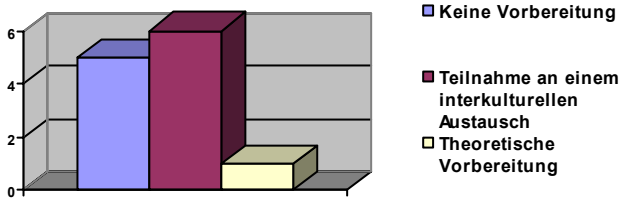

Abb. 4: Schulische Vorbereitung auf die multikulturelle Umgebung

Nur zwei der zwölf Befragten haben sich theoretisch mit der interkulturellen Pädagogik befasst, etwa mit entsprechender Literatur oder IP als Seminarthema, beide an der Hochschule. Hier sind offenbar neue Aufgabenfelder zu erkennen.

Zum Ersten: Verbesserung der theoretischen Lehre an der Hochschule. Schließlich soll die Theorie den Studierenden Handlungskompetenz vermitteln, die sie auf ihr zukünftiges berufliches Leben in verschiedenen Bildungsinstitutionen vorbereitet und sie in den Stand versetzt, dort als Moderatoren eines interkulturellen Austauschs tätig zu sein;

Zum Zweiten: Vermittlung der Grundsätze der interkulturellen Pädagogik schon in den allgemeinbildenden Schulen. Die Befragten lernten die Grundsätze erst während des Studiums kennen; dagegen beschäftigen sich die allgemeinbildenden Schulen offenbar nicht besonders intensiv mit den Ideen dieser Pädagogik.

Fühlen sich die Studierenden hinreichend vorbereitet auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft? Sieben der zwölf Befragten behaupteten, dass sie dazu vorbereitet seien. Fünf Personen räumten Defizite ein. Hauptform der Vorbereitung ist die Teilnahme am interkulturellen Austausch, dann das Lernen von Fremdsprachen, schließlich direkte Kontakte mit den Vertretern der anderen Kultur (Abb. 5).

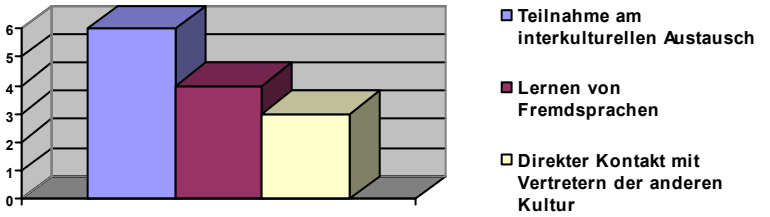

Abb. 5: Form der Vorbereitung auf eine multikulturelle Umgebung

Auch in dieser Hinsicht bestätigt das Umfrageergebnis die Bedeutung des interkulturellen Austauschs und damit die Hauptthese der interkulturellen Pädagogik.

Zur Vorbereitung auf eine multikulturelle Umgebung gehört die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten. Welche Fähigkeiten können die Studierenden benennen, die wesentlich für die Bildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz sind (Abb. 6)?

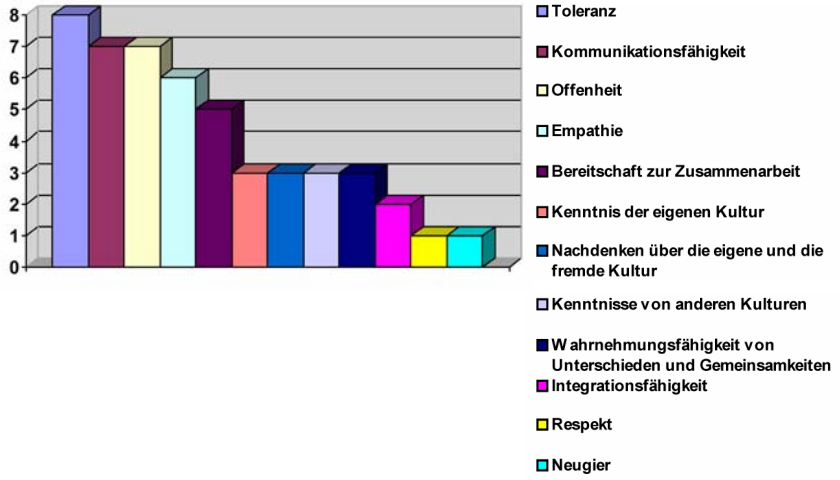

Abb. 6: Fähigkeiten, die für die Bildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz wesentlich sind

Die Befragten nannten eine Reihe von Schlüsselfähigkeiten. Die größte Bedeutung hatte für sie die Toleranz (acht Nennungen), dann folgten Kommunikationsfähigkeit (siebenmal), Offenheit (siebenmal), Empathie (sechsmal), Bereitschaft zur Zusammenarbeit (fünfmal). Außerdem wurden genannt: Kenntnis der eigenen Kultur (dreimal), Kenntnis von anderen Kulturen (dreimal), Wahrnehmungsfähigkeit von Unterschieden und Gemeinsamkeiten (dreimal) sowie Nachdenken über die eigene und die fremde Kultur (dreimal).

Nach dem Workshop gaben dann fünf Personen erneut Auskunft über ihre Rangfolge der Schlüsselfähigkeiten (Abb. 6a): Ganz im Sinne der interkulturellen Pädagogik rangierte nun das Nachdenken über die eigene und die fremde Kultur an erster Stelle mit vier Nennungen.

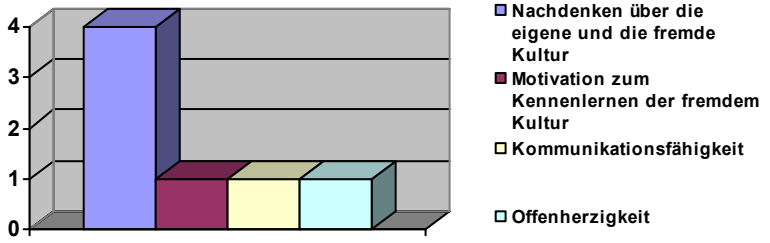

Abb. 6a: Fähigkeiten, die für die Bildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz wesentlich sind – nach dem Workshop (Angaben von 5 Personen.)

Eine gründliche Vorbereitung auf den Kontakt mit einer anderen Kultur ist nur möglich, wenn man auch die Gefährdungen erkennen kann. Welche Gefährdungen der interkulturellen Pädagogik sahen die Befragten (Abb. 7)?

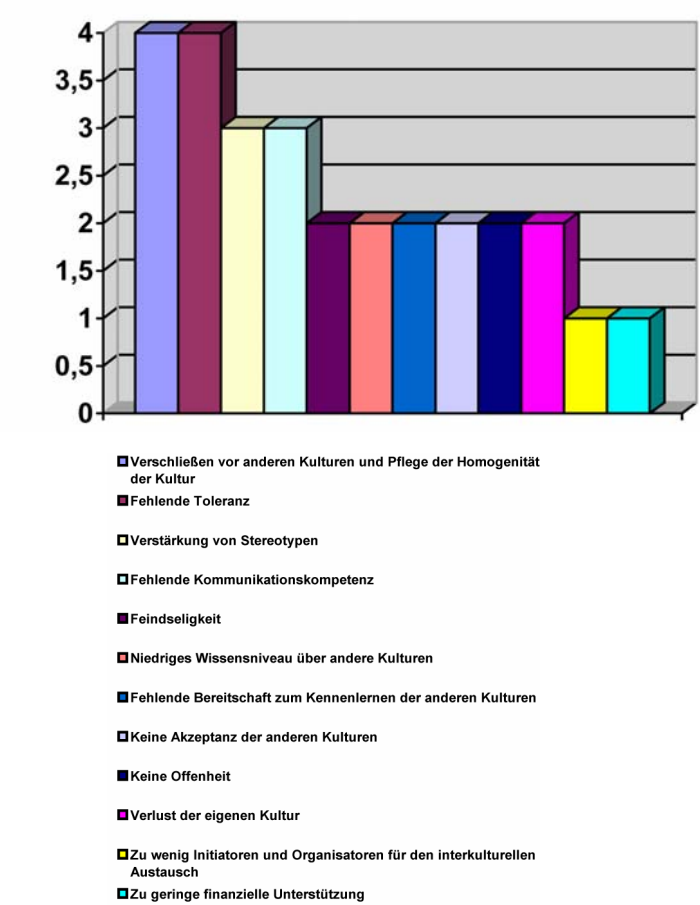

Abb. 7: Gefährdungen des Prozesses der interkulturellen Pädagogik

Als Gefährdungen wurden genannt: Fehlende Toleranz (viermal), Verschließen vor anderen Kulturen und Pflege der Homogenität der Kultur (viermal), fehlende Kommunikationskompetenz (dreimal), Verstärkung von Stereotypen (dreimal).

Die Umfrageergebnisse zeigen, dass die Workshop-Teilnehmerinnen die Grundsätze der interkulturellen Pädagogik richtig interpretieren. Defizite sind aber in der theoretischen Vorbereitung der Studierenden zu erkennen. Mit

einer besseren theoretischen Ausbildung könnten die Pädagogen kompetenter die Grundideen der kulturellen Verständigung vermitteln und damit eher in der Lage sein, ihre Rolle als zukünftige Organisatoren des gesellschaftlichen Lebens wahrzunehmen (vgl. Koć-Seniuch/Cichocki 2000, 228).

Schließlich will die interkulturelle Pädagogik ein kognitives Bedürfnis erzeugen, die Grenzen der eigenen Kultur zu überschreiten und damit gleichzeitig eine positive emotionale Einstellung zu der anderen Kultur bilden. Dies sind die Bedingungen für die Offenheit gegenüber den anderen Kulturen und für die Bereitschaft zur Verständigung (vgl. Nikitorowicz 2001, 126).

Wie die Aussagen der Befragten zeigen, ist der „Workshop" ein akzeptiertes Werkzeug der interkulturellen Pädagogik, denn er ermöglicht die Aneignung von neuem Wissen über andere Kulturen und motiviert zu deren Erkundung (siebenmal genannt), er fördert die Kommunikationskompetenz (sechsmal), er bietet besondere Möglichkeiten zu Kontakten mit „dem Anderen" (fünfmal) und er bereichert die Persönlichkeit der Teilnehmer, weil er die Erkennung von Merkmalen der eigenen Kultur und eine persönliche Integrationserfahrung ermöglicht. Generell wurde die methodische und die inhaltliche Form des Workshops von den Teilnehmern positiv beurteilt.

Literaturhinweise

Koć-Seniuch, G./Cichocki, A. (Hrsg.) (2000): Nauczyciele i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Trans Humana. Białystok.

Nikitorowicz, J. (2001): Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa. Trans Humana. Białystok.

Szymański, M. S. (1995): Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec. In: Nikitorowicz, J. (Hrsg.): Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów. Trans Humana. Białystok.

Klaus-Jürgen Tillmann

Bildungsstandards, Leistungsüberprüfung, externe Evaluation

Die Steuerung des deutschen Schulsystems nach PISA

Über „Steuerungsmodelle“, über „Steuerungswissen“, über „neue Konzepte der Steuerung“ wird in den deutschsprachigen Ländern seit knapp zehn Jahren intensiv diskutiert. Insbesondere die großen Leistungsvergleichsstudien beanspruchen, „Steuerungswissen“ für die Chefetagen des Bildungssystems zu liefern. So wird in dem offiziellen OECD-Konzept für die PISA-Studie betont, dass die Adressaten der Ergebnisse nicht die einzelnen Schulen, sondern die Regierungen der Länder seien. „Das Hauptziel der Entwicklung und Durchführung dieser groß angelegten Untersuchung ist ... die Gewinnung von empirisch gesicherten Informationen, die als Grundlage von schulpolitischen Entscheidungen dienen können“ (OECD-PISA 2000, 9). Und in einem aktuellen Papier der Schweizer Erziehungsdirektion (EDK) heißt es: Es geht darum, „verlässliches Wissen für die Systemsteuerung zu generieren und damit der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung verlässliche Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung zu stellen“ (Rhyn u. a. 2005, 4). In die gleiche Richtung argumentiert die deutsche Kultusministerkonferenz in ihren Konstanzer Beschlüssen (1997), wenn sie von „systemrelevantem Steuerungswissen“ spricht, das durch die von ihr in Auftrag gegebenen Leistungsvergleichsstudien erzeugt werden soll (vgl. Stryck 2000, 120).

1 Einführung: Kann man ein Bildungssystem „steuern“?

Nun muss man aber solche – gelegentlich etwas vollmundig formulierte – Sätze mit einigen Fragezeichen versehen. Denn mit einer solchen Einordnung sind erhebliche Probleme verbunden – sowohl in der Theorie wie im praktischen Vollzug. Darauf hat in Deutschland besonders pointiert ein leitender Regierungsbeamter, der frühere Hamburger Staatsrat Hermann Lange, der lange Zeit auch PISA-Koordinator der KMK war, hingewiesen: „Insbesondere die groß angelegten nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchun-

gen sollen, wie man zu sagen pflegt, ‚Steuerungswissen' vermitteln. Damit ist freilich die Frage noch nicht beantwortet, wie man sich eigentlich die ‚Steuerung' des Bildungswesens vorzustellen hat. Die Metapher ‚Steuerung' suggeriert ein eher mechanisches Bild der Prozesse" und führt deshalb allzu leicht in die Irre (Lange 2000, 20).

Nach seiner Erfahrung – so Lange weiter – könne man ein Bildungssystem nicht steuern, sondern bestenfalls „segeln": denn auf Wind und Wetter und auf viele andere Kräfte habe man keinen Einfluss. Die zur Zeit in Wissenschaft und Administration eindeutig herrschende Theorie ist die des „neuen Steuerungsmodells", der strategisch orientierten „output-Steuerung" (vgl. z. B. Fend 1988, 65), die seit jüngerem auch mit dem Konzept der „Good Governance" in Beziehung gebracht wird (vgl. Altrichter/Heinrich 2005). Dieser Ansatz besagt im Kern: Der Staat regiert nicht mehr bürokratisch und autoritär in die Schulen hinein, sondern setzt jetzt Rahmenbedingungen und Anreize – und er überprüft den „output". Ansonsten agiert die autonome, sich selbst entwickelnde Schule.

Nun sollte man nicht übersehen, dass es neben dieser herrschenden Theorie in der Organisationssoziologie aber auch noch andere, z. T. durchaus provokante Theorien gibt, die die Steuerbarkeit des Bildungssystems weitgehend bestreiten (vgl. Tillmann 2005). So sind nach Weick (1982) in einem Schulsystem die vielen Elemente nur sehr locker miteinander verknüpft („loose coupling"). Und jedes Einzelelement des Systems handelt nach einer je eigenen Logik – und da ist z. B.die Logik einer Schulleitung eine ganz andere als die eines Programmverantwortlichen in einem Ministerium. Deshalb ist es z. B. höchst unklar, was tatsächlich passiert, wenn „oben" bestimmte inputs gesetzt werden. Hierzu nur zwei empirisch gesicherte Ergebnisse: Bei der Revision von Lehrplänen werden in deutschen Schulen zwar einige Papiere umgeschrieben, aber im Unterricht ändert sich so gut wie nichts (vgl. Vollstädt/Tillmann u. a 1999). Und US-amerikanische Untersuchungen zeigen auf, dass der häufige Einsatz von Tests als Evaluationsinstrumente dazu führt, dass – gleichsam als unerwünschte Nebenwirkung – die Absentismusrate steigt; denn die Lehrer sorgen dafür, dass die schlechten Schüler nicht mehr in die Schule kommen (vgl. Kelly 1993; Riehl 1999). Kurz und in der Sicht von Weick: Die Zentrale (bei uns: das Ministerium) weiß zwar nicht, was sie durch ihre Maßnahmen bewirkt. Aber sie verwendet sehr viel Energie darauf, den öffentlichen Eindruck zu erwecken, es gehe alles seinen guten Gang. Zugleich handeln die unteren Einheiten nach ihrer je eigenen Logik

und sind damit in der Regel auch ganz erfolgreich. Dieser organisationssoziologische Theorieansatz wird hier referiert, um deutlich zu machen: Die Annahme, ein Bildungssystem lasse sich „steuern", ist höchst voraussetzungsvoll und keineswegs unumstritten.

Betrachtet man nun vor diesem Hintergrund die bundesdeutsche Diskussion, so zeigt sich: Die allermeisten Akteure in Politik und Administration sind von solchen Zweifeln nicht angekränkelt. Für sie ist klar, dass ein Schulsystem steuerbar ist; dass es lediglich um die Frage der richtigen Instrumente und ihres effektiven Einsatzes geht. Sie werden in dieser Sichtweise von vielen Mitgliedern der erziehungswissenschaftlichen Zunft unterstützt (vgl. z. B. Bos/Postlethwaite 2000).

