

Jörg Hagedorn *Hrsg.*

Jugend, Schule und Identität

Selbstwerdung und Identitäts-
konstruktion im Kontext Schule



Springer VS

Jugend, Schule und Identität

Jörg Hagedorn (Hrsg.)

Jugend, Schule und Identität

Selbstwerdung und Identitäts-
konstruktion im Kontext Schule

Herausgeber
Jörg Hagedorn
Universität Kassel
Deutschland

ISBN 978-3-658-03669-0
DOI 10.1007/978-3-658-03670-6

ISBN 978-3-658-03670-6 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Vorwort und Danksagung 13

I Einleitung

Jörg Hagedorn
Jugend, Schule und Identität.
Eine Einführung in das Themenfeld 17

II Jugend und Jugendlichkeit in modernen Gesellschaften

Uwe Sander
Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern
moderner Gesellschaften 29

**III Klassische Ansätze, Theorien und Diskursfelder
zum Begriff der Identität**

Juliane Noack-Napoles
Schule als Ort des Aufwachsens, der Entwicklung und der Identität 47

Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich
Schule als Disziplinierungs- und Machtraum.
Eine Foucault-Lektüre 63

Michael von Engelhardt

Interaktion und Identität in der Schule.

Zur Anwendung und Weiterentwicklung

der Theorie von Erving Goffman 81

Ulrike Popp

Schule als interaktiver Sozialraum 109

Hermann Veith

Die Schule als Ort kommunikativen Handelns 125

Antonia Kupfer

Schule als soziales System

und die Entwicklung des Persönlichkeitssystems 141

Krassimir Stojanov

Schule als Ort der Selbst-Bildung 153

IV Krise der Identität in der krisenhaften Spätmoderne

Heiner Keupp

Eigenarbeit gefordert.

Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften 167

V Neue Ansätze und Diskursfelder zum Begriff der Identität

Jörg Zirfas

Struktur und Ereignis.

Schule als performativer Handlungsraum 189

Micha Brumlik

„Ich und das Andere“.

Schule als Kulturraum absoluter und relativer Differenz 205

Olaf Sanders

Heterogenität, Transversalität und Rhizom.

Schule als transversaler Identitätsraum 223

**VI Forschungsfelder zum Zusammenhang
 von Jugend, Schule und Identität**

1 Sexuelle Sozialisation und sexuelle Identität

Renate-Berenike Schmidt
Schule als Ort sexueller Sozialisation 249

Nicole Kastirke und Jochem Kotthaus
Jugendliche Sexualität und sexuelle Identität 265

2 Geschlecht und Geschlechteridentität

Barbara Rendtorff
Jugend, Geschlecht und Schule 283

Gabriele Fenkart
Geschlechterrollen und Identitätskonstruktion.
Literale Praxis im Kontext Schule 299

3 Soziale Platzierung und kulturelle Identität

Stefan Wellgraf
Verachtung.
Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung 317

Lisa Rosen
Empirische Schlaglichter auf Identitätskonstruktionen
von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 331

Thomas Geier
Religiöse Orientierung als Ressource kultureller Identität?
Zu Aushandlungsprozessen migrantischer Jugendlicher
im Identitätsdiskurs der Migrationsgesellschaft 349

4 Normkonformität und Abweichung

Claudia Equit

Jugendliche Identitätskonstruktionen
im Spannungsfeld schulischer Normkonformität
und abweichender Verhaltensweisen 367

Thorsten Hertel

Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation.
Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung
und Subjektivierung an einer urbanen „Brennpunktschule“ 385

Ina Herrmann

„Die Stelle find ich schön“.
Schulischer Vandalismus als Ausdruck raumpraktischer Identität 403

5 Passungsverhältnis von SchülerInnen-Selbst und Schulkultur

Rolf-Torsten Kramer

Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur.
„Neue“ biographieanalytische und rekonstruktive Perspektiven
auf ein „altes“ Problem 423

6 Schulkultur und Peerkultur

Maren Zschach und Nicole Pfaff

Peerkultur und Schule.
Zur Aneignung der Institution Schule
durch jugendliche Peergroups 441

7 Politische Bildung und Demokratielernen

Hans Peter Kuhn

Politische Identitätsbildung im Jugendalter.
Empirische Befunde zum Stellenwert von Schule 461

Stefan Hahn

Möglichkeiten und Restriktionen
demokratisch-politischer Identitätsarbeit in der Institution Schule 483

8 Schulische Unterrichtspraxen und Unterrichtsinhalte

Constanze Kirchner

Identitätsbildung im Kunstunterricht.

Selbstinszenierung, Rollenspiele und gestalterischer Ausdruck 503

Friedrich Schweitzer

Identitätsbildung – Religion – Religionsunterricht.

Klärungen, Aufgaben und Möglichkeiten 519

Jens Keyßner

Bewegung als Medium der Identitätsbildung 533

9 Schulische Berufsorientierung und berufliche Ausbildung

Maximilian Sailer und Elisabeth Schuth

Berufswahl und Identitätsbildung

am Beispiel von Laufbahnentwicklungstheorien.

Empirische Befunde 551

Frank Gusinde und Zilbiya Hildebrandt

Vorbereitung auf den Übergang

von der Schule in die Arbeitswelt.

(Berufliche) Identitätsbildung

als unendliches Projekt der Jugendphase 567

10 Behinderung und Behindertwerden in der Schule

Stephan Drucks und Ullrich Bauer

Schulische Behinderung und funktionaler Analphabetismus.

Die Fortsetzung benachteiligender Identitätsangebote 585

11 Schulische Leistung und Leistungsvertrauen

Johannes König, Christine Wagner und Renate Valtin

Identitätsbildung im Zusammenhang

von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen 607

12 Schulische Rituale, szenische Arrangements und Performances

Birgit Althans

New Kids made in school?

Identitätsbildung im schulischen Ritual,

in schulischen Performances und in szenischen Arrangements 629

13 Schule und Medien

Bardo Herzig und Sandra Aßmann

Schule, Identität und Medien.

Vom Umgang mit Ambivalenzen 647

Jörg Hagedorn und Franziska Piva

Jugend spricht.

Schule als Material performativer Selbsterprobung

und reflexiver Selbstvergewisserung im Online-Tagebuch 667

14 Schulformen und Schulstrukturen

Till-Sebastian Idel

Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung

an Reform- und Alternativschulen.

Schulbiographische Passungen und Subjektivierungserfahrungen 687

Thomas Coelen und Zilbiya Hildebrandt

Identitätsbildung in Ganztagschulen.

Bildungs- und gesellschaftstheoretische Gedanken

über ‚ganztägige‘ Lern- und Lebensorte 707

15 Berufliches Selbstverständnis und LehrerInnen-Identität

Katharina Kanitz, Thomas Bürger und Jochen Wissinger

Identitätsbildung im Zusammenhang

des beruflichen Selbstverständnisses

von Lehrerinnen und Lehrern 727

16 Schulische Übergänge und schulische Selektion*Ulrike Schaupp*

Identitätsprozesse im Zusammenhang schulischer Übergänge 741

Autorinnen und Autoren 761

Vorwort und Danksagung

Es war dem hier vorliegenden Sammelband von Anfang an ein großes Anliegen, dem etablierten Diskurs um Schule als einen Ort der formalen Bildung, der Qualifikation, des Kompetenzerwerbs und des Wettbewerbs einen Blick auf Schule zur Seite zu stellen, der die Frage nach dem Wesenskern von Schule in einen engen Zusammenhang zu Selbstwertungsprozessen und Identitätskonstruktionen Jugendlicher stellt.

Gerade weil die Themenorientierung des hier vorliegenden Sammelbandes, und also der Zusammenhang von „Jugend, Schule und Identität“, eine etwas randständige Position im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs um Schule einnimmt, ist er beides gleichermaßen: einerseits ein doch etwas abenteuerliches Unterfangen, weil nicht zuletzt mit der Verwendung und Diskussion des Begriffs der „Identität“ grundlagentheoretisch wie begriffstheoretisch ein schwieriges Erbe angetreten wird und weil dieses Erbe nun auf den Kontext Schule und dort auf die Frage nach der Individualisierung und Vergesellschaftung des jugendlichen Individuums seine Anwendung findet. Andererseits – und dies zeigt die Breite der thematischen Felder sowie die Vielfalt der Beiträge im Band – ist dies ein lohnenswertes und äußerst reizvolles Unterfangen, denn so erscheint Schule eben nicht als eine nur zweck- und zielgerichtete homogene Sinngestalt der formalen Bildung, sondern als ein vielfächiges soziales Gebilde, das auf höchst vielfältige Weise seinen Beitrag in der Ausformung individueller Lebens- und Bildungsbiographien leistet. Der Band wird dem Leser zeigen, wo es Schule gelingt, Potenzialitäten in der Förderung von Individualität und Selbstwerdung Jugendlicher zu unterstützen und wo diesbezüglich noch Defizite auszumachen sind.

An der Fertigstellung eines solchen doch recht komplexen Sammelbandes sind unterschiedliche Personen und Akteure auf vielfältige Weise beteiligt. Ganz vorn stehen die 53 Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die von Anfang bis zum Ende hinter der Konzeption des Bandes gestanden haben und die mit ihren Beiträgen überhaupt erst die Umsetzung einer solchen Bandes möglich gemacht

haben. All den Autoren meinen ganz verbindlichen Dank für die reibungslose, wohlwollende und kollegiale Zusammenarbeit in der Umsetzung dieses Sammelbandes. Einen ganz großen Dank für die sofortige und unkomplizierte Zusage zur Verlegung des Bandes sowie für die unendliche Geduld in der lektorischen Betreuung des Bandes richte ich an Stefanie Laux vom Verlag SpringerVS.

Ein ganz großer Dank geht an eine ganze Reihe von Freunden, Kolleginnen und Kollegen für Kommentare, Hinweise und kritische Anmerkungen: Heinz-Hermann Krüger, Jeanette Böhme, Ina Herrmann, Rolf-Torsten Kramer, Thomas Geier und Franziska Piva.

Nicht ausreichend gewürdigt werden kann hier die Leistung von Franziska Piva in der tatkräftigen und zeitaufwendigen Einarbeitung von Korrekturen sowie in der Erstellung des Gesamtmanuskripts.

Kassel, im April 2014

Jörg Hagedorn

Jugend, Schule und Identität

Eine Einführung in das Themenfeld

Jörg Hagedorn

Die Idee zu diesem hier vorliegenden Band ist nicht allein aber eben doch aus einer nun schon einige Jahre zurückliegenden Lehrveranstaltung zu dem Thema „Jugend, Identität und Schule“ heraus entstanden. Dort begegnete ich einem Studierenden des Lehramts, der in der zweiten oder dritten Sitzung recht energisch die Frage stellte, aus welchem Grunde ein Lehrer etwas über die Selbstwertungs- und Identitätsprozesse Jugendlicher wissen und folgerichtig sich mit den (grundlagen-)theoretischen Ansätzen, Theorien und Diskursen um den Identitätsbegriff plagen müsse – schließlich werde er doch kein Psychologe oder Soziologe, sondern ein Lehrer, der Schülerinnen und Schülern Wissen vermitteln solle. Wenn ich mich recht erinnere, antwortete ich dem Studierenden damals mit der Gegenfrage, wie ein über die Zeit und gerade in krisenhaften Situationen stabiles berufliches Selbstverständnis einer Lehrerin oder eines Lehrers ohne einen erweiterten Professionalitätsanspruch auskommen könne, der sich über das berufliche Selbstverständnis als Wissensvermittler hinweg mit der Frage auseinandersetzt, wie das eigene pädagogische Handeln als absichtsvolles, zielgerichtetes und zweckgerichtetes Tun und Handeln in Zusammenhang gebracht werden kann zur sich noch ausformenden Individualität und Persönlichkeit des ihm gegenüberstehenden, noch suchenden und ausprobierenden jugendlichen Schüler-Selbst.

Mit dieser hier episodisch eingeführten Frage ist man mittendrin in der Diskussion um die sozialisatorisch bedeutsame Frage nach der Funktion von Schule im Entwicklungs- und Selbstwertungsprozess von Jugendlichen, die man normativ auf die unbekümmerte Dreifaltigkeit von Qualifikation, Allokation/Selektion und Integration herunterbrechen kann. Diese Dreifaltigkeit lädt dann aber auch zur weiterführenden und letztlich die Professionalität im Lehrerhandeln provozierenden und reflektierenden Frage ein, wie man damit umzugehen habe und wie man – damit zusammenhängend – Schule zu diskutieren habe, wenn das individuelle jugendliche Schüler-Selbst sich nicht in diese normative und engfüh-

rende Setzung einpassen lässt. Dann lädt dies dazu ein, über das Beklagen des bedauernswerten, letztlich aber unvermeidbaren pädagogischen Unfall hinaus den Blick darauf zu lenken, dass es gerade die gescheiterten individuellen Einzelfälle und Einzelschicksale – der sogenannten Bildungsverlierer – sind, die uns immer wieder auf die Frage zurückwerfen, wie denn Schule eigentlich ganz konkret und strukturell bedingt in die Lebensentwürfe und vor allem in die (Bildungs-) Biographien Jugendlicher eingreift, welche Potenzialitäten Schule in der Förderung gestärkter SchülerInnen-Selbste bereithält, aber auch welche Risiken und (biographischen) Krisen Schule diesbezüglich hervorrufen kann.

Es sind solche gescheiterten Einzelfälle, die zeigen, dass Schule eben nicht – auch wenn man dies in dieser Eindeutigkeit manchmal ganz gerne so hätte – nur ein Ort der planvollen, gut strukturierten und systematisierten Wissensvermittlung ist, ein Ort, an dem man das notwendige Wissen für die Gestaltung richtigen und sinnvollen Lebens in wohl dosierten und gut auf den jeweiligen Stand seiner Entwicklung abgestimmten Portionen angeboten bekommt und einfach nur zugreifen muss, um letztlich zur sozial, gesellschaftlich und (bildungs-)politisch erwünschten Gruppe der Bildungsgewinner zu gehören.

In der Erweiterung des Blickes auf Schule wird man feststellen, dass Schule höchst vielfältig und weit über die formale Bildung hinaus sich an der Persönlichkeit und Individualität vergreift, diese maßgeblich mit beeinflusst, sie im besten Falle unterstützt und fördert oder sie im schlechtesten Falle einschränkt und behindert.

1 Vielgestalt von Schule

Aus einer sozial-interaktionistischen Perspektive betrachtet gibt Schule als *interaktiver Sozialraum* (hierzu: Popp 2014 in diesem Band) und als Ort *kommunikativen Handelns* (hierzu: Veith 2014 in diesem Band) den Raum für sozial-interaktive und kommunikative Aushandlungsprozesse, die an der Herstellung sozialen Sinns arbeiten, die in Lehrer-Schülerbeziehungen sowie in schulische Peerbeziehungen eingebettet sind und in spezifischen schulischen Handlungs- und Interaktionspraxen stattfinden (Unterricht, schulische Feste, Pausengespräche, schulische Rituale u. a.). Überdies ist aus dieser sozial-interaktionistischen Perspektive Schule auch als *Stigmatisierungs- und Etikettierungsraum* zu bezeichnen, in dem es innerhalb schulischer Sozialbeziehungen (Schüler-Schüler-Beziehungen, Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrer-Lehrer-Beziehungen) zu wechselseitigen Zuschreibungsprozessen kommen kann (Zuschreibung des ‚Normalen‘ oder Zuschreibung der ‚Abweichung‘ als Stigma). Zugleich geraten in dieser Perspektive auf Schule je spezifische (vorbereitende) Hinterbühnenaktivitäten (bspw. das Lehrergespräch im Lehrerzimmer oder Schülergespräche auf dem Pausenhof als Hinterbühnen im Verhältnis zum Unterricht als Vorderbühne) in den Blick. Solche Vorder- und

Hinterbühnen von Schule können je nach Funktion, Situation oder Blickrichtung variieren (hierzu: Engelhardt 2014 in diesem Band).

Als *Kulturraum* bietet Schule die Flächen und Bewegungen einer Ich-Andere-Aushandlung sowie für Vergemeinschaftungen und Kollektivierungen, die insbesondere auf der Ebene schulischer Peers die Aushandlung und Aneignung (schul-)kulturellen Eigenwertes erlauben (hierzu: Zschach/Pfaff 2014 in diesem Band). Prozesse der Herstellung von Zugehörigkeit zu einer Schulkultur, aber auch die der diesbezüglichen Differenzherstellung und Abgrenzung, spielen hierbei eine Rolle und sie ermöglichen es, individuelles mit sozialem, schulisch vorgegebenes mit je eigenem ins Benehmen zu bringen.

Aus einer sozialphänomenologischen Perspektive heraus ist Schule als *Lebenswelt* und als *Ort jugendlichen Alltags* bestimmbar; sie ist ein Ort intersubjektiven Erlebens. In der Schule trifft man sich mit seinen (Schul-)Freunden, man tauscht sich auch über Außerschulisches aus, man schließt in der Schule mehr oder weniger tragfähige Freundschaften, man macht gemeinsam alltägliche Erfahrungen, und das gemeinsam Erlebte produziert einen Sinn, der aus wechselseitig aufeinander bezogenen Handlungen hervorgeht und der die Lebenswelt Schule als Sozial- und Kulturwelt mitgestaltet (hierzu: Schütz 1993).

Jugendliche wachsen über einen Gutteil gemeinsam mit der Schule und in der Schule auf, sie durchlaufen Entwicklungsprozesse der körperlichen, psychosozialen und psychosexuellen Entwicklung, was Schule aus einer entwicklungspsychologischen und adoleszenztheoretischen Perspektive heraus als einen *Ort des Aufwachsens und der Entwicklung* bestimmbar macht (hierzu: Noack Napoles 2014 in diesem Band). Überdies: Erste (sexuelle) Annäherungen, der Pubertätsflirt, die Schwärmereien sowie Neckereien, Lästereien, das Angeben, Petzen, Prahlen und Posen sind gemeinhin ‚typische‘ Ausdrucksformen adoleszenter Jugendlicher, die aus entwicklungspsychologischer Perspektive eher den moratorischen Sonderstatus des Jugendlichen im Übergang in die Erwachsenenwelt bestimmen, als dass sie als zu sanktionierende Formen abweichenden Verhaltens zu gelten haben (hierzu: Bühler 1929; Spranger 1925).

Strukturfunktionalistisch betrachtet fungiert Schule als Sozialisationsinstanz und ihre Funktion als *soziales System* besteht im Zusammenhang zur Persönlichkeitsentwicklung des jugendlichen Individuums darin, Rollenerprobung und Rollenhandeln zu ermöglichen. Schule leistet hierüber ihren Beitrag in der Vergesellschaftung des jugendlichen Individuums. Idealtypisch gedacht: das jugendliche Selbst soll auch und gerade in der Schule dazu befähigt werden, die Verwirklichung und Reproduktion allgemeiner Werte der Gesellschaft mit der Erfüllung eines spezifischen Rollentyps verbinden (vgl. hierzu: Kupfer 2014 in diesem Band).

Bildungsphilosophisch betrachtet liegt – oder schulkritisch gewendet, *sollte* die Funktion der Schule als *Ort der Selbstbildung* darin liegen, die Bildung autonomer Subjekte und also Selbstwerdung als Befähigung zum Bewusstsein von sich

selbst, mithin also ein Wissen von sich selbst ermöglichen (hierzu: Stojanov 2014 in diesem Band). Kritisch zu fragen wäre aus diesem Ansatz heraus, ob es der Schule der Gegenwart noch gelingt, oder ob hierin überhaupt ihr Interesse liegt, sich zu einem wirklichen Ort von Selbst-Bildung zu entwickeln.

Machttheoretisch betrachtet ist Schule vor dem Hintergrund hierarchisch angelegter Beziehungsstrukturen und einseitiger Machtgefälle aber auch *Macht- und Disziplinierungsraum*, der soziale Platzierungen verteilt, institutionell überwacht und sanktioniert, der Selbstdisziplinierungsprozesse in Gang bringt und in dieser Weise Identitäten zuweist oder vorschreibt (hierzu: Grabau/Rieger-Ladich 2014 in diesem Band). Gerade aber aus der Enge vorgefertigter Systeme und vorstrukturierter Räume, die immer mit Machtfragen verknüpft sind, werden auch Potenziale für (kreative) Aneignungsweisen, für widerständische und subversive Umwandlungsprozeduren freigesetzt. Die Arbeit am eigenen Selbst ist also auch und gerade im Kontext von Schule eine Frage der dialektischen Verknüpfung von Autonomie und Unterwerfung, die immer auch mit der Frage sozialer Anerkennung einhergeht (vgl. Keupp 2014, S. 171 in diesem Band).

2 Krise der Identität

Auch in der grundlagentheoretischen Vielgestaltigkeit, wie Schule in die Individualisierung, Selbstwerdung, Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung Jugendlicher eingedacht werden kann, liegt, je nachdem welchen der bis hier vorgestellten Ansätze man gerade im Blick hat, mal mehr und mal weniger stark ausgeprägt, die Unterstellung begriffstheoretischer und definitorischer Eindeutigkeit in der Identitätsfrage.

Der Begriff der Identität unterliegt jedoch jeweiligen zeithistorischen Bedingungen, in denen es einmal mehr und nun immer weniger möglich war/ist, den Begriff der Identität zu gebrauchen, (nicht) ohne mit einem ungeheuren Problem ringen zu müssen: nämlich dort mit dem Begriff der Identität Selbigkeit, Kohärenz und Kontinuität zu unterstellen, wo sie immer schon als Utopie, als Überforderung oder als Zumutung daherkam und heute umso mehr als eine solche freigelegt wurden muss. Keupp (2014 in diesem Band) läutet diese Problematik mit der Frage ein und beantwortet sie zugleich:

„Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Sich in einer solchen Welt individuell oder kollektiv in einer berechenbaren, geordneten und verlässlichen Weise dauerhaft verorten zu können, erweist sich als unmöglich. Diese Vorstellung war wohl immer illusionär, aber es gibt gesellschaftliche Perioden, in denen sie mehr Evidenz hat, als in anderen. Es geht heute um die Überwindung von ‚Identitätszwängen‘ und die Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräu-

men eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen“ (ebd., S. 167).

3 Schule anders denken?

Die nicht zuletzt auch grundlagen- und begriffstheoretische Bewältigung und Handhabung der Identitätsfrage braucht zeitgemäße und gegenstandsangemessene grundlagentheoretische Weiterführungen:

Aus der Perspektive eines „performative turn“ betrachtet, fungiert Schule als (performativer) *Inszenierungsraum*; Schule bietet die Bühne für kreative (Selbst-) Inszenierungsprozesse. In der Schule setzten sich Jugendliche etwa durch Sprache, Stil und Mode so in Szene, wie sie sind oder wie sie gesehen werden wollen (vgl. hierzu: Zirfas 2014 in diesem Band). Als performativer *Handlungsraum* ist Schule Raum oder Material des Herstellens, Machens und Hervorbringens je konkreten individuellen und sozialen Sinns. Das je konkrete Tun und Machen, als ein situatives Inszenieren und Herstellen, verweist zugleich auf objektive Strukturen und Ordnungen von Schule, die in Inszenierungshandlungen zur Anwendung kommen. Aus dieser Perspektive heraus kann man sagen: das, was Jugend, Schule und/ oder Identität ist, kann es nur im Tun und Machen als ein Herstellen, in Szene setzen, Umwandeln und Fabrizieren sein, und es kann in geeigneter Weise aus den je konkreten Praktiken und Anwendungsweisen (Performances) heraus verstanden werden.

Aus kultur- und differenztheoretischer Perspektive kann Schule zunächst als *Kulturraum absoluter Differenz* betrachtet werden, was bedeutet, dass Selbstverständnisse – des je Eigenen im Verhältnis zum je Anderen – aber auch Fremdschreibungen, die von außen kommen, dort „Fremdheit“ und „Andersartigkeit“ (Stichwort: „Integrationsunwilligkeit“) unterstellen, wo sie die wirklichen individuellen Einstellungen nicht wiedergeben und wo das Verständnis vom Eigenen allenfalls in einer relativen Differenz zum je Anderen steht. Das Festschreiben und Behaupten absoluter Differenzen des Eigenen zum Anderen kann in der Folge systematisch Lebenschancen von Jugendlichen im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen beeinträchtigen (vgl. hierzu: Brumlik 2014 in diesem Band).

Aus gesellschaftskritischer und differenztheoretischer Perspektive, und in Anlehnung an einen transversalen und rhizomatischen Denkmodus im Anders-, Neu- oder Nach-Denken über Schule, kann sie als ein *Differenzierungsraum* betrachtet werden, in dem die Dinge aufgrund ihrer Verschiedenheit, Nicht-Gleichheit und Beweglichkeit miteinander verbunden sind und in dem auf diese Weise Konsistenzen erzeugt werden. Die These lautet: Heterogenität von Schule ist nicht einfach so da und darf nicht wandlungs- oder modernisierungstheoretisch als schlichter Pluralismus missverstanden werden, sondern sie entsteht durch Heterogenese, durch ständiges Werden, durch Bewegungen, die Verknüpfungen herstel-

len. Anders oder neu über Schule, aber auch über Jugend und Identität (nach-) zu denken bedeutet aus dieser Perspektive heraus, Homogenität als Normierung, als Minimierung des Nicht-Identischen ins Verhältnis zu setzen zu Heterogenität als Differenzierung (vgl. hierzu: Sanders 2014 in diesem Band; Hagedorn 2010); beides hat miteinander zu tun und das Eine ist nicht vor die Klammer des Anderen zu ziehen – in der aktuellen Debatte um Homogenität und Heterogenität von Schule hat dies aber immer wieder den Anschein. Das muss (schul-)kritisch gewendet werden: Homogenität erzeugt „Angeglichene, die sich selbstredend noch als vorgeblich Gleiche z. B. durch Benennung oder Zählung meist mehr oder minder gut unterscheiden lassen, als Folge von Heterogenese aber Singularitäten oder Anomale, die uns Denkprobleme bereiten, weil sie aus Definitionsbereichen fallen und deshalb als Anormale stigmatisiert werden“ (Sanders 2014, S. 225 in diesem Band).

4 Schule gestalten

Im Binnengefüge von Schule gibt es nun ganz vielfältige Möglichkeiten und Potenziale, die Identitätsentwicklung und Selbstwertungsprozesse Jugendlicher unmittelbar zu fördern, etwa im Kontext je spezifischer Unterrichtsinhalte und Unterrichtspraxen (Kirchner 2014, Keyßner 2014 und Schweitzer 2014 in diesem Band), durch die schulkulturelle Verbürgung der Achtung und Wahrung der Vielfalt sexueller Orientierungen (Kastirke und Kotthaus 2014; Schmidt 2014 in diesem Band), durch die Vermeidung geschlechterstereotyper Zuschreibungen (Rendtorff 2014; Fenkart 2014 in diesem Band), durch die Förderung von Demokratiefähigkeit und Demokratielernen als ein an Vergesellschaftung orientiertes schulisches Identitätsangebot (Hahn 2014; Kuhn 2014 in diesem Band) sowie durch die Förderung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen (König/Wagner/Valtin 2014 in diesem Band).

Überdies spielen schulische aber auch politische und gesamtgesellschaftliche Achtungs- und Anerkennungsverhältnisse eine gewichtige Rolle in der Förderung einer gestärkten Identität, indem etwa kulturelle und soziale Ausgangslagen sowie die Wahrung von Chancengleichheit mit berücksichtigt werden (Wellgraf 2014; Rosen 2014; Geier 2014 in diesem Band). Mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen von Schule ist individuelles (abweichendes oder schulkonformes) Handeln von Schülerinnen und Schülern zwischen strukturell angelegter Abweichung und Normkonformität als Resultat der Reproduktion schulischer Ordnung und also als Ausdruck je spezifischer Selbstpositionierungen, widerständischer Subjektivierung sowie identitär bedeutsamer raumpraktischer Aneignungen im schulischen Raum zu betrachten (Herrmann 2014; Equit 2014; Hertel 2014 in diesem Band) und als mittelbare Einflussgröße in die Selbstwertungs- und Identitätsprozesse Jugendlicher mit einzudenken.

Einen mittelbaren Einfluss auf die Identität jugendlicher Schülerinnen und Schüler hat die Achtung und Wahrung außerschulisch gewonnener und in die Schule mitgebrachter peerkultureller Eigenwerte, die in einem spezifischen Verhältnis zu der jeweiligen Schulkultur stehen (Zschach/Pfaff 2014 in diesem Band).

Überdies sind je individuelle biografische Besonderheiten und Ausgangslagen und deren Passung zur jeweiligen Schulkultur mittelbar in die Selbstwerdungs- und Identitätsprozesse Jugendlicher eingespannt (Kramer 2014 in diesem Band).

Über das strukturelle Moment von Schule hinausgehend, greifen schulische Alltagspraktiken (Rituale, Performances und szenische Arrangements) als je spezifische Ordnungs- und Strukturierungslogiken in die Selbstwerdungs- und Identitätsprozesse von Schülerinnen und Schülern ein (Althans 2014 in diesem Band).

All dies zusammengekommen zeigt sich nicht in jeder Schule gleich, dies ist auch abhängig von der je spezifischen Schulform (Idel 2014; Coelen 2014 in diesem Band) und steht letztlich auch im Zusammenhang zum beruflichen Selbstverständnis der Lehrerin oder des Lehrers und dem damit verbundenen Professionalitätsverständnis (Wissinger/Bürger/Kanitz 2014 in diesem Band).

Dass Schule nicht erst an der Schultüre endet oder beginnt, sondern auch in außerschulische Lebensbereiche hineinreicht, und dass diese außerschulischen (medialen) Lebensbereiche wiederum in spezifischer Weise mit Schule korrespondieren, zeigt sich im spezifischen Wechselverhältnis etwa von Schule und Medien, das in den identitären Zusammenhang von Jugend und Schule einzudenken, zu reflektieren und zu analysieren ist (hierzu: Herzig/Aßmann 2014; Hagedorn/Piva 2014 in diesem Band).

Gleiches gilt für die Frage nach der identitären Bedeutung von Übergängen innerhalb von Schule und über ihre institutionellen Grenzen hinaus; Übergänge also von einer Klassenstufe in die nächste, von einem Schultyp zum anderen sowie für den Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt. Hier stellt sich die Frage, welchen Einfluss schulische Übergänge (Stichwort: schulische Selektion) auf die Identitätsprozesse Jugendlicher haben und welche Entwicklungschancen oder (schul-)biographischen Krisen und Risiken – etwa mit Blick auf Fähigkeitsselbstkonzepte – damit einhergehen gehen können (hierzu: Schapp 2014 in diesem Band). Die berufliche Erwerbsarbeit, in die der Schüler bzw. die Schülerin am Ende der Schulzeit einmündet, fungiert als neuer Sinngeber im Vergesellschaftungsprozess; auf ihn bereitet die Schule vor und auf ihn hin werden Schülerinnen und Schüler selektiert. Jugendtheoretisch und vor dem Hintergrund von Laufbahnentwicklungstheorien beleuchtet, stellt für bestimmte Jugendliche diese Einmündung in die Ausbildung einen prekären Übergang oder gar eine unüberwindbare Hürde dar, die – je nach Ausgang – freilich einen entscheidenden Einfluss auf die Selbstwerdung adoleszenter Jugendlicher haben kann (hierzu: Gusinde/Hildebrandt 2014; Sailer/Schuth 2014 in diesem Band).

Überdies gilt es, den Blick auf die strukturellen Benachteiligungen von Schule zu legen und vor allem danach zu fragen, wie insbesondere die jungen Bil-

dungsverlierer das Identitätsangebot des Selbstverschuldens – hier am Beispiel des funktionalen Analphabetismus – übernehmen, was folglich zu verminderten Teilhabechancen als Konsequenz aus schulischer Behinderung und negativer Identitätsangebote führen kann (hierzu: Drucks/Bauer 2014 in diesem Band).

Um zum Protagonisten der oben eingeführten Episode zurückzukommen: in der Tat ist es so, dass man es mit einer ganzen Breite und Fülle (grundlagen-)theoretischer Ansätze und Positionen zum Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität zu tun hat, wenn man sich mit Schule eben nicht nur als Ort der formalen Bildung auseinandersetzt, sondern mit Schule als einen vielgestaltigen Raum des Eingriffs in sowie der Förderung oder Behinderung von Individualität, Persönlichkeit, Entwicklung und Selbstwerdung von jugendlichen Schülerinnen und Schülern. Und diese Komplexität spricht nicht aus einer individuellen publizistischen Entscheidung des Herausgebers dieses Bandes oder aus einer grundlagentheoretischen Übertreibung im Rahmen eines Einführungsseminars, sondern aus einer aus sich selbst redenden Tatsache im Blick auf Schule, die eben nicht nur eindeutig Eins sondern gleichzeitig Vieles ist: ja, Ort formaler Bildung – aber eben auch: Sozialwelt, Kulturraum, Macht- und Disziplinierungsraum, Lebenswelt, Inszenierungsraum u. a. m.

Vielleicht – und ziemlich sicher – ist Schule noch weitaus mehr, als es ihr in diesem Band zugestanden wird. Doch vor dieser Komplexität sollte man nicht flüchten; man sollte dies eher konstruktiv wenden und diese Komplexität und Vielgestaltigkeit von Schule als Mannigfaltigkeit möglicher Potenzialitäten in der Förderung und Unterstützung der Selbstwertungsprozesse Jugendlicher sehen. Gleichwohl sollte diesbezüglich aber auch – durchaus schulkritisch – die Mannigfaltigkeit möglicher Hemmungsphänomene bzw. strukturell bedingter Quellen für Benachteiligungen, Behinderungen, Unterdrückungen, Unmöglichkeiten, Zumutungen und Schiefagen in den Blick geraten.

5 Systematik des Bandes

Nach dieser kurzen Einführung in die Themenbereiche des Bandes im *ersten Kapitel* folgt im *zweiten Kapitel* ein jugendtheoretischer Einstieg, der die Begriffe *Jugend* und *Jugendlichkeit* in modernen Gesellschaften diskutiert (hierzu: Sander 2014 in diesem Band). Im *dritten Kapitel* wird schließlich die Vielschichtigkeit von Schule im Zusammenhang von Selbstwerdung, Individualisierung, Vergesellschaftung, Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung des jugendlichen Selbst aufgezeigt und vor dem Hintergrund eher *klassischer Ansätze zum Identitätsbegriff* die Frage von Kohärenz, Einheit und Kontinuität im Selbstwertungs- und Identitätsprozess Jugendlicher im Kontext von Schule aufgeworfen und kritisch diskutiert. Dies vor allem deshalb, weil Schule als Institution eben auf Selbigkeit als Einheit und Kohärenz mit sich selbst auch in der Auseinandersetzung mit dem so-

zialen Anderen verpflichtet. Pädagogisches Handeln in funktionierenden schulischen Sozialbeziehungen wäre ohne Orientierung an und der Unterstellung von Selbigkeit gar nicht möglich. Gleichwohl führt die Unterstellung von Selbigkeit im Selbstwertungsprozess Jugendlicher gerade im Kontext von Schule zu Unmöglichkeiten, Zumutungen, Widersprüchen, die schulische wie individuell-biographischen Krisen hervorrufen können. Denn die Unterstellung von Selbigkeit kann in Zuschreibungen, Stereotypisierungen, Homogenisierungen münden und also zur Behinderung und Unterdrückung von Individualität und Einzigartigkeit führen.

Eine Vorstellung vom Selbst bzw. von Identität, die nur auf Selbigkeit, Kohärenz und Kontinuität verpflichtet, kann in spezifischen Bereichen von Schule an den wirklichen Verhältnissen vorbeigehen, denn neben der sozialinteraktiv und kommunikativ ausgehandelten sowie machtvoll zugewiesenen oder qua Rollenerwartungen vorgegebenen bzw. vorstrukturierten Identität ist selbige im Kontext von Schule gerade das Gegenteil von Selbigkeit. Einem ständigen Werden ausgesetzt, ist sie das Produkt situativer und performativer Umwandlungen und Herstellungsweisen und ist immer wieder neuen Verknüpfungen, Verbindungen, Umformungen und Rissen unterworfen.

Im *vierten Kapitel* wird der Identitätsbegriff wandlungs-, gesellschafts- und modernisierungstheoretisch in seiner Krisenhaftigkeit diskutiert (Keupp 2014 in diesem Band) und die Verpflichtung auf Selbigkeit in der Identitätsfrage kritisch hinterfragt.

Vor dem Hintergrund *neuerer Ansätze, Diskursfelder und Strömungen* versucht der Band im *fünften Kapitel* auch Irritationen zuzulassen, die Denkgewohnheiten in Frage stellen und die dafür plädieren, in einer ganz anderen Weise über den Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität nachzudenken, die ein Abdriften, ein transversales, rhizomatisches Nach-Denken über Schule zulassen (hierzu: Sanders 2014 in diesem Band), die aber auch mahnen und aufzeigen, dass kulturelle, soziale und gesamtgesellschaftliche Zuschreibungen dort Selbigkeit oder Andersartigkeit unterstellen, wo sie ggf. gar nicht auszumachen ist und die aber – je häufiger sie auftauchen und je stärker sie sich in Bildern manifestieren – im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen identitätswirksam werden und folglich systematisch Ungleichheiten produzieren (hierzu: Brumlik 2014 in diesem Band). Überdies überschreitet dieses Kapitel das Verständnis von Schule als einem intentionalen Dingraum und als einem materialisierten schulischen Zweckraum, der nur dafür da sei, pädagogische Intentionen umzusetzen, der der gezielten Vermittlung von Wissen diene und der sozial und institutionell gewünschte und erwünschte SchülerInnen-Selbste produziere. In dieser Überschreitung plädiert dieses Kapitel auch für ein Verständnis von Schule als inszenierter Ereignisraum, in dem die Dinge nicht festgeschrieben und im Raum materialisiert sind, sondern in dem der Blick auf die „performative Kraft von Sprache und Imagination, (künstlerischer) Inszenierung und Aufführung, pädagogischem Handeln und rituellem Geschehen“ gerichtet wird (hierzu: Zirfas 2014, S. 190 in diesem Band).

Das *sechste Kapitel* des Bandes gibt schließlich einen sehr umfassenden und breiten Einblick in je spezifische *Forschungsfelder zum Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität*. Hier erhält der Leser einen umfassenden Einblick in den Stand der Forschung und in Studien und Forschungsprojekte zur Analyse des Zusammenhangs von Jugend, Schule und Identität. Dieser Teil des Bandes zeigt in den Analysen, wie vielflächig die Möglichkeiten und Potenziale der Förderung und Unterstützung von Individualität und Selbstwerdung sein können, wie vielflächig in der Schule aber auch potenzielle Hemmungsphänomene, Benachteiligungen und Behinderungen im Selbstwerdungs- und Identitätsprozess jugendlicher auftreten können.

Literatur

- Bühler, Charlotte (1929): Das Seelenleben des Jugendlichen. 5. Aufl. Jena: Verlag von Gustav Fischer
- Spranger, Eduard (1925): Psychologie des Jugendalters. 4. durchgesehene Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer
- Zirfas, Jörg (2014): Struktur und Ereignis – Schule als performativer Handlungsraum. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 189–203.
- Keupp, Heiner (2014): Eigenarbeit gefordert: Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 167–186.
- Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M: Suhrkamp
- Hagedorn, Jörg (2010): Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: Jörg Hagedorn; Verena Schurt; Corinna Steber; Wiebke Waburg (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 403–423

Jugend und Jugendlichkeit in modernen Gesellschaften



Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern moderner Gesellschaften

Uwe Sander

1 Schule als Geburtshelfer von Jugend

Das vergangene 20. Jahrhundert kann man aus unterschiedlichen Gründen als ‚Jahrhundert der Jugend‘ bezeichnen – und die Karriere von Jugend und Jugendlichkeit als zentrales Konstitutionsmoment einer (paradoxerweise) alternden Gesellschaft der Moderne hält auch im 21. Jahrhundert an. Zum einen konnte sich ‚Jugend‘ als Lebensphase des Aufwachsens in Deutschland so durchsetzen, dass sie zum allgemeinen biografischen Muster für fast alle Heranwachsenden wurde. Noch im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert traten viele junge Menschen direkt aus der Kindheit und nach einer relativ kurzen Schulzeit in ein arbeitsbelastetes Erwachsenenalter über. Nur wenige junge Menschen erlebten den Luxus einer längeren Schulausbildung und damit eines Moratoriums der Jugendzeit, in dem viele Zwänge der Kindheit entfielen, aber das eigene Leben und vor allem die Existenzsicherung noch nicht selbstverantwortlich gestaltet werden musste. Nur Heranwachsenden aus gut situierten Verhältnissen (und dann wiederum noch einmal überwiegend den männlichen Heranwachsenden) war es erlaubt, eine Zeit der (Schul-)Ausbildung ohne Erwerbsarbeit zu verbringen, sich in begrenzten Freiräumen mit Gleichaltrigen zu treffen und ein gemeinsames Jugendleben zu verbringen, aber gleichzeitig noch den Schutz und die Unterstützung des Elternhauses genießen zu können. Das änderte sich dann im Verlauf des 20. Jahrhunderts mit der steigenden Prosperität ab den 50er-Jahren rapide. Jetzt waren alle Heranwachsenden ‚Jugendliche‘, wenn auch noch immer unterschiedlich lang, mit unterschiedlichen Freiräumen und Möglichkeiten ausgestattet, von materiellen und sozialen Ressourcen abhängig und je nach Geschlecht ungleich behandelt. Mit dieser Durchsetzung der ‚Jugend für alle‘ im zwanzigsten Jahrhundert ging allerdings keine Standardisierung der Jugendzeit als biografisches Muster einher. Die ‚Jugendzeit‘ als Lebensphase wechselte im 20. Jahrhundert mehrfach ihre Gestalt, differenzierte sich zudem aus und grenzte sich immer

diffuser vom Erwachsenenalter ab, sodass in diesem Zeitraum, kaum dass sich die ‚Jugend‘ etabliert hatte, schon wieder vom ‚Ende der Jugend‘ die Rede war¹. Diese Entwicklung der Ausbildung und der Ausdifferenzierung der Jugend vollzog sich unter verschiedenen gesellschaftlichen Einflüssen, z. B. den Schulreformen mit tendenzieller Angleichung von Lebenschancen und der Verlängerung der Ausbildungszeiten², dem Wertewandel³, der Kommerzialisierung und Mediatisierung der Lebenswelt⁴, der politischen Umwälzungen und nicht zuletzt durch jugendspezifische Einflüsse. So entstanden seit Anfang des 20. Jahrhunderts vielerlei Jugendkulturen, mit denen sich Jugendliche von der Erwachsenenwelt absetzten und eigene ästhetische Stile, Lebensmuster und Werte kreierten⁵. Die Vielfalt und das Expandieren dieses jugendkulturellen Lebens können als zweiter Grund dafür aufgeführt werden, das 20. Jahrhundert zum Jahrhundert der Jugend zu erklären. Ihr Einfluss auf die gesamte Sozialkultur Deutschlands wie der gesamten (westlichen) Welt war und ist prägend; Kunst, Mode, Musikrichtungen, Lebensziele und Werte allgemein orientieren sich immer stärker an jugendkulturellen Vorgaben, und die Freizeitindustrie sowie der Konsumsektor haben sich darauf eingestellt.

Und schließlich lässt sich noch ein dritter Grund anführen, nämlich die Durchsetzung von *Jugendlichkeit* als universale und normative Sozialkulturvorgabe in Deutschland und allen anderen modernen Gesellschaften. Waren ehemals die Phasen Kindheit und Jugend untergeordnete „Statuspassagen“ ins Erwachsenenleben, so erringt die Jugendzeit im 20. Jahrhundert „eigenes Recht“⁶, d. h. einen hohen Eigenwert und eine starke Attraktivität für die Heranwachsenden. Für junge Menschen verliert damit das Erwachsenenalter als Habituskonglomerat und als biografischer Zielwert an Bedeutung; sie wollen möglichst lange Jugendliche bzw. jugendlich bleiben. Und viele Erwachsene, auch wenn sie schon längst nicht mehr als ‚Postadoleszente‘⁷ bezeichnet werden können, pflegen weiterhin

1 Vgl. schon früh: Scheuch 1975; ansonsten: Ferchhoff 2007

2 1955 z. B. gingen 78 % der 16-Jährigen nicht mehr zur Schule, während aktuell für fast alle Angehörigen dieser Altersgruppe die Schule noch zum Lebensalltag gehörte. Vgl. Sander/Vollbrecht 1998

3 Vgl. als frühe Prognose: Inglehart 1975

4 Vgl.: Treumann/Meister/Sander/Hagedorn/Kämmerer 2007

5 Vgl.: Baacke 1999; Ferchhoff/Sander/Vollbrecht 1995

6 Fuchs 1983

7 Mit dem Begriff Postadoleszenz (d. h.: Nach-Jugend) reagierte die Jugendforschung auf das Phänomen eines Festhaltens jüngerer Erwachsener am Jugendstatus – diese Personen waren nicht mehr Jugendliche, aber auch noch nicht Erwachsene im klassischen Sinne, eben ‚Postadoleszente‘. Zinnecker etwa vertritt für den Beginn der 80er Jahre die These, dass „sich gegenwärtig das System der Altersgliederung, das im Industriekapitalismus sich herausgebildet hat, neu konstituiert. Die durchschnittliche oder Normalbiographie differenziert sich aus, die klassische Jugendphase erhält einen sozialen ‚Aufbau‘. Zwischen Jugend- und Erwachsenenesein tritt eine neue und gesellschaftlich regulierte Altersstufe. D. h.: zunehmend mehr Jüngere treten nach der Jugendzeit als Schüler nicht ins Erwachsenenesein, sondern in eine

den Habitus der Jugendlichkeit, indem sie sich modisch-jung geben und versuchen, adulte Körperformen möglichst hinauszuzögern. Vergleicht man etwa Fotoaufnahmen von 40-Jährigen der letzten 100 Jahre, so sind – jedenfalls in äußerlicher Wahrnehmung – aus ehemals fast schon ‚alten‘ Menschen gegen Ende des 20. Jahrhunderts späte Jugendliche geworden⁸.

Diese Vorgänge haben sich auch auf die Beschäftigung und die Beachtung der Jugend ausgewirkt. Nie zuvor wurde Jugend so intensiv diskutiert, thematisiert und erforscht wie im vergangenen 20. Jahrhundert; und nie zuvor konnte sich aus der Alterspanne Jugend (die außerhalb des klassischen Erwachsenenalters liegt!) eine so universale Idealfigur für fast alle Erwachsenen entwickeln. Langsam beginnend mit dem Anfang des Jahrhunderts setzte nach und nach die Karriere von *Jugend* als eigenständige Lebensphase bzw. *Jugendlichkeit* als Lebenshaltung ein; bis sich das, was Tenbruck schon früher als ‚Puerilismus der Gesamtkultur‘ beschrieben hatte⁹, ab den 70er-Jahren bis heute über nationale Grenzen hinweg als normativer Maßstab für ein ‚gutes‘ bzw. attraktives Erwachsenenleben durchsetzen konnte. Das Ganze trägt leicht paradoxe Züge, wurden doch die Menschen im 20. Jahrhundert einerseits immer älter (verbunden mit einem steigenden Anteil von *Alten* in der deutschen Bevölkerung) und suchten sich dennoch immer jugendlichere Idealbilder, an denen sie sich in körperlicher, ästhetischer und kultureller Hinsicht auszurichten bemühten.

Jugend als Begriff und Konzept zeigt also Flexibilität und lässt sich, wie oben angedeutet, sogar auf ‚junge Alte‘ übertragen. Auch sonst wurde und wird der Begriff Jugend im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch keinesfalls einheitlich verwendet. Er kann junge Menschen zwischen 13 und 18 bzw. 21 Jahren als Personengruppe meinen, sich also auf eine Zeitspanne der Biografie beziehen, die Jugend genannt wird; Jugend kann ein historisch entstandenes soziales Phänomen bezeichnen¹⁰ oder den jeweiligen Möglichkeitsraum der Entwicklung, den eine Gesellschaft der nachwachsenden Generation von Jugendlichen bietet. Jugend kann als Erziehungsaufgabe, als gesellschaftliches Problem¹¹ oder auch entwicklungspsychologisch als Reifephase mit spezifischen psychosozialen Entwicklungsaufgaben¹² verstanden werden, und schließlich ist Jugend auch ein juris-

Nachphase des Jungseins über. Sie verselbständigen sich in sozialer, moralischer, intellektueller, politischer, erotisch-sexueller, kurz gesprochen in soziokultureller Hinsicht, tun dies aber, ohne wirtschaftlich auf eigene Beine gestellt zu sein, wie es das historische Jugendmodell vorsieht. Das Leben als Nach-Jugendlicher bestimmt das dritte Lebensjahrzehnt.“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1981, S. 100 f.).

8 Das führte sogar dazu, dass selbst alte Menschen noch der Jugend nachhingen. Vgl. zur historischen Debatte der ‚jungen Alten‘: Tews 1993

9 Vgl. Tenbruck 1962

10 Vgl. wiederum in historischer Debatte: Gillis 1980; Mitterauer 1986

11 Groenemeyer/Hoffmann 2014

12 Hurrelmann/Quenzel 2013

tischer Terminus. In allen Fällen geht es nicht um etwas naturhaft Vorgegebenes. Denn obgleich heute vielen die Jugendphase wie eine Naturkonstante erscheinen mag, ist sie – historisch gesehen – noch relativ jung. Auch das hat die intensivere wissenschaftliche Beschäftigung mit Jugend gelehrt: Sogar der historische Rückblick auf das 20. Jahrhundert selbst lässt sowohl geschichtliche Relativität, gesellschaftliche Bedingtheit, aber auch gewisse Konstitutiva eines Gleichaltrigenlebens Heranwachsender erkennen, das wir *Jugend* nennen.

Zu den notwendigen gesellschaftlichen Vorbedingungen einer peerorientierten und kulturell je besonderen Lebensphase Jugend gehören bestimmte Institutionen, zentral die Schule, die als Kristallisationskern bzw. als Kreißaal von Gleichaltrigenkulturen wirkt¹³; weiter werden Heranwachsende erst über eine gewisse Freistellung von Arbeit, Familie, Ehe, Verantwortlichkeit und über eine gewisse Autonomie der Lebensführung zu *Jugendlichen*. Diese Voraussetzungen für Jugendlichkeit und eine im heutigen Sinne charakteristische Jugendphase waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts längst nicht für alle jungen Menschen gegeben. Region, Geschlecht und Sozialstatus trennten die Heranwachsenden (eigentlich während des gesamten Jahrhunderts) in unterschiedliche Varianten des Jungseins, für die, entsprechend der sozialen und historischen Differenzphänomene, auch unterschiedliche *Jugendsemantiken* gebraucht wurden.

Diese verschiedenen Jugendsemantiken und gesellschaftlichen Vorstellungen über Jugend durchziehen den Zeitraum vom frühen 20. Jahrhundert bis heute. Zwar entspricht dabei das unterschiedliche *Reden* über Jugend in gewisser Weise auch den unterschiedlichen empirischen Jugendphänomenen. Jugendsemantik muss jedoch strukturell von dem realen Jugendleben unterschieden werden, sie besitzt einen konstruktiv-virtuellen Charakter, erlangt dann jedoch im Diskurs über *die Jugend* wiederum Realität. Nach 1900 konnten sich über die vielfältigen Entdeckungen der Jugend durch Politik, Wissenschaft, Konsum, Medien etc. die unterschiedlichsten Jugendsemantiken ausbilden, die jede für sich wiederum Rückwirkungen auf Jugendliche gezeigt hat – pädagogische, sozialpolitische oder rechtliche. Wenn man also die historische Entwicklung der Jugend von 1900 bis heute in den Blick nimmt, dann handelt es sich sowohl bei *jugendtheoretischen Aufrissen* als auch bei *empirischen Fakten* um Realgeschichte. Die *Bilder* der Jugend und die *konkreten Lebensumstände* Jugendlicher haben seit 1900 in wechselseitiger Verschränkung die Geschichte der Jugend bestimmt.

Die folgenden Anschnitte dieses Beitrags gehen zuerst auf die Darstellung unterschiedlicher *wissenschaftlicher Sichten* der Jugend in Deutschland und dann auf zwei spezielle Aspekte ein, nämlich auf die Orientierung Jugendlicher in Deutschland an *Vorbildern* und auf das Phänomen *Armut* und *Verwahrlosung* von Ju-

13 Vgl. den historischen Rückblick: Hornstein 1966

gend, das auch in der Bundesrepublik Deutschland als Wohlstandsgesellschaft im 21. Jahrhundert noch immer von Belang ist.

2 Wissenschaftliche Sichtweisen auf Jugend: das Jugendbild der Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie und des Rechts

„Jugend“ ist nicht nur ein empirischer Tatbestand, der objektivistisch untersucht und abgebildet werden könnte. Vielmehr kommt es mit der Etablierung von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und auch des Rechts als moderne wissenschaftliche Disziplinen zu Labelingprozessen, über die „Jugend“ zu einer wissenschaftlichen Kategorie und damit auch zu einem theoretischen, teils auch spekulativen und methodisch-empirischen Phänomen *konstruiert* wird. Diese wissenschaftlich-disziplinären Wirklichkeitskonstruktionen über „Jugend“ basieren auf unterschiedlichen Logiken der Disziplinen; in ihnen verstecken sich normative Setzungen über Jugend, sie werden geführt von Theorieströmungen, etwa „Großtheorien“ wie der Psychoanalyse (Freud), den entwicklungspsychologischen Stufentheorien (Piaget, Erikson u. a.) (hierzu: Noack Napoles 2014 in diesem Band), des strukturalen Funktionalismus als Gesellschaftstheorie (Parsons) (hierzu: Kupfer 2014 in diesem Band), aber auch von reformpädagogischen Annahmen, Anthropologien, kulturtheoretischen Perspektiven, Delinquenz- und Devianztheorien.

So entwirft die Wissenschaft seit dem 20. Jahrhundert unterschiedliche Jugendbilder, die letztendlich auch von dem zur Verfügung stehenden Methodenrepertoire beeinflusst werden. „Jugend“ wird als „Problem“, als zu „erziehende Größe“, als „Moratorium“, als „Ergebnis der Verhältnisse“, als „Entwicklungsaufgabe“, als „Motor für gesellschaftlichen Progress und Kreativität“ oder als „labile Phase der Identitätsbildung“ stilisiert. Diese Jugendmetaphern der Wissenschaft werden nun einerseits interdisziplinär gehandelt, sie verlassen andererseits aber auch die Sphäre der Wissenschaft und erlangen praktische Relevanz. Die Politik, die Rechtsprechung, die schulische und außerschulische pädagogische Praxis, die mediale Öffentlichkeit, das Alltagsdenken und letztendlich auch das Selbstverständnis von Jugendlichen werden dadurch beeinflusst. So finden sich z. B. entwicklungspsychologische Stufentheorien der Reifung im Jugendalter in der Praxis des Erziehungssystems wieder, sozialisatorische Außeneinflüsse werden von jugendlichen „Delinquenten“ als Legitimation ihres Handelns bemüht, der Kinder- und Jugendschutz wird institutionalisiert, die deutsche Politik instrumentalisierte in den verschiedenen Phasen von Staatssystemen immer wieder die Rolle der Jugend als Hoffnungsträger und Gestalter einer „neuen Zeit“ (besonders radikal im Nationalsozialismus), und Eltern orientieren sich zunehmend an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erziehungsmaximen. Zwar erscheinen im Rückblick viele wissenschaftliche Jugend-Kategorisierungen als zu grobschlächtig (etwa die an

Mannheim¹⁴ ausgerichteten Generationstypiken), spekulative Jugendbilder (wie die von Spranger¹⁵) wurden durch empirische Beschreibungen jugendkulturellen Lebens (etwa durch die Shell-Jugendstudien¹⁶) ersetzt und aktuell wird die Jugend, für die die Grammatik lediglich den Singular vorsieht, in ein plurales Bild vieler ‚Jugenden‘ verwandelt. Trotzdem behält die Wissenschaft weiterhin den Status einer bestimmenden Größe für das, was unter ‚Jugend‘ verstanden wird.

2.1 Das Jugendbild der Pädagogik

Die Vorstellungen und Konzepte, die sich die Pädagogik bzw. die moderne Erziehungswissenschaft von Jugendlichen macht, sind so alt noch nicht. ‚Jugend‘ war am Anfang des 20. Jahrhunderts kein pädagogisch gängiger Begriff zur Bezeichnung von Heranwachsenden – es gab allerdings die ‚Jugend‘ im heutigen Sinne auch noch nicht. Bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts verwendete man zur Bezeichnung von (männlichen) Jugendlichen den Begriff ‚Jüngling‘¹⁷. Mit dem sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts dann allgemein durchsetzenden ‚Jugend‘-Konzept waren freilich andere Vorstellungen verbunden als die idealistischen Bilder vom ‚deutschen‘ oder ‚christlichen Jüngling‘ – ein neuer Begriff musste demnach qualifiziert werden: der des Jugendlichen. Dieser Begriff des Jugendlichen ist zunächst in der Rettungshausbewegung des 19. Jahrhunderts vorgeprägt und betont vor allem die devianten und pädagogisch zu bearbeitenden Aspekte einer in materieller und seelischer Not aufwachsenden Jugend. Vor allem entwicklungspsychologische Forschungen haben dann im 20. Jahrhundert das Bild der Jugend von einer gefährlichen oder doch problematischen Altersphase entmythologisiert und darauf verwiesen, dass man in dieser problematischen Altersphase pädagogisch am besten mit Toleranz, Verständnis und vor allem Geduld reagieren solle. Der ‚Jugendliche‘ wechselte also zu einer neutralen oder sogar positiven Figur, obgleich mit Jugendlichkeit auch weiterhin Gefährdung, Abweichung, Unberechenbarkeit und Probleme assoziiert wurden.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen lässt sich der Wandel der pädagogischen Jugendkonzepte vom Jüngling des 19. Jahrhunderts bis zum modernen ‚Jugendlichen‘ verfolgen. Folgenreich war die Tatsache, dass die pädagogische Jugendkunde zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihr neues Jugendbild am Normal-Lebenslauf von großstädtischen Gymnasiasten entwickelte und die arbeitende Jugend jahrzehntelang überhaupt nicht in den Blick nahm. Vor allem

14 Vgl. Mannheim 1928/1929

15 Spranger 1924

16 Vgl. die zahlreichen Studien des Jugendwerks der Deutschen Shell

17 Vgl. Muchow 1962

Eduard Spranger beeinflusste mit seiner „Psychologie des Jugendalters“ von 1924 die Pädagogik bis in die 60er-Jahre¹⁸.

Mit dem Nationalsozialismus werden dann neue pädagogische Jugendbilder bedeutsam, die bis zum Verbot der bündischen Jugend mit deren Jugendkonzepten konkurrierten. Nach dem Zweiten Weltkrieg werden in der pädagogischen Diskussion über Jugend zunächst alte Traditionslinien wieder aufgenommen, jedoch neuere psychologische Erkenntnisse und zunehmend auch sozialwissenschaftlich-empirische Studien einbezogen. Mit der Pluralisierung der (jugendlichen) Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse differenzieren sich auch die Jugendszenen aus, sodass auch das Bild der Pädagogik von der ‚Jugend‘ (bzw. den ‚Jugenden‘) immer facettenreicher ausfällt. Mit dem Übergang ins 21. Jahrhundert wird das Bild der Pädagogik über die Jugend von diesen Pluralisierungen geprägt. Die Vielfalt der Jugendkulturen wird in vielerlei empirischen Studien aufgezeichnet (vgl. z. B. die Shell-Studien) und es entsteht ein breiter jugendkultureller Diskurs, der nicht nur die pädagogische Faszination über die Jugend widerspiegelt, sondern auch die Sorge, inwieweit die Verselbstständigung der Jugend eine soziale Integration Heranwachsender, eine Partizipation an gesellschaftlichen Institutionen oder die Beteiligung an Politik beeinträchtigen könne. Schließlich kommt es auch zu einer pädagogischen Skepsis gegenüber den ansonsten eher positiv bewerteten Formen jugendkultureller Selbstorganisation. Gerade die rechten Jugendkulturen, die sich ab den 80er und 90er Jahren etablierten und bis heute fortbestehen, enttäuschten viele Pädagoginnen und Pädagogen, die bis dahin in der langen Tradition seit Gustav Wyneken¹⁹ im festen Glauben an die Kraft der Jugend als gesellschaftliche Erneuerer gestanden haben.

2.2 Das Jugendbild der Soziologie

Ab der Mitte des 20. Jahrhundert nimmt sich die Soziologie (zuerst und prominent durch Schelsky²⁰) verstärkt der Jugend als gesellschaftstheoretischem Thema an und dominiert den jugendtheoretischen Diskurs. Auch die pädagogischen Jugenddebatten und Jugenduntersuchungen richten sich immer stärker an sozialwissenschaftlichen Standards und Methoden aus; Jugend wird in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts vornehmlich als eine gesellschaftliche Größe interpretiert und diskutiert. Verbunden mit dieser Tendenz ist gleichzeitig eine Politisierung des Jugendediskurses. Da Jugend nun als Transmissionsphase gesellschaftlicher Reproduktion erscheint und die gesellschaftlichen Orientierungen, Werthaltungen und Handlungsmuster der Jugend demnach als wichtige Einfluss-

18 Spranger 1924

19 Vgl. Wyneken, o. J.; Wyneken 1919

20 Vgl. Schelsky 1957

größen für die Kontinuität bzw. den Wandel sozialer Ordnung von den Erwachsenen (mehr oder minder skeptisch) betrachtet werden, wird der soziologische Blick auf die Jugend auch immer durch die Sorge gelenkt, die Jugend würde die Perpetuierung des Sozialen ‚von Generation zu Generation‘ unterminieren. Je nach gesellschaftspolitischer Verortung der Betrachtenden oder der zu Grunde liegenden Theorien galt in zyklischer Wiederkehr entweder die Kontinuität der gesellschaftlichen Ordnung durch Generationenkonflikte oder eine oppositionelle oder deviante Haltung der Jugend gefährdet; man war sich nicht sicher, ob die Heranwachsenden genügend Engagement und Leistungsbereitschaft zeigen würden; oder ob sie bereit seien, den Progress sozialen Wandels hinreichend zu unterstützen. Eher die Ausnahme stellten positive sozialwissenschaftliche Einschätzungen über die Jugend dar, z. B. in den Reformphasen der BRD. Politikabstinenz, Institutionenmüdigkeit, ein kaum zu prognostizierbarer Wertewandel, rechtsradikale Tendenzen und Jugendgewalt überschatteten jedoch die letzten Jahrzehnte – trotz einer neuen Variante ethnografischer Jugendsoziologie in dieser Zeit, die sich weniger theoretisch gibt, sondern eher feuilletonistisch-begeistert und phänomenologisch-beschreibend die verschiedenen jugendkulturellen Entäufferungen, Moden und Trends katalogisiert.

Diesen ambivalente soziologische Blick auf die Jugend zeigt eine geschichtliche Folge von Jugendbilder der Soziologie, die um eine adäquate theoretische Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen Bedeutung von Jugend ringen mussten, und zwar sowohl gegeneinander konkurrierend als auch im Widerstand gegen die Uneindeutigkeit und Differenziertheit jugendlicher Phänomene

2.3 Das Jugendbild der Psychologie

Neben der Soziologie wurde der wissenschaftliche Jugendsdiskurs wesentlich durch die Psychologie bestimmt. Die frühe Jugendpsychologie ging ‚vom Kinde aus‘, d.h. die Psychologie beschäftigte sich zuerst mit den Entwicklungsprozessen in der Kindheit, um sich dann auch auf die Jugendphase zu erweitern. Hier gibt es Parallelen zur Pädagogik, die in ihren Anfängen auch auf Kindheit und auf die Erziehung von Kindern ausgerichtet war, um dann, mit der Entdeckung und Entstehung der Jugend, diese anschließende Lebensphase in ihre Theoriemodelle und Praxis aufzunehmen. Allerdings hat die Psychologie keine universitäre Disziplin einer Jugendpsychologie ausgebildet, sondern die Jugendphase innerhalb entwicklungspsychologischer Analysen als *eine* Entwicklungsphase neben anderen verstanden und nicht gesondert behandelt. Trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen nach 1945 haben sich die theoretischen und methodischen Zugänge der Psychologie zur Jugend in der BRD und in der DDR nicht wesentlich unterschieden. Psychologische Systematisierungen können also sowohl für west- wie auch für ostdeutsche Verhältnisse betrachtet werden. Maßgeblich für beide war

und ist auch heute noch ein empirischer Zugang, der ein breites Spektrum von Einflüssen auf die Reifung und Entwicklung innerhalb der Jugendphase multifaktoriell-empirisch erheben und analysieren will, sodass auch spezifische kultur- und zeitabhängige Variablen nur als Bereich des jeweiligen multifaktoriellen Verursachungssets erscheinen. Paradigmatische bzw. thematische Dimensionen, an denen sich die ‚Jugend‘ der Psychologie in wechselnden Intensitäten und Schwerpunktsetzungen ausgerichtet hat, betreffen dabei Fragen wie: Welches entwicklungs- bzw. sozialpsychologisches Verhältnis besteht zwischen Jugend und Gesellschaft? Ist die Jugendphase eher als konfliktbehaftete oder als ‚normale‘ Lebensphase der Entwicklung zu verstehen? Welche Position ist der Jugendphase in der gesamten Lebensspanne zuzuordnen und welche interne Periodik zeichnet die Jugendphase aus? Welche empirisch erhobenen Jugendphänomene lassen sich Alterseffekten zuordnen, sind demnach jugendspezifisch? Welche Phänomene müssen als historisch, also zeitabhängig angesehen werden, und welche Rolle spielen dabei Kohorten (Generationen)? Mit welchen Methoden (in der Spannbreite von phänomenologisch-selbsterkundenden, quantitativen bzw. qualitativen Zugangsweisen) erforscht die Psychologie die Jugend bzw. sollte sie erforschen? Wodurch werden psychische Dispositionen Jugendlicher bestimmt (Anlage, Umwelt, das Individuum selbst)? Und schließlich: Welche Rolle und welche Stabilität hat Identität im Jugendalter?

2.4 Das Jugendbild des Rechts

Im sozialwissenschaftlichen Jugenddiskurs wird häufig übersehen, dass Jugend auch eine juristische Größe ist bzw. dass das Verhältnis zwischen Jugendlichen, Erwachsenen und der Gesellschaft resp. ihren Teilbereichen und Institutionen auch rechtliche Dimensionen besitzt. Das Rechtssystem mit seinen Bewertungen von Jugendlichen in der Rechtsordnung und seinen Jugendgesetzen spiegelt hierbei die gesellschaftlichen Machtverhältnisse wider, in die Jugendliche eingebunden sind. Politik, Wirtschaft und Verwaltungen, Eltern, der Bildungs- und Erziehungsbereich, aber auch der Konsum- und Freizeitsektor wirken mit ihren Interessen und Ordnungsvorstellungen in die rechtliche Stellung von Jugendlichen ein, und es hat den Anschein als ob Jugendliche innerhalb dieser Gemengelage von widerstreitenden Interessen das geringste Gewicht gespielt haben und sich nicht als Agenten ‚ihrer‘ Rechte emanzipieren konnten. Das Jugendrecht bzw. das Jugendbild des Rechts ist auch heute noch gekennzeichnet von einem traditionellen Verständnis, in dem Jugend, ähnlich wie Kindheit, als eine zu bestimmende, disziplinierende und zu regelnde Größe verstanden wird. Ohne die Fortschritte der Jugendgesetzgebung negieren zu wollen, zieht sich doch durch die letzten Jahrzehnte eine deutliche Kontinuität eines deutschen Rechtsverständnisses, bei dem Elterninteressen, ordnungspolitische Kalküle sowie ein autoritatives

und an Prävention vor Verwahrlosung und Delinquenz ausgerichtetes Jugendbild dominieren. Die rechtliche Situation der Jugendlichen vergibt und begrenzt (Maß-)Regelungsbefugnisse an Eltern, Erziehungsanstalten, Behörden und Institutionen; und auch heute noch konkurriert das Recht von Jugendlichen auf ein adäquates Aufwachsen unter angemessenen sozialisatorischen Verhältnissen, auf Selbstbestimmung und die Möglichkeit, relevante Interessen z. B. auch gegen Eltern autonom vertreten zu können, noch immer mit gegenläufigen Tendenzen, die sich eher an elterlicher, polizeilicher oder staatlicher Gewalt ausrichten. Die rechtliche Jugenddebatte bewegt sich zwischen den Kategorien von Hilfe, Fürsorge, Kontrolle, Strafe, Erziehung oder Besserung. Aber werden in der Rechtspraxis und Rechtsdiskussion eher Rechte *an* Jugendlichen oder *für* Jugendliche vergeben? Eine häufig nur vermeintliche Liberalisierung des rechtlichen Umgangs mit Jugendlichen im Zeitraum des letzten Jahrhunderts bis heute kann auf diese Frage keine eindeutige Antwort geben – ebenso wenig wie darauf, ob im Jugendbild des Rechts der historisch-klassische Straf- und Züchtigungsgedanke durch eine moderne präventive und unterstützende Haltung ersetzt worden sei. Im historischen Ausblick gibt es jedenfalls keinen Anlass, das zurückliegende Jahrhundert der Jugend als einen Zeitrahmen zu verstehen, in dem sich das deutsche (Jugend-) Recht eindeutig von einer autoritären, bewahrenden und erzieherisch-züchtigenden Tradition lösen konnte.

3 Jugendliche und ihre Orientierung an Vorbildern

Eine Sorge um die Jugend wurde eine Zeit lang durch die Frage ausgedrückt, ob sich Heranwachsende an den ‚richtigen‘ Vorbildern orientieren würden. Der implizite Schluss dabei war (und ist noch immer): Personale Vorbilder können die sittliche und moralische Entwicklung Heranwachsender anleiten, aber eben nicht nur positiv, sondern auch negativ, bewertet jeweils in der Perspektive der betreffenden Erwachsenen. Auch pädagogisch sind Vorbilder immer instrumentalisiert worden, vom Struwwelpeter bis Ernst Thälmann. Als abschreckendes Beispiel resp. als Leitfigur dienten und dienen diese pädagogisierten Personalisierungen (Vorbilder) dann dazu, abstrakten Werten oder Erziehungszielen ihren Konstruktcharakter zu nehmen, sie für Jugendliche anschaulich und auf das konkrete Leben übertragbar zu machen. Aber es sind eben nicht immer die erwünschten Vorbilder, an denen sich Jugendliche ausrichten. Jugendliche bilden sich eigene Idole, machten ‚Systemfeinde‘ wie Che Guevara (in Westdeutschland) oder die Beatles (in Ostdeutschland) zu Ikonen, formen heute eher über medial-virtuelle Vorbilder ihre Jugendkulturen oder drücken Sympathien (und Antipathien gegen die Gesellschaft) durch Symboliken aus dem Giftschränk der deutschen Geschichte (Hakenkreuze etc.) aus. Weiterhin werden Jugendliche in der Moderne verstärkt durch synthetische Projektionsfolien aus den Medien und der

Kulturindustrie versorgt. Der Urwalddoktor Albert Schweitzer, einst Leitfigur für Humanismus und Altruismus, scheint heute seine Entsprechung in musikalischen Live-Aid-Aktionen zu finden, die ‚Gutes‘ mit Spaß, Pop-Prominenz und Eventcharakter verbinden.

