

MENSCH. BILDUNG. GESELLSCHAFT.

DER AFOS-NEWSLETTER FÜR DIE
SOZIALPÄDAGOGISCHE BILDUNGSARBEIT



Themenheft: „Bildung“



LIEBE LESERINNEN UND LESER,

unseren AFOS-Newsletter hatten wir kürzlich den inhaltlich-thematischen Schwerpunkt „Mensch-Bildung-Gesellschaft“ zugewiesen. Nachdem „Gesellschaft“ in unserer ersten Ausgabe und dann regelmäßig als „Unser Dauerbrenner“ in Form der exemplarischen Beantwortung der erkenntnisleitenden Frage „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“ zur Geltung kommt, hatten wir zwei Ausgaben zu „Menschenbilder“ und „Menschenrechte“ zur Lektüre und zur Diskussion vorgelegt. Nunmehr also „Bildung“, ein Begriff, ein Konstrukt, eine Idee, ein Ziel, ein Idealtypus, eine Ideologie etc. und oftmals eine Zuschreibung unserer Gesellschaft als „Bildungsgesellschaft“. Ein schillernder Terminus, der in den meisten Reden von Politiker*innen vorkommt, den die Wirtschaft hochhält und von dem sich die kritische Sozialwissenschaft immer mehr distanziert. „Bildung“ bleibt aber neben „Erziehung“ der Hauptbegriff der (Sozial-)Pädagogik (und Erziehungswissenschaft). Hauptbegriffe haben es an sich, dass darüber permanent nachgedacht, publiziert und reflektiert wird. In anderen Worten: Die Literaturlage ist quantitativ nicht überschaubar, unübersichtlich, qualitativ äußerst diffus und praktisch schwer handhabbar. Wir versuchen hier trotzdem, einen exemplarischen Eindruck zu

IN DIESER AUSGABE:

DAUERBRENNER S. 3-5

In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?

THEORIEBEITRAG S. 5 - 8

Bildung

DAS AKTUELLE BUCH S. 9 - 11

Katja Hoyer: Diesseits der Mauer.

REPLIK S. 12 - 14

„Der Westen“ – eine Oschmannsche Erfindung?

EXKURS S. 14 - 15

Was man wissen sollte

AUFRUF S. 16 - 17

Für eine solidarische Bildung

AUSBLICK S. 18

geben, welchen Stellenwert „Bildung“ gegenwärtig in unserer Gesellschaft hat und werfen in unserem Grundsatzartikel einen Blick auf traditionelle und aktuelle Facetten der Bildungsdebatte, auch hinsichtlich des Nachfolgebegriffs „Kompetenz“ (Aus Bildung wird Qualifikation und/ oder Kompetenz?) und der Thematik „Ungleichheit und Schule“. Die Rubrik „Das aktuelle Buch“ ist diesmal – aus aktuellen (!) Gründen – doppelt vertreten, da 2 thematisch verwandte Bücher quasi zeitgleich erschienen sind und die aktuelle Debatte in den Printmedien beherrschen: „Der Osten. Eine westdeutsche Erfindung“ und „Diesseits der Mauer. Eine neue Geschichte der DDR 1949-1990“. Die heftigen Kontroversen über die beiden Bücher dokumentieren die Zerrissenheit unseres Landes, die sich auch in den Köpfen vieler Menschen widerspiegelt und so die Bildungsarbeit mitbestimmen. „Was man wissen sollte“ befasst sich mit den bildungsthematisch relevanten Konzepten „Pygmalioneffekt“, „Self-fulfilling-prophecy“ und dem vor allem politisch-medial relevanten „TINA-Prinzip“ („There Is No Alternative“), das nahezu alle Bereiche unserer Gesellschaft durchdringt und Diskussionen abwürgt. Überhaupt scheint eine allmählich und indirekt wirkende relative Gleichschaltung der Medien, der öffentlichen Meinung sowie der Inhalte, Themen und „Expert*innen“ in den TV-Talk-Shows stattzufinden. Dies meine ich auch in den Debatten und Rezensionen zu den beiden genannten Büchern festgestellt zu haben – Widerspruch erwünscht.

Zuletzt drucke ich hier einen „Aufruf“ mit dem Titel „Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft“ ab, den bekannte Erziehungswissenschaftler*innen und Migrationsforscher*innen um Paul Mecheril entworfen haben und den ich auch seinerzeit unterzeichnet habe. Interessant ist hierbei u.a. die Terminologie, wird doch von „solidarischer Bildung“ und „globaler Migrationsgesellschaft“ gesprochen.

Kurz vor Beendigung der redaktionellen Arbeiten stoße ich auf Meldungen wie „Immer mehr Kinder lernen an Einrichtungen mit Schwerpunkt auf geistige Entwicklung ... Das Bildungsministerium berichtet, dass der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bundesweit kontinuierlich ansteigt“. Die Gründe dafür sind vielschichtig: Ein „nach unten abgebendes Schulsystem“; das Etikett „förderbedürftig“ wird aus finanziellen Gründen häufiger verwendet; ein Versagen der Früh-Diagnostik; das selektive Schulsystem – so die Meinung einer Expertin. Und zum Thema „Stress in der Schule“ schreibt das Netzwerk „Campact“ Ende April 2023: „An Deutschlands Schulen fehlen Zehntausende Lehrkräfte

[...] In deren Hände liegt Deutschlands wichtigste Ressource: Bildung. Doch es gibt zu wenig Lehrer*innen [...] Eltern stöhnen über Unterrichtsausfall. Schüler*innen fällt es schwer, den Unterrichtsstoff zu schaffen [...] ‚Das deutsche Bildungssystem steckt in einer tiefen Krise‘ hat auch Bundesbildungsministerin Stark-Watzinger (FDP) erkannt [...] In Sachsen-Anhalt müssen Lehrer*innen ab sofort jede Woche eine Stunde mehr unterrichten [...] Jede vierte angehende Lehrkraft leidet unter Burnout-Symptomen – fühlt sich ausgebrannt, hoffnungslos und gleichgültig [...] Viele entscheiden sich dann gegen den Job“.

Die IGLU-Studie 2021 zur Lesekompetenz nennt „Klare Klassenunterschiede“ und betont: Ein Viertel aller Viertklässler in Deutschland erreicht nicht die notwendige Lesekompetenz. Die Benachteiligung von Arbeiterkindern ist dabei unverändert. So fehlen die Voraussetzungen für den weiteren Bildungsgang. Bei der Gymnasialempfehlung spielen der familiäre Hintergrund und das sozio-kulturelle Milieu, eine entscheidende Rolle, womit sich ein Teufelskreis auftut (mehr dazu im vorliegenden Heft). Gleichzeitig fehlen in den meisten Branchen Fachkräfte und immer mehr junge Menschen machen keinen Berufsabschluss. Fast 50.000 junge Menschen verließen im Jahr 2021 ohne Abschluss das Bildungssystem (vgl. Bertelsmann-Stiftung). Damit ist Armut, die insbesondere die 18-25jährigen betrifft, quasi vorprogrammiert. Das Versprechen der Nachkriegszeit „Aufstieg durch Bildung“, dem der Autor dieser Zeilen seine berufliche Karriere verdankt, ist verpufft. Dem „sozialen Frieden“ ist diese Entwicklung sicher nicht dienlich.

Mit Blick auf unser letztes Heft zu „Menschenrechten“ kann ich nur wiederholen: Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung. Bildung ist ein Menschenrecht, zumindest ein Bürgerrecht in unserer (Bildungs)Gesellschaft. Aber welche Bildung ist gemeint? Was bedeutet Bildungsgerechtigkeit? Und was kostet (gute) Bildung? Mittlerweile wird von der SPD-Vorsitzenden Saskia Esken ein „Sondervermögen Bildung“ gefordert und die Besitzer großer Vermögen sollen zur Kasse gebeten werden – „die Botschaft hör‘ ich wohl, allein mir fehlt der Glaube“.

Sonnige und unbeschwerte Tage und Wochen wünscht allen

Ihr Hartmut M. Griese

DAUERBRENNER: IN WELCHER GESELLSCHAFT LE- BEN WIR EIGENTLICH?

VON HARTMUT M: GRIESE

Welche „Bildung“ hat Konjunktur?

Die neue Ministerin für Bildung und Forschung, Frau Bettina Stark-Watzinger, erklärt im Interview in der ZEIT vom 13. Januar 2022, „dass die Herkunft noch immer stark den Bildungserfolg bestimmt“ und dass, nach wie vor, ein „Bürgerrecht auf Bildung“ (Soziologe Ralph Dahrendorf in den 60er Jahren) be-



steht und dass durch ein „Startchancen-Programm“ 1000 Schulen gefördert werden sollen: Investitionen in Schulgebäude, Ausbau der Schulsozialarbeit und Errichtung eines „Chancenbudgets“. Ihre Ziele als Ministerin sind „Bildung als Grundlage für einen funktionierenden Staat“ sowie „internationale Wettbewerbsfähigkeit“, also ein politisch-ökonomischer, kein pädagogischer Bildungsbegriff! Entsprechend hält die neue Ministerin die „ökonomische Bildung“ als „wichtige Grundlage, idealerweise als eigenes Fach“ in unseren Schulen.

Reformen im Bildungssystem?

Anlässlich des „Bildungsgipfels“ Mitte März 2023 hat die Ministerin „weitreichende Reformen im deutschen Schul- und Bildungssystem“ gefordert. Sie meint, „das deutsche Bildungssystem steckt in einer tiefen Krise, die uns alle betrifft“ – alter Wein in alten Schläuchen, so möchte man meinen, da diese Debatte Jahr für Jahr wiederkehrt und z.B. nach der PISA-Studie 2000 einen Höhepunkt – ohne weitreichende Folgen – hatte. So wird permanent mit Blick auf den technisch-wissenschaftlichen, ökonomischen und globalen Wandel von „Herausforderungen“ gesprochen und eine Absage an ein Weiter so gefordert. Es wird mehr Geld gefordert und „strukturelle

Probleme“ (was immer das auch sei) werden angeklagt. Und zuletzt wird, wie bereits seit Jahren, die „Digitalisierung der Schulen“ bzw. „Computer statt Kreide“ (so will ich dies nennen) eingefordert. Aber bereits im Vorfeld gab es heftige Kritik der Opposition, da „weder der Termin noch Format und Inhalte vorher abgesprochen waren“ – Politisches HickHack auf dem Rücken von Schülern, Lehrern und Eltern. Und dann fehlten beim „Gipfel“ auch noch Kanzler und Kultusminister der Länder.