Die Dominanz einer solchen technologischen Sichtweise wird vor allem deutlich, wenn man sich die aktuelle Diskussion über „Standards" anschaut: Standards scheinen gegenwärtig zu einer Art Lebensretter für das deutsche Schulsystem zu werden. Vom Kindergarten über die Schule bis zur universitären Lehrerbildung: Alle reden von Standards, wenn es um notwendige, um angeblich unverzichtbare Reformen geht. Oelkers spricht hier von einer „Zauberformel", der inzwischen „die Lösung aller Probleme zugetraut" werde (Oelkers 2005, 18). Solche Hoffnungen werden gegenwärtig vor allem von den Schulministerien verbreitet: Standardsetzungen und kontinuierliche Leistungserhebungen sollen entscheidend dazu beitragen, die bei PISA zutage getretenen Kompetenzdefizite der Schüler/innen zu beheben (vgl. z. B. MSJK 2005). Die gleichen Maßnahmen werden von engagierten Schulreformern ganz anders gesehen (vgl. z. B. Arnold 2005; v. d. Groeben 2005). Von ihnen wird das Ende einer schülerorientierten Pädagogik, die massive Verschärfung der Selektion oder gar die Umwandlung der Schule in „Kadettenanstalten" (Hesse 2004, 38) erwartet. Ob in der einen oder der anderen Sichtweise – auf jeden Fall wird diesen Standards eine hohe Wirkmächtigkeit, also eine Steuerungswirkung zugesprochen. Angesichts solcher mal euphorischer, mal erschreckenden Zukunftsbilder soll im Folgenden eher nüchtern gefragt werden: Welche Veränderungen durch Standards und Leistungsevaluationen sind in den Schulen in Deutschland inzwischen eingetreten – und welche Verbesserungen (oder auch Verschlechterungen) der Schul- und Unterrichtsqualität lassen sich davon erwarten?

Dies soll in vier Schritten geschehen:

- Zunächst wird noch einmal der Ausgang dieser Entwicklung knapp dargestellt: Die PISA-2000-Ergebnisse und der daraus entwachsene Handlungskatalog der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK).
- Sodann ist aufzuzeigen, was in dem KMK-Handlungsfeld 5 „Standards und Evaluation" inzwischen in Gang gesetzt wurde – und wie stark davon Schule und Unterricht inzwischen beeinflusst werden.
- Im dritten Schritt wird kritisch nachgefragt: Sind die Standards, so wie sie jetzt vorliegen – sind die Leistungsprüfungen, so wie sie jetzt praktiziert werden – wirklich geeignet, die Schulqualität zu verbessern und Schülerleistungen zu befördern?
- Es folgt dann eine abschließende Einschätzung: Welches Steuerungspotentiale sind mit solchen Instrumenten verbunden – und wo liegen die Grenzen?

2 Die PISA-Ergebnisse in Deutschland und ihre öffentliche Debatte

Am 4. Dezember 2001 wurden die Ergebnisse der Studie PISA 2000 einer interessierten und dann sehr bald schockierten deutschen Öffentlichkeit vorgestellt. Das wohl gravierendste Ergebnis: Fast ein Viertel der Heranwachsenden in Deutschland verlässt mit äußerst dürftigen Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften die Schule – ihre berufliche, wohl auch ihre gesellschaftliche Integration ist massiv gefährdet. Davon betroffen sind vor allem Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen, Einheimische wie Migranten; denn das deutsche Schulsystem ist Weltmeister in der sozialen Auslese, und es ist Spitzenreiter in der Produktion von Schulscheitern (vgl. Baumert u. a. 2001).

2.1 Öffentliche Erregung und politische Handlungszwänge

Mit diesen PISA-Ergebnissen – und dem sechs Monate später folgenden Bundesländervergleich – wurde eine bildungspolitische Diskussion angestoßen, wie sie die Bundesrepublik an Intensität und Dauer noch nicht erlebt hat; diese Diskussion geht weit über den Kreis der Fachexperten hinaus und bewegt bis heute die Öffentlichkeit. Weil in Bielefeld in einem Forschungsprojekt die öffentliche Resonanz auf PISA untersucht wird[1], liegen hierzu

1 Es handelt sich um das DFG-finanzierte Forschungsprojekt „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien" (MiSteL), in dem an der Universität Bielefeld Kathrin Dedering,

einige Zahlen vor: Zwischen Dezember 2001 und Juli 2002 – also in acht Monaten – erschienen im SPIEGEL 61, im FOCUS 96 und in der ZEIT 160 Artikel, die sich auf PISA und die Folgen bezogen (vgl. Tillmann 2004, 479). In dieser öffentlichen Diskussion richtete sich schon sehr bald das Interesse auf die Frage: Was muss geschehen, um hier die Lage zu verbessern? Welche Maßnahmen, welche Reformen sind dringend erforderlich? Dass die Kultusminister/innen – und zwar zunächst alle 16 gemeinsam – dabei unter erheblichen Legitimationsdruck gerieten, liegt auf der Hand. Sie waren und sind zuständig, sie haben die Misere zu verantworten, sie müssen etwas tun. Anders formuliert: Seit Dezember 2001 erwartet die Öffentlichkeit, dass handlungsstarke Bildungspolitiker/innen möglichst schnell wirksame Maßnahmen ergreifen, damit Deutschland bald eine deutlich bessere Leistungsposition erreicht.

Die öffentlichen Erwartungen an die Handlungsfähigkeit der Bildungspolitik sind somit eindeutig – aber gerade deshalb ist die Bildungspolitik in einer besonders schwierigen Lage. Denn die PISA-Ergebnisse beschreiben lediglich im internationalen Vergleich einen Ist-Zustand. Sie stellen in deskriptiver Weise die „schlechte Lage" dar, ohne über die Ursachen dieser Situation genaue Auskunft geben zu können; und die „richtigen" Maßnahmen lassen sich schon gar nicht 1:1 aus PISA ableiten. Anders formuliert: PISA liefert eine „Röntgenaufnahme", aber PISA liefert keinen Handlungsplan. Was damit gemeint ist, soll an einem Beispiel erläutert werden: Einer der zentralen PISA-Befunde lautet „mangelnde Lesekompetenz der 15-jährigen". Allein aufgrund dieses Befundes ist aber nicht entscheidbar, welche der folgenden Maßnahmen Erfolg versprechend sind: mehr Frühförderung im Kindergarten, eine Erhöhung der Unterrichtsstunden im Fach Deutsch, Sprachkurse für Mütter von Migrantenkindern, Festlegung von Standards für das Fach Deutsch, verstärkte Spracherziehung auch in anderen Fächern, mehr Vorleseaktivitäten der Eltern, die Reduzierung von Fernseh- und Computerzeiten bei Kindern, oder gar eine andere Integrationspolitik in Großstädten? All diese Maßnahmen (und auch andere) können mit einer gewissen Plausibilität beanspruchen, eine sinnvolle Reaktion auf das festgestellte Defizit zu sein. Diese Plausibilitäten ergeben sich jedoch nicht aus den PISA-Daten selbst, sondern vor allem aus weiteren wissenschaftlichen Erkenntnisbeständen, etwa aus der Lese- und der Medienforschung, aus der Migrationsforschung, aus der Lehr-Lernfor-

---

Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann, Isa Nessel und Klaus-Jürgen Tillmann (Leitung) arbeiten (vgl. Dedering/Kneuper/Tillmann 2003).

schung. Um bestimmte Vorschläge begründet zu präferieren, andere zurückzustellen – müssten zunächst die angesprochenen Forschungsfelder gesichtet und vergleichend einbezogen werden. Und wenn man dann eine bestimmte Maßnahme bevorzugt – etwa eine Erhöhung der Zahl der Unterrichtsstunden – müsste anschließend über eine vergleichende Evaluation empirisch festgestellt werden, ob der erhoffte Effekt wirklich eintritt. Damit wird deutlich: Es ist ein langer Weg von der empirischen Defizitanalyse zu wissenschaftlich gesicherten Aussagen über wirkungsvolle Maßnahmen. Die wissenschaftliche Absicherung eines bildungspolitischen Vorschlags kostet sehr viel Zeit, und genau diese Zeit hat die Politik nicht – zumal wenn sie unter hohem Erwartungsdruck steht. Sie ist vielmehr gezwungen, unter hohen Unsicherheitsbedingungen relativ schnell zu handeln – und muss dabei auch noch so tun, als sei alles sehr sicher.

2.2 Der Handlungskatalog der Kultusministerkonferenz (KMK)

Und genau so haben die 16 Kultusminister/innen agiert, als sie am Tage der ersten PISA-Veröffentlichungen einen Katalog mit sieben Handlungsfeldern beschlossen und veröffentlicht haben: Die bei PISA festgestellten Defizite sollen behoben werden, indem in allen Bundesländern vor allem in den folgenden Bereichen Maßnahmen ergriffen werden sollen:

1. Verbesserung der Sprachkompetenz in unterschiedlichen Feldern.
2. Bessere Verzahnung von Vor- und Grundschule, frühzeitige Einschulung.
3. Verbesserung der Grundschulbildung (Lesekompetenz, mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz).
4. Bessere Förderung bildungsbenachteiligter Kinder.
5. Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluation.
6. Stärkung der diagnostischen und methodischen Kompetenz der Lehrkräfte.
7. Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote.

Vgl. Pressemitteilung der KMK vom 06. 12. 2001

In diesem Beitrag interessiert besonders das Handlungsfeld 5, das in der Langfassung lautet: „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage verbindlicher Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ (vgl. KMK).

Hier – in unmittelbarer Reaktion auf PISA – spricht die KMK erstmals von „verbindlichen Standards“ und stellt sie in einen Kontext mit der Qualitätssicherung von Schule und Unterricht. Damit lautet die politische Aussage: Durch die Festlegung verbindlicher Leistungsanforderungen – nunmehr als „Standards“ bezeichnet – werden wir die Leistungsergebnisse der Schüler/innen verbessern, unerwünschte Leistungsdifferenzen zwischen Schulen minimieren und insbesondere den Anteil der Jugendlichen mit geringen Kompetenzen – also die „Risikogruppe“ – reduzieren. Das ist – wenn man so will – die politische Ankündigung dieses Handlungsfeldes 5 im KMK-Katalog. Die Plausibilität dieses Maßnahmebündels wird vor allem mit ausländischen Erfahrungen – etwa aus England und den USA, aber auch aus Finnland und Schweden – begründet (vgl. Klieme 2005). Dort sei es auf diese Weise vor allem gelungen, so wird vielfach berichtet, den Erwerb der Basisqualifikationen zu sichern.

Nun macht der Katalog von sieben Handlungsfeldern ja unmittelbar deutlich, dass auch die KMK nicht an *ein* Heilmittel glaubt, sondern breite Handlungsnotwendigkeiten sieht: von der Verbesserung der Sprachkompetenz in der Vorschule über die stärkere Förderung in der Grundschule bis hin zur Ausweitung von Ganztagsangeboten. Damit signalisiert der Katalog: In sechs Handlungsfeldern geht es um verstärkte Förderung, um eine Erweiterung von Lerngelegenheiten; und nur in einem (in Handlungsfeld 5) geht es um Überprüfung, Messung, Evaluation: ein angemessenes Verhältnis zwischen Förderung und Evaluation, könnte man zunächst meinen.

Bevor die Maßnahmen dieses Handlungsfelds 5 näher betrachtet werden, sind noch einige Anmerkungen zu diesem KMK-Handlungskatalog erforderlich. Es wurde ja bereits aufgezeigt, dass man die „richtigen“, die „notwendigen“ Maßnahmen nicht einfach aus den PISA-Ergebnissen ableiten kann. Eine Vielzahl von Handlungsfeldern, eine noch viel größere Zahl von pädagogischen wie bildungspolitischen Einzelmaßnahmen sind denkbar. Der KMK-Katalog wählt aus dieser möglichen Vielzahl aus – und weil die KMK ein *politisches* Gremium ist, hat sie dies auch nach politischen Kriterien getan. Hier haben sich die 16 Minister/innen aus unterschiedlichen Parteien auf einen gemeinsamen Katalog als Kompromiss verständigt. Enthalten sind deshalb nur solche Maßnahmen, auf die man sich parteiübergreifend einigen konnte. Andere, möglicherweise strittige, fehlen. Dies erklärt zum einen den hohen Stellenwert der Maßnahmen im Vor- und Grundschulbereich (drei Handlungsfelder). Es macht zugleich verständlich, warum an keiner Stelle

Maßnahmen geplant werden, die auf eine Reduzierung des selektiven Charakters der Sekundarschule hinauslaufen. So wird die Schulstruktur der Sekundarstufe I genauso wenig angesprochen wie die Notwendigkeit, das Sitzenbleiben zu reduzieren. Was das Thema „Standards und Evaluation" angeht, wird damit deutlich: Im Dezember 2001 konnte man sich politisch auf die Entwicklung von gemeinsamen Bildungsstandards und ihre regelmäßige empirische Überprüfung durch Tests einigen. Damit verbinden sich bestimmte „Wirkungshoffnungen", was die Verbesserung von Schülerleistungen angeht: Die Vorgabe von Standards soll dazu führen, dass die Lehrkräfte sich stärker als bisher auf die Vermittlung fachlicher Kernkompetenzen konzentrieren. Dabei sollen die Testergebnisse Hinweise und Anregungen für zielgenaue Lernförderungen geben. Auf diese Weise sollen Lehreraktivitäten und Schulentwicklungsmaßnahmen angeregt werden, die wiederum zu einer Intensivierung des Lernens bei Schüler/innen führen sollen; im Ergebnis soll es dann zu einem (auch im internationalen Vergleich) besseren „output" kommen. Ob dies alles eintreten wird, ist zunächst aber mit einem großen Fragezeichen zu versehen.

Nicht übersehen werden darf im Übrigen, dass diese Verabredungen der KMK nicht nur auf eine Verbesserung von Schülerleistungen zielen, sondern dass sie ihre Wirkungen auch in der bildungspolitischen Debatte zeigen sollen: Die Kultusminister/innen versprachen und versprechen sich von diesem Thema – also von klaren Leistungsanforderungen und ihrer Überprüfung durch Tests – einen deutlichen Legitimationsgewinn in der Öffentlichkeit. Und diese politische Rechnung, das wird noch zu zeigen sein, ist weitgehend aufgegangen.

3 Das bevorzugte Handlungsfeld: Standardsicherung und Leistungsevaluation

Im folgenden soll die besondere Stellung des Handlungsfeldes 5 im Rahmen des KMK-Katalogs herausgearbeitet werden, um sodann nach der konkreten Umsetzung zu fragen – und zwar am Beispiel des (bis Frühjahr 2005) sozialdemokratisch regierten Bundeslandes Nordrhein-Westfalen.

3.1 Das Konzept der Kultusministerkonferenz

Im Dezember 2001 hat die KMK diesen Handlungskatalog veröffentlicht. Schaut man sich im Jahr 2005 einmal an, was denn seitdem real passiert ist, so gibt es sporadische Entwicklungen mit großen länderspezifischen Unter-

schieden ist fast allen Feldern: die Sprachförderung im Grundschulbereich wurde intensiviert (so z. B. in Bremen), das Einschulungsalter nach vorne verlagert (so z. B. in Berlin), der Ganztagsbereich weiter ausgebaut (so insbesondere in Rheinland-Pfalz und NRW). Doch in all diesen Handlungsfeldern gibt es auch Bundesländer, in denen wenig oder gar nichts passiert ist (vgl. Hovestadt 2005b). Zugleich springt ins Auge: Systematische, länderübergreifende und inzwischen in allen Ländern praxisrelevant gewordene Aktivitäten hat es nur in einem einzigen Handlungsfeld gegeben – nämlich im Handlungsfeld 5, bei der Qualitätssicherung durch „verbindliche Standards" und „ergebnisorientierte Evaluation". Hier sind in allen Bundesländern in großer Geschwindigkeit Maßnahmen ergriffen worden, die inzwischen als Vergleichsarbeiten, als zentrale Lernstandserhebungen, als zentrale Abschlussprüfungen in vielen Schulen auch real angekommen sind. Dabei gibt es zwar Variationen zwischen den Ländern, doch die Übereinstimmung in dieser Entwicklung ist weitaus größer (vgl. Hovestadt 2005a).

Damit lässt sich zugespitzt formulieren: In den Handlungsfeldern, die auf verbesserte Lerngelegenheiten und auf verstärkte Förderung zielen, finden sich zwar in verschiedenen Bundesländern einzelne Aktivitäten; aber durchgängige oder gar länderübergreifende Maßnahmen lassen sich kaum ausmachen. Zugleich hat es einen kräftigen Boom und ein zunehmend dichteres Netz von Maßnahmen gegeben, die auf standardisierte Leistungsüberprüfungen setzen und die sich von dort eine Qualitätsverbesserung erhoffen. Hier folgt seit Dezember 2001 ein KMK-Beschluss auf den nächsten – und die Umsetzung in den Ländern geht Schlag auf Schlag. In der folgenden Tabelle sind diese Aktivitäten der KMK im einzelnen aufgelistet (vgl. Hoffmann-Götting/Eschmann/Daumen 2005):

Aktivitäten der KMK zur Installierung von nationalen Bildungsstandards (2002–2004)

4./5.12.2001, KMK Bonn
Im Zusammenhang mit der PISA-I-Veröffentlichung werden sieben Handlungsfelder festgelegt. Eins davon zielt auf Standardsetzung und kontinuierliche Evaluation.

23./24.2. 2002, KMK Eisenach:
Beschluss zur Erstellung gemeinsamer (nationaler) Bildungsstandards für die Jahrgänge 4 und 9/10 in den „Hauptfächern"

17./18.10. 2002, KMK Würzburg:
Verabschiedung eines Zeitplans für die Erstellung nationaler Bildungsstandards, Grundsatzbeschluss zur Errichtung eines nationalen Qualitäts- und Testinstituts.