Es stellt sich hierbei die berechnete Frage, ob der Modernisierungsprozess der letzten Jahrzehnte überhaupt noch ganzheitliche personale Orientierungen Jugendlicher unterstützt oder ob nicht individualisierte und biografisierte Lebensmuster an die Stelle personaler Orientierungen getreten sind. Verschiedene Jugenduntersuchungen und Studien geben einen empirisch fundierten Blick in die Thematik. Diese Quellen legen den Schluss nahe, dass für die identitäre Selbstsicht Jugendlicher zum Ausgang des Jahrhunderts personale Vorbilder eine immer geringere Rolle spielen und durch die Orientierungsgrößen jugendlicher Gruppenstile sowie durch gesellschaftlich vorgegebene Lebensziele (Erfolg, Schönheit, Jugendlichkeit usw.) ersetzt werden. Dabei kommt es zu einer sich komplex verstränken und widerstreitenden Tendenz: Die (idealen) Jugendbilder von Erwachsenen (z. B. Eltern oder Pädagogen) treffen als Konstrukte auf differente Selbstbilder von Jugendlichen, und die von Jugendlichen konstruierten Bilder und Typiken der sie umgebenden Erwachsenenwelt treten in eine strukturgleiche Opposition sowohl zu den Selbstkonstruktionen von Erwachsenen als auch den idealisierten jugendlichen Vorstellungen über ein zukünftiges Leben. Der moderne Generationenkonflikt, so hat es den Anschein, könnte sich zukünftig in der Arena widerstreitender Orientierungen Erwachsener und Jugendlicher als *Konflikt der ‚Konstrukte‘* abspielen.

4 Ein Dauerbrenner: Jugend und Verwahrlosung

Das Bild der Jugend in Deutschland heute wird weitgehend durch die stark angestiegene Prosperität einer Konsum- und Wohlstandsgesellschaft geprägt. Relativer Wohlstand und selbstverständlicher Rückgriff auf materielle Ressourcen (trotz postmaterieller Werthaltungen), kulturelle und Konsumautonomie Jugendlicher (trotz lang andauernder wirtschaftlicher Unselbstständigkeit) bestimmen die globale Gestalt einer verlängerten Jugendphase. Allerdings trüben ambivalente Tendenzen wie z. B. ein sich wandelnder Arbeitskräftemarkt, Konkurrenz im Bildungs- und Ausbildungswesen, Jugendarmut oder Orientierungsprobleme dieses Bild einer saturierten Jugend. Und an den ‚Rändern‘ der integrierten, materiell gut gestellten Jugend befinden sich noch immer die Gruppierungen, die als *verwahrloste Jugend* bezeichnet werden.

In historischer Kontinuität war ein Teil der Jugend auch immer charakterisiert durch Phänomene von Armut, Deklassierung, Außenseitertum, Kriminalität oder Sucht. Folgt man der Historie ‚verwahrloster‘, ‚asozialer‘ Jugend, dann erkennt man, dass unterschiedliche Gründe dazu geführt haben, warum Jugend-

liche entweder auf der Straße oder in Abbruchhäusern leben, nicht zur Schule gehen, sich sozialen Regeln widersetzen, mit ihrer Andersartigkeit stören oder provozieren. Armut, (sub-)proletarische Herkunft, Widerstand gegen den Staat, Verelendung, Drogen, Broken-home-Verhältnisse, jugendkulturelle Lust an dem Leben als Outlaw und viele andere Gründe erzeugen immer wieder jugendliche Ausreißer und Vagabunden, konfrontieren die Öffentlichkeit mit dem ‚Störfaktor‘ Jugend. In dieser Beziehung haben sich früher die BRD und die DDR nicht unterschieden. Auch der Sozialismus kannte Jugendliche als ‚Krawallmacher‘, ‚Halbstarke‘ und ‚Arbeitsverweigerer‘. Zu einer Integration oder Akzeptanz dieser Jugend ist es eigentlich nie gekommen, zu gravierend unterschieden sich ihre Lebensmuster von gesellschaftlich akzeptierten Normalentwürfen. Die unterschiedlichen historischen Phasen der letzten Zeit und die unterschiedlichen politischen Verhältnisse in Deutschland brachten lediglich unterschiedlich abgestufte Präventions- und Interventionsformen gegen Verwahrlosung hervor. Akzeptanz konnten und können die betreffenden Jugendlichen nur dosiert erwarten, vermeintlich etwa durch den sozialromantischen Blick der 60er und 70er-Jahre, in dem jugendliche Außenseiter- und Drogenmilieus als Anzeichen eines revolutionären Aufbruchs in eine neue Zeit fehlgedeutet wurden, oder durch die kontrovers diskutierte heutige akzeptierende Sozialarbeit. In der letzten Zeit jedoch werden die Verhältnisse für die ‚verwahrlosten‘ Jugendlichen anscheinend wieder härter. Auch in die Soziale Arbeit dringen zunehmend regulative und ordnungspolitische Tendenzen, deren Hauptanliegen es ist, die ‚verwahrloste‘ Jugend aus dem Erscheinungsbild der Öffentlichkeit in Deutschland – wie es eigentlich schon immer versucht wurde – zu eliminieren. Dabei wurde ein us-amerikanischer Begriff von regulativer Sozialpolitik, Zero Tolerance Policy, als Null-Toleranz übernommen, um anzudeuten, dass harte Strafen an die Stelle weicher sozialpädagogischer Maßnahmen gestellt werden.

5 Ausblick und Tendenzen

Für alle Jugendlichen in Deutschland sind heute und werden zukünftig die *Mediatisierung* und *Kommerzialisierung* des Lebens ausschlaggebend sein. Das ausgehende 20. Jahrhundert war dadurch geprägt, dass sich die Medien zu einer mächtigen Sozialisationsinstanz, neben den traditionellen Erziehungsinstitutionen wie Elternhaus, Gleichaltrigengruppen und Schule, entwickelt haben. Jugendliche erfahren und ‚lernen‘ heute aus den Medien fast mehr als über die Schule und das Elternhaus, und mit Medien verbringen Jugendliche auch einen Großteil ihrer Freizeit. Damit verbunden ist die Kommerzialisierung des Jugendalters. Das meint nicht nur, dass Geld und Materielles für Jugendliche eine immer größere Rolle spielen. Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Lebensbereiche der Jugend auch zunehmend ökonomisiert. In der Freizeit, bei jugendkulturellen Statussym-

holen wie Kleidung oder Accessoires, bei Events oder Reisen sind diejenigen Angebote für Jugendliche attraktiv, die gekauft und bezahlt werden müssen. Jugendliche werden dadurch zu einer umworbenen Konsumentengruppe, und die nicht kommerzielle außerschulische Jugendarbeit verliert an Bedeutung. Der Trend an sich verwundert kaum, werden die Jugendlichen in Deutschland doch durch eine Gesellschaft des kommerziellen Konsums geprägt und erzogen.

Problematisch kann diese Tatsache allerdings durch eine eklatante Disparität des Jugendlichenstatus werden. So wird sich in Zukunft noch der Widerspruch einer frühen konsumptiven Selbstständigkeit Jugendlicher und einer gleichzeitigen langen Phase der ökonomischen Unselbstständigkeit verstärken. Bis Heranwachsende heute wirtschaftlich autonom sind und bis ihnen überhaupt die Möglichkeit eröffnet wird, für sich und andere volle Verantwortung zu übernehmen, verstreicht eine lange Zeit. Die ehemals klassischen Einstiegsereignisse in das Erwachsenenalter wie Berufseintritt, Heirat oder Elternschaft verschieben sich zeitlich nach hinten, während ebenso klassische biografische Übergangsereignisse in das Erwachsenenalter wie die Selbstbestimmung der Sexualität, die Autonomie der Lebensführung, Konsummöglichkeiten oder eine eigene Wohnung heute schon auf das Jugendalter zutreffen und sich in der Lebenszeit verfrüht haben. Diese Liberalisierung und Autonomisierung der eigenen Lebensführung Jugendlicher trifft allerdings fast überwiegend für Bereiche zu, in denen Verantwortlichkeit für andere sowie Partizipation an gesellschaftlich oder politisch relevanten Entscheidungen ausgeblendet bleiben. Die Jugendlichen in Deutschland werden auf Grund struktureller Ursachen demnach immer stärker von gesellschaftlicher Verantwortung und einer lebenspraktischen Besorgung der eigenen Existenz abgekoppelt. Daraus folgt, dass in Deutschland aktuell und auch weiterhin eine Jugend heranwächst, die über die ersten zwei bis drei Jahrzehnte ihres Lebens in einer zwangsweisen Unselbstständigkeit gehalten wird, gleichzeitig aber weit reichende Autonomieerfahrungen macht, in eine selbstverständliche Anspruchshaltung hineinsozialisiert wird und zudem lernt, die Verheißungen und Verlockungen einer reichen Konsumgesellschaft auf die eigene Sinnerfüllung zu beziehen. Es darf deshalb nicht verwundern, wenn unter Jugendlichen die Bereitschaft nachlässt, sich langfristig und kontinuierlich zu engagieren, wenn politisch-gesellschaftliche Verantwortung über den Rahmen kurzfristigen Engagements abnimmt oder Parteien, Gewerkschaften, Vereine etc. über die Institutionenmüdigkeit der Jugendlichen klagen. Denn wenn eine Gesellschaft ihre nachwachsenden Generationen über eine immer längere Jugendzeit von vielen lebenspraktischen Verantwortungen ‚befreit‘, muss sie auch in Kauf nehmen, dass Jugendliche immer weniger oder zufälliger gesellschaftliche Belange als ‚ihre‘ Belange sehen und dementsprechend demotivierter werden, für diese Belange aktiv einzutreten.

Literatur

- Baacke, Dieter (1999): *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. Weinheim/München: Juventa
- Ferchhoff, Wilfried (2007): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ferchhoff, Wilfried; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hrsg.) (1995): *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten*. Weinheim/München: Juventa
- Fuchs, Werner (1983): *Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?* In: *Soziale Welt*, 34. Jg., S. 341–371
- Gillis, John R. (1980): *Geschichte der Jugend*. Weinheim/Basel: Beltz
- Groenemeyer, Axel; Hoffmann, Dagmar (Hrsg.) (2014): *Jugend als soziales Problem – soziale Probleme der Jugend?: Diagnosen, Diskurse und Herausforderungen*. Wiesbaden: SpringerVS
- Hornstein, Walter (1966): *Jugend in ihrer Zeit. Geschichte und Lebensformen des jungen Menschen in der europäischen Welt*. Hamburg: Marion von Schroeder Verlag
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2013): *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Inglehart, Ronald (1975): *The Silent Revolution. Chancing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton/New York
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1981): *Jugend '81. Lebensentwürfe. Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. 3 Bde. Hamburg: Leske & Budrich
- Mannheim, Karl (1928/1929): *Das Problem der Generationen*. In: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7, 2/3-1928/29, S. 157–185, S. 309–330
- Mitterauer, Michael (1986): *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Muchow, Hans H. (1962): *Jugend und Zeitgeist. Morphologie der Kulturpubertät*. Reinbek: rororo
- Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1998): *Jugend*. In: Christoph Führ; Carl-Ludwig Furck (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI.: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland*. München: Verlag C. H. Beck, S. 192–216
- Schelsky, Helmut (1957): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf/Köln: Eugen Diederichs Verlag
- Scheuch, Erwin K. (1975): *Die Jugend gibt es nicht. Zur Differenziertheit der Jugend in heutigen Industriegesellschaften*, in: C. F. von Siemens Stiftung (Hrsg.): *Jugend in der Gesellschaft*. München, 54–78
- Spranger, Eduard (1924): *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle und Meyer
- Tenbruck, Friedrich N. (1962): *Jugend und Gesellschaft. Eine Soziologie der Jugend*. Düsseldorf und Köln: Rombach
- Tews, Hans-Peter (1993): *Die „neuen Alten“ – aus der Sicht der Soziologie*. In: *forum* 3/1993, S. 9–30

- Treumann, Klaus Peter; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe; Hagedorn, Jörg; Kämmerer, Manuela (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wyneken, Gustav (1919): Schule und Jugendkultur. Jena: Diederichs
- Wyneken, Gustav (1919): Revolution und Schule. Leipzig: Julius Klinkhardt

Klassische Ansätze, Theorien und Diskursfelder zum Begriff der Identität



Schule als Ort des Aufwachsens, der Entwicklung und der Identität

Juliane Noack-Napoles

1 Einleitung

Schule ist für Erikson (1973) im allgemeinsten Sinne zunächst eine zwischen Kindheit und Erwachsenenleben geschobene Periode, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Kinder aller Kulturen irgendeine Form systematischer Belehrung erhalten, wodurch sie die technischen und sozialen Grundlagen von Arbeitssituationen ihrer jeweiligen Gesellschaft kennenlernen, und die dazu dient, diese an die folgende Generation weiterzugeben. Insofern sieht Erikson (vgl. ebd.) den Beitrag der Schule zur Identitätsentwicklung im Aufbau guter Beziehungen zur Welt des Schaffens und zu denjenigen, die diese neuen Fertigkeiten lehren und teilen. Dies lässt sich mit Fends (1974) zentraler These konkretisieren, nach der „das Schulsystem in einer *instrumentalen Beziehung* zu umfassenderen gesellschaftlichen Bezugssystemen steht, und zwar insbesondere zum Produktionsbereich, zur Sozialstruktur und zum politischen Bereich“ (ebd., S. 62). Diese Beziehung kann wiederum in drei Funktionen schulischer Sozialisation aufgegliedert werden: in die Qualifikationsfunktion, in die Selektions- und Allokationsfunktion sowie in die Legitimations- und Integrationsfunktion. Ausgehend von Eriksons (1956) Definition von Identität als „a mutual relation in that it connotes both a persistent sameness within oneself (self-sameness) and a persistent sharing of some kind of essential character with others“ (ebd., S. 57),¹ soll Schule im Folgenden hinsichtlich ihrer Legitimations- und Integrationsfunktion betrachtet werden. Diese thematisiert den Beitrag der Schule zur Erhaltung der gesellschaftlichen Stabilität und des politischen Systems und zielt darauf ab, „die Schüler in einer Weise zu be-

1 Im Folgenden wird die deutsche Version dieser Definition von Identität verwendet: „Der Begriff ‚Identität‘ drückt also insofern eine wechselseitige Beziehung aus, als er sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfaßt“ (Erikson 1973, S. 124).

einflussen, dass sie die bestehenden politischen Verhältnisse erkennen, sie akzeptieren und sich ihren Forderungen gemäß verhalten lernen“ (Fend 1974, S. 174). Es werden also Werteorientierungen und Interpretationssysteme vermittelt, die wiederum „die Teilhabe an den gruppenspezifischen Charakterzügen“ (Erikson 1973, S. 124) ermöglichen. Dies erlaubt es im Sinne Zinneckers (1974) von der Bildung eines Sozialcharakters zu sprechen und mit ihm festzuhalten: „Der Ort, an dem die zeitgenössischen Sozialcharaktere maßgeblich geformt werden, ist die Schule“ (ebd., S. 605). Das geschieht jedoch nicht explizit in den Unterrichtsfächern, sondern als Bestandteil des heimlichen Lehrplans. Das Paradigma des heimlichen Lehrplans unterstellt, „daß die Werte und Routinen, die durch das Lehrpersonal und die Unterrichtsordnung den Schülern übermittelt würden, den ‚eigentlichen‘ kulturellen Lernprozess in der Schule“ (Zinnecker 2000, S. 669) bilden. Im Konzept des heimlichen Lehrplans treffen sich gleichsam die Annahmen zum Identitätskonzept von Erikson und die Legitimations- und Integrationsfunktion von Schule, denn der heimliche Lehrplan „will erfahren, mit Hilfe welcher Mechanismen eine Gesellschaft in der Schule dafür sorgt, daß die Charaktermuster, die zu ihrem Fortbestand notwendig sind, der folgenden Generation eingeprägt werden“ (Zinnecker 1974, S. 604).

Hierzulande unterliegen Schüler/innen ab dem sechsten Lebensjahr der zwölfjährigen Schulpflicht, die sich in eine Vollzeitschulpflicht (neun oder zehn Jahre, je nach Bundesland) und eine Teilzeitschulpflicht, in der Regel von zumindest drei Jahren (Berufsschulpflicht), unterteilt (vgl. Kiper 2013). Insofern entspricht das Schulleben der vierten und fünften Phase des Modells der psychosozialen Entwicklung von Erikson. Beide Phasen werden zunächst jeweils hinsichtlich ihrer identitätsrelevanten Gesichtspunkte vorgestellt. Heuristisch wird der Entwicklungsprozess der Identität in zwei begrifflich unterschiedliche Perioden unterteilt. Die erste ist die der Identitätsbildung (im Sinne seiner lateinischen Entsprechung *formatio*), deren Ergebnis ein einzigartiges Produkt darstellt, das die Summe all der aufeinanderfolgenden Identifikationen der ersten vier Phasen umfasst, doch mehr ist als diese. In der zweiten Periode, die der Identitätsentwicklung, stößt die sich so gebildete Identität auf ihre Krise, „die sich nur in neuen Identifizierungen mit Altersgleichen und Führerfiguren außerhalb der Familie lösen läßt“ (Erikson 1988a, S. 82 f.). Anschließend wird Schule dahingehend untersucht, inwiefern sie die wechselseitige Beziehung der dauernden Teilhabe des Individuums an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen einerseits und dem dauernden inneren Sich-Selbst-Gleichsein andererseits gestaltet.

2 Schulalter und Identitätsbildung

Die Schullaufbahn beginnt phasentypisch gedacht in der vierten Phase, die auch als das (Grund-)Schulalter bezeichnet wird. Dieser Phase geht wiederum die des Spielalters voraus, welche die dritte Phase mit den Polen „Initiative versus Schuldgefühl“ konstituiert und deren Beitrag zur Identitätsbildung darin besteht, „die Initiative und das Gefühl für den Zweck erwachsender Aufgaben beim Kind freizusetzen, die eine Erfüllung seiner Spannweite an Fähigkeiten versprechen (aber nicht garantieren können)“ (Erikson 1988a, S. 117). Der Radius wichtiger Beziehungen weitet sich in der vierten Phase von der Kernfamilie (3. Phase) auf die Nachbarschaft und Schule aus. Weiterhin unterscheidet sich die vierte Phase insofern grundlegend von den drei vorherigen, als dass es hinsichtlich der „menschlichen Grundtriebe keine Schaukelbewegung von einem inneren Aufruhr zu einer neuen Bemeisterung gibt“ (Erikson 1999, S. 255), weil die Grundtriebe nun ruhen bzw. verdrängt werden. Aus psychoanalytischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass das normal entwickelte Kind in dieser Zeit die Triebe sublimiert, die es zum Träumen und Spielen veranlassen haben. Das heißt, „es wendet sie auf konkrete Unternehmungen und gebilligte Ziele an“ (Erikson 1988a, S. 119). Dadurch tritt das Kind in den Spezialzustand, den Freud als Latenzperiode bezeichnet. Also jene lange Verzögerung, die beim Menschen die infantile Sexualität von der körperlichen sexuellen Reifung trennt und ein psychosexuelles Moratorium darstellt. Erikson (1999) fasst zusammen:

„Das Kind muß frühere Hoffnungen und Wünsche vergessen, während seine überschäumende Phantasie gezähmt und ins Geschirr der Gesetze abstrakter Dinge gespannt wird. Denn ehe das Kind, das psychologisch schon ein rudimentärer Vater oder eine rudimentäre Mutter ist, auch biologisch in diese Rolle hineinwachsen kann, muß es noch lernen, in der Arbeitswelt und als potenzieller Ernährer seinen Platz zu finden“ (ebd., S. 253).

Das Grundschulalter stellt also ein *psychosexuelles Moratorium* dar, in dem der zukünftige Ehepartner und Elternteil „erst jene Unterrichtssysteme, die in seiner Gesellschaft vorgesehen sind, durchlaufen und die technischen und sozialen Grundlagen von Arbeitssituationen kennenlernen“ muss (Erikson 1973, S. 98 f.). In dieser Phase stehen sich die Pole Leistung und Minderwertigkeitsgefühl² gegen-

2 Hinsichtlich der Pole zeigt sich, ähnlich wie bei anderen integralen Begriffen der Theorie Eriksons, eine uneinheitliche Begriffsverwendung, die in der Mehrheit der Fälle das Resultat nicht standardisierter Übersetzung seines Werkes ist (vgl. hierzu Noack 2005). Am Beispiel der 4. Phase: Fleiß versus Inferiorität (vgl. Erikson 1973); Betätigungsgefühl versus Minderwertigkeitsgefühl (vgl. ebd., 1988a); Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl (vgl. ebd., 1988b); Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl (vgl. ebd., 1999).

über. Als Fleiß bzw. Leistung bezeichnet Erikson (1988b) ein Grundgefühl kompetenter Aktivität, „das sowohl den Gesetzen der Welt der Werkzeuge als auch den Regeln der Kooperation bei geplanten und festgelegten Vorgehensweisen angepasst ist“ (ebd., S. 99). In einer Werk-Situation völlig aufzugehen und sie zur Vollendung zu bringen, stellt im Rahmen der vierten Phase ein Ziel dar, das – aus psychoanalytischer Perspektive – „allmählich die Launen und Einfälle seiner [des Kindes; JNN] idiosynkratischen Triebe und persönlichen Enttäuschungen überlagert“; das Kind „entwickelt eine Lust an der *Vollendung eines Werkes* durch Stetigkeit und ausdauernden Fleiß“ (Erikson 1973, S. 103). So lernt es, sich durch die Herstellung von Dingen Anerkennung zu verschaffen, die der Identität schließlich ihre wirkliche Stärke verleihen wird. Das Minderwertigkeitsgefühl ist der Gegenpol dieser Phase und stellt die Entfremdung von sich selbst oder von seinen Aufgaben dar, verbunden mit einem Gefühl der Unzulänglichkeit. Minderwertigkeit beschreibt einen Zustand, in dem das Kind die Hoffnung aufgibt, sich mit den Großen, die sich im gleichen allgemeinen Rahmen der Werkzeugwelt betätigen, identifizieren zu können, weil „es mit den Werkzeugen und Handfertigkeiten nicht zurechtkommt oder weil es unter seinen Werk-Gefährten keinen eigenen Stand finden kann“ (Erikson 1999, S. 254). Eine mögliche Folge hiervon ist der Verlust des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten sowohl in der Werkzeugwelt als auch in der Anatomie und dem damit verbundenen Glauben zur Mittelmäßigkeit und zu einem Krüppeldasein verdammt zu sein (vgl. ebd.). Die elementare Stärke, die sich in dieser Phase entwickelt, ist die der Kompetenz. Kompetenz bezeichnet den freien Gebrauch „von Geschicklichkeit und Intelligenz bei der Erfüllung von Aufgaben, unbehindert durch infantile Minderwertigkeitsgefühle“ (Erikson 1966, S. 112). Sie führt gleichsam zu einem Gefühl, „das im Heranwachsenden allmählich zur Integration aller sich entwickelnden Methoden der Überprüfung und Beherrschung von *Faktualität* und gemeinsamer *Aktualität* bei denjenigen führen muß, die in der gleichen Produktionssituation zusammenarbeiten“ (Erikson 1988b, S. 100). Insofern ist Kompetenz die Grundlage für die kooperative Teilnahme an Technologien und beruht ihrerseits auf der Logik von Werkzeugen und Kenntnissen (Erikson 1966). Trägheit ist die Antipathie dieser Phase, die unentwegt die Produktivität eines Individuums zu lähmen droht. Die letzte Dimension, hinsichtlich derer Erikson die einzelnen Phasen darstellt, ist die Ritualisierung. In der vierten Phase stehen sich das Formale (der Technik) und der Formalismus gegenüber. Der formale Aspekt menschlicher Leistung wird zu einer höheren Ordnung, die man wahrnimmt und an der man teilhat. Übermäßige Formalisierung, Perfektionismus und leere Zeremonien können das formale Element und damit dessen soziale Funktion untergraben. Diese ritualistische Tendenz bezeichnet Erikson (1988b) als Formalismus.

Der Beitrag, den die vierte, als Schulalter bezeichnete, Phase zur Identitätsbildung leistet, ist die Errichtung eines bestimmten Verhältnisses des Kindes zur Welt der Handfertigkeiten und Werkzeuge durch die Weitergabe der jeweiligen

kulturellen Technologie (vgl. Erikson 1999). Das Moment der Leistung³ stellt das Bindeglied zwischen der Schule und der sich entwickelnden Identität dar. Insofern zielt Schule darauf ab, dass das Kind die Kenntnisse erwirbt, die ihm die Teilnahme an der speziellen Technologie seiner Kultur ermöglichen, und „zugleich soll in ihm ein Sinn für Leistung und Werkgemeinschaft als Lebenschance und -aufgabe geweckt werden“ (Erikson 1973, S. 161). Dies geschieht, indem es bereit, willens und fähig wird, „sich den rudimentären Geschicklichkeiten zu widmen, die die notwendige Vorbereitung für die Werkzeuge und Waffen, Symbole und Konzepte seiner Kultur bilden“ (Erikson 1988a, S. 231). An dieser Stelle kommt ein Mechanismus zum Tragen, in dem sich die ganze Tragweite der Relevanz des Schulalters für die Identitätsbildung und die spätere Identitätsentwicklung widerspiegelt: Während sich nämlich das Schulkind die technologischen und kulturellen Methoden aneignet, lässt es gleichzeitig zu, dass es selbst von eben diesen Methoden angeeignet wird. Was damit gemeint ist, offenbart sich in der Überzeugung, die sich in der vierten Phase bildet: „Ich bin, was ich lerne“ (Erikson 1973, S. 98) – und bezogen auf die aktuelle Gesellschaft: „Ich bin das, was zum Funktionieren zu bringen ich lernen kann“ (Erikson 1988a, S. 122). Demzufolge ist es nach Erikson (1988a) unabdingbar, dass „die Strukturen der Kultur und die Handhabungen, die grundlegend für die *herrschende Technologie* sind, bedeutungsvoll ins Schulleben hineingreifen und bei jedem Kind ein Gefühl der Leistungsfähigkeit und Zuständigkeit fördern – das heißt die freie Übung von Geschicklichkeit und Intelligenz, ungestört von infantilen Minderwertigkeitsgefühlen“, denn „das bildet die bleibende Grundlage für die kooperative Teilnahme am produktiven Leben des Erwachsenen“ (ebd., S. 121).

3 Adoleszenz und Identitätsentwicklung

Die Adoleszenz umfasst die fünfte der neun von Erikson (1997)⁴ postulierten Phasen der psychosozialen Entwicklung und ist durch die Krise „Identität versus Identitätskonfusion“ charakterisiert. Unter Adoleszenz versteht Erikson ein Stadium des Übergangs mit der Funktion, den Heranwachsenden auf die möglichen Errungenschaften und verbindlichen Ideale einer lebendigen, sich entwickelnden Kultur zu verpflichten (vgl. Erikson 1982). Ursprünglich ging Erikson (1988a) da-

3 An dieser Stelle ist es unerlässlich, sich erneut vor Augen zu führen, dass Erikson im Original von *industry* spricht, was mit „Leistung“, „Fleiß“, „Werksinn“ oder „Betätigungsgefühl“ übersetzt wurde und ein Grundgefühl kompetenter Aktivität meint, „das sowohl den Gesetzen der Welt der Werkzeuge als auch den Regeln der Kooperation bei geplanten und festgelegten Vorgehensweisen angepaßt ist“ (Erikson 1988b, S. 99).

4 Die erst später formulierte neunte Phase (Erikson 1997, Erikson et al. 1986) hat bisher noch keinen systematischen Eingang in die deutschsprachige Rezeption von Eriksons Werk gefunden.

von aus, dass es sich bei der Adoleszenz um das letzte Stadium der Kindheit handelt, das erst endgültig abgeschlossen ist, „wenn das Individuum seine Kindheits-Identifizierungen einer neuen Art von Identifizierung untergeordnet hat, die es dadurch erwirbt, daß es Geselligkeit und Gesellungsfähigkeit in sich aufnimmt und mit und unter seinen Altersgenossen eine auf Wettbewerb eingestellte Lehrzeit durchgemacht hat“ (ebd., S. 150).⁵ Da sich jedoch aufgrund des technologischen Fortschritts die Zeitspanne zwischen dem frühen Schulleben und der endgültigen Zulassung des jungen Menschen zur spezialisierten Arbeit immer weiter ausdehnt, „wird dieses Stadium des Heranreifens zu einer immer deutlicher umrissenen und bewußten Periode, fast zu einer Lebensform zwischen Kindheit und Erwachsensein“ (Erikson 1988a, S. 123). Zehn Jahre später resümiert er aufgrund des Bedeutungswandels der Lebensstadien in einer schnell sich verändernden Welt der Spezialisierung und des Expertentums: „War der ‚Adoleszentulus‘ vormdem ein Geschöpf im Übergangsstadium, so wird er heute zunehmend zum Teilnehmer an einem autonomen Lebensstadium“ (Erikson 1982, S. 204). Dementsprechend betrachtet Erikson (1988b) die Adoleszenz und die immer länger werdende Ausbildungszeit der späteren Schul- und Hochschuljahre als ein *psychosoziales Moratorium*, welches einem jungen Menschen gesellschaftlich nicht nur zugebilligt, sondern auch aufgezwungen werden kann. Das bedeutet für Erikson (1988b) „eine Periode sexueller und kognitiver Reifung und gleichzeitig (...) ein sanktionierter Aufschub endgültiger Verpflichtung.“⁶ Dieses Moratorium erlaubt eine relative Ellenbogenfreiheit für Rollenexperimente, zu denen auch der sexuelle Bereich gehört, und diese Experimente sind für eine adaptive Selbsterneuerung der Gesellschaft wichtig“ (ebd., S. 98). Das psychosoziale Moratorium ist dadurch charakterisiert, dass der junge Mensch teils jugendliche, teils erwachsene Verhaltensformen ausleben oder zumindest experimentell erproben und schließlich doch zu einer „Übereinstimmung mit traditionellen Idealen oder neuen ideologischen Tendenzen finden kann“ (Erikson 1982, S. 206). Dadurch gewinnt er das Gefühl *innerer* und *sozialer* Kontinuität, weil einerseits das, was er als Kind gewesen ist, mit dem, was er nun im Begriff ist zu werden, sowie andererseits das Bild, in dem er sich selbst wahrnimmt, mit dem Bild, unter dem ihn seine Gruppe, seine Sozietät erkennt, verbunden werden (vgl. Erikson 1973). Ein echtes Moratorium befreit von Zeitdruck und ermöglicht so Spielräume für zeitlose Werte. Dennoch muss es

5 Aufgrund der befremdlichen Übersetzung hier zum besseren Verständnis das Original: „Adolescence is the last stage of childhood. The adolescent process, however, is conclusively complete only when the individual has subordinated his childhood identifications to a new kind of identification, achieved in absorbing sociability and in competitive apprenticeship with and among his age mates“ (Erikson 1968, S. 155).

6 Im Original heißt es: „(...) a period of sexual and cognitive maturation and yet a sanctioned postponement of definitive commitment“ (Erikson 1997, S. 75).

per definitionem zu Ende gehen, da ein Moratorium ohne Ende alle Utopien abschafft, außer der eines unendlichen Moratoriums (Erikson 1982).

Die von den Jugendlichen in dieser Lebensphase zu lösende Aufgabe besteht in der endgültigen Zusammenfassung der konvergierenden und dem Aufgeben der divergierenden Identitätselemente. Dies geschieht, indem zunächst die wichtigsten Ich-Abwehrmechanismen gegen die gewaltig anwachsende Intensität der Triebe aufrechterhalten werden. Zweitens muss das Ich lernen, die wichtigsten „konfliktfreien“ Leistungen in Übereinstimmung mit Werk-Möglichkeiten zu konsolidieren und drittens müssen die Kindheitsidentifikationen in Übereinstimmung mit den Rollen, die von irgendeinem weiteren Ausschnitt der Gesellschaft angeboten werden, synthetisiert werden. Der Jugendliche muss also Wahlen und Entscheidungen treffen, die mit zunehmender Unmittelbarkeit zu Verpflichtungen für das weitere Leben führen. In Anbetracht dieser an den Jugendlichen gestellten Aufgaben variieren Dauer, Intensität und Ritualisierung der Adoleszenz sowohl individuell als auch kulturell (vgl. Erikson 1988a).

4 Identitätskrise

Die psychosoziale Krise der Adoleszenz ist die Identitätskrise und durch die Antithese „Identität versus Identitätsdiffusion“ bestimmt. Erst durch das mit der Adoleszenz verbundene physiologische Wachstum, der geistigen Reifung und der sich vergrößernden sozialen Verantwortung erwirbt das Individuum die Vorbedingungen, um überhaupt die Krise der Identität zu erleben und zu durchlaufen: „Wir können tatsächlich von der Identitätskrise als dem psychosozialen Aspekt des Heranreifens sprechen“ (Erikson 1988a, S. 86). Erikson benutzt den Begriff der Krise als Bezeichnung für einen notwendigen Wendepunkt, für den entscheidenden Moment, in dem die Entwicklung den einen oder den anderen Weg einschlagen muss. Die Identitätskrise hat sowohl eine psychische, eine soziale als auch eine psychohistorische Seite. Zu ihren psychischen Aspekten zählt, dass sie teils bewusst, teils unbewusst verläuft. So geht die Identitätskrise bei manchen Jugendlichen, in manchen Klassen, in gewissen Geschichtsperioden kaum merklich vorüber, wohingegen sie sich bei anderen deutlich als kritische Periode abzeichnet oder als eine Art zweite Geburt erlebt wird. Des Weiteren gehört zur Identitätsbildung in normativer Hinsicht auch eine negative Seite, „die das ganze Leben hindurch ein widerspenstiger, aufrührerischer Teil der Gesamtidentität bleiben kann“ (Erikson 1973, S. 197). Schließlich bezieht sich die dritte unbewusste Komplikation der Identitätskrise auf deren Tiefe, die wiederum von der latenten Panik abhängt, von der eine geschichtliche Periode erfüllt ist: „Manche Zeiten werden zu Identitäts-Vacua, die von drei Grundformen menschlicher Sorge erfüllt sein können: von *Furcht* auf Grund neu gegebener Tatsachen, etwa neuer Erfindungen (auch neuer Waffen), die das ganze Weltbild grundlegend verändern; von *Angst*

auf Grund symbolischer Gefahren, die vage als Folge des Verfalls der bestehenden Ideologien geahnt werden, und *Beklemmung* vor einem existentiellen Abgrund ohne spirituellen Sinn“ (ebd., S. 197).

Ein zweiter psychischer Aspekt der Identitätskrise ist die Konflikt-Dynamik, welche vor allem zu den Höhepunkten der Krise zu gegensätzlichen seelischen Zuständen wie hohe Verletzlichkeit einerseits und die Vorbereitung auf große Zukunftsaussichten andererseits führen kann (Erikson 1973). Zudem hat die Identitätskrise ihre eigene Entwicklungsperiode, vor der es aufgrund der körperlichen, intellektuellen und sozialen Voraussetzungen nicht zu einer wahren Krise kommen kann. Andererseits darf sich die Krise auch nicht über diese Entwicklungsperiode hinaus verzögern, weil sonst alle folgenden Entwicklungen in Mitleidenschaft gezogen werden (vgl. ebd.). Ein letzter psychischer Aspekt der Identitätskrise kann darin gesehen werden, dass sie sowohl in die Vergangenheit zurückreicht, als auch in die Zukunft vorausgeht. D. h., sie gründet sich auf die Kindheitsphasen und muss sich in jeder folgenden Lebensphase erhalten und erneuern. Der soziale Aspekt der Identitätskrise zeigt sich darin, dass Identität innerhalb der Gemeinschaft, der der Einzelne angehört, gefunden werden muss und das gesamte Leben hindurch von der Stützung gesellschaftlicher Modelle abhängt. Diese Modelle sind ihrerseits mit den jeweiligen geschichtlichen Epochen verwoben, was sich wiederum auf die Identitätskrise auswirkt und ihre psychohistorische Seite konstituiert.

Zusammengefasst ist die Identitätskrise die normative Entwicklungskrise der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters, womit sie in einem Lebensabschnitt auftritt, „in dem jeder Jugendliche aus dem, was noch von der Kindheit her in ihm wirksam ist, und aus den Hoffnungen, die er auf das vorausgeahnte Erwachsensein setzt, eine zentrale Ausrichtung für sich finden muß. Er muß eine sinnvolle Beziehung entdecken zwischen seiner Vorstellung von sich selbst und der Vorstellung, die – wie er schärfer als zuvor beobachtend, feststellt – andere über ihn haben“ (Erikson 1975, S. 14).

4.1 Identitätsdiffusion

Die Antithese der Identität ist die Identitätsdiffusion bzw. Identitätsverwirrung, die zusammen den Konflikt der Identitätskrise begründen. Der Zustand akuter Identitätsverwirrung manifestiert sich gewöhnlich zu einem Zeitpunkt, „wo sich der junge Mensch einer Kombination von Erlebnissen ausgesetzt findet, die gleichzeitig seine Hingabe an körperliche Intimität (keineswegs immer nur eindeutig sexueller Art), an eine entscheidende Berufswahl, an energischen Wettstreit und an eine psychosoziale Selbstdefinition fordern“ (Erikson 1988a, S. 162). Als Identitätsdiffusion bezeichnet Erikson (1974) eine vorübergehende oder dauerhafte Unfähigkeit des Ichs zur Bildung einer Identität, wobei es vor allem

die Unfähigkeit ist, sich für eine berufliche Identität zu entscheiden, die Jugendliche beunruhigt. Die Heranwachsenden versuchen insbesondere herauszufinden, „wie sie in den Augen anderer erscheinen, verglichen mit ihrem eigenen Gefühl, das sie von sich haben, und wie sie ihre früher geübten Rollen und Geschicklichkeiten mit den augenblicklichen vorherrschenden Idealtypen in Verbindung setzen können“ (Erikson 1999, S. 255 f.). Insofern durchkämpft der Jugendliche viele frühere Krisen erneut, um ein neues Kontinuitäts- und Gleichgewichtsgefühl zu finden. Während dieser Zeit überidentifizieren sich Jugendliche zeitweilig – bis zu einem Grad verbunden mit einer scheinbar völligen Aufgabe des Ich – mit Helden von Cliquen und Massen. Andererseits können sie extrem exklusiv, intolerant und grausam gegen andere sein, wobei die gewählten Kennzeichen der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit oft willkürlich sind. Das Gefühl der Ich-Identität, um das die Jugendlichen ringen, lässt sich beschreiben als „die angesammelte Zuversicht des Individuums, daß der inneren Gleichheit und Kontinuität auch die Gleichheit und Kontinuität seines Wesens in den Augen anderer entspricht, wie es sich nun in der greifbaren Aussicht auf eine ‚Laufbahn‘ bezeugt“ (Erikson 1999, S. 256). Basierend auf dem der Theorie Eriksons zugrundeliegenden epigenetischen Prinzip kann sich die Identität nicht manifestieren, ohne den passenden Partner in Arbeit und Liebe gefunden zu haben. Dennoch müssen ihre Grundmuster „(1) aus der selektiven Anerkennung und Nichtanerkennung der Identifikation des Individuums aus der Kindheit hervorgehen und (2) aus der Art und Weise, in der der soziale Prozeß der erlebten Zeit junge Menschen identifiziert – im besten Fall in ihrer Anerkennung als Personen, die so werden mußten, wie sie sind und denen man, so wie sie sind, vertrauen kann“ (Erikson 1988b, S. 94 f.). Die Identitätsdiffusion weist Charakteristika auf, die in den jeweils vorherigen Phasen wurzeln bzw. die folgenden Phasenthematiken vorwegnehmen. Die wichtigsten seien hier kurz vorgestellt: Das erste Charakteristikum, die Verwirrung der Zeit, d. h. eine Störung des Zeit-Erlebens, kann sich in dem Gefühl zeigen, in großer Zeitbedrängnis zu sein, zugleich aber auch in dem Gefühl, den Zeitbegriff als eine Dimension des Lebens verloren zu haben, was sich oft in einer allgemeinen Verlangsamung ausdrückt. Der betroffene Jugendliche „bewegt sich in allen seinen normalen Beschäftigungen (...), als hätte er Pech an den Sohlen. Es fällt ihm schwer, zu Bett zu gehen und den Übergang in den Schlafzustand zu finden, und es fällt ihm ebenso schwer, aufzustehen und die Konsequenzen des Wachseins auf sich zu nehmen; es fällt ihm schwer, pünktlich zu kommen, und auch schwer, wieder zu gehen“ (Erikson 1973, S. 159). Das zweite Charakteristikum ist die bereits beschriebene peinlich empfundene Identitätsbewusstheit, „eine schmerzliche Bewußtheit von sich selbst, die über die Diskrepanzen zwischen der eigenen Selbstachtung, dem erhöhten Selbst-Bildnis als einer autonomen Person und der Erscheinung, die man in den Augen anderer annimmt, nachgrübelt“ (Erikson 1988a, S. 178). Die Diffusion des Werksinns meint die Störung der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen, „und zwar entweder in der Form,

daß sie unfähig sind, sich auf irgendwelche Arbeit zu konzentrieren, oder in Gestalt einer selbstzerstörerischen, ausschließlichen Beschäftigung mit irgendwelchen einseitigen Dingen“ (Erikson 1973, S. 161).

4.2 Identität

Die Entwicklung der Identität folgt der Introjektion und Identifikation als letzte der drei psychosozialen Entwicklungsstufen des Ichs (vgl. Erikson 1973). Erikson (1988a) geht davon aus, dass aufgrund der biologischen Beschaffenheit des Menschen erstmals in der Adoleszenz die zur Identitätsentwicklung notwendige Identitätsbewusstheit auftritt, weil das Ich vorher weder von seiner kognitiven noch von seiner emotionalen Entwicklung her dazu in der Lage ist. Das bedeutet, dass die Identitätsentwicklung nicht mit der Adoleszenz beginnt oder endet, sondern eine lebenslange Entwicklung ist (vgl. Erikson 1973). Erikson (ebd.) verwendet keinen einheitlichen Identitätsbegriff, da er dem Phänomen der Identität nur gerecht werden könne, wenn er es aus verschiedenen Perspektiven betrachte, „etwa biographischen, pathographischen und theoretischen, wobei dann der Begriff der Identität im jeweiligen Zusammenhang für sich selber sprechen soll“ (ebd., S. 124 f.). An diesem Umgang mit dem Identitätsbegriff entzündeten sich denn auch die Debatten um den wissenschaftlichen Status seiner Identitätstheorie (vgl. hierzu: Haußer 1995; Mey 1999). Vergegenwärtigt man sich jedoch Eriksons Annahmen, die seinen Gedanken zur Identität zugrunde liegen, so lassen sich die den Identitätsbegriff konstituierenden Elemente isolieren. Diese wurzeln in der Modifikation des psychoanalytischen Ich-Begriffes, nach der das Ich nun als bewusstes, autonomes und intentionales Agens begriffen wird, „welches es dem Menschen ermöglicht, die zwei großen evolutionären Entwicklungen zusammenzufassen, sein *inneres Leben* und sein *soziales Planen*“ (Erikson 1966, S. 136). Die Annahme eines bewussten Ichs macht gleichsam einen veränderten Realitätsbegriff notwendig, um Identität fassen zu können, denn „gewisse Gewohnheiten des psychoanalytischen Theoretisierens, Gewohnheiten, die Umgebung als ‚Außenwelt‘ oder ‚Objektwelt‘ zu bezeichnen, können der Umgebung als einer durchdringenden Aktualität nicht Rechnung tragen“ (Erikson 1988a, S. 20). Daraus resultiert Eriksons (1988b) Überzeugung, dass Identität immer um die Frage nach der Einheit des Ichs und seiner Umwelt kreist, wobei es jedoch nicht ausreicht, dies als Anpassung des Ichs an die Umwelt zu konzeptionalisieren. Die drei Elemente des aktiven Ichs, der Umwelt und des synthetisierenden Anpassungsmechanismus konstituieren den Identitätsbegriff bei Erikson. Sie stellen die jeweiligen Blickwinkel dar, von denen aus er das Problem der Identität beleuchtet, und sie werfen in ihren unterschiedlichen Beziehungen zueinander die Fragen und Themen auf, denen sich Erikson in seinem Leben und Werk gewidmet hat (vgl. Noack 2005). Insofern oszillieren die jeweiligen Definitionen des Identitäts-

begriffs von Erikson denn auch in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung um die Trias aktives Ich, Umwelt und synthetisierender Anpassungsmechanismus. In diesem Sinne ist eine klassische Definition von Identität die folgende:

„Der Begriff ‚Identität‘ drückt also insofern eine wechselseitige Beziehung aus, als er sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfaßt“ (Erikson 1973, S. 124).

Eine Definition, in der stärker der synthetisierende Anpassungsmechanismus thematisiert wird, ist die folgende:

„Ich-Identität in ihrem subjektiven Aspekt ist also das Bewußtwerden der Tatsache, daß die synthetisierenden Methoden des Ichs über eine Selbstgleichheit und Kontinuität verfügen, *einen Stil der eigenen Individualität*, und daß dieser Stil mit der Gleichheit und Kontinuität der *eigenen Bedeutung für signifikante andere* in der unmittelbaren Gemeinschaft übereinstimmt“ (Erikson 1988a, S. 46).

Den Prozess der Identitätsentwicklung versteht Erikson (1988b) als eine sich entfaltende Konfiguration, „die allmählich konstitutionelle Gegebenheiten, höchst persönliche Bedürfnisse, bevorzugte Fähigkeiten, wichtige Identifikationen, wirksame Abwehren, erfolgreiche Sublimierungen und konsequente Rollen integriert“ (ebd., S. 97).

5 Schule als Ort des Aufwachsens, der Entwicklung und der Adoleszenz

Abschließend werden nun ausgewählte Aspekte schulischer Sozialisation, die sich insbesondere im Zusammenhang mit dem heimlichen Lehrplan ergeben, hinsichtlich der identitären Entwicklung der Jugendlichen beleuchtet.

Das Schulleben umfasst die vierte und fünfte Phase im Modell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson. In der vierten Phase entwickelt das Kind ein bestimmtes Verhältnis zur Welt der Handfertigkeiten und Werkzeuge, indem ihm das Wissen der jeweiligen kulturellen Technologie weitergegeben wird (vgl. Erikson 1999). Insofern zielt Schule darauf ab, dass das Kind die Kenntnisse erwirbt, die ihm die Teilnahme an der speziellen Technologie seiner Kultur ermöglichen, was der Qualifikationsfunktion schulischer Sozialisation entspricht (vgl. Fend 1974). Zudem „soll in ihm ein Sinn für Leistung und Werkgemeinschaft als Lebenschance und -aufgabe geweckt werden“ (Erikson 1973, S. 161), worin sich die Selektions- und Allokationsfunktion (vgl. Fend 2008) widerspiegelt. Im Verbund dieser Funktionen, sozusagen als „Nebenprodukt“, erfüllt Schule weiterhin die Legitimations- und Integrationsfunktion, welche dem Erhalt der Stabilität der

Gesellschaft und des politischen Systems dient (vgl. Zimmermann 2003). Hierzu führt Fend (2008) aus:

„Da der Begriff des politischen Systems so weit gefasst werden muss, dass darunter auch die grundlegenden Autoritätsverhältnisse einer Gesellschaft bzw. die in dem schulischen Prüfungssystem inhärenten Normen und Werte fallen, gehört zu Integrationsfunktion des Schulsystems sowohl die Legitimation von Autorität als auch von Leistungsorientierung“ (ebd., S. 52).

Eine explizite Unterweisung des gesellschaftlich Erwünschten findet im Unterricht nicht statt, sondern es wird nebenbei, als „heimlicher Lehrplan“ (Zinnecker 1975) vermittelt. Dieser umfasst verschiedene Mechanismen, die zu sozialer Verhaltenskonformität führen. Zinnecker (ebd.) nennt derer vier: 1) Die *hierarchische Ordnung*: Der Lehrer ist Platzverteiler, Rednerlistenführer, Zeit- und Proviantmeister. Auch ohne Angabe von Gründen erwartet er Gehorsamkeit. So lernen die Schüler, sich in ein formales System von Über- und Unterordnungen einzufügen und dass konformes Verhalten belohnt und abweichendes bestraft wird. 2) Die *leistungsbezogene Konkurrenz*: Faule Schüler werden vom Lehrer getadelt und fleißige gelobt. Es wird kollektiv unterrichtet, aber individuell benotet. So lernen die Schüler, dass der eigene Leistungserfolg auf dem Misserfolg der Konkurrenten basiert. 3) Die *sprachliche Normierung*: Der Lehrer lässt bestimmte Sprachformen zu und andere nicht. Dadurch erlernen die Schüler die Sprache der Schule, d. h. der Mittelschicht, oder sie schweigen. 4) Die *Maskierung*: Die Schüler lernen, Interesse und Aufmerksamkeit vorzutäuschen. Denn „die Klassenetikette verlangt, interessiert zum Lehrer zu blicken und bei passender Gelegenheit die Stirn gedankenvoll in Falten zu legen – auch wenn man mit seinen Gedanken kilometerweit weg ist“ (Jackson 1975, S. 28). All dies behält im weiteren Schulleben und somit auch mit Eintritt in die fünfte Phase, die Adoleszenz, seine Bedeutsamkeit. In der Adoleszenz ändert sich jedoch die persönliche Situation des nunmehr jugendlichen Schülers, und er sieht sich zunehmend mit der Aufgabe konfrontiert, die psychosoziale Entwicklungskrise dieser Phase, die Identitätskrise, zu lösen. Somit stößt das einzigartige identitäre Produkt, das sich als Summe sämtlicher aufeinander folgenden Identifikationen der ersten vier Phasen gebildet hat, auf seine Krise. Um diese zu lösen, muss der Jugendliche eine sinnvolle Beziehung zwischen der Vorstellung von sich selbst und der Vorstellung, die andere von ihm haben, herstellen (Erikson 1975, S. 14). Der gesellschaftliche Schonraum, der es Jugendlichen ermöglichen soll, die Entwicklungsaufgabe der Identitätsentwicklung anzugehen, ist das psychosoziale Moratorium, in dem „der junge Mensch teils jugendliche, teils erwachsene Verhaltensformen ausleben oder jedenfalls erproben“ (Erikson 1982, S. 206) kann. Wenn Schule jedoch als eine gesellschaftlich geschaffene Institution, wie Kiper (2013) zusammenfasst, nur dadurch funktioniert, dass in ihr konstitutive Regeln gelten, untergräbt das schulische Leben gewissermaßen die Idee eines

psychosozialen Moratoriums, die ja gerade darin besteht, dass erwachsene Verpflichtungen aufgeschoben werden und die Gesellschaft den Jugendlichen gewähren lässt.

Weiterhin, so führt Kiper (2013) aus, regulieren diese Regeln nicht nur „Rollen und Verhalten der an der Schule Beteiligten; sie schaffen erst die Möglichkeit zum Lehren und Lernen. Für die Schule als gesellschaftliche Institution bedeuten diese Überlegungen, dass die Rollen von Lehrperson und Schüler/in durch kollektive Übereinkunft hergestellt werden und beide Parteien nicht nur in ihrer Beziehung zueinander, sondern auch in der jeweiligen Bezugsgruppe der Lehrkräfte resp. Schüler/innen an diese gebunden sind“ (ebd., S. 11). Hier zeigt sich, dass die Möglichkeiten von Rollenexperimenten, wie sie das psychosoziale Moratorium kennzeichnen, sowohl hinsichtlich der Lehrer-Schüler- als auch der Schüler-Schüler-Beziehung eingeschränkt gegeben sind. Dies lässt sich anhand des heimlichen Lehrplans verdeutlichen: Schüler/innen erlernen eine hierarchische Ordnung, nach der der Lehrer Platzverteiler, Rednerlistenführer, Zeit- und Proviandmeister ist, und sie erlernen gleichfalls, dass sie sich in dieses formale System von Über- und Unterordnung einfügen müssen (vgl. Zinnecker 1975). Das Machtgefälle spiegelt sich in vielen Ritualen, der Sitzordnung oder der zustehenden Redezeit wider. Dabei wird konformes Verhalten belohnt und abweichendes bestraft (vgl. Meyer 2007). Aufgrund des Gruppendrucks lässt aber auch die Schüler-Schüler-Beziehung kaum Platz für wirkliche Rollenexperimente, da das individuelle Risiko hoch ist, Opfer von Mobbing oder anderen Grausamkeiten zu werden (vgl. Kurth 2002).

Kiper (2013) geht jedoch hinsichtlich der Rollenerwartungen noch einen Schritt weiter, wenn sie konstatiert: „Lehrpersonen müssen eine Idee darüber haben, dass sie nicht als ‚Persönlichkeiten‘ wirken, sondern aufgrund der Zuweisung einer Rolle in der Institution Schule“ (ebd., S. 11). Weiterführend dürfte dies auch Auswirkungen auf die Bewältigung der Identitätskrise im schulischen Kontext haben, da sich diese, laut Erikson (1988a), „nur in neuen Identifizierungen mit Altersgleichen und Führerfiguren außerhalb der Familie lösen lässt“ (Erikson 1988a, S. 82 f.) – also auch mit der Führungsfigur Lehrer.

Andere Regeln beziehen sich auf den zeitlichen Rahmen der Schule, der ebenfalls institutionell vorgegeben und streng reglementiert ist. Es ist der Lehrer, der entscheidet, was wann gemacht wird. Und es ist die Schule, die bestimmt, welches Schulfach in welcher Stunde unterrichtet wird. So lernt der Schüler, auf Anordnung und ohne Berücksichtigung eines momentan vorhandenen oder nicht vorhandenen Interesses zu lernen. Bedenkt man nun, dass das Zeiterleben des jugendlichen Schülers aufgrund der diese Phase kennzeichnenden Identitätsdiffusion möglicherweise gestört ist, kann sich durch die schulische Fremdbestimmung der Lernzeiten die Zeitdiffusion erheblich zuspitzen. Das kann wiederum dazu führen, dass der Schüler nicht die erforderlichen Leistungen erbringt, was möglicherweise auch Auswirkungen auf die Diffusion des Werksinnes hat. Gleich-

zeitig kann aber auch die Werkdiffusion die Störung im Zeiterleben verschärfen, da das Unvermögen, sich auf Aufgaben zu konzentrieren, ebenso zeitaufwendig ist, wie sich ausschließlich mit einseitigen Dingen zu beschäftigen. An dieser Stelle wird der Mechanismus der Maskierung bedeutsam, denn in beiden Fällen der Werkdiffusion ist der Jugendliche gezwungen, Interesse und Aufmerksamkeit vorzutäuschen. Auch die mit der Verunsicherung der Leistungsfähigkeit einhergehenden Aspekte können sich auf die Identitätsentwicklung auswirken, da die Bewertung der Leistung zu einem entscheidenden Teil der persönlichen Identität wird: „Der ‚heimliche Lehrplan‘ der Leistungsbeurteilung regelt ganz entscheidend wichtige Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung“ (Zimmermann 2003, S. 132). Zudem legitimiert und festigt er als Mechanismus der leistungsbezogenen Konkurrenz das Leistungsprinzip in der Schule und läuft somit Gefahr, in Verbindung mit einer Kompetenzorientierung, „die mit der Leitidee der Bildung verbundenen Werte (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidarität (...)) in der Schule zu ersetzen und eher egoistische Orientierungen zu fördern“ (Kiper 2013, S. 96).

Zusammengefasst ist es vor allem das konstitutive Merkmal der Schule, „dass Menschen lernen, innerhalb von Regelsystemen zugewiesene Rollen zu übernehmen, anzuerkennen und auszufüllen“ (Kiper 2013, S. 34), das die identitäre Entwicklung, wie sie Erikson vorschwebt, konterkariert. Dieses Merkmal setzt sich nicht nur explizit, sondern eben auch implizit als heimlicher Lehrplan durch, wodurch wiederum die Gesellschaft und ihr politisches System stabilisiert werden. Auch das psychosoziale Moratorium als eine Periode, während der der Jugendliche durch freies Experimentieren und den Aufschub gesellschaftlicher Verpflichtungen seinen Platz in der Gesellschaft finden soll, lässt sich aufgrund dieses konstitutiven Merkmals nicht verwirklichen. Sicherlich spricht Erikson (1988b) auch deshalb von einem „sanktionierten Aufschub endgültiger Verpflichtungen“ (ebd., S. 98). Dabei ist seiner Meinung nach gerade die relative Ellenbogenfreiheit für Rollenexperimente enorm wichtig für die adaptive Selbsterneuerung einer Gesellschaft. Hier zeigt sich, dass sich die Krise der Jugend im schulischen Rahmen nicht vollständig als das entfalten kann, was sie für Erikson (1988a) ist, nämlich die Krise einer Generation und der ideologischen Stichhaltigkeit ihrer Gesellschaft, weil sich die Weitergabe der von der Gesellschaft als positiv bewerteten Normen durch das schulische Lernen teils „nebenbei“ (Zimmermann 2003, S. 129) vollzieht. An diesem Punkt wird ein Mechanismus bedeutsam, anhand dessen sich die Relevanz der Schule für die Identitätsbildung und die spätere Identitätsentwicklung offenbart: Während nämlich der Heranwachsende sich die technologischen und kulturellen Methoden sowohl eines offiziellen als auch eines heimlichen Lehrplans aneignet, lässt er gleichzeitig zu, dass er selbst von den akzeptierten Methoden angeeignet wird. Dies spiegelt sich in der Überzeugung wider, die sich in der vierten Phase bildet: „Ich bin, was ich lerne“ (Erikson 1973, S. 98). Langfristig werden so die Charaktermuster, derer die Gesellschaft zu ih-

rem Fortbestand bedarf, „der folgenden Generation eingepägt und eingeschliffen“ (Zinnecker 1975, S. 186). Diese sind nicht immer dem Gefühl des inneren Selbst-Gleichseins dienlich, was sich nicht zuletzt an dem nicht nachlassenden, inflationären Interesse an der Identitätsthematik und ihrer Krise zeigt.

Literatur

- Erikson, Erik H. (1966): Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett
- Erikson, Erik H. (1968): Youth and Crisis. New York: Norton
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik H. (1975): Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik H. (1978): Kinderspiel und politische Phantasie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik H. (1982): Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik H. (1988a): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta
- Erikson, Erik H. (1988b): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik H. (1997): The life cycle completed. Extended Version with new chapters on the ninth stage of development by Joan M. Erikson. New York, London: WW Norton & Company
- Erikson, Erik H. (1999): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta
- Erikson, Erik H.; Erikson, Joan M.; Kivnick, Helen Q. (1986): Vital involvement in old age. New York, London: WW Norton & Company
- Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Haußer, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer
- Jackson, Philipp W. (1975): Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 19–34
- Kiper, Hanna (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer
- Kurth, Winfried (2002): Schule und politische Sozialisation: Der heimliche Lehrplan. In: *Jahrbuch für Psychohistorische Forschung*, 3 (2002), S. 183–214.
- Mey, Günter (1999): Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. Berlin: Köster
- Meyer, Hilbert (2007): Heimlicher Lehrplan und Schulwirksamkeitsforschung. Sechste Lektion. In: Hilbert Meyer (Hrsg.): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*, Berlin, Ergänzung zu Abschnitt 5, S. 168–173, nachlesbar unter: <http://www.member>

- uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/14.Ergaenzung__Heimlicher_Lehrplan_und_Schulwirksamkeitsforschung.pdf
- Noack, Juliane (2005): Erik H. Eriksons Identitätstheorie. Oberhausen: Athena
- Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Zinnecker, Jürgen (1974): Stichwort: Unterrichtsforschung. In: Christoph Wulf (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München: Piper, S. 598–607
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Zinnecker, Jürgen (2000): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000) 5, S. 667–690

Schule als Disziplinierungs- und Machtraum

Eine Foucault-Lektüre

Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich

„Die Steine können sehr wohl gelehrig und erkennbar machen.“

(Foucault 1994, S. 222)

1 Einleitung

Die Wahl, Michel Foucault (1926–1984) in einen Band über Schule und Identität aufzunehmen, mag auf den ersten Blick überraschen, gilt der französische Philosoph und Historiker doch weder als „Klassiker der Pädagogik“¹ noch als ein typischer Vertreter der Identitätsforschung. Ein Blick ins Sachregister der „Dits et Ecrits“ bestätigt dies: Zwar tauchen hier Stichwörter wie Erziehung, Schule und Identität an verschiedenen Stellen durchaus auf; eine ausgearbeitete pädagogische Theorie oder eine Abhandlung zum Identitätsbegriff sucht man in den „Schriften“ wie auch in seinen Monographien gleichwohl vergebens. Zugleich ist es völlig unstrittig, dass die Arbeiten Foucaults nicht allein seit mehr als zwanzig Jahren innerhalb des pädagogischen Diskurses auf große und anhaltende Resonanz stoßen,² sondern neuerdings auch im Feld der sozialwissenschaftlichen Identitätstheorien (vgl. Eigenmann/Rieger-Ladich 2010).

Es ist nicht zuletzt Foucaults intensive Thematisierung für Räume und architektonische Gestaltungen, die ihn für die pädagogische Reflexion interessant werden lassen – und eben auch für den vorliegenden Band. Denn gerade der Umstand, dass Räume (und darunter auch der Schulraum) einen so prominenten

-
- 1 Daher scheint die Aufnahme Foucaults in den Band „Klassiker der Pädagogik“ die Autorin des betreffenden Artikels offensichtlich überrascht zu haben; sie attestiert den Herausgebern zumindest eine gehörige Portion Ironie (vgl. Messerschmidt 2012).
 - 2 Vgl. etwa die Hinweise zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Balzer (2004) und Ricken (2007b) sowie den genannten Artikel von Messerschmidt (2012).

Platz in Foucaults Denken besitzen, scheint eine Ursache für die Randständigkeit des Identitäts-Begriffs zu sein. Der Raum, wie Foucault ihn versteht, ist immer ein Geflecht von Dingen und Menschen, die aufeinander einwirken; Er wird konstituiert durch zahlreiche, einander überkreuzende Mechanismen der Einschließung und Ausschließung, durch die Anordnung von Körpern im Raum, die Zuweisung von Plätzen, Rängen und Verrichtungen. Kurz, er ist immer mit Machtfragen verknüpft. Dieser Blick auf den Raum als Machtraum hat Folgen für die Frage nach Identität, Subjektivität oder Individualität des Menschen, die nicht als etwas ihm Eigen- und Wesentliches erscheinen, sondern als das Produkt von Beziehungen, Bewegungsabläufen und Platzzuweisungen im Raum. Die für Foucault entscheidenden Begriffe sind denn auch nicht solche der Selbstwerdung, Sinn Ganzheit oder Kohärenz, sondern eben der Individualisierung oder Subjektivierung;³ zu fragen ist aus seiner Perspektive nicht, wie jemand zu sich selbst kommt, sondern wie er oder sie zu jemandem gemacht wird (vgl. Rieger-Ladich 2004; Ricken 2006).

Schule und Klassenzimmer gelten ihm daher als Machträume *par excellence*, und ihre Gestaltung ist, das lässt sich mit Foucault erfahren, nie unschuldig. Sie strukturiert Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen wie auch zwischen den Schüler/innen untereinander; sie formt Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen; sie bahnt schließlich den Blick auf sich selbst an und erzeugt Selbstbilder sowie Selbstverständnisse, welche das Subjekt wiederum an Orte und Ränge fesseln, ihm Haltungen und Handlungsweisen aufzwingen. Individualität – „die vorgeschriebene Identität eines jeden“ (Foucault 2002, S. 814) – und Subjektivität sind Effekt und Instrument einer räumlich wirkenden, individualisierenden Macht.

Wir werden uns zunächst auf den für Foucault vielleicht bedeutendsten Raum konzentrieren: Jeremy Bentham's Panoptikum (2), welches direkt mit einem bestimmten Modus der Macht, der Disziplin, verknüpft ist (3). Auch und vor allem die Erziehungswissenschaft hat lange Zeit – sofern sie von Foucault Notiz nahm – die Disziplinierung in den Mittelpunkt ihrer Analysen gerückt, wobei die (totale) Herrschaft des panoptischen Prinzips zumeist vorausgesetzt wurde. Wir möchten die Möglichkeiten wie auch die Grenzen einer solchen Perspektivierung diskutieren (4), ehe wir mit Foucaults Entwurf einer Heterotopologie einen Ansatz vorstellen, der den Blick auch auf die widerständigen Momente und Praktiken im Umgang mit dem (Schul-)Raum zu lenken vermag (5).

3 „Ich halte es für gefährlich, Identität und Subjektivität für tiefgründig natürliche Elemente zu halten, die nicht durch politische und soziale Faktoren bestimmt sind“ (Foucault 2005a, S. 47).

2 Foucaults Panoptikum

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird die Marter abgeschafft. Die Bestrafung, vormals Spektakel, das die Souveränität des Regenten wieder herstellen sollte, verschwindet zunehmend aus der Öffentlichkeit und wird immer häufiger den Verwaltungsapparaten überantwortet. Die Ziele der Strafe verschieben sich ebenso wie die Techniken der Bestrafung. Das Spektakel der Marter war das eines Königs, der seine Macht ausstellte; der Körper der Verurteilten wurde dabei zum Mittel, die durch das Verbrechen beschädigte Souveränität des Regenten wirkungsvoll zu bestätigen. Sein Vermögen, sein Glanz, seine Gewalt wurden in den Körper eingebrannt. In der Marter aktualisiert sich damit die Macht des Herrschers. Der gebrandmarkte und geschundene Verbrecher-Körper war das Licht, in dem der Souverän erstrahlen konnte. „Überwachen und Strafen“, Foucaults 1975 erschienene Studie über die „Geburt des Gefängnisses“ und die Anfänge der Disziplinarmacht, setzt denn auch ein mit einer detailreichen, beinahe detailverliebten Schilderung der Qualen Robert-François Damiens, einem (erfolglosen) Königs-Attentäter. Sie wird im scharfen Kontrast stehen zu dem, was auf den folgenden knapp vierhundert Seiten zu lesen ist: eine nüchterne Analyse einer neuen Machtform, welche nicht länger aufsehenerregend ist, sondern die Öffentlichkeit scheut; die kein Loblied auf den Herrscher singt, sondern eine „große Hymne an die ‚kleinen Dinge‘“, (Foucault 1994, S. 179); die sich nicht mehr des herrschenden Geschlechts annimmt, sondern der „infamen Menschen“. Das ist die Disziplin. Foucault kam es darauf an, die im 18. Jahrhundert einsetzende Transformation von Strafe und Bestrafung nicht als humanistisches Projekt zu lesen, sondern als eine Umkehrung der Sichtbarkeit und einer Verlagerung der Aufmerksamkeit.

Genau diese Umkehrung ist idealtypisch im Prinzip des Panoptikums verkörpert, einer Maschinerie allseitiger Beobachtung: ein ringförmiges Gebäude mit einem Turm in der Mitte, das so gestaltet ist, dass jeder Winkel jederzeit von diesem Turm aus einsehbar ist. Es genügt also ein einziger Beobachter, um jeden Winkel, jeden Gefangenen, jeden Insassen, jeden Schüler beobachten zu können. Diese sind voneinander getrennt, isoliert, einzeln zu inspizieren und zu instruieren. Der Clou des Baus ist, dass der Insasse zwar jederzeit gesehen werden kann, er aber nicht wissen kann, ob er in diesem oder jenem Moment tatsächlich auch beobachtet wird. „Er wird gesehen, ohne selber zu sehen; er ist Objekt einer Information, niemals Subjekt einer Kommunikation“ (ebd., S. 257). Der Gefangene, der Irre oder der Schüler muss also jederzeit annehmen, er werde beobachtet, und er wird sich dementsprechend verhalten.

Die Ökonomie der Macht, die nach dem Prinzip des Panoptikums funktioniert, arbeitet also, indem sie Dinge und Körper auf eine spezifische Weise im Raum anordnet, sie ist nicht von einem bestimmten Aufseher abhängig (das macht dieses Prinzip zu einem demokratischen), sie muss – in der Regel – nicht auf Gewalt zurückgreifen, sie baut stattdessen auf die Internalisierung der Über-

wachung, die Bildung von Gewohnheiten und Automatismen; sie schreibt sich in die Körper ein. Das Beobachten ist verschränkt mit dem Eingriff. Das Panoptikum ist mithin eine „Maschine für Experimente, zur Veränderung des Verhaltens, zur Dressur und Korrektur von Individuen“ (ebd., S. 262) – und es ist eben nicht nur ein Gebäude, sondern das Prinzip der Macht, ein „verallgemeinerungsfähiges Funktionsmodell“ (ebd., S. 263); nicht nur ein Gefängnis, sondern eine Art und Weise, soziale Beziehungen und Selbstverhältnisse zu organisieren. Sie wird sich, so Foucault, im Laufe des 19. Jahrhunderts von den geschlossenen Anstalten lösen und die Gesellschaft durchdringen – und das Panoptikum ist die Architektur gewordene „Formel für diese Verallgemeinerung“ (ebd., S. 268).

In den Augen Benthams war das Panoptikum – und Foucault folgte ihm hier – kein bloßes Mittel zur Sicherung, zur Abwehr von Gefahren: Die Architektur war eine politisch-moralische Fortschrittsmaschine, ein neues Bauen einer neuen Politik für einen neuen Menschen. Bentham wollte *ein* Gebäude, sie alle zu (er)lösen⁴: die Gefangenen-, Arbeiter-, Armen- oder Generationenfrage. „Eine neue Methode, die darauf abzielt, durch die Kraft des Verstandes die Seelen in einem Umfang zu formen, wie es bislang ohne Beispiel ist; und das bis zu einem ebenfalls beispiellosen Grade, abgesichert gegen Missbrauch durch Jeden, der sich entscheidet, sie anzuwenden“ (Bentham 2013, S. 8).

3 Die pädagogische Maschine

Das panoptische „Spiel mit der Sichtbarkeit“ (Muhle 2008, S. 166), die Installation von Blickregimen, ist wesentliches Merkmal der Disziplin, von Abrichtung und Dressur. Architekturen sind, so besehen, „Körperprogramme“ (Theweleit 1991, S. 482): Dem „gelehrigen Körper“ können Ablaufschemata, Gewohnheiten antrainiert werden. Das Besondere an der Disziplin ist, dass sie die Körper anderer in Beschlag nimmt, ohne sie besitzen zu müssen. Ihr Eingespanntsein in eine disziplinäre Maschinerie, eine Armee, eine Schule oder ein Spital, bedeutet die Unterwerfung des Körpers nicht einfach unter eine Gewalt, sondern unter ein System von Übungen, das ihn trainiert, seine Kräfte steigert und optimiert. In Institutionen solcher Art werden Raum, Zeit und Bewegungsabläufe dergestalt organisiert, dass den Körpern nützliche Funktionen eingeprägt werden. Das wichtigste Prinzip ist hierbei, dass die Individuen getrennt von anderen sind, von Körpern, mit denen sie interagieren, die sie ablenken könnten. Die Organisation des Raumes bedeutet dann die Bildung von Parzellen, von kleinen, geschlossenen Einheiten. Weiterhin ist der Raum so einzurichten, dass jede Parzelle zu jedem Zeitpunkt sichtbar ist, so dass jede Tätigkeit erfasst und protokolliert werden kann.