Bildungsgipfel in der Kritik

Obwohl offiziell von einem „nahenden Kollaps des Bildungssystems“ gesprochen wird, d.h. die bisherigen Reformen scheinbar nicht gegriffen haben und die Ausgaben für „Bildung“ stagnieren, fehlen wirksame Konzepte, zumal ca. 50.000 Schüler jährlich keinen Abschluss machen, das Leistungsniveau laut neuerer Studien weiter sinkt, die Probleme durch Corona noch nicht kompensiert wurden und ein Fachkräftemangel in der Wirtschaft droht bzw. bereits besteht. Der „Wirtschaftsstandort Deutschland“ sei gefährdet, so die Kassandrarufer bestimmter Politikvertreter*innen. Nun ist das nichts Neues und Handlungsvorschläge zur Reform des Bildungssystems liegen seit Jahren auf dem Tisch: Anderer Personalschlüssel in KiTas und Schulen, höhere Löhne für Erzieher*innen, konkreter und zielgerichteter Dialog zwischen Forschung, Praxis und Politik im Bildungsbereich mit dem Ziel einer wirklichen Reform der Lehrer*innenausbildung. Aber die „Reproduktion von Ungleichheit durch das Bildungssystem“ als wesentliches Strukturmerkmal wird wohl bleiben!?

Medienabhängigkeit bei Kindern

Immer mehr Heranwachsende verbringen ihre „Freizeit“ in der virtuellen Welt. Gemäß einer Studie der DAK sind ca. 680.000 junge Menschen süchtig nach Computerspielen und sozialen Medien, wobei sich diese Zahl in der Coronazeit verdoppelt habe, was derzeit 6,7 % der unter 18-jährigen betrifft. Der DAK-Vorstandschef hält diesen Prozess für „alarmierend“ und meint dazu: „Wenn jetzt nicht schnell gehandelt wird, rutschen immer mehr Kinder und Jugendliche in die Medien-sucht, und der negative Trend kann nicht mehr gestoppt werden“.

Rüstungsausgaben so hoch wie nie

Das renommierte und international anerkannte Stockholmer Friedensforschungsinstitut SIPRI teilt in seinem Bericht im April 2023 mit, dass die weltweiten Militärausgaben 2022 einen neuen Höchststand erreicht haben. Dabei liegen die USA wie gehabt mit 877 Milliarden US-Dollar klar auf Platz 1, gefolgt

von China mit weitem Abstand und 292 Milliarden sowie Russland mit 86 Milliarden US-Dollar. Deutschland belegt nach Zuwächsen mit 55,8 Milliarden US-Dollar den 7. Platz hinter Großbritannien. Dabei betreffen die US-Ausgaben knapp 40 % des Gesamtaufkommens an Rüstungsausgaben. In Europa gab es insgesamt einen Anstieg um 13 %. Die Daten zeigen deutlich, dass die Militärausgaben vor allem in den Kriegs- bzw. Krisenregionen Europa (Ukraine, Russland, EU) und Asien-Pazifik (China, Japan, Taiwan) enorm zugelegt haben.

Stiftung Bildung warnt

Der neue Chancenmonitor 2023 des Ifo-Instituts gelangt zu einem erwartbaren (?), aber auch erschütternden Ergebnis: „Viele Kinder haben aufgrund ihrer Herkunft keine echte Chance auf eine gerechte Bildungsteilnahme [...] Wir können uns ein selektives und benachteiligendes Bildungssystem nicht mehr leisten“, so der Vorstand der Stiftung. Aufgabe der (Bildungs-)Politik müsse sein, den Zusammenhang von sozio-ökonomischer Herkunft (Einkommen, Milieu, Bildung der Eltern) und Bildungserfolg zu entkoppeln. Diese Erkenntnis und der Appell sind jedoch seit Jahrzehnten („Die deutsche Bildungskatastrophe“ 1965, PISA 2000) bekannt, ebenso bekannt ist das Stillhalten und Vertrösten der Politik. Gefordert wird daher die Investition in Bildung mittels einem „Sondervermögen Bildung“ von 100 Milliarden Euro – vgl. oben Rüstungsausgaben und „Sondervermögen Bundeswehr“, geht doch, oder!?

Sondervermögen Bildung

Als Reaktion auf die seit Jahren (vgl. PISA 2000) bekannte Bildungskrise hat ein Bündnis aus mehr als 90 Organisationen, u.a. Gewerkschaften und Eltern- sowie Schülervertretungen einen Appell „Bildungswende jetzt“ veröffentlicht. Angesprochen werden Erzieher*innen- und Lehrer*innenmangel, ein überholtes und unterfinanziertes Bildungswesen, eine zu große Zahl (ca. 50.000) an Schüler*innen ohne Abschluss jedes Jahr sowie dadurch verursachte geringe oder fehlende Zukunftsperspektiven für junge Leute. Gefordert wird die Bereitstellung eines „Sondervermögens Bildung“ in Höhe von mindestens 100 Milliarden Euro (vgl. Bundeswehr) für Kitas und Schulen sowie die Bereitstellung von mindestens 10 % des Bruttoinlandsproduktes für Bildung und Forschung.

Bundesweit fehlen gegenwärtig über 100.000 Kita-Plätze sowie mehr als 300.000 Erzieher*innen und gemäß einer Prognose der GEW fehlen bis 2025 knapp 160.000 Lehrer*innen.

Zahl der Ungelernten steigt

Erstmals sind mehr als 2,5 Millionen junge Menschen zwischen 20 und 34 Jahren ohne Berufsabschluss – „neuer Negativrekord“ berichtet das Handelsblatt im April 2023. Die Ursachen für den dramatischen Anstieg von 1,9 Millionen im Jahr 2015 (13,2 % der Altersgruppe) auf nunmehr 17 % sind vielfältig. So beenden z.B. 2021 knapp 50.000 junge Menschen die Schule ohne Abschluss, das sind 6 % des Jahrgangs, ein klares Versagen des Bildungssystems. Sicher hat auch die Coronapandemie ihren Anteil an diesem Prozess und etliche Schüler wurden in diesen Jahren abgehängt und haben keine Leere angefangen, so dass auch hier ein Negativrekord vom Ausbildungsmarkt zu melden ist. Die Zahl der Auszubildenden sank 2021/ 2022 um knapp 40.000 junge Menschen. Auch der wachsende Zuzug von jungen Menschen aus Flüchtlingsfamilien verstärkt diese Zahlen: Jeder Fünfte davon hat keine Ausbildung; bei der Vergleichsgruppe ohne „Migrationshintergrund“ nur jeder Zehnte. Die offizielle Meinung dazu lautet: „Alarmzeichen, das man nicht ignorieren darf“ (DGB) und „Das können wir uns in Zeiten des Fachkräftemangels volkswirtschaftlich nicht länger leisten“ (Bildungsministerium). Hinzu kommt, dass knapp ein Viertel der Azubis die Ausbildung 2020 abbrach, wie der BDI mitteilt.

Kinderehen und Bildung

Nach Schätzungen des Kinderhilfswerks UNICEF der Vereinten Nationen gibt es ca. 12 Millionen Kinderehen pro Jahr, was vor allem die Mädchen betrifft. Dementsprechend leben derzeit etwa 640 Millionen Mädchen und Frauen, die vor ihrem 18. Lebensjahr geheiratet haben bzw. verheiratet wurden. Vor allem in Regionen mit starkem Bevölkerungswachstum und schlechten Bildungschancen, wie z.B. südlich der Sahara, nimmt die Zahl zu, während woanders die Zahlen stagnieren oder schwach abnehmen. Nach wie vor gilt das soziologische Gesetz eines engen Zusammenhangs zwischen Geburtenraten und Bildung. In anderen Worten: Will man Geburtenraten



senken und Kinderehen vermeiden, muss in bessere Bildungschancen investiert werden.

Exzess der Superreichen

Der französische Soziologe Gregory Salle prangert in seinem aktuellen Essay über „Superyachten. Luxus und Stile im Kapitalzän“ die abgekoppelte „Parallelwelt“ sowie den Lebensstil der Superreichen an, deren Zahl sich in und nach der Corona-Pandemie nochmal um 573 neue Milliardäre erhöht hat. Mit Blick auf die Gesellschaft spricht er vom „Exzess als Kennzeichen unseres Zeitalters“ und kritisiert die „unvertretbare Vermögenskonzentration“ in einem „schwindelerregenden Ausmaß“. Exemplarisch zeigt er deren verschwenderischen und ökologisch unverantwortlichen Lebensstil anhand der Superyachten, wenn das Volltanken z.B. 1,5 Millionen Dollar kostet. Die Emissionen der etwa 900 Superreichen in Deutschland (0,001 %) liegen bei 11.700 Tonnen pro Kopf und Jahr – das Tausendfache des Durchschnittsdeutschen! Aber: „An den Pranger gestellt werden besorgte Klimakleber auf Autobahnen und nicht rücksichtslose Milliardäre hinter ihrer Teakholzreling“ (Stefan Stosch in MZ vom 20./21. Mai 2023)

THEORIEBEITRAG: BILDUNG

VON HARTMUT M. GRIESE

Es gibt in den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatten mittlerweile Dutzende von unterschiedlichen Auffassungen darüber, was „Bildung“ ist, wie „Bildung“ zu definieren sei bzw. was das Ziel von Bildung sein soll sowie auch unzählige Bezeichnungen für deren Ergänzungsbegriff „Erziehung“. Während im Englischen und Französischen (vgl. „education“) zwischen Bildung und Erziehung inhaltlich-thematisch nicht unterschieden wird, existieren im deutschen Sprachgebrauch fundamentale Differenzen, vor allem, was den Terminus „Bildung“ betrifft. In anderen Worten: Man kann mit einem Amerikaner, Engländer oder Franzosen schwer über „Bildung“ diskutieren. So viel vorweg.

Der klassische Begriff von „Bildung“ wurde im deutschen Idealismus um 1800 entwickelt und ist mit dem Namen Wilhelm von Humboldt (1767-1835) verbunden, der Bildung bzw. Ziel und Zweck von Bildung in der vollkommenen, allseitigen und ganzheitlichen Menschlichkeit bzw. in der Vielseitigkeit einer „Individualität“ sah. Aufgabe des Menschen sei seine Vervollkommnung durch Bildung, insbesondere durch das humane Gesetz: „Bilde dich selbst und [...] wirke auf andere durch das,

was du bist“. Erwähnenswert ist hier noch Pestalozzi (1746-1827), der die allgemeine Menschenbildung“ als Kombination von „Kopf“ (Denken, Verstand, intellektuelle Bildung), „Herz“ (moralisch-emotionale Bildung) und „Hand“ (Fertigkeiten, Körperbeherrschung) verstand und der auch der beruflichen Bildung große Bedeutung für die Bewältigung des Lebens zusprach. Für Hegel (1770-1831) wird dann – angesichts aufkommender Industrialisierung, Technik und Wissenschaft – die Arbeit als Bearbeitung und Umwandlung der Natur in Kultur zum Bildungsfaktor, welcher dann bei Marx (1808-1883) vollends in die Definition vom Mensch(sein) rückt und die „polytechnische Bildung“ in den Vordergrund stellt. Bildung und Ausbildung wurden dann in der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft zum Statussymbol und zum Differenzierungs- und Abgrenzungsmerkmal unter den Menschen (gebildet – ungebildet).