18.2.2003, Expertise zu nationalen Bildungsstandards
Die Bundesministerin für Bildung und Forschung und die Präsidentin der KMK stellen gemeinsam das von der „Klieme-Kommission" erstellte Gutachten über die „Entwicklung nationaler Bildungsstandards" vor.

Juni 2003, Bildungsstandards-Entwürfe für den mittleren Abschluss
Erste Entwürfe für Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache) werden vorgelegt

4.12.2003, KMK Bonn
Beschluss über die „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss" (Kl. 10). Verabschiedung der entsprechenden Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache.

3.6.2004, KMK Mainz
Das „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen" (IQB) an der Humboldt Universität Berlin wird gegründet.

14./15.10. 2004, KMK Mettlach
Beschluss über die „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich". Verabschiedung von Bildungsstandards (Jg. 4) für Deutsch und Mathematik. Verabschiedung von Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jg.. 9) für Deutsch, Mathematik und Englisch.

15.12.2004, KMK Bonn
Verabschiedung der Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer (Mittlerer Abschluss, Jg. 10)

Diese Übersicht zeigt: Zwei bis drei Jahre nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse haben die Länder nationale „Bildungsstandards" für die Kernfächer in Kraft gesetzt – und zwar sowohl für das Ende der Grundschulzeit (4. Jg.) als auch für den Mittleren Abschluss (10. Jg.) und für den Hauptschulabschluss nach der 9. Klasse. Nimmt man hinzu, dass in dieser Zeit außerdem noch die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur" – die EPA ´s – überarbeitet und neue beschlossen worden sind, so steht man vor einem beeindruckenden Arbeitsergebnis: Die wichtigsten Voraussetzungen für einen Systemwechsel – für den Übergang von der input- zur output-Steuerung – sind in zwei Jahren vollzogen worden. Eine Pilotphase mit Evaluation – wie etwa in Österreich – hat es in Deutschland nicht gegeben. Wie immer man diese Verfahren der Standardisierung und Leistungsprüfung sonst beurteilen mag: Die KMK hat hier allen Kritikern gezeigt, dass sie sich – wenn es darauf ankommt – sehr schnell einigen kann und dass sie auch in der Lage ist, bundesweite Konzepte zügig umsetzen. Damit hat sie der nach PISA wieder massiv aufkommenden Kritik am Bildungsföderalismus ein Bild entschlossener Handlungsfähigkeit entgegengesetzt.

Und ein weiteres kommt hinzu: Aus unseren umfangreichen Analysen sowohl der überregionalen Presse wie der regionalen Zeitungen in vier Bundesländern wissen wir: Diese Form der Standardsetzungen, verbunden mit kontinuierlichen Leistungsüberprüfungen, sind auf eine fast ungebrochen positive öffentliche Resonanz gestoßen. Während unter Pädagogen daran viel Kritik geübt wird, waren und sind die Zeitungen des Lobes voll. Dass die Kultusminister mit diesen Maßnahmen endlich angemessen und entschlossen handeln, wird von der links-alternativen „Tageszeitung" (taz) in Bremen genauso vertreten wie von dem eher konservativen Wochenmagazin FOCUS. Kurz: Die durch PISA politisch angeschlagenen Kultusminister haben durch die schnelle Durchsetzung von Standards und regelmäßigen Tests in der Öffentlichkeit ganz erhebliche Punktegewinne erzielen können – jede/r für sich und die KMK gemeinsam.

Nun ist aber aus langjährigen Erfahrungen bekannt, dass KMK-Beschlüsse das eine sind, und die alltägliche Schulpraxis etwas ganz anderes – und dass beides herzlich wenig miteinander zu tun haben kann. Doch genau das ist hier ausdrücklich *nicht* der Fall. Die KMK-Beschlüsse und ihre jeweiligen Umsetzungen greifen schon jetzt spürbar in den Schul- und Unterrichtsalltag ein. Dies soll am Beispiel des größten Bundeslandes Nordrhein-Westfalen aufgezeigt werden (vgl. MSJK 2005). Die Daten unseres MiSteL-Projekts und die

Analyse von Hovestadt (2005a) zeigen, dass die Situation in den meisten anderen Bundesländern sehr ähnlich ist.

3.2 Umsetzungs-Beispiel: Nordrhein-Westfalen

Die folgende Beschreibung endet bewusst mit dem März 2005; damals wurde in Nordrhein-Westfalen die seit 39 Jahren regierende SPD durch eine CDU/ FDP-Regierung abgelöst. Gezeigt wird im Folgenden somit, wie sich in der Folge von PISA bei *gleichbleibender* Regierungskoalition die bildungspolitischen Positionen verändert haben. Zunächst zur Erinnerung: Die sozialdemokratische Regierungspolitik in Nordrhein-Westfalen war über lange Zeit äußerst skeptisch gegenüber zentralen Leistungsmessungen und zentralen Abschlussprüfungen. Beim Abitur wurde lange die dezentrale Prüfung offensiv verteidigt – als bewusstes Kontrastprogramm zu Bayern und Baden-Württemberg. Und die Befürwortung zentraler Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I stand bis Ende der 90er Jahre in scharfem Widerspruch zur Bildungspolitik von SPD und Grünen. Beide Positionen sind von der rot-grünen Landesregierung in der Folge von PISA aufgegeben worden. Stattdessen wurde beschlossen, vom Jahr 2007 an das Zentralabitur einzuführen – und im Schuljahr 2006/ 07 werden die ersten „teilzentralen" Prüfungen am Ende der Sekundarstufe I abgenommen. Zentrale Aufgabenstellungen in Deutsch, Mathematik und der 1. Fremdsprache werden dabei ergänzt durch schulinterne Leistungsbewertungen in den anderen Fächern. Das ist ohne Zweifel für NRW eine bildungspolitische Kehrtwende, die von den Verantwortlichen in engen Zusammenhang gebracht wird mit der Orientierung an den Bildungsstandards. Dazu heißt es Anfang 2005 aus dem NRW-Ministerium: „Untrennbar mit der curricularen Ebene der Bildungsstandards ... (ist) ... ein System regelmäßiger zentraler Leistungsüberprüfungen" verknüpft. „Standardsetzung und Standardüberprüfung bedingen sich gegenseitig" (Orth 2005, 63f.).

Das zweite Element, das in NRW unter Bezug auf die Bildungsstandards eingeführt wird, sind sog. „Kernlehrpläne", die ab Schuljahr 2005/06 verpflichtend werden sollen (vgl. MSJK 2005, 12f.). Diese Kernlehrpläne beziehen sich unmittelbar auf die KMK-Bildungsstandards. Sie „definieren klarer als bisher, was am Ende eines Bildungsabschnitts ... gekonnt werden soll" (Orth 2004, 14).

Als drittes Element dieses Systems einer standardbezogenen Leistungsevaluation werden vergleichende Lernstandserhebungen verpflichtend durchge-

führt. Im 4. Schuljahr bearbeiten alle nordrhein-westfälischen Schüler/innen zentral gestellte Aufgaben in Deutsch, Mathematik, im 9. Schuljahr außerdem in Englisch. Die ersten landesweiten Erhebungen wurden im Herbst 2004 durchgeführt und ausgewertet. Dabei findet die Lernstandserhebung für das 4. Schuljahr im Rahmen des VERA-Projekts[2] in Kooperation mit sechs weiteren Bundesländern statt. Die Lehrkräfte werten die Tests in den Schulen selber aus und geben die Daten dann in einen zentralen Computer ein. Die Schule erhält die Werte für die verschiedenen Klassen und einen Gesamtwert, der mit landesweiten Daten verglichen werden kann. Und jedes Kind soll eine Rückmeldung über die eigenen Ergebnisse bekommen. Aus der Analyse und Diskussion der Vergleichswerte sollen sich dann Anstöße für eine Qualitätsentwicklung ergeben (vgl. MSJK 2005, 18).

Doch damit noch nicht genug: Für die Jahrgänge 3 und 7 sind außerdem schulinterne Leistungsüberprüfungen durch Parallelarbeiten vorgesehen. Auch sie beziehen sich auf vorgegebene Standards. So wurden in NRW „verbindliche Anforderungen in Deutsch und Mathematik am Ende von Klasse 2“ entwickelt. Darauf bezogen werden im 3. Schuljahr Klassenarbeiten als Parallelarbeiten geschrieben. Betrachtet man dies in der Perspektive eines Kindes und seiner Schullaufbahn, so bedeuten diese Beschlüsse der früheren sozialdemokratischen Landesregierung: (siehe Tabelle Seite 170)

In zwölf Schuljahren sind somit in NRW jetzt fünf verpflichtende und eine empfohlene Maßnahmen zur vergleichenden Leistungsüberprüfung vorgesehen. Einige dieser Erhebungen werden bereits seit Herbst 2004 praktiziert. Eine so schnelle Umsetzung eines komplexen Handlungskatalogs hat es im staatlichen Schulwesen wohl höchst selten gegeben.

2 VERA ist ein Gemeinschaftsprojekt von sieben Bundesländern, es ermittelt die fachlichen Leistungen im 4. Jahrgang. Die Entwicklung und Koordination erfolgt in der Universität Landau (Andreas Helmke). Siehe www.uni-landau.de/vera/literatur.htm

Zentrale Leistungsüberprüfungen in Nordrhein-Westfalen	
1.	Die erste vergleichende Leistungsprüfung kann in der 3. Klasse erfolgen: Parallelarbeiten in Deutsch und Mathematik vor dem Hintergrund definierter Leistungserwartungen. Dies ist für die Grundschulen allerdings nicht verpflichtend.
2.	Ein Jahr später – im 4. Schuljahr – erfolgen zentrale Lernstandserhebungen in den gleichen Fächern. Sie beziehen sich auf die KMK-Bildungsstandards der 4. Klasse. Im gleichen Jahr fällt die Entscheidung über die zu besuchende Schulform der Sekundarstufe I[3].
3.	Im 7. Schuljahr werden verpflichtend Parallelarbeiten in Deutsch, Mathematik und in der 1. Fremdsprache geschrieben.
4.	Im 9. Schuljahr erfolgt die zentrale Lernstandserhebung in Deutsch, Mathematik und der 1. Fremdsprache.
5.	Erstmals 2007 erfolgt am Ende des 10. Schuljahrs die teilzentrale Abschlussprüfung – mit zentralen Aufgaben in Deutsch, Mathematik und der 1. Fremdsprache. Sie bezieht sich – genauso wie die vorangegangenen Lernstandserhebungen – auf die KMK-Bildungsstandards des 10. Jahrgangs.
6.	Und schließlich: Erstmals 2007 steht am Ende des 12. Schuljahrs das Zentralabitur, das sich an den EPA´s orientiert.

4 Bildungsstandards und Leistungsevaluation: kritische Anmerkungen

Damit ist deutlich: Es geht hier nicht um eine allein akademische Debatte, die mit der Schulpraxis nichts zu tun hat; vielmehr geht es um systematisch betriebene und längst praktisch gewordene Veränderungen bei der Überprüfung von Schülerleistungen. Wie sind diese Maßnahmen, wie ist das inzwischen installierte Instrumentarium einzuschätzen? Wie berechtigt sind die Hoffnungen, dass die Qualität von Schule und Unterricht dadurch besser wird? Mindestens drei Aspekte der bisherigen Entwicklung geben eher Anlass zur Skepsis:

4.1 Die Dominanz der Standard-Entwicklung

Die erste kritische Anmerkung wiederholt ein bereits vorgetragenes Argument: Um auf die bei PISA festgestellten Defizite (mangelnde fachliche

3 In NRW beginnen (wie in den allermeisten deutschen Ländern) die Schulformen der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, in NRW auch Gesamtschule) mit der 5. Klasse.

Kompetenzen, hohes Maß sozialer Selektivität) angemessen zu reagieren, sind konzentrierte Fördermaßnahmen in unterschiedlichen Bereichen erforderlich – von der Frühförderung im Kindergarten bis zur Nach-Alphabetisierung von Jugendlichen. Das wird im Prinzip auch von der KMK so gesehen, deshalb hat sie ja den thematisch durchaus vielfältigen Handlungskatalog vorgelegt. Wenn man aber schaut, auf welche Maßnahmen sich die Umsetzung bisher konzentriert hat, wo die 16 Kultusministerien koordiniert und stringent vorgehen, dann sind das vor allem „Standardsetzung und Leistungsevaluation". Dies verbindet sich mit einer z. T. massiven Vernachlässigung der anderen Bereiche, in denen es jeweils um die Verstärkung von Lerngelegenheiten und um die gezielte Förderung der Heranwachsenden geht. Von der Sache her lässt sich dies kaum rechtfertigen, Begründungen dafür lassen sich allenfalls im politischen Feld finden:

- Zum einen sind selbst großflächige Leistungsevaluationen immens viel billiger als etwa der durchgängige Ausbau der Ganztagsschule oder die flächendeckende Einführung von Förderstunden.
- Zum anderen sind großflächige Leistungsevaluationen und zentrale Abschlussprüfungen öffentlich hoch populär. Deshalb führen solche Maßnahmen zu politischen Punktgewinnen, auf die kein Minister – gleich welcher Partei – verzichten möchte.

Mit einer solchen Einordnung ist nicht gesagt, dass Standardsetzungen und Leistungsevaluation nicht auch sinnvolle Maßnahmen sein können. Doch scheint es wenig angemessen, diese Maßnahmen so stark in den Vordergrund zurücken – und zugleich die angekündigten Förderaktivitäten deutlich bescheidener zu betreiben.

4.2 Abschlussbezogene Regelstandards statt Mindeststandards

Der zweite Kritikpunkt bezieht sich auf die massiven Differenzen zwischen dem Konzept der Bildungsstandards, wie sie in offiziellem Auftrag von der Klieme-Kommission[4] entworfen wurden (vgl. Klieme u. a. 2003) – und dem, was die KMK daraus gemacht hat. Die Kommission geht davon aus, dass die Definition von Standards und die darauf bezogenen Leistungsprüfungen dann

4 Im Auftrag des Bundes-Bildungsministeriums und in Absprache mit der Kultusministerkonferenz hat eine Kommission namhafter Erziehungswissenschaftler/innen unter der Leitung von Eckart Klieme 2003 ein Gutachten erstellt, in dem ein Konzept von „Bildungsstandards" entworfen wurde.

sinnvoll sind, wenn sie einen Beitrag zur Sicherung und Entwicklung der Schulqualität leisten – und wenn dadurch Lernprozesse und Lernergebnisse positiv beeinflusst werden. Standards sollen vor allem dazu beitragen, dass immer weniger Schüler/innen die notwendigen Basisqualifikationen verfehlen. Eine solche Orientierung bedeutet zugleich eine klare Absage an Standards als Instrumente einer effektiveren Auslese. Entsprechend formuliert die Klieme-Kommission: Die Funktion von Bildungsstandards bestehe „nicht darin, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schüler zu verstärken. Im Vergleich mit anderen Staaten ... zeichnet sich Deutschland ohnehin dadurch aus, dass die Schüler mehr Leistungsdruck als Unterstützung wahrnehmen“ (Klieme u. a. 2003, 49). Diese Position hat dazu geführt, dass die Kommission an zwei besonders wichtigen Stellen eindeutige Empfehlungen formuliert hat:

a) Sie hat dringend empfohlen, Standards als *Mindest*standards zu entwickeln. Diese „zielen darauf ab, dass gerade Leistungsschwächere nicht zurückgelassen werden. Jede Schule, jedem Lehrer sollte klar sein, welche Mindesterwartungen gestellt werden. Angesichts der Tatsache, dass unser Bildungssystem ...Schwächen vor allem im unteren Leistungsbereich zeigt, kommt diesem Merkmal besondere Bedeutung zu“ (Klieme u. a. 2003, 20). Zugleich warnt die Expertenkommission vor der Abfassung von Regelstandards, weil diese immer auch „Gewinner und Verlierer“ produzieren.
b) Zum zweiten macht die Kommission sehr deutlich, dass die standardbezogenen Leistungserhebungen überprüfen sollen, wie gut ein Schulsystem, wie gut eine einzelne Schule ihren Bildungsauftrag erfüllt: Es geht somit um *System-Monitoring,* und es geht um *Schulevaluation*, es geht *nicht* um die Zensierung oder gar Auslese des einzelnen Schülers, der Schülerin. Dazu das Gutachten: „Von einer Verwendung der Standards bzw. standard-bezogener Tests für Notengebung und Zertifizierung wird abgeraten“ (Klieme u. a. 2003 ,5). Und weiter: „Dies ist mit ein Argument dafür, Testeinsätze nicht in den Abschlussjahrgängen durchzuführen“ (Klieme u. a. 2003, 39).

Festzuhalten ist nun aber, dass die KMK all diese Empfehlungen beiseite geschoben hat: Sie hat keine Mindeststandards, sondern Regelstandards vorgelegt. Und diese Regelstandards sind bewusst auf Abschlüsse und Abschlussprüfungen bezogen – „abschlussbezogene Regelstandards“ heißt es dann auch offiziell, und die entsprechenden Tests finden kurz vor den Über-

gängen statt. Damit hat die Realität des selektiven deutschen Schulsystems das Klieme-Konzept schon bei der Abfassung der Bildungsstandards eingeholt. Beschrieben werden in diesen „abschlussbezogenen Regelstandards" der KMK die fachbezogenen Kompetenzen, die ein „durchschnittlicher" Schüler haben sollte, wenn im deutschen Schulsystem wichtige Selektionsentscheidungen anstehen – nämlich am Ende der 4. und am Ende der 10. Klasse. Und sowohl bei Lernstandserhebungen wie bei den zentralen Prüfungen werden die Standards bewusst mit der individuellen Leistungsbewertung verknüpft. Anders formuliert: Die Absicht der Klieme-Kommission, die „Bildungsstandards" von Anbeginn an gegenüber den Selektionsprozessen des gegliederten Schulsystems sperrig zu gestalten, ist ein frommer Wunsch geblieben. Zugleich ist die angestrebte Funktion, auch schwächeren Schülern eine Basisqualifikation zu garantieren, bereits in der Konzeptualisierung auf der Strecke geblieben.