4 Bentham schien mit der sakralen Symbolik geradezu zu spielen (vgl. Welzbacher 2011, S. 76 ff.; Krüger 2013).

In ihren Parzellen haben die so angeordneten Individuen Funktionen zu erfüllen. Sie sitzen an Maschinen, sie nehmen Medikamente, sie haben Griffel und Lineal vor sich, mit denen sie zu bestimmten Zeitpunkten, in Takten und Rhythmen bestimmte Tätigkeiten verrichten. Die Disziplin stützt sich auf mikrophysikalische Mechanismen, die Organisation von Zeit und Aufmerksamkeit, von Haltungen und Bewegungen. „Die erste große Operation der Disziplin ist also die Errichtung von ‚lebenden Tableaus‘, die aus den unübersichtlichen, unnützen und gefährlichen Mengen geordnete Vielheiten machen“ (Foucault 1994, S. 190). So angeordnet, können die Tätigkeiten der Einzelnen kontrolliert und organisiert werden. Hierfür werden sie in möglichst kleine Schritte zerlegt, die in Übungen wiederholt und durch die Anordnung von Taktiken – „die Kunst, mit Hilfe lokalisierter Körper, codierter Tätigkeiten und formierter Fähigkeiten Apparate zu bauen, die das Produkt verschiedener Kräfte durch ihre kalkulierte Kombination vermehren“ (ebd., S. 216) – miteinander kombiniert werden, um so den Körper in eine neue Gesamtheit einzuspannen: „Der Körper konstituiert sich als Element einer vielgliedrigen Maschine“ (ebd., S. 212). „Aus diesen Kleinigkeiten und Kleinlichkeiten“, schreibt Foucault, „ist der Mensch des modernen Humanismus geboren worden“ (ebd., S. 181). Das Licht, das die in Architekturen eingefassten Menschen erleuchtet, ist kein Licht, das zum Vorschein bringt, was sich zuvor in der Dunkelheit abspielte, sondern ein neues Kräfteverhältnis, das die Menschen formiert.

Die Anfänge moderner Pädagogik aus diesem Blickwinkel zu lesen, bedeutet also, sich von der Fortschrittsgeschichte zu lösen, sich nicht mehr nur auf die Errungenschaften (die Ideale und Bekenntnisse, die Edikte und Reformen um 1800) als Sieg der Zeit – der Geschichte – zu konzentrieren, sondern die Rekonfiguration von Machtfeldern und -räumen zu analysieren:

„Die Organisation eines seriellen Raumes war eine der großen technischen Mutationen des Elementarunterrichts, der das traditionelle System (ein Schüler arbeitet einige Minuten lang mit dem Lehrer, während die ungeordnete Masse der Anderen ohne Aufsicht müßig ist und wartet) abgelöst hat. Indem er individuelle Plätze zuwies, hat er die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller möglich gemacht. Er hat eine neue Ökonomie der Lernzeit organisiert. Er hat den Schulraum zu einer Lernmaschine umgebaut – aber auch zu einer Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsmaschine“ (Foucault 1994, S. 188 f.).

Die Schule fungiert nach Foucault als „pädagogische Maschine“ (ebd., S. 223). In ihr verbinden sich verschiedene Disziplinartechniken: Kontrolle und Dressur, überwachende Hierarchie und normierende Sanktion. Beide Momente treffen zusammen in dem Herzstück der Schule, der Prüfung. „Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung. Sie errichtet über den Individuen eine Sichtbarkeit, in der man sie differenzierend behandelt“ (ebd., S. 238; vgl. Meyer-Drawe 2013).

Die Mikrophysik der Macht differenziert die Individuen und hierarchisiert sie nach Kompetenzen und Qualitäten; sie werden zu Fällen, mit einem ganz bestimmten Ort innerhalb einer Matrix. Die Prüfung fungiert als ein „System der Registrierung und Speicherung“ (ebd., S. 243 f.), sie konstituiert eine „Schriftmacht“ (ebd., S. 244) aus Dokumenten, Registern, „Aufzeichnungsverfahren“ (ebd., S. 245), „Notierungs-, Registrierungs-, Auflistungs- und Tabellierungstechniken“ (ebd., S. 245 f.). Aus den ermittelten Daten können Vergleichswerte, Klassifizierungen sowie Kategorien gebildet werden. Einerseits wird also das Individuum beschreib- und in seiner Besonderheit dokumentierbar, andererseits werden allgemeine Register aufgestellt.⁵ Erst durch den Bezug auf das Register (im Vergleich) wird das Individuum individuell. Diese Individualität ist eine andere als die der Herrscher. Sie beruht nicht auf Abstammungslinien und Heldengeschichten, sondern auf den Dokumentationen und Archivierungen, die von Expert/innen – Lehrer/innen, Mediziner/innen, Seelenforscher/innen – durchgeführt werden. Die Ordnung der Schule ist es, die einen „pädagogischen Blick“ konstituiert, der die Individualität der Zöglinge erst hervorbringt (vgl. Meyer-Drawe 1996).

Insofern überschneidet sich die Absicht der Dressur, die nützliche Untertanen zu formen versucht, mit einem pädagogischen Willen zum Wissen: Die Schule fungiert nicht nur als Körperprogramm, sondern auch als Labor. Bentham selbst hatte diese Verknüpfung hergestellt. Die Prinzipien der ständigen Überwachung und Isolierung hätten drei Vorteile: Sie würden zum einen Ablenkungen – „Gedäkel und Getratsche“ – unterbinden und auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Unterrichtsgeschehen lenken. Weiterhin ermögliche erst die Trennung eine Differenzierung und Abstufung, also eine Individualisierung der Schüler/innen: „Begabungen, die nach Eigenart und Grad vielleicht hier erst deutlich zutage treten, werden die verschiedenen Stufen der Aufmerksamkeit und der erzieherischen Zuwendung bestimmen, die der jeweiligen Veranlagung am ehesten entspricht“ (Bentham 2013, S. 96). Zuletzt fungiere das nach dem Kontrollprinzip organisierte Klassenzimmer als Labor, als experimentelle Anordnung, die es erlaubt, alle Ausgangsbedingungen zu kontrollieren, und Kinder – möglichst früh nach der Geburt – in die vorbereitete, abgeschnittene, quasi-aseptische Umgebung des Kontrollhauses zu verpflanzen, um „dann aus ihnen [zu] machen, was Ihnen beliebt“ (ebd., S. 103).

Zur gleichen Zeit, da Bentham diese Zeilen niederschrieb, entwickelten die Philanthropisten ausgeklügelte wie auch skurrile Beobachtungs- und Dressurapparate, die den geschlossenen und geordneten Schulraum entweder schon voraussetzten oder ihn gestalteten: Die Schulbank etwa, die Ernst Christian Trapp und Martin Ehlers entwarfen, sollte die „ohne Absicht und Verstand gemachte Einrichtung der Bänke und Sitze in den Schulzimmern“ ablösen, die Schüler zu-

5 Zu dieser Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Totalisierung (vgl. Ricken 2006, S. 332 ff.).

sammendränge und ihnen andauernd Anlässe gebe, „sich mit sich selbst zu beschäftigen und des Lehrers Unterricht nicht zu bemerken“ (Trapp 1977, S. 165). Um die Trennung durchzusetzen und die Menge zu einer kontrollierbaren Vielheit zu machen, seien Wände und Nadeln anzubringen, die den umherschweifenden Blick ebenso einschränken konnten wie die neugierig tastende Hand. Ausgerichtet werden sollten die Bänke in einem Halbkreis um den Lehrer, denn „so kann er alles sehen und von allen gesehen werden“ (ebd., S. 166). Die Ordnung des Klassenzimmers war für Trapp gleichzeitig Bedingung für die Erforschung der kindlichen Seele. „Wir haben keine Experimentalpsychologie, so wie wir eine Experimentalphysik haben“ (ebd., S. 64), schreibt er, weshalb die Pädagogik auf umfassende und genaue Beobachtungen angewiesen sei – und auf eine Schule, die alle möglichen Experimentalordnungen ermöglichte, die als Labor fungierte.⁶

Die Generierung und Zirkulation von Wissen, die normierende Dressur und die Individualisierung der Zöglinge spielen zusammen. Gebunden – gleichsam bedingt und bedingend – ist dieses Spiel an die räumliche Gestaltung der Schule. Wissen, Macht und Individualisierung bilden einen Komplex, der in Räumen funktiert und nur mikrologisch zu erfassen ist.

4 Anschlüsse, Rezeptionslinien und Desiderata

Benthams Panoptikum war daher stets beides: ein architektonisches Prinzip, das sich in ganz unterschiedlichen Institutionen wiederfindet, und „eine Blaupause für die Neugestaltung der Welt“ (Bauman und Lyon 2013, S. 3) – ein Auftrag, der durchaus mit den pädagogischen Ambitionen um 1800 (und später) in Einklang stand.⁷ Foucaults Mikrophysik der Macht fand im pädagogischen Mainstream zwar nur sehr zögerlich Widerhall, sie lieferte aber verschiedene Anknüpfungspunkte für erziehungswissenschaftliche Studien, die der vorherrschenden pädagogischen Geschichtsschreibung kleiner und großer Fortschritte, wohlmeinender Absichtserklärungen und hell leuchtender Ideale die nüchterne Geschichte

6 Trapp entwickelt ein umfassendes Beobachtungsprogramm für Kinder aller Altersstufen und Schulformen das – anders als das vorgeschlagene Klassenarrangement – dem Panoptikum auch darin ähnelt, dass der Beobachtende für die Beobachteten unsichtbar bleibt. Diese sollen sich in unterschiedlichen Konstellationen mit allerlei Gerätschaften, Spielzeug und Büchern befassen, während der aufmerksame Beobachter alles genau protokolliert: „In dieses Protokoll würde nun eingetragen, welche und wie Viele onanistische Ausschweifungen begehen und Andere diese Kunst lehren; welche und wie Viele ihre Hände, Füße, Zunge, Augen, Ohren, auf andere Weise beschäftigen, und auf welche Art und wie oft sie es thun; welche gähnen, welche schlafen, welche in den Tisch schneiden, und was sie hineinschneiden, welche malen, und was sie malen u. s. w.“ (Trapp 1977, S. 70).

7 Zum Pendeln der Erziehungswissenschaft zwischen Allmacht und Ohnmacht vgl. den von Ricken (2007a) herausgegebenen Sammelband.

der Steine und des Mörtels, welche „gelehrig und erkennbar machen“, entgegenhalten wollte; die Analyse einer Architektur also, „die ein Instrument zur Transformation der Individuen ist: die auf diejenigen, welche sie verwahrt, einwirkt, ihr Verhalten beeinflussbar macht, die Wirkungen der Macht bis zu ihnen vordringen lässt, sie einer Erkenntnis aussetzt und sie verändert“ (Foucault 1994, S. 222).

(1) Die ersten erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Foucaults Analytik der Disziplin kreisten zumeist um die Abrichtung der Schülerinnen und Schüler: Die Schule erscheint als Dressurmaschine einer Schwarzen Pädagogik, welche die herrschende Ordnung in die Körper einschreiben und den tätigen, merkantilistischen Menschen formen möchte (vgl. etwa Glantschnig 1987). Die „pädagogische Maschine“ ist eine Angleichungsmaschine, welche den Willen des Staates in die Körper der Zöglinge einzuschreiben versucht (vgl. Dreßen 1982). Die architektonisch-materiale Dimension kommt dabei immer wieder in den Blick – so zum Beispiel in den Studien Sonja Hnilicas, die sich den disziplinierenden Effekten der Sitzordnung widmen. Die Schulbank, deren wichtigste Vorläufer in den Kirchen und Klöstern zu finden waren, stellte ein Arrangement dafür dar, den Körper des Kindes zu manipulieren, ihm wie durch ein Korsett die „richtige Haltung“ aufzuzwingen. Die gute Haltung „war nicht nur entscheidend für die Gesundheit beziehungsweise Schönheit des Körpers, sondern sollte auch die Reinheit des Geistes bewahren. Der Charakter der Kinder mußte vor den Gefahren geschützt werden, die angeblich von ihren eigenen Körpern ausgingen“ (Hnilica 2003, S. 70; vgl. auch diesbzgl. 2010).

(2) Die Geburt des pädagogischen Blicks aus der Struktur der Übersichtlichkeit ist ein zweiter Anknüpfungspunkt für erziehungswissenschaftliche Studien im Anschluss an Foucault. Die Vermessung des Kindes – seine „Eroberung“ durch die Wissenschaften vom Menschen – beginnt mit der Einrichtung von Disziplinarrangements, die sich auf Wissen über den Menschen stützen mussten und dabei ihrerseits Wissen produzieren konnten: „Sie konnten neue Erkenntnisse hervorbringen und ordnen – dank einer Verfeinerung von disziplinierenden Regeln und Machtbeziehungen; gleichzeitig produzierten und vervielfältigten sie die Disziplinesätze – dank neuer und detaillierter Erkenntnisse“ (Gstettner 1981, S. 46). Nicolas Pethes hat dies zugespitzt und dabei zeigen können, wie der Mensch in den Erziehungsanstalten der Philanthropinisten als „epistemisches Ding“ (Pethes 2007, S. 24) modelliert wurde. Die Aufklärungspädagogik ist aus dieser Perspektive eine empirisch verfahrenere Pädagogik, die ihre wissenschaftlichen Erhebungsinstrumente den Disziplinar- und pastoralen Beichttechniken entlehnte.

(3) Neben „Überwachen und Strafen“ haben, wenn auch in weit geringerem Maße, Foucaults Schriften zur Genealogie der Sexualität erziehungswissenschaftliche Studien angeregt, die den pädagogischen „Willen zum Wissen“ noch einmal aus einer anderen Perspektive betrachten: Käte Meyer-Drawe (2007) hat darauf aufmerksam gemacht, dass der Versuch, totale Sichtbarkeit herzustellen, immer wieder neue dunkle Ecken vermuten muss, die das Licht der Aufklärung noch

nicht erreicht haben. „Die Steigerung der Sichtbarkeit, so könnte man sagen, steigert in gleichem Maße das Bewußtsein der Unsichtbarkeit“ (Meyer-Drawe 2007, S. 132). Eine (vermeintliche) Gefahr, die den Philanthropinisten den Schlaf raubte, war die der Onanie. Der Wille, ihr auf die Schliche zu kommen, schlug sich auch in der Materialität der Schulräume nieder, die große Beichtanstalten werden sollten: „Man sehe sich“, fordert Foucault, „die Bildungsanstalten des 18. Jahrhunderts an [und er meint konkret die Philanthropine]. Global betrachtet kann man zu dem Eindruck kommen, daß praktisch nicht mehr vom Sex geredet wird. Doch braucht man nur einen Blick auf die architektonischen Einrichtungen, auf die Disziplinarreglements und die gesamte innere Organisation zu werfen: unaufhörlich dreht sich alles um den Sex“ (Foucault 1983, S. 33). Die Schulbank von Trapp und Ehlers war eben auch das: eine Architektur, welche die Allgegenwart der Sexualität verkörperte. Ihr Antrieb war, „daß tausend Anlässe zur Zerstreuung und Spielen wegfielen“, besonders solche, welche sich leicht einschlichen, „wenn jeder im Sitzen den anderen berührt und ihn anstoßen und die Hände auf ihn legen kann“ (Trapp 1977, S. 169). Die Gestaltung der Schulräume formte so nicht nur gelehrige Körper, sondern auch „Geständnistiere“ (Foucault 1983, S. 63), mithin eine sexuelle Identität, die das Subjekt an einen Platz bindet, an Machtapparate anschließt und mit biopolitischen Strategien verknüpft (vgl. Meyer-Drawe 2004 und hieran anschließend Grabau 2013, S. 109 ff.).

(4) Es fällt auf, dass ein großer Teil der Studien zur Machtförmigkeit von Schularchitektur sich entweder dezidiert auf den Philanthropinismus bezieht oder unter dem Bann der „Schwarzen Pädagogik“ (Rutschky 1977) steht, Disziplinierung, die Struktur der Übersichtlichkeit und die Vorherrschaft des panoptischen Prinzips also voraussetzt. Ein Nachteil könnte dabei zum einen sein, dass Verschiebungen und Transformationen der Macht aus dem Blick geraten; damit verbunden ist zum anderen die Gefahr, post-panoptische Mechanismen mit einer Auflösung des Raums in eins zu setzen und anzunehmen, dass mit dem Disziplinarraum der Raum an sich verschwinden würde (vgl. Löw 1999). Foucault selbst hat in seinen späteren Schriften unter den Begriffen der Regierung, der „neoliberalen Gouvernementalität“ oder der „Sicherheitstechnologien“ von einer Überlagerung der zentripetalen, disziplinierenden durch zentrifugale Kräfte und von einer Ablösung des Disziplinar- durch einen Sicherheitsraum gesprochen. Dieser sei kein abgeschlossener, sondern ein offener Raum, in dem die Dinge und Menschen nicht mehr feste Plätze zugewiesen bekämen, sondern in dem ihre Bewegungen, ihre Zirkulation mit möglichst wenigen Eingriffen – in der Regel über den Markt vermittelt – reguliert würden.⁸ Prominent ist zudem Gille Deleuzes

8 „Die Disziplin arbeitet mit einem leeren, künstlichen Raum, der gänzlich konstruiert wird. Die Sicherheit ihrerseits stützt sich auf eine gewisse Anzahl materieller Gegebenheiten. [...] [F]ür sie geht es nicht darum, dieses Gegebene derart zu rekonstruieren, daß man einen Punkt der Perfektion wie in der disziplinarischen Stadt erreichen würde“ (Foucault 2006,

Diagnose einer Krise der Disziplinaranstalten und einer Entgrenzung der Macht (vgl. Deleuze 1993). Damit steht die Bedeutung von Machträumen überhaupt zur Disposition: „Während eine Disziplinalgesellschaft ihre Regierungspraktiken vorwiegend über den Raum ausübt, übt eine Kontrollgesellschaft ihre Führung über die Zeit aus“ (Dörpinghaus 2009, S. 42). Zygmunt Bauman und David Lyon (2013) stellen in diesem Zusammenhang der „Fixiertheit und Raumorientierung der Überwachungssysteme der festen Moderne die mobile, pulsierende Kommunikation ihrer heutigen fließenden und flüchtigen Nachfahren gegenüber“ (ebd., S. 27 f.).

Was diese Transformationen für den Machtraum Schule bedeuten, ist eine offene Frage. Einige Annäherungen gibt es von erziehungswissenschaftlicher Seite aber. So hat Thomas Alkemeyer die post-disziplinäre „Bewegte Schule“ in einen Zusammenhang mit neuen neoliberalen Formen der Subjektivation gestellt, die über die Materialität des Klassenzimmers vorgebahnt würden (vgl. Alkemeyer 2011, S. 64 f.). Einen ähnlichen Ausgangspunkt – nämlich das Problem, welche Subjekte der Neoliberalismus benötigt – haben die Überlegungen Gerhard Patzners, der fragt, wie Lehr-Lern-Situationen unter den Bedingungen des „offenen Unterrichts“ und des „selbstgesteuerten Lernens“ räumlich arrangiert werden. Dem Lehrer käme dabei die widersprüchliche Aufgabe zu, den seriellen Raum zugunsten von unterschiedlichen, distinkten Anordnungen und Sozialformen aufzulösen, ohne auf Kontroll- sowie Vergleichsinstrumente zu verzichten (vgl. Patzner 2005, S. 67 ff.). Auch Pongratz (2004) hat mit Blick auf die These einer Ablösung der Disziplinar- durch eine Kontrollgesellschaft die Wandlungen des Schul-Dispositivs untersucht, wobei die konkrete architektonische Gestaltung nur am Rande eine Rolle spielt. Er deutet den Übergang von der „Drill- zur Reformpädagogik“ als Verfeinerung und Anonymisierung des panoptischen Prinzips (vgl. ebd.). Traditionen und Tendenzen der Öffnung, Dezentralisierung und Deterritorialisierung des Schulraums sind zudem Gegenstand der Studien von Michael Göhlich (1993; 1999), der auch – anders als Gstettner (vgl. 1981, S. 56) – die reformpädagogische Kritik an den nicht zuletzt architektonisch vollzogenen „Seelenmorden in den Schulen“ weniger als Befreiung, denn als Vertiefung der Unterwerfung versteht, die darin bestehe, „Motivation, Organisation und Kontrolle schulischen Lernens und schulischer Erziehung über die vorbereitete pädagogische Umgebung in die Kinder selbst zu verlagern“ (Göhlich 1993, S. 2). Ganz ähnlich hat Yun Yamana die „Struktur der Übersichtlichkeit“ im Landerziehungsheim Haubinda interpretiert: Nur auf den ersten Blick sei von einer Öffnung und Freilassung der Zöglinge in die Natur zu sprechen. Genauer besehen werde der panoptische Blick

S. 38). Die Sicherheitstechnologien zielen nicht auf die Konstruktion eines geschlossenen Raums, sondern auf die Regulierung der Zirkulation von Gegebenem. „Der Sicherheitsraum verweist also auf eine Serie möglicher Ereignisse, er verweist auf das Zeitliche und das Aleatorische, die in einen gegebenen Raum eingeschrieben werden müssen“ (ebd., S. 40).

ausgeweitet und differenziert. Insbesondere die Position des Haupthauses, in dem Hermann Lietz residierte und das über einen hervorstechenden Glaserker einen guten Überblick über die Freiflächen bot, aber auch die Anordnung der Familienhäuser, die weitere Blick-Stützpunkte darstellten, ermöglichten weiterhin die umfassende Beobachtung der Zöglinge. Ergänzt wurde dieses Arrangement durch die pastorale Familienstruktur, die einen Nahraum der Sorge und Pflege – einen pastoralen Raum – konstituierten, wodurch die Logik der Überwachung zum Teil vervielfältigt und verstreut, zum Teil aber auch durchkreuzt wurde, weil sie Orte konstituierte, die dem Blick des im Haupthaus thronenden Oberaufsehers entzogen waren (vgl. Yamana 1996).

5 Die Schule als Ort des Widerstands? – Ein Ausblick

Mit seiner Analyse des reformpädagogischen Machtraums Haubinda löst sich Yamana zumindest teilweise von dem Disziplinarparadigma, um andere Machtformen in den Blick zu bekommen. Auffällig ist allerdings, dass er – wie viele andere – zwar auf die „ambivalenten“ Effekte dieser Machtmechanismen verweist, auf mögliche nicht-intendierte Effekte oder Gegenstrategien allerdings nicht näher eingeht. Wenn der schulische Disziplinarraum Individualität produziert und auf diese Weise Identität herstellt – das heißt jeden einzelnen an eine Position und ein Set von Merkmalen bindet –, stellt sich weiter die Frage, welche Bedeutung dabei dem Handeln der Zöglinge zukommt, von dem Foucault immer wieder behauptete, dass es sich nicht auf bloßes Verhalten reduzieren ließe. Macht ist kein reines top-down-Phänomen, sie wird nicht einfach von oben nach unten ausgeübt, vielmehr bildet sie ein komplexes Netz von Kräften und Gegenkräften. Sie wirkt auf Handeln, sie zwingt nicht (das wäre Gewalt), sondern bezieht sich auf ein Feld von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen. „Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln und handeln können. Sie ist auf Handeln gerichtetes Handeln“ (Foucault 2005c, S. 286). Insofern ist das Anregungs- und Irritationspotential, das Foucaults Blick auf die Machteffekte von räumlichen Strukturen bietet, für die Pädagogik noch lange nicht ausgereizt (vgl. Ricken und Rieger-Ladich 2009; Janssen und Rieger-Ladich 2013). Foucault selbst hat seine Arbeit als eine Reihe von „Neueinsätzen“ und Verschiebungen gesehen (vgl. Waldenfels 1991, S. 278), die durchaus auch gegeneinander gelesen werden können. Eben dies möchten wir abschließend anregen: mit Foucault gegen Foucault argumentieren, um noch andere Möglichkeiten aufzuschließen, das Verhältnis von Macht, Raum und Körper zu verstehen und – vor allem – den Blick für widerständige Praktiken zu öffnen, die sich dem

Kontrollprinzip nicht fügen. Dabei könnte der Begriff der „Heterotopie“⁹, wie Foucault ihn vor allem in dem Vortrag „Von anderen Räumen“ entfaltet, für künftige Analysen schulischer Machträume interessant sein. Wir beschränken uns an dieser Stelle auf einige Andeutungen programmatischer Art.

Anders als in dem hermetischen „Überwachen und Strafen“, das den Leser mit seiner Sprachgewalt überrollt und ihm ebenso wenig Luft zum Atmen lässt wie den Gefangenen in den Disziplinaranstalten, kann man hier nachlesen, wie Foucault darum ringt, die Möglichkeiten, die Räume bieten, in ihrer ganzen Komplexität und Widersprüchlichkeit darzustellen und nicht zu beschneiden. Foucault will die Qualitäten von Räumen über die Relationen bestimmen, welche diese definieren. Den „anderen Räumen“ kommt dann die „merkwürdige Eigenschaft“ zu, „in Beziehung mit allen anderen Orten zu stehen, aber so, dass sie alle Beziehungen, die durch sie bezeichnet, in ihnen gespiegelt und über sie der Reflexion zugänglich gemacht werden, suspendieren, neutralisieren oder in ihr Gegenteil verkehren“ (Foucault 2005d, S. 934 f.). Sie werden also nicht substantialistisch gefasst; vielmehr werden sie zu „anderen Räumen“ erst durch die besondere Beziehung, die sie zu den eher konventionellen Räumen unterhalten. Anders als die Utopien, die „entweder das vervollkommnete Bild oder das Gegenbild der Gesellschaft“ (ebd., 935; vgl. Casale 1998) darstellen, sind Heterotopien reale Orte. So unterschiedlich auch die Beispiele sind, die Foucault im Weiteren anführt, ihnen ist doch das Moment einer gesteigerten Reflexivität und Relationalität gemein: Sie sind in der Lage, nicht nur auf das Netz von Bezügen Einfluss zu nehmen, denen jene Räume, auf die sie sich beziehen, ihren Charakter verdanken, sondern dieses relationale Gefüge selbst zum Gegenstand zu machen – und es dabei auch grundlegend zu verändern. Heterotopien wären dann als Widerlager zu bestimmen, die bestehende normative räumliche Ordnungen durchkreuzen. Sie markieren nicht allein die Grenze von Ordnungen, sondern sie subvertieren diese auch; Heterotopien würden dergestalt immer wieder zum Ausgangspunkt subversiver Praktiken. Beobachten und studieren lässt sich dies etwa am orientalischen Garten, dem Bordell, am Theater oder auch dem Fest: In allen Fällen werden innerhalb einer etablierten Ordnung abweichende Ordnungen gestiftet, die einer gänzlich anderen Logik folgen. Allerdings relativiert Foucault dieses widerständige Potential

9 Im Dezember 1966 – fast ein Jahrzehnt vor „Überwachen und Strafen“ – hält Foucault zwei Radiovorträge, die später unter den Titeln „Der utopische Körper“ und „Die Heterotopien“ bekannt werden. Letzterer bildet wiederum die Grundlage für einen im Frühjahr 1967 vor dem *Cercle d'études architecturales* gehaltenen Vortrag, mit dem Titel „Andere Räume“. Obwohl der Text lange Zeit nur in einer stenographierten Fassung zirkuliert – einer Veröffentlichung wird Foucault 1984, kurz vor seinem Tod, zustimmen –, stößt er doch rasch auf sehr großes Interesse und erfährt in ganz unterschiedlichen Disziplinen – bald auch über die Grenzen Frankreichs hinaus – eine beträchtliche Resonanz (vgl. Klass 2009, S. 141). Zu den weiteren Herkunft und Verwendungsweisen des Heterotopiebegriffs vgl. Chlada (2005).

der anderen Räume immer wieder. Deutlich wird dies etwa in der Unterscheidung von Krisen- und Abweichungsheterotopien.

Unter dem Begriff der Krisenheterotopie verzeichnet Foucault solche Orte, die jenen vorbehalten sind, welche (nicht selten aufgrund von medizinischen Diagnosen bzw. physischen Abweichungen) meist nur temporär aus den etablierten Ordnungsmustern herausfallen. Dazu zählen etwa „Heranwachsende, Frauen während der Monatsblutung, Frauen aus dem Kindbett, Greise usw.“ (ebd., S. 936). Dieser Form der Krisenheterotopie stellt Foucault einen zweiten Typ gegenüber, der ebenfalls auf Abweichungen reagiert; nun allerdings mit dem gegenteiligen Bestreben – diese zu integrieren und auf die herrschende Ordnung zu verpflichten. Die Abweichungsheterotopien – Foucault nennt als Beispiele „Sanatorien“, „psychiatrische Anstalten“ und „Gefängnisse“ (ebd., S. 937) – stehen daher auch in keiner Weise im Dienst der Überschreitung bestehender normativer Ordnungen. Sie stiften keine Allianzen mit subversiven Bewegungen, sie gehen keine Bündnisse mit oppositionellen Kräften ein – sie sind ganz offensichtlich „Agenten des Bestehenden“ (Klass 2009, S. 147). Damit wird deutlich, dass Foucault unter dem Oberbegriff der Heterotopie zwei gänzlich unterschiedliche Typen von Räumen subsumiert: jenen, welche Abweichungen in bestimmtem Maße zulassen, alternative Logiken tolerieren und eine „andere“ Grammatik etablieren, stehen solche gegenüber, welche an dem Erhalt der bestehenden Ordnung interessiert sind und als Normalisierungsmacht funktionieren.

Heterotopien sind daher unzulänglich bestimmt, wenn sie bloß als Chiffre der Abweichung und als Symbol der Überschreitung der herrschenden Ordnung aufgerufen werden. Präziser wäre es, Heterotopien als Verweis auf die strikt relationale Bestimmtheit von Räumen zu verstehen – und sie als Platzhalter für die Möglichkeit zu begreifen, dass es innerhalb etablierter Ordnungen, allen Bemühungen um Normalisierung zum Trotz, immer wieder zur Freisetzung von Momenten der Alterität kommen *kann*, zur Ausbildung dissidenter Logiken. Aber – dies lässt sich nicht zuletzt aus Foucaults machtheoretischen Arbeiten lernen – eben nicht *jenseits* der normativen Ordnungen, sondern *innerhalb* dieser. Die Schule als einen „anderen Raum“ zu analysieren, in dem die Ordnung „zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und in ihr Gegenteil verkehrt“ (Foucault 2005d, S. 935) wird – sie also weder bloß als Ableitung oder Abbild gesellschaftlicher sozialer Herrschaftsverhältnisse noch als eigenlogisches System zu lesen –, sie somit als Macht- bzw. Normalisierungsraum zu verstehen, dessen Mechanismen von der gesellschaftlichen Logik abweichen, um eben diese zu stabilisieren, *und gleichzeitig* als Ort, der gerade deshalb auch Möglichkeiten bietet, anders zu denken und anders zu handeln, könnte den Blick auf Praktiken lenken, die von der vorgesehenen Ordnung abweichen, ohne sie direkt als heroische Akte des Widerstands zu deuten.

Als beispielhaft können dabei die Beobachtungen Philip Eigenmanns (2010) gelten, die dieser 2008 an einer Volksschule in der Nähe von Zürich angestellt hat. Schulische Objekte wie Tischplatten und Schulhefte wurden dabei nicht nur mit

aufwändigen Verzerrungen versehen und auf diese Weise zu ästhetischen Objekten; Eigenmann konnte zudem zeigen, dass vor allem die für die Lehrpersonen schwer einsehbare umlaufende Kante der Tische von den Schüler/innen als Kommunikationsmedium gebraucht werden, wobei sich die Sprüche und Kommentare sehr viel stärker am Jargon der Peers orientieren als an jener Semantik, die im Unterrichtsgespräch gepflegt wird und fraglos die Norm markiert.

Der Schulraum wäre daher künftig zu denken jenseits der Unterscheidung von Befreiungsmaschine (vgl. Foucault 2005b, S. 331) und „Höllenmaschine“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 133). In der Folge können auch Identität, Individualität oder Subjektivität nicht länger über den Binarismus von Ureigenem oder vollständig Auferlegtem begriffen werden. Wie die Räume, in denen sie herausgebildet werden, sind auch sie strikt relational und dynamisch zu verstehen. Steine können wohl gelehrig machen und disziplinieren – aber wir sollten zugleich auch damit rechnen, dass sie eben auch anders genutzt werden können, dass sie auch in eigensinniger Weise angeeignet, verändert und manipuliert werden können.¹⁰

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2011): Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung. In: Ingolf Erler; Viktoria Laimbauer; Michael Sertl (Hrsg.): *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. Schulheft 142. Innsbruck: Studienverlag, S. 55–68
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Norbert Ricken; Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–35
- Baumann, Zygmunt; Lyon, David (2013): Daten, Drohnen, Disziplin. Ein Gespräch über flüchtige Überwachung. Aus dem Englischen von Frank Jakubzik. Berlin: Suhrkamp
- Bentham, Jeremy (2013): Das Panoptikum oder Das Kontrollhaus. Aus dem Englischen von Andreas Leopold Hofbauer. Herausgegeben von Christian Welzbacher. München: Matthes & Seitz
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (1996): *Reflexive Anthropologie*. Übersetzt von Hella Beister. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Casale, Rita (1998): Heterotopien statt Utopien: M. Foucault als Kritiker der Utopie. In: *Forum für interdisziplinäre Forschung*, Bd. 18, S. 59–72
- Chlada, Marvin (2005): Heterotopie und Erfahrung. Abriss der Heterotopologie nach Michel Foucault. Aschaffenburg: Alibri

10 Wir gehen dieser Fragestellung in einem eigenen Beitrag nach, auf den wir an dieser Stelle nur verweisen können. Fasst man Schulräume als Heterotopien, eröffnen sich neue Möglichkeiten, den schulischen Alltag als bestimmt von einer Vielzahl gegenläufiger, widerständiger Praktiken zu begreifen (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014).

- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaft. In ders., Unterhandlungen 1972–1990. Aus dem Französischen von Gustav Roßler. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 254–262
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Sorge um Bildung – vom lebenslangen Sterben. In: Norbert Ricken; Henning Röhr; Jörg Ruhloff ; Klaus Schaller (Hrsg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München: Fink, S. 35–46
- Dreßen, Wolfgang (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt a. M., Berlin, Wien: Ullstein
- Eigenmann, Philip (2008): Subversion und Eigensinn. Analyse von Schulräumen. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich
- Eigenmann, Philip; Rieger-Ladich, Markus (2010): Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. In: Benjamin Jörissen; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223–239
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Übersetzt von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2002): Wahnsinn, eine Frage der Macht (1974). Übersetzt von Reiner Ansén. In ders., Dits et Ecrits. Schriften. Zweiter Band. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 811–815
- Foucault, Michel (2005a): Foucault untersucht die Staatsräson (1980). Übersetzt von Michael Bischoff. In ders., Dits et Ecrits. Schriften. Vierter Band. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 47–51
- Foucault, Michel (2005b): Raum, Wissen und Macht (1982). Übersetzt von Michel Bischoff. In ders., Dits et Ecrits. Schriften. Vierter Band. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 324–341
- Foucault, Michel (2005c): Subjekt und Macht (1982). Übersetzt von Michel Bischoff. In ders., Dits et Ecrits. Schriften. Vierter Band. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 269–294
- Foucault, Michel (2005d): Von anderen Räumen (1984). In ders., Dits et Ecrits. Schriften. Vierter Band. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 931–942
- Foucault, Michel (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernamentalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Herausgegeben von Michel Sennelart. Aus dem Französischen von Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Glantschnig, Helga (1987): Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung. Frankfurt a. M., New York: Campus
- Göhlich, Michael (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim: Beltz
- Göhlich, Michael (1999): Pädagogischer Raum, inszenierter Raum. Phänomenologische Zugänge und historische Tendenzen. In: Eckart Liebau; Gisela Miller-Kipp; Christoph Wulf (Hrsg.): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim: Beltz, S. 167–179

- Grabau, Christian (2013): *Leben machen. Pädagogik und Biomacht*. München: Fink
- Grabau, Christian; Rieger-Ladich, Markus (2014): Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands: Schule als Heterotopie. In: Malte Brinkmann; Kristin Westphal (Hrsg.): *Grenzgänge. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Gstettner, Peter (1981): *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Hamburg: Rowohlt
- Hnilica, Sonja (2003): *Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat*. Wien: Edition Selene
- Hnilica, Sonja (2010): Schulbank und Klassenzimmer. Disziplinierung durch Architektur. In: Rudolf Egger; Bernd Hackl (Hrsg.): *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–162
- Janssen, Angela; Rieger-Ladich, Markus (2013): Internat. In: Sabine Andresen; Christine Hunner-Kreisel; Stefan Fries (Hrsg.): *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 68–73
- Klass, Tobias Nikolaus (2009). Von anderen Räumen. Zur Neubestimmung eines weit verbreiteten Konzepts. In: Thomas Bedorf; Gerhard Unterthurner (Hrsg.): *Zugänge, Ausgänge, Übergänge. Konstitutionsformen des sozialen Raumes*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 141–155
- Krüger, Sascha (2013): Rez. von: Jeremy Bentham. Panoptikum oder Das Kontrollhaus. Aus dem Englischen von Andreas Leopold Hofbauer. Herausgegeben von Christian Welzbacher. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 87, Heft 3. München
- Löw, Martina (1999): Vom Raum zum Spacing. Räumliche Neuformationen und deren Konsequenz für Bildungsprozesse. In: Eckart Liebau; Gisela Miller-Kipp; Christoph Wulf (Hrsg.): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim: Beltz, S. 48–59
- Messerschmidt, Astrid (2012): Michel Foucault (1926–1984). Den Befreiungen misstrauen – Foucaults Rekonstruktion moderner Macht und der Aufstieg kontrollierter Subjekte. In: Bernd Dollinger (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung in der modernen Gesellschaft*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–310
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 655–664
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Hygienische Imaginationen. Der Schrecken der Selbstbefleckung im Philanthropinismus. In: Jörg Steigerwald; Daniela Watzke; Stefanie Zaun (Hrsg.): *Imaginationen und Sexualität. Pathologien der Einbildungskraft im medizinischen Diskurs der frühen Neuzeit*. Frankfurt a. M.: Klostermann, S. 209–223
- Meyer-Drawe, Käte (2007): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. 2. Auflage. München: Fink
- Meyer-Drawe, Käte (2013): Von Hänschen klein zum kleinen Hans. Prüfen als Subjektivationstechnik. In: Andreas Gelhard; Thomas Alkemeyer; Norbert Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 163–172

- Muhle, Maria (2008): Eine Genealogie der Biopolitik. Zum Begriff des Lebens bei Foucault und Canguilhem. Bielefeld: transcript
- Patzner, Gerhard (2005): Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. In: *Schulheft 118: Kontrollgesellschaft und Schule*, S. 53–71
- Pethes, Nicolas (2007): Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts. Göttingen: Wallstein
- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Norbert Ricken; Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–259
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ricken, Norbert (Hrsg.) (2007a): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ricken, Norbert (2007b): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Clemens Kammler; Rolf Parr (Hrsg.): *Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*. Heidelberg: Synchron, S. 157–176
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Norbert Ricken; Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–224
- Rieger-Ladich, Markus; Ricken, Norbert (2009): Macht und Raum. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: Jeanette Böhme (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 186–203
- Rutschky, Katharina (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a. M.: Ullstein
- Theweleit, Klaus (1991): Buch der Könige. Band 1. Orpheus und Eurydike. 2., überarbeitete Auflage. Frankfurt a. M.: Stroemfeld
- Trapp, Ernst Christian (1977): Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eigne Kunst zu studieren. Halle 1779. Besorgt von Ulrich Herrmann. Paderborn: Schöningh
- Waldenfels, Bernhard (1991): Michel Foucault: Ordnung in Diskursen. In: François Ewald; Bernhard Waldenfels (Hrsg.): *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 277–297
- Welzbacher, Christian (2011): Der radikale Narr des Kapitals. Jeremy Bentham, das ‚Panoptikum‘ und die ‚Auto-Ikone‘. Berlin: Matthes & Seitz
- Yamana, Yun (1996): Die Struktur der ‚Übersichtlichkeit‘ des Landerziehungsheims Haubinda. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 408–421

Interaktion und Identität in der Schule

Zur Anwendung und Weiterentwicklung
der Theorie von Erving Goffman

Michael von Engelhardt

1 Einleitung

Für Kinder und Jugendliche stellt die Schule einen zentralen soziokulturellen Erfahrungs- und Handlungszusammenhang dar, der ihre je aktuelle Lebenssituation in starkem Maße bestimmt und eine weitreichende Auswirkung auf ihre Zukunft hat. Sie ist der Ort ihrer Bildung, Sozialisation und Qualifikation und der Ort ihrer Selektion und sozialen Allokation. Die Einbindung der Kinder und Jugendlichen in die Schule als Erfahrungs- und Handlungsfeld der Interaktion mit anderen Kindern und Jugendlichen und mit den Lehrern lässt die Schule für sie zugleich zu einem bedeutsamen Ort der Identität werden – ihrer eigenen und der ihrer Interaktionspartner. Für die Beschreibung und Analyse des Zusammenhangs von Interaktion und Identität hat Erving Goffman wichtige Untersuchungen durchgeführt und hilfreiche theoretische Konzepte entwickelt.

Der folgende Beitrag soll aufzeigen, wie sich auf dieser Grundlage eine Beschreibung und Analyse der Schule als Interaktionszusammenhang und Ort der Identität durchführen lässt.

Ausgehend von dieser Zielsetzung ist der Beitrag in zwei Teile untergliedert. In dem ersten Teil werden zunächst theoretische Perspektiven und Konzepte dargestellt, die Goffman in zwei für die vorliegende Thematik einschlägigen Werken entwickelt hat. Anschließend erfolgt auf dieser Grundlage eine Beschreibung und Analyse der Schule als Interaktionszusammenhang und Ort der Identität, was mit einer Weiterentwicklung und Ergänzung des Ansatzes von Goffman verbunden wird. Der Beitrag endet mit einer kurzen Schlussbemerkung.¹

1 In diesem Artikel sind mit der grammatikalisch männlichen Form (wenn nicht ausdrücklich anders ausgewiesen) stets beide Geschlechter gemeint.

2 Der Ansatz von Erving Goffman

Im Zentrum der umfangreichen Arbeiten von Erving Goffman (1922–1982) steht die theoretische und empirische Untersuchung der unmittelbaren sozialen Alltagswirklichkeit der Menschen. Gegen Ende seines Lebens hat er die „Interaktionsordnung“ zum zentralen Thema seines wissenschaftlichen Arbeitens erklärt (Goffman 1994). Diese Charakterisierung hat sich mittlerweile auch in der Sekundärliteratur durchgesetzt (Drew/Wooden 1988, Hettlage/Lenz 1991, Raab 2008). Bei einer genaueren Betrachtung seiner vielfältigen Untersuchungen lässt sich diese Charakterisierung dahingehend präzisieren, dass es ihm vor allem um den Zusammenhang von Interaktion und Identität geht. So lässt sich die Soziologie von Goffman mit guten Gründen als eine Soziologie der Alltagswirklichkeit von Interaktion und Identität innerhalb und außerhalb gesellschaftlicher Institutionen bezeichnen.

Für die Thematik von Interaktion und Identität kommt dem Buch „Stigma“ (1975) eine herausragende Bedeutung zu. Es stellt eine Weiterentwicklung der Behandlung dieser Thematik in seinem ersten Hauptwerk „Wir alle spielen Theater“ (1983) dar, greift zentrale Einsichten aus der Untersuchung „Asyle“ (1972) auf, die sich mit dem Überleben in „totalen Institutionen“ befasst, und geht als Modifikation und Erweiterung in viele seiner späteren Werke ein.² Die nachfolgende Darstellung konzentriert sich zunächst auf diese Arbeit. Anschließend wird in bewusster Umkehrung der Chronologie auf „Wir alle spielen Theater“ eingegangen. Dabei soll aufgezeigt werden, wie sich die theoretischen Perspektiven und Konzepte der beiden Arbeiten miteinander verbinden lassen.

2.1 Identität und Stigma

Die Besonderheit des Werks „Stigma“ besteht darin, dass dort der grundlegende Zusammenhang zwischen Identität und Stigma herausgearbeitet wird (Engelhardt 2010). Zum einen wird das soziale Phänomen der Stigmatisierung im Rahmen einer schrittweise entwickelten allgemeinen Theorie der personalen Identität behandelt: Stigmatisierung wird als eine spezifische Form der Fremd- und Selbstzuweisung personaler Identität dargestellt. Zum anderen wird deutlich gemacht, dass personale Identität immer einer potentiellen und realen Stigmatisierung ausgesetzt ist: Zur personalen Identität gehört unauflöslich (potentielle und reale) Stigmatisierung. Das bedeutet, dass es sich bei der Gegenüberstellung „Normale“ und „Stigmatisierte“ um keine festgefügtten Konstellationen oder Einteilungen

2 Die hier angegebenen Erscheinungsjahre der deutschen Ausgaben entsprechen nicht der Chronologie der Erscheinungsjahre der Originalausgaben.

von Personengruppen handelt, sondern dass sich jeder und jede im Wechsel mal in der einen und mal in der anderen Position befindet.

2.1.1 Das System der Identitäten

In Fortführung der Vorarbeiten des Symbolischen Interaktionismus (Ch. H. Cooley, G. H. Mead, H. Blumer, A. L. Strauss) verankert Goffman die personale Identität in der sozialen Interaktion. Jede soziale Interaktion setzt eine wechselseitige Identitätszuweisung der Interaktionspartner voraus und gestaltet sie zugleich. Das bedeutet, dass Identität in zwei Perspektiven miteinander verschränkt ist. In der einen Perspektive geht es um die Wahrnehmung und Bestimmung der Identität des sozialen Gegenübers bzw. des Anderen. Das beinhaltet zum einen die Wahrnehmung und Bestimmung der Identität der eigenen Person durch das soziale Gegenüber, für das sie ja ihrerseits das soziale Gegenüber ist. Hier ist die Person Objekt der Wahrnehmung und Bestimmung der eigenen Identität durch die Anderen. Zum anderen beinhaltet dies die Wahrnehmung und Bestimmung der Identität des sozialen Gegenübers durch die Person. Hier ist die Person das Subjekt der Wahrnehmung und Bestimmung der Identität der Anderen (Goffman 1975, S. 9 f.).

In der anderen Perspektive geht es um die Selbstidentität (Goffman 1975, S. 132 ff.),³ für die Goffman die Bezeichnung Ich-Identität von E. H. Erikson (1973) übernimmt. Hier ist die Person das Subjekt und Objekt der Wahrnehmung und Bestimmung ihrer eigenen Identität. Die Ich-Identität ist das subjektive Empfinden und die subjektive Vorstellung der Person von sich selbst, die sich ihren Erfahrungen herausgebildet haben. Zu ihr gehören eine nach innen und auf die soziale Außenwelt ausgerichtete Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit, über die die Identitätsbestimmungen und Identitätsnormen der Sozialwelt aufgenommen und zu eigenen Orientierungen verarbeitet werden. Sie ist die Handlungs- und Orientierungsinstanz für die Ausgestaltung der Identität in Ausrichtung auf die jeweiligen Interaktionspartner. So realisiert sich die Ich-Identität der Person in der Identität, mit der sie den Anderen gegenüber tritt.

Die personale Identität besteht zum einen aus der sozialen Identität (Goffman 1975, S. 9 ff.), in der die Zugehörigkeit der Person zu übergeordneten sozialen Einheiten, gesellschaftlichen Gruppen, soziokulturellen Milieus und sozialen Rollen (Geschlecht, Altersgruppe, Generation, Ethnie, Nation, soziale Klasse, Be-

3 In einer Fußnote (S. 132) bemerkt Goffman, dass auch der Terminus „Selbst-Identität“ geeignet wäre. Offensichtlich geht in seine Konzeption der Ich-Identität die Identitätstheorie von Mead ein, nach der die Identität (self) aus den beiden Aspekten den beiden Aspekten „I“ und „Me“ und deren Zusammenspiel besteht (1968). ohne dass das von ihm explizit ausgewiesen wird.

ruf usw.) zum Ausdruck kommt. Sie besteht zum anderen aus der persönlichen Identität (Goffman 1975, S. 67 ff.), in der die unverwechselbare Individualität jeder einzelnen Person zum Ausdruck kommt und die sich an deren spezifischen Merkmalen und Eigenschaften festmachen lässt. Die persönliche Identität wird vor allem auch durch die Biographie der Person bestimmt, womit Goffman in seine Identitätskonzeption auch systematisch die biographische Identität aufgenommen hat (Goffman 1975, S. 80 ff.). Soziale und persönliche Identität sind miteinander verbunden und erhalten in Abhängigkeit von der jeweiligen Interaktionssituation und dem jeweiligen Interaktionspartnern eine unterschiedliche Gewichtung. In modernen Gesellschaften ist die soziale Identität durch eine Pluralität gekennzeichnet, die sich aus der Mehrfachzugehörigkeit des Menschen zu gesellschaftlichen Gruppen, soziokulturellen Milieus und sozialen Rollen ergibt. Die persönliche Identität nimmt die Pluralität der sozialen Identität in sich auf und ist durch die Dynamik der biographischen Entwicklung geprägt.

Soziale und persönliche Identität gehen in die Wahrnehmung und Bestimmung der Identität des sozialen Gegenübers und in die Wahrnehmung und Bestimmung der Identität durch das soziale Gegenüber ein. Die Ich-Identität enthält die beiden Aspekte der sozialen und persönlichen Identität und steuert darüber das je spezifische Identitätshandeln in Bezug auf die soziale Umwelt. Die Pluralität der sozialen Identität hat in der Ich-Identität eine Entsprechung in der Form einer „Vielzahl von Ichs“ (ebd. 1975, S. 81) und ist durch die unverwechselbare Einmaligkeit und die biographische Entwicklung der persönlichen Identität geprägt. Entgegen der – sicherlich auch durch Mead vorbereiteten und dann durch den „linguistic turn“ (R. Rorty) bestärkten – verbreiteten Tendenz, Identität auf die sprachliche Dimension einzugrenzen, schließt die Identitätskonzeption von Goffman ganz ausdrücklich den Körper und die visuelle Erscheinung der Person ein. Das bedeutet auch, dass zur Wahrnehmung und Darstellung der eigenen Identität und der Identität der Anderen alle menschlichen Sinne gehören.⁴

2.1.2 Norm und Stigma

Jede Sozialordnung ist mit soziokulturellen Definitionen verbunden, die vorgeben, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen vorhanden sein müssen, damit eine Person zu Recht eine entsprechende soziale Einordnung erfährt (z. B. als Frau, Mann, Vorgesetzter, Untergebener, Arzt, Patient, Lehrer, Schüler usw.). Dabei handelt es sich um normative Identitätsdefinitionen. Diese normativen Identitätsdefinitionen werden in Sozialisationsprozessen vermittelt und von den Menschen auf die eigene Person und ihr soziales Gegenüber angewendet und bilden

4 Zur Bedeutung von Sprache und Visuellem für die Praxis und die Darstellung der Identität vgl. Engelhardt 2007, 2013, zur Bedeutung des Körpers vgl. Gugutzer 2002.

somit eine grundlegende Voraussetzung für das Funktionieren der sozialen Interaktion. Auf der einen Seite geben sie der Person vor, auf welche Eigenschaften es ankommt und wie sie sich verhalten muss, um vom jeweiligen Gegenüber in ihrer Identität erkannt und entsprechend behandelt zu werden. Zum anderen dienen sie der Person als Orientierung, um das Gegenüber in seiner Identität angemessen bestimmen und daran die Handlungserwartungen ausrichten zu können. Die Identität als normative Vorgabe und Erwartung bezeichnet Goffman als „virtual identity“. Ihr stellt er die tatsächlich praktizierte und wahrgenommene Identität gegenüber, die er als „actual identity“ bezeichnet (Goffman 1975, S. 10). In der Diskrepanz zwischen der Identität als (vorausgesetzter) Norm und der Identität als (praktizierte und wahrgenommene) Wirklichkeit verortet Goffman das soziale Phänomen des Stigmas.

Das Alltagsleben ist gekennzeichnet durch ein (mal schwächeres, mal stärkeres) Abweichen der Identität als praktizierter und wahrgenommener Wirklichkeit von der Identität als vorausgesetzter Norm. Geht diese Abweichung in negativer Weise über das tolerierte Ausmaß hinaus, so entsteht für die betreffende Person daraus ein Stigma. Das Stigma der Abweichung und des Andersseins schließt die Person aus der Gruppe der Normalen aus, diskreditiert sie, entzieht ihr die volle soziale Anerkennung und führt so zu einer Beschädigung ihrer Identität. Goffman unterscheidet drei Gruppen von Stigmata (Goffman 1975, S. 12 ff.): zum einen werden Stigmata mit körperlichen Eigenschaften und Beeinträchtigungen, zum zweiten mit psychosozialen Eigenschaften und Verhaltensweisen und zum dritten mit der Zugehörigkeit zu bestimmten Großgruppen (Ethnien, Nationen, Religionen) verbunden. Stigmata werden häufig mit abwertenden Bezeichnungen („Spastie“, „Nigger“, „Asozialer“) belegt, sie sind mit Alltagstheorien verknüpft, die das zunächst ausgewiesene Einzelmerkmal der Abweichung mit einer Vielzahl anderer negativer Eigenschaften verbinden, die Ursachen angeben (z. B. Schuld, Strafe) und die die Minderwertigkeit und Gefährlichkeit der mit einem Stigma behafteten Person begründen.

In der Argumentation von Goffman wird ausdrücklich (im Unterschied zu einer traditionellen Vorstellung) hervorgehoben, dass das Stigma nicht ein Merkmal der Eigenschaften und Verhaltensweisen der Person ist, sondern dass den Eigenschaften und Verhaltensweisen das Merkmal des Stigmas erst durch den Rückgriff auf (vorausgesetzte) normative Normalitätsvorstellungen zugewiesen wird. Daraus ergibt sich dann auch die Möglichkeit, dass Eigenschaften und Verhaltensweisen, die in einem soziokulturellen Kontext als positiv bewertete Normalität angesehen werden, in einem anderen soziokulturellen Kontext als Stigma gelten und behandelt werden. Diese kulturelle Normenabhängigkeit zeigt sich auch im gesellschaftlich kulturellen Wandel, der dazu führt, dass ein ehemaliges Stigma (etwa Homosexualität) zur Normalität und eine ehemalige Normalität (etwa körperliche Züchtigung als pädagogisches Mittel) zum Stigma werden können. Aus dem Verhältnis zwischen den Eigenschaften und Verhaltensweisen einer Person und der

jeweiligen normativen Identitätsdefinition ergibt sich, ob sie zu einer normalen Person mit einer akzeptierten Identität oder zu einer stigmatisierten Person mit einer beschädigten Identität wird. Die Stigmatisierung erfolgt als eine Stigmatisierung durch die Anderen, aber auch als eine Selbststigmatisierung.

2.1.3 Stigmatisierung und De-Stigmatisierung

In der Alltagswirklichkeit besteht ein breites Spektrum des Umgangs mit Abweichung. Die jeweilige Umgangsweise hat Auswirkungen darauf, ob und wie die Abweichung zu einer Stigmatisierung führt. Dabei sind die Interaktionen zwischen den Personen, die sich in der Position der akzeptierten Normalität befinden, und denen, die sich in der Position der Abweichler befinden von entscheidender Bedeutung. „Normale“ können durch verschiedenste (subtile und weniger subtile) Formen der Missbilligung, der Missachtung, der Ausgrenzung, der informellen und formellen negativen Sanktionierung eine aktive Stigmatisierung betreiben.⁵ Sie können aber auch versuchen, sich einer Auseinandersetzung zu entziehen, indem sie den Personen mit abweichenden Eigenschaften und Verhaltensweisen aus dem Weg gehen oder sie ignorieren. Das kann dann für die Betroffenen eine besondere Art der Diskriminierung bedeuten, weil sie sich negiert und als ein „Niemand“ behandelt fühlen. Die „Normalen“ können auch versuchen, ihre negative Stigmatisierung nicht zu zeigen oder zu überspielen, indem sie die betreffenden Personen betont positiv behandeln, was von diesen durchaus auch als Diskriminierung wahrgenommen werden kann. Schließlich können sie dazu beitragen, dass sich die Abweichler aktuell oder auch in längeren Prozessen den positiv geltenden Normen anpassen und diese übernehmen.⁶

Die bisher behandelten Formen des Umgangs mit Abweichung gehen von der Akzeptanz der geltenden Normen aus und bewegen sich in diesem Rahmen. Die geltenden Normen der Normalität können aber auch von den „Normalen“ korrigiert werden. Dies geschieht dann, wenn mit der Abweichung (etwa eine körperliche Behinderung) so umgegangen wird, dass sie in dem jeweiligen Kontext (etwa in der Schule) in den Hintergrund gerückt und ihr der (ehemalige und in anderen Kontexten vielleicht noch gegebene) Charakter des Stigmas genommen wird. Damit werden Prozesse der De-Stigmatisierung und Normalisierung eingeleitet, die in einer umfassenderen Weise weitergetrieben werden können und damit zu ei-

5 Die Stigmatisierung schließt natürlich auch die verschiedensten Formen der Gewalt bis hin zur Tötung ein.

6 Hierbei handelt es sich um zeitlich begrenzte aktuelle Formen der Anpassung, aber auch (und nicht zuletzt) um längerfristige Formen des Lernens, der Sozialisation, Resozialisation, der Therapie. Neben den auf die psychosozialen und kulturellen Aspekte der Person bezogenen Formen der Anpassung bestehen außerdem die direkt auf den Körper bezogenen Formen (verändertes Essverhalten, Körpertraining, chirurgische Eingriffe).

nem mehr oder minder grundlegenden Wandel der normativen Identitätsvorstellungen (bezogen etwa auf eine allgemeine Identitätsbestimmung als Mensch oder bezogen auf spezifische Identitätsbestimmungen etwa als Schüler oder Lehrer) beitragen. Wenn sich eine solche Veränderung mit einer gewissen Breitenwirkung durchgesetzt hat, werden diejenigen, die an den veralteten Normalitätsvorstellungen und an der sie stützenden Stigmatisierungspraxis festhalten, zu Abweichlern, die nun ihrerseits einer Stigmatisierung ausgesetzt sind.

Die Personen mit abweichenden Eigenschaften und Verhaltensweisen gehen ihrerseits auch (im Selbstverhältnis und im Verhältnis zur sozialen Umwelt) sehr unterschiedlich mit der daraus entstehenden Problematik um. Diese Umgangsweise wird von Goffman als Stigmamanagement verstanden, das einen wesentlichen Teil des allgemeinen Identitätsmanagements jeder Person ausmacht. Die zu bewältigende Problematik nimmt eine grundsätzlich unterschiedliche Ausprägung an, je nachdem, ob die Abweichung von den Normalitätsstandards der sozialen Umwelt bekannt ist und die Person sich damit im Zustand der „Diskreditierten“ befindet oder ob die Abweichung nur ihr bekannt ist und sie sich damit im Zustand der „Diskreditierbaren“ befindet (Goffman 1975, S. 12, 56 ff.). Wenn die Abweichung der Umwelt bekannt ist, weil sie an der körperlichen Erscheinung und am unmittelbaren Handeln der Person erkennbar ist oder weil die Umwelt über entsprechende Informationen verfügt, ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der Problembewältigung (Goffman 1975, S. 18 ff., 128 ff.). Die Person kann die Stigmatisierung weitgehend akzeptieren und sich in ihrem Leben darauf einstellen. Sie kann eine Verstärkung vornehmen und darüber eine negative Identität entwickeln. Sie kann aber auch aggressiv auf eine tatsächliche, vermutete oder vorweggenommene Stigmatisierung durch die Umwelt reagieren, was auch dazu führen kann, dass sie die Stigmatisierung dadurch weiter verstärkt. Sie kann sich so weit wie möglich aus den sozialen Kontakten zurückziehen, um der Beschädigung ihrer Identität durch die Anderen zu entgehen. Ein solcher Rückzug verhindert aber nicht, dass die Person durch sich selbst einer sie beeinträchtigenden (manchmal auch besonders unerbittlichen) Stigmatisierung ausgesetzt sein kann. Der Rückzug schränkt neben der Möglichkeit negativer Erfahrungen auch die Möglichkeit der positiven Erfahrung ein, dass die von der Person angenommene Abweichung von den Normalitätsstandards von der Umwelt kaum oder gar nicht als solche gewertet wird und die befürchtete negative Stigmatisierung nicht auslöst. Die Person kann ihre als Mängel oder Einschränkung geltende Abweichung von der Normalität ins Positive wenden, indem sie versucht, daraus Vorteile (besondere Zuwendung, Rücksichtnahme, geminderte Leistungsansprüche) zu ziehen. Sie kann ihre Einschränkungen durch verstärkte Leistungen zu kompensieren versuchen und damit deutlich machen, dass diese für den Anlass der Interaktion unerheblich sind. Damit wird die Akzeptanz der gängigen normativen Normalitätsstandards, die den vorangegangenen Umgangsweisen zugrundeliegt, aufgegeben und eine erweiterte Normalitätsdefinition sowie eine De-Stigmatisie-

rung betrieben. Dies erfährt eine Erweiterung, wenn Personen sich positiv mit ihrem Anderssein identifizieren und offensiv den Anspruch erheben, vollgültig als normale Menschen anerkannt zu werden (Goffman 1975, S. 33 ff.). Damit tragen diese Personen (ähnlich wie die Normalen mit einem gleichgerichteten Verhalten) zu einem Wandel der Normalitätsvorstellungen und zu einer Veränderung der Stigmatisierungspraxis bei.

Wenn die abweichenden Eigenschaften und Verhaltensweisen der Umwelt nicht bekannt sind, eröffnen sich für die betreffenden Personen ebenfalls verschiedene Möglichkeiten des Verhaltens (Goffman 1975, S. 56 ff. und 116 ff.). Sie können versuchen, ihre Abweichung zu verheimlichen, indem sie die entsprechenden Informationen über die eigene Person nicht preisgeben und ihre abweichenden Eigenschaften verstecken und verdecken. Dies kann sich auf relativ schwache Abweichungen beziehen und eher passiv erfolgen oder aber gewichtigere Aspekte betreffen und eher aktiv betrieben werden. Je weiter sich das Stigmamanagement der zweiten Form annähert, desto stärker wird dies zu einer aktiven Täuschung der Umwelt im Hinblick auf die eigene Identität. In jedem Fall tut sich für die Person damit eine Spannung zwischen ihrer ihr selbst bekannten Identität der Abweichung und der der Umwelt präsentierten Identität des Normalen auf. Je größer diese Spannung ist, desto stärker erfordert deren Handhabung ein besonderes soziales Geschick und desto stärker ist sie mit besonderen psychischen Belastungen verbunden. Ein derartiges Stigmamanagement geht immer mit der Gefahr einher, dass der „Identitätsschwindel“ auffliegt und eine schwerwiegende Stigmatisierung und Beschädigung der Identität durch die Umwelt auslöst. Im Unterschied zu dieser Umgangsweise können die betreffenden Personen auch versuchen, die Spannung dadurch abzubauen oder zumindest zu beseitigen, indem sie sich (ebenso wie die Personen mit einem bekannten Stigma) durch die Veränderung ihrer Eigenschaften und Verhaltensweisen den Normalitätsstandards anpassen. Sie können sich aber auch (mehr oder minder deutlich) als Abweichler „outen“ und sich damit in die Position der Personen mit bekannten Abweichungen begeben (Goffman 1975, S. 126). Damit eröffnet sich für sie das Spektrum der Umgangsweise, das für diese Person oben aufgezeigt wurde.

2.1.4 Die Normalität des Stigmas

Goffman arbeitet in seiner Argumentation den engen Zusammenhang zwischen Interaktion, Identität, Norm und Stigma heraus. Jede Sozialordnung ist eine Interaktionsordnung, die notwendigerweise mit normativen Vorgaben für die Interaktionsbeziehungen und Identitäten verbunden ist. Das bedeutet zugleich, dass Konformität und Abweichung sowie die darauf sich beziehenden Auseinandersetzungen zur Normalität der Interaktion des Alltagslebens und zur Normalität personaler Identität gehören. Jeder und jede befindet sich im Wechsel mal in der

Position der real oder potentiell Stigmatisierten und mal in der Position der Normalen (Goffman 1975, S. 156 ff. und 169 ff.). Zur Identität im Selbstverhältnis und im Verhältnis zum sozialen Gegenüber gehört die Bewältigung der immer mehr oder weniger stark gegebenen Spannung zwischen normativen Vorgaben und normativen Orientierungen und der realisierten und realisierbaren Möglichkeiten der Person. Die Auseinandersetzung mit dieser Spannung geht in die Identitätsentwicklung und das Identitätshandeln ein und schlägt sich in einem breiten Spektrum unterschiedlicher Verhaltensweisen nieder, das oben zusammenfassend dargestellt wurde. Diese Umgangsweisen betreffen die soziale und persönliche Identität und die damit verbundene biographische Identität der eigenen Person, des sozialen Gegenübers sowie deren interaktives Verhältnis zueinander. Diese Auseinandersetzung kann innerhalb eines vorherrschenden normativen Rahmens erfolgen oder aber auch auf eine mehr oder minder starke Veränderung der normativen Vorgaben für Identität und Interaktion ausgerichtet sein.

Das von Goffman im engen Zusammenhang mit seiner Konzeption von Interaktion und Identität entwickelte Konzept des Stigmas und der Stigmatisierung wird von ihm ausdrücklich als ein neutrales Konzept verstanden, das sich auf alle Formen von Normen und Abweichungen bezieht, ob man sie nun von einer bestimmten normativen Orientierung aus ablehnt, befürwortet oder für notwendig erachtet. Dieser neutrale Charakter des Konzepts, der dessen besonderes Potential ausmacht, ist in der Rezeption zum Teil in Vergessenheit geraten, was auch darauf zurückzuführen ist, dass es vor allem in kritischer Absicht auf Phänomene der Stigmatisierung angewendet wurde, die als problematisch angesehen wurden und überwunden werden sollten. Wenn dieses Konzept in Untersuchungen der Interaktion und Identität in der Schule aufgenommen wird, dann sollte es als neutrales Konzept verwendet werden, was die Möglichkeit eröffnet, unterschiedliche Bewertungen im Hinblick auf Inhalte und Formen der jeweiligen Normalitäts- und Stigmapraxis vorzunehmen.

2.2 Die Theatermetapher

In seinem ersten Hauptwerk „Wir alle spielen Theater“ (1983) hat Goffman unter Nutzung der Theatermetapher ein sozialwissenschaftliches Instrumentarium für die Analyse sozialer Interaktion und personaler Identität entwickelt. Dabei hat er ganz ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ihm das Theater nur als eine Metapher gedient hat, um entscheidende Strukturen und Prozesse aufzudecken, und dass ein existentiell bedeutsamer Unterschied zwischen der Wirklichkeit des Alltagslebens und der „künstliche(n) Illusion“ des Bühnengeschehen besteht (S. 3, 232 f.). Das ist in der Rezeption nicht immer hinreichend berücksichtigt worden (mit problematischen Folgen für eine angemessene Analyse der entsprechen-

den Vorgänge in der Alltagswirklichkeit), was sicher auch durch den deutschen Titel⁷ unterstützt wurde.⁸

Die Ausführungen in „Stigma“ stellen (wie eingangs angemerkt) eine Fortsetzung der in diesem Werk entwickelten Konzeption dar. Diesen Zusammenhang macht der Autor allerdings nicht deutlich, weil er sich nicht explizit auf dieses Werk bezieht und weil er sein begriffliches Instrumentarium verändert, ohne dies näher zu erläutern. Um die in beiden Arbeiten enthaltenen Möglichkeiten für eine Analyse von Interaktion und Identität nutzen zu können, soll die bisherige Darstellung auf zentrale Kategorien aus „Wir alle spielen Theater“ bezogen und durch sie ergänzt werden.

Auf der Grundlage von „Wir alle spielen Theater“ lässt sich die soziale Interaktion als eine Situation charakterisieren, in der die beteiligten Personen im Wechsel oder auch gleichzeitig die Position der handelnden Darsteller und die Position der wahrnehmenden Zuschauer einnehmen (S. 19 ff.). Je enger und „interaktiver“ die soziale Interaktion ist, desto schneller wechseln die beteiligten Personen diese beiden Positionen und desto eher nehmen sie sie gleichzeitig ein. Über die normativen Vorgaben der jeweils relevanten sozialen Rollen sind die Interaktionspartner miteinander verbunden. Die Darsteller richten an diesen Vorgaben ihre (auf die Zuschauer bezogene) Darstellung aus, die Zuschauer richten daran ihre auf die Darsteller und deren Darstellung bezogenen Erwartungen aus. Die Darstellung vor den Zuschauern erfolgt auf einer Vorderbühne. Von dieser Vorderbühne ist eine Hinterbühne abgegrenzt (S. 99 ff. und S. 153 ff.), auf die sich die Darsteller zurückziehen können, um sich (ohne von den Zuschauern beobachtet zu werden) auf ihre Darstellungen auf der Vorderbühne vorzubereiten, sie zu reflektieren und sich über die Zuschauer auszutauschen. Mit dem Wechsel auf die Hinterbühne wird diese wiederum für sie zu einer Hauptbühne mit Darstellern und Zuschauern. In einer Weiterführung dieser Konzeption von Goffman lässt sich die einzelne Person als letzte Hinterbühne verstehen, auf der sie sich auf ihre Auftritte auf den verschiedenen sozialen Bühnen ihrer Existenz vorbereitet und die dort

7 Der englische Titel „The Presentation of Self in Everyday Life“ wurde in „Wir alle spielen Theater“ übersetzt. Genau diese Behauptung wollte Goffman mit seinen Ausführungen nicht aufstellen.

8 Diese grundlegende Differenz von existentieller Bedeutung wird unmittelbar klar, wenn der Mord auf der Bühne mit dem Mord, der nach dem Verlassen des Theaters auf der Straße verübt wird, verglichen wird. Sie wird auch klar, wenn man sich vergegenwärtigt (um ein weiteres einfaches Beispiel zu geben), dass die Selbstdarstellung des Hochstaplers nur dann ihren Zweck erfüllt, wenn sie für „echt“ gehalten und gerade nicht als Theaterspiel verstanden wird und dass es sehr reale Konsequenzen für die betreffende Person hat, wenn die Täuschung aufgedeckt wird. Schließlich wird diese Differenz auch daran deutlich, dass das Spiel im Alltagsleben mit mehr oder minder deutlichen Markern oder Rahmungen (im Sinne von Goffman) versehen wird, um es als solches kenntlich zu machen. Wenn dies nicht geschieht und das Spiel ernst genommen wird, kann das wiederum für die Beteiligten weitreichende reale Konsequenzen haben.

gemachten Erfahrungen verarbeitet – ein Vorgang der Ich-Identität, in dem die Person zugleich Darsteller und Zuschauer ihrer selbst ist, wie übrigens beim Agieren im Beisein anderer Personen auch.