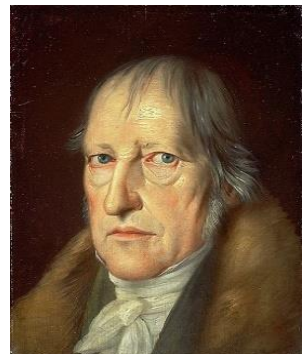
Anfangs dominierten als „Bildungsgüter“ die klassischen Studiengänge Medizin und Jura sowie Geisteswissenschaften, Kunst und Musik, die dann durch die aufkommenden Naturwissenschaften (Ingenieurwissenschaften) und zuletzt Wirtschafts- und Sozialwissenschaften erweitert wurden zu einem akademischen Bildungskanon. Bildung wurde eng an Beruf gekoppelt und Kerscheneister (1854-1932) sprach gar davon, dass „Berufsbildung als Pforte zur Menschenbildung“ gesehen werden muss. Die Auffassungen von „Bildung“ wandelten sich analog zum Wandel der Gesellschaft.



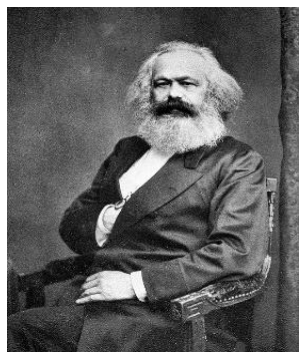
W. von Humboldt



J.H. Pestalozzi



G.W.F. Hegel



Karl Marx

„Im weiteren Sinne bezeichnet Bildung die Entwicklung eines Menschen hinsichtlich seiner Persönlichkeit zu einem ‚Menschsein‘, das weitgehend den geistigen, sozialen und kulturellen Merkmalen entspricht, die jeweils in der Gesellschaft als Ideal des voll entwickelten Menschen gelten können - Ein Merkmal von Bildung, das nahezu allen modernen Bildungstheorien entnehmbar ist, lässt sich umschreiben als das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt“ (Wikipedia). Hier wird nochmal der idealistische und normative Gehalt des Bildungskonzeptes, das Bildungsideal, deutlich. „Bildung“ wird mittlerweile als „Menschenrecht“ (vgl. Newsletter 1/ 2023) bezeichnet, als Schlüssel zur Stärkung individueller und gesellschaftlicher Entwicklung und als Garant für Demokratie, Toleranz und Weltbürgertum.

Zusammengefasst lässt sich mit Blick auf „Bildung“ (in Abgrenzung zu „Erziehung“) konstatieren: Bildung hat einen Wert an sich, sollte immer auch Selbstbildung der inneren Kräfte sein, aber nach außen wirken; Bildung umfasst Lernen der kulturellen Güter und Techniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) sowie die kritische Auseinandersetzung mit diesen (z.B. neue Medien, Internet); Bildung dient der Entfaltung des inneren Menschseins und der eigenen Persönlichkeit (Individualität) sowie gesellschaftlichen Nützlichkeit; Bildung meint sowohl einen Prozess (Lernen, Sozialisation) als auch ein Ergebnis (Kompetenzen, Identität) und kann in Teilaspekte zerlegt werden (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Schulbildung, akademische Bildung, Charakterbildung usw.).

Diese verschiedenen „typisch deutschen“ (neo-humanistisch-idealistische) Bildungsbegriffe unterscheiden sich oft tendenziell, manchmal auch vehement von dem, was „Erziehung“ im Alltag oder in den Human- und Erziehungswissenschaften genannt wird. Es gibt keinen einheitlichen Begriff oder eine klare Auffassung/ Definition von „Erziehung“. Relative Einigkeit besteht in der „Erziehungsbedürftigkeit des Menschen“, in seiner „Erziehbarkeit“ und dem Angewiesensein auf Mitmenschen, die durch ihr Verhalten und Vorbild quasi unbewusst, d.h. nicht-intentional, erziehen. Letztere Phänomene werden „Sozialisation“ genannt (alle denkbaren Einflüsse und deren Verarbeitung durch das Individuum). Erziehung im engeren Sinne ist immer an Zielen und Leitbildern orientiert, erfolgt absichtlich (intentional) und direkt (face-to-face, erzieherischer Bezug), ist zwischenmenschliche Interaktion und erfolgt mit Hilfe von Erziehungsmitteln. So definiert z.B. Breznika (1971), einer der einflussreichsten Pädagogen der Gegenwart: „Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen

Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“. Erziehung ist immer wertorientiert, intentional, interaktiv und richtet sich auf das Verhalten, die Einstellungen und Haltungen anderer, zumeist abhängiger Menschen (Kinder, Jugendliche) mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung.

In der kritischen Erziehungswissenschaft wird insbesondere bzw. darüber hinaus die „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno) bzw. die „emanzipatorische Erziehung“ betont.

Wie bei „Bildung“ haben sich auch bei „Erziehung“ etliche Teilaspekte im Laufe der Zeit und abhängig vom sozialen Wandel der Gesellschaft herausgebildet: Interkulturelle Erziehung, Erziehung zur Demokratie, Medien- und Kunsterziehung, Gesundheitserziehung, ökologische Erziehung, religiöse Erziehung, Sexualerziehung usw., wobei „-Erziehung“ oft auch durch „-Bildung“ ersetzt wird, woran man erkennen kann, dann nicht immer trennscharf (vgl. oben) zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ unterschieden wird. So gibt es z.B. „Umweltbildung“, „Öko-Pädagogik“, „ökologische Erziehung“, „Umwelt-Lernen“ etc.

In den letzten Jahrzehnten gab es auch eine starke Abwendung von den Debatten um „Bildung“ und/ oder „Erziehung“ und eine Hinwendung zum integrierenden und umfassenden Konzept der



G. Kerschensteiner



Wolfgang Breznika



Theodor W. Adorno



Hermann Giesecke

(lebenslangen) „Sozialisation“ sowie Versuche einer Abkehr vom Pädagogischen durch die „Anti-Pädagogik“ bis hin zur These vom „Ende der Erziehung“ (Giesecke) und ihrer Möglichkeiten durch die sozialisatorische Wirkung von „peer groups“ und „Medien“ und deren Zusammen-spiel beim Älterwerden der Kinder. Auf der anderen Seite ist der Bildungsbegriff im Zuge des Nützlichkeitsdenkens und der Ökonomisierung der Pädagogik herunter gekommen auf bloßes Formalwissen, Schulbildung und verwertbare Bildung. Seit wenigen Jahrzehnten wird auch von einer „Krise des Bildungsbegriffs“ gesprochen, weil fraglich geworden ist, inwieweit die idealistische Auffassung von Bildung gegenwärtig in der Postmoderne überhaupt noch Gültigkeit beanspruchen und normativer Orientierungspunkt für Pädagogik sein kann und/ oder ob Konzept und Idee der Bildung zeitgemäß zu modifizieren seien.

Der Bildungsgedanke, die Idee der (umfassenden Persönlichkeits-)Bildung, ist in die Jahre gekommen und reibt sich an der Wirklichkeit, so dass er „um sein Überleben und um seine Anerkennung kämpft“. Hinzu kommt „die Vereinnahmung des Bildungsbegriffs für politische und nationalökonomische Zwecke auf bildungspolitischer und bildungsinstitutioneller, wirtschaftlicher und öffentlicher Seite“ (Wikipedia). Deutlich wird dieser Prozess, wenn man den „Siegeszug des Kompetenzdenkens“ betrachtet, wobei zu reflektieren ist, wer oder was beim Sieg der Kompetenz der Verlierer ist – wahrscheinlich die „Idee der Bildung“!?

Bildung und Kompetenz

Zur Veranschaulichung und zum Einstieg in die Debatten um „Bildung“ bzw. das Verhältnis von Bildung und Kompetenz kann das sog. „Bildungsdreieck“ dienen:



oder die „Bildungspyramide“ herangezogen werden:



wobei davon auszugehen ist, dass die Datenmenge heutzutage nicht mehr überschaubar und nur noch medientechnisch zugänglich ist, dass Informationen zwar Daten bündeln können, aber oberflächlich bleiben und dass mehrere Infos zum gleichen Bereich Wissen erzeugen (können), das im Gehirn gespeichert und abgerufen, aber auch vergessen werden kann; kombiniertes Wissen kann dann zu Kompetenzen (bzw. Performanzen als in Handeln umgesetzte Kompetenzen. Kompetenz ist die Fähigkeit, bestimmte Handlungen ausführen zu können; wenn das gehandelt wird, ist das Performanz bzw.: Das zu einer Kompetenz dazugehörige Verhalten nennt man Performanz) kumulieren (kognitive, emotionale, kommunikative, soziale, methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten) und der kritisch-reflexive Umgang (Performanz) mit Kompetenzen kann in „Bildung“ übergehen (das, was Humboldt die „Verknüpfung von Ich und Welt“ nennt). „Weisheit“ dagegen ist eher ein menschliches Merkmal/ Phänomen der Vergangenheit, das nur wenigen Persönlichkeiten zukam und heute wohl nicht mehr erreichbar ist – damit sollten wir uns abfinden. Weisheit ist Vergangenheit.

Die Universitäten als „Hort der Bildung“ haben sich im Laufe der „Bologna-Reformen“ (modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge, Credit Points etc.) in Fachhochschulen verwandelt, „die keine allgemeine Bildung mehr garantieren, sondern lediglich ein Ausbildungsprogramm bereitstellen, das bestenfalls zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führt“. Hier geht es nicht mehr um „Bildung“, sondern um Ausbildung und Qualifikation. Kritiker sagen: „Der universitäre Bildungsauftrag werde auf bloße Vermittlung von ‚Kompetenzen‘ verkürzt, die ... abgeprüft werden können“. Dabei handelt es sich überwiegend um Fach-, Sach-, Methodenkompetenzen, ergänzt durch Spezialwissen und Computerkenntnisse sowie in pädagogischen Disziplinen um Team-, Sozial-, Empathie-, kommunikations- und interkulturelle Kompetenzen – was immer das auch konkret sei. Daneben spricht man von sog. „Schlüsselkompetenzen“ (vgl.

Schlüsselqualifikationen), die einen Schlüssel suggerieren, der einem alle Türen zur Gesellschaft, zur Karriere und zum Berufsleben (scheinbar) öffnet.