4.3 Die Reduzierung auf wenige Fächer

Nun soll hier nicht die „gute" Klieme-Kommission gegen die „böse" KMK in Stellung gebracht werden – vielmehr ist mindestens ein Punkt kritisch anzusprechen, der beide in gleicher Weise betrifft: Sowohl Klieme u. a. als auch die KMK sprechen ja von „Bildungsstandards", tatsächlich geht es aber um Kompetenzen und Leistungsanforderungen in drei Unterrichtsfächern – in Deutsch, Mathematik und in der 1. Fremdsprache. Auch ohne an dieser Stelle eine umfassende bildungstheoretische Argumentation zu entfalten (vgl. z. B. Jürgens 2005), kann nicht übersehen werden: Hier gerät nur ein bestimmter, eng ausgewählter Bereich der schulischen Arbeit in den Blick. Das Qualitätsverständnis, das von den Bildungsstandards transportiert wird, ist betont fachspezifisch – und es richtet sich auf nur drei Fächer. Dies mag pragmatisch sinnvoll sein, ist zugleich aber mit der großen Gefahr eines pädagogischen Reduktionismus verbunden. Die Schule hat eben mehr als vier Fächer, und viele wichtige Aufgabenstellungen liegen jenseits des Fachunterrichts. Es kommt hinzu, dass die von der KMK vorgelegten Bildungsstandards auch fachbezogen heftig kritisiert werden; insbesondere den Deutsch-Standards wird vorgeworfen, den Bildungsauftrag des Faches nicht angemessen abzubilden (vgl. Spinner 2005). Man kann daher ernsthafte Zweifel anmelden, ob der Begriff der „Bildungsstandards" wirklich angemessen ist – ob man nicht richtiger und bescheidener von fachlichen Leistungsstandards sprechen sollte (vgl. Jürgens 2005).

Insgesamt führen die real existierenden „Bildungsstandards“ der KMK dazu, dass hier nur ein spezifischer Teil der schulischen Aufgabenerfüllung in den Blick gerät. Und man muss sehr aufpassen, dass nicht unter der Hand diese drei Fächer zum alleinigen Bewertungsmaßstab für die schulische Arbeit werden. Hier lauern Gefahren, die ernst genommen werden müssen. Das kann z. B. dadurch geschehen, dass bei einer Schulevaluation das Leistungsinventar einzelner Fächer bewusst um überfachliche Kompetenzen erweitert wird – und zwar um solche Kompetenzen, die im Schulprogramm der jeweiligen Schule eine besondere Rolle spielen. Deshalb hat z. B.das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung bei der Evaluation der Laborschule nicht nur die PISA-Leistungstests eingesetzt, sondern hat auch die politische Orientierung, die Kooperationsfähigkeit, das Sozialklima erhoben (vgl. Watermann/ Thurn/Tillmann/Stanat 2005). Auf diese Weise wird das Konstrukt „Schulqualität“ auch in seinen empirischen Ergebnissen deutlich mehrdimensionaler.

5 Noch einmal: Kann man ein Bildungssystem „steuern“?

Zunächst sei noch einmal daran erinnert, welche Erwartungen sich mit Standards und Leistungsvergleichs-Studien als „Steuerungsinstrumenten“ verbinden: *Erstens* richten Standards den Blick auf die Kerninhalte eines Faches und sprechen damit die implizite Aufforderung aus, sich intensiver um deren Vermittlung zu kümmern. Dies bezieht sich insbesondere auf eine Sicherung von Basiskompetenzen bei schwächeren Schüler/innen. *Zweitens* setzen Standards auf eine empirische Überprüfung des Kompetenzerwerbs, so dass die Frage, was die Schüler/innen denn gelernt haben, nicht länger den Vermutungen, Hoffnungen und Verdrängungen überantwortet wird, sondern sich jetzt „harte Fakten“ ermitteln lassen. Und *drittens* können Schülerleistungen nunmehr in vergleichender Weise bewertet werden: Was wird in Klassen etwa gleicher Ausgangssituation gelernt, was kann die Ursache für Leistungsdifferenzen sein? Dies sollte dann der Ausgangspunkt für Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung sein.

Damit stellt sich abschließend erneut die Frage: Können Standards und darauf bezogene Unterrichtsevaluationen ein sinnvolles Steuerungsinstrument sein, mit dem man auf die PISA-Misere angemessen antworten kann? Führen diese Instrumente zu der erhofften Qualitätsverbesserung und Leistungssteigerung? Dies lässt sich – so die abschließende These – pauschal weder mit Ja noch mit Nein beantworten, sondern hängt davon ab, ob die mit den Bildungsstandards verbundenen empirischen Leistungsmessungen vor Ort für

die Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden. Konkret: Ergeben sich aus den Leistungsdaten für die einzelne Lehrkraft, für eine Fachkonferenz, für ein ganzes Kollegium Ansatzpunkte und Anstöße, die eigene Praxis kritisch zu hinterfragen? Führen problematische Ergebnisse dazu, dass Förderaktivitäten verstärkt, dass individuelle Förderung in heterogenen Gruppen verbessert, dass Basisqualifikationen besser gesichert werden? Auf eine solche Verarbeitung der vergleichenden Leistungsmessungen hoffen die deutschen Kultusministerien. So heißt es in einer Broschüre des NRW-Ministeriums zu den Lernstandserhebungen: „Die Ergebnisse der beteiligten Klassen werden in der Lehrerkonferenz und den Fachkonferenzen der Schule erörtert, um daraus konkrete Maßnahmen für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht abzuleiten. ... (Die) Schule trägt dafür Sorge, dass getroffene Entscheidungen mit dem Schulprogramm und den schulinternen Lehrplänen ... verknüpft und umgesetzt werden“ (MSJK 2005, 18).

Was hier so eindeutig klingt, ist jedoch keine Ist-Beschreibung, sondern ein höchst anspruchsvolles *Programm*. In der Schulrealität handelt es sich dabei um einen schwierigen, einen hochkomplexen Prozess; ob er gelingt, hängt von der konkreten Situation der Schule, hängt von der Reflexionsfähigkeit, der Kooperationspraxis, der Innovationsbereitschaft eines Kollegiums ab. Aus etlichen ausländischen Beispielen (vgl. z. B. Ratzki 2005) ist allerdings bekannt, dass Standards konstruktiv in die Förderkultur einer Schule eingebaut werden können, wenn sie mit anderen Maßnahmen ineinander greifen: mit Fortbildung und Coaching von Lehrkräften, mit der Entwicklung individueller Förderpläne, mit Ressourcen für die gezielte Förderung einzelner Schüler(innen) – dies alles gehört dazu. Rüdell (2005) hat dies für eine englische Sekundarschule eindrucksvoll beschrieben. Wenn eine solche Verknüpfung von Standardsetzung, Standardüberprüfung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht gelingt, dann könnten die Standards die erhofften positiven Effekte haben. Doch dass es dafür keine Garantie gibt, zeigt das folgende Beispiel: Als in Hamburg die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudie LAU (7. Jahrgang) zurückgemeldet wurden, haben vor allem die Kollegien, an deren Schulen eher unbefriedigende Ergebnisse erzielt wurden, über Ursachen und notwendige Maßnahmen diskutiert. Dabei sind mehrere Gymnasien zu dem Ergebnis gekommen, dass ihre relativ schlechten Leistungswerte auf ihre verfehlte Aufnahmepolitik zurückzuführen seien: Sie würden zu viel ungeeignete Schüler/innen zu Beginn der 5. Klasse aufnehmen, deshalb seien die Testergebnisse so schlecht ausgefallen. Als Maßnah-

me wurde beschlossen, künftig bei der Schüleraufnahme selektiver vorzugehen (vgl. Klug/Reh 2000).

Auch daran zeigt sich: Ob Standards und ihre Überprüfungen an deutschen Schulen Anstöße zur Qualitätsentwicklung geben werden oder ob sie eher zur Abweisung der „falschen" Schüler/innen – und damit der Verschärfung der Selektion – dienen, ist gegenwärtig noch offen. Standards und verpflichtende Leistungsüberprüfungen dürfen somit nicht als zentral installierbare „Selbstläufer" zu besserer Schulqualität und höherer Leistung (miß)verstanden werden. Sie entfalten eine solche Wirkung vielmehr nur dann, wenn dadurch Lehrkräfte „vor Ort" zu engagierter Reformarbeit animiert werden. Ob dies gelingt, hängt jedoch in starkem Maße von der vorn bereits angesprochenen *Eigenlogik* ab, die in der jeweiligen Schule das Handeln anleitet: Bringt es der Schule einen Gewinn, der zentralen Vorgabe zu folgen? Oder ist es sinnvoller, die Forderungen nur formal zu erfüllen, um die eigenen Kräfte woanders einzusetzen? Genau dieser Punkt erweist sich als die entscheidende Klippe für alle zentralen Steuerungsbemühungen. Wie es dabei den „Standards" gehen wird, ist gegenwärtig noch offen.

Literaturhinweise

Altrichter, H./Heinrich, M. (2005): Schulprofilierung und Transformation schulischer Governance. In: Büeler, X./Buholzer, A./Roos, M. (Hrsg.): Schulen mit Profil. Innsbruck, S. 125–140.

Arnold, R. (2005): Die PISA-Lüge. Die Wiedererstarkung mechanistisch-linearer Pädagogik und ihrer Bildungspolitik. In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII). Velber , S. 65–67.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Bos, W./ Postlethwaite, N. (2000): Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In: Rolff, H. G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Weinheim, S. 365–386.

Dedering, K./Kneuper, D./Tillmann, K.J (2003): Was fangen „Steuerleute" in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an? In: Füssel, P./Roeder, M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 156–175.

Eikenbusch, G/.Lagergreen, T. (2004): Kein Elchtest für Schulen. Erfahrungen mit Tests und zentralen Prüfungen in Schweden. In: Pädagogik 56, 6, S. 28–32.

Fend, H.(1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen. Weinheim.

Groeben, A. v. d. (2005): Aus Falschem folgt Falsches. In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich-Jahresheft XXIII), Velber, S. 78–81.

Herrmann, U. (2003): „Bildungsstandards" – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 5, S. 625–639.

Hesse, A. (2004): Zwei Seiten einer Medaille. Bildungsstandards und „Standards" in der Bildungspolitik. In: Pädagogik 56, 6, S. 28–32.

Hoffmann-Götting, J./Eschmann, W./Daumen, C. (2005): Und sie bewegt sich doch ... Vom Umgang mit den Ergebnissen externer Evaluation aus der Sicht von Bildungspolitik und Schulaufsicht. In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII), Velber, S. 32–36.

Hovestadt, G. (2005a): 16 Bundesländer. Eine Übersicht zu Bildungsstandards und Evaluation. In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII), Velber, S. 8–11.

Hovestadt, G. (2005b): Weichenstellungen nach PISA – Recherchen in den deutschen Bundesländern. http://www.gew.de/binaries/Binary4158/hovestadt_pisa.pdf. (Stand: 29.1.2005).

Jürgens, E. (2005): Standards für schulische Bildung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament", Heft 12, S. 26–31.

Kelly, D. M. (1993): Last chance high: How boys and girls drop out of alternative schools. New Haven.

Klieme, E. (2005): Bildungsqualität und Standards. In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII), Velber, S. 6–7.

Klieme, E. u. a. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Klug, Chr./Reh, S.(2000): Was fangen die Schulen mit den Ergebnissen an? Die Hamburger Leistungsvergleichsstudie aus der Sicht der „beforschten" Schulen. In: Pädagogik 52, 12, S. 16–21.

MSJK (2005) (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW): Standards setzen, Ergebnisse überprüfen, Qualität sichern. Informationen zur Qualitätsentwicklung im allgemein bildenden Schulwesen in NRW 2005. Düsseldorf.

OECD-PISA (Hrsg.) (2000): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin (MPI).

Lange, H. (2000): Qualitätssicherung und Leistungsmessung in den Schulen auf internationaler und nationaler Ebene. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Vortragsmanuskript).

Oelkers J. (2005): Von Zielen zu Standards. Ein Fortschritt? In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII), Velber, S. 18–19.

Orth, G. (2004): Der Erwartungsdruck ist groß. Interview zur Einführung von Kernlehrplänen, Lernstandserhebungen und teilzentralen Prüfungen in der Sekundarstufe I der NRW-Schulen. In: Neue Deutsche Schule, 3, S. 14–16.

Orth, G.(2005): Eine Chance für die Qualität schulischer Arbeit. Standards und zentrale Leistungsüberprüfungen. In: Becker, G. u. a.(Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII), Velber, S. 63–64.

Peek, R. (2004): Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) – Klassenbezogene Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. In: Empirische Pädagogik, 18, 1, S. 82–114.

Ratzki, A. (2005): Finnland. Erfahrungen mit Bildungsstandards und individuellen Fördermaßnahmen. In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII), Velber, S. 50–53.

Rhyn, H. u. a. (2005): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft: "Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz". Länderbericht der Schweiz für das OECD/CERI Seminar am 29. September 2005 in Nottwil/ Schweiz (Manuskript).

Riehl, C. (1999): Labeling an letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts. In: Palls, A. M. (Ed.): Research in Sociology of Education and Socialization. New York, S. 231–268.

Rüdell, E. (2005): Standards at work. Beauchamp College in Leicestershire. In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII), Velber, S. 54–56.

Spinner, K. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards (Friedrich Jahresheft XXIII), Velber, S. 88–91.

Stryck, T. (2000): Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 111–128.

Tillmann, K. J. (2004): Was ist eigentlich neu an PISA? In: Neue Sammlung 44, 4, S. 477–486.

Tillmann, K. J. (2005): Herausforderung an die Steuerung von Bildungssystemen. Vortrag auf dem OECD/CERI-Seminar am 29. September 2005 in Notwill/Schweiz (Manuskript).

Vollstädt, W./Tillmann, K. J./Rauin, U./Höhmann, K./Tebrügge, A. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen.

Watermann, R./Thurn, S./Tillmann, K. J./Stanat, P. (Hrsg.) (2005): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Juventa.

Weick, K. E. (1982): Administration Education in Loosely Coupled Systems. In: Phi Delta Kappa 63, S. 673–676.

Botho von Kopp

‚New Governance', gesellschaftlicher Wandel und civil society

Steuerung von Schule im Kontext von Paradoxien und Chancen

1 Kontexte

Der generelle Kontext der gegenwärtigen Diskussion um Steuerung bzw. Governance ist bestimmt durch den heutigen Stand des gesellschaftlichen Wandels, der, stimuliert durch wachsende Komplexität und Verflechtung („Globalisierung"), Interessenlagen neuer politisch-ökonomischer Konstellationen, neuer Agenturen und Akteure zu einem radikalen Wandel im Steuerungsverständnis geführt hat. Civil society, üblicherweise verstanden als dritter Bereich neben Staat und Wirtschaft bzw. als gesamtgesellschaftliches Modell, das die beiden anderen wesentlich mitbeeinflusst und miterfasst, und damit zusammenhängend der Themenbereich Aufbau bzw. Wiederaufbau demokratischer Strukturen in ehemals totalitären Systemen und Diktaturen, „New nation building" usw. sowie daraus abzuleitende neue Konzepte einer neuen „Bürgererziehung" oder „civic education", sind so gesehen komplementäre Bestandteile dieses Wandels.

Steuerung und entsprechende Beaufsichtigung und Kontrolle des Bildungswesens waren seit Beginn des einsetzenden bzw. verstärkten staatlichen Engagements in diesem Bereich gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Europa lange durch Konflikte bestimmt worden: Vor allem ging es um die Konkurrenz zwischen Staat und Kirche, zunehmend auch um Mitsprache weiterer Interessengruppen. Schließlich hat ein „relativer Konsensus" in der Ära nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem „relativ dauerhaften" Muster geführt (Green u. a. 1999, 53). Dieser Zustand hat sich in letzter Zeit geändert und es ist festgestellt worden, dass Bildungssystemsteuerung zum aktuellsten und strittigsten Punkt aller Reformbereiche geworden sei und es kaum ein Land in der EU gäbe, das keine wesentlichen Veränderungen in diesem Bereich zu verzeichnen habe (vgl. Green u. a. 1999, 53.).

Was eigentlich die Qualität von Schule ausmache, was eine „gute Schule“ sei und was die Steuerung zum Funktionieren einer guten Schule beitrage, ist eine uralte Frage. Antworten wurden immer aus dem Bezug zum jeweiligen gesellschaftspolitischen Umfeld heraus gesucht. Generell beziehen sich die Qualitätsforderungen sowohl auf die kognitiven wie auch die nichtkognitiven (motivationalen, charakterbildenden, sozial-handlungsorientierten) Aspekte von Erziehung und Bildung. Heute wird erwartet, dass weniger zentralstaatliche Vorgaben und Interventionen, weniger direkte (Input-)Steuerung, dagegen mehr Dezentralisierung, Subsidiarität, Eigenverantwortung von Schule, Partizipation von inner- und außerschulischen Akteuren, eine erhöhte Qualität sichern – und gleichzeitig den finanziell und organisatorisch aufwendigen Apparat konventioneller (direkter, hierarchischer) Steuerung entlasten können.