Ebenso wie in „Stigma“ unterscheidet Goffman auch in „Wir alle spielen Theater“ zwischen den beiden Aspekten der sozialen und der persönlichen Identität. Verwendet man Rolle als übergeordnetes Konzept, das die Zugehörigkeit zu sozialen Großgruppen bis hin zu genauer spezifizierten Sozialrollen einschließt (wie Goffman es tut), so ist die Rollenidentität mit der sozialen Identität gleichzusetzen.⁹ Die persönliche Identität geht in das konkrete Rollenhandeln ein, wobei sie je nach Interaktionssituation und Interaktionsgegenüber im Verhältnis zur sozialen Identität in den Vordergrund oder Hintergrund treten kann. Im Wechsel bzw. in der Gleichzeitigkeit der Einnahme der Positionen der Darsteller und der Zuschauer erfolgen die Darstellung der eigenen Identität als soziale Artikulation der Ich-Identität und die Wahrnehmung der Identität der Anderen als deren Artikulation ihrer Identität. In der Aufnahme und Auseinandersetzung mit den normativen Vorgaben entwickelt die Person in ihrer Ich-Identität die für sie relevanten Selbstvorstellungen. Die normativen Vorgaben der Rolle entsprechen den normativen Vorgaben der „virtual identity“. In Orientierung an den normativen Vorgaben und deren verarbeitender Aneignung bemühen sich die Personen um eine Darstellung, die ihrem positiven Selbstbild und der jeweiligen Interaktionssituation entspricht und die ihnen die angestrebte Anerkennung durch das soziale Gegenüber sichert. In der bewussten und unbewussten Darstellung gibt der Darsteller (mit sprachlichen und nicht-sprachlichen, vor allem auch körpergebundenen Ausdrucksmitteln) eine Darstellung seiner selbst. In der bewusst gesteuerten Darstellung versucht er, sich einen Ausdruck zu geben, der bei dem Zuschauer den angestrebten Eindruck hervorruft. Der Zuschauer nimmt den Ausdruck des Darstellers wahr, was neben den bewusst gesteuerten auch die unbewussten Aspekte einschließt, woraus sich der für ihn bedeutsame Eindruck der Identität des Darstellers ergibt. Dabei können der vom Darsteller beabsichtigte Eindruck und der beim Zuschauer entstehende Eindruck mehr oder minder stark übereinstimmen oder aber auch voneinander abweichen. Die Darstellung der Darsteller und die auf sie gerichtete Wahrnehmung der Zuschauer hat eine Entsprechung in der Identitätspraxis („actual identity“). Die bewusst gesteuerte Darstellung ist ein Vorgang des Identitätsmanagements, mit der die Darsteller die mehr oder minder großen Diskrepanzen zwischen normativen Erwartungen und eigenen normativen Selbstentwürfen, zwischen ihren tatsächlichen Eigenschaften und Handlungsmöglichkeiten sowie die sich daraus ergebenden Probleme einer realen oder potentiellen Stigmatisierung angehen. Dem korrespondieren auf Seiten der Zuschauer das Wahrnehmen dieser

9 Goffman verwendet in „Stigma“ für die „soziale Identität“ (mit Verweis auf „Wir alle spielen Theater“) auch den Begriff der „Rollenidentität“, dem er die „persönliche Identität“ gegenüberstellt (1975, S. 72 f., Fußnote 24).

Diskrepanzen und die Reaktion darauf, was als Umgang der „Normalen“ mit dem Problem der realen und potentiellen Stigmatisiertem zu verstehen ist.

Das Verhalten der Darsteller, aber auch das der Zuschauer, folgt einem Skript und verschiedenen Regieanweisungen, mit denen die Rollen definiert und die Verhaltensweisen und die „normalen“ Abläufe geregelt werden, was auch die Bewältigung von Störungen und Pannen einschließt. Die Inszenierung erfolgt unter Einsatz verschiedener Formen der symbolisch-rituellen Ausgestaltung. Das entspricht dem Konzept der Interaktionsordnung in „Stigma“, das Goffman später ausbaut und durch eine explizite Behandlung des Aspekts der Rituale (1971) erweitert und das er schließlich in seinem letzten Artikel kurz vor seinem Tod nochmal in einer sehr grundsätzlichen Weise vorstellt (1994).

2.3 Der Doppelaspekt in Interaktion und Identität

Die Analysen von Goffman verdeutlichen einen entscheidenden Doppelaspekt der Interaktion und der Identität. Zum einen geht es um das Handeln als Tätigkeit, die die handelnden Personen mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten und ihrer körperlichen Präsenz durchführen. Hier realisiert sich Identität als Handlungspraxis der Identität. Zum anderen geht es um die (bewusste und unbewusste) Darstellung der Handlung und der handelnden Personen. Hier realisiert sich Identität als Darstellung der Identität.¹⁰ Handeln und Darstellen gehen unterschiedliche Verhältnisse ein.¹¹ Beide Aspekte können unmittelbar zusammenfallen. In der Schlägerei auf dem Schulhof werden mit der Durchführung der Schlägerei als Handlung die Schlägerei selbst und die beteiligten Schüler zur Darstellung gebracht. Goffman weist darauf hin, dass Personen, die besonders engagiert einer Tätigkeit nachgehen, vor allem auf den Aspekt der Durchführung und nicht auf den der Darstellung ausgerichtet sind. Der Aspekt der Darstellung kann in unterschiedlichem Maße an Bedeutung gewinnen und schließlich auch zur Hauptsache werden. Das verdeutlicht Goffman mit einem Zitat von Sartre:

„Der aufmerksame Schüler, der aufmerksam sein will, den Blick an den Lehrer geheftet, die Ohren weit aufgetan, erschöpft sich damit, den Aufmerksamen zu spielen, derart, dass er schließlich gar nichts mehr hört“ (1983, S. 33).

Hier ist die Handlung zur Darstellungshandlung geworden, die über das täuscht, was sie darzustellen vorgibt. Handeln und Darstellen können aber auch auseinander-

10 Diese beiden Begriffe werden von Goffman nicht verwendet, sonder hier vom Verfasser eingeführt.

11 Zu diesen beiden Aspekten ein knappes Zitat von Goffman: „So findet sich der Einzelne häufig im Widerstreit zwischen Ausdruck und Handeln“ (1983, S. 33).

dertreten, sodass die Darstellung zu einer eigenständigen Handlung im Sinne einer (sprachlichen und nichtsprachlichen) Mitteilungshandlung über die Eigenschaften, Fähigkeiten und Tätigkeiten der Person wird. Während es im ersten Fall um ein Darstellen im Handeln geht, geht es in diesem Fall um ein Handeln als Darstellen. In gesellschaftlichen Organisationen werden gesonderte Positionen und soziale Situationen geschaffen, in denen es nicht um die Durchführung der Aufgaben, sondern um deren Darstellung geht (Goffman 1983, S. 33).

Mit der Hervorhebung des Doppelaspekts von Handeln und Darstellen wird deutlich, dass die angemessene Beschäftigung mit personaler Identität keinesfalls auf den Aspekt der Darstellung von Identität einzuschränken ist. Zur Identität gehört beides – Identität als Handlungspraxis der Person (mit den zugehörigen Merkmalen und Eigenschaften) und Identität als Darstellung der Person – und deren Verhältnis zueinander. Dabei können sich Spannungen und Diskrepanzen auftun, die von Goffman in beiden Werken ausführlich behandelt werden. Obgleich für Goffman auch in „Wir alle spielen Theater“ dieser Doppelaspekt von grundlegender Bedeutung ist und im Grunde genommen auch die Pointe seiner Argumentation ausmacht, tritt er durch die Konzentration auf die Mechanismen des Darstellens und Wahrnehmens in den Hintergrund, was auch die Rezeption dieser Arbeit in starkem Maße beeinflusst hat. So ist die Verwendung der Theatermetapher mit einer zusätzlichen Problematik behaftet, die zu der oben erwähnten hinzutritt. Das heißt positiv gewendet: Zum einen ist die grundlegende Differenz zwischen der Darstellung auf der Bühne und der Darstellung im Alltagsleben zu berücksichtigen. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass es im Alltagsleben nicht nur um Darstellen, sondern vor allem um Handeln geht, das vom Darstellen begleitet ist oder demgegenüber das Darstellen als besondere Handlungsform abgesetzt ist. Goffman hat diese beiden Grenzen der Theatermetapher klar gesehen (1983, S. 3, S. 218 ff. und S. 232 f.) und sicherlich deshalb auch die Theatermetapher in dieser Form in seinen späteren Werken (vor allem auch in „Stigma“) nicht mehr verwendet.

3 Schule als Interaktionszusammenhang und Ort der Identität

Im Folgenden soll nun in einem allgemeinen Überblick aufgezeigt werden, wie sich die bisher dargestellten theoretischen Perspektiven und Konzepte von Goffman nutzen lassen, um die Schule als Interaktionszusammenhang und als Ort der Identität zu beschreiben und zu analysieren. Dabei ist es notwendig, die Grundlagen von Goffman weiterzuentwickeln und zu ergänzen.

Die Schule ist eine komplexe gesellschaftliche Organisation in der sich drei Personengruppen – Lehrer, Schüler, Eltern – begegnen (Plake 1981, Engelhardt 1982, 1984, Rolff 2012). Für die Lehrer ist die Schule der Ort ihrer Berufstätig-

keit. Für die Schüler ist sie der Ort ihrer Bildung, Sozialisation, Qualifikation, Selektion und der sozialen Allokation, überdies ist sie Ort des Zusammenseins mit anderen Schülern. Für die Eltern ist Schule der Ort der Wahrnehmung der Interessen ihrer Kinder. Im Zentrum der Schule als sozialer Organisation stehen die Schüler und die Lehrer. Die Eltern sind indirekt über ihre Kinder und direkt über die Elternsprechstunde, Elternabende und über die Elternvertretung in die Schule einbezogen. Die soziale Organisation der Schule ist zum einen von der außerschulischen Sozial- und Kulturwelt abgegrenzt, um die ihr zugewiesenen Aufgaben durchführen zu können. Zum anderen wird die außerschulische Sozial- und Kulturwelt durch die Mitglieder der Organisation in die Schule eingebracht.¹² So sind die soziale Situation und die Identität aller drei Gruppen durch eine Mehrfachzugehörigkeit gekennzeichnet, indem sie Mitglieder der Organisation Schule und zugleich in (ausdifferenzierte) außerschulische Erfahrungs- und Handlungsfelder eingebunden sind. Die Schule ist als komplexer Erfahrungs- und Interaktionszusammenhang für alle beteiligten Gruppen der Ort einer Identitäts- erfahrung und Identitätsbildung – im Selbstverhältnis und im Verhältnis zu den Interaktionspartnern. Um die nachfolgende Darstellung in einem überschaubaren Rahmen zu halten, wird die Gruppe der Eltern zwar anfangs noch erwähnt, muss dann aber ausgeklammert bleiben, obwohl sie in der hier verfolgten Perspektive auf den Gesamtzusammenhang der Schule eigentlich durchgehend zu berücksichtigen wären. In die Darstellung sind zunächst die beiden Hauptakteursgruppen – Schüler und Lehrer – einbezogen. In dem letzten Abschnitt erfolgt dann auf der Grundlage der vorangegangenen Darstellung eine Konzentration auf die Gruppe der Schüler.

3.1 Interaktionsordnung und rituelle Ausgestaltung

Die Schule erhält ihre Ausgestaltung durch eine spezifische Interaktionsordnung, mit der die Rollen definiert, die internen Sozialbeziehungen und die Außenbeziehungen strukturiert und die internen Abläufe geregelt werden. Die schulische Interaktionsordnung steuert das Verhalten von Lehrern, Schülern und Eltern sowie die an den jeweiligen Interaktionspartner gerichteten Erwartungen im Hinblick auf deren Verhalten. Die schulische Interaktionsordnung ist mit Ritualen verbunden (Goffman 1971, 1974, Wellendorf 1973). Durch Rituale erhalten der Schultag, das Schuljahr und die Schulbiographien der Schüler und Lehrer ihre symbolisch ausgestaltete Strukturierung. Besondere schulische Ereignisse (Schulfeste, gravierende Regelverletzungen) werden aus dem normalen Schulalltag rituell herausgehoben, der Eintritt in die Schule und der Austritt aus der Schule werden rituell

12 Sie wird natürlich vor allem auch über die Inhalte des schulischen Lehrens und Lernens in die Schule eingebracht.

ausgestaltet. Der Beginn und das Ende des Schultags, die Schulstunde (mit Beginn, Verlauf und Ende), der Übergang in die Pause und deren Gestaltung, der Übergang aus dem Klassenzimmer in das Lehrerzimmer, der Wechsel von den informellen Lehrergesprächen in die offiziellen Lehrerkonferenzen und deren Gestaltung, die Abgrenzung zwischen Schülern und Lehrern und deren unterschiedliche Kontaktformen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, der Wechsel zwischen den Schüler-Lehrer-Kontakten zu den Schüler-Schüler-Kontakten und den Lehrer-Lehrer-Kontakten – dies alles folgt einer sozialen Ordnung, die in unterschiedlicher Deutlichkeit eine rituelle Ausgestaltung annimmt. Die rituelle Ausgestaltung der schulischen Interaktionsordnung der Schule scheint durch die Auswirkungen der allgemeinen „Informalisierung“, die sich seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in den westlichen Gesellschaften durchgesetzt hat, abgeschwächt worden zu sein. Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass es sich dabei um eine Transformation in modernere Formen der rituellen Ausgestaltung handelt.¹³

Die schulische Interaktionsordnung ist als ein Skript für die Organisation der Schulwirklichkeit zu verstehen, welches sich auf die Ausgestaltung von Räumen, Zeiten und Personen und deren Interaktionen bezieht. Die schulische Interaktionsordnung ist eine normative Ordnung, die eine regulative und orientierende Funktion für die schulischen Abläufe und die Identität der Schüler und der Lehrer hat. Die Umsetzung der normativen Interaktionsordnung in die Praxis der schulischen Interaktion und die Gestaltung der Identität erfolgt über deren Auslegung und Ausgestaltung durch die Schüler und die Lehrer, was in unterschiedlichen Konkretisierungen, in unterschiedlichen Modifikationen sowie kleineren oder auch größeren Abweichungen zum Ausdruck kommt. So ist zum einen die normative Interaktionsordnung eine Vorgabe für die schulische Interaktionspraxis und die Praxis der Identität von Schülern und Lehrern, zum anderen wird die normative Interaktionsordnung durch die realisierte Praxis bestätigt und modifiziert, aber auch durch Störungen mehr oder minder gefährdet. Störungen der normativ unterstellten und erwarteten Normalität gehören zur Normalität des Alltagslebens in den Schulen. Sie ereignen sich auf der Ebene der Interaktion, können sich auf die Ebene der gesamten Organisation ausweiten und betreffen die Ebene der personalen Identität (1983, S. 221 f.). Zu der Interaktionsordnung gehören Mechanismen und Regelungen für den Umgang mit Abweichung und Störungen, wozu auch die Stigmapraxis gehört.

13 Zum Wandel des Gymnasiums vgl. Engelhardt 1997, 1998

3.2 Handeln und Darstellen

Die zentralen Handlungsfelder der Schule lassen sich als ein System von Vorder- und Hinterbühnen, die gegeneinander abgesetzt und aufeinander bezogen sind, beschreiben (Zinnecker 1978). Dabei ist allerdings (entsprechend der oben vorgetragenen Argumentation) das an der Theatermetapher orientierte Interaktionsmodell der Darsteller und Zuschauer bzw. des Darstellens und Wahrnehmens durch das Interaktionsmodell des direkten Handelns zu erweitern, um es an die Erfahrungs- und Handlungswirklichkeit der Schule anzupassen. Die Interaktionen in der Schule sind durch den Doppelaspekt des (abstrakt ausgedrückt) Handelns und Darstellens bzw. Wahrnehmens charakterisiert. Man würde die Erfahrungs- und Handlungswirklichkeit in der Schule gänzlich verfehlen, wenn man sie nur auf den Aspekt der Darstellung von Handlungen und Personen und deren Wahrnehmung reduziert, wie es das Theatermodell und das damit verbundene Konzept der Vorder- und Hinterbühne nahelegt. Die Prozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts müssen von den Schülern und Lehrern als Handlungsvollzüge durchgeführt werden, in die sie sich mit ihren Eigenschaften, Fähigkeiten und ihrer körperlichen Präsenz als Praxis ihrer Identität einbringen und weiterentwickeln. Diese Handlungsvollzüge der Schüler und Lehrer sind zugleich mit den (bewussten und unbewussten, gewollten und ungewollten) Darstellungen ihrer Handlungen und Identitäten und deren Wahrnehmung verbunden, sie sind aber nicht mit ihnen gleichzusetzen. Die Darstellungen (bezogen auf Personen und Handlungen) erfolgen außerdem in gesonderten Darstellungshandlungen im Sinne von (vereinfacht ausgedrückt) sprachlichen und außersprachlichen Mitteilungshandlungen. Diese Darstellungen sind in die normalen schulischen Abläufe eingebunden. Darüber hinaus ist die Darstellung des schulischen Geschehens und damit der Schule zur gesonderten Aufgabe schulischer Funktionsträger ausdifferenziert und bildet den Inhalt symbolisch-rituell herausgehobener schulischer Sonderveranstaltungen.

In den Schüler- und Lehreraktivitäten nimmt das Verhältnis von Handlungsvollzug und Darstellung eine unterschiedliche Ausprägung an. Bei besonders stark das Engagement und die Aufmerksamkeit bindenden oder auch spontanen Handlungen der Schüler und Lehrer tritt deren bewusst gesteuerte Darstellung in den Hintergrund. Handlungsvollzug und Darstellung können relativ kongruent aufeinander bezogen sein. Sie können aber auch in ein spannungsreiches Verhältnis zueinander treten. In den Aktivitäten der Schüler und Lehrer kann die bewusste Darstellung ihres Handelns und damit ihrer Identität zum Hauptbezugspunkt werden. Dabei kann dann, wie an dem obigen Beispiel des Schülers, der sich als aufmerksamer Schüler gibt und durch die Konzentration auf diese Selbstdarstellung gar nicht mehr aufmerksam sein kann (oder dies vielleicht auch gar nicht will), aufgezeigt wurde, die Darstellung des Handelns und der Identität über das täuschen, was sie darzustellen vorgibt. Mit der (die Handlungsvollzüge beglei-

tenden oder von ihnen abgesetzten) Darstellung nehmen die Schüler und Lehrer Stellung zu ihren Aktivitäten, indem sie etwa zeigen, dass sie sie ernst nehmen, dass sie sich von ihnen distanzieren oder dass es sich für sie dabei nur um ein Spiel handelt. Die Darstellungen der Schüler und Lehrer übermitteln (gewollt oder ungewollt) Informationen über ihre Person, die räumlich und zeitlich außerhalb der jeweiligen Interaktionssituation liegen oder nicht unmittelbar einsichtig sind. Die Darstellung, die die Schüler oder die Lehrer von sich geben, ist eine Behauptung und ein Versprechen im Hinblick darauf, was und wie die betreffende Person ist, war und sein wird. Behauptung und Versprechen können in den eigenen Augen oder den Augen der Anderen bestätigt werden oder sich als unzutreffend erweisen (Goffman 1983, S. 228.). Jede „verfälschende“ oder „unwahre“ Darstellung (Goffman 1983, S. 48 ff. und S. 54 ff.) geht mit dem Risiko einher, als solche aufgedeckt zu werden und die Schüler oder die Lehrer einer Diskreditierung auszusetzen, die sie vielleicht gerade durch diese Darstellung vermeiden wollten.

3.3 Vorder- und Hinterbühnen

Der Unterricht erhält seine Ausgestaltung durch die Interaktionsordnung des Lehrer-Schülerverhältnis und der Unterrichtsbeziehung der Schüler und der mit ihr verbundenen Kultur (Schweer 2000). In die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern und zwischen den Schülern können auch Personen einbezogen sein, die zwar leiblich nicht anwesend, aber als innere bedeutsame Bezugsinstanzen des Handelns und des Darstellens dennoch gegenwärtig sind – bei den Lehren Kollegen, Vorgesetzte und Eltern, bei den Schülern die Eltern und weitere signifikante Bezugspersonen. Der Unterricht kann als eine Hauptbühne verstanden werden, von der die Hinterbühnen für die Lehrer und die Schüler abgesetzt sind. Die Hinterbühnen bilden eine unverzichtbare Voraussetzung für das Geschehen auf der Vorderbühne des Unterrichts.

Das Lehrerzimmer oder überhaupt das Lehrergespräch stellen im Verhältnis zum Unterricht eine Hinterbühne dar, indem hier die Vorbereitungen für den Auftritt im Unterricht getroffen werden und in Abwesenheit der Schüler Unterrichtserfahrungen ausgetauscht und über die Schüler gesprochen werden kann. Mit dem Wechsel in die Lehrer-Lehrer-Interaktion wird die für sie zuständige Interaktionsordnung mit der sie prägenden Lehrerkultur wirksam (Wellendorf 1969, Engelhardt 1984, 1987, 1997). Die Lehrer-Lehrer-Interaktion wird somit zur Hauptbühne, auf der neben der unmittelbaren Vorbereitung auf den einzelnen Unterricht und die Auseinandersetzung mit ihm die weit darüberhinausgehenden vielfältigen schulischen Aufgaben des Lehrerkollegiums zu bewältigen sind. Das Lehrerkollegium weist in sich eine Differenzierung auf, die sich durch die formelle und informelle Hierarchie, die Fächer- und Jahrgangszuständigkeit und unterschiedliche berufliche und kulturelle Orientierungen ergeben und in Grup-

pen- und Cliquenbildungen und in der Ausbildung von Haupt-, Neben- und Sonderrollen zum Ausdruck kommt. Diese Ausdifferenzierung geht mit einem System von Vorder- und Hinterbühnen und dem Wechsel zwischen diesen Bühnen einher.

Für die Schüler bilden das Zusammensein im Pausenhof, in den Zeiten vor, nach und zwischen dem Unterricht die Hinterbühne (Zinnecker 1978, 2000, Breitenstein 2004, Krappmann und Oswald 1994, Wagner-Will 2005) zur Hauptbühne des Unterrichts und der anderen Lehrer-Schüler-Kontakte. In diesem Zusammensein werden die Interaktionsordnung der Schüler-Schüler-Beziehung und die Schülerkultur wirksam. Hier erfolgen die Auseinandersetzungen mit dem Unterrichtsgeschehen, mit den Lehrern in deren Abwesenheit sowie die Vorbereitung auf den Unterricht. Zugleich ist dies ein Ort der Sozialwelt der Kinder und Jugendlichen, der nur vermittelt oder gar nicht auf die offiziellen Aufgaben des Unterrichts und der Schule bezogen ist. So ist das Zusammensein der Schüler, das im Verhältnis zum Unterricht zum Teil eine Hinterbühne darstellt, die Hauptbühne der schulischen Peers. Die Sozialwelt der Kinder und Jugendlichen geht aber auch (latent oder offen) als Hauptbühne und als unterrichtsbezogene Hinterbühne in den Unterricht ein, sodass sich dort vieles abspielt, was mit den offiziellen Aufgaben des Unterrichts im eigentlichen Sinne nichts zu tun hat, aber für die Schüler von mehr oder minder großer Bedeutung ist. Diese Gleichzeitigkeit der Bühnen kann auch zu konfliktreichen Spannungen und Störungen führen. Unter den Schülern besteht (neben der Untergliederung in Lerngruppen nach dem Jahrgangs-, Fach- und Leistungsprinzip) auch eine starke Ausdifferenzierung in unterschiedliche Gruppierungen, Cliquen, Kulturen mit Ein- und Ausgegrenzten, mit Schülern im Zentrum, mit Außenseitern und Marginalisierten.

3.4 Normative Ordnung und Stigma

Die Interaktionsordnung der Schule und die Interaktionsordnungen der jeweiligen schulischen Teilkulturen sind (wie ausgeführt wurde) mit Verhaltens- und Identitätsnormen verbunden, die eine je besondere Ausprägung für die Schüler und die Lehrer annehmen. Die Wirklichkeit der Schule ist durch ein relativ breites Spektrum der normativen Vorstellungen im Hinblick auf die erstrebenswerten oder zu akzeptierenden Formen der Identität der Schüler und der Lehrer gekennzeichnet, das im Zuge der allgemeinen kurz- und längerfristigen gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung eine deutliche Ausweitung erfahren hat. Die schulischen Teilkulturen der Lehrer und der Schüler sind mit unterschiedlichen normativen Vorstellungen verbunden, zwischen denen auch Konflikte auftreten können. Die Ausdifferenzierung innerhalb der Teilkulturen der Lehrer und Schüler kann mit unterschiedlichen, zum Teil auch spannungsreichen normativen Vorstellungen einhergehen. Von der offiziellen Normensetzung und Normenartikulation ist die

tatsächliche Normenpraxis zu unterscheiden, die zum Teil in mehr oder minder großer Übereinstimmung mit ihr, aber auch in latenter oder offener Absetzung und Opposition zu ihr abläuft. Die Übergänge zwischen dem, was jeweils als eigentlich anzustrebende „ideale“ oder üblicherweise vorauszusetzende Formen der Identität von Schülern und Lehrern anzusehen ist, zu dem, was als harmlose „normale“ und vorübergehende Abweichung oder als kuriose und interessante Nonkonformität akzeptiert wird, zu dem, was schließlich als schwerwiegende Abweichung grundsätzlich abgelehnt wird, sind fließend.¹⁴ Vor diesem Hintergrund hat es die Schule in vielfältiger und heterogener Weise mit dem Phänomen der realen und potentiellen Stigmatisierung als Aspekt der personalen Identität der Schüler und Lehrer und der sozialen Interaktion zwischen ihnen zu tun.

Die Lehrer sind einer realen und potentiellen Stigmatisierung ausgesetzt, die von den Kollegen, von den Schülern und ihnen selbst (Selbststigmatisierung) ausgehen kann. Zugleich gehen von ihnen Prozesse der Stigmatisierung aus, die sich auf die Kollegen und die Schüler beziehen. Ebenso sind die Schüler von einer realen oder potentiellen Stigmatisierung betroffen, die von den Mitschülern, den Lehrern oder auch von ihnen selbst ausgehen kann. Und auch sie sind an Prozessen der Stigmatisierung beteiligt, die auf Mitschüler und die Lehrer bezogen sind. Alle – Schüler und Lehrer – nehmen im Wechsel die Position der Normalen (die mehr oder minder stark den jeweiligen Identitätsnormen entsprechen) und die Position der real und potentiell Stigmatisierten (die mehr oder minder stark von diesen Normen abweichen) ein. Allerdings sind die Chancen, in die eine oder andere Position zu gelangen und an sie fixiert zu werden, sehr ungleich verteilt.¹⁵

3.5 Pluralität und Dynamik der Identitäten

3.5.1 Das Selbst und die Anderen

Die Schule ist für die Schüler ein komplexes Erfahrungs- und Handlungsfeld personaler Identität. Zum einen geht es dabei um die eigene Identität. Diese realisiert und entwickelt sich in den Handlungs- und Darstellungsprozessen der Schüler im Selbstverhältnis und im Verhältnis zu den Interaktionspartnern der anderen Schüler und der Lehrer. Dem korrespondieren die Handlungs-, Wahrnehmungs-

14 Dies wird auch von den verschiedenen Teilgruppen unterschiedlich definiert. Außerdem sind allgemeine Formen der Zuweisung von Normalität und Abweichung im Hinblick auf die Gruppe der Lehrer und Schüler insgesamt von solchen Formen zu unterscheiden, in denen es um die Ein- oder Ausgrenzung im Hinblick auf Teilgruppen, Cliquen und Teilkulturen geht.

15 Das hängt von den Eigenschaften und Verhaltensweisen der Personen und von der formalen und informellen Macht im Hinblick auf die Definition der Normalität, die Normenanwendung und die Praxis der Stigmatisierung und Destigmatisierung ab.

und Erwartungsprozesse der Interaktionspartner, mit denen diese ihnen gegenüber übertreten und sie dabei bestätigen, anerkennen, helfen, fördern, Anforderungen an sie richten, sie korrigieren, kritisieren, sie abwerten, sie diskreditieren und stigmatisieren. In dieser Selbsterfahrung durch die Interaktion mit den Anderen vollzieht sich die Entwicklung der Schüler und ihrer Ich-Identität, die wiederum in die weiteren Handlungs- und Darstellungsprozesse der Identität eingeht. Zum anderen geht es dabei um die Identität der Anderen, das heißt um die Identität der Interaktionspartner Schüler und Lehrer, die diese ihnen in ihren Handlungs- und Darstellungsprozessen entgegenbringen und denen sie nun ihrerseits in Handlungs-, Wahrnehmungs- und Erwartungsprozessen begegnen und damit auf deren Selbsterfahrung und Entwicklung Einfluss nehmen. Beide Prozesse – die, die sich auf die eigene Identität, und die, die sich auf die Identität der Anderen beziehen – sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. In der Teilnahme an den Prozessen der schulischen Interaktion entwickeln die Schüler ihre Identitäts- und Interaktionskompetenz im Umgang mit der eigenen Identität und mit der Identität der Anderen.

Mit dem Eintritt in die Schule beginnt für die Schüler ein Prozess der Sozialisation in die Schule und durch die Schule.¹⁶ In diesem Sozialisationsprozess werden die äußere Interaktionsordnungen der Schule mit den zugehörigen normativen Vorgaben für die Interaktionen, für die eigene Identität als Schüler und für die Identität der anderen Schüler und die Identität der Lehrer sowie die Bedeutung der symbolisch-rituellen Ausgestaltung des schulischen Geschehens aufgenommen, verarbeitet und in eine handlungsleitende innere Orientierungsinstanz der Ich-Identität überführt. Diese Sozialisation, die in weiten Teilen eine Sozialisation im Handeln und durch das Handeln ist, hält die ganze Schulzeit an. Dabei entwickelt sich die Handlungs-, Darstellungs- und Deutungskompetenz der Schüler. So erwerben sie die Fähigkeit zur Realisierung ihrer Identität in der Ausrichtung auf unterschiedliche Situationen und Interaktionspartner und auf die jeweilige Interaktionsordnung. Sie erwerben die Fähigkeit, die (verbale und non-verbale) Darstellung ihre Identität an dem Eindruck auszurichten, den sie in der jeweiligen Interaktionssituation und bei dem jeweiligen Interaktionsgegenüber hervorrufen wollen, was mal besser, mal schlechter gelingt. Sie erwerben die Fähigkeit, den Mitschülern und Lehrern die ihrer jeweiligen sozialen Identität entsprechenden normativen Erwartungen entgegen zu bringen und deren (bewusst und unbewusst) gegebenen Selbstdarstellungen zu deuten sowie deren Schwächen und Stärken zu erkennen.

16 Für die Lehrer setzt mit dem Eintritt in den Schuldienst (bzw. mit Beginn der zweiten Ausbildungsphase) ein analoger Prozess der Sozialisation in den Beruf ein, in dem sie die schulische Interaktionsordnung internalisieren und in praktisches Handeln umsetzen. Auch bei ihnen hält die Sozialisation in und für den Beruf die ganze Zeit ihrer Berufstätigkeit an.

3.5.2 Soziale und persönliche Identität

Durch das Zusammenspiel von Handeln und Darstellen (im Handeln und als Handeln) bringen sich die Schüler mit ihrer Identität (als Identität der Handlungspraxis und als Identität der Darstellung) in den Interaktionszusammenhang der Schulwirklichkeit ein. Dabei ist die personale Identität der Schüler durch eine enge Verknüpfung von sozialer und persönlicher Identität und deren Wechselwirkung gekennzeichnet. Von grundlegender Bedeutung ist die soziale Identität, die mit der Schülerrolle verbunden ist und die in einer situationsspezifischen Ausdifferenzierung und zeitlichen Dynamik realisiert wird. In diese soziale Identität bringen die Schüler die anderen Aspekte ihrer sozialen Identität (Geschlecht, Altersgruppe, Familie, Herkunft, Soziokultur, Religion, Jugendkultur etc.) ein und geben ihr dadurch eine je unterschiedliche Ausprägung.¹⁷ Zur besonderen Charakteristik der sozialen Wirklichkeit in der Schule gehört es, dass die Heranwachsenden im Wechsel der Interaktionssituationen und der Interaktionspartner ihre Schüleridentität in Verbindung mit den anderen Aspekten ihrer sozialen Identität auf unterschiedliche Weise auszugestalten haben. Während in den Schüler-Lehrer-Interaktionen (in der Regel) die Identität des Schülerseins deutlich im Vordergrund steht, wird sie in der Schüler-Schüler-Interaktion durch eine stärkere Bedeutung der anderen Aspekte der sozialen Identität eher in den Hintergrund gerückt. In den Interaktionen mit den einzelnen Schülern und den unterschiedlichen Schülergruppen und den Lehren und den unterschiedlichen Lehrergruppen geben sie (in Auseinandersetzung mit deren jeweiligen Identitäten) ihrer Identität eine je spezifische Ausprägung.

Insgesamt ist die Realisierung der sozialen Identität der Schüler in der Schule durch eine starke Ausdifferenzierung gekennzeichnet. Dies wird ergänzt durch eine starke Dynamik und Entwicklung, die auf den Wechsel zwischen den Interaktionssituationen und Interaktionspartner und den zu bewältigenden Aufgaben und Tätigkeiten in der je aktuellen Gegenwart und auf den Wandel (im Ablauf des Tages, der Woche, des Jahres und der gesamten Schullaufbahn) zurückgeht. Die Identität der Schüler ist in einer sehr ausgeprägten Weise eine biographische Entwicklungsidentität im Selbstverhältnis und im Interaktionsverhältnis zur Sozialwelt der Lehrer, Schüler, aber auch der Eltern und anderer signifikanter Bezugspersonen. Die jeweilige aktuelle Identität der Schüler gründet sich auf einer (kurz-, mittel- und längerfristig) zurückliegenden Vergangenheitsidentität, mit der sie verbunden ist und von der sie sich absetzt. Zugleich ist sie auf einen in die (kurz-, mittel- und längerfristige) Zukunft weisenden Identitätsentwurf aus-

17 Das bedeutet auch, dass die Schüler zum einen ihre außerschulische Erfahrungswirklichkeit und die für sie dort bedeutsame soziale Identität in die Ausgestaltung der Schüleridentität einbringen, mal direkt, mal indirekt.

gerichtet. Diese Identitätsentwürfe werden von den Schülern selbst vorgenommen und sie werden ihnen durch die Interaktionspartner und die Aufgaben und Anforderungen der Schule entgegengebracht. Der Vollzug der biographischen Entwicklungsidentität ist begleitet von biographischen Darstellungen (des mündlichen Erzählens und Berichtens und der schriftlichen Dokumentation)¹⁸, die von den Schülern und von den Interaktionspartnern vorgenommen werden. Hier bestätigt sich, dass die Schule eine der wichtigen „Biographiegeneratoren“ (A. Hahn) der modernen Gesellschaft ist. Der in der Schule geforderten, ausdifferenzierten und dynamischen Identitätskonzeption widerspricht eine homogene und statische Konzeption personaler Identität. So leisten die Schule und die Schüler einen wesentlichen Beitrag zur Differenzierung und Biographiesierung der sozialen Identität.¹⁹

Diese ausgeprägte biographische Entwicklungsdynamik der Identität wird durch die Entwicklungsdynamik des Kindes- und Jugendalters in die Schule eingebracht und von ihr genutzt. Sie kann als Störung der schulischen Abläufe in die Interaktionen einwirken und muss von den Lehrern bewältigt werden. So wird die Schule für die Kinder und Jugendlichen zu einem wichtigen Erfahrungs- und Handlungsfeld für die Auseinandersetzung mit den aus dieser Entwicklungsdynamik hervorgehenden Entwicklungsaufgaben. Die Schule wird zu einem Ort für die Erfahrungen der personalen Um- und Neustrukturierung, für die Identitätssuche, für das Experimentieren mit und des Erprobens von Identitäten und Sozialbeziehungen. Das bezieht sich auf das Generationen- und Autoritätsverhältnis, auf das Geschlechterverhältnis, auf die Zuordnung zu und Absetzung von Kulturen und Lebensstilen, auf Freundschaft und Gegnerschaft, auf Liebe, Konkurrenz und Solidarität, auf den Umgang mit emotionalen und aggressiven Impulsen, auf das Ausbalancieren von Ich-Ideal und Ich-Wirklichkeit und vieles andere mehr. Die jeweiligen Interaktionsordnungen und die für sie bestimmenden Verhaltens- und Identitätsnormen der jeweiligen Schule unterscheiden sich erheblich darin, wie weit die mit der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben einhergehenden Aktivitäten als Normalität in den Schulalltag einbezogen werden oder in Neben-, Hinter- und Oppositionsbühnen abgedrängt und als abweichendes Verhalten stigmatisiert werden.

Die persönliche Identität erhält in der Schule ebenfalls eine grundlegende Bedeutung. Über ihren Einsatz erfolgt die Ausgestaltung und Entwicklung der sozialen Identität, was die gerade angesprochene Bewältigung der Entwicklungsaufgaben einschließt. Die expliziten und impliziten Aufgaben der Schule sind von den Schülern mit ihren je individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu bewältigen

18 Zur allgemeinen Bedeutung dieser biographischen Darstellungen für den Vollzug der Biographie vgl. Engelhardt 1997, 1998

19 Im Unterschied zu Goffman wird hier die Auffassung vertreten, dass nicht nur zur persönlichen Identität, sondern auch zur sozialen Identität die Dimension des Biographischen gehört.

und sie haben deren Weiterentwicklung zum Ziel. Diese hohe Bedeutung der persönlichen Identität äußert sich in der Ausgestaltung der Identität als biographischer Entwicklungsidentität. Die Schüler bringen in die Schule das Bedürfnis ein, als Individuen in Verbindung mit und in Abgrenzung von den anderen Schülern wahrgenommen und auch bestätigt zu werden. Dem entsprechen die Erwartungen und Verhaltensweisen der Interaktionspartner Mitschüler und auch (in unterschiedlichem Maße und je nach Interaktionssituation) der Interaktionspartner Lehrer. Der offizielle Organisationszweck der Schule ist auf das Erbringen individuell zurechenbarer Leistungen und auf die Beobachtung und Kontrolle des individuell zurechenbaren Sozialverhaltens ausgerichtet. Die Identität als Handeln und die Identität als Darstellung der Schüler sind also im Selbstverhältnis und im Verhältnis zu den Interaktionspartnern in starkem Maße durch die Dimension der persönlichen Identität geprägt. So tragen die Schule und das Agieren der Schüler in ihr zu einer Individualisierung personaler Identität bei.

Neben dem Prinzip der Individualisierung sind die Schule und dort insbesondere die Organisation des Lernens und die Organisation der Leistungsüberprüfung zugleich durch das Prinzip der Standardisierung geprägt. In der konkreten Ausgestaltung erhalten diese beiden Prinzipien eine je unterschiedliche Gewichtung. Wenn sich das Prinzip der Standardisierung verstärkt durchsetzt, dann verliert die persönliche Identität keineswegs an Bedeutung, sie nimmt vielmehr die Form einer abstrakten (in normierten Standards und Kategorien ausgedrückten) Individualität an. Für die einzelnen Kinder und Jugendlichen bietet der soziale Rahmen ihrer Identität als Schüler unterschiedliche Möglichkeiten der Realisierung und Weiterentwicklung ihrer persönlichen Identität. Für die einen handelt es sich um einen Rahmen für eine positiv erlebte Entwicklung und Entfaltung ihrer Person, in den sie auch das einbringen können, was für sie wichtig ist und was ihre Stärken ausmacht, und in dem sie Bestätigung und Bestärkung erfahren, sodass sie sich positiv mit ihrer Schüleridentität identifizieren können. Für die anderen ist die Schülerexistenz (zumindest, was die offizielle Aufgabe in der Lehrer-Schüler-Interaktion anbelangt) ein negativ erlebter Rahmen, in dem nur das deutlich wird, was sie nicht gut können, und in dem sie nicht das einbringen können, was ihnen wichtig ist und was ihre Stärken ausmacht, ein Rahmen, in dem sie kaum Bestätigungen und viele Entwertungen erfahren, sodass dann auch ihre Schüleridentität für sie zu einer negativen Identität wird. Das bedeutet, dass sich im ersten Fall ein wechselseitig sich bereicherndes (positives) und im zweiten Fall ein sich wechselseitig einengendes (negatives) Verhältnis zwischen persönlicher und sozialer Identität entwickelt. Zwischen diesen beiden Konstellationen, die hier kontrastreich einander gegenüber gestellt wurden, besteht ein breites Spektrum von Abstufungen und Übergängen. Auf die einzelnen Schüler können diese verschiedenen Konstellationen in Abhängigkeit von den jeweiligen Fächern und Lehrern in unterschiedlichem Maße zutreffen, zugleich können sich im Verlauf des schulischen Werdegangs unterschiedlich starke Veränderungen ergeben.

3.5.3 Identität zwischen den Welten

Die übergreifende Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gliedert sich in die beiden soziokulturellen Erfahrungs- und Handlungswelten ihrer schulischen und außerschulischen Existenz, was in ihre personale Identität eingeht. Diese beiden Welten sind gegeneinander abgegrenzt und zugleich miteinander verbunden. Jeden Tag vollziehen die Kinder den Übergang aus der außerschulischen Sozialwelt (Familie, weiterer sozialer und kultureller Kontext, Peers) in die Sozialwelt der Schule und aus dieser wiederum in die außerschulische Sozialwelt. Die leibliche Anwesenheit in der einen Sozialwelt ist begleitet von einer mentalen Anwesenheit der jeweils anderen Sozialwelt. In der einen Sozialwelt werden Aktivitäten aus der und für die andere Sozialwelt ausgeführt. Zwischen beiden Sozialwelten wird eine Verbindung durch die Eltern und deren Kontakte mit der Schule und den Lehrern hergestellt (oder auch nicht). In den Aktivitäten der Abgrenzung, des Wechsels und der Verbindung dieser beiden soziokulturellen Welten geben die Kinder und Jugendlichen ihrer Identität eine jeweils charakteristische Ausgestaltung, die durch eine auf diese beiden Welten ausgerichtete spezifische Ausprägung und eine mehr oder minder problemlose oder mehr oder minder konfliktreiche Vermittlung zwischen ihnen gekennzeichnet ist. Die von den Kindern und Jugendlichen dabei zu bewältigende Aufgabe ihrer Identitätsgestaltung nimmt sehr unterschiedliche Formen an. Dies ist abhängig von der jeweiligen Verortung in der Pluralität der außerschulischen Sozial- und Kulturwelt und dem sich daraus ergebenden Verhältnis zu der Soziokultur der Schule und der dortigen Verortung. Dies zum einen in jenem Teil, der von den Lehrern repräsentiert wird und der für Erfolg und Anerkennung im schulischen Lernen und für den positiven schulischen Werdegang verantwortlich ist. Zum anderen in jenem Teil, der von den Schülern repräsentiert wird und der für Anerkennung in der Gemeinschaft der Peers verantwortlich ist. Diese beiden innerschulischen Erfahrungs- und Handlungsfelder wurden oben schon im Zusammenhang mit dem schulischen System der Haupt- und Hinterbühnen behandelt.

Die in diesen beiden innerschulischen Erfahrungs- und Handlungsfelder vorherrschenden Interaktionsordnungen mit den zugehörigen normativen Vorgaben stehen in einem unterschiedlichen Verhältnis zueinander. Sie können relativ problemlos nebeneinander existieren, aber auch mit Spannungen und Widersprüchen verbunden sein. In diesem Verhältnis treten Konflikte auf, indem etwa das, was in der Interaktion mit den Lehrern (Interesse am Unterricht, Mitarbeit, Leistungsbereitschaft) zu Anerkennung und Erfolg führt, innerhalb der jeweils bedeutsamen Schülerkultur Ablehnung und Ausgrenzung zur Folge hat. Umgekehrt kann ein Verhalten, dass in der Schülergruppe für Anerkennung sorgt, im Unterricht und den übrigen Lehrerkontakten zu Misserfolgen und Abwertung führen. Bei einer Gemeinsamkeit in den übergeordneten Orientierungen können sich die Identitätsvorgaben und Handlungsanforderungen gegenseitig unterstützen und

verstärken. Wenn es gelingt, den entsprechenden Verhaltensnormen und Anforderungen zu genügen, so führt das zu einer (identitätsstabilisierenden) Anerkennung in beiden Erfahrungs- und Handlungsfeldern. Wenn dies nicht gelingt, so kann sich daraus eine doppelte Abwertung und Ausgrenzung ergeben. Beiden gegeneinander abgesetzten Erfahrungs- und Handlungsfeldern öffnet sich aber auch die Möglichkeit einer gegenseitigen Kompensation. Die fehlende Bestätigung und Anerkennung im schulischen Lernen und in der Interaktion mit den Lehrern kann kompensiert werden durch eine Anerkennung in der Gemeinschaft der Schüler. Das gilt ebenso in umgekehrter Richtung. Dies alles stellen unterschiedliche Varianten der Identitätspraxis von Schülern dar.

Aus den bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden, dass das in der Schule vorgegebene Identitätskonzept der Schüler in keiner Weise dem schlichten Konzept einer Regelbefolgung oder Regelanwendung entspricht und dass es sich im Gegenteil um ein anspruchsvolles Konzept der eigenständig durchzuführenden und zu verantwortenden Identitätspraxis und Identitätsentwicklung handelt. Das schließt auch die Praxis der Auseinandersetzung mit den normativen Vorgaben und den eigenen normativen Orientierungen sowie die zugehörige Praxis der Stigmatisierung und De-Stigmatisierung ein. In dieser Praxis nehmen die Schüler, wie ausgeführt wurde, im Wechsel die Position der weitgehend akzeptierten „Normalen“ und die Position der real und potentiell Stigmatisierten ein. Allerdings sind die Chancen, in die eine oder andere Position zu gelangen, auf die Schüler unterschiedlich verteilt. Diese unterschiedlichen Chancen und die damit einhergehende unterschiedliche Stigmatisierungspraxis werden geprägt durch die Mehrfachzugehörigkeit der Schüler zu den unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten ihrer innerschulischen und außerschulischen Lebenswelt. In dieser Praxis lassen sich all jene Formen beobachten, die Goffman ausführlich beschrieben hat und die im ersten Teil dieses Artikels zusammenfassend dargestellt wurden. Diese Praxis bezieht sich auf die eigene Identität und auf die Identität der anderen Schüler, aber auch auf die der Lehrer. Mit dieser Praxis sind die Schüler an der Ausgestaltung der jeweiligen Schulkultur Interaktionspartner Lehrer.

4 Schluss

In den vorangegangenen Ausführungen wurde aufgezeigt, wie sich die Untersuchungen von Goffman und die von ihm entwickelten theoretischen Perspektiven und Konzepte anwenden lassen, um die Schule als Interaktionszusammenhang und Ort der Identität zu beschreiben und zu analysieren. Dabei war eine Weiterentwicklung und Ergänzung der Grundlagen von Goffman notwendig. Diese Beschreibung und Analyse lässt sich auf allgemeiner Ebene und in empirischen Untersuchungen der konkreten Schulwirklichkeit weiterführen. Bei einem Rückgriff auf Goffman kann dabei der Vorzug seines Ansatzes genutzt werden, der darin

besteht, dass er in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig an andere Ansätze ist. Das betrifft die Theorien zum Subjekt und zur Identität, Handlungs- und Interaktionstheorien, Organisationstheorien und Theorien zur Kultur und gesellschaftlichen Sozialstruktur.

Literatur

- Breitenstein, Georg (2004): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Werner Helsper; Jeanette Boehme, (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 921–940
- Breitenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Basel: Juventa
- Drew, Paul, Wooton, Anthony (Hrsg.) (1988): *Erving Goffman. Exploring the Interaction Order*. Cambridge: Poliy Press
- Engelhardt, Michael v. (1982): *Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Eine empirische Einführung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh
- Engelhardt, Michael v. (1984): Schule und Arbeitssituation des Lehrers. In: Martin Baethge; Knut Nevermann (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5. Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 355–372
- Engelhardt, Michael v. (1987): Kooperation und Beratung im Lehrerberuf. In: Wolfgang Boettcher; Albert Bremerich-Vos (Hrsg.): *Kollegiale Beratung in der Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang, S. 43–61
- Engelhardt, Michael v. (1997): Arbeit und Beruf der Gymnasiallehrer. In: Eckart Liebau; Wolfgang Mack; Christoph Scheilke (Hrsg.): *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim, München: Juventa, S. 219–250
- Engelhardt, Michael v. (1998): Vom Stand zur Profession. Die Gymnasiallehrer im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. In: Max Liedke (Hrsg.): *Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung am Gymnasium*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 61–83
- Engelhardt, Michael v. (2006): Biographie und Narration. Zur Transkulturalität von Leben und Erzählen. In: Michael Göhlich; Hans-Walter Leonhard; Eckart Liebau; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherung an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim, München: Juventa, S. 95–120
- Engelhardt, Michael v. (2007): Identität und Ästhetik. In: Eckart Liebau; Jörg Zirfas, (Hrsg.): *Schönheit. Traum – Kunst – Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 85–118
- Engelhardt, Michael v. (2010): Erving Goffman: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. In: Benjamin Jörissen; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–140
- Engelhardt, Michael v. (2011): Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens. In: Olaf Hartung; Ivo Steinin-

- ger; Thorsten Fuchs (Hrsg.): *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60
- Engelhardt, Michael v. (2013): Identität und Biographie in Text und Bild. In: Carsten Heinze; Alfred Hornung (Hrsg.): *Medialisierungsformen des (Auto-)Biografischen*. Konstanz, München: UVK, S. 135–58
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Interaktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving (1994): Die Interaktionsordnung. In: Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 50–104
- Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper, Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Hettlage, Robert; Lenz, Karl (1997) (Hrsg.): Erving Goffman. Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern, Stuttgart: Haupt
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa
- Mead, George H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Plake, Klaus (1981): Sozialisationsorganisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Raab, Jürgen (2008): Erving Goffman. UVK, Konstanz
- Rolf, Hans-Günter (2012): Schule als soziale Organisation. Zur Duplexstruktur pädagogischen Handelns. In: Ullrich Bauer; Uwe H. Bittlingmayer; Albert Scheer (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1001–1016
- Schweer, Martin K. W. (Hrsg.) (2008): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wellendorf, Franz (1974): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Organisation. Weinheim und Basel: Beltz
- Wellendorf, Franz (1985): Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Peter Fürstenau; Carl-Ludwig Furck; Wolfgang C. Müller (Hrsg.): *Theorie der Schule*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 91–113
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als heimliche Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Gerd-Bodo Reinert; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Schüler und Schulbetrieb*. Reinbek: Rowohlt, S. 29–121
- Zinnecker, Jürgen (2000): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, S. 666–690

Schule als interaktiver Sozialraum

Ulrike Popp

1 Einleitung

Die Institution Schule ist für Heranwachsende ein „Sozialraum“ mit besonderem Charakter. Dieser Begriff wird vorrangig in der Stadt- und Regionalsoziologie, Sozialpolitik und Sozialen Arbeit verwendet und konzentriert sich auf eine Analyse räumlicher Umgebung im Kontext mit sozialem Handeln. „Sozialraum“ dient somit nicht nur zur Bezeichnung sozialgeografisch begrenzter Räume, wie etwa Stadtteile oder Regionen, sondern bezieht sich auch auf sozial konstruierte Räume, wie Lebensräume oder soziale Mikrokosmen (vgl. Kessl et al. 2005). Interaktionen von Menschen finden immer in Räumen statt; der Sozialraum integriert die physisch-architektonischen Gegebenheiten mit den darin stattfindenden sozialen Handlungen (vgl. Schirnhöfer 2013, S. 2). In diesem Sinne wäre die Schule ein „Aufenthaltort“, ein Bildungs- und Lernraum, in dem SchülerInnen wie Lehrpersonen die zentralen Akteure sozialen Handelns sind. Der besondere Charakter von Schule als Sozialraum besteht darin, die gesellschaftlich zugewiesenen Funktionen und Zielvorstellungen umzusetzen, den SchülerInnen Disziplin und Leistung abzuverlangen und das Autoritäts- und „Machtgefälle“ gegenüber den Lehrpersonen institutionell sicherzustellen. Selbst wenn Lehrpersonen sich in wachsendem Ausmaß als Lernbegleitende verstehen und auf „Augenhöhe“ unterrichten möchten, bleibt Schule ein Abbild gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und eine besondere Lebenswelt für Heranwachsende, die sich von dem außerschulischen sozialen Umfeld unterscheidet und distanziert. An diesem substanziellen Tatbestand ändern auch offene, reformpädagogisch gestaltete Klassenzimmer und Bildungsräume, neue Lernmaterialien und ein stärker selbstbestimmtes Lernen grundsätzlich wenig (vgl. Mack/Schroeder 2005, S. 341 f.).

Die Erklärungshintergründe zum Verständnis und für Entstehung und Entwicklung von (schulbezogenen) Interaktionen sollen aus einer interaktionistischen Theorienperspektive heraus dargestellt werden. Im Sozialraum Schule

treffen SchülerInnen, mit ihren spezifischen emotionalen und kommunikativen Voraussetzungen und Bedürfnissen aufeinander und auf Lehrpersonen als Repräsentanten der Institution und gesellschaftlichen Ordnung. In diesbezüglichen Interaktionen kommt es stets zur Auseinandersetzung und Konfrontationen mit gesellschaftlichen Normen und Prinzipien. In diesem Beitrag wird zunächst das Augenmerk auf die Rezeption des Identitätsbegriffes von George Herbert Mead (1863–1931) gerichtet, einem „Klassiker“ der amerikanischen Soziologie. In den 1970er Jahre wurde dieser interaktionistische Theoriestrang von Lothar Krappmann aufgegriffen und für Sozialisationstheorien weiterentwickelt unter besonderer Berücksichtigung der individuellen und sozialen Bedeutung von Interaktionen, Rollenhandeln und Identitätsbildung. Interaktionistische Theorien etablierten sich als Erklärungsfolie für Sozialisationsprozesse im Kindes- und Jugendalter und für Kommunikationsstrukturen und Identitätsentwicklung in der Schule. Aus der Tradition dieser Erklärungszusammenhänge heraus wird Kritik an der Schule als Institution geübt mit der Begründung, deren Strukturen würden kritische Identitätsbildung verhindern und stattdessen Anpassung, Normierung und die Ausbildung von Konformitätszwängen unterstützen.

Eine andere Tradition symbolisch-interaktionistischer Theoriebildung hat sich – aus der Kriminologie hervorgehend – mit Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozessen befasst und Devianz fördernde Strukturen der Schule thematisiert (siehe dazu auch: Engelhardt 2014 in diesem Band). In beiden Theoriekontexten wird davon ausgegangen, dass sich vor allem die Struktur der Kommunikation im Unterricht und Prozesse sozialer Etikettierung negativ auf Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung auswirken. Gleichzeitig gewinnt Schule – vor allem die Ganztagschule – als Sozialraum für außerunterrichtliche Aktivitäten und erweiterte Bildungs- und Interaktionsmöglichkeiten immer mehr Bedeutung für Heranwachsende, was in Beschreibungen von „Kontaktbörse“, „Erprobungsraum“ für informelles und kooperatives Lernen oder „Lebens- und Bildungsraum“ zum Ausdruck kommt.

2 Theoretische Hintergründe zu Identität und sozialem Handeln aus der Perspektive von George Herbert Mead

George Herbert Mead (1863–1931), ein amerikanischer Philosoph, Soziologe und Sozialpsychologe, schuf die Grundlegung des Interaktionsbegriffes in seinen Studien, die erst posthum veröffentlicht wurden. In seinem Hauptwerk „Geist, Identität und Gesellschaft“ (1973) konzipierte er eine allgemeine Theorie sozialen Handelns und ihrer Probleme unter der Annahme, dass Menschen ihr Handeln nach signifikanten Symbolen ausrichten. Mit der Analyse des Zusammenwirkens von Geist/Bewusstsein, Identität, sozialem Handeln und Gesellschaft entwickelte

Mead ein Paradigma soziologischen/sozialpsychologischen Denkens, denn er behauptete, dass Menschen mittels Kommunikation Gesellschaft zu konstruieren imstande sind: Ohne Kommunikation und Interaktion wäre Gesellschaft nicht möglich, und es gäbe keine Identität ohne Gesellschaft (vgl. Mead 1973, S. 187 ff.), d. h. im Kommunikationsprozess zwischen Subjekten werden Identitäten erzeugt und Normen verhandelt. Der Begriff „Symbolischer Interaktionismus“ verlieh den nach Meads Tod entstandenen Schulen und Theorierichtungen, die sich mit sozialem Handeln und Identitätsbildung befassten (Chicago School, phänomenologische Wissenssoziologie, Ethnomethodologie) eine gewisse Zugehörigkeit.

Die Sprache spielt im Prozess der Identitätsbildung eine große Rolle, denn mittels Sprache können Individuen auf sich selbst verweisen und Reaktionen bei anderen auslösen. Kommunikation erfolgt mit Hilfe von Symbolen, mit der Verbindung von Wörtern und Objekten. Für eine gelingende Kommunikation ist es erforderlich, dass die Symbole beim Denkenden und beim Anderen die gleiche Reaktion hervorrufen. Interaktionen zwischen Subjekten dienen dazu, die Identitätsbestandteile des Anderen kennenzulernen und eine Einigung über die Situation herzustellen, die den Bedürfnissen der Interaktionspartner gerecht wird. In der Interaktionssituation müssen die jeweiligen Verhaltenserwartungen geklärt werden. Dies verläuft über die Prozesse von role-making und role-taking, d. h. Selbstrepräsentation und die Akzeptanz der Selbstrepräsentation des Anderen (vgl. Mead 1973, Turner 1977). Mit role-taking kann die Übernahme einer Rolle, d. h. die Fähigkeit, sich in jemanden hineinzusetzen, verstanden werden. Role-making bedeutet, dem Anderen ein Rollen- und Interpretationsangebot zu unterbreiten und das eigene Selbst, die unverwechselbare Persönlichkeit mit ihren sozialen Einbindungen zu präsentieren. Soziale Interaktionen sind reziprok und dadurch charakterisiert, dass die Handelnden imstande sind, den subjektiv gemeinten Sinn des Anderen nachzuvollziehen und ihr Handeln wechselseitig zu interpretieren.

Der Identitätsbegriff berührt unmittelbar das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Identität besitzt ein Mensch, der reflexiv aus sich herauszutreten, sich selbst zum Objekt zu machen und aus der Perspektive der Anderen zu beobachten vermag (vgl. Mead 1973, S. 182 ff.). Die Konfrontation mit dem sozialen Handeln anderer Menschen verläuft bei Kindern über vertraute, bekannte Interaktionspartner, die von Mead als „significant others“ beschreiben wurden. Dabei handelt es sich um Familienmitglieder oder andere konkrete Bezugspersonen und überschaubare Rollenkontexte. Im Verlauf des Sozialisationsprozesses wird ein Individuum in immer komplexere Rollenstrukturen eingeführt, bis es die Haltung der „generalized others“ – der verallgemeinerten Anderen – erwirbt und damit die Perspektive als Mitglied einer organisierten Gesellschaft (vgl. ebd., S. 196 ff.). Der generalisierte Andere repräsentiert die gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine Identität gibt und diese formt. Gleichzeitig übt die Gemeinschaft Kontrolle über das Verhalten des Individuums aus.

Die Orientierung an signifikanten Anderen und die wachsende Fähigkeit, die Positionen des generalisierten Anderen einzunehmen, verweisen auf einen weiteren Prozess der Identitätsbildung. Für die psychologische Dimension der Identitätsbildung sind nach Mead zum einen die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit von Bedeutung, die als Instanzen von „I“, „Me“ und „Self“ beschrieben wurden. Als ein ursprüngliches, impulsives und spontanes Ich („I“) bezeichnet Mead die persönliche, vorsoziale und subjektive Instanz der Persönlichkeit. Das „Me“ oder das reflektierte Ich steht für die soziale Komponente, d. h. die von der Gesellschaft und ihrer Normen beeinflusste, sozial geschaffene Seite der Persönlichkeit. In dieser sind die organisierten Haltungen der anderen und soziale Kontrollmechanismen repräsentiert. Die Persönlichkeit eines Individuums wird durch ein gefestigtes Zusammenspiel, eine Balance beider Instanzen gebildet. I und Me erzeugen das „Self“ (Selbst), womit Identität, reflexives Bewusstsein und ein einheitliches Selbstbild gemeint sind (vgl. Mead 1973, S. 216 ff.).

Im Verlauf der Lebensphase Kindheit werden in Gestalt des Spiels und Wettbewerbs Rollenübernahmefähigkeiten erworben. Mead differenziert hierbei zwischen „Play“ und „Game“. Im „Play“ erlernt das Kind das Nachahmen anderer, durchaus auch fremder Rollen von signifikanten Anderen, es erwirbt rudimentäre Rollenkompetenzen, aber auch die Fähigkeit, die Haltung von anderen zu übernehmen und sein Verhalten mit deren Erwartungen zu koordinieren. Mittels Imitation kommt es im „Play“ auch zur Identifikation mit einer Rolle. Kinder erlangen so die Fähigkeit, sich mit Hilfe imaginärer Spielgefährten in verschiedene Rollen zu versetzen und unterschiedliche Reaktionsweisen zu erfahren (vgl. Mead 1973, S. 414 f.).

Im „Game“ geht es – Mead zufolge – um einen institutionalisierten „Wettkampf“ mit vielen anderen, um ein geregeltes Gruppenspiel mit organisierten Rollen. Beim „Game“ muss das Kind mehrere Rollen gleichzeitig übernehmen und imstande sein sowohl die Konsequenzen des eigenen Handelns, als auch das Verhalten der anderen und die damit verbundenen Folgen für die Gemeinschaft zu berücksichtigen. Im „Game“ findet eine Auseinandersetzung mit Normen statt, die akzeptiert werden müssen, und gleichzeitig erfolgt eine Identifikation mit den Werten und Zielvorstellungen der Gruppe. Im Zuge dieses Prozesses kommt es zur Internalisierung des generalisierten Anderen, in dem das Individuum gesamtgesellschaftliche, politische, juristische Normen oder übergeordnete ethische und moralische Gesichtspunkte verstehen und einnehmen lernt (vgl. Mead 1973, S. 193 f.). In diesem Kontext wären die institutionellen Handlungskontexte der Schule ein Einüben in Strukturen des „Games“, da signifikante Andere, wie Lehrpersonen, Interaktionsangebote unterbreiten, die übernommen werden müssen und die Perspektive des generalisierten Anderen demonstrieren. Ein Mensch hat eine Persönlichkeit, weil er einer Gemeinschaft angehört – etwa auch der Schulklasse – und weil er die sprachlich vermittelten institutionellen Regeln dieser Gemeinschaft in sein eigenes Verhalten integriert.

Erst im Jugendalter wird man nach interaktionistischer Auffassung als Gesellschaftsmitglied sprach- und handlungsfähig und entwickelt Identität (vgl. Mead 1973, S. 177). Sich im Kommunikationsprozess mit den Augen von anderen sehen und auf diese Weise zu einer kritischen Selbstinterpretation zu kommen – auch dies ist mit Identität gemeint.

3 Interaktion, Rollenhandeln, Identität und Schule – Das Sozialisationsmodell von Lothar Krappmann

Die Weiterentwicklung des Symbolischen Interaktionismus im deutschsprachigen Raum wird von ausgewiesenen Mead-Experten als verkürzt betrachtet, da sich die Rezeption vorrangig auf das Rollen- und Identitätskonzept konzentrierte (vgl. Joas 1985, S. 10 f.; Busch 1985, S. 166). Diese Theoriebestandteile wurden vorrangig von Lothar Krappmann (vgl. 1977 und 1978) und Jürgen Habermas (vgl. 1973) vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit der traditionellen Rollentheorie aufgegriffen, die in den 1940er und 1950er Jahren des 20. Jahrhunderts als Hauptströmung der amerikanischen Soziologie galt (vgl. Busch 1985, S. 167). Insbesondere das Modell der „Pattern variables“ von Talcott Parsons hatte einen starken Einfluss auf die Entwicklung des „erweiterten“ interaktionistischen Rollen- und Identitätskonzeptes, das in der heutigen schulbezogenen Interaktionsforschung noch immer eine bedeutsame Rolle spielt. Die deutsche Rezeption der interaktionistischen Theoriezusammenhänge brachte „Identität“ in Zusammenhang mit Rollenkompetenzen. Interaktionen zwischen Subjekten dienen dazu, die Identitätsbestandteile des jeweils anderen kennen zu lernen und eine kommunikative Einigung über die Situation herzustellen, die den Bedürfnissen der Interaktionspartner gerecht wird. Während Krappmann das interaktionistische Identitätsmodell für Sozialisationstheorie und -forschung – und in seinen jüngeren Publikationen für Kindheitsforschung und Schulalltagsforschung weiterentwickelte, nutzte Jürgen Habermas die interaktionistische Rollen- und Identitätstheorie im Rahmen der Vorstudien zur Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1986; siehe dazu auch: Veith 2014 in diesem Band).

In diesem Beitrag soll es um die interaktionistische Sicht auf Schule als Sozialraum gehen, wie sie von Lothar Krappmann formuliert wurde. Mit Interaktion ist ein wechselseitiges Aufeinander-Bezug-Nehmen gemeint, das sowohl kommunikativ, als auch performativ erfolgen kann. Interaktionen können in ihrem sozialen Handlungscharakter aktiv konstruierend, passiv unterlassend oder auch duldend sein. Die alltägliche Interaktion in Rollen ist nach Auffassung von Krappmann (vgl. 1977, S. 414) dadurch charakterisiert, dass Individuen auf unklare und inkonsistente Erwartungen stoßen, die mit ihrer persönlichen Bedürfnisdisposition nicht in Einklang gebracht werden können. Jede Interaktion würde zusammenbrechen, wenn die Interaktionspartner nicht in der Lage wären, sich mit einem

partiellen und vorläufigen Konsens der Situation zufrieden zu geben und auf einen Teil Bedürfnisbefriedigung zu verzichten. Um die Fortsetzung der Interaktion sicherzustellen, muss „Ego“ auf die Bedürfnisse von „Alter“ partiell eingehen mit dem Wissen, dass die eigenen Bedürfnisse auch nur teilweise befriedigt werden können. Gleichzeitig „spielen“ die Interaktionspartner nicht nur eine aktuelle Rolle, sondern verweisen mehr oder weniger implizit auf weitere Rollen, die sie innehaben und balancieren müssen (vgl. Krappmann 1977, S. 315).

Lothar Krappmann hat sich auch mit der Beziehung zwischen Interaktion und Identitätsentwicklung befasst. Interaktionen sind für das Individuum identitätsbedeutsam, dienen sie doch der Vergewisserung, Konstruktion und Demonstration subjektiver Identitätsentwürfe. Zwei Identitätsbestandteile müssen in eine gelungene Balance gebracht werden: Die *personale Identität* verweist auf individuelle Einzigartigkeit und umfasst die Dimension der biographischen Erfahrungen und spezifischen Persönlichkeitsanteile. Das bedeutet für das Individuum, sich in Interaktionen als unverwechselbar darzustellen und auf seine biographischen Erfahrungen und Persönlichkeitsdispositionen zu verweisen. In einer Interaktionssituation wird auch immer vom Einzelnen verlangt „zu sein, wie kein anderer“ (Krappmann 1977, S. 316). Mit der *sozialen Identität* signalisiert das Individuum seine Einbindung in erweiterte Gruppen- und Rollenkontexte. Es präsentiert sich in Interaktionen als Mitglied einer Gesellschaft und als Rollen- und Positionsinhaberin. Beide Identitätsbestandteile sollten in die Persönlichkeit integriert und zur gleichen Zeit „gekonnt“ werden, was eine permanente Balanceleistung erforderlich macht. Zwischen den Identitätsbestandteilen zu balancieren, ist eine individuelle Leistung, die in jeder Interaktion neu hergestellt werden muss. Diese interaktionelle Fähigkeit wird als „Ich-Identität“ bezeichnet, gilt als wünschenswertes „Sozialisationsziel“ im Verlauf des Jugendalters und stellt eine Synthese aus personaler und sozialer Identität dar (vgl. Krappmann 1977, S. 316 ff.). Ich-Identität ist vor allem auf sprachliche Darstellung im Aushandlungsprozess angewiesen (vgl. Krappmann 1978, S. 12). Um diese interaktive Leistung vollbringen zu können, muss das Individuum über Rollenkompetenzen verfügen, womit Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz gemeint sind (vgl. Krappmann 1978, S. 151). Darüber hinaus wird auf die Bedeutung der Empathie verwiesen, einer kognitiven Komponente, die in diesem theoretischen Kontext als Einfühlvermögen, soziale Perspektivübernahme und Differenzierungsleistung aufgefasst werden kann und von emotionaler Stabilität und elaboriertem Sprachvermögen begleitet wird (vgl. Krappmann 1977, S. 324).

Die Beherrschung der „Grundqualifikationen des interaktionistischen Rollenhandelns“ setzt Eloquenz voraus und wird nicht von allen Heranwachsenden gleichermaßen gut realisiert. Allerdings kann ein Subjekt, das nicht über diese interaktiven Fähigkeiten verfügt, auch nicht in selbstbewusster und bedürfnisorientierter Weise an der gesellschaftlichen Interaktion teilnehmen. Das interaktionistische Modell des Kommunikationsaustausches zwischen zwei Subjekten

sieht im Idealfall eine Gleichberechtigung zwischen den Partnern im Prozess des role-making und role-taking vor. Es steht im Ermessen der Interaktionsbeteiligten, die Kommunikation abzubrechen oder zu einer einverständlichen Aushandlung der Situation zu kommen. Diese Egalität ist allerdings in den wenigsten Interaktionen anzutreffen, die in der Regel auch in Institutionen wie der Schule stattfinden, in denen das Interpretationsfeld klar begrenzt und die Handlungserwartungen explizit definiert und festgelegt sind (vgl. Tillmann 2010, S. 171 ff.). Hinzu kommt, dass derartige Kommunikationen nicht freiwillig und nicht herrschaftsfrei sind. In der Regel ist allen Interaktionsteilnehmern gut bekannt, welcher Personengruppe die Definitionsmacht zukommt und welche institutionellen Machtmittel ihnen an die Hand gegeben wurden, um diese durchzusetzen.

3.1 Ich-Identität im schulischen Kontext

Für den „Zwangsaufenthalt“ in der Institution Schule und die Wahrnehmung der Rolle des Schülers/der Schülerin wird die Übernahme einer SchülerInnen-identität eingefordert. Aus interaktionistischer Sicht gilt diese soziale Identität als „entfremdet“, da in schulbezogenen Interaktionen gesellschaftlich relevante Normen und Prinzipien wirksam werden, wie etwa individuelle Leistungsbereitschaft, Pflichtbewusstsein, Disziplin oder die Anerkennung der Autorität der Lehrenden (vgl. Popp 2006).