Der ursprünglich emanzipatorische Charakter von Bildung (Aufklärung, Selbstbestimmung, Reflexivität, Befreiung von, Mündigkeit etc.) scheint in einer Wissens-, Informations- und Arbeitsgesellschaft vollends verloren gegangen zu sein. „Bildung“ als Schulbildung wurde zum Produktionsort für „Humankapital als Produktivkraft zur Vermehrung des gesellschaftlichen Reichtums“ und letztlich zum Selektions- und Allokationsinstrument für Heranwachsende – „Bildung wurde auf ihre Funktion als Qualifizierung für das von der Gesellschaft (Kapital, Wirtschaft und Industrie, H.G.) benötigte Arbeitsvermögen reduziert“. Die Schule entpuppt sich dabei als zentrale Dirigierungsstelle der Gesellschaft mit den bekannten Funktionen „Qualifizierung“, „Selektion und Allokation“, „Integration und Legitimation“ sowie „Reproduktion“ (Handbuch Kritische Pädagogik). Schauen wir uns das näher an.

Bildung – Schule – Soziale Ungleichheit

Bildung wird tendenziell mit Schule verbunden, Ausbildung mit Beruf und Arbeitswelt. Die Schule ist in unserer Gesellschaft eine Institution, die Lebenschancen verteilt. Sie hat, das ist eine soziologische Weisheit seit



Stadtteilschule

langem, folgende gesellschaftliche Funktionen:

- Enkulturationsfunktion (Kulturelle Reproduktion, Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Rechnen, Schreiben, Umgang mit Medien usw.)
- Qualifizierungsfunktion (Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen/ Kenntnisse, die für die Übernahme von „konkreter Arbeit“ erforderlich sind)
- Selektionsfunktion bzw. Allokationsfunktion (Zuweisung von Schulabschlüssen und Zertifikaten/ Zeugnisse, Statuszuweisung in der Sozialstruktur)
- Integrationsfunktion (Sozialisation in die Gesellschaft, sozial-kulturelle Anpassung, Vermittlung von Werten und Verhaltensregeln)

- Legitimationsfunktion (Akzeptanz der Welt, so wie sie ist; Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse, politische Bildung).

Diese soziologisch-kritische Sicht auf schulische Bildung und ihre Funktion unterscheidet sich stark von postulierten (idealen) Bildungszielen in unserer komplexen, ausdifferenzierten, Medien-, Konsum-, Wissens-, Risiko- und multikulturellen (Bildungs-)Gesellschaft wie z.B.

- Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit, inkl. Fähigkeit zur Selbstkritik
- Fähigkeit zum vernetzten Denken
- Empathie“ und „kritische Reflexivität
- Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit

Das Bildungssystem soll, wie der Name schon sagt, „Bildung“ an die nächste Generation vermitteln. Beim zweiten Hinsehen wird aber deutlich, dass Schule mittlerweile durch die Vergabe von Zertifikaten/ Zeugnissen und „Bildungsabschlüssen“ zur ent-

scheidenden zentralen sozialen Zuweisungsstelle und zur „bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky) geworden ist – sie reproduziert die Sozialstruktur und damit soziale und ökonomische Un-

gleichheit. Das schulische Leistungsprinzip verschleiert diese Funktion und legitimiert damit das System von Ungleichheit und Herrschaft. Schule bzw. das Bildungssystem haben – nunmehr zusammengefasst – eine Doppelfunktion: Sozialisation der nächsten Generation (Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Kulturtechniken) sowie Reproduktion der Gesellschaft. Die Schule bzw. das Bildungssystem entpuppen sich damit als strukturell konservativ; sie vermitteln primär die Kultur der herrschenden Gruppen, die als Konsequenz daraus über das Bildungssystem ihre privilegierten Positionen behaupten können (soziales Erbe, Reichtum, Macht). Es geht im Bildungssystem um die Bewahrung und Weitergabe von „Kapital“, um die strukturelle Verfestigung von „ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital“ in einer Gesellschaft (Bourdieu).



DAS AKTUELLE BUCH: KATJA HOYER: DIESSEITS DER MAUER. EINE NEUE GESCHICHTE DER DDR 1949-1990

HOFFMANN UND CAMPE: HAMBURG 2023.

VON HARTMUT M. GRIESE

Wenn man in Sachsen-Anhalt, wie dies bei AFOS e.V. seit Jahren der Fall ist, Bildungsarbeit macht, wird man in der Regel, vor allem bei einem methodisch-biographischen Zugang zu den Teilnehmern, mit der DDR bzw. mit den Erfahrungen und Erinnerungen der Teilnehmer und ihren Geschichten konfrontiert. Vor allem bei den Älteren, aber auch zunehmend bei den Jüngeren, ist die DDR allgegenwärtig. In anderen Worten: Die sog. „Wende“ und ihre Folgen, vor allem in Bezug auf Arbeit(slosigkeit), Alltag und Identität, bestimmen auch heute noch die Wirklichkeitskonstruktion („In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“) und die Zukunftsperspektiven (Wie kann und will ich leben?) vieler Menschen. Dass dies keine vagen Behauptungen sind, sondern gelebte Realität, zeigt die vehemente, kontroverse und hoch emotional geführte Debatte um zwei Bücher in den Medien und in der Öffentlichkeit.

Die Rede ist von Dirk Oschmann, Germanistik-Professor an der Universität Leipzig: „Der Osten: eine westdeutsche Erfindung“ und Katja Hoyer, Tochter eines NVA-Offiziers und einer Lehrerin sowie anerkannte deutsche Historikerin in London: „Diesseits der Mauer. Eine neue Geschichte der DDR 1949-1990“. Über das Oschmann-Buch habe ich einen Beitrag verfasst für die Wochenzeitung „der Freitag“, der dort stark gekürzt am 27. April 2023 erschienen ist und der unten in seiner vollständigen Fassung abgedruckt ist. Hier soll es zuerst um das umfangreiche Werk von Hoyer gehen, das noch höhere Wogen der Empörung zur Folge hatte. Obwohl das Buch äußerst interessant, historisch aufschlussreich und als alternativer Geschichtsunterricht, nicht nur für die ursprüngliche

Hauptzielgruppe Engländer, hervorragend geeignet ist, scheint mir die deutsche Debatte um das Buch, seine Inhalte, seine Intention sowie seine Kernaussagen weitaus interessanter und wirft ein Bild auf unsere unbewältigte jüngste Vergangenheit.

Ich habe das Buch von Anfang bis Ende vollständig gelesen, was ich sonst nicht mache, da ich als Rezensent vieler Bücher gelernt habe, diagonal zu lesen und Seiten zu überspringen. Will sagen: Jede Seite lohnt sich – vor allem für diejenigen, die einen tieferen Einblick wünschen in die Vor-Geschichte der DDR (Kapitel 1: „Gefangen zwischen Hitler und Stalin 1918-1945“) und die mannigfachen personellen Verstrickungen und Machtspiele der Herrschenden (Stalin, Ulbricht, Honecker, Mielke etc.) und deren biographisch verursachten krankhaften Paranoia (Verfolgungswahn), die zu skrupellosen Exklusionen und Kaltstellen von Mitgliedern des jeweiligen Machtkartells führten. Damit ist auch gesagt, dass Hoyer eine empirisch unterlegte Abrechnung mit dem Stalinismus und seinem Erbe in der DDR liefert und den SED-Staat, seine Regierung sowie seine Herrschaftsform einer schonungslosen Kritik unterwirft. Da wird nichts beschönigt, aber ihre zentrale Aussage ist, dass man zwischen Staat/ Regierung (autoritär), Herrschaftsform (stalinistisch) und politisch-ideologischem System einerseits (als Thema der Politikwissenschaft) und der Lebenswelt und dem gesellschaftlichen Alltag der Bürger*innen (als Gegenstand der Soziologie) unterscheiden muss. Diese Trennung werfen ihr die Kritiker vor, da sie ihr Hauptaugenmerk auf Letzteres legt und anhand etlicher Beispiele aufzeigt, wie sich die Menschen in der DDR eingerichtet hatten. Dazu gehörten im Laufe der Zeit ein relativer Wohlstand, Urlaub an der Nordsee, im Harz oder Ungarn, alle wichtigen Elektrogeräte im Haushalt, Luxusgüter im Intershop, ein Auto (mit Wartezeiten), Bildungschancen und vor allem internationales Ansehen, Respekt und Anerkennung durch wirtschaftliche und vor allem sportliche Leistungen. Man war wer im

internationalen Kontext. Dazu kam die berufliche und damit zukunftsbezogene Sicherheit. Mit diesen Selbstverständlichkeiten war die große Zahl der DDR-Bürger*innen zufrieden und im Vergleich zu anderen Staaten manchmal auch stolz.

Kritiker des Buches konstatieren, das Hoyer exemplarisch auf Frank Schöbel (der DDR-Schlager-Star, der auch noch heute im Fernsehen präsent ist) und nicht so sehr auf Wolf Biermann (ausgebürgerter Liedermacher und DDR-Kritiker) schaut, dass die beschriebene „unfassbare Ambivalenz“ von Alltagsleben und (Reise-)Unfreiheit nicht herausgearbeitet und eigens betont wird. Die „teils harschen Verrisse“ sind allerdings zumeist von Arroganz und Besserwisser(wessi)tum gekennzeichnet und Behauptungen werden ohne Belege und Zitate in den Raum gestellt. Eine Art „Kulturkampf“, ein Kampf um die mediale Deutungshoheit über die (Geschichte der) DDR scheint entbrannt zu sein und wirft ein trauriges Bild auf das (immer noch geteilte?) Deutschland. Hoyer meint dazu, dass ein weit verbreitetes Gefühl von Sicherheit (Arbeitsplatz, Zukunft, Ausbildung, Kindergartenplatz usw.) und Zugehörigkeit (Stolz auf Erfolge und Anerkennung weltweit) oft einherging mit „Politikverdrossenheit“ – das soll es auch in anderen, in demokratischen Ländern geben. Hoyers Fokus, die Herausarbeitung der Alltagskultur in der DDR, weicht ab von der „üblichen verordneten Sichtweise auf die DDR“, trifft aber das Herz vieler Ost-Deutscher, was z.B. in einem Leserbrief zum Tragen kommt: „Es gab für die allermeisten Menschen in der DDR wenig Grund zur Sorge, da Arbeitsplätze sicher waren und niemand Angst haben musste, seine Wohnung oder seine Lebensmittel nicht mehr bezahlen zu können.“

Und ja, es gab diese normale DDR-Mehrheitsgesellschaft, in der die Menschen liebten, arbeiteten, in den Urlaub fuhren und in der die Kinder eine unbeschwerte Kindheit erleben konnten. Das ist keine Erfindung oder gar ein Hirngespinnst der Autorin Katja Hoyer. Das war Realität ...“.