Das in den letzten Jahren in den sog. Large-scale assessments-LSAs (etwa IEA, TIMMS, PISA) weiterentwickelte Instrumentarium zur möglichst objektivierbaren, international vergleichbaren Überprüfung von Qualität als Evaluation schulischer Lernerfolge wird bislang in zwar wichtigen Bereichen wie Mathematik, Naturwissenschaften, Literacy, angewendet. Diese erfassen aber nur einen extrem engen und vor allem – im Hinblick auf einen erleichterten Vergleich: sinnvollerweise – weitestgehend entkontextualisierten Bereich der von der Schule zu erwartenden Gesamtqualität. Dies ist genau das Dilemma, dass einerseits solche relativ entkontextualisierte LSAs (die sogar eingestandenermassen eine normative Dimension haben; vgl. Baumert u. a. 2001, 19) als Erweiterungen von sekundäranalytischen, qualitativen, Best-Praxis- und Fallstudien-Vergleichen eine unbedingt notwendige Forderdung darstellen. Andererseits sind sie bei ihrem gegenwärtigen technologischen Stand gerade im Hinblick auf die Forderung nach unmittelbarer Vergleichbarkeit einer Vielzahl von Systemen relativ autistische Angelegenheiten. Zudem verfangen sich Interpretationen der Datenmassen nicht selten in tautologischen Zirkeln. Viele mit LSA beschäftigte Wissenschaftler sind sich dessen bewusst und befürworten Kontextualisierung, insgesamt sind jedoch der Qualitätsbegriffs wie auch die empirische Konstruktion von Messgrößen des kulturell-sozialen Kontextes in LSAs eng geblieben.

Jene Aspekte, die einen weitergehenden Begriff von Qualität berücksichtigen würden – also etwa die einer humanistischen, emotional befriedigenden Charakterförderung, der individuellen Entwicklung und Position des Bürgers in der Gesellschaft sowie der überindividuellen, sozial stabilisierenden Funktion von Schule und Schulpädagogik – sind bisher in empirischen LSAs noch

kaum bzw. in vielen Bereichen überhaupt nicht vorhanden. Was die Durchführung und etwaige Effekte von 'Bürgerziehung' (der deutsche traditionelle Begriff der „staatsbürgerlichen Erziehung“ scheint im gegebenen Kontext problematisch) bzw. civic education betrifft, so kann als umfassendster und auf dem Stand der heutigen LSA-Technologie befindlicher Vergleich die „Civic Education Study“ (CIVED; 1994–2002[1]) der IEA gelten. Sie enthält einen großen Fundus an Daten, die zu weiteren Fragestellungen anregen. Zu den interessanten Ergebnissen gehören sicher die Hinweise darauf, dass nicht nur Schüler aus Ländern weitgehend bruchlos gewachsener demokratischer Tradition, wie etwa England, sondern teilweise auch Schüler aus den neuen Transformationsländern sehr gute Ergebnisse aufwiesen (insgesamt lag Polen sogar auf dem ersten Platz). Andererseits muss man angesichts einer in empirischen Studien nachgewiesenen Staatsverdrossenheit der Öffentlichkeit dieser Länder, so auch der Lehrer, nach der Validität solcher Ergebnisse und damit der gesamten Studie fragen.

Darüber hinaus sollte nicht nur ‚Momentaufnahmen', sondern auch dem Wandel demokratischen Verständnisses in den verschiedenen Altersstufen weiter nachgegangen werden. Zudem gibt es unterschiedliche Verständnisse von demokratischen Strukturen aber auch die Divergenzen zwischen Wissen über demokratische Strukturen einerseits und Internalisierung und emotioneller Basierung von demokratischen Prinzipien andererseits. Auch hier gilt, dass es noch wesentliche Desiderate für die Kontextualisierung solcher Studien gibt. Als eine Arbeit, die versucht solche Kontextualisierungen zu erfassen, soll hier die internationale Studie von Ingelhart u. a. über den kulturellen ökonomischen und politischen Wandel in 43 Ländern hervorgehoben werden (vgl. Ingelhart 1997). Allerdings weist sie – dem Gegenstand entsprechend – einen hohen Aggregationsgrad auf, womit weiterhin eine entscheidende Lücke zwischen Makro- und Mikrosystemen bzw. -daten bestehen bleibt. Bei der weiteren Entwicklung der LSAs in der Bildungsforschung wird es nicht lediglich um eine weitere Erhöhung der quantitativen Raffinesse der Messinstrumentarien, sondern um neue Qualitäten gehen.

Die Qualität von Schule unter den neuen Bedingungen ist dagegen auch die nach den Zusammenhängen eines offensichtlichen gesellschaftlichen Wandels, der sich in vielerlei Hinsicht als noch undeutlich und daher oft kontro-

1 http://www.iea.nl/cived.html. Diese Fragestellung wird weitergeführt in der International Civic and Citizenship Education Study – ICCS, die 2009 abgeschlossen sein wird: http://www.iea.nl/icces.html

vers, vor allem jedoch als extrem unpräzise verschlagwortet darstellt. Angesichts dessen plädiere ich für eine kritische Betrachtung der angesprochenen Schlagworte, die diesen Prozess begleiten. Erste Befunde des angesprochenen Prozesses zeigen deutlich Widersprüche und Paradoxien, die sich aus dem semantischen Gestus der neuen Steuerung einerseits und ihrer politisch-gesellschaftlichen Praxis andererseits ergeben. Es geht mir bei der kritischen Analyse der Zusammenhänge von Neuer Steuerung und ihrer Einbettung in den globalisierten Kontext also nicht nur um ihre infrastrukturelle und organisatorische Voraussetzung oder um strategische Positionen von Akteurshierarchien und Akteursgruppen. Es geht auch nicht primär um die funktionalen Begründungen der Steuerungsmodelle, die (wie das Argument der Marktsteuerung) überwiegend aus dem ökonomischen Sektor entnommen sind. Unangebracht sind deswegen sowohl reflexhafte Kritik an der vorgeblichen „Ökonomisierung" der Gesellschaft als auch eine vulgärmarxistische (man könnte aber genauso gut sagen: eine vulgärkapitalistische) Setzung eines platten Primats der Ökonomie. Es geht vielmehr darum, kritische Fragen zu stellen und nach tieferliegenden Zusammenhängen zu suchen, aus denen der angesprochene Wandel hervorgeht und sich ständig weiterentwickelt.

Diese Weiterentwicklung kann gesamtgesellschaftlich m. E. adäquat als kulturelle Evolution modelliert werden, wobei dem oben angesprochenen „semantischen Gestus" eine Schlüsselstellung zukommt. Die Träger gesellschaftlich-kultureller Evolution, so jüngste, interessante Theorien, können als „Kulturgene" (vgl. Lumsden/Wilson 1981), „units of cultural transmission" bzw. „Meme" (vgl. Dawkins 1976; Dennet 1997; Blackmore 2000) gesehen werden, die, im „Emergenzspiel" in Analogie zur Darwinschen Evolution von Selektion, Replikation und Vererbung, das erfolgreiche Überleben von Kultur und Gesellschaft garantieren und weitertragen. Meme unterschiedlicher Komplexität und Funktionalität (Gerüchte, Moden, politische Bewegungen, wissenschaftliche Theorien, Religionen und eben auch Unterrichtsinhalte) vollziehen dieses Weitertragen nicht vorrangig nach dem vertikalen (langsamen, hierarchischen) Muster der genetischen Vererbung über Ketten von nachfolgenden Generationen mit jeweils superlangen Erneuerungszyklen, sondern einem beschleunigten und sich selbst zunehmend beschleunigenden Muster von Selektion, Replikation und Vererbung. Nur unter horizontalen Bedingungen von Gleichzeitigkeit und einer gewissen Enthierarchisierung ist diese Beschleunigung der Evolution denkbar. Sie verläuft, grob gesagt, über einen ständig vorantreibenden Diskurs. Es ist nicht anzunehmen, dass diese Beschleunigungsbewegung geradlinig verläuft, aber offensichtlich

befinden wir uns gegenwärtig in der Phase einer solchen Beschleunigung. Auch diese hat einen im Zusammenhang gesellschaftlich-kultureller Evolution tieferliegenderen Grund als momentane Strategieinteressen von noch so mächtigen Akteuren oder Akteursgruppen:

„Wenn es schon dem Mittelalter nicht gelang, die Gotteskugel und die Weltkugel konzentrisch ineinander zu setzen, so würde die Moderne erst recht nur Verrücktheit produzieren, sollte sie sich das hybride Projekt vornehmen, die Vielzahl der Kultur- und Unternehmensstandorte als Untersphären in eine konzentrisch gebaute Monosphäre zu integrieren … Die letzte Kugel [der Globus der Globalisierung – von Kopp] erlaubt weite Konstrukte nur in der Horizontalen – was einzelne Hochbauten nicht ausschließt. Sie stimuliert neighbourhoods, joint ventures, interkulturelle Transaktionen unter künstlichen, nicht zu steilen Himmeln; sie verlangt nach Foren, Podien, Baldachinen, Schirmherrschaften, Allianzen, Mäzenaten; sie begünstigt Konvente aus Interessengruppen an verschieden formatierten Tischen, in Konferenzsälen von abgestufter Größe. Den Gedanken an eine Super-Monosphäre oder ein machthabendes Zentrum aller Zentren wird sie in Zukunft nicht unterstützen“ (Sloterdijk 2005, 231f.).

Die Neue Steuerung, von der hier die Rede ist, stellt einen relevanten Aspekt – und Katalysator – der oben angesprochenen (momentanen, relativ kurzfristigen?) Beschleunigungsphase dar. Eine Konsequenz dieses beschleunigten Emergenzbetriebs ist die ständige Kommunikation der Meme. Sie präsentiert sich als ein umfassendes „Megagespräch“, das seinen Bogen spannt von erhabensten Innovationsblitzen und Mutationen bis hin zum tagtäglichen millionenfachen Geschwätz über Banalitäten, jede Menge „Rauschen“ und Redundanzen. Trotzdem erfüllt auch diese Ebene in allen Bereichen tagtäglicher Kommunikation und tagtäglicher interner Dialoge der verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen ihre Funktion als Membiotope, als Themen- und Sinnerhalter und -verstärker, als Nährböden für die Entwicklung der Mem-Arten und somit neuer Modelle und Interpretationen sich verändernder Gesellschaft, Weltkenntnis und Weltkonstruktion. Auch der Charakter von Aktion selbst mutiert unter diesen Bedingungen der zunehmenden Bedeutung semantischer Aktion:

„Die internationale Politik transformiert sich angesichts des anwachsenden Bewegungsdrucks zwischen den Weltakteuren auf signifikante Weise: Sie scheint vor unseren Augen aus der Ära der großen Handlungen auszutreten und überzugehen ins Zeitalter der großen Themen – das heißt, der generali-

sierten Risiken, die zu semantischen Institutionen, mithin zu Universalien neuen Typs, gerinnen. Diese müssen in Dauerbesprechungen kleingearbeitet werden“ (Sloterdijk 2005, 223f.).

Dies, darauf ist explizit zu verweisen, sollte allerdings nicht dazu führen, Aktion und Akteure zu vernachlässigen. Es sollte aber jedenfalls dazu anregen, die Zusammenhänge von Sprache und Aktion und sich dabei enthüllende Widersprüche und Paradoxien sehr genau unter die Lupe zu nehmen.

2 Sind komplexe Systeme steuerbar? [2]

Die Annahme über einen Zusammenhang zwischen Steuerung einerseits und Qualität von Schule (z. B. im Sinne von Schülerleistung wie sie von PISA gemessen wurde) andererseits, scheint auf den ersten Blick durchaus plausibel, ist aber im einzelnen empirisch (noch) nicht schlüssig nachgewiesen. Die Sozialwissenschaften in Westdeutschland hatten zudem seit den 1960er Jahren der Steuerung von Bildungsvorgängen – insbesondere auf der Makro- und Mesoebene – überwiegend Skepsis entgegengebracht. Hintergründe dieser Skepsis waren vielfältig: die Überwindung der restaurativen Tendenzen der Bundesrepublik, der Einfluss der Ideologiekritik der Frankfurter Schule, der Neomarxismus, die Studentenbewegung usw. Eine radikal ideologiekritische (freilich selbst zeittypisch ideologiegebundene) Sichtweise stellte fest, dass es nicht die „Strategien der Bildungsproduktion“ (vgl. Becker/Jungbluth 1972) seien, „aus denen sich das reale Zustandekommen der gesamtgesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems“ ablesen lasse, also die Aktivitäten von „Parteien, Verbänden, Kultusministern, Schulverwaltungen, Haushaltsausschüssen, Beratungskommissionen usw. ... und damit auch nicht die strategischen Absichten von Individuen und Gruppen, sondern die Struktur- und Funktionsprobleme, die sich aus der konkreten Verfassung und Organisation des gesellschaftlichen Gesamtsystems und der Weise, in der es sich reproduziert, ergeben“ (Offe 1973, 218f.).

Noch zugespitzter gesagt, seien es nicht „finalistische Handlungsvorstellungen ... die nur den Einbildungen ihrer Träger nach den gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen zugrunde liegen“, sondern diese seien lediglich als „Interpretation oder subjektiver Reflex von ‚apersonalen strukturellen Verknüpfungen’“ [3] zu verstehen. Eine solche Grundannahme schreibt Steuerung

2 Teile dieses Abschnitts sind entnommen aus: von Kopp, 2005.
3 Dieser Begriff von Offe zitiert nach Berstecher/Spree, 1971, S.4.

nicht nur keine rationale, strukturschaffende Rolle zu: Eine Übereinstimmung zwischen den steuerungspolitisch deklarierten Zielen einerseits und den Resultaten staatlichen Handelns andererseits sei ein „ganz unwahrscheinlicher, selbst erklärungsbedürftiger Fall“ (Offe 1973, 248), bzw. die „prognostischen und operativen Defizite von Bildungsplanung lassen die Behauptung nicht als übertrieben erscheinen, dass sie nur unter Bedingungen funktionsfähig wäre, die so wenig komplex sind, dass ein Bedarf an Bildungsplanung nicht ernstlich aufkommen würde“ (Offe 1973, 230).

Auch jüngere Einschätzungen, gegebenenfalls aus anderen theoretischen Positionen heraus, argumentieren ähnlich skeptisch: „In each dimension relevant to developmental policy – education and economic growth, education and sociopsychological modernization, education and political mobilization – these connections are neither direct nor linear, nor do they produce the same effects in different societies. Instead, they are as a rule not very pronounced, only partially effective, basically dysfunctional, or purely and simply counterproductive. In any case, they are ‘highly problematic’ and can only be understood in terms of relationships” (Schriewer 2000, 319).

So sehr Steuerungsmöglichkeit hochkomplexer Systeme und Prozesse, nicht zuletzt auch im Bezug auf das oben angesprochene Modell der Memevolution, problematisiert werden muss, so wird doch hier der Befund, dass gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen *grundsätzlich* lediglich subjektive Reflexe von „apersonalen strukturellen Verknüpfungen“, nicht aber von intentionaler Steuerung seien, hier nicht nachvollzogen. Zugrundeliegende (Makro-) Strukturen sind mit Sicherheit „apersonal“ . Das schließt aber nicht aus, dass auch „personale“ Steuerung von Einzelakteuren bzw. von als Agenturen verfasste Akteursgruppen konkret wirksame und auf ihrer überschaubaren Ebene evolutionsgestaltende Funktion haben können. Was die bei Schriewer behauptete – seltene – partielle Effizienz von Steuerung angeht, müsste in diesem Zusammenhang die generelle Frage nach der Messbarkeit von Qualität bildungspolitischer Steuerung thematisiert werden. Allerdings fehlen differenzierte Instrumentarien, die entsprechende Qualitäts- und Effektivitätsmessung über simplizistische (nominalistische und quantitative Soll-Ist-Vergleiche hinaus) leisten könnten. Wir müssen darüber hinaus nicht nur davon ausgehen, dass es – grob gesagt – gute und schlechte Steuerung gibt, sondern auch gewollte und ungewollte, vorhergesehene und unvorhergesehene Steuerungsfolgen und -effekte also im Sinne der intendierten Steuerungsziele: kontraproduktiver Entwicklungen und „Kollateralschäden“ von Steuerungsein-

griffen. Auch für sie gilt allerdings, dass sie ohne weitere intensive Arbeit auf diesem Gebiet analytisch und empirisch schwer zu identifizieren und zu operationalisieren sind.