Das Bedürfnis, Ich-Identität als Balance zwischen personaler und sozialer Identität herstellen zu wollen, wird durch den Aufenthalt in der Schule nicht außer Kraft gesetzt. LehrerInnen wie SchülerInnen bringen ihre unverwechselbare Biografie mit in die innerhalb des Unterrichts stattfindende Kommunikation ein, wobei Lehrpersonen die größere Definitionsmacht besitzen. Als unverwechselbare Individuen erheben aber auch die SchülerInnen einen Anspruch auf die Anerkennung und Würdigung ihrer (personalen) Identität. Die Kommunikation im Unterricht geht – dem interaktionistischen Verständnis zufolge – an den Bedürfnissen der SchülerInnen weitgehend vorbei, denn die Unterrichtssituation lässt in der Regel die Demonstration und Artikulation biografischer Erfahrungen und Besonderheiten des außerschulischen Alltags nicht zu. Neben den fehlenden Möglichkeiten, auf Unterrichtsgeschehen und -inhalte Einfluss nehmen zu können, müssen SchülerInnen Anforderungen nachkommen, die nicht mit ihren Bedürfnissen, Motiven und Interessen übereinstimmen und ihre Frustrations- und Ambiguitätstoleranz strapazieren. Reduziert auf die soziale Rolle als Schüler werden Individualitäten mit spezifischen lebensweltlichen Besonderheiten nicht angemessen gewürdigt (vgl. z. B. Holtappels 1987; Tillmann 2000).

Um Identität bilden oder ein basales Identitätsgefühl entwickeln zu können, bedarf es jedoch sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit einer Person (vgl. Keupp 1997, S. 13 und S. 34). Im Unterricht sollen sich die Heranwachsenden in

ihrer sozialen Identität als motivierte, engagierte, fleißige und leistungsbereite SchülerInnen präsentieren. Die Demonstration der personalen Identität ist weniger erwünscht, ebenso wie eine ausgeprägte Distanz zur angesonnenen SchülerInnenrolle. Bei SchülerInnen mit geringen „interaktiven Grundqualifikationen“ können diese Anforderungen zu misslingenden Aushandlungsprozessen führen. Die alltägliche Kommunikation in der Schule ist daher für SchülerInnen ein Spiel zwischen „hinreichender Anpassung und kalkulierten Normenverstößen“ (Tillmann 2010, S. 195) und dem Tarieren von angemessener Rollendistanz.

3.2 Die Herstellung von Kommunikationsasymmetrien im Unterricht

Kommunikation und Interaktion finden in der Schule unter erzwungenen Bedingungen, vorrangig als Unterricht und mit der Intention statt, SchülerInnen mit Fachwissen auszustatten. Wenn SchülerInnen dieses „Kommunikationsangebot“ nicht wahrnehmen wollen, gilt dies in der Regel als unerwünschte Verweigerung. Die von Lehrkräften gewünschte Interaktion bezieht sich auf die Vermittlung des „Stoffes“, der sich jedoch oft durch Abstraktion kennzeichnet und wenig Bezug zum Alltagshandeln der Heranwachsenden aufweist. Aus ethnografischen Unterrichtsbeobachtungen geht hervor, dass Lehrkräfte oft ganz andere Absichten verfolgen, als die Wahrnehmung eines Bildungs- und Erziehungsauftrages: das Aufzwingen der schulischen Norm. Als Sozialisationseffekt leistet Schule nicht nur einen Beitrag für entfremdete Identitäten, sondern fördert in ihren alltäglichen Routinen ein defensives Lernen. Dafür gibt es auch empirische Beispiele (vgl. z. B. Kalthoff 2004; Helmke 2005; Faulstich-Wieland 2004).

Hannelore Faulstich-Wieland hat mit ethnografischen Untersuchungen in verschiedenen Gymnasialklassen jene unhinterfragt und von selbst ablaufenden Handlungsrouninen, die im Unterricht sozialisierend wirken, feststellen können. So konnte anhand von Beobachtungsprotokollen gezeigt werden, dass die Forderung nach Pünktlichkeit und Anwesenheit nicht dazu diente, das substanzielle Lernen in einem Fach sicherzustellen, sondern den Machtanspruch der Lehrkraft zu sichern. Die formale Kommunikation im Unterricht dominiert die Inhalte: Anstelle einer Unterstützung für kreative und originelle Lösungswege zu einem Thema, wurden SchülerInnen etwa dazu angehalten, ihre mündlichen Beiträge in vollständigen Sätzen zu formulieren (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 21). Auch für etwaige Antworten von SchülerInnen gibt es sehr von der Person der Lehrkraft fixierte Formate: So überwiegen negative Bewertungen von SchülerInnenäußerungen, was zur Folge hat, dass diese sich nicht mehr zu Wort melden. Aus den Beobachtungen folgert Faulstich-Wieland, dass Fragen der Lehrkräfte nicht lernunterstützend, sondern wissensvoraussetzend formuliert und „echte“ Fragen der SchülerInnen verhindert werden (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 23 f.).

Die Kommunikation wird somit in eine institutionell reglementierte Richtung gelenkt.

Auch Kalthoff (2004) resümiert aus beobachteten Unterrichtsszenen, dass Lehrkräfte ihre Fragen an SchülerInnen nicht als eigene Anfragen an den Stoff richten, sondern mit der Absicht stellen, die „Qualität“ der Interaktionen, d.h. Antworten oder Schweigen der SchülerInnen zu bewerten. Des Weiteren haben Lehrkräfte ein Interesse an „richtigen“ Antworten und nehmen eine Klassifikation der SchülerInnen vor, etwa nach deren Fähigkeiten, auf Transferfragen, Wiederholungsfragen oder keine der gestellten Fragen antworten zu können (vgl. ebd., S. 131).

Helmke (2005) sieht die Rolle der Lehrkräfte in diesem Prozess sehr kritisch: SchülerInnen erhalten oft nicht genügend Raum für eigene Lösungen, da sie fixiert auf das Unterrichtsziel sind und in einem vorgegebenen Zeitraum ein Wissenspensum abarbeiten wollen. Die fehlerhaften und die zu intelligenten SchülerInnenfragen seien dabei störend.

Mit diesen Befunden wird deutlich, dass der Schulalltag offenbar weit von Aushandlungsmöglichkeiten und einer dialogischen Interaktion zwischen SchülerInnen und Lehrkräften entfernt ist. Um die Interaktionen des Unterrichts ertragen zu können, entwickeln SchülerInnen verdeckte Widerstände und Taktiken zur Verteidigung ihrer eigenen Handlungsspielräume und Identitätsewürfe und praktizieren somit Rollendistanz: Kalkulierte Anwesenheitszeiten und Täuschungsversuche, genaue Fehlzeitenberechnungen, zur Schau gestellte Anwesenheit bei gleichzeitiger mentaler Abwesenheit oder Nebenbeschäftigungen während der Unterrichtszeit gehören dazu. Aber auch in offen vorgetragenen Unterrichtsstörungen zeigt sich ein verdeckter Widerstand gegen das Geforderte – was interaktionistische Schulstudien bereits seit den 1970er Jahren untersucht haben (vgl. Brusten/Hurrelmann 1973, Wellendorf 1973, Heinze 1980, Holtappels 1987).

Identitätskonstruktionen im Jugendalter werden auch durch schulische Curricula erschwert, die SchülerInnen von realen Arbeitserfahrungen fernhalten und vom Erleben sozialer Verantwortung freisetzen. Schulische Bildungsinhalte orientieren sich nicht an gegenwärtigen Alltags Herausforderungen und erschließen sich für die Betroffenen in ihrer Bedeutung entweder gar nicht oder in einer schwer zu antizipierenden, fernen Zukunft. Aus diesem Grund wird die Schule von Jugendlichen – vor allem in der gymnasialen Oberstufe – als unangenehmer und partiell sinnloser Aufenthaltsort wahrgenommen (vgl. Tully/Wahler 2004). Grundsätzlich stehen die Struktur der schulischen Kommunikation und die von SchülerInnen vorgenommenen Strategien, um Schule möglichst unbeschadet zu überstehen (vgl. Heinze 1980), einer flexiblen Identitätsbildung und der Ausbildung von Kompetenzen für lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft entgegen. Konformitätszwänge unterliegen nicht nur der Gefahr, Heranwachsende zu entmündigen, sondern fördern „Lerntypen“, die über nicht hinreichend auf Selbstlernen und Selbstverantwortung ausgerichtete Identitätsmanagements verfügen.

4 Aktualität interaktionistischer Ansätze für schulische Sozialisationsprozesse

Abschließend sollen einige Bemerkungen zu Aktualität und Reichweite klassischer interaktionistischer Theorieansätze formuliert und Perspektiven zur Weiterentwicklung aufgezeigt werden. In einem ersten Schritt geht es um veränderte Auffassungen und Vorstellungen der soziologischen Kategorien Meads von sozialem Handeln, Identität und Rollenübernahme, die unter den Konditionen einer veränderten soziokulturellen Ordnung einer anderen Beschreibung und eines abgeänderten Verständnisses bedürfen. In einem weiteren Schritt werden Begründungen für eine Modifizierung des Rollen- und Identitätsansatzes von Krappmann genannt, die vor allem aus jugendsoziologischen Überlegungen resultieren. Zum Dritten geht es um eine erweiterte Sicht auf die Schule als Sozialraum, in dem nicht nur Unterricht unter Konditionen der Entfremdung und Machtausübung stattfindet, sondern Selbstsozialisation von Kindern und Jugendlichen.

4.1 Von identitätsstiftender Vergesellschaftung zum dissoziierten Individualisten

Der theoriegeschichtlichen Rekonstruktion interaktionistischer Ansätze zufolge hat George Herbert Mead den Versuch unternommen, das „Ich“ als sozial entstandenes zu begreifen (vgl. Joas 1998, S. 138). Mead hatte zur Wende vom 19./20. Jahrhundert das reflexive Selbst und den Integrationsmodus des vergesellschafteten Menschen im Auge, der kommunizierend und interagierend Gesellschaft hervorbringt und die Haltung des „generalisierten Anderen“ übernimmt (vgl. Veith 2001, S. 144 f.). Die soziologischen Klassiker zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben auf die Probleme der wachsenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der Transformation der sozialen und kulturellen Integrationsmodi geantwortet. Dies geschah etwa mit den Konzepten der antizipatorischen Rollen- und Perspektivenübernahme, der Internalisierung von Werten und Normen oder der Identitätsbildung. Derartige Selbstbeschreibungen und Theorieperspektiven sind spätestens Ende des 20. Jahrhunderts mit der forcierten funktionsspezifischen Verselbstständigung der Handlungssysteme, ihrer Entkoppelung vom sozialen Handeln und der Subjektivierung der Individuen problematisch geworden (vgl. ebd., S. 409).

Im „dissoziierten“ Individuum konkretisiert sich das zeittypische Selbstverständnis vergesellschafteter Menschen des beginnenden 21. Jahrhunderts (hierzu: Veith 2001, S. 15). Interaktionsfähige Identitäten lernen, in den ihnen zugewiesenen Rollen zu handeln, soziale Regeln zu dechiffrieren, Rollen zu wechseln und ihre eigene Persönlichkeit vor der Gesamtheit sozialer Erwartungshaltungen zu behaupten. Expressive Selbstverwirklichung und subjektive Selbstdarstellung haben die Kluft zwischen Individuen und ihrer Gesellschaft so groß werden las-

sen, dass die Idee vermittelnder Interaktionen theoretisch fragwürdig wurde (vgl. Veith 2001, S. 268). Sozialisation und Identitätsentwicklung können nicht mehr als individualisierende Vergesellschaftung begriffen werden und das Selbst nicht länger als kulturell konsistente, moralisch stabilisierte Einheit (vgl. ebd., S. 409 ff.). Wissenschaftliche Aussagen über den Menschen als soziales Wesen enthalten stets Annahmen mit begrenzter zeithistorischer Gültigkeit.

4.2 Von der Ich-Identität zu Identitätskonstruktionen

Lothar Krappmann hat in den 1960er und 1970er Jahren das interaktionistische Identitätsmodell für die deutschsprachige Sozialisationstheorie und -forschung – und damit auch für die Beschreibung schulischer Sozialisationsprozesse anchlussfähig gemacht. Er ging davon aus, dass mit der Ich-Identität als Balance von personaler und sozialer Identität ein stabiler, kontinuierlicher „Kern“ der Persönlichkeit von zeitlicher Dauer besteht. In den 1990er Jahren entwickelte Heiner Keupp das Identitätskonzept weiter: Aus der balancierenden Ich-Identität wurden permanente Identitätsarbeit bzw. Identitätskonstruktionen. Wenn man Anforderungen, Risiken und Wandlungsprozesse der Lebensphase Jugend betrachtet, gehören theoretische Annahmen über Prozesse der Identitätsbildung, die mit Kontinuität, Stabilität und Eindeutigkeit der Persönlichkeitsentwicklung verbunden sind, der Vergangenheit an. Stattdessen besteht in der Identitäts- und Jugendforschung ein weitgehender Konsens darüber, dass ein flexibles Identitätsmanagement wünschenswert und erforderlich ist. Damit gehen Fähigkeiten einher, Unsicherheiten, Unübersichtlichkeiten und Komplexitäten auszuhalten, produktiv zu nutzen und auf Veränderungen und wechselhafte Bedingungen flexibel zu reagieren (vgl. Nunner-Winkler 1987; Schäfers/Scherr 2005; Keupp 2005).

Die Kritik richtet sich vor allem gegen die Vorstellungen von Kontinuität, Eindeutigkeit und Unumstößlichkeit: Mit einem Konzept von beständiger Identität als Kontinuität stiftendes, „geschlossenes“ Persönlichkeitsmerkmal würde ein Individuum als „unteilbar“ und eindeutig hervorgebracht (vgl. Bilden 1997, S. 229). In den 1990er Jahren machte vor allem in der Jugendforschung der Entwurf der „Patchwork-Identität“ Karriere (vgl. Ferchhoff/Neubauer 1997), womit die Identitätsarbeit als Prozess der Selbstkonstruktion charakterisiert werden soll (vgl. Keupp 1997, S. 12). Identitätsbildung kann gegenwärtig nicht mehr als ein Prozess der Teilstabilisierung sein – jederzeit durch neue Lebensentscheidungen und Situationsdefinitionen revidierbar (vgl. Nunner-Winkler 1987, S. 166 ff.). Heute wird permanente Identitätsarbeit in Zeiten des performativen Selbst angenommen – Identität ist etwas fluides, was stets neu entworfen werden muss, daher wurde das Konzept der Ich-Identität abgelöst von „Identitätskonstruktion“.

4.3 Schule als Sozialraum für Alltagshandeln und Identitätskonstruktionen von SchülerInnen

Das Leistungs- und Selektionsprinzip schulischer Bildung mit den beschriebenen interaktionellen Folgen wird durch den Wandel schulischen Lernens und Unterrichtens nicht außer Kraft gesetzt. Dennoch sollte gesehen werden, dass im Rahmen der Schule nicht nur Identitätsentwürfe verhindert, sondern Chancen der Orientierung, der Erprobung und der Freisetzung für sehr unterschiedliche Bildungsprozesse geboten werden. Schule ist für Heranwachsende ein bedeutsamer Sozialraum für Interaktionen mit Altersgleichen, Kontaktstätte und Ort zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Die selbständige Gestaltung von Sozialkontakten stellt eine Entwicklungsaufgabe des Kindesalters im Statusübergang zur Lebensphase Jugend dar (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 41), und Identitätskonstruktion wird als bedeutsame Entwicklungsaufgabe des Jugendalters beschrieben. Für das „Gelingen“ dieser Statuspassagen ist auch die Schule von Bedeutung, denn neben dem Erwerb von Fachwissen sollten SchülerInnen zu eigenständigem Arbeiten, selbst organisiertem Lernen und Kooperation befähigt werden. Durch den Wandel der Kindheit, vor allem durch fehlende Nachbarkinder, schwindende Aufenthaltsmöglichkeiten im Freien, Verplanung des Kinderalltages und dem verstärkten Rückzug ins eigene Zimmer, wächst die Bedeutung der Schule als Ort der Aushandlung sozialer Regeln (vgl. Kanevski/von Salisch 2011, S. 76 f.), für „Spiele auf der Grenze“ oder für Sozialbeziehungen in der Lerngruppe (vgl. Krappmann/Oswald 1995).

Das Erproben und Austesten normativer Regeln und Grenzen sowie ein Experimentieren mit neuartigen Lebensorientierungen und soziokulturellen Praktiken, sind bedeutsame Aspekte des Jugendalters (vgl. Sting 2011). Schule bedeutet nicht nur Bildungsmoratorium (vgl. Zinnecker 1991), sondern unterstützt Selbstsozialisationsprozesse unter Altersgleichen: Durch eine institutionell gewährte „Freistellung“ von den Zwängen und Verpflichtungen des Erwerbslebens kann der Schulbesuch einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten. Der schulisch bedingte „Aufschub“ bietet Jugendlichen zeitliche Ressourcen für Orientierungen im Bereich von Freizeit, Peergroups und Medien, aber auch für Bildungsentscheidungen und Identitätskonstruktionen (vgl. Popp 2012). Dass eine verlängerte Schulzeit einen nicht unerheblichen Anteil der Lebenszeit der Heranwachsenden beansprucht, wird einerseits kritisiert (vgl. z. B. Tully/Wahler 2004; Stecher 2003; Bohnsack 2004; Ferchhoff 2007), andererseits als Chance und Potenzial zum Ausschöpfen sehr unterschiedlich gelagerter Bildungsgelegenheiten gesehen (vgl. Reinders/Wild 2003, S. 27). Interaktionistisch gewendet: Nicht nur die asymmetrische Kommunikation des Unterrichtes mit der Hervorbringung von SchülerInnenidentitäten, sondern das gleichzeitige Experimentieren mit Rollen und die Möglichkeit von Interaktionen auf Augenhöhe, sind für schulische Sozialisationsprozesse kennzeichnend.

Literatur

- Bilden, Helga (1997): Das Individuum – ein System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: Heiner Keupp; Renate Höfer (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 227–249
- Bohnsack, Fritz (2004): Sinnerfahrungen und Schule – eine Skizze. In: Werner Helsper; Martin Kamp; Bernhard Stelmaszyk (Hrsg.): *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 160–197
- Brusten, Manfred; Hurrelmann, Klaus (1973): *Abweichendes Verhalten in der Schule*. München: Juventa
- Busch, Hans-Joachim (1985): *Interaktion und innere Natur*. Frankfurt a. M.: Campus
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Sozialisation im schulischen Alltag. In: Ulrike Popp; Sabine Reh (Hrsg.): *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen*. Weinheim: Juventa, S. 15–26
- Ferchhoff, Wilfried (2007): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ferchhoff, Wilfried; Neubauer, Georg (1997): *Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen*. Opladen: Leske+Budrich
- Habermas, Jürgen (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Jürgen Habermas: *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 118–194
- Habermas, Jürgen (1986): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Heinze, Thomas (1980): *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg
- Helmke, Andreas (2005): Vibrierende Pädagogen. In: *Die Zeit*, Nr. 30, vom 21. 7. 2005
- Holtappels, Heinz Günter (1987): *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive*. Bochum: Schallwig
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2012): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa
- Joas, Hans (1985): *Das Problem der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Joas, Hans (1998): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann; Dieter Ulich (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 137–152
- Kalthoff, Herbert (2004): Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Steffanie Engler; Beate Kraus (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa, S. 115–140
- Kanevski, Rimma; von Salisch, Maria (2011): *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa

- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian; Maurer, Susanne; Frey, Oliver (Hrsg.) (2005): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Keupp, Heiner (2005): Wie heute Identität geschaffen wird. In: Benno, Hafeneger (Hrsg.): *Subjektdiagnosen*. Bad Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 60–94
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Heiner Keupp, Renate Höfer (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–39
- Krappmann, Lothar (1978): *Soziologische Dimensionen der Identität*. 5. Auflage. Stuttgart: Enke
- Krappmann, Lothar (1977): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Manfred Auwärter; Edit Kirsch; Klaus Schröter (Hrsg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 307–331
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa
- Mack, Wolfgang; Schroeder, Joachim (2005): Schule und lokale Bildungspolitik. In: Fabian Kessl; Christian Reutlinger; Susanne Maurer; Oliver Frey (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 337–353
- Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft* (Originalausgabe 1934). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Nunner-Winkler, Gertrud (1987): Identitätskrise ohne Lösung: Wiederholungskrisen, Dauerkrise. In: Hans-Peter Frey; Karl Haußer (Hrsg.): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Enke, S. 165–178
- Popp, Ulrike (2006): Schule als „Zwangsveranstaltung“ – Kommunikationsasymmetrien im Unterricht und Identitätsentwürfe von Schüler(inne)n. In: Peter Antonitsch; Werner Delanoy; Friedrich Palencsar; Anneliese Theuermann; Kornelia Tischler (Hrsg.): *Ich + Du $\neq$ Wir. Kommunikation und Interaktion in der Lehrer/innenbildung*. Klagenfurt: Drava, S. 99–116
- Popp, Ulrike (2012): Zur biografischen Bedeutung der Schule im Jugendalter – Jugendsoziologische Thesen und Befunde einer qualitativen Studie. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7 (1), S. 75–87
- Reinders, Heinz; Wild, Elke (Hrsg.) (2003): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfers, Bernhard; Scherr, Albert (2005): *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien*. 8. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schirnhöfer, Monika (2013): *Der Sozialraum*. <http://www.uni-graz.at/~heimgara/3D/abschluss/Schirnhöfer.pdf>. Zugriffen: 13. September 2013.
- Stecher, Ludwig (2003): Jugend als Bildungsmoratorium – die Sicht der Jugendlichen. In: Heinz Reinders; Elke Wild (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, S. 201–217.
- Sting, Stephan (2011): *Jugend aus pädagogischer Sicht*. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (Hrsg.): *Sechster Bericht zur Lage der Jugend*. Wien: Eigenverlag, S. 39–42

- Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 16. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Tully, Claus J.; Wahler, Peter (2004): Ergebnislinien zum außerschulischen Lernen. In: Peter Wahler; Claus J. Tully; Christine Preiß (Hrsg.): *Jugendliche in neuen Lernumwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–211.
- Turner, Ralph H. (1977): Rollenübernahme: Prozeß versus Konformität. In: Manfred Auwärter; Edit Kirsch; Klaus Schröter (Hrsg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 115–139
- Veith, Hermann (2001): Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert. Frankfurt: Campus
- Wellendorf, Franz (1973) Schule und Identität. Thesen zur Schulischen Sozialisation. In: *betrifft erziehung*, Heft 5, S. 26–32
- Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Wolfgang Melzer; Wilhelm Heitmeyer; Ludwig Liegle; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Weinheim: Juventa, S. 9–24

Die Schule als Ort kommunikativen Handelns

Hermann Veith

1 Einleitung

Als Jürgen Habermas im Sommer 2009 seinen achtzigsten Geburtstag feierte, waren die Feuilletons der Zeitungen weltweit mit anerkennenden Würdigungen übersät. Für die einen ist Habermas einer der letzten großen systematischen Gesellschaftstheoretiker, die sich das kritische Denken nicht haben „abmarkten“ lassen, für die anderen ein messerscharfer Zeitdiagnostiker, dessen Stimme seit einem halben Jahrhundert in allen wichtigen gesellschaftspolitischen und sozialwissenschaftlichen Debatten mit großem Echo nachhallt. Sein Lebenswerk umfasst inzwischen über 40 Bände, die Sekundärliteratur ein Vielfaches. Sein Themenrepertoire ist breit. Dazu gehören Beiträge zur Erkenntnistheorie (Habermas 1968), zur Wissenschaftstheorie (Habermas 1970), zur Entwicklungspsychologie (Habermas 1974), zur Gesellschaftstheorie (Habermas 1980), zur Philosophie (Habermas 1985), zur Rechtswissenschaft (Habermas 1992) – und immer wieder kritische Einmischungen in aktuelle Debatten (zuletzt: Habermas 2013). Dabei ist es vor allem ein Gedanke, den Habermas in immer wieder neuen Variationen und Anwendungsfeldern erprobt: Menschen können sich „von Natur aus“ sprachlich miteinander verständigen. Indem sie dieses tun, beziehen sie sich auf eine gemeinsame symbolisch strukturierte Lebenswelt, agieren in wechselseitig einnehmbaren Sprecher-, Hörer-, Teilnehmer- und Beobachterrollen und unterstellen, dass jeder im Bedarfsfall belastbare Gründe für Gesagtes vorbringen oder offen legen könnte (vgl. Habermas 2012a, S. 205).

In Bereichen wie der Kindererziehung oder der Schulbildung gibt es, nach Habermas' Auffassung, zur Kommunikation gar keine Alternative. Wie sollten Kinder, ohne miteinander zu sprechen, lernen, mit anderen auszukommen oder zu kooperieren? Wie sollten sie begreifen, was für Möglichkeiten der Lebensführung ihnen Kultur und Gesellschaft offerieren, ohne in den realen und literarischen Dialog der Generationen einzutreten? Da sich Habermas in seinen Arbeiten je-

doch nur an wenigen Stellen mit der Schule als Bildungseinrichtung (2) auseinandergesetzt hat, werden im Folgenden seine Überlegungen zur Schule als Ort kommunikativen Handelns (3) und als Keimzelle der Demokratie (4) ausschließlich auf der Grundlage von Quellentexten rekonstruiert und die dabei sich ergebenden Interpretationsspielräume mit hermeneutischer Einfühlung, aber auch Unbekümmertheit genutzt.

2 Die Schule als Bildungseinrichtung

Als öffentliche Einrichtung mit staatshoheitlichem Auftrag wurde die Schule im Laufe des 19. Jahrhunderts zur institutionellen Basis eines hierarchisch aufgebauten, in Bildungsgänge von unterschiedlicher Wertigkeit gegliederten Bildungssystems. Habermas begreift diesen Institutionalisierungsprozess auf der Grundlage seiner in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ entwickelten These, dass die fortschreitende „Bürokratisierung“ und „Verrechtlichung“ in Handlungsbereichen, die – wie die Erziehungspraxis – genuin auf wechselseitige Verständigung angewiesen sind, zu einer Ablösung sprachlicher Konsensbildungsprozesse durch Macht- und Rechtsdurchsetzung führt (vgl. Habermas 1980b, S. 449 ff.). Durch die funktionale Spezialisierung der Schule für Aufgaben der Erziehung und Bildung entsteht ein organisatorischer Komplex, der im Wesentlichen auf der rechtsförmig bestimmten Beziehung zwischen Schüler und Lehrer aufgebaut ist (2.1). Gleichzeitig bietet die Schule einen institutionellen Rahmen für normativ und sprachlich reguliertes Handeln (2.2). Zur gezielten Unterstützung der Persönlichkeitsbildung jedoch ist eine eigenständige pädagogische Kultur erforderlich, die den Heranwachsenden die Chance gibt, ihre Fähigkeiten allseitig zu entwickeln und ihre Leistungsmöglichkeiten zu erproben (2.3).

2.1 Die Schule als Organisation

Am Ende des 19. Jahrhunderts gab es in Deutschland ein über die Schulpflicht abgesichertes, flächendeckend verbreitetes, äußerlich in Schultypen und Bildungsgänge differenziertes Bildungssystem. Von der Schule wurde erwartet, dass sie die nachwachsenden Generationen durch Erziehung und Bildung auf zukünftige Mitgliedschaften in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft vorbereitet. Mit der verwaltungsrechtlichen Regelung der Zuständigkeiten und der verbindlichen Festlegung der Rechte und Pflichten von Lehrern, Eltern und Schülern etablierte sich die Schule als Organisation – rechenschaftspflichtig gegenüber den staatlichen Behörden und kontrolliert durch Gerichte, aber auch mit der Chance, pädagogisch notwendige Freiheiten gegen bürokratische Übergriffe zu verteidigen. Aus handlungstheoretischer Sicht interessieren Habermas in diesem Zusammenhang

vor allem die Auswirkungen der Bürokratisierung und Verrechtlichung auf die pädagogische Praxis. Denn die pädagogischen Arbeitsbündnisse, die Lehrer und Schüler im organisatorischen Rahmen formalisierter Rollenbeziehungen eingehen, sind – so seine zentrale These – „funktional notwendig auf Verständigung als Mechanismus der Handlungskoordination angelegt“ (Habermas 1980b, S. 541). Wer als Lehrer ernst genommen werden will, kann mit seinen Schülern nicht nur auf der Basis von Amtsautorität und schulrechtlichen Regelungen sprechen. Pädagogen müssen vielmehr klar zu erkennen geben, dass sie gewillt sind, das Vertrauen, das ihnen Kinder entgegenbringen, zu erwidern – und das geht nur, wenn sie bereit sind, sich auf jedes einzelne Kind als Person einzulassen. Gleichwohl ändert diese genuin pädagogische Haltung nichts an dem Grundtatbestand, dass es in der schulischen Kommunikationspraxis den Lehrkräften organisationsrechtlich jederzeit möglich ist, vom verständigungsorientierten Sprachmodus in einen strategischen überzuwechseln und sich bei der Klärung von Sachverhalten, statt auf das bessere Argument, auf Macht und Recht zu stützen.

Pädagogische Interaktionen, die vorwiegend oder ausschließlich auf der Grundlage von Macht koordiniert werden, sind autoritär. Eine zu weit getriebene Verrechtlichung indessen geht auf Kosten der Spontaneität pädagogischen Handelns. Unter dem Druck, gleiche, d. h. einklagbare Verhältnisse für alle herstellen zu müssen, trocknet die schulische Praxis aus und der Unterricht verwandelt sich in ein technokratisches Sprachspiel. Nicht zuletzt erzeugt ein überzogener bürokratischer Formalismus den Zwang zur Standardisierung und Entpersönlichung des schulischen Lernens.

2.2 Die Schule als lebensweltlich verankerte Institution

Wenn die schulische Praxis zwar organisatorischer Regelungen bedarf, aber ohne Verständigungsprozesse nicht auskommt, muss die Schule als lebensweltlich verankerte Institution dafür Sorge tragen, dass die Mitglieder der Schulgemeinschaft aus einem gemeinsamen „kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern“ (Habermas 1980b, S. 189) schöpfen können, wenn sie sich miteinander über etwas in der objektiven, sozialen oder subjektiven Welt verständigen wollen. Konnte Habermas noch bis Ende der Siebzigerjahre unterstellen, dass dieser lebensweltliche Fundus unhinterfragter Selbstverständlichkeiten von der Mehrzahl der Schüler geteilt wird, so ist dieses heute in den Schulen „posttraditionaler“ oder „postsäkularer“ Einwanderungsgesellschaften (vgl. Habermas 2012b) vielerorts nicht mehr möglich. Statt vergleichsweise homogene Hintergrundüberzeugungen voraussetzen zu können, müssen die schulischen Akteure mit einer Heterogenität von kulturellen Überzeugungen und einem „Pluralismus gleichberechtigter konkurrierender Lebensformen“ (Habermas 1990, S. 37) rechnen. D. h. Lehrer, Schüler und Eltern unterstellen sich aufgrund ihrer unter-

schiedlichen biografischen Lebenserfahrungen und Einbindungen in Mehrheits- oder Minderheitsgruppierungen sowie der zumeist fehlenden gemeinsamen Sprache wechselseitig, dass ihr kulturelles Wissen, ihre Kenntnisse über soziale Lebensformen und individuelle Lebensstile nicht hinreicht, um zu verstehen, was man gegenseitig voneinander erwarten kann.

Für die Schule bedeutet dies, dass sie selbst erst eine gemeinsame Verständigungsbasis herstellen muss, indem sie sich selbst in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Lebenswelt setzt, sprachsensibel kommuniziert und interkulturell definierte Gemeinsamkeiten zum Ausgangspunkt gemeinsamer Aktivitäten macht. Dadurch wird die Schule zu einer kleinformatigen Ersatzlebenswelt, die es ihren Angehörigen erlaubt, neue Identitätsentwürfe zu erproben – und das wiederum ist nur in einem institutionellen Kontext möglich, der das in der kommunikativen Alltagspraxis angelegte Vernunftpotenzial auch dafür nutzt (vgl. Habermas 1990, S. 36). Dort, wo dies gelingt, entstehen institutionelle Zugehörigkeiten, die mehr und anderes sind als nur formale Organisationsmitgliedschaften.

2.3 Die Schule als pädagogischer Handlungsraum

Die zentrale pädagogische Aufgabe der Schule als Organisation und Institution besteht darin, Kinder in einem rechtssicheren Handlungsraum gleichberechtigt so zu fördern, dass sie die Fähigkeit entwickeln können, ein aufgeklärtes, selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes individuelles Leben zu führen. Den damit verbundenen Erziehungs- und Bildungsauftrag kann sie aber nur „über verständigungsorientiertes Handeln“ (Habermas 1980b, S. 546) erfüllen. Historisch kommt ihr dabei entgegen, dass die Schüler in modernen Gesellschaften auch tatsächlich die Zeit haben, sich durch Lernen auf soziale Mitgliedschaften, kulturelle Teilhaben und zukünftige Erwerbstätigkeiten vorzubereiten. Habermas spricht davon, dass mit der „Entlastung“ von den äußeren Anforderungen des Arbeitslebens und der Abschaffung der Prügelstrafe „gewisse Schonmechanismen wirksam“ (Habermas 1961, S. 83) wurden, die den organisatorischen, institutionellen und pädagogischen Alltag in allen Schulen seither bestimmen. Vor allem wurde mit der fortschreitenden Pädagogisierung des Lernens die „Automatik der Sanktionen, die im Normalfall durch einen Verstoß gegen das System der gesellschaftlich geltenden Normen ausgelöst werden“ (Habermas 1961, S. 89) ausgeschaltet und die Sanktionen selbst modifiziert. Das hatte zur Folge, dass die Autorität der Lehrer nicht mehr alleine – wenn überhaupt noch – durch den Einsatz organisatorischer Machtmittel begründet werden konnte.

Folgt man Habermas, dann hängt die Ausstrahlung und Überzeugungskraft von Lehrkräften unter solchen Bedingungen in erster Linie von ihrer fachlichen Expertise und ihrer Kompetenz ab, die pädagogische Beziehung mit sprachlichen Mitteln als ein auf Emanzipation und Gleichberechtigung zielendes Arbeitsbünd-

nis zu gestalten. Dementsprechend werden Schülerleistungen auch nicht mehr unter Gesichtspunkten der Konformität ihres Verhaltens mit dem schulischen Leistungs- und Disziplinarsystem bewertet. Wichtiger sind stattdessen individuelle Rückmeldungen, die auf der sozialen Grundlage gemeinsam vereinbarter Normen oder auf der sachlogischen Basis der „Evidenz von Erfolg und Misserfolg“ (ebd., S. 89) gegeben werden. Das bedeutet, dass die Schüler in pädagogisch vorbereiteten oder hergestellten Situationen immer wieder neue Gelegenheiten erhalten müssen, ihre Fähigkeiten und sich selbst zu erproben. Zugleich benötigen sie ein Feedback, das ihnen dabei hilft, selbst herauszufinden, wann und warum Handlungen erfolgreich oder nicht zielführend bzw. richtig oder unangemessen sind. „Der *in diesem Sinne* ‚sanktionsfreie‘ Lernprozess vermittelt denn auch Erfahrungen des Scheiterns nicht als ‚Ernstfall‘, sondern als Stimulus zur Realisierung kulturell vorgegebener Erfahrungsmuster in Gestalt gelungener Antworten und bewährter Fähigkeiten, d. h. immer *auch*: in Gestalt spezifischen Weiterlernenkönnens, mit dem das Individuum aus dem historischen Kapital der Zivilisation seine Identität bestreiten und, nachdem es aus dem Schonraum entlassen ist, seine Individualität behaupten kann“ (ebd., S. 90).

3 Interaktion, Kommunikation und Sprachenvielfalt im schulischen Kontext

Betrachtet man die Schule unter dem Blickwinkel ihres Beitrages zum Bildungsprozess sozial handlungs- und sprachfähiger Subjekte, dann stellt sich mit Habermas die Frage, ob sie die Entwicklung sozialer Interaktionskompetenz (3.1) durch verständigungsorientierte Kommunikationspraktiken unterstützt (3.2) und welche Auswirkungen dabei die Sprachenvielfalt in Einwanderungsgesellschaften auf die Identitätsentwicklung hat (3.3).

3.1 Zur Entwicklung der sozialen Interaktionskompetenz

In allen sozialen Handlungsfeldern bilden wechselseitige, symbolisch vermittelte Verhaltenserwartungen das normative Bezugssystem, an dem sich die handelnden Personen orientieren. Ihre Fähigkeit, in der Alltagspraxis vorkommende Verhaltenserwartungen zu verstehen oder selbst zum Ausdruck zu bringen, hängt dabei vom Entwicklungsstand ihres Vermögens ab, die Perspektiven anderer Personen bzw. soziale Rollen zu übernehmen. Die Theorie des kommunikativen Handelns basiert auf der einfachen aber starken Annahme, dass die Praxis des sozialen Handelns auf Gegenseitigkeit aufbaut und angelegt ist. Die Entwicklung der sozialen Interaktionskompetenz lässt sich deshalb als ein Prozess der sukzessiven Erschließung des rationalen Potenzials einer an universalisierungsfähigen Normen

orientierten Gerechtigkeit rekonstruieren. Dabei müssen Kinder zuerst lernen, ihre subjektiven Handlungsimpulse auf soziale Verhaltenserwartungen einzustellen bevor sie begreifen können, dass es Handlungen gibt, die entweder geboten oder zu unterlassen sind. Habermas (1974) konzipiert diesen Lernprozess unter Berufung auf Jean Piaget und Lawrence Kohlberg als einen Entwicklungsprozess, in dessen Verlauf einfache Verhaltensschemata ausdifferenziert, aufeinander bezogenen und über mehrere Stufen in komplexere, gleichgewichtsregulierte Strukturzusammenhänge eingearbeitet und dabei transformiert werden. Voraussetzung dafür ist jedoch stets die Einbeziehung von Akteuren in soziale Interaktionszusammenhänge. Dieser Prozess, der bereits weit vor dem Eintritt in die Schule mit dem ersten Lebenstag beginnt, soll hier nur idealtypisch in den von Habermas beschriebenen Stufen skizziert werden, um den normativen – und deshalb auch pädagogisch bedeutsamen – Gehalt dieser Betrachtungsweise frei zu legen.

(1) *Autoritätsgesteuerte Interaktionen:* Habermas (1983) nimmt an, dass Säuglinge notwendig auf die Hilfe und Zuwendung anderer Menschen angewiesen sind. Die Kontakt- und Kommunikationserfahrungen, die sie dabei im Umgang mit ihren Bezugspersonen machen, eröffnen ihnen einen ersten Zugang zur Kultur und Gesellschaft, deren lebensweltliche Sinnstrukturen, Ordnungszusammenhänge und Identitätsformationen sie selbstredend noch nicht verstehen können. Gleichwohl bildet die Einbeziehung in regelgeleitete Interaktionspraktiken den Ausgangspunkt der dadurch ausgelösten schrittweisen Differenzierung ihrer Sozialperspektiven und damit ihres Verständnisses von sozialen Regeln und moralischen Verpflichtungen. Hinweise darauf, was man von ihnen als Mitmensch *erwartet*, erhalten die Kleinen über das Verhalten signifikanter Bezugspersonen. Dabei ist der Einfluss von Erwachsenen auf die Definition des kindlichen Komplementärverhaltens, infolge der im Generationsverhältnis offen zu Tage tretenden strukturellen Asymmetrie, besonders groß. Habermas spricht deshalb von autoritätsgesteuerten Interaktionen. Über positives Feedback werden kindliche Verhaltensmuster bekräftigt, während Gleichgültigkeit oder Sanktionen die Un erwünschtheit von Verhaltensweisen signalisieren.

(2) *Interessengesteuerte Kooperation:* Ein erstes Verständnis von partiellen Verhaltenserwartungen ist erkennbar, wenn die Kinder intuitiv zu begreifen beginnen, dass ihre erwachsenen Interaktionspartner nicht nur Verhaltenserwartungen hegen, sondern auch über die besseren Möglichkeiten verfügen, den kindlichen Bedürfnissen und Wünschen Rechnung zu tragen. Je besser sie dabei lernen, die Folgen ihres eigenen Handelns abzuschätzen, desto größer werden ihre Erfolgsaussichten auf Lustgewinn. Habermas spricht deshalb von interessengesteuerten Interaktionen, die unter symmetrischen Bedingungen in der Peerinteraktion stark konfliktanfällig sind, weil eine reziproke Perspektivenkoordination noch nicht vollständig gelingt.

(3) *Soziales Rollenhandeln:* Wenn die Kinder das Grundschulalter erreicht haben, sind sie bereits in der Lage, ihr eigenes Handeln auf die Erwartungen unter-

schiedlicher Handlungspartner abzustimmen. Was jetzt aber hinzukommt, ist die Fähigkeit, soziale Interaktionszusammenhänge aus einer Beobachterperspektive zu betrachten. In Kooperationspraktiken eingespielte Regeln werden nun als zusammenhängende Erwartungen, d. h. als soziale Normen wahrgenommen, die ihrerseits als integrale Bestandteile zusammenhängender Rollensysteme, die Rechte und Pflichten der einzelnen Interaktionspartner festlegen. In der Schule lernen sie, dass sie ihr eigenes Handeln an Rollenerwartungen ausrichten müssen, die mit ihrem Status als Schüler zusammenhängen. Dabei erfahren sie, dass es institutionelle Handlungsbereiche gibt, in denen es erlaubt ist, Normen auszuhandeln und andere, in denen die Spielräume für Variationen im sozialen Rollenhandeln organisatorisch stark begrenzt sind.

(4) *Normengeleitete Interaktionen*: Mit der allmählichen Verinnerlichung der „Schülerrolle“ entdecken die Heranwachsenden, forciert durch den *Eintritt ins Jugendalter* und die Formalisierung der kognitiven Operationen (Piaget), dass *Normen nicht* an sich verbindlich gelten, sondern wie alle übrigen Konventionen, das Ergebnis von Absprachen und historischen *Übereinkünften* sind. Zudem werden sie darauf aufmerksam, dass es zwischen den Normen der Erwachsenenwelt, zu denen auch die formalen Rechtsbestimmungen der Schule gehören, und den verbindlichen Abmachungen in der Peergruppe, erhebliche Unterschiede gibt. Als vorbildlich erscheinen insbesondere Normen, die in sozialen Bezugsgruppen akzeptiert werden, den man selbst angehört und auf deren Bestimmungen man gegebenenfalls Einfluss nehmen kann. Solcherart vom Rollenhandeln sich ablösende *normengeleitete Interaktionen* sind auch der Grund, warum Lehrer sich nicht mehr auf die Autorität ihrer Statusrolle verlassen können und das Unterrichten gerade in achten Klassen als besonders schwierig erleben.

(5) *Prinzipiengeleitete Interaktionen*: Die Einbeziehung in unterschiedliche Sozialsysteme und die damit verbundene Notwendigkeit, unterschiedliche Perspektiven und Rollen zu übernehmen, zu reflektieren und zu koordinieren, unterstützt die weitere Reversibilisierung des sozialen Denkens, so dass im günstigen Fall das Gegenseitigkeitsprinzip als Korrektiv auf alle Arten von normregulierten Interaktionen angewendet werden kann. Autonome, an Gerechtigkeitsvorstellungen orientierte Urteile entspringen schließlich der Kritik internalisierter sozialer Normen und entstehen in der reflexiven Distanz zu Autoritäten und Kollektiven. In ihnen realisiert sich die in der pragmatischen Grundstruktur des sozialen Handelns angelegte Reziprozität auf einem universalen Niveau.

3.2 Schulische Kommunikationsformen

Die soziale Interaktionskompetenz beschränkt sich nicht nur auf die Beteiligung an normvermittelten Interaktionen, vielmehr umfasst sie auch den Austausch von symbolischen Gesten und Zeichen, also im engeren Sinn die Fähigkeit zur

sprachlichen Verständigung. Diese wiederum ermöglicht es handelnden Subjekten, über die Darstellung von Sachverhalten, die Herstellung von sozialen Beziehungen und den Ausdruck von subjektiven Erlebnissen hinaus, ihre Situationsdefinitionen und Handlungspläne aufeinander abzustimmen (vgl. Habermas 1980a, S. 143). Wer sich sprachlich mitteilt, handelt nicht nur, sondern lässt sich auch auf das pragmatische Proprium ein, dass mit dem, was gesagt wird zugleich einlösbare Ansprüche auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit erhoben werden. Für die soziale Handlungspraxis folgerelevante Unterschiede ergeben sich durch die Form, in der Personen versuchen, ihre Handlungsabsichten und Situationswahrnehmungen für kooperatives, zielgerichtetes Handeln zu koordinieren. Nach Habermas lassen sich zwei Grundtypen des sprachlich vermittelten sozialen Handelns unterscheiden. Der *strategische* Handlungsmodus definiert sich dadurch, dass sich die Akteure auf andere Personen nicht als Subjekte, sondern als Objekte beziehen. Dabei betrachten sie diese in erfolgsorientierter Einstellung primär als Mittel zum Erreichen eigener Zwecke und versuchen sie dementsprechend sprachlich zu beeinflussen. Der *kommunikative* Handlungsmodus zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Akteure gegenseitig als Subjekte wahrnehmen und anerkennen. Auf der Grundlage der dadurch hergestellten Reziprozität versuchen sie in verständigungsorientierter Einstellung sich mit belastbaren Gründen über ihre Absichten und Pläne auszutauschen, um ein gemeinsames Handeln zu ermöglichen und zu sichern. Diese handlungstheoretisch begründete Unterscheidung ist für die empirische Analyse schulischer Kommunikationsverhältnisse mit den Habermas'schen Begriffsinstrumentarien grundlegend.

Es ist nun offensichtlich, dass die symmetrischen Anerkennungsverhältnisse, die der kommunikative Handlungsmodus voraussetzt, im organisatorischen Kontext der Schule zumindest im Schüler-Lehrer-Verhältnis nicht gewährleistet sind. Zu den bestehenden Machtdifferenzen treten die im pädagogischen Verhältnis begründeten Kompetenzunterschiede hinzu. Während die Lehrer als erwachsene Personen vom Standpunkt ihrer kognitiven Entwicklung zur differenzierten Perspektivenübernahme, zur generalisierten Rollenübernahme und zur dezentrierten Selbstwahrnehmung befähigt sind, können die Schüler, insbesondere im Elementarbereich, aber auch über weite Strecken der Sekundarstufe I noch nicht in vollem Umfang von den logischen Ressourcen operativer Reversibilität, sozialer Reziprozität und selbstbezoglicher Reflexivität Gebrauch machen. Es liegt nun in der pädagogischen Verantwortung der Schule bzw. der Lehrerinnen und Lehrer, wie sie mit den Status- und Kompetenzunterschieden im schulischen Alltag umgehen, d. h. ob sie mit den Schüler erfolgsorientiert strategisch (1) oder verständigungsorientiert (2) kommunizieren – wobei damit gerechnet werden muss, dass unter dem Druck der Erfolgsorientierung, unter dem Lehrer und Schüler gleichermaßen stehen, häufig auch verdeckte strategische Einflussnahmen vorkommen können (3).

(1) *Sprachvermitteltes strategisches Handeln*: In unterrichtlichen Kontexten, in denen die Lehrkräfte die Qualität ihres Handelns daran überprüfen, ob sie ihre

Stunden fach-, sach- und schülergerecht geplant und durchgeführt haben, rückt für sie die Frage, ob man das gesetzte Stundenziel erreicht hat, fast zwangsläufig ins Zentrum der Bewertung. Im traditionellen Frontalunterricht werden die Sprechhandlungen der Schüler primär daran gemessen, ob und in welcher Form sie dazu beitragen, dieses von der Lehrperson gesetzte Stundenziel zu erreichen. Man spricht also miteinander über etwas, aber alles, was nicht passt, wird als potenzielle Störung des Unterrichtsablaufes wahrgenommen und auch so zurückgemeldet. Damit aber bleibt das Unterrichtsgespräch von vornherein unvollständig reziprok. Die Schüler ihrerseits haben gelernt, dass sie in einem solchen Setting mit dem was sie sagen, ebenfalls strategische Erfolge erzielen können und müssen – sei es, dass ihre Beiträge als Leistungen durch die Lehrkräfte oder als individuelle Identitätsdarstellungen durch ihre Mitschüler anerkannt werden. Neben diesen die Sozialbeziehungen betreffenden Effekten, hat der strategische Gebrauch der Sprache im Unterricht zudem die Folge, dass die kulturelle Substanz des schulischen Bildungswissens auf der Strecke bleibt und die handelnden Personen den Unterrichtsprozess nicht als eine welterschließende Praxis, sondern als schlichtes Durchnehmen und Reproduzieren von Stoffen erleben und begreifen.

(2) *Kommunikatives Handeln*: Kommunikatives Unterrichtshandeln, das an die Stelle von Stoffen die Sachen rückt und gleichzeitig die Schüler als Personen und Subjekte anerkennt, zeichnet sich durch eine generelle Verständigungsorientierung aus. Die Schülerinnen und Schüler erfahren und begreifen, dass die Gespräche, die die Lehrkräfte mit ihnen im Unterricht führen, dazu dienen, gemeinsam ein Verständnis der behandelten Unterrichtsgegenstände zu ermöglichen. Aufgrund der komplementären Struktur der Unterrichtskommunikation und der bestehenden Macht- und Kompetenzunterschiede, müssen die Lehrpersonen ihrer professionellen Verantwortung im verständigungsorientierten Modus dadurch gerecht werden, dass sie die unvollständigen Reziprozitätsbedingungen pädagogisch ausgleichen. D.h. sie müssen Bedingungen schaffen, die es allen Beteiligten ermöglichen, im gegenseitigen Vertrauen darauf, dass es erlaubt ist, innerhalb eines klar definierten pädagogischen Schon- und Erprobungsraumes unterrichtliche Sachverhalte infrage zu stellen oder Fehler zu machen, soziale Regeln auszuhandeln und spezielle individuelle Ausdrucksformen auszuprobieren, ohne gleichzeitig befürchten zu müssen, dass eventuell zu Tage tretende Unzulänglichkeiten zum Anlass genommen werden, den gewährten Reziprozitätskredit einzuziehen und die Unterrichtspraxis auf die strategischen Formen der Belehrung, Zurechtweisung oder Demütigung umzupolen. Gerade weil verständigungsorientiertes Handeln auf die Herstellung von interpersonalen Beziehungen zielt und dabei den beteiligten Personen bedrohungsfreie Gelegenheiten zur Selbstdarstellung eröffnet, ist es mehr als nur eine von sozialen Prämissen geleitete Technik der Gesprächsführung. Um die darin liegenden Rationalitäts- und Entwicklungspotenziale zur Entfaltung bringen zu können, müssen die Lehrpersonen jedoch auch in der Lage sein, in dem, was Schüler sagen, nicht nur die konkreten situa-

tionsbezogenen Informationen, Mitteilungen oder Erlebnisausdrücke zu verstehen, sondern auch mitlaufend zu analysieren, welche bereichsspezifischen Kompetenzvoraussetzungen sich in dem jeweils Gesagten realisieren.

Nimmt man noch die kommunikativen Praktiken der Schülerinnen und Schüler untereinander in den Blick, wird deutlich, dass diese sich überall dort entfalten, wo die Notwendigkeit besteht und sie die Gelegenheit haben, Interessen, Absichten oder Pläne aufeinander abzustimmen oder sich über ihre Meinungen, Erwartungen und Wünsche zu verständigen, um ihr gemeinsames Handeln zu koordinieren. Aufgrund der noch nicht vollständig realisierten Handlungsautonomie ist die Konfliktwahrscheinlichkeit relativ hoch. Umso wichtiger ist es, dass die Schulen vielfältige Formen der Einübung in verständigungsorientierte Praktiken anbieten – vom Klassenrat über Mediation und Streitschlichtung zur Schuldemokratie.

(c) *Sprachvermitteltes verdeckt strategisches Handeln*: Nun ist die Schule eine Einrichtung, in der Vieles, was zu regeln ist, nicht über Verständigungsprozesse läuft, sondern mit Macht- und Rechtsmitteln durchgesetzt wird, ohne dass die dabei maßgeblichen strategischen Orientierungen offen kommuniziert werden. Habermas unterscheidet hierbei zwei besondere Unterformen des sprachvermittelten verdeckt strategischen Handelns: Zum einen, die bewusste Täuschung, bei der sich „mindestens einer der Beteiligten erfolgsorientiert“ verhält, während die übrigen in dem Glauben agieren, „dass alle die Voraussetzungen kommunikativen Handelns erfüllen“ (Habermas 1980a, S. 445). Solche Formen der bewussten Täuschung gibt es an Schulen zahlreiche – beispielsweise wenn Klassenratsbeschlüsse von Lehrern mit Scheinargumenten ausgehebelt werden oder Schüler unter Vorpiegelung falscher Interessen sich bei Lehrpersonen beliebt machen, um deren Leistungsbewertungen zu beeinflussen. Der zweite Typus ist komplizierter, weil diejenigen, die anderen ihren Willen aufdrücken, selbst im falschen Glauben handeln, sich verständigungsorientiert zu verhalten. Solche Formen einer „systematisch verzerrten Kommunikation“ (ebd., S. 445) treten insbesondere dort auf, wo psychische Abwehrmechanismen wirksam werden. Hier läge sicherlich ein Ansatzpunkt zur Erklärung von Verhaltensweisen wie Stigmatisierung, Diskriminierung oder Mobbing. Die Angreifer entziehen – ohne dass ihnen die eigentliche Motivgrundlage klar ist – anderen Personen den Respekt, den kommunikatives Handeln erfordert und verhalten sich im Schutz der Mitläufer so, als ob die Abgewerteten selbst die Schuld an ihrer sozialen Ausgrenzung tragen würden.

3.3 Teilhabe durch Sprache in Einwanderungsgesellschaften

Die Übernahme von sozialen Rollen und die Verständigung mit anderen Personen in symbolvermittelten Interaktionen bilden die Grundlage der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die dabei sich entwickelnden sozialen und kommuni-

kativen Kompetenzen befähigen die Subjekte zur bewussten, auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung hin angelegten Lebensführung. Auch die Persönlichkeitsentwicklung folgt einem irreversiblen Muster „diskreter und zunehmend komplexer“ werdender Stufen, wobei keine „Übersprungen werden kann und jede höhere Stufe im Sinne eines rational nachkonstruierbaren Entwicklungsmusters die vorangehende“ (Habermas 1976, S. 67) enthält. Dabei lernt das Ich in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, über die Reflexion seiner Erfahrungen und seiner Rollenbeteiligungen, im Normalfall mit biografischen Kontinuitätserwartungen und sozialen Konsistenzforderungen umzugehen. Indem es dabei auftretende Unstimmigkeiten, Diskrepanzen, Dissonanzen oder Krisen unter Kohärenzgesichtspunkten aufgreift und bearbeitet, gewinnt es in dem Maße an Autonomie, wie es ihm gelingt, eingetretene Ungleichgewichte im Innen- und Außenverhältnis durch Strukturbildung zu beseitigen (vgl. Habermas 1974, S. 190).

In der Regel sind Kinder beim Schuleintritt bereits in der Lage, die Perspektive anderer Personen zu übernehmen und auf der Grundlage ihrer in der Primärsocialisation erworbenen kommunikativen Fähigkeiten auch sprachlich zu sondieren, was von ihnen als Schüler und in den damit verbundenen Mitschülerrollen erwartet wird. Sowohl die Sprach- als auch die Rollenübernahmefähigkeit ermöglichen die Teilhabe am Schulleben und am Unterricht. Sie erschließen zudem den Zugang zur schulischen Bildung und sie beeinflussen maßgeblich das Selbsterleben und Identitätsverständnis der Heranwachsenden.

Nun besteht die Schwierigkeit in Einwanderungsgesellschaften darin, dass die lebensweltlichen und sprachgemeinschaftlichen Ressourcen für kommunikatives Handeln in der schulischen Alltagswelt nicht mehr selbstverständlich verfügbar sind. Viele Schüler sind aufgrund von eigenen Migrationserfahrungen oder familiären Migrationsgeschichten in anderen soziokulturellen Lebensformen und Sprachen sozialisiert worden. Für sie ist die Umgangssprache, die die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft „eben im täglichen Umgang“ (Habermas 1977, S. 343) miteinander verwenden, zumeist nicht das primäre Medium, in dem sie ihre Alltagserfahrungen ordnen – und selbst wenn sie es tun, fehlt der Zweitsprache häufig die Rückbindung an lebensweltliche Traditionen. Damit werden die durch das „kommunikative Handeln hindurchlaufenden Prozesse der Verständigung, der Handlungskoordination und der Vergesellschaftung“ (Habermas 1988, S. 96) einschließlich der Identitätsbildung riskanter.

Hinzu kommt, dass die Schule zur Realisierung ihrer Bildungsaufgabe sich gar nicht auf die Umgangssprache stützen kann, sondern für ihre kulturellen Vermittlungsleistungen selbst ein formelles sprachliches Register benötigt: die Bildungssprache. Diese „unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz“ (Habermas 1977, S. 345). In der Regel ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte ihr sprachliches Handeln an bildungssprachlichen Standards orientieren und dabei sowohl Elemente der Umgangssprache als auch der

jeweiligen Fachsprache einarbeiten. Die Vermittlung einer diskursiven Wissenschaftssprache gehört dabei nicht zu den schulischen Aufgaben.

4 Verständigung und Demokratie in der Schule

Die Etablierung der Schule als Organisation und die Durchsetzung des Rechtsschutzes ihrer Mitglieder in Form von pädagogischer Autonomie sowie Schüler- und Elternrechte waren wichtige Schritte auf dem Weg zu ihrer Demokratisierung. Habermas warnt jedoch vor einer „über die Durchsetzung rechtsstaatlicher Prinzipien“ (Habermas 1980b, S. 544) hinausgehenden Bürokratisierung und Verrechtlichung. Denn die Umpolung von Erziehung und Bildung auf mediengesteuerte, durch Macht und Recht vermittelte Interaktionen entzieht den Sozialbeziehungen innerhalb der Organisation die pädagogisch erforderliche Verständigungsbasis. Die Schüler sehen in ihren Lehrern dann nur noch die Funktionäre eines Ordnung-, Leistungs- und Konkurrenzsystems, in dem sie nicht mehr als Subjekte präsent sind, sondern nur noch als Objekte von Verwaltungs-, Prüfungs- und Disziplinierungshandlungen vorkommen. Wer aus diesem Rahmen herausfällt, stört den Betriebsablauf. Auf Lehrerseite werden den betroffenen Personen menschliche Schwächen, auf Schülerseite mangelnde Begabungen zugeschrieben. Als pädagogische Einrichtungen jedoch müssen Schulen auf allen Ebenen gegen diese überwuchernden Formen ihrer „Kolonialisierung“ durch Systemimperative geschützt werden – auf Organisationsebene durch die Demokratisierung von Entscheidungsstrukturen (1), im Kernbereich des Unterrichts durch eine Pädagogisierung der Lehr-Lern-Prozesse (2) und in den Bereichen des Schullebens durch die Institutionalisierung deliberativer Praktiken (3).

4.1 Demokratisierung der Schule

Wenn die Verrechtlichung der Schule dazu führt, dass „die kommunikativen Strukturen des verrechtlichten Handlungsbereichs verletzt“ (Habermas 1980b, S. 543) werden, dann sollte der Gesetzgeber die für das Funktionieren der Organisation Schule und den Rechtsschutz der Organisationsmitglieder „notwendigen staatlichen Interventionen auf ein Mindestmaß beschränken“ (ebd., S. 543) und die Eigenverantwortung der Schule stärken. Dieser Forderung kommt entgegen, dass die Schulen durch die rasanten Entwicklungen in Wissenschaft und Technik, durch die globale Verbreitung digitaler Kommunikationsmedien, durch Grenzöffnungen und kontinuierliche Einwanderung, durch soziale Ungleichheit und Segregation, durch ethnische und religiöse Pluralisierung sehr unmittelbar mit gesellschaftlichen Veränderungen und Transformationsfolgen konfrontiert sind. Da sich die für schulpolitische und schulrechtliche Angelegenheiten

verantwortlichen staatlichen Behörden und Ministerien inzwischen vor allem auf die Rahmensteuerung beschränken – wobei sie ohnehin nicht die Kompetenzen besitzen, „für das Wohl des Kindes“ (ebd., S. 545) direkt vor Ort zu sorgen –, stehen die Schulen unter einem zunehmenden Erwartungs- und Handlungszwang. Während sie auf der einen Seite damit beschäftigt sind, Maßnahmen zu ergreifen, um administrative Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Implementierungsmaßnahmen (Kerncurricula, eigenverantwortliches Lernen, Inklusion usw.) umzusetzen, versuchen sie selbst die lebensweltlichen Substanzverluste pädagogisch aufzufangen und professionell zu bearbeiten. Dazu sind sie auf Lehrkräfte angewiesen, die begriffen haben, dass nicht alles, was im schulischen Betrieb geschieht, vorab durch Rechtsvorschriften geregelt ist. Schulentwicklung, in einer sich als lernenden Organisation verstehenden Einrichtung, basiert auf Mitwirkung und erfordert „diskursive Willensbildungsprozesse und konsensorientierte Verhandlungs- und Entscheidungsverfahren“, die „den Strukturen verständigungsorientierten Handelns angemessen sind“ (ebd., S. 544). Folgt man Habermas, müsste die dazu notwendige Entbürokratisierung auf dem Weg einer Rationalisierung des Managements auf deliberativen Grundlagen erfolgen.

4.2 Unterricht als Einbeziehung in welterschließende Diskurspraktiken

Die Forderung, die „pädagogische Freiheit und die Initiative“ (Habermas 1980b, S. 545) der Lehrkräfte durch die Institutionalisierung von verständigungsorientierten Formaten und Praktiken zu stärken, erstreckt sich auch auf den unterrichtlichen Kernbereich. Empirisch besteht das Problem darin, dass die Form der von den Lehrkräften initiierten Unterrichtsgespräche von deren subjektiven Überzeugungen abhängt, da es an der Mehrzahl der Schulen keinen, die Sprechhandlungspraxis verbindlich regelnden pädagogisch-didaktischen Konsens gibt. Darum ist die Varianz zwischen erfolgs- und verständigungsorientiert angelegten Settings erheblich. In erfolgsorientierten Gesprächsformaten dominiert häufig das Metaskript „Unterrichtsstunde“. Während die Lehrpersonen bestrebt sind, die Stunde mit der Ergebnissicherung und Hausaufgabenverteilung abzuschließen, müssen die Schülerinnen und Schüler versuchen, ihre Wortbeiträge dem Stundenfluss anzupassen und darauf achten, dass das, was sie sagen, sowohl als sachliche korrekte Antwort als auch als normativ richtiger Vollzug der erfolgsorientierten Lehrererwartungen anerkannt wird. Das hat zur Folge, dass die Konformität mit testierbaren Leistungsnormen und mit Strategien des Classroom-Managements höher bewertet wird, als die Frage, was die Schüler wenn sie richtige oder falsche Antworten geben, tatsächlich verstanden haben bzw. wie sie zu solchen Auffassungen gekommen sind. Ein solches Interesse wäre in verständigungsorientierten Settings jedoch zu erwarten.

Allerdings ist die hier häufig in der Sekundärliteratur vertretende These, Habermas hätte mit dem Konzept des herrschaftsfreien Diskurses eine ideale Sprechsituation konzipiert, die auch auf die Unterrichtskommunikation angewendet werden könne, nicht zutreffend. Denn Lehrer und Schüler bilden keine Gemeinschaft, deren Ziel es ist, in den Unterrichtsstunden fachbezogene rationale Diskurse zu initiieren und durchzuführen. Weder sind ihre Rollen mit formal gleichen Rechten ausgestattet, noch verfügen sie über ein annähernd vergleichbares Wissen und Können. Insofern ist die Bedingung, dass alle Diskursteilnehmer „die gleiche Chance“ haben müssen, „Deutungen, Behauptungen, Empfehlungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsanspruch zu problematisieren, zu begründen oder zu widerlegen, so dass keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und der Kritik entzogen bleibt“ (Habermas 1972, S. 177) im schulischen Kontext nicht erfüllt.

Was im Unterricht jedoch im Medium der Bildungssprache möglich ist, sofern sich Lehrkräfte auf eine „schwach“ verständnisorientierte Konversation (Habermas 1999, S. 130) einlassen, lässt sich über die Einbeziehung der Schüler in welterschließende Diskurspraktiken – konkret: durch die Einübung in Praktiken des forschungsbasierten wissenschaftlichen Lernens und Denkens, in Praktiken der gegenseitigen, auf Intersubjektivität angelegten Kommunikation und in Praktiken einer auf Selbstreflexion angelegten performativen Präsentationskultur – realisieren. Die von den Lehrkräften didaktisch zu lösende Aufgabe besteht somit im Wesentlichen darin, verständigungsorientierte Lernsituationen herzustellen und Gespräche zu führen, in denen sie die Schüler nicht dazu verleiten, mit ihnen in strategische Interaktionen einzutreten.

4.3 Demokratisches Schulleben und deliberative Praktiken

Da organisationsgebundene Rechte im schulischen Kontext von Verständigungsprozessen abgekoppelt sind und deshalb nicht alle Normen in kommunikativer Absicht zur Disposition gestellt und verändert werden können, bleiben die Möglichkeiten des Aushandelns funktions- und rollenabhängig begrenzt. Die Schule in der Demokratie ist zwar eine demokratische Einrichtung mit entsprechenden Gremien- und Beteiligungsstrukturen, aber als Organisation mit hoheitsstaatlichen Aufgaben sind ihre Mitglieder nicht vollberechtigt entscheidungsbefugt. Gleichwohl umfasst das Schulrecht neben dem Verwaltungsrecht umfangreiche demokratische Mitbestimmungs- und Mitbeteiligungsrechte. Um auch hier die gemeinschafts- und identitätsbildenden Potenziale, die in der Praxis der Verständigung angelegt sind, ausschöpfen zu können, müssen Schulen sowohl in ihren vertikalen als auch horizontalen Gliederungsebenen Rahmenbedingungen schaffen, die es ermöglichen, Verantwortung zu übernehmen.

Das in der Kohlberg-Tradition entwickelte Konzept der „Just Community Education“ sieht die Einrichtung demokratischer, an Gerechtigkeitsprinzipien orientierter Infrastrukturen wie Vollversammlung, Klassenräte oder Ausschüsse ebenso vor wie prozedural ausgerichtete Diskussions- und Entscheidungsverfahren. Konkret geht es Habermas darum, die Schule, weil sie als pädagogische Institution „funktional notwendig auf eine soziale Integration über Werte, Normen und Verständigungsprozesse angewiesen“ ist, zu einer Einrichtung zu machen, in der alle ihr angehörigen Mitglieder „in gleichmäßiger Achtung füreinander“ (Habermas 1996b, S. 385) lernen können, wie Angelegenheiten, die ihr Miteinander und ihre Zukunft betreffen, gemeinsam in abwägenden Aushandlungsprozessen zu regeln sind. In diesem Sinn ermöglichen „deliberative Praktiken“ sowohl eine Verständigung über gemeinsame Ziele als auch die Klärung unterschiedlicher Interessenlagen. Vor allem aber tragen sie zur Findung von generalisierungsfähigen Lösungen bei (Habermas 1992, S. 182 ff.). Die verbreitete Vorstellung, dass die Schule demokratische und zivilgesellschaftliche Haltungen alleine durch politische Bildung herstellen kann, greift vor diesem Hintergrund entschieden zu kurz. Wenn Demokratien von der „Institutionalisierung entsprechender Verfahren“ (Habermas 1996a, S. 287) abhängig sind, dann müssen sie dafür Sorge tragen, dass bereits die schulischen Bedingungen einer günstigen politischen Sozialisation entgegen kommen. Insbesondere muss im alltäglichen Miteinander erfahrbar werden, dass demokratische Freiheitsrechte nicht nur persönliche Interessen schützen, sondern auch zum verantwortlichen Gebrauch kommunikativer Vernunft berechtigen und herausfordern.

Literatur

- Habermas, Jürgen (1961): Pädagogischer „Optimismus“ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. In: ders. (1981): Kleine politische Schriften I–IV. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 58–100
- Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1970): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1972): Wahrheitstheorien. In: ders. (1984). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 127–183
- Habermas, Jürgen (1974): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. In: ders. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 187–225
- Habermas, Jürgen (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: ders. Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 63–91

- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache. In: ders. (1981): *Kleine politische Schriften I–IV*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 340–363
- Habermas, Jürgen (1980a): *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1: Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1980b): *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft), Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1983): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. In: ders.. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 127–206
- Habermas, Jürgen (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1988): *Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktionen und Lebenswelt*. In: ders. *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 63–104
- Habermas, Jürgen (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft (Habilitationsschrift von 1962). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung*. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1996a): *Drei normative Modelle der Demokratie*. In: ders. *Die Einbeziehung des Anderen*. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 277–292
- Habermas, Jürgen (1996b): *Replik auf Beiträge zu einem Symposium der Cardozo Law School*. In: ders. *Die Einbeziehung des Anderen*. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 309–398
- Habermas, Jürgen (1999): *Rationalität der Verständigung*. Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität. In: ders. *Wahrheit und Rechtfertigung*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 102–137
- Habermas, Jürgen (2012a): *Symposium über Glauben und Wissen*. Replik auf Einwände. Reaktionen auf Anregungen. In: ders. *Nachmetaphysisches Denken II*. Aufsätze und Repliken. Berlin: Suhrkamp, S. 183–235
- Habermas, Jürgen (2012b): *Religion in der Öffentlichkeit der „postsäkularen“ Gesellschaft*. In: ders. *Nachmetaphysisches Denken II*. Aufsätze und Repliken. Berlin: Suhrkamp, S. 308–327
- Habermas, Jürgen (2013): *Stichworte zu einer Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates*. In: ders. *Im Sog der Technokratie*. Kleine politische Schriften XII. Berlin: Suhrkamp, S. 67–81

Schule als soziales System und die Entwicklung des Persönlichkeitssystems¹

Antonia Kupfer

1 Einleitung

Mit Talcott Parsons, dem Begründer der strukturfunktionalistischen Theorie in den USA, kommen wir zu einer Fortführung und Spezifizierung von Durkheims Perspektive auf Erziehung und Bildung: Mit Durkheim haben wir gelernt, Erziehung als Vergesellschaftung zu verstehen, denn mittels Erziehung und Bildung werden Menschen in die Gesamtgesellschaft integriert und sie werden auf ihre spätere spezifische Funktionsrolle, die in der Ausübung spezifischer (Erwerbs-) Tätigkeiten besteht, vorbereitet, womit die Sozialstruktur der Gesellschaft reproduziert wird. Parsons „wendet“ nun Durkheim „an“, indem er dessen allgemeine Aussagen in einer Institutionenanalyse konkretisiert. Dies soll nach einem Überblick über sein Leben und Werk näher erläutert werden.