Bundesarchiv, BfL, 183-2008-0004
Foto: Helen 118, April 1925

Nochmal: Worum geht es? Hoyer zitiert im Vorwort Angela Merkel, die im Jahr 2005 kurz vor ihrer Wahl zur Kanzlerin sagte, dass „es offenbar unheimlich schwer ist, heute zu verstehen und begreiflich zu machen, wie wir damals gelebt haben“ (S. 17). Die DDR hatte den „höchsten Lebensstandard in der kommunistischen Welt, war weltweit anerkannt“ (S. 21). Hoyer zeigt aber auf, wie Pieck und Ulbricht als Überlebende des Stalinismus und seines Terrors und seiner Säuberungen und Liquidierungen den „Sozialismus in Deutschland in Stalins Sinne aufbauten“ (S. 48). Die Autorin arbeitet auch die vollkommen unterschiedlichen Startbedingungen von DDR (z.B. Reparationszahlungen, Ausbeutung durch die UdSSR) und BRD (Marshall-Plan) und ihre langfristigen Folgen heraus. Sie geht auf den Aufstand vom 17. Juni 1953 ein, auf die Rebellion in Ungarn 1957 und benennt tausendfache Verhaftungen, spricht von „Militarisierung“ der DDR (S. 187ff) und typisiert die „DDR als einen der effizientesten und rücksichtslosesten Polizeistaaten aller Zeiten“ (S. 188).

Es kann der Autorin also nicht, wie erfolgt, vorgeworfen werden, sie sei auf dem politischen Auge blind. Sie erwähnt auch mehrfach die „völlige Abhängigkeit vom sowjetischen Wohlwollen“ und die stalinistisch paranoide Bewusstseinsstruktur der DDR-Führungskräfte sowie den Massenexodus von Künstlern und Schriftstellern (S. 211). Sie spricht auch von der „Spaltung zwischen Regime und Volk“ (S. 218) und weist darauf hin, dass „drei Millionen Ostdeutsche dem Arbeiter- und Bauerstaat den Rücken gekehrt hatten ... Die DDR hatte 7500 Ärzte, 1200 Zahnärzte, ein Drittel der Akademiker und Hunderttausende von Facharbeitern verloren“ (S. 225). Aber letztlich „konnten die meisten ihrer Bürger mit der Berliner Mauer leben“ (S. 243) – aber „die DDR war stets mehr als nur die Mauer“ (S. 270). „Mielkes Stasi-Imperium“ (S. 279ff) wird ausführlich und in all seinen krankhaften und drastischen Folgen beschrieben, aber auch betont, dass die „DDR zu einer eigenständigen Nation geworden war, die von der Welt anerkannt

und respektiert wurde“ (S. 301). Ich zitiere hier seitenweise Aussagen, um die Vorwürfe und teilweise bissige Kritik ihrer Rezensenten zu entschärfen und ein objektives Bild des Buches zu zeichnen. Hoyer betont auch die „Spaltung der DDR in zwei Gruppen“ (S. 315), eine kleinere und zutiefst enttäuschte Gruppe mit dem Gefühl der Ausbeutung, Gängelung und Unterdrückung sowie die „überwiegende Mehrheit“, die „sich mit Leben in der DDR abgefunden“ hatte. Die Folge war ein „relativ stabiles Ostdeutschland“. Das Regime war jedoch zunehmend ambivalent und schwankte „zwischen dem Wunsch nach Popularität und dem Drang nach Kontrolle“ (S. 345). Ich beende hier die zahllosen Belege, die eine durchaus DDR-kritische Darstellung durch Hoyer dokumentieren und ihren Kritikern den Wind aus den Segeln nehmen.

Die ideologischen Fronten in Deutschland sind verhärtet, eine objektiv-neutrale Betrachtung der DDR und ihrer wechselvollen Geschichte scheint immer schwerer möglich. Ich wollte hier einen Beitrag dazu leisten und auf die wunderbare Symbiose von autoritärem Staat und totalitärem Regime einerseits und normalen Alltag und harmonischer und relativ glücklicher Lebenswelt andererseits in der DDR aufzeigen. Das Ende der DDR war dann auch die Folge davon, dass „in unserem Land die Kommunikation zwischen Staat und Gesellschaft offensichtlich (ab Mitte der 80er Jahre, H.G.) gestört ist“ (Neues Forum), das versprochene „demokratische Veränderungen und Reformen“ im Sinne von Glasnost und Perestroika ab Mitte der 80er Jahre ausblieben. Was bei Hoyer m.E. fehlt, ist ein differenzierter bzw. intersektionaler Zugang zur Thematik, d.h. eine Unterscheidung ihrer Erkenntnisse und Beschreibungen nach Generationen (ihre 10 Kapitel sind chronologisch aufgelistet), Regionen (Groß-Stadt-Land), Geschlecht und Milieu (Privilegien) sowie Religion. Die historischen Veränderungen werden deutlich, nicht aber die Veränderungen in der Bevölkerung. So gab es in ihrem Verhältnis zum Staat und „real existierendem Sozialismus“ unterschiedliche DDR-Generationen (Soziologen sprechen von kriegsgeprägter Aufbaugeneration, einer DDR-integrierten und einer kritischen Generation). Erstere wollten ein neues, ein besseres, ein sozialistisches und gerechtes Deutschland, gefolgt von einer Generation, welche auf die DDR bzw. ihre Heimat und ihre Erfolge durchaus stolz war und sich mit ihrem Land identifizierten und zuletzt eine seit ca. 1985 (Glasnost, Perestroika, Sputnikverbot und Wahlbetrug usw.) immer mehr skeptischen und dann kritischen Generation, die den Staat, das SED-Regime und auch den tristen Alltag (Reiseverbote) ablehnten und in Demonstrationen kritisierten.



Dieses Beispiel für einen differenzierteren Zugang zur DDR-Geschichte könnte z.B. ergänzt werden durch den Blick auf das Verhältnis Staat-Kirche („im Sozialismus“), das auch nicht linear verlief. So wird das gesellschaftlich-ideologische Phänomen „Jugendweihe“, das für viele symptomatisch für die DDR steht, nur einmal im ganzen Text erwähnt und fehlt im Register. Anhand der wechselvollen Geschichte der Jugendweihe in der DDR (Ablehnung und Bekämpfung durch den Staat; dann Instrumentalisierung und Nutzbarmachung zur ideologischen Beeinflussung und Integration der Jugend und schließlich der Übergang zum traditionellen Familienfest und Bestandteil der DDR-Alltagskultur, welche die „Wende“ bis heute überlebte und sich immer noch großer Beliebtheit erfreut). Bei allem Lob für das Buch und seine ehrgeizig recherchierte und ausführlich dargelegte DDR-Geschichte mit allem Auf und Ab, zur DDR-Geschichte gehört exemplarisch und symptomatisch der Umgang mit der „Jugendweihe“ in all ihren Facetten.

Verdienstvoll ist der Einstieg in die DDR-Geschichte lange bevor es die DDR gab und ein Eingehen auf die biographischen Erfahrungen (Gefangenschaft und Verfolgung) ihrer Protagonisten in der Stalin-Ära (in Moskau) mit all ihren Machtkämpfen, Liquidierungen und das Ausbieten der (angeblichen) Gegner, die Herausarbeitung der krankhaften Psyche (Paranoia) der Herrschenden (Stalin, Ulbricht, Honecker, Mielke usw.) und ihres Dogmatismus, gepaart mit fehlender Selbstkritik und Reflexion. Es wird auch deutlich – und das ist wohl die Intention der Autorin – dass man auch in einer „Diktatur“ glücklich und zufrieden leben kann und dass dies für den großen Teil der DDR-Bevölkerung so war – bis dann vor allem die jüngere Generation ab Mitte der 80er Jahre (vgl. oben) auf Distanz zu Staat, Partei und Regime ging. Die „existentielle Sorglosigkeit“ um Alltag wich einer Sorge um eine Zukunft in Freiheit und Diversität. Die DDR war für viele eintönig, langweilig, verlogen und ideologisch verkrustet geworden. Der Kontakt zu westdeutschen Verwandten sowie der Empfang von West-Fernsehen tat sein Übriges dazu. Nun haben vor allem westdeutsche und wahrscheinlich (?) bestellte Rezensenten (in den

linksliberalen Medien wie taz, der freitag und SPIEGEL!) mit dem Tenor des Buches, den Blick auf die Normalität des Alltags und der Bürger*innen der DDR, ihre Probleme und haben scharfe Kritik geäußert. Der Autorin werden „Fehlerhaftigkeit“, „interessegeleitet“, eine „Trennung von Diktatur und Alltag“ und die „Behauptung einer homogenen kollektiven Ost-Identität“ und einer „glücklichen DDR-Gesellschaft“ vorgeworfen. Rezensenten sind entsetzt über das (angeblich) entworfene Bild einer „kleinen, aber feinen DDR“, ein Gesellschaftsbild, das „verkürzt“ und ohne den Blick auf Staat und Regie auskommt.

Hoyer wählt als Historikerin bei der Beschreibung (das Buch ist keine Analyse oder Theorie der DDR) ihres Gegenstandes die Perspektive Alltag, Lebenswelt und soziale Wirklichkeit der normalen Menschen im Verlauf der DDR und belegt dies mit etlichen konkreten Beispielen. Dies macht das Buch sehr gut leserlich und verständlich. Ich würde es auch als Zusatzlektüre im Geschichtsunterricht an Gymnasien empfehlen – in allen Bundesländern.

REPLIK:

„DER WESTEN“ – EINE OSCHMANNSCHE ERFINDUNG?

ZU:

DIRK OSCHMANN: DER OSTEN. EINE WESTDEUTSCHE ERFINDUNG?

Ein neues altes Thema wabert und wuchert durch die deutsche Medienlandschaft – man ist geneigt zu sagen: „Alter Wein in neuen Schläuchen“ oder gar: „Alter Wein in alten Schläuchen“. Es geht um die deutsche Einheit und um ihre Folgen für die Menschen, vor allem um die „ostdeutsche“ Identität oder das, was dafür angeblich von Westdeutschen gehalten bzw. von diesen zugewiesen, auferlegt oder konstruiert wird.