Was die neue Philosophie von Bildungssteuerung angeht, so sind eindeutige Hinweise darauf, ob und vor allem: mit welchen (Steuerungs-)Mitteln und Strukturen Qualität (in ihren verschiedenen Aspekten) von Schule verbessert werden kann, zwar plausibel, aber noch nicht belegt, aber auch nicht widerlegt. Deswegen ist nicht von vornherein davon auszugehen, dass Steuerung generell illusionär, dysfunktional oder legitimatorisch, insgesamt wirkungslos (s. o.) sei – obwohl sie alle diese Merkmale haben kann. Nicht nur lässt sich „die Besonderheit der Steuerungsform des Bildungswesens eines Landes ... durch internationale Vergleiche herausarbeiten“ [4], sondern künftige interdisziplinäre Studien können dazu beitragen, angenommene Zusammenhänge zwischen Steuerungsphilosophie, Steuerungswirklichkeit und Folgen für die Qualität von Schule weiter zu erhellen.[5]

Das eigentliche Problem sowohl von Steuerungsanalyse wie Steuerungspraxis besteht also, so die hier vertretene Position, nicht im Makro-Mikro-Gegensatz apersonaler versus personaler Steuerung, sondern in der im evolutionären Prozess phasenweise zunehmenden Komplexität von Aktions- und semantischen Institutionen. Dieser Befund knüpft an Offes oben zitierter Aussage an, übernimmt jedoch nicht dessen resignierendes Resümee, dass Steuerung nur unter Bedingungen funktionsfähig wäre, die so wenig komplex sind, dass ein Bedarf an ihr nicht ernstlich aufkommen würde. Im Gegenteil, die eigentliche Aufgabe von gesellschaftlicher Aktivität in ihren verschiedenen Subsystemen liegt eben auch darin, aktiv in die gesellschaftliche Evolution einzugreifen, sie zu gestalten und – auch unter zunehmend komplexeren Bedingungen – zu steuern. Dabei muss man sich freilich von einem naiven Begriff von Steuerung als unmittelbare und unbedingte Beherrschung des zu steuernden „Objekts“ verabschieden.

---

4 Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000, S. 87: http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/pisaplus_eng01.pdf

5 Als beispielhafte Studien, die sich dieser Forderung annäherten, können z. B. die beiden vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung koordinierten Projekte: Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie, 2004: „Comparison of Education Systems in Selected Countries: Understanding the International Variation of PISA Results“ , und: Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie, 2006: „Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich“ angesehen werden.

3 Wandel von Gesellschaft und Steuerungsphilosophie

Offensichtlich befinden wir uns in einem gesellschaftlichen Wandel, der sich auf Technologie, Ökonomie und Kultur erstreckt. Die neue Gesellschaft wird üblicherweise mit Begriffen wie postmodern, postindustriell, postkapitalistisch, postmaterialistisch, als Weg in die globalisierte „Informations-" und „Wissensgesellschaft", in die „civil society" neuer Bürgerbeziehungen und Partizipationen usw. verschlagwortet. Solche Charakterisierungen sprechen unterschiedliche Bereiche des Wandels an, und die identifizierten Tendenzen verlaufen weder räumlich noch zeitlich kontinuierlich, keineswegs widerspruchsfrei und stoßen teilweise auf erhebliche Widerstände.[6] Dieser Wandel bringt zweifellos neue Dimensionen von Komplexität mit sich, und Steuerbarkeit von gesellschaftlichen Systemen und Subsystemen wird zunehmend anspruchsvoller und mit Hilfe konventioneller Instrumentarien und Strategien immer weniger erfolgversprechend. Angesichts dieser Problemlage gibt es zwei Strategien sowohl der theoretischen Analyse als auch der auf Praxis ausgerichteten Erstellung von Steuerungsmodellen, die letztlich zu derselben Schlussfolgerung kommen:

Zum einen kann die Komplexität der Steuerungsmodelle in den theoretischen Vorüberlegungen sowie in der Modellbildung selbst ständig erhöht werden, um mögliche Anweisungen für die Realisierung hoch- und höchstkomplexer *direkter* Steuerung zu gewinnen. Als interessantes und relevantes Modell bieten sich neuronale Steuerungsabläufe, wie sie etwa im Gehirn ablaufen, an. Der Kognitionswissenschaftler Hutchins modelliert diese Steuerungstätigkeit mit einer Analyse der hochkomplexen, ineinandergreifenden und aufeinander abgestimmten Steuerungstätigkeiten und Steuerungsabläufe eines Schiffes – also der (auch etymologisch) konkretesten Form von „Steuerung" (eine Modellierung, die sich auf seine eigene Feldforschung an Bord eines Flugzeugträgers stützt; vgl. Hutchins 1995). Die Quintessenz seiner Forschungen ist, wenn ich richtig sehe, die wohl maximal detaillierte Nachzeichnung höchstdifferenzierter, konventioneller zentraler Steuerung. Diese Stufe des Steuerungsbegriffs lässt das konventionelle Verständnis des Steuerns durch einen Steuermann weit hinter sich[7]. Damit befindet er sich an einem

6 Z. B.: Botho von Kopp 2001, 2002, 2003 a und b

7 Nach Brüsemeister verweist der Begriff „Steuerung" gerade im Gegensatz zu dem neuen und damit bei ihm programmatischen Begriff der „governance" eben auf dieses konventionelle Konzpt: „Der Begriff „Steuerung" , der sich etymologisch auf das Steuern (kybernein) eines Schiffs oder auch des Staates zurückführen lässt, verweist auf einen singulären Ak-

Punkt, an dem klar wird, dass auch dieses „Kapitäns- und Steuermannmodell“ und seine Analyse von jetzt an nicht mehr entkontextualisiert betrieben und beschrieben werden kann und eine neue Qualität gewinnt. Dieser Sprung bei dem noch die Instrumente linear-quantitativer Steuerungskonstrukte maximal ausgereitzt wurden, zeigt auch in diesem Bereich: „adaptation to change may be easier in distributed than in centralized systems“ (Hutchins 1999, 227).

Die Entkontextualisierung (die zu einem gewissen Grad in Anfangsstadien exakt-wissenschaftlicher Vorgehensweisen berechtigt sein mag), so zeigt dieser Qualitätssprung, hatte zu „deaf, dump, and blind, paraplectic agents as models of human cognition ...“ (Hutchins 1995, 368) geführt und – so lässt sich in Analogie erweitern – zu eben solchen „stummen, tauben, blinden und gelähmten“ Analysen, Akteuren und Institutionen bildungspolitischer und schulischer Qualitätssteuerung führen entkontextualisierte Steuerungs- und Qualitätsmodelle. Hier schließt die Analyse und Entwicklung *indirekter* bzw. partiell oder gänzlich selbststeuernder Abläufe in weiteren Disziplinen an, die sich mit Steuerung in Gesellschaftssystemen und deren Subsystemen beschäftigen. Diese thematisieren – auf verschiedenen Ebenen der Diskussion von wissenschaftlich-analytischer bis zu sinnentleerten Verschlagwortungen – die Strategie der sog. Neuen Steuerung, von der im nachfolgenden die Rede sein wird.

Gegenwärtig hat die radikale Wende, die durch die „neoliberale Revolution“[8] im allgemeinen und durch die Konzepte der *new governance* im besonderen herbeigeführt wurde, Verständnis und Funktionszuweisung von konventionellen Steuerungsideen wesentlich gewandelt. Sichtbare Katalysatoren der neuen Steuerungsphilosophie waren Reaganismus und Thatcherismus mit ihrer Ersetzung der lange dominierenden Keynesianischen Philosophie als einem interventionistischen (in gewissem Sinne sozialistischen) Modell bzw.

---

teur, einen „Kapitän“ , der steuert. Damit lässt sich die gerichtete Bewegung einer kollektiven Einheit schwerlich anders denken, als durch die Aktivität eines einzigen Steuermanns hervorgerufen. Leistungen mehrerer „Steuerleute“ , deren sogar unterschiedliche Bewegungsimpulse trotzdem in eine, wenn auch nicht eindeutig bestimmte, Richtung weisen, sind kaum denkbar. Beiträge der übrigen Schiffsbesatzung sind marginalisiert.“ (Kussau/ Brüsemeister 2007, 5) Dass dieses naiv-konventionelle Verständnis auch in der Welt der konkreten Steuerung von modernen Schiffen längst nicht mehr die Steuerungswirklichkeit beschreibt, wird eben auch bei Hutchins deutlich (Hutchins 1995)

8 Der Begriff wird hier als freilich sehr summarischer-analytischer Arbeitsbegriff, nicht als politisch-ideologisches Reizwort verstanden. Eine solche Klärung scheint im Kontext heutiger Diskussionen notwendig zu sein, vgl. auch: von Kopp, 2003 a und 2003 b.

Versatzstücken eines noch viel weiter in die Vergangenheit zurückweisenden Modells von Steuerung, das in Deutschland als kameralistisch bezeichnet wird. Es war nicht zuletzt die – von theoretisch unterschiedlichen Positionen her bestätigte – Skepsis gegenüber simplizistischen oder zu Überregulierung neigenden Steuerungsvorstellungen angesichts einer hochkomplexen sozialen Wirklichkeit, die die Wende hin zu Modellen indirekter Steuerung erleichterte.

Der heutige Wandel in der Steuerungsphilosophie zeigt sich als Abwendung von (ausschließlicher oder eindeutig vorrangiger) direkter, einzelstaatlich verstandener gesellschafts- und entwicklungspolitischer, hierarchisch gestaffelter Kontroll-Steuerung, hin zu horizontal orientierter Deregulierung und Liberalisierung, in besonders prononcierten Vorstellungen zu Modellen mehr oder weniger radikaler Selbst- bzw. „Marktsteuerung", von Input- zu Outputsteuerung, generell: einen „shift from government to governance" wie es in OECD-Papieren griffig heißt. Diese Modelle einer Neuen Steuerung, oder wie es auch in der deutschen Fachliteratur zunehmend ausgedrückt wird „*new government",* „*new governanc*", „*new management*" usw., sind inzwischen zu einem dominierenden Paradigma geworden, und auch Bildung und Schule sind umfassend in dieses Netzwerk der „*new governance*" eingebunden. Es wird propagiert und vorangetrieben durch globale Akteure und Agenturen, insbesondere World Bank, World Trade Organization (WTO), G-8 Gipfeltreffen und nicht zuletzt die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), die seit 1995 die globale Steuerungsreform – „regulatory reform" (mit Hilfe eines monitoring) überwacht und in verschiedenen entsprechenden Programmen operationalisiert. Untermauert werden diese Aktivitäten durch detailliertere bzw. bereichsspezifische Übereinkünfte und Vertragswerke, etwa das General Agreement on Trade in Services (GATS) (vgl. von Kopp 2003b).

Steuerung wurde in Deutschland bisher im Zusammenhang von Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und Pädagogik meist als sehr allgemeiner Oberbegriff bzw. als mehr oder weniger synonym für Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Schulverwaltung, Schulmanagement usw. verwendet. Bildungssteuerung im eigentlichen Sinne war bisher in den Hochschulen und Universitäten als eigenständige erziehungswissenschaftliche Fachrichtung etwa als Pflichtteil der Lehrerbildung – oder gar einer systematischen Schulleiterausbildung – nicht etabliert. Üblicherweise findet sich in den bisherigen Handbüchern zur Pädagogik das Schlagwort „Steuerung" überhaupt nicht. „Steuerung" war für die Schulen der von außen gesetzte Handlungsrahmen

von Vorgaben, Regulierungen, Ausführungsbestimmungen und Aufsicht (Bildungsverwaltung), der von der eigentlichen Pädagogik als extern angesehen und im Rahmen dessen, was heute als Philosophie der „Inputsteuerung“ bezeichnet wird, akzeptiert wurde (werden musste). Systemsteuerung war disziplinär gesehen eine Domäne von Ökonomie, Politologie und Soziologie, gegebenenfalls Jura und Verwaltungswissenschaft. Mit dem Konzept der (new) governance ist die Steuerungsproblematik sehr viel näher an den pädagogischen Prozess selbst herangerückt, als dies bei dem externen Fernsteuerungsprinzip von staatlicher (ministerieller) Input-Steuerung der Fall war. Die Anwendung der neuen Steuerung selbst hat unmittelbare pädagogische Implikationen, und das Konzept einer dezentralen, partizipatorischen, alle Akteure miteinbeziehenden Steuerung hat unmittelbare Auswirkungen auf die Ergebnisse und Qualität der Steuerung lokaler, aber auch Rückwirkungen auf überlokale und letztlich globale Ebenen. Sie erhöht nicht nur die Quantität, also die Zahl direkt mit Steuerung engagierter Akteure, sondern auch die Steuerungsverantwortlichkeit der ‚neuen’ Akteure wesentlich. Allerdings, und dies ist eine zentrale Relativierung der Potenzen dieser neuen Steuerung: Sie zeitigt weder per se über ihre Strukturen allein die gewünschten Ergebnisse noch ist sie überall trotz schon fast permanenter ritueller Anrufung wirklich willkommen und sie wird gelegentlich aktiv verzögert oder unterlaufen bzw. transformiert und verzerrt. Die Neue Steuerung bietet darüber hinaus ideale Voraussetzungen dafür, Nichtverantwortlichkeit und Steuerungsunfähigkeit als Liberalität und Subsidiarität auszugeben. Symbolische Adaptation von Verschlagwortungen – also eine positive, aktive Einstellung auf die neuen „semantischen Identitäten“ – ermöglicht es zudem, der Neuen Steuerung zuwiderlaufende bzw. restaurative Strategien zu verfolgen. Genau aus dieser Konstellation ergeben sich zahlreiche Widersprüche und Paradoxien.

4 Paradoxien, Antagonismen und Widersprüche

Wie mit der Zeit immer offensichtlicher wird, wird der reale Prozess der Durchführung verschiedener zentraler Konzeptionen der *new governance* offensichtlich von auffallenden Paradoxien begleitet, die teilweise auch in empirischen Studien bzw. mit stichhaltigen Daten belegt sind. Sie lassen sich wohl im Hinblick auf nahezu alle Bereiche des Governance-Konzepts nachweisen. Im folgenden sollen einige lediglich stichwortartig skizziert werden:

- *Zentralisierung durch Dezentralisierung***:** Eine Studie aus dem Bereich des Unternehmensmanagements beobachtete diesen Effekt und beschrieb ihn detailliert unter eben diesem Titel (vgl. Kühl 2001).
- (Re- oder neue) *Zentralisierung durch Regionalisierung*: Untersuchungen von Daten über die Neuverteilung der Finanzen zwischen Zentrale einerseits und regionalen und lokalen Ebenen in Mittel-Osteuropa des ersten nachrevolutionären Jahrzehnts zeigen, dass die Anteile der regionalen bzw. lokalen Finanzen (und damit der faktischen Spielräume für lokale Autonomie) im Verlauf der 1990er Jahre in der Mehrzahl der Länder auf Kosten der zentralen Mittelzuweisung gesunken sind (vgl. von Kopp 2003b, 149; Davey 2001, 31f.).
- *Monopolisierung durch Liberalisierung*: Noam Chomsky, berühmter Linguist und ausgewiesener (für manche berüchtigter) Globalisierungskritiker, bezweifelt, dass wir Zeugen einer umfassenden Liberalisierung seien. Vielmehr seien es die bestehenden (und sich neu positionierenden) Machtstrukturen, die ihre hegemonistische Position nutzen, um, unter dem Deckmantel einer Rhetorik von Deregulierung und Liberalisierung, eine „selektive Liberalisierung" zu betreiben, um bisher verschlossene Märkte für sich zu öffnen, nur um sie alsbald wieder abzuschotten, sobald der Kuchen verteilt ist. Als Beleg zitiert er einen Artikel aus Foreign Affairs aus den Jahren 1989 bzw. 1990, der aufgrund von Daten nachweist, dass – entgegen der Liberalisierungsrhetorik des laissez faire der Reagan-Ära – in dieser Zeit die stärkste Monopolisierungsbewegung seit den 1930er Jahren stattgefunden hat (vgl. von Kopp 2003a).[9]
- *Erhöhte Kontrolle durch Deregulierung und erweiterte Autonomie*: Erweiterte formale Autonomie kann verstärkte faktische Kontrolle zentraler Prozesse bedeuten. Das folgende Beispiel bezieht sich auf die konkrete schulinterne Ebene: „Die Schwierigkeiten schlummern in der Schule, weil die Lehrkräfte, obwohl die Schule und sie selbst mehr Freiräume erhalten, paradoxerweise unter stärkeren Druck geraten können: Was sie durch Befreiung von der – ja praktisch sehr schwachen – Kontrolle durch die Schulaufsicht gewinnen, wird durch das Erfordernis einer engen Abstimmung mit den Kollegen wettgemacht. … Durch den Wegfall des Feindbildes ‚Schulaufsichtsbeamter' verlagern sich die Konfliktsituationen in die Schule selbst. Für die Verwaltung sind bei der Verlagerung der Kompetenzen wohl eher finanzielle Motive maßgeblich; angemessene Lösungen zu

9 Chomsky 2000.

finden – zumal, wenn sie ‚basisdemokratisch' sein sollen – dürfte den Einrichtungen schwer fallen (schulinterne Gremien, Fachkonferenzen)" (Leschinsky 2005, 832).