2 Leben und Werk Parsons

Talcott Parsons wurde 1902 als zweiter Sohn eines College-Professors und einer Frauenrechtlerin in Colorado Springs, USA, geboren. Er schloss die high school in New York City ab. Im Anschluss begann Parsons zunächst ein Biologiestudium, doch er wechselte dann in die Wirtschaftswissenschaften, die er mit einem BA 1924 im Amherst College, Massachusetts, abschloss. Zwischen 1924–1927 studierte er Nationalökonomie zunächst an der London School of Economics and Political Sciences und später in Heidelberg. Dort promovierte er 1927 in Nationalökonomie mit einer Arbeit „Capitalism in recent German literature: Sombart and Max

1 Dieses Kapitel ist im Wesentlichen ein Wiederabdruck des 4. Kapitels Talcott Parsons: Schule als soziales System, In: Antonia Kupfer (2011) Bildungssoziologie. Theorien, Institutionen, Debatten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–46

Weber“. Nebenbei arbeitete er als Lehrkraft am Amherst College. Im gleichen Jahr begann er seine Karriere an der Harvard University, wo er zunächst als Lehrkraft in den Wirtschaftswissenschaften eingestellt wurde, 1931 als Lehrkraft für Soziologie, 1936 als Assistant Professor, 1939 zum Associate Professor aufstieg und ab 1944 bis zu seiner Emeritierung 1973 als Full Professor in der Soziologie arbeitete. Parsons war mit einer Wirtschaftswissenschaftlerin verheiratet und hatte drei Kinder. 1979 starb er in München.

Das 1937 erschiene Buch „The Structure of Social Action“ wird oft als Parsons Hauptwerk bezeichnet. Er artikuliert dort eine voluntaristische Handlungstheorie, in der soziale, kulturelle und psychologische Systeme als die drei Haupttypen der Interpretation beim Handeln zur Herstellung sozialer Ordnungen analysiert werden. 1973 veröffentlicht er zusammen mit Gerald Platt „The American University“, in der er auf vielfältige soziale Dynamiken zwischen der Universität und dem Wirtschaftssystem sowie zwischen Bildung und Persönlichkeit eingeht.

3 Schulklasse als soziales System

In seiner Analyse der „Schulklasse als soziales System“ zeigt Parsons, wie die Kinder und Jugendlichen in einer formalen Bildungseinrichtung systematisch gesamtgesellschaftlich sozialisiert und selektiert werden. Laut Parsons ist die Struktur der Schulklasse ausschlaggebend für die Sozialisation und Verteilung der SchülerInnen. Der Schulklasse kommt nach dem Eintritt in die Schule, die größte Bedeutung für die Sozialisation zu, familiäre Sozialisation und Sozialisation durch Peers oder in spezifischen Institutionen wie der Kirche treten in den Hintergrund (vgl. Parsons 1968, S. 162). Laut Parsons kann die „Sozialisationsfunktion [...] zusammenfassend gekennzeichnet werden als die Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentlicher Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung“ (ebd.). Die Dimension der Entwicklung von Bereitschaften erinnert an die „Zustände“, die nach Durkheim im Kind erzeugt werden sollten, um bestimmte Haltungen und damit Verhaltensweisen im Kind zu erzeugen. Bei Parsons beinhaltet die Entwicklung von Bereitschaften zwei Dimensionen: „Bereitschaft zur Verwirklichung der allgemeinen Werte der Gesellschaft und Bereitschaft zur Erfüllung eines spezifischen Rollentyps innerhalb der Struktur der Gesellschaft“ (ebd.). Mit der Dimension der Bereitschaft ist eine motivationale Dimension angesprochen, die als Voraussetzung für bestimmtes Verhalten neben dem reinen Wissen, was von einem erwartet wird und wie bestimmte (Erwerbs)Tätigkeiten ausgeführt werden, zählt. „Fähigkeiten können ebenfalls in zwei Komponenten aufgeteilt werden: erstens, Kompetenz oder Fertigkeiten, die mit den individuellen Rollen verbundenen Aufgaben zu erfüllen; zweitens „Rollenverantwortlichkeit“ oder Fähigkeit, den Erwartungen der anderen hinsichtlich dem diesen Rollen angemessenen interpersonellen Verhalten zu entsprechen“

(ebd., S. 162 f.). Es wird deutlich, dass bei Parsons die Anpassung an LehrerInnen eine entscheidende Voraussetzung für Leistungserbringung und positive Leistungsbeurteilung und damit für einen Schulerfolg darstellt. Ich komme später auf die Frage der Rolle für die Entwicklung des Persönlichkeitssystems zurück.

Von diesen Grundfeststellungen ausgehend, stellt Parsons nun zwei Fragen:

- 1) „wie die Schulklasse funktioniert, um bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“ (ebd., S. 161) und
- 2) „wie sie funktioniert, um diese menschlichen Ressourcen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenenengesellschaft zu verteilen“ (ebd., S. 162).

Parsons behandelt diese beiden Fragen nicht unabhängig voneinander, sondern im Gegenteil: „Die Art und Weise, wie diese beiden Probleme miteinander verbunden sind, wird uns die wichtigsten Bezugspunkte liefern“ (ebd.). Wichtig ist hier, dass Parsons die Sozialisations- und Verteilungsfunktion der Schulklasse nicht als unabhängig voneinander sieht, sondern er konzipiert Sozialisation immer als einen mit Verteilung verbundenen sozialen Prozess bzw. Verteilung immer als einen mit Sozialisation verbundenen Prozess.

Die Beschäftigung mit der Verteilungsfunktion der Schulklasse ist durch die wachsende Teilnahme der Bevölkerung an Bildung wichtig, denn dadurch haben die formalen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen an Bedeutung für die Verteilung der Menschen auf unterschiedliche Erwerbsarbeitsstellen gewonnen. Der Druck zu immer höheren Bildungsabschlüssen als Mindestvoraussetzung zur Sicherung von weiteren Aussichten auf gut bezahlte und angesehene Erwerbsarbeit steigt:

„Heute wird als Ergebnis steigender Ausbildungs- und Berufsanforderungen der Ober- schulabschluss mehr und mehr als Untergrenze eines befriedigenden Ausbildungserfolgs betrachtet, und die wichtigste Trennungslinie für den zukünftigen Berufsstatus ist mittlerweile zwischen den Mitgliedern einer Altersgruppe gezogen worden, die ein College besuchen beziehungsweise nicht besuchen“ (Parsons 1968, S. 163).

Dieser Druck könne geradezu zur Ursache für das Scheitern vieler Menschen am unteren sozialen Ende einer Gesellschaft werden: „So kann gerade die Verbesserung des Bildungsstandards der Gesamtgesellschaft zu einem wesentlichen Faktor für das Misslingen des Erziehungsprozesses bei einer wachsenden Zahl von Personen am unteren Ende der Status- und Befähigungsverteilung werden“ (ebd., S. 185). Diese Einschätzung verdeutlicht, weshalb Parsons die Beschäftigung mit dem Bildungssystem einer Gesellschaft für das Verstehen der Gesamtgesellschaft für unabdingbar hält. Seine Ausführungen zielen darauf das Bild vom „self made man“ als prototypischer Aufsteiger in der US-amerikanischen Gesellschaft als My-

thos zu entlarven und stattdessen die Bedeutung formaler Erziehung und Bildung für die spätere soziale Position der Menschen zu verdeutlichen.

Auf dieser Beobachtung beruhend stellt Parsons nun die Frage: „was in der Schulklasse unserer Gesellschaft die Trennung zwischen Teilen einer Altersgruppe, die ein College besuchen, und denen, die es nicht besuchen, bestimmt“ (ebd., S. 163). Mit anderen Worten: Was passiert in der Schulklasse, das die Verteilung herstellt? Parsons Antwort lautet:

„dass die Schulleistung in der Grundschule das bei weitem wichtigste Selektionskriterium darstellt. Die Berichte über die Schulleistungen werden von den Lehrern und Rektoren begutachtet, und es gibt wenig Fälle, bei denen der Besuch des College-Vorbereitungskurses gegen ihren Rat erfolgt. Es ist deshalb nicht zuviel behauptet, wenn gesagt wird, dass im großen und ganzen der primäre Selektionsprozeß durch unterschiedliche Schulleistung in der Grundschule erfolgt; in der ‚junior high school‘ wird dieser Prozeß dann ‚besiegelt‘“ (Parsons 1968, S. 164).

Laut Parsons handelt es sich um einen „echten Selektionsprozeß“ (Parsons 1968, S. 164), der sich durch vorgegebene (askriptive) und erworbene Faktoren zusammensetzt. Zu den vorgegebenen Faktoren gehört der sozio-ökonomische Status der Familien und den erworbenen Faktor misst Parsons als Intelligenzquotienten. Seine empirischen Daten einer Studie von 3 348 Bostoner Oberschülern (Jungen) zeigen, dass der geplante Collegebesuch und der Intelligenzquotient mit dem sozio-ökonomischen Status zusammenhängen.

Nun meint Parsons aber, dass es sich dennoch nicht um eine „abgekartete“ Sache handle „es ist nicht einfach eine Art der Bestätigung eines bereits determinierten askriptiven Status“ (ebd., S. 165). Denn es gibt eine große Gruppe von Jungen, die entgegengesetzten Einflüssen ausgesetzt seien, also die einen hohen sozio-ökonomischen Status, aber einen geringen Intelligenzquotienten hätten und diejenigen, die einen geringen sozio-ökonomischen Status und einen hohen Intelligenzquotienten hätten. Es gibt also in der Grundschule eine „einzige Hauptachse“ der Selektion, das wäre die Leistung, die sich dann in der Oberschule nur noch fortsetze (vgl. ebd., S. 166). Parsons führt aus, dass die Kinder, bis auf ihre Geschlechterrollen und eine weitere Prädisposition, als noch nicht weiter für bestimmte Rollen definiert in die Grundschule kommen: „Das nach-ödpale Kind tritt eindeutig als Junge oder Mädchen kategorisiert in das System der formalen Erziehung ein, aber weiter ist seine *Rolle* noch nicht differenziert. Der Selektionsprozeß, durch den Personen Rollenkategorien auswählen beziehungsweise dafür ausgewählt werden, findet erst noch statt“ (ebd., S. 166).

Der Begriff der Rolle scheint mir hier problematisch zu sein. Parsons ist sicherlich zuzustimmen, dass die spätere Berufstätigkeit und Erwerbsarbeitsposition von Jungen und Mädchen in der Grundschulzeit noch nicht festgelegt und auch nicht vorhersehbar ist. Doch der Begriff der Rolle geht insgesamt von ei-

ner Persönlichkeitsvorstellung aus, in der Menschen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, in denen sie sich bewegen, sich auch unterschiedlich „benehmen“ bzw. verhalten. Dieses unterschiedliche Agieren hängt, so die Vorstellung, mit den verschiedenen Aufgaben und Funktionen, also Rollen, die Menschen in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen einnehmen, zusammen. So wechselt das Verhalten ein und desselben Menschen beispielsweise im Laufe eines Tages vom mütterlichen Versorgen der Kinder morgens beim Wecken und Fertigmachen für Kindergarten und Schule, zur Berufsausübung als Lehrerin in der Schule tagsüber, zum Teammitglied im Sportverein am Abend und damit die Ausübung verschiedener Rollen. Das ist bis zu einem gewissen Grad sicherlich richtig. Aber dennoch handelt es sich durchgängig um den gleichen Menschen und daher ist die Art und Weise des Mutterseins, des Lehrerinnenseins, des Teammitgliedseins nicht beliebig und nicht allein aufgrund der jeweiligen „Funktion“, die ausgeübt werden soll und von der Rollenausgestaltung her vorbestimmt, was wir allein daran merken, dass nicht alle Lehrerinnen sich gleich verhalten, selbst nicht alle Grundschullehrerinnen, die Mathematik an der gleichen Schule unterrichten. Kinder, die in eine Grundschulklasse kommen, sind also weder in einer bestimmten Rolle festgelegt, noch sind sie „unbeschriebene Blätter“.

Um in einer Sozialtheorie der Schule das zu fassen, was Kinder in die Schule mitbringen, ist der Begriff *Habitus* hilfreicher. Bourdieu (1983, 1993) versteht darunter die vor allem in der frühen Kindheit erworbenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, die als Strukturen der sozialen Kontexte, in denen Kinder aufwachsen, auf diese einwirken und sich im Laufe eines Lebens als strukturierende Strukturen handelnd niederschlagen. Der *Habitus* variiert nach sozialen Milieus und damit zusammenhängend nach außerschulisch erworbenen Selbst- und Identitätskonzepten und kann zu Strukturkonflikten führen, wenn er in Umgebungen praktiziert wird, die nicht mit dem Herkunftsmilieu übereinstimmen.

In Schule, die überwiegend eine Mittelschichteninstitution ist, wird der Stellenwert von Schule als Ort der Identitätsbildung im Hinblick auf die Verteilung weiterer Lebenschancen deutlich, den Parsons durchaus anspricht, aber leider in einer zu ungenauen Sichtweise auf das, was Kinder in die Schule mitbringen, nicht angemessen fassen kann. Dieses Manko gleicht Parsons auch nicht mit seiner Erwähnung einer weiteren Prädisposition, neben der Geschlechtsrolle des Kindes, aus, die er als das kindliche Niveau der Unabhängigkeit bezeichnet. „Darunter wird sein Niveau der Selbständigkeit hinsichtlich der Führung durch Erwachsene verstanden, seine Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und eigene Entscheidungen zur Meisterung neuer und veränderlicher Situationen zu treffen. Dies wird, wie die Geschlechtsrolle, als Funktion der Erfahrungen in der Familie erworben“ (Parsons 1968, S. 166).

Leider führt Parsons nicht weiter aus, was er unter dem Niveau der Unabhängigkeit versteht. Das ist bedauerlich, da mir das Niveau der Unabhängigkeit wesentlich für die Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen

gegenüber den LehrerInnen zu sein scheint. Das Verhältnis zu den LehrerInnen ist wiederum ausschlaggebend für die Beurteilung durch die LehrerInnen, wie Studien zeigen (hierzu: Sprondel 1970, Ulich/Mertens 1973, Fend 1977, Schumacher 2002, Dravenau/Groh-Samberg 2005).

Die LehrerInnenbeurteilungen sind ausschlaggebend für weitere Schul- und Berufslaufbahnen. Es ist anzunehmen, dass ein möglichst hohes Identifikationspotenzial mit LehrerInnen bei SchülerInnen zu größerer Erfüllung von LehrerInnenerwartungen führt, als ein geringes Identifikationspotenzial, das beispielsweise durch die Zugehörigkeit zu einer anderen Klasse oder sozialen Schicht als die der/des Lehrerin/Lehrers oder zum anderen Geschlecht oder zu einer sozialen Gruppe aus anderer geografischer Herkunft bestimmt werden kann. Außerdem kann ein hohes Maß an Unabhängigkeit dazu führen, dass sich Kinder gegen die Erwartungen der LehrerInnen entscheiden. Vermutlich versteht Parsons hier Selbstständigkeit gar nicht im Sinne des Treffens eigener Entscheidungen, sondern vielmehr Selbstständigkeit als Internalisierung der Erwartungen des/der Lehrers/Lehrerin, um diese dann selbstverständlich und selbstständig auszuführen. Sollte diese Spekulation zutreffen, wofür der letzte Satz des Zitats ein Hinweis sein könnte, dann spricht Parsons hier umso mehr einen Bereich der Persönlichkeit der SchülerIn an, der ausschlaggebend ist für Schulerfolg im Sinne des Erlangens guter Beurteilungen von den LehrerInnen. Dementsprechend stark können auch wiederum Strukturkonflikte bei SchülerInnen auftreten, die in ihren Familien ein geringes Maß an Selbstständigkeit im Sinne einer Bereitschaft des Geführtwerdens und des erwartungsgemäßen Verhaltens vermittelt bekamen. Die Stärke der Strukturkonflikte hängt von der Persönlichkeit oder dem Habitus der SchülerInnen und dem Ausmaß der Verhaltensvorstellungen der LehrerInnen ab, wobei die Konflikte stärker sind, je weiter entfernt die SchülerInnenpersönlichkeit vom gewünschten Verhalten und je enger die Vorstellungen der LehrerInnen sind.

Kommen wir zurück zur Art und Weise der Verteilung in der Schule. Nach Parsons ist das zentrale Merkmal der Verteilung in der Schulklasse das meritokratische Prinzip:

„Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung eines Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutionalisiert. Darüber hinaus handelt es sich dabei nicht um einen askriptiven, sondern um einen erworbenen Status, der durch unterschiedliche Erfüllung der vom Lehrer gestellten Aufgaben ‚verdient‘ wird; der Lehrer wiederum handelt als Beauftragter des Schulsystems der Gemeinde“ (Parsons 1968, S. 166 f.).

Laut Parsons kommt die meritokratische Verteilung durch die Strukturen der Schulklasse zustande. Diese setzt sich aus vier Elementen zusammen:

- 1) „die anfängliche Gleichheit des Status der „Wettbewerber“ nach Alter und Familiensituation, da die Nachbarschaft typischerweise weitaus homogener ist, als die ganze Gesellschaft“ (ebd., S. 168),
- 2) „eine Reihe gemeinsamer Aufgaben“ (ebd.),
- 3) „die scharfe Polarisierung zwischen den Schülern in ihrer ursprünglichen Gleichheit einerseits und dem einzelnen Lehrer andererseits“ (ebd.) und
- 4) „einen verhältnismäßig systematischen Prozeß der Bewertung der Schulleistungen“ (ebd.).

Es gibt nach Parsons nur zwei Einschränkungen dieser Struktur: *erstens* progressive Schulen, die eher Kooperation statt Wettbewerb fördern, Großzügigkeit anstelle von Disziplin und eine gewisse Abwertung formeller Zensuren vornehmen und *zweitens* informelle Aspekte der Schulklassse, also die partikularistische Behandlung der SchülerInnen durch die LehrerInnen. Diese kämen jedoch im Vergleich zur partikularistischen Behandlung zu Hause kaum vor.

4 Die Schulleistung

Nach diesen Ausführungen über den Charakter der Verteilung und die ihn konstituierenden Strukturen, komme ich nun zu einer ausführlicheren Erläuterung Parsons' Verständnis der Schulleistung an sich. Danach setzt sich die Schulleistung aus kognitiven Fähigkeiten und Betragen zusammen, die nicht getrennt, sondern miteinander vermischt werden.

„Das Auffallende an dieser Leistungsdefinition ist, dass die beiden primären Komponenten in den unteren Klassen nicht klar voneinander unterschieden werden. Der Schüler wird vielmehr nach diffus allgemeinen Begriffen beurteilt; ein guter Schüler wird nach Begriffen definiert, in denen kognitive und moralische Komponenten miteinander verschmolzen sind, wobei jeweils die eine oder die andere Komponente mehr betont wird (...). Der entscheidende Punkt scheint deshalb zu sein, dass die Grundschule unter dem Aspekt ihrer Sozialisationsfunktion eine Instanz ist, die die Schulklassse im Wesentlichen nach einem einzigen Leistungskontinuum differenziert, dessen Inhalt relative Auszeichnung bei der Erfüllung der Erwartungen ist, die der Lehrer als Vertreter der Erwachsenen-Gesellschaft an die Schüler stellt. Die Kriterien dieser Leistung sind, generell gesprochen, nicht in die kognitive oder technische Leistung und die moralische oder ‚soziale‘ Komponente unterschieden. Hinsichtlich ihrer Beziehung auf gesellschaftliche Werte handelt es sich im Wesentlichen jedoch um eine Unterscheidung von Ebenen der Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Werten zu handeln. Obwohl die Beziehung weit davon entfernt ist, einheitlich zu sein, liegt diese Differenzierung doch den Selektionsprozessen für die Ebenen von Status und Rolle in der Erwachsenen-Gesellschaft zugrunde“ (Parsons 1968, S. 171 f.).

Hieraus wird deutlich, wie stark „Leistung“ an Anpassung gebunden ist. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Erwartungen der LehrerInnen eine enorme Rolle für die Verteilung der SchülerInnen spielen. Es ist daher bedauerlich, dass Parsons keine weiteren Ausführungen zu den LehrerInnen-Erwartungen macht. So wäre beispielsweise eine Analyse der sozialen Verankerung von LehrerInnen über ihre Rolle als staatliche Erziehungs- und BildungsaufträgerInnen und deren Bedeutung für die Verteilung der SchülerInnen von großer Bedeutung.

Allerdings macht Parsons interessante Ausführungen zu den Leistungsmotivationen auf der SchülerInnenseite. Er bezeichnet das Erlernen der Leistungsmotivation psychologisch gesprochen als einen Prozess der Identifizierung mit der/dem LehrerIn. In diesem Prozess versuchen die SchülerInnen den LehrerInnen zu gefallen und zwar in dem „selben Sinne, wie das vor-ödpale Kind neue Fertigkeiten erlernt, um der Mutter zu gefallen“ (ebd., S. 175). Dabei unterscheidet Parsons zwei Arten von Identifikationsmustern: stärker auf Eltern orientierte Identifikation und stärkere Identifikation mit der Rolle des Kindes gegenüber den Eltern. Der entscheidende Punkt ist nun, dass diese zwei unterschiedlichen Identifikationsmuster letztlich ausschlaggebend für die spätere Zerteilung der SchülerInnen in College-StudentInnen und Nicht-College-StudentInnen sind:

„Sofern die Schulklasse zur Zerteilung neigt (...) erfolgt dies im großen und ganzen auf der Basis der Identifizierung mit dem Lehrer oder der Akzeptierung seiner Rolle als Vorbild einerseits, der Identifizierung mit der Gruppe der gleichaltrigen Schüler andererseits. Diese Zerteilung der Klasse auf der Basis der Identifizierung mit dem Lehrer oder der ‚peer group‘ korrespondiert so auffallend mit der Zerteilung der Schüler nach dem Kriterium des College-Besuchs, dass es schwerfällt, auf die Hypothese zu verzichten, dass diese strukturelle Dichotomisierung innerhalb des Schulsystems die primäre Ursache der selektiven Dichotomisierung ist“ (Parsons 1968, S. 176).

Parsons Verdienst ist es hier, auf psychologische Faktoren der Verteilung und damit des Zustandekommens von Sozialstruktur hinzuweisen. Damit relativiert er seine eigene Aussage, dass das Verteilungsprinzip in Schulklassen ausschließlich auf dem meritokratischen Faktor beruhe. Andere AutorInnen haben Analysen zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Identifikation in Bildungsprozessen angefertigt, die verdeutlichen, dass soziale Herkunft ausschlaggebend für den schulischen Erfolg ist.

5 Bedingungen der Leistungsbewertung

Im Anschluss an seine Erläuterung der Schulleistung, die eng mit der Struktur der Schulklasse verknüpft ist, bettet Parsons beides in einen größeren sozialen Kon-

text, indem er die Bedingungen, die der Leistungsbewertung zugrunde liegen, erläutert:

„In diesem Fall besteht der Kern in der gemeinsamen Bewertung der Leistung. Damit wird vor allem anerkannt, dass es fair ist, unterschiedliche Belohnungen für verschiedene Leistungsniveaus zu erteilen, solange eine faire Offenheit der Chancen besteht, und dass es ebenso fair ist, wenn diese Belohnungen zu Chancen höherer Ordnung für die Erfolgreichen führen. Die Grundschulklasse ist somit in einem grundsätzlichen Sinn eine Verkörperung des fundamentalen amerikanischen Wertes der Chancengleichheit, indem sie sowohl auf ursprüngliche Gleichheit als auch auf unterschiedliche Leistung Wert legt“ (Parsons 1968, S. 179 f.).

Die Härte des Bewertungsmusters muss durch Nachsicht für die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des Kindes gemildert werden. „Hier spielt die Quasi-Mütterlichkeit der Lehrerin eine wichtige Rolle“ (Parsons 1968, S. 180). Aber die Schule hat hier nur eine begrenzte Bedeutung:

„Das grundlegende Fundament dieser Hilfe kommt aus dem Elternhaus, außerdem kann, wie wir gesehen haben, eine wichtige Ergänzung hierzu aus der informellen Assoziation der Gleichaltrigen stammen (...) Es muß drittens einen Prozeß selektiver Belohnungen für erwünschtes Verhalten geben. Hier ist der Lehrer eindeutig der primäre Agent (...) Dieser Prozeß ist die unmittelbare Quelle der Differenzierung innerhalb der Klasse nach der Leistungsachse (...) Die letzte Bedingung ist, dass diese ursprüngliche Differenzierung tendenziell ein Statussystem in der Klasse herausbildet, in dem nicht nur die unmittelbaren Ergebnisse der Arbeit in der Schule, sondern eine ganze Reihe von Einflüssen zur Festigung verschiedener Erwartungen konvergieren, die als die ‚Anspruchsniveaus‘ des Kindes betrachtet werden können“ (ebd., S. 180).

Parsons fügt hinzu, dass für die breite Akzeptanz des meritokratischen Prinzips, wie er es im ersten Punkt ausführt, wichtig ist, dass die Leistungsdifferenzierung tatsächlich quer durch die Familien unterschiedlich verläuft und eben nicht Kinder mit hohem sozialem Hintergrund automatisch besser bewertet werden, als Kinder mit einem niedrigen sozialen Hintergrund. Nur wenn die LehrerInnen tatsächlich fair die unterschiedlichen Leistungen auch unterschiedlich bewerten, kann das meritokratische Prinzip auch von den Verlierern anerkannt werden. Zum zweiten ist es wichtig, dass die verlierenden Kinder einen emotionalen Rückhalt in ihren Familien finden. Darüber hinaus sollen LehrerInnen auch ihre Zuneigung und Achtung gegenüber SchülerInnen völlig unabhängig von deren Leistungen zum Ausdruck bringen. Parsons bezeichnet diese Beziehungen als „querverlaufende Solidaritätsbeziehungen, welche die durch differentielle Belohnung von Leistungen hervorgerufenen Spannungen mildern“ (ebd., S. 182). Die

emotionalen Bindungen an das Elternhaus wirken jedoch, so Parsons, nicht allein unterstützend, sondern für Kinder von ArbeiterInnen oder insgesamt aus bildungsfernen Schichten können sie auch bildungshemmend wirken: um die emotionale Nähe zum Herkunftsmilieu nicht zu verlieren, werden Bildungsaufstiege vermieden, was nach Parsons Einschätzung ein weit verbreitetes Phänomen in der US-amerikanischen Gesellschaft sei.

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich auf die Grundschulklasse. Parsons hält diese für die entscheidende Sozialisations- und Verteilungsinstanz und meint, dass in den oberen Klassen im Wesentlichen fortgesetzt würde, was in der Elementarschule an Fundament gelegt werde. In der Oberstufe käme lediglich eine stärkere Differenzierung nach unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen und Schwerpunkten hinzu. Parsons unterscheidet grob zwischen SchülerInnen mit stärker kognitiv im Gegensatz zu stärker „moralisch“ ausgerichteten Fähigkeiten. Während die erste Gruppe zum späteren Übergang in technische Berufe tendiere, würden SchülerInnen mit stärker „moralischen“ Betragens-Fähigkeiten in Berufe mit hohem Anteil an Sozialkontakten streben.

6 Abschließende Betrachtung

Parsons zeigt in eindrücklicher Weise, wie Sozialisation und Verteilung der SchülerInnen miteinander über eine Korrespondenz der Meritokratie-Vorstellung in Elternhäusern und in der Schule verknüpft sind und wie beide Institutionen bei der Herstellung von GewinnerInnen und VerliererInnen in diesem Prozess zusammen wirken. Parsons äußert aber keine Kritik an der Idee der Meritokratie. Im Gegenteil, er hält dieses Verteilungsprinzip für gut und in Form US-amerikanischer Grundschulen auch für realisiert. Dies halte ich für erstaunlich, da er mit seinem eigenen Zugriff auf und Einbeziehung von psychologischen Erklärungsmustern für soziale Phänomene selbst Hinweise auf die Unzulänglichkeit meritokratischer Vorstellungen gegeben hat. Die Ausblendung geschlechtsspezifischer Analysen hat es ihm vermutlich zusätzlich erleichtert, an der Illusion der Meritokratie festzuhalten.

Es gibt eine weitere Ungleichheitsdimension, die Parsons in seiner Analyse nicht bedacht hat, die ich jedoch ebenfalls für zentral halte: die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen. Gerade in der US-amerikanischen Gesellschaft, in der die Rekrutierung der SchülerInnen aus dem eigenen Stadtteil verpflichtendes Prinzip ist, unterscheiden sich die Schulen in ihrer materiellen und auch personellen (hier sind in erster Linie die SchülerInnen gemeint) Ausstattung enorm voneinander. Die unterschiedlichen Leistungen, die unter diesen Umständen erbracht werden, sind ebenfalls ausschlaggebend für die Verteilung von SchülerInnen und sollten daher in einer Analyse des US-amerikanischen Schulsystems mit dem Ziel einer Gesellschaftsanalyse nicht fehlen. Dagegen sind seine Einschät-

zungen hinsichtlich der zunehmenden Bedeutung formalisierter Erziehung und Bildung weitblickend und zutreffend für sämtliche Gesellschaften, in denen eine große Bildungsexpansion stattgefunden hat.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1983): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In ders. Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 125–158
- Bourdieu, Pierre (1993): Strukturen, Habitusformen, Praktiken. In ders. Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 97–121
- Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Peter A. Berger; Heike Kahlert (Hrsg.): *Institutionelle Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa, S. 103–129
- Fend, Helmut (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III. Weinheim: Beltz
- Parsons, Talcott (1967): The Structure of Social Action. New York: Free Press
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In ders. Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, S. 161–193
- Parsons, Talcott; Platt, Gerald M. (1973): The American University. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifizität pädagogischen Handelns? In: Jutta Mägdefrau; Eva Schumacher (Hrsg.): *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–270
- Sprondel, Walter M. (1970): Bildung, Ungleichheit und professionalisierte Lehrerschaft. In: *Soziale Welt* 21, S. 73–89
- Ulich, Dieter; Mertens, Wolfgang (1973): Urteile über Schüler: Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim: Beltz

Schule als Ort der Selbst-Bildung

Krassimir Stojanov

1 Einleitung

Die Institution Schule nimmt wohl kaum eine zentrale Stellung im Werk von G. W. F. Hegel ein. Allerdings war Hegel bekanntermaßen jahrelang als Gymnasialrektor in Nürnberg tätig und hat in dieser Eigenschaft mehrere dokumentierte Festreden vor den Absolventen seines Gymnasiums gehalten, in denen er sich sehr wohl ausführlich über Sinn und Zweck vom schulischen Lehren und Lernen geäußert hatte.¹ Gleichwohl werden diese Reden normalerweise nicht zum eigentlichen philosophischen Werk Hegels gezählt.

Etwas anders verhält es sich mit dem Begriff der Bildung, der sehr wohl eine zentrale, gewissermaßen auch tragende Rolle im Hegelschen System der Philosophie spielt. Im vorliegenden Beitrag wird zuerst der Versuch unternommen, Hegels Begriff der Bildung zu rekonstruieren. Dabei wird sich herausstellen, dass – generell gesprochen – Hegel Bildung als Formung und Entwicklung von Subjektivität im Zuge der Internalisierung, Entfremdung und begrifflichen Überformung von Weltdeutungsmustern und Normen durch das Individuum ausbuchstabiert, die für die sittliche Gemeinschaft tragend sind, in der es aufwächst. Damit kommt Hegels Bildungsverständnis übrigens dem sehr nahe, was man heutzutage oft als „Identitätsbildung“ bezeichnet.

In einem nächsten Schritt werde ich versuchen aufzuzeigen, dass im Hegelschen Bildungsbegriff auch heute höchst aktuelle Hinweise darauf impliziert sind,

1 Eine sehr gute Aufarbeitung der Gymnasialreden Hegels und insbesondere des in diesen Reden zentralen Verständnisses von gymnasialer Bildung als Befähigung zur inneren Freiheit durch Distanzierung vom unmittelbaren natürlichen Dasein des Einzelnen findet sich in einem aktuellen Aufsatz von Thomas Sören Hoffmann zum Hegels Bildungsbegriff (vgl. Hoffmann 2009, S. 84–90)

wie Schulunterricht und Schulkultur beschaffen sein sollen, damit Schulen die Bildung von autonomen Subjekten ermöglichen und unterstützen können.

2 Selbstwerdung als Thema in der Philosophie Hegels

Das Motiv der Selbstwerdung kommt an verschiedenen zentralen Stellen in Hegels System der Philosophie zum Vorschein. Hierzu ist zuerst der Begriff des Selbstbewusstseins zu erwähnen, der bereits in den Anfängen der „Phänomenologie des Geistes“ steht und eine tragende Rolle für den gesamten Gedankengang in diesem Werk sowie insgesamt im gesamten Hegelschen System spielt (vgl. Hegel 2010/1807, S. 134–142). Auch die Kategorie des (subjektiven) Geistes, zu dem sich das Selbstbewusstsein entwickelt, verkörpert dieses Motiv (vgl. ebd., S. 324–327). Vor allem ist es jedoch der Begriff der Bildung selbst, der die Entwicklung der Individualität bzw. der Freiheitsfähigkeit des Einzelnen zentral aufgreift. Dabei können Hegels Erläuterungen zum Selbstbewusstsein als eine Art Vorstufe der Herausarbeitung seines Bildungsbegriffs verstanden werden – und genau unter dem Blickwinkel dieses Verständnisses sollen diese Erläuterungen in der gebotenen Kürze hier zusammengefasst werden, bevor wir uns dem „eigentlichen“ Bildungsbegriff Hegels zuwenden.

Das Selbstbewusstsein tritt nach Hegel in einer „neuen Gestalt des Wissens, das Wissen von sich selbst“ an (ebd., S. 135). Das ist ein Wissen nicht nur von einem Anderen des Bewusstseins, von einem Gegenstand der Wahrnehmung, sondern vielmehr von dieser Wahrnehmung selbst – ein Wissen, bei dem der Wahrnehmende sich selbst als Wahrnehmender bewusst wird. Dies bedeutet, dass das Bewusstsein im Modus des Selbstbewusstseins sich im Anderen, im Gegenstand erkennt, ohne dabei die Differenz zwischen Ich und dem Gegenstand aufzuheben. Vielmehr werden Ich und das Andere zu Momenten der dialektischen Bewegung des Wissens über sich selbst, des Selbst-*Begreifens*, wobei der Begriff bzw. das Begreifen nach Hegel als die Bewegung des Erkennens von etwas in seiner Dialektik von An-sich-Sein und Für-sich-Sein zu verstehen ist. In Bezug auf das Selbstbewusstsein ist diese Bewegung dergestalt darzustellen, dass das begreifende Wissen von sich selbst durch das Wiedererkennen des Selbst in den von ihm wahrgenommenen Gegenständen hergestellt wird, welche an sich, und in diesem Sinne äußerlich dem Selbstbewusstsein existieren (vgl. ebd., S. 135).

Diese dialektische Figur impliziert, dass im Moment, in dem das Selbstbewusstsein sich selbst zum Gegenstand der Erkenntnis macht, sich das Selbstbewusstsein sich selbst als ein Ansich setzt, das unabhängig und äußerlich vom sich selbst erkennenden Selbstbewusstsein existiert. Dieser Gegenstand ist aber selber ein Selbstbewusstsein; daher kommt es notwendigerweise zu einer „Verdoppelung des Selbstbewußtseins“ (ebd., S. 141).

„Es [das lebendige Selbstbewusstsein – K.S.] ist ein *Selbstbewußtsein für ein Selbstbewußtsein*“ (ebd., S. 142), behauptet unmissverständlich Hegel. Dies bedeutet, dass das Selbstbewusstsein seine Bestätigung, ja seine Existenz als Selbstbewusstsein in einem anderen Selbstbewusstsein findet: „Das Selbstbewußtsein ist *an* und für *sich*, indem und dadurch, daß es für ein Anderes an sich und für sich ist; d. h. es ist nur als ein Anerkanntes“ (ebd., S. 142). Dieses „Anderes an sich und für sich“ ist zwar zunächst ein lebendiger Gegenstand und als solcher ist er für das Selbstbewusstsein ein Objekt der Begierde, welche sich dadurch auszeichnet, dass sie Besitz über die Gegenstände ergreifen möchte, auf die sie sich richtet, und sie somit in ihrer Selbständigkeit vernichtet. Auf der anderen Seite kann das Selbstbewusstsein aber nur durch seine Spiegelung, durch seine Anerkennung durch seinen „Gegenstand“, Selbstbewusstsein sein, und dieser „Gegenstand“ ist ein anderes Selbstbewusstsein, das als solches selbständig ist. Dieses höchst widersprüchliche intersubjektive Verhältnis konkretisiert sich in der berühmten Figur eines Kampfes um Anerkennung auf Leben und Tod; eine Figur, die sich vor allem im Kapitel über die Dialektik zwischen Herrschaft und Knechtschaft in der „Phänomenologie des Geistes“ entfaltet, und die Gegenstand von zahlreichen Interpretationen und Spekulationen in der Philosophiegeschichte ist (vgl. ebd., S. 142–152; auch Schnädelbach 2011, S. 64–66).

Das menschliche Individuum wird also zum Selbst in seiner basalen Form als Selbstbewusstsein durch die Anerkennung von einem anderen Selbst, das wiederum vom Individuum als Selbst anerkannt wird. In dieser wechselseitigen Anerkennung nehmen sich die beiden Subjekte zum ersten Mal als geistige Entitäten wahr; genauer: als Mitglieder des Wir der geistigen Wesen, oder anders ausgedrückt – als Mitglieder einer Gemeinschaft, in der sich der Geist verwirklicht. Denn Geist ist nach Hegel die Einheit „verschiedener für sich seiender Selbstbewußtsein“ (Hegel 2010/1807, S. 142) oder, anders ausgedrückt, ist der Geist, „Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist“ (ebd., S. 142). Genau in diesem dialektischen Verhältnis zwischen Ich und Wir, zwischen subjektivem und objektivem Geist – einem Verhältnis, das aus der inneren Logik der intersubjektiven Beziehung zwischen zwei Selbstbewusstsein(en), zwischen Ich und Du entspringt und diese Logik vollendet – spielt sich für Hegel Bildung im engeren Sinne ab.

3 Bildung und sittliche Gemeinschaft

Die unmittelbare Wirklichkeit des (objektiven) Geistes verortet Hegel im sittlichen Leben eines Volkes (vgl. ebd., S. 326). Diese Wirklichkeit besteht aus Sitten, d. h. aus Werten und Normen sowie aus ihnen zugrundeliegenden Weltbildern, die in einem Raum entstehen, in dem sich Individuen begegnen und als Subjekte wechselseitig anerkennen, welche gemeinsame ethische Normen sie be-

folgen (können). In diesem intersubjektiven Raum bilden die Einzelnen eine Gemeinschaft, in welcher die ethischen Normen zunächst unmittelbar, also vor-reflexiv gelebt werden.

In seiner Vorlesung von 1821/22 zur Philosophie des Rechts legt Hegel eine strukturelle Homologie zwischen dem so beschriebenen sittlichen Leben des Volkes und dem „unmittelbar natürlichen Geist“ (Hegel 2005/1822, S. 159) der Familie nahe, und er behauptet dabei, dass die Sitten, die sich im allgemeinen Wille der Familie verkörpern (vgl. ebd., S. 159), als die Muttermilch für den Einzelnen zu verstehen seien, mit der er großgezogen werde (vgl. ebd., S. 157). In einer zeitgenössischen Terminologie ausgedrückt bedeutet dies, dass das heranwachsende Individuum in diesem Stadium seiner Entwicklung zwar als Selbst anerkannt wird (und sich demnach selbst als Selbst anerkennt), das dazu fähig ist, die Normen und die Rollenzuweisungen der familiären Gemeinschaft zu verstehen und zu befolgen. Jedoch befragt das Individuum diese Normen und Rollenzuweisungen noch nicht kritisch nach ihrer Rechtfertigung. Mehr noch, die eigenen Bedürfnisse und Wünsche des Einzelnen sind hier als bloße Internalisierungen der Sitten der Gemeinschaft zu verstehen. In diesem Sinne unterscheidet sich das Individuum nicht von der Gemeinschaft, was letztlich bedeutet, dass es zwar über eine Art Proto-Selbst verfügt, in dem das Potenzial zur Individualität eingelegt ist, sich dieses Potenzial aber noch nicht zu verwirklichen beginnt.

Der Beginn dieser Verwirklichung, generell der Beginn des *Bildungsprozesses* der Individualität, wird von Hegel in der Entfremdung des Selbst von seiner familiären Gemeinschaft verortet, welche eine Entfremdung zugleich von seinen unmittelbar-natürlichen Bedürfnissen und Antrieben, von seinem natürlichen Sein ist (vgl. Hegel 2010/1807, S. 364f.). In seinen „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ bzw. in seinen Vorlesungen zur Philosophie des Rechts zeigt Hegel auf, dass sich diese Entfremdung bei dem Übergang des Einzelnen in die bürgerliche Gesellschaft ereignet. Diese besteht aus selbstständigen Individuen, die sich sowohl voneinander als auch vom Gemeinwesen absondern, das die Individuen zunächst umfasst (vgl. Hegel 1986/1821, S. 339 f.; Hegel 2005/1822, S. 159 und S. 174–180). Durch diese Absonderung verlieren die Sitten dieses Gemeinwesens ihre Unmittelbarkeit und Natürlichkeit für den Einzelnen – und erst mit diesem Verlust setzt sein eigentlicher Bildungsprozess ein. Am Anfang dieses Prozesses steht die Herausbildung der „Subjektivität in ihrer Besonderheit“ (Hegel 1986/1821, S. 343); seine Zielrichtung ist indes markiert durch Hegels Vorstellung von einer Versöhnung der Subjektivität mit der gemeinschaftlichen Sittlichkeit, welche allerdings nicht mehr unmittelbar und natürlich, sondern zur geistigen Allgemeinheit erhoben ist. Für Hegel gewinnt der Geist seine Wirklichkeit nur dadurch, dass er sich zunächst im eingeschränkten Zusammenhang der unmittelbaren „Naturbedürfnissen“ der Familiengemeinschaften hineinbildet, um dann ihn zu überwinden, oder um die Unmittelbarkeit und Einzelheit, in denen der Geist „versenkt“ sei, „wegzuarbeiten“, wodurch die eigenen Bedürfnisse und zugleich die

sittlichen Normen für den subjektiven Geist die Form der Allgemeinheit und der „Verständlichkeit“ erhalten (vgl. ebd., S. 344). Auf der Grundlage dieser dialektischen Grundfigur kommt Hegel im § 187 der „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ zu einer der scharfsinnigsten Bestimmungen der Bildungskategorie in der gesamten Geschichte der Humanwissenschaften überhaupt:

„Die *Bildung* ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die *Befreiung* und die *Arbeit* der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit. Diese Befreiung ist im Subjekt die *harte Arbeit* gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens. Daß sie diese harte Arbeit ist, macht einen Teil der Ungunst aus, der auf sie fällt. Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, daß der subjektive Wille selbst in sich die *Objektivität* gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die *Wirklichkeit* der Idee zu sein“ (Hegel 1986/1821, S. 344 f.; Hervorhebungen im Original).

In diesem Zitat wird Hegels idiosynkratische Formel etwas verständlicher, wonach Bildung hieße, dass das Besondere die Form der Allgemeinheit annehme, die zugleich als Form des Begrifflichen zu verstehen sei (vgl. Hegel 2005/1821, S. 180 f.). Das besondere Subjekt erhebt sich zum Allgemeinen, indem es die Elemente seines Willens, d. h. seine Antriebe, Wünsche und Ideale zu begrifflichen Inhalten entwickelt, die sich durch Objektivität auszeichnen. Damit geht einher, dass die Elemente der Sittlichkeit, d. h. Werte, Normen, Weltbilder, Rollenmuster, ebenfalls nun als begriffliche Inhalte und nicht mehr als unmittelbare Gegebenheiten für das Subjekt da sind.

Was aber bedeutet es eigentlich, individuelle Wünsche und kollektive Sitten zu begrifflichen Inhalten zu entwickeln bzw. sie als Momente in der dialektischen Bewegung des Begriffs zu artikulieren? Nach Brandoms (2011) aufschlussreicher Hegel-Interpretation bestehen Begriffe aus dynamischen Zusammenhängen zwischen ihren Inhalten; Zusammenhänge, die vor allem die Modi der bestimmen den Negation und der Vermittlung aufweisen (vgl. ebd., S. 3 und S. 19). Dabei sind unter begrifflichen Inhalten propositionale Behauptungen zu verstehen, die sich zum einen aus Prämissen ableiten, die die Funktion von Gründen erfüllen, und die zum anderen Implikationen aufweisen, d. h. die selber als Gründe für weitere Behauptungen fungieren. Begrifflich artikuliert, propositionale Behauptungen werden durch andere, sie begründende Behauptungen *vermittelt*, und sie vermitteln selber als Gründe weitere Behauptungen. Zugleich gewinnen diese Behauptungen ihre Bestimmtheit dadurch, dass sie sich von alternativen Behauptungen abgrenzen. So gewinnt etwa die Aussage „Alle Menschen sind als gleiche geboren“ ihre Bestimmtheit erst dadurch, dass sie Behauptungen wie etwa „Die Frauen sind

den Männern kognitiv unterlegen“ negieren. Ohne diese *bestimmende Negation* bleibt die erstere Aussage nur eine hohle Phrase.

Aus den Ausführungen zu Hegels Bildungsbegriff in diesem Abschnitt ergibt sich nun die folgende Idealvorstellung von einem gebildeten Subjekt: Bei diesem Subjekt handelt es sich um eine Person, die sowohl ihre Wünsche und Ideale wie auch ihre ansozialisierten Werte und Weltbilder begrifflich-argumentativ artikuliert, wobei im Zuge dieser begrifflichen Artikulation die angesprochenen Wünsche, Ideale, Werte und Weltbilder kritisch reflektiert und so modifiziert werden können. Voraussetzung hierfür ist, dass sich die Person – um wieder mit Brandom zu sprechen – zu einem kompetenten Teilnehmer am Spiel des Gebens und Verlangens von Gründen („giving and asking for reasons“) entwickelt (vgl. Brandom 1994, S. 183, S. 188, S. 496–497 und S. 590). Die Befähigung zu dieser Teilnahme setzt für gewöhnlich die Befassung des Einzelnen mit wissenschaftlichen Inhalten voraus, die sich durch eine stringente argumentative Struktur auszeichnen. Allerdings kann diese Befassung nur dann zur Bildung des Subjekts im dargelegten Sinne führen, wenn die wissenschaftlichen Inhalte von ihm als Vehikel seiner begrifflichen Selbst-Artikulation erkannt und gehandhabt werden.

Ich werde das Prinzip dieser Vermittlung zwischen persönlichen Idealen und Wünschen einerseits und akademischen Inhalten andererseits im übernächsten Abschnitt näher behandeln. Zuvor ist es jedoch angesichts des Argumentationszusammenhangs dieses Aufsatzes angebracht, auf Hegels Verständnis des Verhältnisses zwischen Bildung und Freiheit einzugehen, und zwar aus zwei Gründen: Zum einen lässt sich nach Hegel das Leben in Freiheit als Krönung der Bildung des Selbst auffassen. Zum anderen ist individuelle Freiheit nach ihm nur im Rahmen von bestimmten Formen des sozialen Zusammenlebens möglich; Formen, welche von pädagogischen Institutionen insofern antizipiert und praktiziert werden sollen, als diese Institutionen der Ermöglichung von Bildungsprozessen dienen sollen.

4 Bildung zur Freiheit

Im oben aufgeführten Zitat von Hegels „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ wird Bildung als „Befreiung“ bezeichnet. Diese Befreiung besteht darin, dass der subjektive Wille an sich Objektivität gewinne (vgl. Hegel 1986/1821, S. 344f.) und er erst dadurch zum freien, d. h. zum wirklichen Wille werde, denn: „Wille, der nicht frei ist, ist kein Wille“ (Hegel 2005/1822, S. 42).

Wie ist dieser Zusammenhang zwischen Freiheit und Objektivität zu verstehen, der zunächst als kontraintuitiv erscheint: Verstehen wir nicht unter „Freiheit“ für gewöhnlich subjektives Handeln, die eben nicht durch äußerliche, überindividuelle und in diesem Sinne objektive Faktoren eingeschränkt wird?

Für die Beantwortung dieser Frage ist es hilfreich, sich einer analytischen Differenzierung zwischen drei unterschiedlichen Freiheitsformen zu bedienen, die Axel Honneth in seiner jüngst erschienenen Monographie „Das Recht der Freiheit“ durchführt, zumal eine detaillierte Rekonstruktion von Hegels praktischer Philosophie dem gesamten Argumentationsgang dieses Buchs zugrunde liegt. Honneth unterscheidet zwischen negativer, reflexiver und sozialer Freiheit (vgl. Honneth 2011, S. 42 f.). Der Begriff der sozialen Freiheit, die Honneth vor allem in Hegels Rechtsphilosophie entwickelt sieht, unterscheidet sich von den anderen zwei Freiheitsformen dadurch, dass in diesem Begriff „(...) Subjektivität und Objektivität, Besonderes und Allgemeines als versöhnt vorgestellt werden“ (ebd., S 89). Geht es bei der negativen Freiheit darum, dass staatliche Institutionen und soziale Kollektive sich nicht in die Wahlentscheidungen und in die private Angelegenheit des Einzelnen einmischen, und zeichnet sich die reflexive Freiheit dadurch, dass das Individuum authentische, über-situative Wünsche zweiter Ordnung ausbildet und auslebt, welche seiner Authentizität, seiner unverwechselbaren Selbst-Identität zugrunde liegen, bezieht sich die soziale Freiheit hingegen nicht nur auf die subjektiven Wahlentscheidungen und Wünsche des Einzelnen, sondern auch auf die sozialen Strukturen, in denen sich sein Leben abspielt (vgl. Honneth 2011, S. 82–84). Diese Strukturen sind dann als freiheitlich zu bezeichnen, wenn sie so beschaffen sind, dass die identitätsstiftenden Lebensprojekte und die sie fundierenden Wertevorstellungen und Weltbilder der Einzelnen intersubjektive Anerkennung finden (vgl. ebd., S. 123). Diese Anerkennung beinhaltet mit, dass die Individuen dazu ermutigt werden (und dass es ihnen die sozialen Ressourcen dazu zu Verfügung gestellt werden), ihre Lebensprojekte, Wertevorstellungen und Weltbilder aus der Perspektive der Allgemeinheit transformierend zu artikulieren und auszuleben.

Das so zusammengefasste (neu-)hegelianische Verständnis von Freiheit ist in einem zweifachen Sinne ausgerichtet auf Objektivität. Zum einen erfordert die Entfaltung von individueller Freiheit bestimmte objektive gesellschaftliche Strukturen und Institutionen. Zum anderen zeichnet sich der freie Wille in sich durch Objektivität aus – d. h. dadurch, dass das Individuum seine identitätsstiftende Wünsche und Ideale begrifflich artikuliert und sie nach ihrer rationalen Begründbarkeit und nach ihren Konsequenzen hin befragt. Wenn man nun die beiden Modi von Objektivität zusammendenkt, dann kommt man zur Schlussfolgerung, dass Bildung zur Freiheit in der begrifflichen Selbst-Artikulation der Subjekte besteht, die durch ihre Einbeziehung in einer reflexiven sittlichen Anerkennungsgemeinschaft ermöglicht wird. Bei dieser Gemeinschaft handelt es sich im Wesentlichen um die Institutionalisierung von zwei Formen intersubjektiver Anerkennung, nämlich *Empathie* und *Respekt* (vgl. Stojanov 2011, S. 94 f.).

Empathie ist als Einfühlung in die Wünsche und Ideale des Einzelnen zu verstehen, die zunächst unmittelbar und in diesem Sinne vor-begrifflich bzw. vor-kognitiv gegeben sind. Bezogen auf pädagogische Institutionen setzt die so verstandene Empathie voraus, dass die Weltbilder und die Wertevorstellungen der

Educanden, welche Weltbilder und Wertevorstellungen als geistige „Muttermilch“ für da Individuum aufzufassen sind (vgl. Hegel 2005/1822, S. 157), Eingang in das Unterrichtsgeschehen sowie Berücksichtigung im gesamten interaktiven Setting dieser Institutionen finden.

Respekt ist auf der anderen Seite als die Anerkennung des kognitiven Fähigkeitspotenzials des Einzelnen zu verstehen, seine Ideale propositional zu artikulieren, d. h. sie modifizierend unter der Einnahme der Perspektiven der Anderen zu begrifflichen Inhalten auszubauen, wobei diese Inhalte mit Gründen zu versehen und als Prämissen für weitere propositionale Behauptungen auszuweisen sind.

Indes werden viele (heranwachsende) Individuen heutzutage gerade im Rahmen von pädagogischen Institutionen aus dieser Anerkennung als potenziell kompetente Teilnehmer am Spiel des Gebens und Verlangens von Gründen ausgeschlossen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn man bestimmten Kindern und Jugendlichen vorschnell nur eingeschränkte kognitive „Ausgangskompetenzen“ attestiert und man dementsprechend ihre formelle „Bildung“ auf die Beherrschung von handwerklichen Fertigkeiten beschränken und von der eigentlichen „Arbeit des Begriffs“ abkoppeln will.

Die so angedeuteten schulpädagogischen Implikationen des Bildungsbegriffs Hegels sollen nunmehr etwas ausführlicher erläutert werden.

5 Schulpädagogische Konsequenzen

In Hegels Vorstellung von Bildung zur Freiheit, so wie diese Vorstellung im letzten Abschnitt dargelegt wurde, ist eine sehr wichtige Abgrenzung zum Kantianischen Bildungsverständnis enthalten, die immense pädagogische und schulpolitische Implikationen hat.

Das Kantianische Verständnis ist begründet in einem Dualismus von Vernunftprinzipien bzw. rationalen Gründen auf der einen Seite und subjektiven, „empirischen“ Neigungen auf der anderen. Demnach setzt Bildung zur Freiheit, hier verstanden als Kultivierung der Fähigkeit, das eigene Handeln an Vernunftprinzipien zu orientieren, bzw. sich von Gründen leiten zu lassen, das Unterdrücken oder die Zähmung der eigenen Neigungen, welche als Quellen vom nicht-autonomen Handeln betrachtet werden (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 56–59). Hingegen impliziert nach Hegel Bildung zur vernünftigen Autonomie, d. h. der Eintritt in den Raum der Gründe, gerade *nicht* den Austritt aus dem Bereich der eigenen, „empirischen“ Neigungen, oder die Unterdrückung der letzteren. Vielmehr geht es bei dem Hegelianischen Bildungsbegriff um die *Vermittlung* zwischen individuellen Neigungen und allgemeingültigen begrifflichen Inhalten.

Ich möchte mich zunächst einem Negativbeispiel bedienen, um mich an den pädagogischen Sinn des Prinzips dieser Vermittlung zu nähern – ein Beispiel, das

ich übrigens an einer anderen Stelle ausführlicher behandelt habe (vgl. Stojanov 2011, S. 94 f.):

Man möge sich die Figur einer Ethik-Lehrerin vorstellen, die bei der Behandlung des Themas „Gerechtigkeit“ ausschließlich Gerechtigkeitstheorien wiedergibt und diese von seinen Schülern reproduzieren lässt, ohne sich für ihre Ungerechtigkeitserfahrungen und -gefühle und für ihre Gerechtigkeitseinstellungen und -intuitionen zu interessieren, und ohne zu versuchen, diese Erfahrungen, Gefühle, Vorstellungen und Intuitionen in ihrem Unterricht zur Sprache zu bringen. Es kann gut sein, dass sich diese Lehrerin als eine Art Kantianerin versteht, die der Meinung ist, dass die Prinzipien und die Normen des Gerechtigkeitsbegriffs apriorischen Charakter hätten, und dass sie deshalb nur dann verstanden werden könnten, wenn sie von subjektiv-empirischen Inhalten bereinigt werden.

Man möge sich auch die Kontrastfigur eines anderen Ethik-Lehrers vorstellen, der sich mit den Ungerechtigkeitserfahrungen und -empfindungen der Schüler ausgiebig und mitfühlend befasst, aber sie mit Gerechtigkeitstheorien nicht „belästigt“ – und der die Schüler kaum dazu ermuntert, ihre Gerechtigkeitsintuitionen zu Inhalten eines Begriffs von Gerechtigkeit unter Berücksichtigung entsprechender Theorien modifizierend auszubauen.

In den beiden Fällen findet keine Vermittlung zwischen subjektiven, vor-kognitiven Intuitionen und dahinter steckenden lebensweltlichen Erfahrungen einerseits und objektiven begrifflichen Propositionen und Argumentationen andererseits statt. Somit finden in beiden Fällen keine Bildungsprozesse im Hegelschen Sinne statt.

Diese Vermittlung, generell ein gelungener Bildungsprozess, setzt voraus, dass der Einzelne seine lebensweltlichen Ideale und die dahinter steckenden Weltbilder und Wertevorstellungen propositional ausdifferenziert, sie nach ihrer intersubjektiven Begründbarkeit befragt, und ihre Konsequenzen für sich selbst und für die Mitmenschen expliziert. Die Voraussetzung dafür ist, dass das bildende Subjekt sich mit überindividuellen Wissensbeständen befasst und sie in ihren inferentiellen Zusammenhängen untereinander versteht – und dieses Verstehen setzt es wiederum voraus, dass das Individuum diese Wissensbestände, die normalerweise in sämtlichen wissenschaftlichen und künstlerischen Disziplinen beheimatet sind, mit seinen lebensweltlichen Erfahrungen und Intuitionen in Verbindung setzt. Durch den so umrissenen Bildungsprozess einer dynamischen begrifflich-objektivierenden Selbst-Artikulation werden zentrale identitätsstiftende Elemente der Persönlichkeit wie Ideale, Werte, Wünsche und Bedürfnisse einer permanenten Transformation unterzogen. In gewissem Sinne erfindet sich das menschliche Individuum durch diese Transformation stets neu, was heißt, dass es sich über die sozialisatorischen Prägungen der unmittelbaren Umwelt, in der es aufwächst, oder in der es aufgewachsen ist, hinwegsetzt, bzw. diese Prägungen kritisch reflektiert und dadurch seine Autonomie und Freiheit verwirklicht.

Eine weitere wichtige schulpädagogische Implikation des hegelianischen Bildungsbegriffs gilt noch zu vermerken – eine Implikation, die unmittelbar den Aufbau von Schulcurricula tangiert. Da Bildung nach Hegel sich in einer dialektischen Wechselbeziehung zwischen Individuum und Sittlichkeit ereignet, spielt demnach die Befassung mit ethischen Inhalten und Fragestellungen eine herausragende Rolle bei der Initiierung und Unterstützung von Bildungsprozessen. Man kann sogar behaupten, dass ein bildungsstiftender schulischer Unterricht notwendigerweise zentral auf ethische Inhalte und Fragenstellungen ausgerichtet sein muss. Dies impliziert zum einen, dass Schulfächer wie Ethik, Werte und Normen, sowie Philosophie ein viel größeres Gewicht in der Schule bekommen sollen, als dies aktuell etwa in Deutschland der Fall ist. Diese Forderung bedeutet freilich nicht, dass die übrigen naturwissenschaftlichen und künstlerischen Schulfächer vernachlässigt werden sollen. In begrifflichen Reflexionen über ethische Fragestellungen sind wissenschaftliche Kenntnisse sowie Fähigkeiten wie logisches Denken, Einbildungskraft und Empathie involviert. So setzt ein tiefgreifendes und argumentatives Verständnis des moralischen Prinzips der ursprünglichen Gleichheit aller Menschen bestimmte Kenntnisse in Biologie voraus. Ein logisch korrektes Denken ist vonnöten, um die moralische Unzulässigkeit aller Formen von Rassismus aus diesem Prinzip ableiten zu können. Um die Tragweiten des menschlichen Leidens erspüren zu können, das Diskriminierungspraktiken hervorrufen, ist Einbildungskraft und Empathie notwendig – Fähigkeiten, die man am besten durch Beschäftigung mit Literatur kultiviert. Überhaupt, die ethische Ausrichtung von schulischem Unterricht ist nicht so sehr eine Frage der Auswahl von bestimmten Unterrichtsinhalten, sondern vielmehr der Leitperspektive, aus der diese Inhalte behandelt werden. Diese Perspektive ist nur dann als bildungsstiftend zu bezeichnen, wenn sie auf die Beantwortung einer übergreifenden Frage abzielt, die sich mit Bernard Williams als „Wie soll man leben?“ formulieren lässt (vgl. Williams 2011, S. 20–24, 146–172).

Mit anderen Worten erscheinen die akademischen Inhalte im Rahmen der bildungsstiftenden Perspektive nicht als neutrale Informationsbestände, sondern als Orientierungsmittel bei der Suche nach einem richtigen und guten Leben. Diese Inhalte können indes diese Funktion nur dann erfüllen, wenn sie so behandelt werden, dass sie in Verbindung mit den Intuitionen mit den Bedürfnissen, Wünschen und Idealen der Educanden gebracht werden – und zwar so, dass die Unterrichtsinhalte zur begrifflich-argumentativen, transformierenden Artikulation dieser Intuitionen, Bedürfnisse, Wünsche und Ideale führen.

6 Fazit und Ausblick

In diesem Aufsatz habe ich versucht, Hegels Verständnis vom Bildungsprozess des Subjekts zu rekonstruieren. Der Anfang dieses Prozesses ist markiert durch die Entstehung des Selbstbewusstseins des menschlichen Individuums in seinem Anerkennungsverhältnis zu einem anderen menschlichen Individuum. Im Mittelstadium des Bildungsprozesses steht zuerst die Entfremdung des Subjekts von den Sitten, die den intersubjektiven Raum des Wir konstituieren, in dem es aufwächst, und dann die darauffolgende begriffliche Überformung dieser Sitten. Parallel dazu erfolgen auch die Entfremdung und die begriffliche Überformung von den eigenen, zunächst unmittelbaren und quasi-natürlichen Bedürfnissen, Wünschen und Wertevorstellungen des Subjekts. Am Ende des Bildungsprozesses steht die Herausbildung des freien Willens des Subjekts, der in einem zweifachen Sinne objektiv ist: Der gebildete Wille ist objektiv erstens im Sinne, dass er nunmehr aus begrifflich artikulierten Wünschen, Absichten und Idealen besteht, die Allgemeingültigkeit beanspruchen können. Und er ist zweitens objektiv in dem Sinne, dass er nur im Rahmen von überindividuellen sozialen Institutionen existieren kann – womit *auch* Institutionen pädagogischer Natur gemeint sind.

Ferner habe ich versucht aufzuzeigen, dass Schulen nur dann Bildung im rekonstruierten Hegelschen Sinne initiieren und unterstützen können, wenn sie durch die Anerkennungsnormen der Empathie und Respekt gekennzeichnet sind. Diese Normen verwirklichen sich in dem Idealtypus eines schulischen Unterrichts, der sich durch die Vermittlung zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und Intuitionen einerseits und wissenschaftlichen und künstlerischen Inhalten andererseits charakterisiert, und in dessen Rahmen die curricularen Inhalte aus einer ethischen Perspektive und aus einer ethischen Fragestellung heraus behandelt werden.

Die Frage, die sich an dieser Stelle drängt, ist, mit welchen schulpolitischen Maßnahmen eine Annäherung an diesen Idealtypus von Unterricht erreicht werden kann, damit sich Schulen allmählich zu wirklichen Orten von Selbst-Bildung verwandeln können. Die Beantwortung dieser Frage erfordert die Durchführung von empirisch orientierten schulpolitischen Analysen und sprengt somit den Rahmen dieses Aufsatzes. Allerdings würde er seine Funktion erfüllen, wenn die in seinem Rahmen vorgenommen Rekonstruktion des hegelianischen Bildungsbegriffs als Anstoß für solche Studien dienen würde.

Literatur

- Brandom, Robert B. (2011): Knowing and Representing: Reading (between the lines of) Hegel's Introduction. The 2011 Munich Hegel Lectures. Handout and Text of Lecture One. <http://www.pitt.edu/~brandom/multimedia.html> (Öffnung am 23. 01. 14)
- Brandom, Robert B. (1994): Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment: Cambridge, MA, Harvard University Press
- Hegel, Georg W. F. (2010/1807): Phänomenologie des Geistes. Köln: Anaconda Verlag
- Hegel, Georg W. F. (2005/1822): Die Philosophie des Rechts. Vorlesungen von 1821/22 (Herausgegeben von Hansgeorg Hoppe). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hegel, Georg W. F. (1986/1821): Grundlinien der Philosophie des Rechts (G. W. F. Hegel Werke 7). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp
- Hoffmann, Thomas Sören (2009): Bildung, Entzweiung, Sprache. Zur Dialektik des Bildungsgeschehens nach Hegel. In: Axel Hutter; Markus Kartheining (Hrsg.): *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Kollektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*. Freiburg, München, S. 82–104
- Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung
- Schnädelbach, Herbert (2011): Georg Wilhelm Friedrich Hegel zur Einführung. 4. Auflage. Hamburg: Junius
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Williams, Bernard (2011): Ethics and the Limits of Philosophy. With a commentary on the text by A. W. Moore and a foreword by Jonathan Lear. London and New York: Routledge Classics

Krise der Identität in der krisenhaften Spätmoderne

IV

Eigenarbeit gefordert

Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften

Heiner Keupp

„Wenn ich mich sicher fühlen kann, werde ich eine komplexere Identität erwerben (...) Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren; ich werde Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor sein. Man stelle sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Erde beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen. Wenn sich die Identitäten vervielfältigen, teilen sich die Leidenschaften.“

Michael Walzer: Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie. Berlin 1992, S. 136.

„Und wenn sich Stadtviertel, Städte oder Nationen zu defensiven Zufluchtsorten gegen eine feindliche Welt entwickeln, dann kann es auch dazu kommen, dass sie sich Symbole des Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühls nur noch mittels Praktiken der Ausgrenzung und Intoleranz zu verschaffen vermögen.“

Richard Sennett: Etwas ist faul in der Stadt. In: DIE ZEIT vom 26. Januar 1996

1 Identität wird zum Thema

Im Spannungsfeld dieser beiden Aussagen ist der Diskurs über Identitäten in der Gegenwart angesiedelt. Worum geht es in diesem Diskurs? Es geht in ihm um den Versuch, auf die klassische Frage der Identitätsforschung eine zeitgerechte Antwort zu geben: Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Sich in einer solchen Welt individuell oder kollektiv in einer berechenbaren, geordneten und verlässlichen Weise dauerhaft verorten zu können, erweist sich als

unmöglich. Diese Vorstellung war wohl schon immer illusionär, aber es gibt gesellschaftliche Perioden, in denen sie mehr Evidenz hat, als in anderen. Es geht heute um die Überwindung von „Identitätszwängen“ und die Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen. Aber wir müssen auch das gewachsene Risiko des Scheiterns in dieser Suche nach einer lebhaften Identität in den Blick nehmen. Viele psychosoziale Problemlagen heute, verweisen auf diese Möglichkeiten des Scheiterns.

Wie bei vielen anderen Themen der Sozialwissenschaften verhält sich dies auch mit dem Thema Identität. Es hat einen gattungsgeschichtlichen Ursprung, aber es wird erst dadurch zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Reflexion, weil es seinen Status als selbstverständlich gegebene Folie menschlicher Selbstkonstruktionen verloren hat. Damit erfährt es eine krisenträchtige Fokussierung und zieht die Aufmerksamkeit der Menschen auf sich und – im Gefolge davon – auch der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung. Zygmunt Bauman (1997) stellt fest: „Identität kann nur als *Problem* existieren, sie war von Geburt an ein ‚Problem‘, wurde als Problem *geboren*. (...) Man denkt an Identität, wenn man nicht sicher ist, wohin man gehört. (...) ‚Identität‘ ist ein Name für den gesuchten Fluchtweg aus dieser Unsicherheit“ (ebd., S. 134). Aber dieser Weg führt nicht zu einem sicheren Hafen oder einer „festen Burg“, darauf zielen regressive Wünsche und fundamentalistische Angebote. Der in Israel lebende arabische Sozialwissenschaftler Sami Ma’ari hat aufgezeigt, dass Identität in erster Linie eine Konfliktarena darstellt: „Identitäten sind hochkomplexe, spannungsgeladene, widersprüchliche symbolische Gebilde – und nur der, der behauptet, er habe eine einfache, eindeutige, klare Identität – der hat ein Identitätsproblem“ (zit. Nach Baier 1985, S. 19).

Die Debatte über Identität wird in den Sozialwissenschaften seit zwei Jahrzehnten intensiv geführt und sie wird aus der Perspektive einer Krisendiagnose geführt. Dahin gelangen auch PsychotherapeutInnen, die ihre tagtäglichen eigenen und beruflichen Erfahrungen reflektieren. Das soll mit dem Ausschnitt aus einem Interview mit einer 45jährigen Psychologischen Psychotherapeutin mit psychoanalytischer Ausbildung verdeutlicht werden. Sie stellt dramatische Veränderung familiärer Lebensformen fest und fragt nach deren identitäre Konsequenzen:

„... Ich stelle mir auch vor, dass es für die Kinder verwirrend ist, also für die Identitätsbildung vor allem, belastend ... Aber das gilt ja nicht nur für die Kinder heute, sondern für Jugendliche und ... Erwachsene jeden Alters. Man kann so viele Identitäten annehmen und so viele Leute sein, und gleichzeitig so viel Verschiedenes tun und machen im Leben. Aber ... du bildest dann eine Identität aus, wenn Türen sich schließen, also du dich für Dinge entscheidest und andere Sachen dann halt nicht mehr gehen. Also durch ... durch Berufswahl zum Beispiel oder Wahl, wo man arbeiten möchte. Aber eben vorher auch durch ... ja, Familienidentität ... und wenn’s diese Möglichkeit nicht

mehr gibt, dann ... – wann bildet man dann eine Identität? Mit 45? Kurz vor der mid-life-crisis? Und diese Entwicklung finde ich schon sehr schwierig“¹

2 Dekonstruktion klassischer Identitätsvorstellungen

Sind es solche Erfahrungen und Beobachtungen, die uns veranlassen, über veränderte Modelle der Identitätsbildung nachzudenken und neue Modelle zu konstruieren? Aber gibt es nicht gut bewährte Konzepte, die auch jetzt genutzt werden könnten? Nehmen wir das klassische Modell der Identitätsentwicklung, das Erik H. Erikson vorgelegt hat (siehe Abb. 2.1). Für jeden Prüfling ist es attraktiv, weil es mit seiner stufenförmigen Ablaufgestalt eine wunderbare Gedächtnisstütze liefert. Warum sollten wir es revidieren oder uns gar von ihm verabschieden? Lassen wir diese Frage erst einmal noch offen und verschaffen wir uns erst einmal einen Überblick.