Das Buch von Dirk Oschmann, Literaturprofessor in Leipzig, mit dem Titel „Der Osten: eine westdeutsche Erfindung“ wirbelt mächtig Staub auf, Staub, der eigentlich längst vom Winde (of change) verweht schien. Aber vor allem die Medien haben das Thema „Ossi-Wessi“ (Ost-West-Konflikte, strukturelle Ost-West-Unterschiede, Ost-Diskriminierung etc.) just in jener Zeit wieder entdeckt bzw. aufgewärmt, in der Deutschland wirklich besseres zu tun und zu diskutieren hätte als diese alten Kamellen aus der ideologischen Mottenliste zu holen. Jawoll, olle Kamellen, Schnee von gestern, der nur das

politische Tauwetter überlebt, weil er aus medialen und auch ideologisch-politischen Interessen immer wieder neu durch die mediale Schneemaschine frisch produziert wird. Zu fragen ist dennoch: Sind die „alten Wunden“ geheilt und nun wieder aufgebrochen oder waren sie nie überwunden und schmerzen immer noch: Erniedrigungen, Diskriminierungen, Exklusiven, Treuhand, Arbeitslosigkeit usw. – wir kennen all diese Verwerfungen und Demütigungen der deutschen Einheit und wollen diese auch nicht leugnen oder klein reden.

Als „Wessi“ bin ich vom Autor animiert worden, auf seinen Beitrag als (besser) „Nicht-Ossi“ zu reagieren. Indem ich das hier schreibe, merke ich, wie all diese Begriffe nicht (mehr) greifen. Wenn man, wie definiert wird, „Ossi“ ist, wenn man in Ost-Deutschland (oder doch DDR?) geboren ist, so bin ich kein „Wessi“, weil ich in Prag geboren wurde. Aber ich bin auch kein Tscheche, kann kein Wort tschechisch sprechen, 1944 ge-



Straßenverkäufer mit Ost-Memorabilia

boren! Der Geburtsort sagt heutzutage nichts mehr aus. Es geht um Sozialisation. Aufgewachsen, einschließlich Abitur, bin ich in Süd-Deutschland, in Bayern, noch dazu Oberbayern, also das „wirkliche“ Bayern. Bin ich also Süd-Deutscher oder „Bayer“? Keineswegs, meine Eltern kamen

beide aus Kassel. Studiert und gearbeitet habe ich in West- und Norddeutschland. Und seit ca. 15 Jahren habe ich meinen Lebensmittelpunkt in Ost-Deutschland, habe eine „Ossi“-Frau geheiratet, mit der ich die deutsche Einheit lebe und praktiziere. Von daher fand ich den ironischen Terminus „Wossi“ gar nicht so schlecht. Für mich passt er. Ich habe mich selbst bzw. meine „Identität“ oft so typisiert. Der Freitag hat dann meinen gekürzten Beitrag auch mit „Wossis Einsichten“ überschrieben.

1990 hatte ich im Sommersemester eine Gastprofessur für Sozialpsychologie an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena und habe etliche Bücher mit Ex-DDR-Kollegen publiziert. Was ist also meine (kulturell-regional-soziale) „Identität“? Oder gehört diese Frage längst historisch der Vergangenheit an, was z.B. Soziologen zu Recht seit langem behaupten: Die „kulturelle Identität“ spielt in Zeiten der beruflichen Mobilität, der Globalisierung sowie der „McDonaldisierung“ der Gesellschaft(en) immer weniger die entscheidende Rolle bei der Selbst- oder Fremdtypisierung, sondern es ist die „soziale Identität“, die zumeist durch Beruf, Kompetenzen und den Kapitalhaushalt zugewiesen bzw. bestimmt wird.

Die deutsche Einheit hat zwar „zusammengeführt, was zusammengehört“, aber es waren nie und nimmer zwei auch nur annähernd gleiche Teile, sowohl von der Einwohnerzahl, von der Fläche, von der Wirtschaftsmacht oder von der politischen Ausrichtung her. Es war von Anfang an eine Dominanzbeziehung von „Herr und Knecht“, von „Sieger und Besiegte“, von Definierern und Definierten. Und die „Macht der Definierer“ lag in der BRD – nicht bei der BRD-Bevölkerung, sondern bei den Herrschenden. Und von daher liegt der Konflikt, falls es ihn immer noch gibt, zwischen den elitären Schichten im Westen (Mainstream-Medien, Politik und Wirtschaft) und breiten Teilen der Bevölkerung im Osten, nicht zwischen West und Ost. Begriffe spiegeln immer nur die zweite Wahrheit wider, vor allem, wenn man die erste, die wahre Wahrheit, nicht kennt oder nicht kennen soll. So war/ ist es mit der „Wende“, die wahrscheinlich nach Meinung vieler Ost-Deutscher aus zwei Wendungen bestand, 1989 durch die Bevölkerung der DDR („Wir sind das Volk“) und nach 1990 durch den medial-westlich-kapitalistisch-nationalistischen Einfluss und seiner Indoktrinierung („Deutschland einig Vaterland“). Je nach ideologischer Perspektive konnte man die „Wende“ (der Begriff, der sich machtpolitisch, öffentlich und medial durchsetzte) ebenso gut als Auf-, Ein- oder Zusammenbruch bezeichnen – Sprache konstruiert Wirklichkeit. Und je unübersichtlicher und komplizierter der Sachverhalt, umso einflussreicher wird Sprache. So kann aus der „Atommülldeponie“ schnell der „Entsorgungspark“ werden – klingt ja auch harmloser und friedlicher. Und die pluralistische, regional differenzierte und vielseitige Alt-BRD wird von Oschmann pauschal als „der Westen“ konstruiert.

Es ist wissenschaftlich legitim und auch als sozialwissenschaftliche Erkenntnismethode (seit Max Weber) angemessen, sog. „Idealtypen“ zu konstruieren, also „der Westen“ und „der Osten“ als theoretische Konstruktion („constructed

type“ nach Howard Becker), aber man muss sich dessen bewusst sein, dass diese Idealtypen nicht die Realität widerspiegeln, sondern quasi eine Messlatte sind, an der sich vergleichend die Realität „messen“ bzw. beschreiben und analysieren lässt. So verhält es sich z.B. auch mit den Konstrukten (bzw. Begriffen) „Mittelschicht“ oder „Unterschicht“. Oschmann konstruiert idealtypisch „den Westen“ und verdinglicht quasi das theoretische Erkenntnis-konstrukt zur Realität, um „den Osten“ als Konstrukt dieses (hypothetischen) „Westens“ zu erklären. Die Konstrukteure der bundesdeutschen Wirklichkeit, die es zweifellos gibt, sind aber die Meinungsmacher, welche die Macht des Definierens besitzen und als Journalisten in den Mainstream-Medien sowie in der Politik sitzen und ihre Weltsicht propagieren.

Oschmann hat, ähnlich wie seinerzeit 1990 Hans-Joachim Maatz, Psychiater in Halle, der in der „Nach-Wende-Zeit“ quasi im Rausch, in wenigen Tagen, seine Analyse zum „Gefühlstau“ in der DDR zu Papier gebracht hat, hat wie dieser (Maatz selbst spricht davon, zornig und emotional aufgeheizt, wie im Fieber formuliert zu haben), auf Differenzierungen, kritische Selbstreflexionen und repräsentative Daten verzichtet. Dabei wird pauschal vom „Westen“ geredet und nicht etwa zwischen Nord- und Süddeutschland, Ruhrgebiet oder Ostfriesland, Oberbayern oder Bremen unterschieden. In Bezug auf Arbeitslosigkeit, Wohlstand, Parteipräferenzen und Aufstiegschancen unterschieden sich Regionen Westdeutschlands mindestens genauso stark wie Ost- und Westdeutschland voneinander. Letzteres gibt es als kulturell-ökonomisch-soziale Einheit nicht. Wer also von Ost-West-Differenzen spricht, sollte Nord-Süd-etc.-Unterschiede nicht negieren. Und die Spitzenpositionen in Wissenschaft, Wirtschaft, Verwaltung, Rechtsprechung, Medien und Politik sind von elitären Netzwerken besetzt, die über den dafür notwendigen Kapitalhaushalt von ökonomischem, kulturellem und sozialem sowie symbolischem Kapital verfügen. Dies ist soziologisches Grundwissen seit Bourdieu und wurde auch schon für die BRD der 50er und 60er Jahre von Urs Jaeggi empirisch gestützt analysiert (Vgl. „Macht und Herrschaft in der BRD“ sowie „Kapital und Arbeit in der BRD“ – wobei der Titelwechsel bei der 2. Auflage besonders interessant und relevant ist!). Es geht also beim Konstruieren, Definieren, Zuschreiben, Stigmatisieren, Partizipieren und bei der Chancenverteilung primär nicht um West gegen Ost (das sind „Nebenkriegsschauplätze“ wie das Gendern oder der Kampf um Identitäten und die political correctness), sondern um Herrschaftssicherung bzw. um „Herrscher“ und „Beherrschte“ oder die Weitergabe von Herrschaft an die nächste Generation (durch Erbschaft). Wenn

Oschmann zu Recht darauf verweist, dass es den „Osten“ quasi nicht gibt, und dieser eher eine Konstruktion, eine Erfindung des „Westens“ ist, so muss ihm doch klar sein, dass es diesen „Westen“ noch weniger gibt, da Westdeutschland wesentlich größer, diverser, pluralistischer, einwohnerreicher, regional differenzierter usw. ist und dass das Konstrukt „Westen“ eine nicht zu rechtfertigende Reduktion von Komplexität darstellt.

Und bei allen Diskussionen um (kulturelle, nationale, regionale, ethnische, religiöse usw.) „Identität“ sollte beachtet werden, dass „Identität“ sich biographisch über Erfahrungen und deren psychische Verarbeitung als „persönliche Identität“ herausbildet und einer „sozialen Identität“, der Zuschreibung durch Andere gegenübersteht und dass zwischen beiden Aspekten ständig vermittelt werden muss, was Aufgabe einer „Ich-Identität“ ist. Oschmann schreibt nur über diese „soziale Identität“, also über einen Teil der Identität bzw. Realität. Bei der „persönlichen Identität“ der Ostdeutschen (der ehemaligen DDR-Bürger) gibt es gemäß soziologischen Analysen z.B. zumindest drei unterschiedliche Generations-Typen: Die „Aufbau-Generation“ der etwa zwischen 1910 und 1940 geborenen, die mit Elan und Enthusiasmus eine sozialistisches, gerechtes und pazifistisches besseres Deutschland aufbauen wollten; die „DDR-integrierte Generation“ der zwischen 1945 und 1970 geborenen, welche die Blüte der DDR nach dem Mauerbau (z.B. als hoch erfolgreiche Sportnation) in ihrer Jugend (als generationsprägend) erlebten und die „DDR-kritische Generation“ der nach 1970 geborenen, die auf Distanz zum SED-Staat und seiner Ideologie gingen und den Wandel von 1989/ 90 bzw. die „friedliche Revolution“ initiierten. Die vom „Westen“ als typische „Ossis“ bezeichneten oder eben konstruierten Ost-Deutschen sind die „DDR-integrierten“ Menschen, die heute zwischen ca. 50 und 75 Jahre alt sind. Diese Generation sieht sich selbst, ihre „persönliche Identität“, als Ost-deutsch und bekennt sich häufig auch dazu. Dieses „Bekenntnis“, welches auch viele jüngere der Nach-Wende-Generationen für sich reklamieren, ist „sozial vererbt“ und eine direkte Folge von Stigmatisierungen und Diskriminierungen sowie von nicht eingehaltenen Versprechungen durch die Politik.