Pessimistische Stimmen sehen Umbrüche im Gefüge der politischen wie ökonomischen Globalakteure, die notwendigerweise Widersprüche und Paradoxien erzeugten und anhäuften – Galtung spricht von einer „accumulation of contradictions", die bei ihm als Vorboten eines notwendig folgenden Zusammenbruchs interpretiert werden.[10]

Andere wiederum sehen in der New Governance lediglich ein mehr oder weniger geschickt genutztes Mittel zur Durchsetzung spezifischer Ziele, und Widersprüche ergeben sich genau hieraus. „Die Formulierung eines als allgemein verbindlich erachteten Pakets von neo-liberalen Politikmaßnahmen über alle Differenzen der verschiedenen Gesellschaften hinweg, lässt deutlich werden, dass hinter aller Reformrhetorik das Interesse an Kostenreduzierung und Rückführung der Staatsausgaben grundlegend ist. Darüber hinaus verweist aber der eklatante Widerspruch zwischen reformpädagogisch getöntem Anspruch (Autonomie, Chancengleichheit, empowerment von Eltern und Gemeinden, Armutsminderung ...) einerseits und der realen Verschärfung gesellschaftlicher Ungleichheit in Folge der neo-liberalen Politikmaßnahmen andererseits auf den ideologischen Charakter der ‚Autonomie'-Debatte: Der ‚Autonomie und Eigenverantwortungs'-Diskurs, der die Restrukturierung begleitet, soll staatliches, Konflikte verschärfendes Handeln legitimieren und gefährdete gesellschaftliche Kohärenz sichern" (Klausenitzer o. J., o. S.).

Eine andere – organisationssoziologische – Sicht von New Governance sieht Widersprüche generell in der Funktion und Organisationsform von Schule verankert. Demnach konfligieren hier zwei organisationstheoretische Prinzipien. Diese sind im Grunde antagonistisch, denn zum einen ist die Schule – zumindest die öffentliche – dezidiert ein Teil des staatlichen Apparates. Zum andern hat sie spezifische Aufgaben wahrzunehmen, die durch bürokratische Aufsicht nicht geleistet werden können. Die Akteure beider Funktionsebenen sind aufeinander angewiesen. Diese Notwendigkeit einer „antagonistischen Kooperation" (Brüsemeister 2004), hat sich nach dieser Sicht mit der New Governance noch wesentlich verstärkt, denn es wird angenommen, dass

10 Galtung, J.: Foundation of the Future (eds): Humanity 3000, Seminar No. 3 proceedings, Seattle 12- 14- August 2001 S. 102 http://futurefoundation.org/documents/H3000_sem3.pdf

„ … dieses Governance-Modell auf eine engere Verbindung drängt zwischen der Makroebene des Schulsystems und der Interaktionsebene des Unterrichts (die Mikro-Ebene), auf der bislang der einzelne Lehrer – nicht durch organisationale Feedbacks unterstützt – den Unterricht ausgestaltet“ (Brüsemeister 2004, 32). In diesem Modell wird jedoch auch präjudiziert, dass die „Einzelschule als Qualitätsorganisation“ eng an „strategische Zielsetzungen“ angebunden wird, „die auf der Makroebene von Politik und Bildungsverwaltung festgelegt werden“ und lediglich „operative Freiheiten“ zugesteht. Im vorliegenden Text wird allerdings von einer breiteren und komplexeren Sicht auf (New) Governance ausgegangen. Diese Sicht stimmt mit dem von Brüsemeister dargestellten insofern überein, als rein formal gesehen die im Bildungssystem Agierenden neue Handlungsräume erhalten. Diese lassen sich sowohl eng an externe „strategische Zielsetzungen“ binden, können aber auch ebenso gut neue Initiativen eigener Zielsetzungen und Koalitionen mit externen Partnern entwickeln.

Ein weiterer Grund für das Zustandekommen von Paradoxien ist der passive oder aktive Widerstand bisheriger bürokratischer Strukturen und Machtstrukturen, die für die inhaltlichen (seien es rhetorikkonforme neue Gestaltungsziele, seien es der Rhetorik entgegengesetzte) Aspekte keinerlei Interesse aufbringen, sondern vor allem den Status quo erhalten wollen (also auch nicht das Ziel einer mit Risiko verbundenen Statusverbesserung anpeilen). Diese Strukturen haben zudem die „Erfahrung“ gemacht, dass sie ihre Obstruktion am besten hinter der enthusiastischen Übernahme der neuen Terminologien verbergen und sogar im Rahmen schon transformierter Strukturen bestens betreiben können. Jedenfalls müssen sowohl die Begriffe als auch die Taten (um wie oben mit Sloterdijk zu sprechen), die „Handlungen“ und die „semantischen Institutionen“ in jedem Fall kritisch (ideologiekritisch) hinterfragt werden.

Widersprüche resultieren nicht lediglich aus dem Charakter von Interessenkonflikten von verschiedenen Akteuren, sondern aus der Komplexität des unmittelbar relevanten Kontextes, insbesondere dem Prozess der Globalisierung selbst: Einerseits führt diese zu einer gewissen Homogenisierung, Uniformisierung. Andererseits vermitteln uns die multiplizierten Möglichkeiten der globalen Kommunikation ein komplexeres Wissen und sie konfrontieren uns mit einer dramatisch gewachsenen Diversifizierung unterschiedlicher Sichtweisen. Werte und Systemcharakteristika, die wir in multiple Weltbilder integrieren können, um unseren Erfahrungshorizont und unsere Handlungsräume

zu erweitern, die uns jedoch auch gelegentlich überfordern können. Auf der weltpolitischen Bühne gewinnen einerseits internationale Strukturen an Bedeutung und große regionale Blöcke formieren sich neu oder entwickeln sich weiter. Auf der anderen Seite erstarken zunehmend innerhalb und unterhalb der staatlichen Ebene partikulare Kräfte. Mit anderen Worten: Es werden gleichzeitig zentripetale und zentrifugale Kräfte wirksam. Im Kontext nach dem Kalten Krieg ist diese Dynamik nach dem Zusammenbruch des sowjetischen Imperiums besonders sichtbar geworden: Während sich Deutschland vereinigte, ist eine ganze Reihe von Staaten auseinandergebrochen.[11] Die postsozialistischen Staaten basieren nach dem Zerfall des sog. „Ostblocks" durchweg ihre Legitimierung auf Werte, die nicht primär Internationalisierung, sondern im Gegenteil Abgrenzung und Einmaligkeit betonen. In der Staatsphilosophie – und damit der patriotischen Bürgererziehung – dieser Länder steht der Triumph einer ersehnten erneuerten (oder in vielen Fällen überhaupt erstmals erfolgten) unabhängigen nationalstaatlichen Etablierung im Konflikt mit den Werten einer gleichzeitigen, zumindest partiellen, Abgabe nationaler (traditionell verstanden unbeschränkter) Souveränität, die nicht nur durch die Globalisierung, sondern vor allem durch die EU forciert wird. Das Verständnis der civil society, insofern sie den teilweise den Nationalstaat entmündigenden, in globale Aktionsstrukturen eingebundenen Staatsbegriff meint, ist mit dieser zunächst einmal unverzichtbar erscheinenden Souveränität in Konflikt geraten. Auch diese Konstellation jedenfalls ergibt eine neue, im Grunde dreifach widersprüchliche Situation: einerseits die neue Souveränität, zum anderen die Einbettung in die weltweite wirtschaftliche, kulturelle und soziale Globalisierung, aber auch, drittens, die Denationalisierung im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft, die aber ihrerseits zu neuer quasinationaler Blockbildung tendiert.

Auch die ökonomische Ebene, Hauptmotor der Globalisierung, ist facettenreich und widersprüchlich: Einerseits hat die sich gegenwärtig rapide ausbreitende Marktideologie homogenisierende Effekte: Die Märkte selbst, aber auch eine Reihe sozialer und kultureller Folgen wie auch der ideologische Überbau dieses Systemtyps vereinheitlichen sich. Im Bildungsbereich tragen hierzu u. a. die seit Jahren laufenden Initiativen weltweiter Schulqualitätsvergleiche in Form von Large-Scale-Assessments bei, die etwa nach PISA-Kri-

11 Das gelegentlich vorgebrachte Argument, diese Staaten seien eben künstlich entstanden und zusammengehalten worden, kann nicht überzeugen, denn letztlich sind die meisten heutigen Nationalstaaten historisch gesehen „künstliche" Gebilde.

terien erfasste Qualitätsansprüche an Schule in bisher ungeahntem Ausmaß und in globalem Maßstab durchsetzen. Andererseits kommt es jedoch zu einer neuen Differenzierung und Hierarchisierung von Märkten, und die Marktideologie forciert, besonders in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen, die im Zuge der neoliberalen Entstaatlichungspolitik dem Marktprinzip verstärkt oder neu ausgesetzt werden – darunter auch dem Bildungssystem – Diversifizierung und Spezialisierung, nicht Homogenisierung. Bildung ist nach der Logik der globalisierten Märkte kein Instrument einer integrierenden Sozialpolitik.

Auch wenn in bildungspolitischen Proklamationen immer wieder die sozial verpflichtende Rolle des Bildungswesens zur Herstellung von Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit beschworen wird, so scheint in der Realität immer deutlicher die im besten Fall differenzierende und diversifizierende, im schlimmsten Fall segregierende Rolle der Schule zu erstarken. Die in letzter Zeit dominierende Richtung empirische Bildungsforschung hat diese, keineswegs neue, in der Vergangenheit aber oft überdeckte tatsächliche Selektionsfunktion von Schule zunehmend beleuchtet. Sie hat jedoch bisher dazu keine wirklichen neuen Erkenntnisse über inner– und außerschulische Bedingungen und Mechanismen, ganz zu schweigen von konsistenten, kontextbezogenen Strategien ihrer Überwindung, erbracht, und kann dies ohne eine Kooperation und Dialog mit anderen wissenschaftlichen Strategien und Disziplinen wohl auch nicht.

Wenn in letzter Zeit von Pädagogen im Zusammenhang mit der neuen Steuerungsphilosophie vehement die „Ökonomisierung“ (oder wie von Klausenitzer so genannt die „Verbetriebswirtschaftlichung“) von Pädagogik und Schule kritisiert wurde,[12] so ist zu fragen, inwieweit diese Kritik gerechtfertigt ist bzw. welcher genuin pädagogische, alternative Beitrag von der Erziehungswissenschaft zur aktuellen Steuerungsfrage kommen kann. „Ökonomisierung“ steht bei diesen Kritiken wohl meist für ein ganzes Bündel von teilweise wohlbegründeten, oft aber auch diffusen und ideologisierten Befürchtungen und Vorbehalten. In die Vergangenheit projizierte, idealisierte „ökonomiefreie“ (und daher „bessere“) Schulwirklichkeit ist nicht nur nicht belegt, sondern ahistorisch und übersieht die massive zeitspezifische „Ökonomisierung“ auch der Erziehung etwa der frühindustriellen Moderne – wie sie

12 In Deutschland zum Beispiel im sog. „Frankfurter Manifest“ vom 10. Oktober 2005 siehe: http://www.interconnections.de/id_31307.html

eindruckvoll etwa von Wolfgang Dreßen nachgezeichnet wurde (vgl. Dreßen 1982). Der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel redefiniert und reformuliert das permanente wechselseitige (um nicht zu sagen dialektische) Verhältnis zwischen (der heute postmodernen, spätindustriellen) Ökonomie und den anderen gesellschaftlichen Sphären. Die Neue Steuerung ist mehr als Teil einer verschwörerischen Ökonomisierung obwohl sie auch hierzu benutzt werden kann. Sie ist eine Reaktion auf eine Phase gesellschaftlicher Entwicklung, in der sich Wandel beschleunigt und Komplexität erhöht. Dieser Herausforderung kann mit den traditionellen Steuerungsmitteln weniger gut begegnet werden als mit dem, was man mit Neuer Steuerung zusammenfasst. Ökonomisierung wie sie in unserem Zusammenhang kritisiert wird, ist ein sekundärer Prozess und es ist notwendig zu fragen, was ihm zugrunde liegt.

5 Ungewissheit, Risiko und neue Freiräume für Bildung und Erziehung

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wurde der Kontext des oben angesprochenen radikalen gesellschaftlichen Wandels, der hier als Bedingung der neuen Steuerungsphilosophie gesehen wird, auch unter dem Aspekt – und dem Schlagwort – der abnehmenden Gewissheit, bzw. im Englischen, der zunehmenden „uncertainty“ diskutiert (gesamtgesellschaftlich gesehen entspricht dem der vielzitierte Begriff der „Risikogesellschaft“ von Martin Beck). Allerdings ist dieser Begriff zweischneidig: er lässt sich im Deutschen mit Ungewissheit, aber auch mit „Unsicherheit“ übersetzen und erklärt vielleicht teilweise die emotionale Kritik und die Ablehnung der neuen, liberalisierten Steuerung durch viele Pädagogen. Ein positiveres Verständnis von „Ungewissheit“ findet sich z. B. in der Forderung Edmund Kings nach einer aktiven „Education for uncertainty“, also einer Erziehung, die den Umgang mit und den Zugang zu dieser Flexibilisierung ermöglicht und fördert (King 2003). Auch die Vergleichende Erziehungswissenschaft kann in diesem Zusammenhang eine neue, den Erfordernissen der Epoche des Wandels angepasste Begründung finden (vgl. von Kopp 2003c und 2003d, dort insbes. Abschnitt 3). Die neue Steuerung kann darüber hinaus schon allein vermittels ihrer Grundprinzipien von Deregulierung und Enthierarchisierung zumindest die Instrumente an die Hand geben, eine solche Erziehung zu begünstigen. Positiv gewendet spricht man in diesem weiteren Zusammenhang auch von der neuen „Civil society“ als Rahmen der neuen Steuerung. Dieser Begriff ist allerdings ähnlich (d. h. in höchstem Maße) unbestimmt wie die korrespon-

dierenden Schlagworte von Liberalisierung, Globalisierung Dezentralisierung usw.

Demokratie ist, wie wir wissen, kein gesicherter Dauerzustand und nicht einmal die Existenz formaler Strukturen und ausreichender Wahlbeteiligung stellt die Garantie für die Aufrechterhaltung der traditionellen bürgerbestimmten Gesellschaftlichkeit dar. Jüngste Enttabuisierungen der notwendigen Aufrechterhaltung und Kofunktionalität bisheriger als demokratiesichernder, ja mit Demokratie synonymer Strukturen fügen sich von verschiedenen Seiten aus in die Entstaatlichungsdebatte ein. Für Zakaria, einen prominenten Vertreter dieser neuen Debatte, ist formale Demokratie nicht automatisch positiv zu sehen. Er führt das Beispiel der formal „demokratisch" an die Macht gekommenen deutschen Nationalsozialisten an und spricht einer Limitierung dieser formalen Demokratiestrukturen in gewissen Situation das Wort. Konsequenterweise sieht er etwa Länder wie Singapur, Chile und andere in gewissem Sinne als Modelle, insofern sie *zunächst* ihre Ökonomien und erst danach ihre politischen Systeme liberalisiert haben. Milton Friedmann verweist im gleichen Zusammenhang etwa auf Hongkong. Man mag hinzufügen, dass diese Debatte auch durch die gegensätzlichen Modernisierungsstrategien der beiden kommunistischen Großprotagonisten UdSSR und China in den letzten 20 Jahren angeregt wurde und eine Fülle interessanten Vergleichsmaterials bereit hält. Für Zakaria jedenfalls scheinen anstatt formal legitimierter, von tagespolischen und Populismus begünstigende Strukturen, delegierte, „unabhängige" Agenturen – er nennt beispielhaft die WTO, aber auch Institutionen wie Oberste Gerichtshöfe – eine Alternative zum dominierenden Begriff der Parteien- und Wahldemokratie darzustellen.

Daneben kann man offenbar auch Anzeichen von und Forderungen nach Anknüpfen an alten Zivilstrukturen finden: So sieht z. B. der MIT-Professor Thomas Mallone (ganz im Sinne des von Etzioni inspirierten „Kommunitarismus") eine „Renaissance der Gilden" voraus. Manche Kritiker lehnen diese Formulierung ab, stimmen ihm jedoch im wesentlichen zu: Auch sie sehen die zunehmende Bildung neuer, kollektiver „Dienstleistungsagenturen als Gegengewichte zur Auflösung bestehender sozialer Sicherungsstrukturen und globalisierender Vereinzelung" (Hoffmann/Methfessel 2001, 22).

Darüber hinaus scheint man beobachten zu können, dass auch die ökonomische Sphäre selbst, also Unternehmen, sich zwar noch sehr punktuell und zaghaft aber doch zunehmend, in Bereichen engagieren, die ihnen eine Rolle in der sich formenden „civil society" garantieren und ihre rein ökonomische

Funktion eigentlich überschreiten. Damit stößt auch dieser Sektor in Bereiche vor, aus denen sich der Zentralstaat nach dem Konzept neuer Steuerung zurückzieht. Die Motive sind sicher vielfältig. Kurzfristig geht es wohl vorrangig um die eventuelle Erschließung neuer Profitquellen, mittelfristig aber wohl auch um Einflusspositionen und die Sicherung sozialen Friedens als notwendige Vorbedingung für Produktion und Verkauf von Gütern und Dienstleistungen überhaupt. Längerfristig können jedoch völlig neue politisch-ökonomische (kollektive) Akteure entstehen, die nationalstaatlichen Strukturen unter den Bedingungen fortschreitender Globalisierung noch stärker als es sich bisher schon abzeichnet, Konkurrenz machen könnten. Entsprechende Thematisierungen und Entwicklungen werden sicherlich auch das Fremd- und Selbstverständnis von Schule in ihrer Rolle als öffentlich-staatliche Agentur beeinflussen und möglicherweise völlig neue Strukturen von „Lernorten" hervorbringen, die neue Funktionen wahrnehmen werden.