Als Erik H. Erikson 1970 in einer autobiographisch angelegten Rückschau die Resonanz seines 1946 eingeführten Identitätsbegriffs kommentierte, stellte er fest, „dass der Begriff Identität sich recht schnell einen angestammten Platz im Denken, oder jedenfalls im Wortschatz eines breiten Publikums in vielen Ländern gesichert hat – ganz zu schweigen von seinem Auftauchen in Karikaturen, die die jeweilige intellektuelle Mode spiegeln“ (Erikson 1982, S. 15). Dreieinhalb Jahrzehnte später müsste wohl seine Diagnose noch eindeutiger ausfallen: Identität ist ein Begriff, der im Alltag angekommen ist und dessen Nutzung durchaus inflationäre Züge angenommen hat. Er ist von Erikson längst abgekoppelt, aber der Anspruch auf eine fachwissenschaftliche Fortführung der Identitätsforschung sollte sinnvoller Weise bei Erikson anknüpfen. Auf den „Schultern des Riesen“ stehend lässt sich dann gut fragen, ob seine Antworten auf die Identitätsfrage ausreichen oder ob sie differenziert und weiterentwickelt werden müssen.

Die Frage nach der Identität hat eine universelle und eine kulturell-spezifische Dimensionierung. Es geht bei Identität immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also um die Produktion einer individuellen sozialen Verortung. Aber diese Passungsarbeit ist in „heißen Perioden“ der Geschichte für die Subjekte dramatischer als in „kühlen Perioden“, denn die kulturellen Prothesen für bewährte Passungen verlieren an Bedeutung. Die aktuellen Identitätsdiskurse sind als Beleg dafür zu nehmen, dass die Suche nach sozialer Verortung zu einem brisanten Thema geworden ist.

Die universelle Notwendigkeit zur individuellen Identitätskonstruktion verweist auf das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit. Es soll dem anthropologisch als „Mängelwesen“ bestimmbaren Subjekt eine

1 Dieses Interview stammt aus der Untersuchung von Cyris Khamneifar (2008).

Abbildung 2.1 Das epigenetische Schema der Identitätsentwicklung nach Erikson (1966, S. 150f.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I Säuglingsalter	Urvertrauen gg. Müttern				Unipolarität gg. vorzeitige Selbstdifferenzierung				I Säuglingsalter
II Kleinkindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel			Bipolarität gg. Autismus				II Kleinkindalter
III Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl		Spielidentifikation gg. (ödpale) Phantasieidentitäten				III Spielalter
IV Schulalter				Wertsinn gg. Minderwertigkeitsgefühl	Arbeitsidentifikation gg. Identitätssperre				IV Schulalter
V Adoleszenz	Zeitperspektive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewißheit gg. peinliche Identitätsbewußtheit	Experimentieren mit Rollen gg. negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeitslähmung	Identität gg. Identitätsdiffusion	Sexuelle Identität gg. bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gg. Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V Adoleszenz
VI Frühes Erwachsenenalter					Solidarität gg. soziale Isolierung	Intimität gg. Isolierung			VI Frühes Erwachsenenalter
VII Erwachsenenalter							Generativität gg. Selbstabsorption		VII Erwachsenenalter
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität gg. Lebens-Ekel	VIII Reifes Erwachsenenalter

Selbstverortung ermöglichen, liefert eine individuelle Sinnbestimmung, soll den individuellen Bedürfnissen sozial akzeptable Formen der Befriedigung eröffnen. Identität bildet ein selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und der äußeren Welt. Genau in dieser Funktion wird der Doppelcharakter von Identität sichtbar: Sie soll einerseits das unverwechselbar Individuelle, aber auch das soziale Akzeptable darstellbar machen. Deshalb stellt sie immer eine Kompromissbildung zwischen „Eigensinn“ und Anpassung dar und insofern ist der Identitätsdiskurs immer auch mit Bedeutungsvarianten von Autonomiestreben (z. B. Nunner-Winkler 1983) und Unterwerfung (so Adorno oder Foucault) assoziiert, aber erst in der dialektischen Verknüpfung von Autonomie bzw. Unterwerfung mit den jeweils verfügbaren Kontexten sozialer Anerkennung entsteht ein konzeptuell ausreichender Rahmen.

Identität im psychologischen Sinne ist die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit für eine lebensgeschichtliche und situationsübergreifende Gleichheit in der Wahrnehmung der eigenen Person und für eine innere Einheitlichkeit trotz äußerer Wandlungen. Damit hat die Psychologie eine philosophische Frage aufgenommen, die Platon in klassischer Weise formuliert hatte. In seinem Dialog ‚Symposion‘ (‚Das Gastmahl‘) lässt er Sokrates in folgender Weise zu Wort kommen:

„... auch jedes einzelne lebende Wesen wird, solange es lebt, als dasselbe angesehen und bezeichnet: z. B. ein Mensch gilt von Kindesbeinen an bis in sein Alter als der gleiche. Aber obgleich er denselben Namen führt, bleibt er doch niemals in sich selbst gleich, sondern einerseits erneuert er sich immer, andererseits verliert er anderes: an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und seinem ganzen körperlichen Organismus. Und das gilt nicht nur vom Leibe, sondern ebenso von der Seele: Charakterzüge, Gewohnheiten, Meinungen, Begierden, Freuden und Leiden, Befürchtungen: alles das bleibt sich in jedem einzelnen niemals gleich, sondern das eine entsteht, das andere vergeht“ (Platon 1958, 127 f.).

Dieses Problem der Gleichheit in der Verschiedenheit beherrscht auch die aktuellen Identitätstheorien. Für Erik Erikson, der den durchsetzungsfähigsten Versuch zu einer psychologischen Identitätstheorie unternommen hat, besteht „das Kernproblem der Identität in der Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten“ (1964, S. 87). An anderer Stelle definiert er Identität als ein Grundgefühl:

„Das Gefühl der Ich-Identität ist das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten“ (1966, S. 107).

Identität wird von Erikson also als ein Konstrukt entworfen, mit dem das subjektive Vertrauen in die eigene Kompetenz zur Wahrung von Kontinuität und Ko-

härenz formuliert wird. Dieses „Identitätsgefühl“ (vgl. Bohleber 1997) oder dieser „sense of identity“ (Greenwood 1994) ist die Basis für die Beantwortung der Frage: „Wer bin ich?“, die in einfachster Form das Identitätsthema formuliert. So einfach diese Frage klingen mag, sie eröffnet darüber hinaus komplexe Fragen der inneren Strukturbildung der Person.

Die Konzeption von Erikson ist in den 80er Jahren teilweise heftig kritisiert worden. Die Kritik bezog sich vor allem auf seine Vorstellung eines kontinuierlichen Stufenmodells, dessen adäquates Durchlaufen bis zur Adoleszenz eine Identitätsplattform für das weitere Erwachsenenleben sichern würde. Das Subjekt hätte dann einen stabilen Kern ausgebildet, ein „inneres Kapital“ (Erikson 1966, S. 107) akkumuliert, das ihm eine erfolgreiche Lebensbewältigung sichern würde. So wird die Frage der Identitätsarbeit ganz wesentlich an die Adoleszenzphase geknüpft. In einem psychosozialen Moratorium wird den Heranwachsenden ein Experimentierstadium zubilligt, in dem sie die adäquate Passung ihrer inneren mit der äußeren Welt herauszufinden haben. Wenn es gelingt, dann ist eine tragfähige Basis für die weitere Biographie gelegt. Thematisiert wurde auch die Eriksonsche Unterstellung, dass eine problemlose Synchronisation von innerer und äußerer Welt gelingen würde. Die Leiden, der Schmerz und die Unterwerfung, die mit diesem Einpassungsprozess gerade auch dann, wenn er gesellschaftlich als gelungen gilt, verbunden sind, werden nicht aufgezeigt.

Das Konzept von Erikson ist offensichtlich unauflöslich mit dem Projekt der Moderne verbunden. Es überträgt auf die Identitätsthematik ein modernes Ordnungsmodell regelhaft-linearer Entwicklungsverläufe. Es unterstellt eine gesellschaftliche Kontinuität und Berechenbarkeit, in die sich die subjektive Selbstfindung verlässlich einbinden kann. Gesellschaftliche Prozesse, die mit Begriffen wie Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung angesprochen sind, haben das Selbstverständnis der klassischen Moderne grundlegend in Frage gestellt. Der dafür stehende Diskurs der Postmoderne hat auch die Identitätstheorie erreicht. In ihm wird ein radikaler Bruch mit allen Vorstellungen von der Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Identität vollzogen. Es wird unterstellt, „dass jede gesicherte oder essentialistische Konzeption der Identität, die seit der Aufklärung den Kern oder das Wesen unseres Seins zu definieren und zu begründen hatte, der Vergangenheit angehört“ (Hall 1994, S. 181).

In der Dekonstruktion grundlegender Koordinaten modernen Selbstverständnisses sind vor allem Vorstellungen von Einheit, Kontinuität, Kohärenz, Entwicklungslogik oder Fortschritt zertrümmert worden. Begriffe wie Kontingenz, Diskontinuität, Fragmentierung, Bruch, Zerstreuung, Reflexivität oder Übergänge sollen zentrale Merkmale der Welterfahrung thematisieren. Identitätsbildung unter diesen gesellschaftlichen Signaturen wird von ihnen durch und durch bestimmt. Identität wird deshalb auch nicht mit mehr als Entstehung eines inneren Kerns thematisiert, sondern als ein Prozessgeschehen beständiger „alltäglicher Identitätsarbeit“, als permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren

Welten. Die Vorstellung von Identität als einer fortschreitenden und abschließbaren Kapitalbildung wird zunehmend abgelöst durch die Idee, dass es bei Identität um einen „Projektentwurf“ des eigenen Lebens“ (Fend 1991, S. 21) geht oder um die Abfolge von Projekten, wahrscheinlich sogar um die gleichzeitige Verfolgung unterschiedlicher und teilweise widersprüchlicher Projekte über die ganze Lebensspanne hinweg.

3 Spätmoderne gesellschaftliche Verhältnisse

Im globalisierten Kapitalismus vollziehen sich dramatische Veränderungen auf allen denkbaren Ebenen und in besonderem Maße auch in unseren Lebens- und Innenwelten. Es sind vor allem folgende Erfahrungskomplexe, die mit diesem gesellschaftlichen Strukturwandel verbunden sind und die eine Mischung von Belastungen, Risiken und auch Chancen beinhalten, aber genau in dieser Mischung eine hohe Ambivalenz implizieren:

Wir erleben, erleiden und erdulden eine Beschleunigung und Verdichtung in den Alltagswelten, die zu dem Grundgefühl beitragen, getrieben zu sein, nichts auslassen zu dürfen, immer auf dem Sprung sein zu müssen, keine Zeit zu vergeuden und Umwege als Ressourcenvergeudung zu betrachten. Verkürzte Schulzeiten, Verschulung des Studiums, um den jung-dynamischen „Arbeitskraftunternehmer“ möglichst schnell in die Berufswelt zu transportieren oder die Reduktion der Lebensphasen, in denen man als produktives Mitglied der Gesellschaft gelten kann, erhöhen permanent den Beschleunigungsdruck.

Wir spüren die Erwartungen, ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) zu werden, das sein Leben als eine Abfolge von Projekten sieht und angeht, die mit klugem Ressourceneinsatz optimal organisiert werden müssen. Auch staatliches Handeln, nicht zuletzt im Bereich der Sozialpolitik, setzt immer stärker auf das individuelle Risikomanagement anstelle von kollektiver Daseinsvorsorge. Ich bin für meine Gesundheit, für meine Fitness, für meine Passung in die Anforderungen der Wissensgesellschaft selbst zuständig – auch für mein Scheitern. Nicht selten erlebt sich das angeblich „selbstwirksame“ unternehmerische Selbst als „untenommenes Selbst“ (Freitag 2008).

Wir erleben eine Deregulierung von Rollenschemata, die einerseits als Gewinn an selbstbestimmter Lebensgestaltung verstanden wird, die aber andererseits in die Alltagswelten eine Unsicherheit hineinträgt, die nicht immer leicht akzeptiert und ertragen werden kann. Die Erfahrung der allenthalben erlebten Enttraditionalisierung ist nicht selten ein Antrieb für die Suche nach Verortung in fundamentalistischen Weltbildern.

Die Arbeit an der eigenen Identität wird zu einem unabschließbaren Projekt und erfordert lebenslange Aufmerksamkeit. Fertige soziale Schnittmuster für die alltägliche Lebensführung verlieren ihren Gebrauchswert. Sowohl die individu-

elle Identitätsarbeit als auch die Herstellung von gemeinschaftlich tragfähigen Lebensmodellen unter Menschen, die in ihrer Lebenswelt aufeinander angewiesen sind, erfordert ein eigenständiges Verknüpfen von Fragmenten. Bewährte kulturelle Modelle gibt es dafür immer weniger. Die roten Fäden für die Stimmigkeit unserer inneren Welten zu spinnen, wird ebenso zur Eigenleistung der Subjekte wie die Herstellung lebbarer Alltagswelten. Menschen in der Gegenwart brauchen die dazu erforderlichen Lebenskompetenzen in einem sehr viel höheren Maße als die Generationen vor ihnen.

All die Anstrengungen, allzeit fit, flexibel und mobil zu sein, sind nicht nur als Kür zu betrachten, sondern sie werden von der Angst motivational befeuert, nicht dazu zu gehören. Wir führen gegenwärtig eine höchst relevante Fachdiskussion um das Thema Exklusion und Inklusion. Vom „abgehängten Prekariat“ spricht die Friedrich-Ebert-Stiftung, von den „Ausgegrenzten der Moderne“ Zygmunt Bauman (2005). Die Sorge, nicht mehr gesellschaftlich einbezogen, gefragt und gebraucht zu werden, bestimmt viele Menschen und sie sind deshalb oft bereit, sich an Bedingungen anzupassen, die ihnen nicht guttun. Die Suche nach sicheren Bezugspunkten für einen gesicherten Fundament für ihre Alltagsbewältigung wird noch verstärkt, durch die Entwicklung hin zu einer „Sicherheitsgesellschaft“, die die defensive Variante des Ordnungstraumes der Moderne darstellt: Diese hatte und hat den Anspruch, alles Unberechenbare, Uneindeutige, Ambivalente, Fremde und Störende zu beseitigen und eine berechenbare und eindeutige Welt geschaffen. Auch wenn dieser Traum dieser Moderne nur noch selten in naiver Emphase vorgetragen wird, es gibt ihn noch und die Sicherheitsgesellschaft lebt davon. Sie will möglichst Risiken eliminieren und verstärkt dafür ihre Sicherheitssysteme. Schäubles Gesellschaftsbild kann man so einordnen.

Die Landnahme des Kapitalismus hat längst in unseren beruflichen Welten stattgefunden. Erich Wulff (1971) hat einst in den 70er Jahren einen spannenden Aufsatz „Der Arzt und das Geld“ veröffentlicht und hat aufgezeigt, wie die Geldlogik unbemerkt die ärztliche Fachlichkeit und Ethik unterhöhlt. Wir haben uns angewidert abgewendet und wollten für den Bereich der psychosozialen Versorgung einen anderen Weg gehen. Inzwischen hat uns die Monetarisierung, die Ökonomisierung oder die „Vertriebswirtschaftlichung“ voll erreicht und Qualität scheint nur noch in Geldwert ausgedrückt zu werden.

Diese Alltagserfahrungen werden in den sozialwissenschaftlichen Gegenwartsanalysen aufgegriffen und auf ihre strukturellen Ursachen bezogen.

Jürgen Habermas (1998) hat einen „Formenwandel sozialer Integration“ diagnostiziert, der in Folge einer „postnationalen Konstellation“ entsteht: „Die Ausweitung von Netzwerken des Waren-, Geld-, Personen- und Nachrichtenverkehrs fördert eine Mobilität, von der eine sprengende Kraft ausgeht“ (ebd., S. 126). Diese Entwicklung fördert eine „zweideutige Erfahrung“: „die Desintegration haltgebender, im Rückblick autoritärer Abhängigkeiten, die Freisetzung aus gleichmaßen orientierenden und schützenden wie präjudizierenden und gefangen neh-

menden Verhältnissen. Kurzum, die Entbindung aus einer stärker integrierten Lebenswelt entlässt die Einzelnen in die Ambivalenz wachsender Optionsspielräume. Sie öffnet ihnen die Augen und erhöht zugleich das Risiko, Fehler zu machen. Aber es sind dann wenigstens die eigenen Fehler, aus denen sie etwas lernen können“ (ebd., S. 126 f.).

Der mächtige neue Kapitalismus, der die Containergestalt des Nationalstaates demontiert hat, greift unmittelbar auch in die Lebensgestaltung der Subjekte ein. Auch die biographischen Ordnungsmuster erfahren eine reale Dekonstruktion. Am deutlichsten wird das in Erfahrungen der Arbeitswelt.

Einer von drei Beschäftigten in den USA hat mit seiner gegenwärtigen Beschäftigung weniger als ein Jahr in seiner aktuellen Firma verbracht. Zwei von drei Beschäftigten sind in ihren aktuellen Jobs weniger als fünf Jahre. Vor 20 Jahren waren in Großbritannien 80 % der beruflichen Tätigkeiten vom Typus der 40 zu 40 (eine 40-Stunden-Woche über 40 Berufsjahre hinweg). Heute gehören gerade noch einmal 30 % zu diesem Typus und ihr Anteil geht weiter zurück.

Kenneth J. Gergen (2000) sieht ohne erkennbare Trauer durch die neue Arbeitswelt den „Tod des Selbst“, jedenfalls jenes Selbst, das sich der heute allüberall geforderten „Plastizität“ nicht zu fügen vermag. Er sagt:

„Es gibt wenig Bedarf für das innengeleitete, ‚one-style-for-all‘ Individuum. Solch eine Person ist beschränkt, engstirnig, unflexibel. (...) Wie feiern jetzt das proteische Sein (...) Man muss in Bewegung sein, das Netzwerk ist riesig, die Verpflichtungen sind viele, Erwartungen sind endlos, Optionen allüberall und die Zeit ist eine knappe Ware“ (ebd., S. 104).

In seinem viel beachteten Buch „Der flexible Mensch“ liefert Richard Sennett (1998) eine weniger positiv gestimmte Analyse der gegenwärtigen Veränderungen in der Arbeitswelt. Der „Neue Kapitalismus“ überschreitet alle Grenzen, demonstriert institutionelle Strukturen, in denen sich für die Beschäftigten Berechenbarkeit, Arbeitsplatzsicherheit und Berufserfahrung sedimentieren konnten. An ihre Stelle ist die Erfahrung einer (1) „Drift“ getreten: Von einer „langfristigen Ordnung“ zu einem „neuen Regime kurzfristiger Zeit“ (ebd., S. 26). Und die Frage stellt sich in diesem Zusammenhang, wie dann überhaupt noch Identifikationen, Loyalitäten und Verpflichtungen auf bestimmte Ziele entstehen sollen. Die fortschreitende (2) *Deregulierung*: Anstelle fester institutioneller Muster treten netzwerkartige Strukturen. Der flexible Kapitalismus baut Strukturen ab, die auf Langfristigkeit und Dauer angelegt sind. „Netzwerkartige Strukturen sind weniger schwerfällig“. An Bedeutung gewinnt die „Stärke schwacher Bindungen“, womit zum einen gemeint ist, „dass flüchtige Formen von Gemeinsamkeit den Menschen nützlicher seien als langfristige Verbindungen, zum anderen, dass starke soziale Bindungen wie Loyalität ihre Bedeutung verloren hätten“ (ebd., S. 28). Die permanent geforderte Flexibilität entzieht (3) „festen Charaktereigenschaf-

ten“ den Boden und erfordert von den Subjekten die Bereitschaft zum „Vermeiden langfristiger Bindungen“ und zur „Hinnahme von Fragmentierung“. Diesem Prozess geht nach Sennett immer mehr ein begreifbarer Zusammenhang verloren. Die Subjekte erfahren das als (4) *Deutungsverlust*: „Im flexiblen Regime ist das, was zu tun ist, *unlesbar* geworden“ (ebd., S. 81). So entsteht der Menschentyp des (5) flexiblen Menschen, der sich permanent fit hält für die Anpassung an neue Marktentwicklungen, der sich zu sehr an Ort und Zeit bindet, um immer neue Gelegenheiten nutzen zu können. Lebenskohärenz ist auf dieser Basis kaum mehr zu gewinnen. Sennett hat erhebliche Zweifel, ob der flexible Mensch menschenmöglich ist. Zumindest kann sich der Mensch nicht verorten und binden. Die wachsenden Gemeinschaftssehnsüchte (6) interpretiert er als regressive Bewegung, eine „Mauer gegen eine feindliche Wirtschaftsordnung“ hochzuziehen (ebd., S. 190). „Eine der unbeabsichtigten Folgen des modernen Kapitalismus ist die Stärkung des Ortes, die Sehnsucht der Menschen nach Verwurzelung in einer Gemeinde. All die emotionalen Bedingungen modernen Arbeitens beleben und verstärken diese Sehnsucht: die Ungewissheiten der Flexibilität; das Fehlen von Vertrauen und Verpflichtung; die Oberflächlichkeit des Teamworks; und vor allem die allgegenwärtige Drohung, ins Nichts zu fallen, nichts ‚aus sich machen‘ zu können, das Scheitern daran, durch Arbeit eine Identität zu erlangen. All diese Bedingungen treiben die Menschen dazu, woanders nach Bindung und Tiefe zu suchen“ (ebd., S. 189 f.).

Im Rahmen dieses Deutungsrahmens räumt Sennett dem „Scheitern“ oder der mangelnden kommunikativen Bearbeitung des Scheiterns eine zentrale Bedeutung ein: „Das *Scheitern* ist das große Tabu (...) Das Scheitern ist nicht länger nur eine Aussicht der sehr Armen und Unterprivilegierten; es ist zu einem häufigen Phänomen im Leben auch der Mittelschicht geworden“ (Sennett 1998, S. 159). Dieses Scheitern wird oft nicht verstanden und mit Opfermythen oder mit Feindbildkonstruktionen beantwortet. Aus der Sicht von Sennett kann es nur bewältigt werden, wenn es den Subjekten gelingt, das Gefühl zielloser inneren Dahintreibens, also die „drift“ zu überwinden. Für wenig geeignet hält er die postmodernen Erzählungen. Er zitiert Salman Rushdie als Patchworkpropheten, für den das moderne Ich „ein schwankendes Bauwerk ist, das wir aus Fetzen, Dogmen, Kindheitsverletzungen, Zeitungsartikeln, Zufallsbemerkungen, alten Filmen, kleinen Siegen, Menschen, die wir hassen, und Menschen, die wir lieben, zusammensetzen“ (ebd., S. 181). Solche Narrationen stellen ideologische Reflexe und kein kritisches Begreifen dar, sie spiegeln „die Erfahrung der Zeit in der modernen Politikökonomie“: „Ein nachgiebiges Ich, eine Collage aus Fragmenten, die sich ständig wandelt, sich immer neuen Erfahrungen öffnet – das sind die psychologischen Bedingungen, die der kurzfristigen, ungesicherten Arbeitserfahrung, flexiblen Institutionen, ständigen Risiken entsprechen“ (ebd., S. 182). Für Sennett befindet sich eine so bestimmte „Psyche in einem Zustand endlosen Werdens – ein Selbst, das sich nie vollendet“ und für ihn folgt daraus, dass es „unter diesen Umständen

keine zusammenhängende Lebensgeschichte geben (kann), keinen klärenden Moment, der das ganze erleuchtet“ (ebd., S. 182). Daraus folgt dann auch eine heftige Kritik an postmodernen Narrationen: „Aber wenn man glaubt, dass die ganze Lebensgeschichte nur aus einer willkürlichen Sammlung von Fragmenten besteht, lässt das wenig Möglichkeiten, das plötzliche Scheitern einer Karriere zu verstehen. Und es bleibt kein Spielraum dafür, die Schwere und den Schmerz des Scheiterns zu ermessen, wenn Scheitern nur ein weiterer Zufall ist“ (ebd., S. 182)

4 Erschöpft von der grenzenlosen Identitätsarbeit: Depressionen

Ist es gewagt, diese gesellschaftlichen Veränderungen mit der sich immer deutlicher belegbaren Zunahme psychischer Störungen, vor allem der Depression, in Verbindung zu bringen? Die uns vorliegenden epidemiologischen Daten, die immer stärker die Einschätzung stützen, dass die Depression zur Volkskrankheit Nr. 1 wird, legen die Frage nahe, was dafür die Ursachen sein könnten. Der Frankfurter Psychoanalytiker Deserno (2005) schreibt dazu:

„Seit etwa 15 Jahren zeichnet sich deutlich ab, dass Depressionen für den spätmodernen Lebensstil beispielhaft werden könnten, und zwar in dem Sinne, dass sie das Negativbild der Anforderungen beziehungsweise paradoxen Zumutungen der gesellschaftlichen Veränderungen darstellen und deshalb in besorgniserregender Weise zunehmen könnten, wie von der Weltgesundheitsorganisation hochgerechnet: Im Jahr 2020 sollen Depressionen weltweit und in allen Bevölkerungsschichten die zweithäufigste Krankheitsursache sein“.

Und die deutsche Stimme der WHO, Ilona Kickbusch, hat sich so zu diesem Thema geäußert:

„Immer mehr Menschen haben mit einem immer schnelleren Wandel von Lebens-, Arbeits- und Umweltbedingungen zu kämpfen. Sie können das Gleichgewicht zwischen Belastungs- und Bewältigungspotentialen nicht mehr aufrechterhalten und werden krank. Depression ist zum Beispiel nach den Statistiken der Weltgesundheitsorganisation eine der wichtigsten Determinanten der Erwerbsunfähigkeit. (...) Schon heute sind weltweit ca. 121 Millionen Menschen von Depressionen betroffen. Denn unser Leben gewinnt zunehmend ‚an Fahrt‘, sei es zwischenmenschlich, gesellschaftlich, wirtschaftlich oder im Informations- und Freizeitbereich“ (ebd., S. 15).

Die uns vorliegenden Daten lassen sich durchaus als empirische Untermauerung solcher Aussagen lesen. Ich greife auf die DAK-Daten von 2005 und 2008 zurück und sie zeigen, dass die Diagnose Depression immer häufiger gestellt wird. Zu-

nehmend gilt das auch für Heranwachsende und insbesondere für junge Erwachsene. Das Deutsche Studentenwerk hat in einer vielbeachteten Presseerklärung darauf aufmerksam gemacht, dass auch bei Studierenden ein wachsender Beratungsbedarf wegen depressiver Probleme entstanden sei. Im Deutsche Studentenwerk Journal 2007 wird darauf hingewiesen: Immer mehr Studierende leiden unter dem für Manager typischen Burnout-Syndrom wie Depressionen, Angstattacken, Versagensängsten, Schlafstörungen oder Magenkrämpfen. In den Psychologischen Beratungsstellen der Studentenwerke würden sich verstärkt Studierende mit solchen Beschwerden melden, heißt es in dem Beitrag. DSW-Präsident Prof. Dr. Rolf Dobischat spricht von einer Besorgnis erregenden Entwicklung. Er sagte:

„Die Studierenden stehen unter immer stärkerem Erwartungs-, Leistungs- und vor allem Zeitdruck. Die vielen laufenden Hochschulreformen dürfen aber nicht dazu führen, dass ein Studium krank macht. Dobischat appellierte an die Hochschulen, insbesondere die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge nicht zu überfrachten. Gemäß der aktuellen 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hat jeder siebte Studierende Beratungsbedarf zu depressiven Verstimmungen sowie zu Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten; jeder siebte Studierende will sich zu Prüfungsängsten beraten lassen“.

Welche Schlüsse ziehen wir aus solchen Befunden? Aus Frankreich kam kürzlich unter dem Titel „Das erschöpfte Selbst“ von Alain Ehrenberg ein wichtiger Beitrag, der eine wichtige Brücke zwischen sozialwissenschaftlicher Gegenwartsdeutung und der Zunahme diagnostizierter Depressionen schlägt. Er geht davon aus, dass Subjekte in der globalisierten Gesellschaft ein hohes Maß an Identitätsarbeit leisten müssen (Keupp et al. 2006). Die zunehmende Erosion traditioneller Lebenskonzepte, die Erfahrung des „disembedding“ (Giddens), die Notwendigkeit zu mehr Eigenverantwortung und Lebensgestaltung haben Menschen in der Gegenwartsgesellschaft viele Möglichkeiten der Selbstgestaltung verschafft. Zugleich ist aber auch das Risiko des Scheiterns gewachsen. Vor allem die oft nicht ausreichenden psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen erhöhen diese Risikolagen. Die gegenwärtige Sozialwelt ist als „flüchtige Moderne“ charakterisiert worden (Bauman 2000), die keine stabilen Bezugspunkte für die individuelle Identitätsarbeit zu bieten hat und den Subjekten eine endlose Suche nach den richtigen Lebensformen abverlangt. Diese Suche kann zu einem „erschöpften Selbst“ führen, das an den hohen Ansprüchen an Selbstverwirklichung und Glück gescheitert ist (Ehrenberg 2004). Eine zweite aktuelle Dissertation von Elisabeth Summer (2008), einer langjährig erfahrenen Psychotherapeutin, die mit dem an Ehrenberg geschärften Blick ihren 10jährigen KlientInnenstamm reanalysiert hat, zeigt deutlich, dass die ins Ich-Ideal verinnerlichten gesellschaftlichen Leistungs- und Selbstwirklichungsideologien eine destruktive Dynamik auslösen können. Es

handelt sich also nicht um eine „Krankheit der Freiheit“, sondern um die Folgen einer individuellen Verinnerlichung der marktradikalen Freiheitsideologien.

Wenn wir diese Spur weiterverfolgen wollen, dann reicht es offensichtlich nicht, nur über „psychohygienische“ und psychotherapeutische Wege zu reden, so wichtig diese sind, wenn Menschen schwere psychische Probleme haben. Es ist notwendig, den gesellschaftlichen Rahmen mit in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, wie er einerseits den einzelnen Menschen mit Erwartungen und Ansprüchen fordert und zunehmend überfordert und andererseits die „vereinzelt Einzelnen“ damit alleine lässt. Hier ist keine strategische Böswilligkeit zu unterstellen, sondern da ist eher ein Auto auf rasanter Fahrt, in dem zwar ständig das Gaspedal gedrückt wird, aber ein Bremspedal scheint es nicht zu geben. Wir haben es mit einer tiefen Krise im gesellschaftlichen Selbstverständnis zu tun, das sich nicht einmal mehr über unterschiedliche mögliche Zielvorstellungen streitet, sondern einfach keine mehr hat. Es gibt kaum eine Idee über den Tag hinaus und auf allen Ebenen sehen wir das, was Lasch (1984) in seiner Diagnose vom „minimal self“ schon Mitte der 1980er Jahre festgestellt hatte und Habermas (1985) zur gleichen Zeit meinte, als er analysierte, uns seien die „utopischen Energien“ ausgegangen; ganz präzise zitiert, ist bei ihm von der „Erschöpfung der utopischen Energien“ die Rede. Es geht um Problemlösungen für den Augenblick, der Tag, die Legislaturperiode oder der anstehende Quartalsbericht muss überstanden werden. Die mangelnde Zielorientierung verbirgt sich, ohne sich wirklich verstecken zu können, hinter phrasenhaft verwendeten Begriffen wie „Reform“, „Vision“ oder „Leitbild“. In hektischer Betriebsamkeit wird jeden Tag eine Lösung verworfen und wie in einem Hamsterrad wird die gleiche Inszenierung noch einmal aufgelegt, aber wieder wird sie als „Reform“, „Vision“ oder „Leitbild“ verkauft. Keiner glaubt mehr daran, es ist eine Art kollektiver „Wiederholungszwang“ oder eine „manische“ Verleugnung der Ziel- und Aussichtslosigkeit. Hier zeichnet sich eine Gesamtsituation ab, die man mit dem Begriff „erschöpfte Gesellschaft“ überschreiben könnte.

5 Wie heute Identitätsarbeit geleistet wird

Mit welchen Bildern oder Metaphern können wir die aktuelle Identitätsarbeit zum Ausdruck bringen? Schon eigene Alltagserfahrungen stützen die Vermutung, dass von den einzelnen Personen eine hohe Eigenleistung bei diesem Prozess der konstruktiven Selbstverortung zu erbringen ist. Sie müssen Erfahrungsfragmente in einen für sie sinnhaften Zusammenhang bringen. Diese individuelle Verknüpfungsarbeit nenne ich „Identitätsarbeit“, und ich habe ihre Typik mit der Metapher vom „Patchwork“ auszudrücken versucht (1988). Diese Metapher hat unseren wissenschaftlichen Suchprozess angeleitet und in Bezug auf das Ergebnis alltäglicher Identitätsarbeit bleibt sie hilfreich (vgl. Keupp et al. 2006): In ihren

Identitätsmustern fertigen Menschen aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde und diese sind Resultat der schöpferischen Möglichkeiten der Subjekte. Uns hat vor allem das „Wie“ interessiert, der Herstellungsprozess: Wie vollzieht sich diese Identitätsarbeit? Oder im Bild gesprochen: Wie fertigen die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Wie entsteht der Entwurf für eine kreative Verknüpfung? Wie werden Alltagserfahrungen zu Identitätsfragmenten, die Subjekte in ihrem Identitätsmuster bewahren und sichtbar unterbringen wollen? Woher nehmen sie Nadel und Faden und wie haben sie das Geschick erworben, mit ihnen so umgehen zu können, dass sie ihre Gestaltungswünsche auch umsetzen können? Und schließlich: Woher kommen die Entwürfe für die jeweiligen Identitätsmuster? Gibt es gesellschaftlich vorgefertigte Schnittmuster, nach denen man sein eigenes Produkt fertigen kann? Gibt es Fertigpackungen mit allem erforderlichen Werkzeug und Material, das einem die Last der Selbstschöpfung ersparen kann?

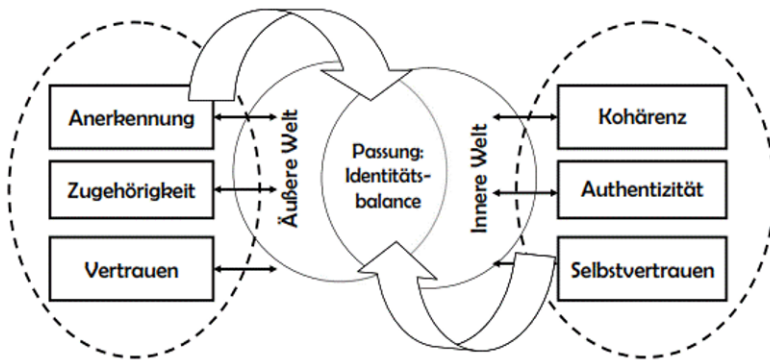
Unsere Ausgangsfragestellung war – jenseits aller normativer Vorannahmen – die folgende: Die Erste Moderne hat normalbiographische Grundrisse geliefert, die als Vorgaben für individuelle Identitätsentwürfe gedient haben. Innerhalb dieser Grundrisse bildete die berufliche Teilidentität eine zentrale Rolle, die für die Identitätsarbeit der Subjekte Ordnungsvorgaben schuf. In der Zweiten Moderne verlieren diese Ordnungsvorgaben an Verbindlichkeit und es stellt sich dann die Frage, wie Identitätskonstruktionen jetzt erfolgen.

Wie könnte man die Aufgabenstellung für unsere alltägliche Identitätsarbeit formulieren? Hier meine thesenartige Antwort:

Identitätsarbeit hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum „Selbsttätigwerden“ oder zur „Selbsteinbettung“. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung.

Im Zentrum der Anforderungen für eine gelingende Lebensbewältigung stehen also die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn. Das alles findet natürlich in einem mehr oder weniger förderlichen soziokulturellen Rahmen statt, der aber die individuelle Konstruktion dieser inneren Gestalt nie ganz abnehmen kann. Es gibt gesellschaftliche Phasen, in denen die individuelle Lebensführung in einen stabilen kulturellen Rahmen „eingebettet“ wird, der Sicherheit, Klarheit, aber auch hohe soziale Kontrolle vermittelt und es gibt Perioden der „Entbettung“ (Giddens 1997, S. 123), in denen die individuelle Lebensführung wenige kulturelle Korsettstangen nutzen kann bzw. von ihnen eingezwängt wird und eigene

Abbildung 5.1 Grundzüge der Identitätsarbeit



Optionen und Lösungswege gesucht werden müssen. Gerade in einer Phase gesellschaftlicher Modernisierung, wie wir sie gegenwärtig erleben, ist eine selbstbestimmte „Politik der Lebensführung“ unabdingbar.

Diese Lebensführung lässt sich als kontinuierliche identitäre Passungsarbeit verstehen, die die innere Welt der Subjekte mit ihren spezifischen Bedürfnissen, Ideen und Phantasien mit den Erwartungshorizonten der äußeren Welt in eine tragfähige Balance zu bringen hat. In der äußeren Welt der aktuellen Lebenskontexte sind Subjekte für Subjektpositionierung auf Anerkennung, Zugehörigkeit und Vertrauen angewiesen, aber es bleibt in der Regel eine Spannung zwischen den Idealen und Bedürfnissen, die nicht immer in vollem Umfang sozial akzeptabel dargestellt werden können. Für das subjektive Identitätsempfinden ist entscheidend, dass die jeweilige Passungsfiguration als authentisch und kohärent erlebt wird und auf dieser Basis Selbstvertrauen und situative Handlungsfähigkeit möglich sind (siehe hierzu auch Abb. 5.1).

6 Welche Ressourcen werden benötigt?

Ich hatte schon anfänglich die zentralen Fragen aufgeworfen, die heutige Identitätsforschung zu beantworten hat: Wie fertigen die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Wie entsteht der Entwurf für eine kreative Verknüpfung? Wie werden Alltagserfahrungen zu Identitätsfragmenten, die Subjekte in ihrem Identitätsmuster bewahren und sichtbar unterbringen wollen? Woher nehmen sie Nadel und Faden und wie haben sie das Geschick erworben, mit ihnen so umgehen zu können, dass sie ihre Gestaltungswünsche auch umsetzen können? Welche Ressourcen werden denn nun benötigt, um selbstbestimmt und selbstwirksam ei-

gene Wege in einer so komplex gewordenen Gesellschaft gehen zu können? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich die folgenden nennen:

Für die Gewinnung von Lebenssouveränität ist lebensgeschichtlich in der Startphase des Lebens ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des Lebens eine zentrale Voraussetzung, ich nenne es ein *Urvertrauen zum Leben*. Es ist begründet in der Erfahrung, dass man gewünscht ist, dass man sich auf die Personen, auf die man existentiell angewiesen ist, ohne Wenn und Aber verlassen kann. Es ist das, was die Bindungsforschung eine sichere Bindung nennt, die auch durch vorübergehende Abwesenheit von Bezugspersonen und durch Konflikte mit ihnen nicht gefährdet.

Eine Bindung, die nicht das Loslassen ermutigt, ist keine sichere Bindung, deswegen hängt eine gesunde Entwicklung an der Erfahrung der *Dialektik von Bezo-genheit und Autonomie*. Schon Erikson hat uns aufgezeigt, dass Autonomie nur auf der Grundlage eines gefestigten Urvertrauens zu gewinnen ist. Die Psychoanalytikerin Jessica Benjamin (1993) hat in ihrem so wichtigen Buch „Die Fesseln der Liebe“ deutlich gemacht, dass sich gerade im Schatten der Restbestände patriarchaler Lebensformen Frauen und Männer in je geschlechtsspezifischer Vereinseitigung dem Pol Bezo-genheit oder Autonomie zuordnen und so die notwendige Dialektik zerstören. Herauskommt das Jammergeheul misslingender Beziehungen: „Du verstehst mich nicht!“

Lebenskompetenz braucht einen *Vorrat von „Lebenskohärenz“*. Aaron Antonovsky (1997) hat in seinem salutogenetischen Modell nicht nur die individuelle identitäts- und gesundheitsbezogene Relevanz des „sense of coherence“ aufgezeigt, sondern auch Vorarbeiten zu einem Familienkohärenzgefühl hinterlassen. Werte und Lebenssinn stellen Orientierungsmuster für die individuelle Lebensführung dar. Sie definieren Kriterien für wichtige und unwichtige Ziele, sie werten Handlungen und Ereignisse nach gut und böse, erlaubt und verboten. Traditionelle Kulturen lassen sich durch einen hohen Grad verbindlicher und gemeinsam geteilter Wertmaßstäbe charakterisieren. Individuelle Wertentscheidungen haben nur einen relativ geringen Spielraum. Der gesellschaftliche Weg in die Gegenwart hat zu einer starken Erosion immer schon feststehender Werte und zu einer Wertpluralisierung geführt. Dies kann als Freiheitsgewinn beschrieben werden und hat dazu geführt, dass die Subjekte der Gegenwart als „Kinder der Freiheit“ charakterisiert werden. Die „Kinder der Freiheit“ werden meist so dargestellt, als hätten sie das Wertesystem der Moderne endgültig hinter sich gelassen. Es wird als „Wertekorsett“ beschrieben, von dem man sich befreit habe und nun könnte sich jede und jeder ihren eigenen Wertecocktail zurecht mixen. Das klingt nach unbegrenzten Chancen der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Aber diese Situation beschreibt keine frei wählbare Kür, sondern sie stellt eine Pflicht dar und diese zu erfüllen, erfordert Fähigkeiten und Kompetenzen, über die längst nicht alle Menschen in der Reflexiven Moderne verfügen.

Wenn wir die sozialen BaumeisterInnen unserer eigenen sozialen Lebenswelten und Netze sind, dann ist eine spezifische Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit erforderlich, nennen wir sie *soziale Ressourcen*. Der Bestand immer schon vorhandener sozialer Bezüge wird geringer und der Teil unseres sozialen Beziehungsnetzes, den wir uns selbst schaffen und den wir durch Eigenaktivität aufrechterhalten (müssen), wird größer. Nun zeigen die entsprechenden Studien, dass das moderne Subjekt keineswegs ein „Einsiedlerkrebs“ geworden ist, sondern im Durchschnitt ein größeres Netz eigeninitiiert sozialer Beziehungen aufweist, als es seine Vorläufergenerationen hatten: Freundeskreise, Interessengemeinschaften, Nachbarschaftsaktivitäten, Vereine, Selbsthilfegruppen, Initiativen. Es zeigt sich nun zunehmend auch, dass sozioökonomisch unterprivilegierte und gesellschaftlich marginalisierte Gruppen offensichtlich besondere Defizite aufweisen bei dieser gesellschaftlich zunehmend geforderten eigeninitiativen Beziehungsarbeit. Die sozialen Netzwerke von ArbeiterInnen z. B. sind in den Nachkriegsjahrzehnten immer kleiner geworden. Von den engmaschigen und solidarischen Netzwerken der Arbeiterfamilien, wie sie noch in den 50er Jahren in einer Reihe klassischer Studien aufgezeigt wurden und in der Studentenbewegung teilweise romantisch überhöht wurden, ist nicht mehr viel übrig geblieben. Das „Eremitenklima“ ist am ehesten hier zur Realität geworden. Unser „soziales Kapital“, die sozialen Ressourcen, sind ganz offensichtlich wesentlich mitbestimmt von unserem Zugang zu „ökonomischem Kapital“. Für offene, experimentelle, auf Autonomie zielende Identitätsentwürfe ist die Frage nach sozialen Beziehungsnetzen von allergrößter Bedeutung, in denen Menschen dazu ermutigt werden, sie brauchen also „*Kontexte sozialer Anerkennung*“. Da gerade Menschen aus sozial benachteiligten Schichten nicht nur besonders viele Belastungen zu verarbeiten haben und die dafür erforderlichen Unterstützungsressourcen in ihren Lebenswelten eher unterentwickelt sind, halte ich die gezielte professionelle und sozialstaatliche Förderung der Netzwerkbildung bei diesen Bevölkerungsgruppen für besonders relevant.

Ein offenes Identitätsprojekt, in dem neue Lebensformen erprobt und eigener Lebenssinn entwickelt werden, bedarf *materieller Ressourcen*. Hier liegt das zentrale und höchst aktuelle sozial- und gesellschaftspolitische Problem. Eine Gesellschaft, die sich ideologisch, politisch und ökonomisch fast ausschließlich auf die Regulationskraft des Marktes verlässt, vertieft die gesellschaftliche Spaltung und führt auch zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen an Lebensgestaltung. Hier holt uns immer wieder die klassische soziale Frage ein. Die Fähigkeit zu und die Erprobung von Projekten der Selbstorganisation sind ohne ausreichende materielle Absicherung nicht möglich. Ohne Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess, in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung, wird Identitätsbildung zu einem zynischen Schwebezustand, den auch ein „postmodernes Credo“ nicht zu einem Reich der Freiheit aufwerten kann. Dieser Punkt ist von besonderer sozialpolitischer Bedeutung. In allen Wohlfahrts-

staaten beginnen starke Kräfte die konsensuellen Grundlagen der Prinzipien der Solidargemeinschaft zu demontieren. Das spricht Zygmunt Bauman (1998) in seiner Analyse an: „Der Sozialstaat war darauf ausgerichtet, eine Schicksalsgemeinschaft dadurch zu institutionalisieren, dass seine Regeln für jeden Beteiligten (jeden Bürger) gleichermaßen gelten sollten, so dass die Bedürftigkeit des einen verrechnet würde mit dem Gewinn des anderen“. Wie Bauman aufzeigt, gefährdet gegenwärtig der universalisierte Kapitalismus und seine ökonomische Logik pur das Solidarprinzip: „War der Aufbau des Sozialstaates der Versuch, im Dienste der moralischen Verantwortung ökonomisches Interesse zu mobilisieren, so decouvriert die Demontage des Sozialstaates das ökonomische Interesse als Instrument zur Befreiung des politischen Kalküls von moralischen Zwängen“ (ebd., S. 297 f.). Dramatische Worte wählt Bauman für das erkennbare Resultat dieses „Paradigmenwechsels“: „Die gnadenlose Pulverisierung der kollektiven Solidarität durch Verbannung kommunaler Leistungen hinter die Grenzen des politischen Prozesses, die massive Freigabe der Preisbindung bei lebenswichtigen Gütern und die politisch geförderte Institutionalisierung individueller Egoismen zum letzten Bollwerk sozialer Rationalität zu haben, ..., (hat) ein veritables ‚soziales München‘ bewirkt“ (Bauman 1998, S. 298).

Die intensive Suche nach zukunftsfähigen Modellen „*materieller Grundsicherung*“ ist von höchster Wertepriorität. Die Koppelung sozialstaatlicher Leistungen an die Erwerbsarbeit erfüllt dieses Kriterium immer weniger.

Nicht mehr die Bereitschaft zur Übernahme von fertigen Paketen des „richtigen Lebens“, sondern die *Fähigkeit zum Aushandeln* ist notwendig: Wenn es in unserer Alltagswelt keine unverrückbaren allgemein akzeptierten Normen mehr gibt, außer einigen Grundwerten, wenn wir keine Knigge mehr haben, der uns für alle wichtigen Lebenslagen das angemessene Verhalten vorgeben kann, dann müssen wir die Regeln, Normen, Ziele und Wege beständig neu aushandeln. Das kann nicht in Gestalt von Kommandosystemen erfolgen, sondern erfordert demokratische Willensbildung, verbindliche Teilhabechancen im Alltag, in den Familien, in der Schule, Universität, in der Arbeitswelt und in Initiativ- und Selbsthilfegruppen. Dazu gehört natürlich auch eine gehörige Portion von Konfliktfähigkeit. Die „demokratische Frage“ ist durch die Etablierung des Parlamentarismus noch längst nicht abgehakt, sondern muss im Alltag verankert werden.

Hier hängen Verwirklichungschancen eng mit der Idee der Zivilgesellschaft zusammen. Diese lebt von dem Vertrauen der Menschen in ihre Fähigkeiten, im wohlverstandenen Eigeninteresse gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu verbessern. Zivilgesellschaftliche Kompetenz entsteht dadurch, „dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen“ (Ottawa Charta 1986).

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag
- Baier, Lothar (1985): Gleichheitszeichen. Streitschriften über Abweichung und Identität. Berlin: Wagenbach
- Bauman, Zygmunt (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg: Hamburger Edition
- Bauman, Zygmunt (1998): Vom Pilger zum Touristen – Postmoderne Identitätsprojekte. In: Heiner Keupp (Hrsg.): *Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch*. München: Piper, S. 295–300
- Bauman, Zygmunt (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburger Edition
- Bejamnin, Jessica (1993): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt a. M.: Fischer
- Bohleber, Werner (1997): Zur Bedeutung der neueren Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität. In: Heiner Keupp; Renate Höfer (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93–119
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst; Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Campus
- Erikson, Erik H. (1964): Einsicht und Verantwortung. Stuttgart: Klett
- Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik H. (1982): Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern: Huber
- Freytag, Tatjana (2008): Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück
- Gergen, Kenneth J. (2000): The self: death by technology. In: Dwight Fee (Ed.): *Pathology and the postmodern. Mental illness as discourse and experience*. London: Sage, S. 100–115
- Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Greenwood, John D. (1994): Realism, identity and emotion. Reclaiming social psychology. London: Sage
- Habermas, Jürgen (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1998): kulturelle Identität. Die postnationale Konstellation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hall, Stuart. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument.
- Jörissen, Benjamin; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2010). *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Keupp, Heiner (1988). Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 20, S. 425–438

- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Kraus, Wolfgang; Mitzscherlich, Beate; Straus, Florian. (2013): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt
- Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Eds.) (1997): Identitätsarbeit heute. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Khamneifar, Cyrus (2008): Wie stellt sich der anhaltende gesellschaftliche Wandel für PsychotherapeutInnen dar? – Theoretische und empirische Positionen vor dem Hintergrund ausgewählter sozialwissenschaftlicher Gesellschaftsanalysen und unter besonderer Berücksichtigung der Psychoanalyse. Hamburg: Kovac
- Kickbusch, Ilona (2005): Die Gesundheitsgesellschaft. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung
- Lasch, Christopher (1984): The minimal self. Psychic survival in troubled times. New York: W. W. Norton
- Muschg, Adolf (2005): Identität ist noch nirgends vom Himmel gefallen. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 12. 05. 2005, S. 13
- Nunner-Winkler, Gertrud (1983): Das Identitätskonzept. Eine Analyse impliziter begrifflicher und empirischer Annahmen in der Konstruktion. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg: IAB
- Sen, Amartya (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: Hanser
- Sennett, Richard (1996a): Etwas ist faul in der Stadt. Wenn die Arbeitswelt bröckelt, wird die Lebenswelt kostbar: Perspektiven einer zukünftigen Urbanität. In: *DIE ZEIT* Nr. 5 vom 26. 01. 1996, S. 47–48
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag (engl.: „The corrosion of character“. New York: W. W. Norton 1998)
- Strasser, Johano (2000): Triumph der Selbstdressur. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 214 vom 16./17. September 2000
- Summer, Elisabeth (2008): Macht die Gesellschaft depressiv? Alain Ehrenbergs historische Verortung eines Massenphänomens im Licht sozialwissenschaftlicher und therapeutischer Befunde. Bielefeld: transcript.
- Toulmin, Stephen (1991): Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Walzer, Michael (1992): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt a. M.: Campus
- Weber, Max (1963): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: J. C. B. Mohr
- Wetherell, Margaret. & Mohanty, Chandra. Talpade. (Hrsg.) (2010): *The Sage Handbook of Identities*. Los Angeles: Sage
- WHO (1986): Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung. http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=
- Wilkinson, Richard G. (2001): Kranke Gesellschaften. Soziales Gleichgewicht und Gesundheit. Wien, New York: Springer
- Wulff, Erich (1971): Der Arzt und das Geld. Der Einfluss von Bezahlungssystemen auf die Arzt-Patient-Beziehung, In: *Das Argument* 69, Heft 11/12, S. 955–970

Neue Ansätze und Diskursfelder zum Begriff der Identität



Struktur und Ereignis

Schule als performativer Handlungsraum

Jörg Zirfas

1 Der performative Handlungsraum und die performative Identität

Betrachtet man die Schule als einen pädagogischen Handlungsraum, so können wir hierbei zunächst drei verschiedene Verständnisse ausdifferenzieren (vgl. Böhme 2013). Zum einen kann der Handlungsraum als *intentionaler Dingraum*, sodann als *ritualisierter Ordnungsraum* und schließlich als *inszenierter Ereignisraum* verstanden werden. Kurz zum ersten Raumverständnis, das für die folgenden Ausführungen dann keine Rolle mehr spielen wird: Die dinghafte Raumordnung, die sich durch eine didaktisch arrangierte Struktur auszeichnet, in die pädagogische Intentionen quasi eingelagert sind, soll Entwicklungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler bieten bzw. diese gezielt verbessern. In diesem Sinne sind pädagogische Handlungen einerseits auf eine konkrete schulische Raumordnung angewiesen und andererseits selbst wiederum Ausgangspunkt einer bestimmten räumlichen Anordnung. Ein zentraler Vertreter dieser Perspektive ist Otto Friedrich Bollnow, für den der pädagogische Handlungsraum ein „Zweckraum“ (Bollnow 1994, S. 205) ist. Ein solcher materialisierter schulischer Zweckraum strukturiert, rationalisiert und steuert (pädagogische) Handlungsabläufe zur gezielten Vermittlung von Wissen und Können an Schülerinnen und Schüler. Radikal betrachtet, kann ein solcher Raumbegriff faktisch ohne menschliche Akteure auskommen, da die pädagogischen Intentionen sich im Raum materialisiert haben. Die Realisierung der pädagogischen Intentionalität ist allerdings nur durch den Nachvollzug der Lernenden gewährleistet, die sich mit der pädagogisierten Raumstruktur auseinandersetzen und sich mit dieser identifizieren müssen.

Im Kontrast zu diesem (hermeneutischen) Raumverständnis steht das performative, das die konkrete Hervorbringung des Raumes durch die beteiligten Akteure – Lehrer und SchülerInnen – selbst hervorhebt. Wenn von *Performativität* die Rede ist, so handelt es sich um einen Begriff zur Kennzeichnung eines Theo-

rie- und Diskursfeldes, in dessen Mittelpunkt unterschiedliche Formen und Theorien sozialen Wissens und Handelns stehen (vgl. Austin 1998; Fischer-Lichte/Wulf 2001; Wirth 2002). Gemeinsam betonen diese Theorien die performative Kraft von Sprache und Imagination, (künstlerischer) Inszenierung und Aufführung, pädagogischem Handeln und rituellem Geschehen. In diesen Ansätzen ist das Verhältnis von singulärer Handlung und mimetischer Wiederholung – zwischen Ereignis und Struktur – zentral (vgl. Gebauer/Wulf 1998; 2003). Wenn menschliches Handeln als aufführendes kulturelles Handeln, als *cultural performance*, begriffen wird, so greift es auf strukturelle (schulische) Rahmenbedingungen zurück wie etwa institutionelle Gegebenheiten, normative Vorgaben, ästhetische Werte oder pädagogische Gewohnheiten und bringt diese zur „Aufführung“. In jedem Handeln steckt somit immer ein Rekurs auf ein Vorgängiges, das als soziales, kulturelles, ökonomisches, pädagogisches etc. Strukturmoment im Handeln selbst aktualisiert wird. Handeln enaktiert somit strukturelle Muster unterschiedlichster Provenienz ohne – hier wäre die Grenze zum Pathologischen – in eine völlige Mimikry umzuschlagen. Insofern macht der performative Blickwinkel dieses In- und Miteinander von Struktur und Ereignis deutlich.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich Veränderungen für das Verständnis sozialer und erzieherischer Prozesse. In diesem Fall finden die Körperlichkeit der Handelnden sowie der Ereignis- und inszenatorische Charakter ihrer Handlungen größere Aufmerksamkeit. Der Charakter und die Qualität der sozialen und pädagogischen Beziehungen und der Identitätsbildungen hängen auch wesentlich davon ab, wie Menschen mit ihrem Körper beim Handeln umgehen, welche körperlichen Abstände sie einhalten, welche Körperhaltungen sie zeigen, welche Gestiken sie entwickeln. Über diese Merkmale vermitteln Menschen anderen Menschen mehr als die Intentionen ihres Handelns. Diese Faktoren tragen auch wesentlich zur Bildung von Gemeinschaften und zur Bildung von Identität bei. Soziales und pädagogisches Handeln ist *mehr* als die Verwirklichung von Intentionen. Dieses „Mehr“ besteht in der Art und Weise, in der Handelnde ihre Ziele realisieren. Trotz einer intentional gleichen Ausrichtung von Handlungen zeigen sich in dem *Wie*, dem *modus operandi* ihrer Durchführung erhebliche Unterschiede. Zu den Gründen dafür gehören einerseits historische, kulturelle, soziale und institutionelle Rahmenbedingungen, andererseits besondere, mit der Individualität der Handelnden verbundene Merkmale. Das bedeutet zum Beispiel, dass weniger die räumlichen (architektonischen, materiellen etc.) Bedingungen des schulbezogenen Handelns, sondern fokussierter die räumlichen Prozesse und Effekte dieses Handelns, d. h. der konkrete *Umgang* mit der Architektonik, Materialität, Visualität, Akustik, Haptik etc. in den Blick gerückt werden. Das Zusammenwirken der beiden Momente – Struktur und Ereignis – erzeugt die Komplexität sozialen und pädagogischen Handelns mit seinen ungewollten Nebenwirkungen. Die Grenzen der Vorausehbarkeit und Planbarkeit sozialen und pädagogischen Handelns werden sichtbar (vgl. Koch 1999; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001).

Versteht man Identität als performative Identität, so rücken somit die Fragen nach der Aufführung, der Verkörperung und des wechselseitigen sozialen Hervorbringens von Identität in den Mittelpunkt. Insofern geht es bei der performativen Identität nicht mehr um die Normativität einer *personalen, sozialen, kulturellen etc. Identität*, sondern um ihre gelingenden Darstellungs- und Ausdrucksformen (vgl. Hettlage/Vogt 2000; Eikelpasch/Rademacher 2004; Abels 2006; Jörissen/Zirfas 2010).

Identität wird insofern nicht als eine vorauszusetzende Entität, sondern als das Ergebnis von praktischen und sozialen Identifizierungspraktiken verstanden. Identitätsbildung als performative meint eine Identität, die sich im gestalterischen Vorgang hervorbringt und vollzieht. Und sie vollzieht sich als doppelter Prozess: Indem sich der Einzelne, etwa im schulischen Kontext symbolischer Ordnungen und sozialer Praktiken, situieren lernt und indem er von Anderen in diesen Ordnungen und Praktiken situiert wird. Hierbei lassen sich in einer heuristischen Perspektive zwei Arten der schulischen Hervorbringung von Identität unterscheiden, die wiederum mit Schwerpunktsetzungen im Performativen selbst einhergehen, die *Ritualisierung* – die stärker auf die Wiederholung von praktischen Handlungsmustern abhebt und somit die strukturellen Momente betont – und die *Inszenierung* – die die Kreativität und die Abweichung und somit das Ereignishafte hervorhebt.

Unter dem Blickwinkel des performativen Aktes als Vollzugsgeschehen, das ebenso von funktionalen Bedingungen des Gelingens (Austin) wie von phänomenalen Bedingungen des Embodiment (Butler) und von sozialen und institutionellen (schulischen) Rahmenbedingungen (Goffman) abhängig ist, erscheinen also performative Akte als ritualisierte und/oder ereignishafte öffentliche Aufführungen von Identität. Insofern können wir von einer *rituellen Identität* und einer *Ereignisidentität* sprechen. Für Aufführungen als Ereignisse wie Rituale ist die leibliche Kopräsenz der am Geschehen Beteiligten, die eine Handlung gemeinsam vollziehen und gemeinsam eine Wirklichkeit hervorbringen, konstitutiv. Über körperlich-mimetische Prozesse entsteht eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit. Im performativen Handlungsgeschehen wird die Fokussierung auf die Zeichenprozesse abgelöst durch die Fokussierung auf die konkrete Materialität von räumlichen, zeitlichen Bedingungen und Gegenständen, auf Körperlichkeit und Wahrnehmungsprozesse – auf das konkrete, singuläre Ereignis und auf die immer wieder kehrenden rituellen Muster (vgl. Wulf/Zirfas 2007).

2 Schule als ritualisierter Ordnungsraum

Unter einem Ritual wird hier eine immer wiederkehrende, räumlich und zeitlich gerahmte sowie relativ homogene, *symbolische Aufführung* verstanden, deren Praktiken mit diversen Ordnungskonstituierungen und -bearbeitungen zu

tun haben. Rituale sind interaktive Handlungsmuster, die aufgrund körperlich-sinnlicher Mimesis, hervorgehobener Gestik und szenischer Arrangements durch ihre Restriktivität unwahrscheinliches in wahrscheinliches und unbestimmtes in bestimmtes Begehren und Verhalten transformieren. Die mit ihm verbundenen Techniken und Praktiken dienen der Wiederholbarkeit der notwendigen Vollzüge, ihrer Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit, der Überschaubarkeit der für die Prozeduren notwendigen Mittel und Ressourcen sowie der Erkennbarkeit von Wirkungen und Störungen (vgl. Bell 1992; Belliger/Krieger 1998; Wulf/Zirfas 2003). Vor allem für Lern- und Bildungsprozesse und die mit ihnen verbundenen Reflexionen in der Schule spielen ritualisierte Kommunikations- und Handlungsstrukturen eine wichtige Rolle – was nicht bedeutet, dass es kein Lernen außerhalb und gegen Rituale gibt bzw. dass die in Ritualen stattfindenden Bildungsprozesse eine höhere Qualität besäßen (vgl. Wulf et al. 2004).

Schule kann man insgesamt als eine rituelle Veranstaltung begreifen, in der Erziehung, Bildung und Sozialisation rituell organisiert werden (vgl. McLaren 1993). Der Schule dienen Rituale erzieherisch dazu, das Verhalten und Begehren der Kinder- und Jugendlichen an die institutionellen Regeln, Normen und Werte anzupassen und ihre Erwartungen kognitiv und körperlich in ihnen zu verankern. Schulrituale konstituieren individuelle und soziale Identitäten, formulieren Erwartungen und sanktionieren ihre Nichterfüllung; sie steuern somit das Unterrichtsgeschehen und auch schulexterne Aktivitäten wie Hausaufgaben und Nachhilfe. Schulrituale dienen in diesem Sinne der Herausbildung einer Schüleridentität und eines Schülerhabitus, der wiederum Auswirkungen auf die Ausübung und die Effekte der Schulrituale hat. Identität und Habitus sind insofern Produzenten, Gegenstände und Effekte ritueller schulischer Prozesse. Schulrituale dienen nicht nur der aktuellen Bestätigung der schuleigenen Tradition, sondern auch einem Zukunftsentwurf von Schulkultur; sie haben sowohl einen konservativen wie einen innovativen Charakter (vgl. Wulf/Zirfas 2004a). Schulrituale begrenzen die Erlebnis- und Handlungsalternativen von Lehrern und Schülern und schaffen einen Kontext für Erwartungen der Schule; rituelle Szenarien der Schule repräsentieren eine, über die Szene hinausgehende und sie doch (mit-)konstituierende (institutionelle, politische) Macht; sie bestimmen durch ihre relativ unflexiblen Handlungsmuster Abweichungen und Verfehlungen und generieren spezifische Differenzen zwischen der Institution, dem System Schule, und seiner Umwelt. Und Schulrituale lassen schließlich die dargestellten relevanten Werte, Einstellungen und Normen, Identitätszuschreibungen und institutionellen Handlungsmuster als „natürlich“ erscheinen, da sie primär über die körperlich-szenische Teilnahme funktionieren und erst in zweiter Linie über Bewusstsein, Reflexion und Diskurs – die oftmals nur dann ins Spiel kommen, wenn diese Rituale einer Legitimation bedürfen (vgl. Wellendorf 1973; Schäfer/Wimmer 1998).

Betrachtet man die Identitätsbildung aus performativ-ritualistischer Sicht, so sind im schulischen Kontext vor allem drei Bildungsprozesse von Belang (vgl. Zir-

fas 2012): erstens die Einsetzungsriten, zweitens die Prüfungsrituale und drittens die Ritualisierungen des Unterrichts.

Einschulungsrituale sind performative Akte, denn sie machen aus denjenigen, die (noch) Kinder sind (schon) Schüler – und, nicht zu vergessen, aus Eltern ohne schulpflichtige Kinder Eltern mit schulpflichtigen Kindern. Die Schule führt dazu ein „rituelles Theaterstück“ auf, das auf die Schulgemeinde und auf die (neuen) Eltern und ihre Kinder gleichermaßen gerichtet ist. Das Problem des Übergangs von einer Institution (Familie) in die andere (Schule) wird entlang dieser institutionellen Grenze inszeniert, die von der Schule zugleich sichtbar gemacht – wie überbrückbar – dargestellt wird. Einschulungen lösen die Kinder aus der Familie, wandeln sie in Schulkinder um, indem sie durch ihre Einsetzungen und Grenzziehungen eine neue Identität und neuen Habitus als Schüler hervorbringen (vgl. Kellermann 2008). Einschulungen wie Einsetzungsriten sind insofern paradoxe Verfahren, da sie dem Versuch folgen, den Menschen zu einem Status zu verhelfen, dem sie dann zu entsprechen haben; sie können als performative Akte gelten, die erzeugen, was sie bezeichnen; ihnen liegt damit die Idee zugrunde, dass die Menschen zu denen werden sollen, die sie (immer) schon sind (vgl. Bourdieu 1982).

Auch im *Prüfungsritual* kommt eine Dialektik zum Ausdruck. Hier wird die Identität der Lernenden durch die Feststellung und Beurteilung von Fähigkeiten, durch die Erhebung von Eignungskriterien und durch die Bestätigung von Reife hervorgebracht. Für Belange der Identität zentral erscheint der Sachverhalt, dass sich damit die reflexive Wahrnehmung der Lernenden verändert, da sie sich als Personen erfahren, die sich schulischen Praktiken von Wissen und Macht ausgesetzt sehen und deren Leistungen dokumentiert und registriert werden. Das Ritual der Prüfung diszipliniert die Schülerinnen und Schüler durch die Praktiken der Sichtbarkeit, der Individualisierung und der Dokumentierbarkeit (vgl. Foucault 1977). Damit erzieht es sie dazu, sich selbst als eine Fiktion wahrzunehmen, die gleichsam durch das Ritual auf symbolischem Weg hergestellt wurde. Die Schülerinnen und Schüler sind eingesperrt in einen dialektischen Prozess, indem sie das Gesetz anerkennen, das sie selbst in einem bestimmten Anerkennungsverhältnis festhält. Die erzieherische List der pädagogischen Vernunft in der Prüfung besteht nun darin, durch die Betonung der Beachtung der Formen und durch die Betonung der Formen der Achtung, die Lernenden auch zu einem entsprechenden körperlichen Verhalten zu erziehen, das wiederum als natürlich erscheint. Prüfungsrituale erziehen Menschen mithin dazu, sich selbst zu erziehen. Die (selbst-)erzogenen Schülerinnen und Schüler signalisieren durch ein adäquates Verhalten eine generelle wie faktische Leistungsbereitschaft wie ihre Korrelate von Ordnung und Gewissenhaftigkeit. Sie anerkennen somit die Werte und Normen dieser Institution selbst noch in ihrem Scheitern an, denn wer Prüfungsangst verspürt, erkennt ebenso die institutionellen Regeln an, wie derjenige, der sich als Versager zu interpretieren lernt, weil er den Anforderung der Schule nicht gerecht wurde – und dem damit droht, zudem noch aus der Solidarität der Lernenden

heraus zufallen. Durch die Prüfung wird das Willkürliche der Norm zur habituellen Selbstverständlichkeit der Kinder.

Im *Unterricht* als dem zentralen alltäglichen Schulritual kommt eine Fülle von erzieherischen Ritualisierungen zum Ausdruck, die durch Zeitstrukturen (Jahrgangsklassen, Curriculum, Stundenplan), räumliche Gegebenheiten (Klassenzimmer, Fächerräume, Sitzordnungen), soziale Sachverhalte (Lehrer-Schüler-Verhältnis, Gruppenarbeit, Einzelarbeit), Unterrichtsformen und -inhalte (offen, geschlossen, Fächer, Medien), körperliche Arrangements (Selbstpräsentationen, Disziplinierungen, mimetische Bezugnahmen), institutionelle und kulturelle Rahmungen (Schultyp, Regel- und Reformschule, Schultradition, -kultur, -mythen) und individuelle Voraussetzungen (Erziehungs- und Interaktionsstil, subjektive Performanz) geprägt sind. Es gilt seitens der Institution Schule, Ritualisierungen zu etablieren, die einerseits einen dem Lehrplan angemessenen Rahmen etablieren, andererseits aber wiederum so flexibel sind, dass sie auf Innovationen angemessen „reagieren“ können, indem sie der Kreativität von Lehrern und Schülern ebenso angemessene Möglichkeiten einräumen. Es geht, mit einem Wort, um dynamische, flexible Ritualisierungen, die die symbolische Inszenierung des Unterrichts aufrechterhalten, ohne in Beliebigkeit oder starren Ritualismus umzuschlagen. Durch die Teilnahme am (erziehenden) Unterricht erlangen die Schüler ein rituelles Wissen der Lernbereitschaft, des Engagements und der Verlässlichkeit; so entsteht eine rituelle Kompetenz, die auch in anderen sozialen Feldern, Institutionen, Organisationen benötigt wird, damit sich die sozialen Subjekte dort angemessen bewegen, Leistungen erbringen und deren Ziele und Werte realisieren können. Hierin liegt auch die Dialektik einer Erziehung durch schulische Rituale, die zwar mit der normativen Macht ihrer selbstverständlichen Befolgung schulaffirmative Einstellungen, Dispositionen und Schemata erzeugt, aber gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, kreativ, kritisch und widerständig mit schulischen Disziplinierungsmaßnahmen und Funktionalisierungen umgehen zu können (vgl. Wagner-Willi 2005).

Zusammenfassend lässt sich aus performativer Sicht festhalten, dass Rituale schulische Identitäten in sich wiederholenden Szenerien performativ hervorbringen und dass sich diese Identitäten in je unterschiedlichen Ausprägungen eines habituellen Stils äußern (vgl. Wulf et al. 2010). Schulrituale bringen zudem *kollektive Identitätsbildungen* hervor, indem sie die Grenzen der (verschiedenen) Schulgemeinschaften und Identitäten bezeichnen und diese zugleich potenziell unverfügbar machen, da diese als natürlich und selbstverständlich erscheinen. Die rituellen Identitätszuschreibungen tragen den Charakter von Appellen und verpflichten die Teilnehmenden zu einem angemessenen Verhalten. In pädagogischer Hinsicht sind Rituale das Medium der Herausbildung von Identitäten, Rollen und Fähigkeiten. Über Rituale werden Identifikationen mit der Schule hergestellt, deren Geltung und Ansprüche immer wieder neu bestätigt und somit perpetuiert werden. Das Erziehungspotential von schulischen Ritualen liegt dabei in ihrem

symbolisch-performativen Charakter, in ihrer kreativen und wirklichkeitserzeugenden Seite, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler hervorbringen kann. Pädagogisch betrachtet ist in Schulritualen die explizit-intentionale Erziehung weniger bedeutsam als die implizit-strukturelle Erziehung (vgl. Wulf/Zirfas 2007).