Oschmann hat zwar Recht, wenn er im Interview (MZ vom 6./7. April 2023) sagt, dass es „den Osten, so wie der Westen darüber redet, nicht gibt“, aber den „Westen“, wie Oschmann ihn beschreibt, gibt es noch weniger. Er ist ebenso eine Erfindung, ein Konstrukt von Oschmann. Es ist nicht der „Westen“, es sind bestimmte medial-politisch-journalistische Milieus und

Eliten, welche die „Macht des Definierens“ besitzen und aus ökonomischen und ideologischen Interessen nutzen. Pressemeldungen über Bestsellerlisten wie in den letzten Wochen oder auch Interviews in den Mainstreammedien mit Oschmann nutzen beiden Seiten, Oschmann und den Verkaufsbzw. Profitinteressen der Medien – nur die Bürger*innen haben nichts davon, weder im „Westen“ – und schon gar nicht im „Osten“.

Nachbemerkung: Die vorliegenden Zeilen bzw. Gedanken habe ich im Anschluss an den Beitrag und Aufruf zur Reaktion von Ralf Klausnitzer in der Osterausgabe des freitag nach den Feiertagen gelesen und dann wie seinerzeit Maatz quasi „im Rausch“ und emotional aufgeladen spontan, hektisch und unkontrolliert runter geschrieben – als „Wossi“ und deutscher Mixed-Bürger ohne Heimat- und Identitätsgefühle.

EXKURS: WAS MAN WISSEN SOLLTE

VON HARTMUT M. GRIESE

Der „Matthäus-Effekt“

Der Matthäus-Effekt bezieht sich auf das Matthäus-Evangelium aus dem Gleichnis von den anvertrauten Talenten („Wer hat, dem wird gegeben ...“) und bezieht sich auf eine These der (Bildungs)Soziologie über Erfolge in der Schule und auch Gesellschaft. Der „Matthäus-Effekt“ meint die gesellschaftliche Tatsache, dass nicht nur „Wer hat, dem wird gegeben“, sondern auch, „wer wenig hat, geht häufig leer aus“ oder wie ein Sprichwort sagt: „Es regnet immer dorthin, wo es schon nass ist“. Diese soziologische Erkenntnis gilt z.B. im Bildungsbereich: KiTas und Schulen mit guter Ausstattung in privilegierten Regionen profitieren von ihrem Umfeld und von engagierten und einkommensstarken Eltern, während es sog. „Brennpunktschulen“ meist an guter Ausstattung und außerschulischer Unterstützung fehlt. Soziale und ökonomische Benachteiligung (Wohnviertel/ Stadtteil, Einkommen und Kapitalhaushalt) wirkt sich so auch im Bildungssektor. Es konnte festgestellt werden, dass die Schule (bzw. der Unterricht) die ursprünglichen Leistungsunterschiede bei der Einschulung während der Schulzeit noch verstärkt.

Entgegenwirken könnte man diesem Phänomen durch das pädagogische Prinzip, dass „Ungleiches ungleich behandelt werden muss, um ausgleichend zu wirken“, d.h.: Schulen in benachteiligten und schwierigen Regionen müssten staatlicherseits mehr Personal, mehr Zuschüsse und mehr innovative Unterstützung erhalten als Schulen in wohlhabenden

Vierteln. Doch das ist bisher Utopie, weil die Bildungspolitik bestehende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten als gegeben (normal) ansieht und durch Nicht-Handeln tendenziell negiert oder ausblendet. Auf gesellschaftlicher Ebene spricht man diesbezüglich auch vom „rich-get-rich“-Prinzip (Reiche werden reicher) und mit Blick auf die Medien: „Die Medien tragen zur Verstärkung sozialer Ungleichheit und zur Verfestigung bestehender Machtstrukturen bei und sind darum kaum Agenten des sozialen Wandels“. Dazu passt:

Der Pygmalion-Effekt und die self-fulfilling-prophecy

In Kürze besagt der „Pygmalion-Effekt“, dass gute oder schlechte Erwartungen bzw. Typisierungen (z.B. durch Lehrer*innen) auch gute oder schlechte Leistungen (der Schüler*innen) zur Folge haben. Der Volksmund sagt auch: „Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es zurück“. Wenn ich ein bestimmtes Verhalten erwarte, wirkt sich dies auf das tatsächliche Verhalten aus. Dies nennt man auch „sich selbst erfüllende Prophezeiung“ („self-fulfilling-prophecy“). Es handelt sich hier um ein psychologisches Phänomen, dass die Erwartungshaltungen des Einen (Ego) unbewusst das Handeln oder die Leistungen des Anderen (Alter) beeinflussen. Diese Entdeckung von Robert Rosendahl in den 40er Jahren besagt, jetzt wissenschaftlich formuliert: „Wenn wir bei anderen Menschen bestimmte Verhaltensweisen (z.B. schulische Leistungen, H.G.) erwarten, werden wir voraussichtlich selbst in einer Art und Weise handeln (z.B. durch Lob, Motivation, H.G.), die das erwartete Verhalten bei der anderen Person wahrscheinlicher auftreten lässt“. Die Erwartungen beeinflussen indirekt das Selbstbild und Selbstwertgefühl und damit auch die Leistungen. So können gute Schüler*innen besser und schlechte Schüler*innen schlechter werden, da Lehrer*innen zumeist die soziale Herkunft bzw. das Bildungsniveau der Eltern kennen und entsprechend typisieren (z.B. „das ist ein Gymnasiakind“ oder „hauptschulgeeignet, weil die Eltern kaum Deutsch sprechen“). Es kommt also stark auf die Beziehung Lehrer*in – Schüler*in bzw. die Typisierung durch die Lehrkraft an. Diese Erkenntnis des Pygmalion-Effektes bzw. der Self-fulfilling-prophecy kann/ sollte auch auf andere pädagogische Beziehungen Anwendung finden. (Sozial-)Pädagogisches Handeln ist Interaktion, die von (positiven

und/ oder negativen) Erwartungen mit-bestimmt wird. Außerdem können auch Erwartungen erwartet werden (sog. „Erwartungserwartungen“).

Das TINA-Prinzip

Oberstes Ziel von auf Vernunft basierenden Bildungsprozessen ist Aufklärung bzw. kritische Reflexion der gesellschaftlichen Auswirkungen der Kulturindustrie, die in letzter Instanz Kultur auf Konsum und Profit reduziert (z.B. die Film- und Fernsehprodukte – nicht nur Hollywoods). Das ursprüngliche Emanzipationspotential von Kultur und Kunst schrumpft unter kapitalistischen Bedingungen bis zur Unwirksamkeit. Die Entwicklung der Massenmedien (Presse, Fernsehen, Film, Rundfunk, Internet, social media etc.) spielen dabei

eine große Rolle. Neil Postman nannte dieses Phänomen „Wir amüsieren uns zu Tode“ und meint damit den Übergang vom potenziell mündigen Individuum zum fröhlichen Konsumenten des „immer mehr“ vom Gleichen. Gesellschaftskritik wird

dadurch nahezu unmöglich und „Aufklärung“ und „Bildung“ werden zum „Massenbetrug“. „Kultur“ als potentiell zur Mündigkeit, Selbsterfahrung und zur Einsicht in globale Zusammenhänge beitragendes Element wird tendenziell und weitgehend durch ihren

Warencharakter zerstört mit den Folgen, dass Floskeln, Begriffe und Phrasen die Wirklichkeit verschleiern (vgl. die „sprachliche Konstruktion der Wirklichkeit“ mit Begriffen wie „freiheitliche Demokratie“, „Entsorgungspark“, „Moderne“, „Arbeitgeber statt Arbeitskraftnehmer“, „Freiheit“ und „Fortschritt“) und den Status quo

der Gesellschaft (gemäß dem „TINA-Prinzip“: There is no alternative“) als alternativlos hinstellen. Wer die „Werte der Herrschenden“ ignoriert oder nicht akzeptiert, wird zum Außenseiter, Abweichler oder gar „Feind“ (im Extremfall, wie in den Trump-USA, in der Türkei oder im Iran als „Terrorist“ diffamiert). In der kritischen Soziologie unterscheidet man aber zwischen „legitimierenden Werten“ (vgl. oben oder die christlich-aufgeklärten Werte der universalen Menschenrechte wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Brüderlichkeit etc.) und den „instrumentellen Werten“, die wirklich im Alltag der Gesellschaft zählen: Eigentum, Macht, Status, Reichtum, Konkurrenz – quo vadis Aufklärung!?



AUFRUF: FÜR EINE SOLIDARISCHE BILDUNG

Ein Aufruf aus Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialer Arbeit

Wechselwirkungen von politischen Konfliktlagen und ökonomischer Ungleichheit haben in einer Vielzahl von Ländern zu unerträglichen Lebensbedingungen geführt. Nach Schätzungen des UNHCR sind weltweit über 59 Millionen Menschen auf der Flucht. Mittlerweile handelt es sich dabei um eine der größten Fluchtbewegungen seit dem Zweiten Weltkrieg.

Die europäische Flüchtlingspolitik der letzten Jahrzehnte war und ist nach wie vor im Wesentlichen von dem Versuch gekennzeichnet, durch Stärkung der europäischen Grenzrichtungen Menschen auf der Flucht die Einreise nach Europa zu erschweren. So stellte die EU beispielsweise Griechenland im Jahr 2012 für die Versorgung von Asylsuchenden vier Millionen Euro und für die Grenzsicherung 200 Millionen Euro zur Verfügung. Diese Politik hat ein europäisches Grenzregime errichtet, das sukzessive weiter nach Süden und Osten verschoben und militarisiert wird und inzwischen viele tausende Menschenleben gekostet hat. Zur Vorteilssicherung Europas sind die europäischen Staats- und Regierungsverantwortlichen dabei, dieses Grenzregime weiter zu stärken. Im öffentlichen Diskurs werden zunehmend Positionen respektabel, die mit an rassistische Deutungsmuster anschließenden Argumenten (etwa: die mangelnde Sittlichkeit der geflüchteten Menschen) zu begründen versuchen, warum die Verweigerung von Asyl und Zuflucht legitim sei. Geflüchtete haben Beweggründe für die riskante Entscheidung, nach Orten zu suchen und zu streben, an denen ein wahrscheinlicheres Überleben und ein besseres Leben möglich sind. Die Missachtung der Motive geflüchteter Personen und der Begründetheit jeder Flucht führt zu neuer Ausgrenzung. In der europäischen Öffentlichkeit werden Bürgerkriege und Terror zwar nicht bezogen auf die Beteiligung Europas auf Grund eigener ökonomischer und geopolitischer Interessen thematisiert, aber als legitime Gründe für Migration und Flucht angesehen. Freilich gehören zu den globalen Fluchtursachen auch die Ausbeutungswirklichkeiten in den globalisierten, postkolonialen Industrien und Landwirtschaften sowie die damit verbundenen Folgen, von denen die europäischen Staaten und Konsument*innen zumeist profitieren, die aber häufig unerträgliche und perspektivlose Verhältnisse schaffen, welche zur Auswanderung führen.