Inwieweit dieser Wandel tatsächlich eine Schwächung der Rolle des Staates oder gar eine substantielle Entstaatlichung nach sich zieht, lässt sich gegenwärtig kaum abschätzen. Sie deutet sich aber als Möglichkeit an über akute Krisenerscheinungen der klassischen parlamentarischen Demokratie (abnehmende Wählerzahlen, schwindende Mitgliederzahlen in klassischen politischen Parteien, schwindende Kohärenz und Stabilität traditioneller Schichten- und gruppenspezifischer Richtungsbindungen usw.). Gegenentwürfe zur traditionellen Rolle des Staates und der Stellung des Bürgers in ihm sehen vor, dass entstehende Lücken, bzw. positiver formuliert: Freiräume von der civil society gefüllt werden sollen. Auch diese Entwicklung ist aber widersprüchlich: Einerseits gibt es ein beachtliches zahlenmäßiges Anwachsen nichtstaatlicher (nichtöffentlich verwalteter), lokaler, regionaler und globaler Initiativen in unterschiedlichen Organisationsformen – vor allem jedoch die sich massenweise etablierenden und engagierenden Non-Government Organizations – NGOs. Obwohl sie allgemein als Ausdruck gerade dieses neuen, selbstbewussten und selbstregulierten, emanzipierten Bürgerengagements gesehen werden – und dieser Rolle auch in vielen Fällen gerecht werden – kann man nicht übersehen, dass sie bestenfalls intern, nicht jedoch gesamtgesellschaftlich, d.h. von denen, die an ihnen nicht teilhaben, aktiv demokratisch legitimiert sind. Bekanntlich ist auch im klassisch-parlamentarischen Modell die Partizipationsrolle des Einzelnen marginal, in der Regel sogar noch wesentlich marginaler als im Modell der neuen Bürgerengagements. Allerdings ist sie im ersteren universal, im letzteren dagegen partikular. Hinzu kommt: Sobald die partikularen Engagements nach dem Muster der NGOs

bestimmte kritische Größen an Mitgliederzahlen und Mobilisationsfähigkeit überschritten haben und fähig sind, überlokale, globale Wirkfelder zu etablieren, kann sich diese fehlende Legitimierung als problematisch erweisen, da sie nicht aus einem allgemeinen, den Rahmen der jeweiligen NGO überschreitenden Unterstützungs- und Legitimierungsbekundung hervorgegangen ist. Auch der Ruf nach politischen „Bewegungen", wie sie der ehemalige Präsident der Tschechischen Republik, der Schriftsteller und Dramatiker Vaclav Havel, nach dem Ende des kommunistischen Regimes als generelle neue Organisationsform und Grundlage von Steuerungslegitimität der „Zivilgesellschaft" in seinem Land zu etablieren versuchte, sind nicht unproblematisch. Der fundamentale Gegensatz zwischen zwei Konzeptionen äußert sich in diesem Fall als vehementer Widerstand seines Amtsnachfolgers, des heutigen Präsidenten Vaclav Klaus, der seinerseits – erfolgreich – die Wiedererrichtung des parlamentarischen Parteiensystems betrieb.

Liberalisierte Strukturen lassen sich darüber hinaus sowohl zur Restaurierung zentral-nationalstaatlicher Strukturen missbrauchen, die unmittelbar in neue Diktaturen „klassischen Stils" münden, als auch, in Ländern mit gleichzeitig schwacher zentralstaatlicher Basis *und* schwacher Ökonomie, zur Restaurierung unerwünschter und hochproblematischer nicht-staatlicher Strukturen (Clans, Warlords, mafiöse Gegengesellschaften usw.) führen. Sie können so unter Umständen das Gewaltmonopol des Staates umfassend erschüttern, „dezentralisieren" und, in einem unheilvollen Sinne, „demokratisieren". Antidemokratische Elemente unterstützen und nutzen die neuen Strukturen für sich, denn diese eignen sich offenbar besonders gut dazu, durchaus notwendiges, die Abwesenheit des Staates kompensierendes, tagtägliches bürgernahes sozialpolitisches Engagement gezielt als Trojanisches Pferd im Kampf gegen Demokratie und letztlich die Bürgerautonomie einer civil society einzusetzen (etwa die neue Strategie rechtsradikaler Bewegungen in Deutschland und anderen europäischen Ländern, die religionsfaschistoiden Bewegungen wie Hamas und Hisbollah, „Revolutionsgarden" usw., die offen den Staat herausfordernden Bandengesellschaften in Südamerika usw.).

Man muss davon ausgehen, dass der angesprochene Kontext und sein Wandel auf den engeren Bereich der auf das Individuum zielenden „Bürgererziehung" rückwirkt. Interessanterweise ist festgestellt worden, dass in jüngeren Studien und Diskussionen „der Bürger" als Subjekt von Partizipation und Steuerung zunehmend aus dem Blick zu verschwinden scheint (Liebermann 2005). Damit müsste man sich fragen, welches neue Konzept dessen Nach-

folge antreten – und damit seine Stelle als Idealsubjekt im schulischen Kontext von Demokratieerziehung, civic education und „Idealbürger“ annehmen – könnte. Mit einiger Sicherheit wird sich das klassische Idealkonstrukt des emanzipierten Mittelklassebürgers im Kontext der oben beschriebenen Entzentralisierung und Enthierarchisierung, die nicht nur Organisations- und Akteursstrukturen, sondern auch Werte und Philosophien betrifft, weiter diversifizieren und zu neuen „flachen Strukturen“ umgruppieren.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der vorliegenden Betrachtung sind – wie die Trends und Tendenzen des gegenwärtigen gesellschaftlichen globalen Wandels, dessen einer Aspekt die Neue Steuerung darstellt – in höchstem Maße uneindeutig. In jedem Falle ist hervorzuheben, dass die Instrumente der neuen Steuerung per se weder als positiv noch negativ definiert werden können. Problematisch ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass der gesamte mit ihr zusammenhängende semantische Gestus (mit all seinen Verschlagwortungen) positive Veränderungen zu versprechen scheint, es aber einen entsprechenden automatischen Zusammenhang grundsätzlich nicht gibt. Wie eingangs zitiert wurde, gewinnt jedoch dieser Gestus (Sloterdijks „semantische Institutionen“) zunehmend an Bedeutung.

Umso wichtiger dürfte es werden, dass „Bürgererziehung“ die Jugendlichen mit Instrumenten ausstattet, die es ihnen ermöglichen, Rhetoriken von wirklichen Entwicklungen zu unterscheiden, relevante Fakten zu suchen, kritisch zu beurteilen, zu strukturieren und eigene Urteile zu fällen.

Schwächung des Staates an sich, erhöhtes Engagement in öffentlichen Angelegenheiten an sich, Autonomisierung von Schule an sich, sind keine hinreichenden Indizien für einen reibungslosen Übergang in eine „zivile Gesellschaft“ in dem positiven Sinne, in dem sie von den meisten von uns verstanden wird. Aufgaben der Schule wird es sein, nicht nur Partizipationswille, und Kenntnisse über Partizipationsmöglichkeiten zu fördern, sondern auch ein ständiges kritisches Hinterfragen sowohl der Strukturen und Möglichkeiten als auch der Inhalte und ihrer Konsequenzen in einer Situation, in der die gegenwärtig global ablaufenden Prozesse unmittelbar mit lokalen Prozessen, Strukturen und Wertdiskussionen verknüpft sind, zu fördern. Alles in allem scheint darüber hinaus, gerade unter den skizzierten Bedingungen einer globalisierten neuen Steuerungsphilosophie, die Forderung nach empirisch

basierten, aber im Vergleich zu heutigen Instrumentarien internationaler Vergleichsuntersuchungen noch wesentlich komplexeren Definition und Analyse von „schulischer Qualität", unbedingt notwendig, um diese Zusammenhänge und Argumentationen auf eine fester abgesicherte, wissenschaftliche Basis zu erheben.

Literaturhinweise

Baumert, J. u. a./Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hrsg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Berstecher, D./Spree, R. (1971): Basistheoretische Bezugspunkte einer Untersuchung der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis in der BRD. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin (Manuskript).

Blackmore, S. (2000): Die Macht der Meme oder die Evolution von Kultur und Geist. Heidelberg/Berlin (The Meme Machine, Oxford 1999).

Brüsemeister, Th. (2004): Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster (Habilitationsschrift).

Buchen, H./Rolff, H.-G. (2006): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/ Basel.

Chomsky, N. (2000): Profit Over People. Neoliberalism and Global Order. New York 1999. (Profit Over People. Neoliberalismus und globale Weltordnung. Hamburg/Berlin).

Davey, K. (2001): Fiscal Decentralisation: Basic Policy Guideliness for Practitioners. In: Transition Newsletter, 12 (February-March) No 3, S. 31–32.

Dawkins, R. (1976): The Selfish Gene. Oxford.

Dawkins, R. (1999): Climbing Mount Improbable. London (Gipfel des Unwahrscheinlichen, Hamburg).

Dennet, D. (1997): Darwins gefährliches Erbe. Hamburg.

Dreßen, W. (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt/Berlin.

Fuchs, Th./Wössmann, L. (2004): What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. IZA

Discussion Paper Nr. 1287. Bonn (IZA – Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit).

Green, A./Wolf, A./Leney, T. (1999): Convergence and Divergence in European Education and Training Systems. London: Institute of Education (Bedford Way Papers).

Hoffmann, M./Methfessel, K. (2001): Gemeinsam mehr Sicherheit. In: Wirtschaftswoche 20, Mai 2001, S. 22–25.

Hutchins, E. (1995): Cognition in the Wild. The MIT Press. Cambridge/MA/ London.

Ingelhart, R. (1997): Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies. Princeton.

King, E. (2000): A century of Evolution in Comparative Studies. In: Comparative Education 36, 3, S. 267–278.

Klausenitzer, J. (o. J.; ca. 2005/06): Wie autonom ist die „Selbständige (Hoch-)Schule? Ein Bericht über Studien zur globalen Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungssystemen. http://www.links-netz.de/T_texte/ T_klausenitzer_studien.html

von Kopp, B. (2002): Education Transformation and GATS. New Paradigms in Government and Administration. In: Reuter, L.R./Döbert, D. (Ed.): After Communism and Apartheid. Transformation of Education in Germany and South Africa. Frankfurt/New York, S. 207–229. Ebenfalls in: Trends in Bildung international TiBi, (Januar 2002) TiBi Nr. 2, www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm

von Kopp, B. (2003a): GATS and National Education Systems – Changing Paradigms of Administration and Management. In: Döbert, D./von Kopp, B./Martini, R./Weiß, M. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven. Festschrift für Herrmann Avenarius. Neuwied, S. 311–321.

von Kopp, B. (2003b): Liberalization, GATS and New Paradigms of Education Governance and Administration. In: de Groof, J./Lauwers, G./ Dondelinger, G. (Eds.): Globalisation and Competition in Education. Publisher: Wolf Legal Publishers, S. 135–156.

von Kopp, B. (2003c): Zur Frage des Kulturkontextes als Faktor bei internationalen Schüler-Leistungsvergleichen aus der Sicht der vergleichenden

Bildungsforschung. In: Trends in Bildung international – TiBi Nr. 6: www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm

von Kopp, B. (2003 d): Von Landkarten, Instituitionen und der Evolution in der Zeit der Ungewissheit. Vergleichende Erziehungswissenschaft in einer Zeit des Wandels. In: Gogolin, I./Helmchen, J./Lutz, H./Schmidt, G. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich – Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik. Münster, S. 251–279.

von Kopp, B. (2005): Bildungssteuerung im föderalen Kanada: PISA zwischen Zentralismus und Dezentralisierung. In: Trends in Bildung international – TiBi, Nr. 9, 29 Seiten. www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm

Kühl, St. (2001): Zentralisierung durch Dezentralisierung. Paradoxe Effekte bei Führungsgruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, 3, S. 467–496.

Kussau, J./Brüsemeister, Th. (2007): Von unilateraler Steuerung zu Handlungskoordination und Governance (Einleitung). In: Kussau, J./Brüsemeister, T. (Hrsg): „Governance, Schule, Politik“. (Erscheint vorauss. im Februar 2007 im VS-Verlag Wiesbaden).

Leschinsky, A. (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zft. f. Pädagogik, 6, S. 818–839.

Liebermann, S. (2005): Zur Bürgervergessenheit der deutschen Reformdebatte. Eine zeitdiagnostische Betrachtung. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung Heft 1.

Lin-Klitzing, S. (2006): PISA, (Lehrer-)Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten als neue Normsetzung für die Schule. Zum fehlenden gesellschaftlichen Diskurs über die Bildungsziele der Schule. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 20. März 2006.

Lumsden, C. J./Wilson, E.O. (1981): Genes, Mind and Culture. Cambridge.

Offe, C. (1973): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Roth, R./ Friedrich, D. (Hrsg. im Auftrag der Bildungskommission): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten: Teil 1. Stuttgart, S. 217–252.

Offe, C. (1984): Korporatismus als System nicht-staatlicher Makrosteuerung? Notizen über seine Voraussetzungen und demokratischen Gehalte. In: Geschichte und Gesellschaft 10, 2, S. 234–256.

Ramthun, Ch. (2001): Sozialer Eigennutz. In: Wirtschaftswoche 51, S. 32–39.

Schriewer, J. (2000): World System and Interrelationship Networks. The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In: Popkewitz, Th. S. (Hrsg.): Eductional Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community. New York.

Sloterdijk, P. (2005): Im Weltinnenraum des Kapitals. Für eine philosophische Theorie der Globalisierung. Frankfurt/M..

Wößmann, L. (2005): Families, Schools, and Primary-School Learning: Evidence for Argentina and Colombia in an International Perspective. World Bank Policy Research Working Paper 3537, S. 21.

Zakaria, F. (1998): From Wealth to Power. The Unusual Origins of America's World Role. Princeton.

Autorinnen und Autoren

Barwińska, Dorota (1974)
Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin an der Jagiellonen Universität Krakau, Pädagogisches Institut, Abteilung Sozialpädagogik und Erwachsenbildung. Dort auch 2004 Promotion. Forschungsaufenthalte an der Georg-August-Universität Göttingen (1998) sowie an der Humboldt-Universität Berlin (2002).
drdoro@wp.pl

Busch, Friedrich W. (1938)
Dr. phil., Universitätsprofessor (em.) für Allgemeine Pädagogik, Vergleichende und Historische Bildungsforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seit 1994 Honorarprofessor für Historische Bildungsforschung an der Technischen Universität Dresden.
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ferenz, Krystina (1946)
Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Zielona Góra (Polen), Direktorin im Institut für Pädagogik und Psychologie.
sekretariat@ipp.zu.zgora.pl

Griese, Christiane (1960)
Dr. phil., Privatdozentin (PD), Bildungshistorikerin. Seit 2003 Akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildung und Erziehung.
christiane.griese@tu-berlin.de

Hörner, Wolfgang (1944)
Dr. phil., Professor für Vergleichende Pädagogik an der Universität Leipzig. Deutscher Sprecher des deutsch-polnischen Seminars.
hoerner@uni-leipzig.de

Jobst, Solvejg (1972)
Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Vergleichende Pädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Arbeitsbereiche: Bildungssoziologie, soziale Ungleichheit, Lehrerforschung, Bildungssysteme der Tschechischen Republik.
jobst@rz.uni-leipzig.de

Mchitarjan, Irina (1971)
Dr. phil., Privatdozentin (PD) an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Heisenberg-Stipendiatin der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).
Iirina.mchitarjan@uni-greifswald.de

Nowak, Marian W. (1955)
Dr. phil., Universitätsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Katholischen Universität in Lublin. Seit 2000 Direktor des Institutes für Pädagogik. Seit 2002 zudem Professor für Allgemeine und Sozialpädagogik an der Staatlichen Berufshochschule in Biała Podlaska.
m.nowak@kuria.lublin.pl

Nowosad, Inetta (1968)
Dr. phil., Adjunkt im Bereich Theorie der Bildung und Erziehung im Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Zielona Góra (Polen).
inettanowosad@wp.pl.

Retter, Hein (1937)
Dr. phil., Universitätsprofessor (em.) für Allgemeine Pädagogik an der Technischen Universität Braunschweig.
hretter@uni-bs.de

Sander, Alexandra (1981)
Dr. phil., Adjunktin am Arbeitsbereich Sozialpädagogik des Instituts für Pädagogik der Universität Szczecin (Polen)
asander@interia.pl

Smolińska-Theiss, Barbara (1949)
Dr. phil. habil., Professorin für Sozialpädagogik und soziale Arbeit sowie Kindheitsprobleme an der Akademie für Sonderpädagogik „Maria Grzegorzewska“ in Warschau. UNESCO-Lehrstuhl für Sonderpädagogik „Janusz Korczak“.
btheis@aps.edu.pl

Szymański, Mirosław S. (1954)
Dr. phil., Dr. habil., Professor für Vergleichende Pädagogik an der Universität Warschau. Seit 2002 Dekan der Pädagogischen Fakultät. Polnischer Sprecher des deutsch-polnischen Seminars.
mszymanski@pedagog.uw.edu.pl

Tillmann, Klaus-Jürgen (1944)
Dr. paed., Universitätsprofessor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld. Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld.
klaus.tillmann@uni-bielefeld.de

von Kopp, Botho (1944)
M. A., Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsvergleich, Bildungspolitik, Systemvergleiche, Steuerung, Theorie; Regionen: Mitteleuropa, Ostasien, Kanada.
koppvbotho@dipf.de