Insofern Flucht- und Migrationsphänomene konstitutiv für lokale, nationale und globale Verhältnisse sind, können diese im Sinne Wolfgang Klafkis als „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ bezeichnet werden. Den pädagogischen und sozialen Organisationen und Bildungsinstitutionen fällt die zentrale Rolle zu, auf die aktuellen globalen Verhältnisse einzugehen und Flucht/ Asyl im Zusammenhang globaler Not und Ungleichheit als einen bedeutsamen, allgemeinen Bildungsgegenstand zu begreifen.

Es stellt sich damit die Frage, wie Möglichkeiten formeller, non-formeller und informeller Bildung zu diesem Thema geschaffen und gestärkt werden können. Hierbei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen über die globalen, europäischen, deutschen und lokalen Verhältnisse. Sondern es geht vielmehr auch darum, dazu anzuregen, dass die Individuen und sozialen Gruppen sich im Sinne eines Bildungsprozesses mit ihrer spezifisch mehr oder weniger privilegierten Stellung in der Welt auseinandersetzen und sich ihrer Involviertheit in Strukturen globaler Ungleichheit und Gewalt sowie ihrer spezifischen Handlungsmöglichkeiten bewusstwerden. Als ein zentrales Bildungsziel des 21. Jahrhunderts kann vor diesem Hintergrund das Streben nach globaler Solidarität angegeben werden. Zeitgemäße Solidarität ist nicht im Modell einer Solidarität untereinander Vertrauten zu konzipieren, sondern hat sich zu bewähren in von Pluralität und Differenz geprägten Bedingungen. Dieses Bildungsziel gilt es begrifflich und didaktisch (weiter) zu entwickeln und zu stärken, auch, um dem in Europa erneut zunehmenden Zuspruch rassistisch-identitärer Positionen nicht hilflos beizuwohnen. Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit haben für eine migrationsgesellschaftliche Bewusstseinsbildung einzutreten, damit die historischen, ökonomischen, rechtlichen, politischen und sozialen Hintergründe, Zusammenhänge und Folgen von globaler Ungleichheit und Gewalt zum Gegenstand von Erziehung und Bildung werden. Die Reaktionen auf fluchtbedingte Einwanderung müssen über bloße Hilfsmaßnahmen hinausgehen und zudem die unhintergehbaren Rechte aller Menschen betonen und stärken. So leben nach Angaben der UNICEF mehr als 65.000 geflüchtete Kinder mit unsicherem Aufenthaltsstatus in Deutschland. Im Sinne des Ernstnehmens der UN-Kinderrechtskonvention und auch der UN-Rechtskonvention über Menschen mit Behinderungen gilt es neuerlichen Verletzungen der Rechte geflüchteter Kinder und Jugendlicher, wie sie in vielen gegenwärtig diskutierten Gesetzesrevisionen vorgesehen sind, entschieden

entgegenzutreten. Um solidarische Bildung als tragfähiges Konzept umzusetzen, ist im Rahmen einer verantwortlichen Flüchtlings- und Migrationspolitik wie sie u.a. in den Forderungen für eine zukunftsfähige Flüchtlingspolitik des Rats für Migration skizziert wird (<http://www.rat-fuer-migration.de/>) das Ernstnehmen folgender bildungsbezogener Forderungen und Leitlinien erforderlich:

- Das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes von 2012, nach dem migrationspolitische Erwägungen und Bestimmungen die Würde des Menschen nicht relativieren und einschränken dürfen, ist umzusetzen.
- Die Angleichung der Rechtsansprüche geflüchteter und migrierter Kinder und Jugendlicher entsprechend des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sowie der Kinderrechtskonvention ist vorzunehmen.
- Dauerhafte und reguläre Kapazitäten für die Auseinandersetzung mit Flucht und globaler Migration sind in allen pädagogischen Studiengängen und Fortbildungen zur Verfügung zu stellen.
- Die Überarbeitung und Ergänzung von pädagogischen Studiengängen hinsichtlich globalisierungsreflexiver und migrationsgesellschaftlicher Inhalte ist zu gewährleisten.
- Die systematische Auseinandersetzung mit struktureller, organisatorischer und interaktiver migrationsgesellschaftlicher Diskriminierung sowie den Möglichkeiten ihrer Minderung ist in allen pädagogischen Feldern und in allen pädagogischen Studiengängen zu etablieren.
- Der systematische Abbau migrationspezifischer staatsbürger- und aufenthaltsrechtlicher sowie organisationskultureller Barrieren beim Zugang zu Schulen, Universitäten und Ausbildungsplätzen ist ernsthaft durchzuführen.
- Historisch-systematisches Wissen um koloniale und rassistische Gewalt sowie die Vermittlung rassismuskritischer Theorien und Handlungskonzepte sind als allgemeiner Bestandteil pädagogischer Professionalität zu implementieren.

Das universelle Bedürfnis nach angemessenen Lebens- und Arbeitsbedingungen, aber auch die vielfache wechselseitige, praktische Verwiesenheit der Weltbevölkerung aufeinander, verbindet geflüchtete Menschen, Menschen an den Zielorten der Flucht (86 Prozent aller geflüchteten Menschen befanden sich 2014 in Ländern, die als wirtschaftlich weniger entwickelt

gelten) und etablierte Bewohner*innen der relativ privilegierten Zielorte dieser Welt. Darauf kann eine zeitgemäße Solidarität aufbauen. Der Impuls, der von Migrationsbewegungen ausgeht, ist somit weitreichender als Integrationsmaßnahmen und „Willkommenskulturen“ suggerieren.

Mit einer migrationsgesellschaftlichen und kritischen Pädagogik verbindet sich ein politisches Projekt, das die Ordnung der pädagogischen, ökonomischen und sozialen Organisationen und der Bildungsinstitutionen theoretisch, konzeptionell und praktisch zum Thema macht und revidiert. Diese über die „Integration von Migrant*innen“ hinausreichende Revision, die möglichst faire Möglichkeiten und gleiche Rechte für alle anstrebt, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialen Arbeit – dann zumindest, wenn sie sich der Wirklichkeit der globalen und lokalen Migrationsgesellschaft nicht verweigert, sondern sie aktiv gerechtigkeitsorientiert zu gestalten sucht.

Wir fordern alle bildungspolitisch und pädagogisch Handelnden, nicht zuletzt die entscheidungsbefugten Akteur*innen, dazu auf, sich die in diesem Votum skizzierte Maxime zu eigen zu machen und für sie in ihren Handlungszusammenhängen offen und klar einzutreten.

Anmerkung: Dieser Aufruf hat nichts von seiner Aktualität verloren, im Gegenteil: Die neuen Beschlüsse zur EU-Migrations-Politik haben die Lage nicht wesentlich verbessert.

*Der Aufruf wurde initiiert von Prof. Dr. Paul Mecheril (Oldenburg), Prof. Dr. Claus Melter (Esslingen), Prof. Dr. Astrid Messerschmidt (Darmstadt) und Prof. Astride Velho (Frankfurt a.M.) und mittlerweile von nahezu allen renommierten Migrationsforscher*innen und Erziehungswissenschaftler*innen unterzeichnet.*

AUSBLICK

Nächste Ausgabe: „Politische Bildung“

Nachdem wir uns in diesem Newsletter eingehend bzw. von verschiedenen Perspektiven her dem Thema/Begriff „Bildung“ genähert und konstatiert haben, wie schwierig es ist, die Idee der Bildung im 21. Jahrhundert bzw. unter den Bedingungen einer globalisierten Wissens- und Migrationsgesellschaft zu fassen und zu konkretisieren, soll es im nächsten Heft um ein Spezifikum von „Bildung“, einige Experten sagen auch um das Kernstück von „Bildung“, um „politische Bildung“ (als Allgemeinbildung?) gehen.

Angesichts des Erstarkens des Rechtsextremismus bzw. Neo-Nationalismus und der AfD gerade in den östlichen Bundesländern kommt der politischen Bildung, auch in Projekten zur Persönlichkeitsstabilisierung und Arbeitsvermittlung eine besondere Bedeutung zu, da unser Alltag und das Arbeitsleben untrennbar mit dem Gemeinwesen und damit mit Politik („polis“ = die Gemeinschaft, das, was alle angeht) verbunden sind.

Politik ist zwar Privatsache, aber „das Private ist politisch“, oder? Politische Bildung ist zwar der Neutralität verpflichtet, braucht aber dennoch normative Grundpfeiler, „rote Grenzen“, die nicht überschritten werden dürfen. Diese Grenzen werden markiert von den Allgemeinen Menschenrechten, von unserem Grundgesetz sowie einem humanistisch-aufgeklärten Menschenbild (vgl. AFOS-Leitbild).

Impressum:

AFOS e.V. (Verein für Ausbildung, Fortbildung, Fortschritt und Soziales), Amtsgericht Stendal, VR46748
 Klosterstraße 10-12

06268 Querfurt

Vertreten durch den Vorstand:

Prof. Dr. Hartmut M. Griese

Dr. Christina Fischer-Griese

Texte: Prof. Dr. Hartmut M. Griese

Layout: Martin Kratzing

Bilder:

- Martin Kraft (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Klassenraum_Grundschule.jpg), „Klassenraum Grundschule“, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode> - Seite 1
- Jeremy J. Shapiro (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Theodor_W._Adorno.jpg) - Seite 6
- Hermann Giesecke (privat) (<http://www.hermann-giesecke.de/hermpass1.jpg>) - Seite 6
- Klugschnacker (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stralsund,_knieper_West_III,_1.JPG) – Seite 8
- Bundesarchiv, Bild 183-29989-0004 / CC-BY-SA 3.0 – Seite 10
- PantheraLeo1359531 (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pfahl_DDR_am_Fluss_Mödlareuth_19052019.jpg), Cut out Background von PantheraLeo1359531, (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>) - Seite 11