3 Schule als inszenierter Ereignisraum

Legt der performative Blickwinkel im Ordnungsraum Schule ritualtheoretische Überlegungen nahe, so ist das Modell für den Ereignisraum Schule die *performance*. Wenn vom Performativen des pädagogischen Handelns die Rede ist, dann wird hier ein einmaliges, zeitlich und räumlich begrenztes Ereignis bezeichnet. Der Ereignischarakter ist stark mit der Exponiertheit, der Überraschung und auch der Unvorhersehbarkeit und Unplanbarkeit verbunden (vgl. Derrida 2003); ein Ereignis im strengen Sinne ist immer außer-ordentlich, es bildet die Ausnahme von der Regel. Es bleibt aber als ein solches außerordentliches Ereignis immer auch auf die Ordnung, den Kontext, die Struktur und das Ritual bezogen, bilden diese doch die Bedingung dafür, dass es überhaupt ein Ereignis gibt (vgl. Derrida 1976).

Das Modell des sozialen und kulturellen Ereignisses ist die „künstlerische performance“, zu der neben den Akteuren auch das Publikum gehört, das für das Geschehen konstitutive Bedeutung hat (vgl. Mersch 2002, S. 257 ff.). Erst im Zusammenwirken von Akteuren und Zuschauern entsteht eine „performance“. Auch die eben dargestellten rituellen schulischen Aufführungen wie Einschulungsfeiern, Prüfungsrituale und das Unterrichtsgeschehen lassen sich nach diesem Modell begreifen. In diesem Fällen entstehen ganz konkrete Aufführungen, in denen Menschen zum Ausdruck bringen, wie sie gesehen werden wollen und wie ihr Verhältnis zueinander ist (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). Die performativen Vollzüge *setzen* Wirklichkeiten in ihrer Nichtwiederholbarkeit, in ihrem Ereignis- und Präsenzcharakter. In der performativen Fokussierung der Vollzüge werden gleichermaßen soziale und identitätsbezogene Darstellungen thematisiert, ohne dass diese unmittelbar teleologisch geprägt sein müssen; zugleich unterläuft diese Setzung die gängige Unterscheidung einer Subjekt-Objekt-Logik, indem sie betont, dass etwas *in* Szene setzen immer auch meint, *durch* etwas in Szene gesetzt zu werden.

In den modernen künstlerischen Performances werden Prozesse der Identifizierung des *Role-Making*, *Role-Taking* und *Role-Shifting* inszeniert und damit spielerisch in der Schwebe gehalten. Hier scheint auch ein zentrales Motiv des performativen Blickwinkels auf, nämlich der starke Bezug zu Entscheidungen, Handlungsspielräumen, Veränderungen und Brüchen – auch und gerade im Kontext der Identität. Denn in spezifischen Ereignissen lässt sich die Spontaneität und Freiheit des Menschen nachvollziehen. Hierbei kann man an die Forschun-

gen von Judith Butler anknüpfen, die an Austin und dessen Rezeption durch Derrida und Bourdieu anschließend, das Konzept der *Performativität* auf die Frage nach der performativen Hervorbringung einer geschlechtlichen Identität fokussiert hat. Damit werden nicht nur die körperlichen Aufführungen von Identität (bzw. Geschlecht) in den Blick gerückt, sondern insbesondere auch ihre diskursiven Konstruktionen durch Anrufungen und deren sozialisatorische Effekte. Butler (1997b) macht deutlich, dass die Performativität als normative und normierende Zitatförmigkeit funktioniert, in der sich die Kraft der Autorität durch spezifische Praktiken so akkumuliert, dass die performativen Aktivitäten als Bildungsprozesse von (schulbezogenen) Identitäten gelten können. Performative Prozesse und Praktiken sind für Judith Butler solche, die in ihren Vollzügen vor allem eine körperliche Wirklichkeit konstituieren (vgl. ebd., S. 408). Die Analyse dieser Prozesse benutzt sie als Kritik am Naturalismus oder Essentialismus des Begehrens, des Geschlechts, der geschlechtlichen Identität oder des Körpers, deren Macht sie darin sieht, durch zitاتفörmige Wiederholungen und der Forderung nach mimetischer Nachahmung spezifische Festschreibungen etwa von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit zu gewährleisten. Performativität als Macht des Diskurses zeitigt dabei die Wirkung einer Naturalisierung von Geschlecht – im Sinne von *gender* wie von *sex* (vgl. Butler 1991, 1997a/b). Dabei erscheint es – im Sinne von Widerstandsritualen – spannend, dass sie festhält, dass die Unmöglichkeit der vollständigen Kontextuierung die Freiheitsspielräume einer subversiven performativen Resignifikation eröffnet (vgl. Butler 1998).

Die Macht der Performativität liegt darin, dass sie eine „praktische Wahrnehmung“ dessen herstellt, was der Körper ist, und darüber hinaus, „wie er seinen Ort in den herrschenden kulturellen Koordinaten einnimmt“ (ebd., S. 225). So trägt die Performativität sowohl zur Identitätsbildung als auch zur Reformulierung der Identität im Sozialen wie Schulischen bei. Durch die wiederholende Anrufung und durch rituelle Inszenierungen und Praktiken werden die Individuen zu einem entsprechenden (geschlechtlichen) körperlichen und intellektuellem Verhalten diszipliniert, das ihnen wiederum als natürlich und unveränderbar erscheint. Der Akt der (sexuellen) Selbstdefinition lässt sich in diesem Kontext als ein performativer beschreiben, der körperlich erzeugt, was er benennt und der ausführt, was er beschreibt (vgl. Butler 1998, S. 149 ff.). Insofern lässt sich von einer mimetischen Übertragung des Sprechens auf die Körperlichkeit und schlussendlich auf die Identität des Menschen sprechen. So gilt: Keine Identität existiert ohne eine sie konstituierende performative Praktik. Doch es gilt auch: Jede Identität lässt sich durch bestimmte Formen der Inszenierung auch wieder außer Kraft und damit in neue diskursive und praktische Kontexte hinein setzen. „In this sense, gender is in no way a stable identity of locus of agency from which various acts proceed; rather, it is an identity tenuously constituted in time – an identity instituted through a stylised repetition of acts. (...) Gender reality is performative which means, quite simply, that it is real only to the extent that it is performed“ (Butler 1997b, S. 402).

Beispiele für solche situativen Inszenierungen, die einen ereignishaften Charakter haben und Rückschlüsse über die Selbstpräsentationen der Beteiligten möglich machen, lassen sich in schulethnographischen Untersuchungen finden, wie sie u. a. von Breidenstein und Kellermann/Wulf vorgelegt worden sind. So kann man bei Breidenstein (2006, S. 65 ff., 98 ff., 158 ff.) nachlesen, wie man mit dem Ereignis der Ereignislosigkeit situativ umgehen kann, welche individuellen Meldeformen es gibt oder wie spezifisch eine Partnerarbeit im Unterricht gestaltet werden kann. Und bei Kellermann/Wulf (2011, S. 55 f.) werden explizit „Gesten der Selbstpräsentation“ etwa im Sprechen oder in der Körperhaltung zum Gegenstand der Untersuchung. Unter der hier in Frage stehenden performativen Handlungsräumlichkeit geht es nicht primär um architektonische, symbolische oder auch imaginäre Räumlichkeiten, sondern um den performativen Umgang mit ihnen. Unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten interessieren natürlich auch die inszenierten und simulierten Handlungsumgebungen (vgl. Hausmann 1959; Göhlich 1999). Zu dieser Perspektive lassen sich auch Gesichtspunkte zählen, die durch pädagogische Handlungen hervorgebracht werden, wie die Atmosphäre, die Stimmung oder das Klima und auch die konkrete Wahrnehmung und Erfahrung von Räumen.

Eine stärker Handlungsraum bezogene Perspektive lässt sich den theaterwissenschaftlichen Überlegungen von Fischer-Lichte zu den „performativen Räumen“ (Fischer-Lichte 2004, S. 188 ff.) entnehmen; und mit dem Blick auf schulische Bedingungen werden Aspekte des sozialen Verhältnisses von Lehrer und Schüler sowie körperliche Bewegungs- und sinnliche Wahrnehmungsmöglichkeiten thematisch. Mit dem performativen Raum werden Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Sozialitäts- und Identitätsoptionen eröffnet, ohne deren konkrete Nutzung oder Realisierung festzulegen. Auch kaum Planbares und Vorhersehbares findet in solchen Räumlichkeiten statt. Dabei erscheinen vor allem drei Verfahren bedeutsam, die die Performativität des Raumes intensivieren: „1) Verwendung eines (fast) leeren Raumes bzw. eines Raumes mit variablem Arrangement, der beliebige Bewegungen von Akteuren und Zuschauern zulässt; 2) Schaffung spezifischer räumlicher Arrangements, welche bisher unbekannte oder nicht genutzte Möglichkeiten zur Aushandlung der Beziehung zwischen Akteuren und Zuschauern, von Bewegung und Wahrnehmung eröffnen; 3) Verwendung vorgegebener und sonst anderweitig genutzter Räume, deren spezifische Möglichkeiten erforscht und genutzt werden“ (ebd., S. 192).

In allen drei Intensivierungspraktiken wird der Raum in jedem Augenblick neu konstituiert und verhandelt; wir haben es mit einem permanent veränderlichen Raum zu tun, der durch Bewegungen, Bezugnahmen und Wahrnehmungen hervorgebracht wird.

Bezieht man diese Überlegungen nun auf die Frage nach der Identität, so geht es um Fragen der spezifischen Beweglichkeit und Verkörperung, Fragen der Wahrnehmung und Anerkennung und schließlich um Fragen der Neukonstituie-

rung und kreativen Bearbeitung von Identität. Dabei ermöglichen die performativen Räume neue und kreative Handlungsmöglichkeiten, die wiederum andere Identitätsformierungen möglich machen.

Zu 1.) I. d. R. agieren die Akteure in der Schule in einem Handlungsraum, der durch Vorgaben unterschiedlichster pädagogischer, sozialer, kultureller, historischer, juristischer etc. Provenienz konstituiert und eingeschränkt ist. Die Identität der Einzelnen wird vor dem Hintergrund dieser Vorgegebenheiten wahrgenommen, erfahren, konstituiert – aber auch verändert und verhandelt. Denn die szenische Aufführung dieser Vorgaben schafft neue Spielräume für die körperliche, soziale oder auch reflexive Identität. Versteht man die Darstellung von Identität analog zu einer theatralen Aufführung, so wird diese stetig vollzogen und im Kontext der (leiblichen) Ko-Präsenz von Lehrern und SchülerInnen auch stetig neu verhandelt. Der Schulraum wird zu einem „kleinen Theater“ (Früchtl/Zimmermann 2001, S. 17), auf dem man sein Selbst permanent zur Schau stellt bzw. stellen muss. Die Verwendung eines (fast) leeren Raumes bzw. eines Raumes mit variablem Arrangement – man kann hier an die Freiflächen in der Schule wie an multifunktionale schulische (Handlungs-)Räume denken – zeitigen unterschiedliche Formen der Präsentation und Inszenierung der Identität der Beteiligten.

Zu 2.) Was die Schaffung spezifischer räumlicher Arrangements angeht, die andere Aushandlungspraktiken von Identität ermöglichen, so lässt sich dabei an Räumlichkeiten in der Schule denken, die einen hohen spielerischen und künstlerischen Charakter haben. Die Paradebeispiele hierfür dürften das Schultheater, das Rollenspiel oder auch das szenische Spiel sein, in denen es in vielfältiger Hinsicht um die Aushandlung der Beziehung zwischen Akteuren und Zuschauern, von Bewegung und Wahrnehmung, und damit auch um Fragen der Identität geht. Gerade die ästhetischen Fächer bieten eine gelungene schulische Plattform, Identitäten spielerisch neu auszuhandeln.

Zu 3.) Im dritten Punkt sind Räumlichkeiten innerhalb der Schule – wie etwa Schulflure oder der Pausenhof – oder auch außerhalb der Schule – etwa kulturelle Einrichtungen wie Theater oder Museen, oder auch Sport- und Naturflächen – angesprochen.

Zusammenfassend: Die Verwendung von leeren, neuen und anderen Räumlichkeiten bieten andere Anschlussmöglichkeiten für eigene Identitätsentwürfe; sie stellen identitätsbezogene „Heterotopien“ (Foucault 2001) dar, denn sie schaffen die Möglichkeiten einer anderen Identitätsdarstellung und -gestaltung.

4 Zusammenfassung

1. Überblickt man die Entwicklung der Identitätsdiskurse und -praktiken in den letzten Jahrzehnten, so lässt sich eine wichtige Veränderung festhalten, geht es in diesen immer weniger um die hermeneutische Suche nach dem eigentlichen

Selbst oder der richtigen personalen Identität, sondern immer verstärkter um die performative Suche nach dem richtigen Erscheinungsbild für dieses Selbst, um eine gelungene Performance, die in den Augen der anderen Glaubwürdigkeit und Geltung beanspruchen kann (vgl. Willems/Jurga 1998). Inszenierungen der Identität werden hierbei nicht als lügnerisch, sondern als spielerisch, nicht als täuschend, sondern als gestaltend, und in dem Sinne als performativ verstanden, da sie die Menschen „wirklich“ in Szene setzen (vgl. Früchtel und Zimmermann 2001, S. 16). So verweist der Begriff der Inszenierung nicht primär auf die narzisstische Selbstdarstellung und auch nicht die betrügerische Verführung des anderen, sondern auf die Notwendigkeit und Möglichkeit, etwas von sich in Erscheinung zu bringen, sein Selbstverständnis vor anderen und für andere zur Schau zu stellen. Vor dem Hintergrund der postmodernen Entwicklungen der Pluralisierung, Individualisierung und Kontingenzt – um nur diese zu nennen – wird die eigene Identität individuell wie kollektiv zunehmend als unsicher, prekär und fragil verstanden, so dass sie durch ein Zur-Schau-Stellen performativ erzeugt werden muss. Die performative Selbstentfaltung ist notwendig in einer Zeit, in der sich das Selbst mehr oder weniger verwechselbar und undeutlich geworden ist (vgl. Auslander 1999).

2. Aus einem performativen Blickwinkel beziehen sich schulische Rituale, so könnte man sagen, stärker auf den *modus operandi* der strukturellen Dimensionen der Identität, während die schulischen Inszenierungen stärker auf den *modus operandi* der ereignishaften Aspekte der Identität abheben. Während die rituelle Perspektive eher die pädagogisch-institutionelle und schulisch-normative Ordnung der Identität in den Blick nimmt, verweist die Ereignisperspektive eher auf die aktualisierende Konstruktivität schulischer Identität, die ihre Relevanz erst durch konkrete gesellschaftliche und pädagogische Praxen erhält. Dem strukturellen Charakter einer rituellen Identität, in der Identität stärker kohäsiv als Kern, Einheit, Kohärenz, Konstanz, Kontinuität, Integrität, Authentizität, Konsistenz, Norm etc., oder starker adhäsiv als patchwork- oder quiltartige, fragmentarisierte, flexibilisierte, diffuse, unübersichtliche etc. Ich-Identität verstanden wird, korrespondieren Momente einer Ereignisidentität, die diese rituellen Identitätszusammenhänge durchbrechen, indem sie auf einzelne Entscheidungen, Entgegnungen, Einzigartigkeiten und Entzüge abheben, die verdeutlichen, dass die Identität eines Menschen sich auch den außerordentlichen körperlichen, sozialen und emotionalen Praktiken verdankt.

3. Mit einem kritischen Blick vor allem auf rituellen Fassungen von Identität muss auch auf die Schattenseiten der Identifizierungen hingewiesen werden: auf Normalität als das Unerreichbare, auf den (diskursiven) Identitätsterror, auf die mit den Feststellungen verbundenen Effekte von Disziplinierung und Kontrolle, auf eine ideologische Einheitssehnsucht oder auf Zumutungen der Identität. Umgekehrt gilt aber auch, dass die ständige Inszenierung, die Suche nach Ereignissen, in denen das Selbst intensiv erlebt werden kann, das permanente Persiflieren

und Konterkarieren von Rollen oder das Durchbrechenwollen von Identitätsmustern durchaus ähnliche Problematiken der Normativität, Disziplinierung und Zumutung aufwirft. Zudem sollte man festhalten, dass sowohl Rituale als auch Ereignisse durch das körperliche, soziale und ästhetische *Involvement* eine Wirkmächtigkeit entfalten können, die für Verkennungen und Ideologien anfällig ist und die zu einer Deprofessionalisierung pädagogischen Denkens und Handelns führen kann.

4. Der performative Blickwinkel auf die Identitätsbildung in der Schule betont die permanente Findung und Erfindung von Identität im Handeln (vgl. Keupp et al. 1999). Hierbei rückt auch die Konstruktivität von Identität stärker in den Blick. Und wird es zweifelhaft, ob die konstruierte Identität weiterhin als regulative Komponente der schulischen Wirklichkeit fungieren, und ob man in schulpädagogischer Theorie und Praxis daher wie bisher verfahren kann. Denn diese performativen Konstruktionen von Identität erscheinen nicht mehr in dem Maße bindend oder zwingend als regulative Orientierungen gesehen werden zu können, die mit einer quasi natürlichen normativen Kraft ausgestattet sind. Performative Identitätskonstruktionen können eher als ständige Aushandlungsprozesse begriffen werden, die mit Unsicherheit und Fragilität verknüpft sind; sie können als individuelle Störfaktoren gelten, die das Verhältnis von Theorie und Praxis hinterfragen, und sie können aber auch als lebens- wie schulpraktische Notwendigkeiten betrachtet werden, die die Fragen nach ihren inszenatorischen Gelingensbedingungen von schulischer Identität in struktureller und prozessualer Hinsicht aufwerfen.

5. Vor diesem Hintergrund wird es in Zukunft spannend sein zu verfolgen, ob die traditionelle Perspektive auf *Identität als Kompetenz*, die die Entwicklung und Bewahrung von Identität auf eine ganze Reihe von Kompetenzen und Ressourcen zurückgeführt hat – etwa auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten von: (Ur-)Vertrauen, Perspektivenübernahme, Empathie, *role-taking*, Rollendistanz, Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz oder auf die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen (Bourdieu) – um eine Perspektive ergänzt wird, die stärker auf die performativen Kompetenzen der Identität abheben wird. Die hier in Frage stehende *performative literacy* wird in diesem Sinne verstanden als Inszenierungs- und Darstellungskompetenz, als kritische reflexive Problematisierung des Aufführungscharakter der Identität, die auch ihre metakommunikativen Rahmungen in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Performative literacy zielt auf den körperlich-spielerischen *Umgang* mit den oben genannten traditionellen Identitätskompetenzen und damit werden Management- und Inszenierungsaufgaben, Umgang mit kontingenten und pluralen Ausdrucksformen, körperliche Darstellungspraktiken oder auch soziale Aushandlungs- und Feedbackprozesse der Identität stärker in den Blick gerückt (vgl. Zirfas 2005a).

Moderne Individuen müssen die symbolischen Inszenierungsspielregeln kennen, um sich gekonnt und aktiv in Szene setzen und die Repräsentationsleistun-

gen anderer sinnvoll decodieren zu können; sie müssen sich inszenieren, um die notwendigen Informationen in Interaktionen zur Schau zu stellen und sie müssen die Inszenierungen anderer verstehen lernen. Moderne Individuen sind nicht nur Darsteller, sondern vor allem Selbstdarsteller. Und wahrscheinlich ist es nicht nur in der Schule sinnvoller, wenn man gelegentlich nicht nach dem fragt, was ein Mensch *ist*, sondern nach dem, wie er sich *gibt* bzw. wie er mir *gegeben* ist.

Literatur

- Abels, Heinz (2006): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Auslander, Philipp (1999): *Liveness – Performance in a mediatized culture*. London, New York
- Austin, John L. (1998): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam
- Bell, Catherine (1992): *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York: Oxford University Press
- Belliger, Andréa; Krieger, David J. (Hrsg.) (1998): *Ritualtheorien*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Böhme, Jeanette (2013): Handlungsraum. In: Christoph Wulf; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–432
- Bollnow, Otto Friedrich (1994): *Mensch und Raum*. 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Bourdieu, Pierre (1982) *Les rites comme actes d'institution*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 43, S. 58–63.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht*. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Butler, Judith (1997a): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Butler, Judith (1997b): *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. In: Katie Conboy (Ed.): *Writing on the body. Female embodiment and Feminist Theory*. New York: Columbia University Press 1997, S. 401–417
- Butler, Judith (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Derrida, Jacques (1976): *Signatur Ereignis Kontext*. In: *Randgänge der Philosophie*. Frankfurt a. M.: Passagen Verlag, S. 124–155
- Derrida, Jacques (2003): *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*. Berlin: Merve
- Eikelpasch, Rolf; Rademacher, Claudia (2004): *Identität*. Bielefeld: transcript
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Fischer-Lichte, Erika; Wulf, Christoph Wulf (Hrsg.) (2004): Praktiken des Performativen. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*. Bd. 13, H. 1. Berlin.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2001): Von anderen Räumen (1984): In: Ders.: *Dits et Ecrits*. Schriften Bd. IV. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 931–942
- Früchtel, Josef; Zimmermann, Jörg (2001): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens. In: Dies. (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–47
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998): Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (2003): *Mimetische Weltzugänge*. Stuttgart: Kohlhammer
- Göhlich, Michael (1999): Pädagogischer Raum, inszenierter Raum. In: Eckart Liebau; Gisela Miller-Kipp; Christoph Wulf (Hrsg.): *Metamorphosen des Raums*. Weinheim: DSV, S. 167–179
- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Hettlage, Robert; Vogt, Ludgera (Hrsg.) (2000): *Identitäten in der modernen Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jörissen, Benjamin; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2010): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Opladen: Barbara Budrich
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Sraus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Koch, Martina (1999): Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. Münster: Waxmann
- McLaren, Peter (1993): *Schooling as a ritual performance*. London: Routledge.
- Mersch, Dieter (2002): Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schäfer, Alfred; Wimmer, Michael (Hrsg.) (1998): *Rituale und Ritualisierungen*. Opladen: Leske + Budrich
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wellendorf, Franz (1973): *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz
- Willems, Herbert; Jurga, Martin (Hrsg.) (1998): *Inszenierungsgesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Wirth, Uwe (Hrsg.) (2002): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Göhlich, Michael; Sting, Stephan; Tervooren, Anja; Wagner-Willi, Monika; Zirfas, Jörg

- (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Jörissen, Benjamin; Mattig, Ruprecht; Tervooren, Anja; Wagner-Willi, Monika; Zirfas, Jörg (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Göhlich, Michael; Sting, Stephan; Tervooren, Anja; Wagner-Willi, Monika; Zirfas, Jörg (2010): Ritual and Identity. The staging and performing of rituals in the lives of young people. London: Tufnell Press
- Wulf, Christoph; Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004a): *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München: Fink
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004b): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2. Beiheft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Gert-Bodo Reinert; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek: Rowohlt, S. 29–121
- Zirfas, Jörg (2005a): Dramatic Literacy. Soziale Inszenierung und Selbstdarstellung. In: Jutta Ecarius; Barbara Friebertshäuser (Hrsg.): *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 84–102
- Zirfas, Jörg (2005b): Weltliche, soziale und schulische Theatralität. In: Eckart Liebau; Leopold Klepacki; Dieter Link; Andreas Schröer; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Dramatische Bildung. Grundrisse des Schultheaters*. Weinheim: Juventa, S. 257–275
- Zirfas, Jörg (2012): Erziehung durch Schulrituale. In: Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier; Adly Rausch (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 271–275
- Zirfas, Jörg; Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

„Ich und das Andere“

Schule als Kulturraum absoluter und relativer Differenz

Micha Brumlik

1 Vorbemerkung

Das „Ich“ und sein „Anderes“, genauer gesagt: seine „Anderen“, entfalten ihre Stellung zueinander zunächst im frühen Sozialisationsprozess, in Alters- und Geschlechtsbeziehungen, in Rollenensembles, deren Bedeutung zunächst fraglos vorgegeben ist: dieses Ensemble von handlungsrelevanten Bedeutungen stellt den Kern dessen dar, was man als „Kultur“, als „Lebensform“ bezeichnen kann. Die Beziehung von „Ich und anderen“ wird aber in Gesellschaften unseres Typs von Kindern und Jugendlichen als solche meist in Peergroup-Beziehungen, im Kindergarten und Schulalter thematisch. In einer Einwanderungsgesellschaft, wie sie die Bundesrepublik Deutschland darstellt, bemisst sich Nähe und Ferne von Angehörigen verschiedener Lebensformen dann an der Qualität von Beziehungen unter Gleichaltrigen. Demgemäß hat die Kindheits- und Jugendforschung für Deutschland einige Ergebnisse zur Frage von Freundschaftsbeziehungen zwischen Jugendlichen aus immigrantischen Familien sowie Jugendlichen aus sich ethnisch deutsch verstehenden Familien vorlegen können. Diesen Forschungen ist eine deutliche Asymmetrie zu entnehmen: Immigrantische Jugendliche haben einen deutlich stärker ausgeprägten Wunsch, mit ethnisch deutschen Jugendlichen befreundet zu sein als umgekehrt (vgl. Münchmeyer 2000). Darüber hinaus sind sie zu erheblich größeren Anteilen davon überzeugt, dass migrantische Jugendliche von deutschen Jugendlichen etwas lernen können denn umgekehrt. Vor mehr als vierzehn Jahren konnte Münchmeyer (2000) daher feststellen:

„Daß vor allem deutsche, aber auch türkische Jugendliche im ethnospezifisch-kulturellen Bereich die Unterschiedlichkeit voneinander betonen. Das Gefühl von ‚Fremdheit‘ oder ‚Anderssein‘ besteht offenbar besonders zwischen Deutschen und Türken und zwar gerade in dieser Dimension. Aber auch bei den jungen Italienern fällt der

Unterschied zwischen denen, die sich hier ähnlich und denen, die sich anders fühlen, weniger deutlich aus. Das gibt uns“ – so Münchmeier – „ein gewisses Recht zu der zusammenfassenden Behauptung: Unterschiede zwischen Deutschen einerseits und Italienern und Türken andererseits werden nur bzw. besonders drastisch in den typischen kulturbestimmten Verhaltensweisen erlebt, an denen sich die unterschiedliche Ethnizität vor allem festmacht“ (ebd., S. 251).

Gleichwohl – mehr als dreizehn Jahre nach den Befunden der Shell Jugendstudie 2000 – ist immer weniger klar, ob Fremdheit und Andersheit, sei sie nun als solche wahrgenommen oder nicht, den Alltag von Jugendlichen insgesamt noch wesentlich bestimmt. Um entscheiden zu können, ob „Fremdheit“ und „Andersheit“, „Differenz“ und „Homogenität“ mehr sind als flüchtige Zuschreibungsmuster, ist freilich noch einmal die Bedeutung dieser Ausdrücke zu prüfen.

2 Fremdheit und Andersheit: Konstruktion, Realität oder Prozess?

„Fremdheit“ und „Andersheit“ sind einerseits Grundkategorien einer sogenannten postmodernen, poststrukturalistischen Philosophie, die die bereits intersubjektivitätstheoretische Wende der klassischen, dem Idealismus entstammenden Philosophie (vgl. Theunissen 1965; Habermas 1981) insofern überbieten wollte, als die Erfahrung und Anmutung von Anderen und Andersheit, die zugleich auch immer als fremd erfahren wird, als Grunderfahrung alles Menschlichen auszeichnen wollte (Sartre 1952; Levinas 1983; Levinas 1984; Waldenfels 1998; von Wolzogen 2005).

Gegenüber diesen grundlegenden Phänomenologien sozialer Erfahrung haben sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaftler vor allem darauf verwiesen, dass sowohl „Fremdheit“ als auch „Ethnizität“ oder „Kultur“ Konstrukte sind, die – in Form von Eigenschaften – keineswegs als naiv gegeben anzusehen sind, sondern „lediglich“ Zuschreibungen sind. So hat vor allem Radtke (1996) immer wieder darauf verwiesen, dass die Zuschreibung von Fremdheit sowie das Beharren auf kultureller Andersartigkeit bei der Analyse etwa des Bildungsversagens bei Kindern von Immigranten in der Bundesrepublik Deutschland oft genug eine ideologische Funktion wahrnimmt:

„Anders als in den erklärten Einwanderungsstaaten USA, Kanada und Australien, aber auch Großbritannien ... ist die Einteilung nach ‚Kulturen‘ und ‚Ethnien‘ in Deutschland eine Formierung von oben, die der administrativen und rechtspolitischen Bearbeitung des ‚Ausländerproblems‘, aber auch indirekt dem ‚Fremd-Machen‘ dient. Vor allem Sozialarbeiter und Lehrer haben die ‚Kulturen‘ erfunden, mit denen sie nun zu tun haben“ (ebd., S. 7).

Diese Analyse beruht auf einer bestimmten Lesart des sozialwissenschaftlichen Konstruktivismus, gemäß dessen „soziale Tatsachen“ von Menschen geschaffen und damit grundsätzlich veränderbar sind, ihnen jedenfalls nicht der Status ontologischer Unveränderlichkeit zukommt. Insbesondere konnte die historische und sozialwissenschaftliche Forschung an Geschlechts- und Altersrollen in den verschiedensten Gesellschaften nachweisen, dass sich etwa für „Kinder“, „Jugendliche“, für „Männer“ und „Frauen“ nur sehr dünne epochenübergreifende, anthropologische bzw. biologische Eigenschaften finden lassen. Aus dieser historisch nachzuzeichnenden Veränderung derartiger als „Zuschreibungen“ und nicht als „Beschreibungen“ definierter menschlicher Eigenschaften folgt freilich nicht, und das ist ein Grundfehler des (radikalen) Konstruktivismus, dass diese Eigenschaften im sozialen Leben nicht „real“ sind. Schon die ältere interaktionistische Soziologie wusste, dass – wenn Menschen bestimmte Umstände und Situationen für „real“ halten, dann auch ihre handelnden Reaktionen darauf real sind. Erkenntnistheoretisch steht dann in Frage, wie, mit welchen Mitteln und ob überhaupt eine „wahre“ Realität, die hinter den Konstruktionen steht, ermittelt werden kann.

Andererseits: aus dem Umstand, dass etwas – seien es soziale Kategorien, seien es dreidimensionale, mittelgroße physikalische Gegenstände – durch körperliche Arbeit oder symbolische Kommunikation erzeugt wurde, folgt mitnichten, dass sie nicht „wirklich“ sind. Das lässt sich an der Kritik des radikalkonstruktivistischen, durch die Gehirnforschung beflügelten Diskurses – der am Ende auch das eigene Gehirn für ein Konstrukt halten muss, nachweisen. Dieser radikale Konstruktivismus endet bei einem inplausiblen, solipsistischen Idealismus, der das konstruierende Ich selbst nicht mehr erklären kann. Das diesen Idealismus kritisierende Programm eines „Neuen Realismus“ (Gabriel 2013) nimmt zur Kenntnis, dass Menschen in ganz unterschiedlichen „Sinnprovinzen“ Dinge, Lebewesen, Zustände, Eigenschaften für existent halten, ohne dass damit die erkenntnistheoretische Unterscheidung zwischen Wesen und Erscheinung deshalb entfallen müsste:

„Die Pointe ist, daß die Dinge eben auf verschiedene Weise erscheinen ... Die Wirklichkeit besteht nicht aus harten Tatsachen, die sich der Erscheinung entziehen, sondern gleichermaßen aus Dinge an sich und aus ihren Erscheinungen ... Dinge an sich erscheinen immer nur in Sinnfeldern, und das heißt, sie sind schon in Tatsachen eingebettet.“ (Gabriel 2013 S. 155)

Das heißt für die hier verhandelte Problematik von Fremdheit und Andersheit, von relativer und absoluter Differenz, dass Selbstverständnisse, aber auch Fremdzuschreibungen von Kindern und Jugendlichen, von Schülerinnen und Schülern, dass sie das, was sie sein wollen bzw. dass das, als was sie von anderen angesehen werden, im Zeit- und Sozialraum der Schule zwar sozial wirksam, interak-

tiv hergestellt wird, aber darum nicht minder wirklich ist. Im politischen Diskurs und in Alltagstheorien des Politischen wird ganzen Gruppen von Jugendlichen jedoch immer wieder eine „Fremdheit“ unterstellt, die dort unter dem pseudowissenschaftlichen Begriff der „Integrationsunwilligkeit“ firmiert und die Lebenschancen dieser Jugendlichen massiv im Sinne einer „self-fulfilling prophecy“ beeinträchtigt.

3 Fremd, anders – weil „integrationsunwillig“?

Das lässt sich an einem kommunalpolitischen Fall demonstrieren: In besonderer Klarheit hat der Fraktionsvorsitzende einer rechtspopulistischen Splittergruppe im Stadtparlament von Frankfurt am Main vor einigen Jahren auf den Begriff gebracht, was vor einigen Jahren, anlässlich Thilo Sarrazins Buch „Deutschland schafft sich ab“ viele, die zwar nicht Sarrazins rassistische Thesen, wohl aber das von ihm in den Diskurs eingebrachte „Integrationsproblem“ für diskussionswürdig hielten, umgetrieben hat (Sarrazin 2010; Bahners 2011; Bade 2013). Die angesprochene und vor Jahren geführte öffentliche Auseinandersetzung um Thilo Sarrazin hat der politischen Debatte nicht nur einen neuen Schub im Hinblick auf das Thema Einwanderung/Immigration beschert, sondern die Öffentlichkeit auch um das Gespenst eines neuen Sozialtypus bereichert: den des oder der „integrationsunwilligen“ Ausländers/in. Mit der Figur des „integrationsunwilligen Ausländers“ hat sich der populäre Diskurs Deutschlands zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine zeitgemäße Form des „inneren Feindes“ geschaffen, die – mutatis mutandis – unter ganz anderen historischen Bedingungen und in der Reaktion weitaus gemäßigter – dieselbe Funktion erfüllt, wie in der NS Zeit die Figur des Juden oder im Stalinismus die des „Kosmopoliten“, in der frühen Bundesrepublik die Figur des „Kommunisten“ und in der späten Bundesrepublik das Schreckgespenst des „Asylanten“. Ebenso wie jene phantasmatischen Gestalten stellt der Typus des „integrationsunwilligen Ausländers“, also des „Fremden“ ein Element dar, das um des Heiles des Sozialkörpers willen ausgeschieden oder verdaut werden muss. Der genannte Rechtspopulist nahm sich des Themas unter dem Blickwinkel der sog. „Integration“ an:

„Integration ist das allmähliche, sich individuell unterschiedlich vollziehende, freiwillige und innerer Überzeugung entspringende Hineinwachsen Ein- und Zugewanderter in den deutsch-europäisch, das heißt von Christentum, Humanismus und Aufklärung geprägten Lebens- und Kulturkreis Frankfurts“ (FAZ 16. 9. 2010, S. 29)

In kritischer Distanz zu einem vom Magistrat der Stadt Frankfurt vorgelegten Integrationskonzept warf Hübner dem Konzept eine Ideologisierung des Auseinandertrebens der Stadtgesellschaft vor, um mit Blick auf die Akzentuierung

von Grundgesetz und demokratischer Rechtsordnung und deren Werten zu behaupten:

„Grundgesetz und Rechtsordnung sind der Ausfluss einer bestimmten kulturellen Entwicklung. Allein auf die Beachtung des Grundgesetzes zu verweisen, reicht nicht. Das ist rein formal. Wir haben bestimmte Werte, denen andere Werteordnungen, etwa die von Muslimen, zuwiderlaufen. Es muss eine bestimmte kulturelle Homogenität geben. Sonst fällt die Gesellschaft auseinander, und die vorherrschende Kultur wird durch eine andere ersetzt, die sich als stärker erweist. Jemand, der nach Deutschland kommt, muss nicht seine Kultur oder seine Religion aufgeben, aber die hier geltende Werteordnung akzeptieren.“ (a. a. O.)

4 Empirie der Andersheit

Aber wer und wie viele sind überhaupt in diesem Sinne „anders“, „fremd“ oder eben „integrationsunwillig“? Im populären Diskurs gelten Personen als „integrationsunwillig“, die bei länger währendem Aufenthalt 1.) obwohl sie die Chance dazu haben, sich weigern, auch nur Grundkenntnisse der hieszulande verwendeten Umgangs- und Amtssprache – des Deutschen – zu erwerben und etwa Deutschkurse abbrechen; hierzu gehören 2.) Personen, die sich, sofern sie Eltern schulpflichtiger Kinder sind, weigern, diese in die Schule zu schicken – es handelt sich nach Auskunft des Präsidenten des deutschen Lehrerverbandes um 100 000 Kinder, deren Nationalität nicht erfasst ist – die die Schule schwänzen (FAS vom 26. 9. 2010) bzw. die ihren Kindern, vor allem Mädchen, aus religiösen Gründen verbieten, (nach Angaben des Bundesinnenministers de Maiziere 7 % der schulpflichtigen muslimischen Mädchen, FAZ vom 21. 9.) an bestimmten Unterrichtsangeboten, etwa dem Sport, dem Schwimmen oder auch längeren Ausflügen teilnehmen zu lassen; als integrationsunwillig“ gelten weiterhin 3.) Personen, die ihre Ehepartnerinnen wissentlich und willentlich nicht aus dem Kreis in Deutschland wohnender Personen wählen, sondern aus dem Kreis von Personen, die im Herkunftsland bzw. dem Herkunftsland der Eltern leben.

Als integrationsunwillig gelten schließlich 4.) Personen, die der Überzeugung sind, dass die Normen und Werte ihrer religiösen Überlieferung im Zweifels- und Konfliktfall eher zu befolgen sind, als die hieszulande geltenden Gesetze sowie die Prinzipien der hier geltenden Verfassung. Darf man die mehrfach jugendlichen Gewalttäter mit muslimischem Hintergrund (11,2 % aus dem ehem. Jugoslawien; 8,8 % mit türkischem Hintergrund) dazu rechnen? Was bedeutet es, dass junge muslimische Männer umso gewaltbereiter sind, je religiöser sie sind – im strikten Gegensatz zu allen anderen Konfessionen? Ist es als integrationsunwillig anzusehen, dass nur jeder fünfte muslimische Jugendliche, der sich als sehr religiös versteht, deutsche Freunde hat? Vielleicht. Aber das bedeutet im Um-

kehrschluss auch, dass 80 % der religiösen muslimischen Jugendlichen eben doch deutsche Freunde haben. Auch hier zeigt sich, dass die sog. „integrationsunwilligen“ eine Minderheit innerhalb einer Minderheit sind. Auch was die Integration in den Arbeitsmarkt angeht, lassen die Zahlen keine alarmierend gravierende sogenannte Integrationsunwilligkeit erkennen: bei mehr als 70 % aller türkischen Jugendlichen stammte das Haushaltseinkommen aus eigener Arbeit. Blickt man schließlich auf die kommunale Ebene, etwa auf die Bereitschaft, Kursangebote zur Integration, auch jenseits der Arbeitsverwaltung, anzunehmen, bietet sich kein anderes Bild. Dort wurden in fünf Jahren 3 000 Zuwanderer zur Teilnahme an Sprachkursen aufgefordert, von denen gerade einmal acht das Angebot zurückgewiesen haben.

Weiterhin gelten 5.) solche Personen als integrationsunwillig“, die der Überzeugung sind, dass die Normen und Werte ihrer religiösen Überlieferung im Zweifels- und Konfliktfall eher zu befolgen sind, als die hierzulande geltenden Gesetze sowie die Prinzipien der hier geltenden Verfassung.

Darf man die mehrfach jugendlichen Gewalttäter mit muslimischem Hintergrund (11,2 % aus ehem. Jugoslawien; 8,8 % türkischer Hintergrund) dazu rechnen? Was bedeutet es im strikten Gegensatz zu allen anderen Konfessionen, dass – wie das kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen zweifelsfrei festgestellt hat – junge muslimische Männer umso gewaltbereiter sind, je religiöser sie sind? Oder hat der Vorsitzende des „Zentralrats der Muslime“ Ayman Maziak Recht, wenn er in diesem Zusammenhang von „pseudomuslimischen Schlägern“ spricht? Ist es die Gewalttätigkeit, die Integrationsunwillen beweist, oder ist es die Mischung aus Gewalttätigkeit und geäußertem religiösen Bekenntnis? Und: sind areligiöse Gewalttäter – auch die gibt es noch – daher integriert?

Das Bild der Integrationsunwilligen hingegen erfüllt die kleine Gruppe Jugendlicher, deren Familien aus dem Libanon stammen: sie und ihre Eltern leben zu 57 % von staatlichen Leistungen (Christian Pfeiffer in: „Nicht dümmer aber gewalttätiger“, FAZ vom 26. 9. 2010: S. 15). Inzwischen wissen wir übrigens – was man sich auch hätte denken können – dass die wahren integrationsunwilligen – mindestens unter Jugendlichen – ethnisch deutsche sind. Schließlich berichtete die SZ vom 12. 10. 2010 von einer Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen, wonach mehr türkische Jugendliche (etwa 40 %) als Deutsche (9,2 %) mit deutschen, als deutsche mit türkischen Jugendlichen befreundet sein wollen. Schon einige Zeit zuvor wollte der damalige niedersächsische Justizminister, der Kriminologe Christian Pfeiffer, auf der Basis kriminologischer Untersuchungen, die eine erhöhte Delinquenzbelastung türkischstämmiger männlicher Jugendlicher in ausgewählten Bereichen der Gewaltkriminalität belegen, den Schluss ziehen, dass hierfür kultur- bzw. religionsspezifische Faktoren zur Erklärung herbeigezogen werden müssten (Baier u. a. o. J.). Pfeiffer vertrat, grob gesagt, die Auffassung, dass türkische Immigrantenfamilien, insbesondere männliche Jugendliche, sich sehr früh zu rigiden, stereotypen, auf aggressive Selbstbehauptung

tung angelegte Haltungen sozialisieren. Tatsächlich muss ja der Umstand, dass auch ethnisch-deutsche Jugendliche ein erhebliches Ausmaß an Gewaltbereitschaft und Ethnozentrismus an den Tag legen nicht bedeuten, dass jugendliche Immigranten – in diesem Fall türkischer Abkunft – entsprechende Dispositionen auf der Basis anderer Hintergründe entwickeln, als das bei ethnisch-deutschen Jugendlichen der Fall ist. Unter dieser Bedingung kämen im Wesentlichen drei Komplexe zur Erklärung dieser Abweichung bei männlichen, muslimischen Jugendlichen in Frage:

- 1) Spezifisch-ethnische Sozialisationsmuster der türkischen Gesellschaft, die möglicherweise, aber nicht notwendig mit dem islamischen Glauben zusammenhängen,
- 2) Spezifisch traditionalistische Sozialisationsmuster, die sowohl das Verständnis von ethnischer Zugehörigkeit als auch von Religion prägen sowie
- 3) Spezifisch religiöse Sozialisationsmuster, die intern mit den Glaubensüberzeugungen des Islam zusammenhängen und in besonderer Weise dazu disponieren, dem anzuhängen, was oben als „fundamentalistisch“ bezeichnet wurde.

Träfe dies zu, so wäre damit das politische Konstrukt „kultureller Fremdheit“ in gewissem Maße bestätigt. Die Konsequenz freilich, dies nun der islamischen Religion, wie sie in der Türkei gelebt wurde, zuzurechnen, trifft nicht zu: So sieht der Politologe Ahmed Cigdem im türkischen Islamismus eine nur geringe Radikalität angelegt und begründet dies mit dem Hinweis, dass der hanefitische Volksislam der Türkei als des Nachfolgerstaats des osmanischen Reiches keine klerikale, sondern eine vor allem traditionale, also eine weniger an Dogmen und Schriften denn an Bräuchen und Lebensformen orientierte Religion sei:

„Denn eine solche Tradition beruht nicht auf Orthodoxie, sondern auf Orthopraxie. Die aus ihr hervorgehenden Deutungen sind offen auch für jedweden Autoritarismus und müssen daher nicht notwendigerweise positiv ausfallen. Deshalb kann der Fundamentalismus in seiner Gegnerschaft zu diesen Autoritarismen eine relativ progressive Haltung entwickeln. In der Tat“ – so schließt Cigdem – „haben einige fundamentalistische Gruppen in der Türkei politisch gesehen ein freiheitliches Verhalten an den Tag gelegt, während die islamistischen Massen ihre herkömmliche Politik fortgesetzt und die rechtskonservativen Parteien unterstützt haben“ (Cigdem 1998).

Freilich sind Rückschlüsse von einer womöglich die autoritäre Tradition aufbrechenden fundamentalistischen Neubesinnung im Bereich der Weltanschauung auf veränderte Sozialisationsmuster, zumal in der Diaspora, gewiss nicht ohne weiteres möglich.

Aufschlussreich ist aber doch, dass mindestens junge Frauen, die das als fundamentalistisch geltende Kopftuch bewusst tragen – wie Yasemin Karakaşoğlu

Aydin bei einer Reihe von Interviews mit solchen Studentinnen in Deutschland feststellte – durch reflexive Distanz zum Erlebnis ihrer Herkunft und eine besonders hohe sprachliche Artikulationskraft ausgezeichnet sind. Das Kopftuch dient dann der Abgrenzung von der Mutter, trägt damit zu einer posttraditionalen Individualisierung bei und führt zugleich zu einem gesteigerten Bewusstsein von Ausgrenzung und Stigmatisierung durch die deutsche Gesellschaft, was wiederum zu einer Widerstandshaltung und einem verstärkten Sendungsbewusstsein führt. In kognitiver Hinsicht wird der traditionale Glaube neu angeeignet und nun ein „wahrer“ Islam gegen das nur familial überlieferte angeeignet (Karakaşoğlu 1998). Mindestens für aufstiegsorientierte, gebildete Mädchen erweist sich damit – wiederum in den Worten von Cigdem – „Fundamentalismus als Chance“.

Die Schreckensfigur des „integrationsunwilligen Ausländers“, die angeblich den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedroht, lässt sich also nach den für „Integrationsunwilligkeit“ zugrunde gelegten Kriterien allenfalls spurenweise nachweisen – umso mehr muss es um eine Klärung jener wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Theorien gehen, in denen das „Integrationsproblem“ artikuliert wird. Wie lässt es sich theoretisch fassen?

5 Integration, Kultur und die Institution „Schule“

Die Soziologie der späten siebziger Jahre sah einen Unterschied zwischen System- und Sozialintegration (Habermas 1981). Für Niklas Luhmann, mit dem Habermas sich auseinandersetzt, war „Gesellschaft“ der umfassendste Zusammenhang aller Formen von Kommunikationen, an denen Menschen partizipieren (Luhmann 1984 und 2002), wobei es für Luhmann aus systematischen Gründen seiner Gesellschaftstheorie von zentraler Bedeutung ist, dass die „Gesellschaft“ eben nicht aus Menschen, sondern aus Kommunikationsformen besteht. Diese Theorie im Blick, hat Jürgen Habermas zwischen „System“ und „Lebenswelt“ unterschieden (Habermas 1981), also zwischen einem Bereich abstrakter, symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien wie Recht, Geld und wahrheitsbezogener Kommunikation, die zu nutzen und mit anderen in Beziehung zu treten einen gemeinsamen Hintergrund an geteilten Werten und Normen nicht erfordert. Überall dort aber, wo die Kommunikation von Menschen durch ihr individuelles Erleben, die Konzentration auf ihre persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen beruht, findet für Habermas das statt, was er mit einem Begriff aus der phänomenologischen Philosophie als den letztlich nicht hintergehbaren Horizont der „Lebenswelt“ bezeichnet.

Demnach lässt sich auch zwischen „System- und „Sozialintegration“ unterscheiden. Ins System von Recht und Wirtschaft ist integriert, wer dem Recht eines politischen Gebildes unterworfen ist und – anders als Kinder bzw. für unmündig erklärte Personen – geschäftsfähig ist. In ein soziales System ist integriert, wer die

Normen und Werte, wenn man so will: die Bedeutung, den Sinn übergreifender, zwischenmenschlicher, also sozialer Zusammenhänge nicht nur kennt, sondern sie sich auch handlungsleitend zu eigen gemacht und damit eine gewisse Kultur erwirbt bzw. diese Kultur selbst reproduziert. Als „System“ aber bestimmt diese Theorie die funktionalen Kommunikationen, die die Gesellschaft in ihren Teilbereichen: in Ökonomie, Recht, Kultur und Politik zusammenhielt. Integriert wäre demnach, wer seine Arbeitskraft verkaufen und für den Lohn Waren kaufen, wer in der Lage ist, einen Mietvertrag abzuschließen oder sich einen Anwalt zu nehmen, wer Zeitung lesen oder ins Kino gehen kann und von seinem Wahlrecht Gebrauch machen kann oder eben nicht.

Ins „Soziale“ hingegen, wie damals gerne gesagt wurde, in die „Lebenswelt“ hingegen ist integriert, wer sich redend, sehend, hörend, fühlend, versprechend und verzeihend seine Meinungen und Pläne immer auch leiblich kommunizierend auf andere Menschen in Liebe und Hass, Streit und Übereinstimmung einlassen kann. Im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen vollzieht sich diese Sozialintegration in vornehmlich zwei Institutionen mit ihren je eigenen lebensweltlichen Horizonten: in Schule und Elternhaus (vgl. Mollenhauer/Brumlik et al. 1975).

Jugend und Schule, genauer gesagt Jugend und Schulbesuch aber stellen in modernen Gesellschaften, also in jenen Gesellschaften, die seit dem Reformationszeitalter vor allem in der westlichen Hemisphäre entstanden sind (vgl. Tenorth 2008), zwei Seiten einer Medaille dar. Der regelhafte, Jahre währende, in den meisten Fällen staatlich erzwungene Aufenthalt in einer Institution, in der es nicht um die durch Arbeit gewährleistete Reproduktion der eigenen Existenz, sondern – so jedenfalls die erklärten Aufgaben dieser Institution – um den Erwerb jener Fähigkeiten geht, die später eine berufliche Tätigkeit sowie staatsbürgerliche Partizipation ermöglichen sollen, wird von der modernen Jugendforschung als Sozialraum eines psychosozialen Moratoriums (vgl. Andresen 2008) angesehen. Davon bleibt unberührt, dass dem Bildungssystem – so schon vor Jahren Helmut Fend – systemische Funktionen zukommen, die für ein auf gesellschaftlicher Arbeitsteilung und marktförmiger Platzierung von menschlichen Fähigkeiten beruhendes Gesellschaftssystem im Sinne seiner Reproduktion unverzichtbar sind: Qualifikation, Selektion und Allokation (vgl. Fend 2012). Die in der Schule zu erzeugenden und später am Arbeitsmarkt zu platzierenden Qualifikationen sind freilich die jeweils mehr oder minder ausgebildeten Eigenschaften menschlicher Individuen, die sie in einer gegebenen Zeitspanne sowie in eigens dafür eingerichteten sozialen Räumen, vermittelt von eigens dafür befähigten Personal, erwerben sollen. In westlichen Gesellschaften gilt daher die – je nach Klasse und Schicht unterschiedlich lang währende – Zeit des Verbleibs in der dafür ausdifferenzierten Institution, der Schule, als Zeit der Kindheit und Jugend; wobei sich das Zeitalter der „Jugend“ (Goeppel 2005; Oerter 2008) von dem der „Kindheit“ (Aries 1975; Lenzen 1997) dadurch unterscheidet, dass es sich sozialwissenschaftlich als „Psychosoziales Moratorium“ analysieren lässt. Während „Kinder“ in westlichen Ge-

sellschaften per kultureller Konvention und rechtlicher Institutionalisierung noch nicht in der Lage sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, am politischen Geschehen zu partizipieren sowie als Ehepartner und Eltern zu fungieren, werden „Jugendliche“ als Personen angesehen, die zwar von ihrer körperlichen Reifung und psychischen Entwicklung dazu grundsätzlich in der Lage wären, von diesen Funktionen jedoch zum Zweck der Qualifikation, Selektion und Allokation ihrer Arbeitskraft für eine weitere Zeitspanne ausgenommen sind und also – psychologisch gesehen – einen „Aufschub“ vor dem Wahrnehmen der Erwachsenenrolle erfahren.

6 Schule als Sozial- und Zeitraum der Selbst- und „Anderenfindung“

Diesem psychosozialen Moratorium kommt eine eigene, soziale Zeit, die „Schulzeit“ sowie ein eigener sozialer Raum, die „Schule“, genauer gesagt die – wie es früher hieß – die „Schulgemeinde“ oder eben die „Klassengemeinschaft“ zu. Entwicklungspsychologisch fällt das Eintreten des Jugendalters mit dem Eintreten der – allemal auch sozial beeinflussten – sexuellen Reifung, der Adoleszenz – früher sprach man von „Pubertät“ – zusammen. Sie ist – darüber ist sich die ansonsten stark divergierende Entwicklungspsychologie weitestgehend einig – zugleich jene Zeitspanne, in denen Individuen in stark arbeitsteilig organisierten Gesellschaften ein bestimmtes Selbstverständnis und Selbstverhältnis, ein Wissen um die von ihnen (künftig) erwarteten Leistungen, also ihre sozialen Rollen ebenso erwerben müssen, wie eine Vorstellung davon, wer sie selbst im Unterschied zu anderen sind. Die klassische, psychoanalytische Entwicklungspsychologie interessiert sich in diesem Zusammenhang für die Dimensionen von „Identität und Lebenszyklus“ (Erikson 1966), die Mikrosoziologie für die „Grundqualifikationen des Rollenhandelns“ (Krappmann 1971).

Es war der US-amerikanische Sozialpsychologe G. H. Mead, der schon in den 1930er Jahren (Mead 1968; Brumlik 1983) als entscheidende anthropologische Komponente die Fähigkeit der Gattung ansah, die Erwartungen anderer zu antizipieren und die Anmutungen dieser Antizipation ihrerseits symbolisch zu kommunizieren (siehe hierzu auch: Popp 2014 in diesem Band). Der Mensch als jenes Wesen also, das sich selbst in symbolischer Interaktion bildet, erfährt unter den genannten Bedingungen den Prozess seines Heranwachsens als einen Prozess der immer differenzierteren Übernahme von Rollen, d. h. von antizipierenden Erwartungen – genauer noch: von *Erwartungserwartungen*. Beginnend mit der Identifikation und Konzentration auf bestimmte, wichtige Bezugspersonen (signifikante Andere) werden diese gesellschaftlichen Rollen nach Maßgabe zweier aufeinander folgender Interaktionsmuster ausgebildet. So orientiert sich das Kind zunächst an den Rollen, d. h. Verhaltensmustern ihm bekannter und vertrauter Nächster, der signifikanten Anderen eben, und so lernt es später – auf der Basis der Übernahme

ihrer Perspektiven – allgemeine gesellschaftliche Haltungen, etwa Berufsrollen zu übernehmen, und sich an einem – wie Mead das nennt – „generalisierten Anderen“ zu orientieren. Diese Perspektive mündet in eine soziologische Betrachtungsweise, die sowohl das Selbstverständnis von Personen als auch die Strukturen von Institutionen immer auch als Ergebnis und Ausdruck von durch verzerrte Machtverhältnisse eingeschränkten, situationsgebundenen Interpretations- und Inszenierungsleistungen der Individuen ansieht. Von besonderer Bedeutung sind dann die sozialisatorischen Interaktionen in peer groups verschiedenen Alters, in Eltern-Kind sowie in Lehrer-Schüler Interaktionen, wobei die Eltern-Kind Interaktion schon deshalb Vorrang hat, weil sie in aller Regel im statistischen Normalfall zunächst am häufigsten vorkommt.

Diese Annahmen führen schließlich zu der schon im frühen symbolischen Interaktionismus (Brumlik 1973) angelegten interpretativen Rollentheorie, der gemäß alle Interaktionen zwischen Menschen – auch und sogar in eingespielten, routinisierten und institutionellen Kontexten – eine von unterschiedlichen persönlichen Ressourcen gestützte Aushandlung ist, die – soll sie erfolgreich sein – den Interaktionsteilnehmern vier bestimmte „Grundqualifikationen des Rollenshandelns“ (Krappmann) abverlangt: „Rollendistanz“ als die individuell erkannte Differenz zwischen dem Individuum und der je situativ von ihm geforderten Rolle; „Ambiguitätstoleranz“ als die Fähigkeit, bei zwei gleichzeitig erfahrenen, in der Sache einander entgegengesetzten Rollenerwartungen eine eigene Perspektive beibehalten zu können; „Empathie“ als die Fähigkeit, sich in die Situation und Perspektive anderer so weit wie möglich hineinzusetzen, d. h. sie tentativ zu übernehmen sowie schließlich jene Fähigkeit, die als „Darstellungskompetenz“ bezeichnet wird, d. h. die Fähigkeit, den jeweiligen Interaktionspartnern mitzuteilen, bzw. sie zu informieren, dass man über Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Empathie verfügt.

7 Kultur und Diversität kultureller Rollen

Diese Individualität ermöglichenden Kompetenzen können im Wechselspiel der Generationen in Elternhaus und Schule, vor allem aber auch im schulisch mitdefinierten Sozialraum der Schule ausgebildet werden. Zu jenen Rollen, die für jede Gesellschaft basal sind, gehören Alters- und Geschlechtsrollen. In entwickelten, arbeitsteiligen, geschichteten und vor allem durch Migration gekennzeichneten Gesellschaften gehören sodann aber auch – und zwar notwendig – Rollen der Zugehörigkeit zu Stand, Klasse oder Schicht sowie der Zugehörigkeit zu Religionen und Herkunft („race“). Die neuere sogenannte „Intersektionalitätsforschung“ hat darauf hingewiesen, wie vielfältig verschränkt, überlappend und dennoch diskriminierend die jeweiligen Zugehörigkeiten wirken (hierzu: Lutz/Wenning 2001; Winker/Degele 2009). Parallel dazu hat es sich in der Sozial- und

Erziehungswissenschaft eingebürgert, entsprechende individuelle und Gruppendifferenzen auch durch die Zugehörigkeit zu einer „Kultur“ zu bestimmen. Dabei gilt der Begriff der Kultur oft als zu weit, etwa als „Ensemble aller symbolisch codierten Bedeutungen und Handlungen einer Gesellschaft“ (Hörning 2004; auch: Jamme 2004; Kettner 2004). Gleichwohl hat es auch in den Erziehungswissenschaften einen „cultural turn“ gegeben (Brumlik 2006; Scherr 2012), sodass es jetzt möglich wird, zu überprüfen, ob und wie in den Sozialräumen „Schule“ und „Klassengemeinschaft“ sowie in der Spanne der sozialen Zeit „Schulzeit“ das, was als „Kultur“ bezeichnet wird, im Selbstverständnis von Schülerinnen und Schülern angeeignet bzw. im Blick einer kritischen Bildungsforschung als diskriminierend und exkludierend nachgewiesen wird.

Die Institution „Schule“ kann damit insofern als „Kulturraum“ gelten, als das dort in mindestens zwei Dimensionen – erstens der Dimension der politisch vorgegebenen, durch das Lehrpersonal in einer spezifischen Form und einem spezifischen Habitus vermittelten Inhalte, zweitens der Dimension der unterschiedlichen Interaktionen innerhalb der „Klassengemeinschaft“, also der schul- und unterrichtsgebundenen peer group – kulturelles Wissen angeeignet und ein kultureller Habitus angeeignet wird.

Aber was heißt „Klassengemeinschaft“? Es war einer der Gründerväter der deutschen bzw. der deutschsprachigen Soziologie, Ferdinand Tönnies, der um die Wende vom neunzehnten zum zwanzigsten Jahrhundert in systematischer Absicht kategorial zwischen „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“ unterschied. Demnach stellt „Gesellschaft“ – jedenfalls im nationalstaatlichen Rahmen – einen nur durch die Landesgrenzen eingeschränkten Bereich dar, indem die Menschen als einander weitgehend anonyme Wesen im Raum der (urbanen) Öffentlichkeit, der durch Mobilität, das Wirtschaftsleben sowie durch das Rechtswesen strukturiert ist, aufeinandertreffen, ohne dabei persönliche Bindungen zu entwickeln. Unter „Gemeinschaft“ versteht Tönnies im Gegenzug eher kleinteilige, überschaubare Zusammenhänge, die in der Regel durch persönliche Kenntnis der Personen strukturiert und in denen die Menschen integriert sind, also in der Nachbarschaft, im Rahmen eines dörflichen Gemeinwesens oder im Rahmen von Vereinen und Verbänden. Damit entspricht „Gemeinschaft“ theoretisch dem, was anderweitig als „Lebenswelt“, als unproblematischer, vertrauter Hintergrund sozialer Beziehungen und kultureller Bedeutungen gilt. Stellt also die Schule mit ihren beiden Dimensionen der sozialen Räumlichkeit der „Schul- und Klassengemeinschaft“ sowie der sozialen Zeit der Jugend einen so verstandenen Fall von „Lebenswelt“ dar? Und wenn ja, welche Bedeutungen, welche kulturellen Selbstverständlichkeiten und Werte unterstellt und fordert sie? Was heißt aber dann: „Ich und das Andere – Schule als Kulturraum absoluter und relativer Differenz?“

8 Schulzeit und Klassengemeinschaft

Die Bestimmung des Lebensabschnitts „Schulzeit“ im Sozialraum „Klassengemeinschaft“ fordert von Kindern und Jugendlichen, sich sowohl als Gleiche unter Gleichen wie auch – mit zunehmendem Lebensalter, auf jeden Fall mit dem Beginn der Adoleszenz – als unverwechselbare Einzelne selbst zu verstehen und dieses Selbstverständnis anderen gegenüber zu inszenieren, um als die, die sie sind und sein wollen, anerkannt zu werden. Dies geschieht in den großen Städten der Bundesrepublik Deutschland, in denen schon heute mehr als 50 % aller Schulkinder Eltern haben, die ganz oder teilweise aus Immigrantenfamilien stammen, im Rahmen transkultureller Räume, in denen sich kollektive und individuelle Identitäten bilden (hierzu: Heins 2013; Diehm/Radtke 1999; Sting 2006; Gomolla/Radtke 2007). Dabei sind, wie schon oben erwähnt – zumal im Alter von Kindheit und Adoleszenz – enge soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen in der sogenannten „peer group“ von besonderer Bedeutung; es sind „Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen“, die es ihnen ermöglichen, im Wechselspiel von Identifikation und Abgrenzung, von Zuneigung und Abneigung ihre eigene Position in der sozialen Welt zu bestimmen (Oerter 2008, S. 321 f.).

„Andersartigkeit“ und „Fremdheit“ im Zeitraum der Jugend und im Sozialraum der Schule erweisen sich damit nicht – wie es das allgemeine, politische Resentiment will – als ein für allemal fixierte Größen, sondern als temporäre, darum nicht minder wirkliche Konstrukte, die in Interaktions- und Aushandlungsprozessen von Schülerinnen und Schülern geschaffen, bestätigt, anerkannt, verfestigt, aber auch wieder modifiziert und verändert werden. Infrage steht dann vor allem, inwieweit vorgegebene soziale Schranken, Klassenlagen, materielle Armut sowie das notwendig prägende Leistungsbewertungssystem der Schule die Fähigkeit von Jugendlichen, ihren Identitäts- und Individualitätsestwürfen eine kommunizierbare, kulturelle Form zu geben, fördert oder beeinträchtigt.

Freilich hat sich gezeigt, dass zumal in Einwanderungsgesellschaften enge lebensweltliche Kontakte in der peer-group dem förderlich sind, was als Integration in die systemischen Bereiche einer Gesellschaft gelten kann. Dann aber fragt sich, ob und in welchem Ausmaß „Kultur“ im gleichsam horizontalen Kontext der „peer group“ gegenüber „Kultur“ im vertikalen Kontext der Generationsbeziehungen in Elternhaus und Schule (vgl. Trommsdorf 2008) inszeniert wird. Infrage steht also, ob und wie „kulturelle“ Selbst- und Fremdzuschreibungen Freundschaften, Kameradschaften oder auch Feindschaften prägen.

Neuere empirische Forschungen weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit geglückten, sozial gehaltvollen Freundschaften (Alisch et al. 2006) im späteren Leben sozial kompetenter, altruistischer und selbstbewusster sein werden, was im Einklang mit bildungsphilosophischen Überlegungen steht (hierzu: Youniss 1982; Selman 1984; Brumlik 2002). Zudem haben zumal die Arbeiten von Reinders (2003) und Worresch (o. J.) für die Einwanderungsgesellschaft der Bun-

desrepublik Deutschland gezeigt, dass interethnische Beziehungen unter Schülern nicht nur zunehmen, sondern auch ein wertvolles Bildungsgut darstellen, was sogar solche Studien bestätigen, die durchaus eine gewisse Präferenz intraethnischer Sozialbeziehungen feststellen (etwa: Straßburger 2009). Worresch (o. J.) bringt dies – auch als Abschluss/Fazit für diesen Beitrag – wie folgt auf den Punkt:

„Jugendlichen mit interethnischen Freundschaften wird“ – so Worresch – „ein kulturelles Gut mit auf den Weg gegeben, welches für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft bedeutend und beispielsweise im Hinblick auf ihre Berufschancen förderlich sein kann. Es bedarf daher der Begünstigung interethnischer Begegnungen, damit interethnische Freundschaften geschlossen werden können. Kinder und Jugendliche sind darin zu bestärken, interethnische Kontakte einzugehen und offen gegenüber anderen Kulturen zu sein, da diese eine Quelle sozialen Kapitals sein können“ (Worresch o. J., S. 71).

Literatur

- Alisch, Lutz-Michael; Wagner, Jürgen (2006) (Hrsg.): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim, München: Juventa
- Andresen, Sabine (2008): Jugend als wirksame historische Denkfigur. In: Christine Hunner-Kreisel; Arne Schäfer; Matthias D. Witte (Hrsg.): *Jugend, Bildung und Globalisierung*. Weinheim, München: Juventa S. 27–44
- Aries, Philippe (1975): *Geschichte der Kindheit*. München/Wien: Hanser
- Bade, Klaus J. (2013): Kritik und Gewalt. Sarrazindebatte, „Islamkritik“ und Terror in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian; Simonson, Julia; Raubold, Susann (2009): Kinder und Jugendliche in Deutschland : Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum : Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsbericht; Nr.: 109). Hannover: o. J.
- Bahners, Patrick (2011): Die Panikmacher. Die deutsche Angst vor dem Islam. München: C. H. Beck
- Brumlik, Micha (1973): Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt a. M.: S. Fischer
- Brumlik, Micha (1983): Symbolischer Interaktionismus. In: Dieter Lenzen; Klaus Mollenhauer (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften* (EE) 1, Stuttgart: Klett, S. 232–245
- Brumlik, Micha (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin, Wien: Philo, S. 241–257
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft, In: *ZfPäd.* 1/2006, S. 60–68
- Cigdem, Ahmed (1998): Religiöser Fundamentalismus als Entprivatisierung der Religion. In: Heiner Bielefeld; Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Politisierte Religion:*

- Ursachen und Erscheinungsformen des modernen Fundamentalismus.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 103
- Diehm, Isabel; Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung & Migration. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer
- Dirks, Sebastian; Kessl, Fabian (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Ullrich Bauer; Uwe Bittlingmayer; Albert Scherr (Hrsg.): *Handbuch Erziehungs- und Bildungssoziologie.* Wiesbaden: Springer, S. 507–527
- Fend, Helmut (2012): Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In: Ullrich Bauer; Uwe Bittlingmayer; Albert Scherr (Hrsg.): *Handbuch Erziehungs- und Bildungssoziologie.* Wiesbaden: Springer, S. 161–166
- Gabriel, Markus (2012): *Warum es die Welt nicht gibt.* Berlin: Ullstein
- Göppel, Rolf (2005): *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen.* Stuttgart: Kohlhammer
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Heins, Volker M. (2013): *Der Skandal der Vielfalt. Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus.* Frankfurt a. M., New York: Campus
- Hörning, Karl H. (2004): Kultur als Praxis. In: Friedrich Jaeger; Burkhardt Liebsch (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften, Grundlagen und Schlüsselbegriffe.* Stuttgart: Metzler, S. 139–152
- Jamme, Christoph (2013): Symbolische Bedeutungsansprüche der Kulturen. In: Friedrich Jaeger; Burkhardt Liebsch; Jürgen Straub; Jörn Rüsen (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften.* Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 207–218
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (1998): ‚Kopftuch-Studentinnen‘ türkischer Herkunft an deutschen Universitäten. Impliziter Islamismusvorwurf und Diskriminierungserfahrungen. In: Heiner Bielefeld; Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Politisierte Religion.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 450–473
- Kettner, Matthias (2013): Werte und Normen – Praktische Geltungsansprüche von Kulturen. In: Friedrich Jaeger; Burkhardt Liebsch; Jürgen Straub; Jörn Rüsen (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften.* Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 218–231
- Krappmann, Lothar (1971): *Soziologische Dimensionen der Identität.* Stuttgart: Klett
- Lenzen, Dieter (1997): „Kind“. In: Christoph Wulf (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 367–378
- Levinas, Emmanuel (1983): *Die Spur des Anderen.* Freiburg, München: Alber
- Levinas, Emmanuel (1984): *Die Zeit und der Andere.* Hamburg: Meiner
- Liebel, Manfred (2008): Jugend jenseits des Moratoriums. In: Christine Hunner-Kreisel; Arne Schäfer; Matthias D. Witte (Hrsg.): *Jugend, Bildung und Globalisierung.* Weinheim, München: Juventa, S. 45–58
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. In: Stephan Günzel (Hrsg.): *Lexikon der Raumphilosophie.* Darmstadt: WBG, S. 378/79

- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: dies. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 11–24
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Mollenhauer, Klaus; Brumlik, Micha; Wudtke, Hubert (1975): Die Familienerziehung. München: Juventa
- Münchmeier, Richard (2000): Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? In: Yvonne Fritzsche; Werner Fuchs Heinritz; Arthur Fischer (Hrsg.): *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Band 1. Opladen: Leske und Budrich, S. 222 f.
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2008): Jugendalter In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 271–332
- Pfeiffer, Christian (2010): „Nicht dümmer aber gewalttätiger“. In: *FAS* vom 26. 9. 10, S. 15
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Fremde und Allzufremde – Prozesse der Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte. Zürich: Seismo
- Reinders, Helmut (2003): Interethnische Freundschaften bei Jugendlichen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern. Hamburg: Verlag Dr. Kovacs
- Richter, Dieter (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M.: S. Fischer
- Sarrazin, Thilo (2010): Deutschland schafft sich ab. München: DVA
- Sartre, Jean-Paul (1952): Das Sein und das Nichts. Reinbek: Rowohlt
- Savage, J. Teenage (2008): Die Erfindung der Jugend (1875–1945). Frankfurt a. M.: Campus
- Scherr, Albert: Cultural Studies, In: Ullrich Bauer; Uwe Bittlingmayer; Albert Scherr (Hrsg.): *Handbuch Erziehungs- und Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–334
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Sting, Stephan (2006): Migration, transkulturelle Räume und kollektive Identitäten. In: Michael Göhlich; Hans-Walter Leonhard; Eckart Liebau; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Transkulturalität und Pädagogik*. Weinheim, München: Juventa, S. 45–57
- Straßburger, Gab (2009): Am liebsten unter ihresgleichen. Soziale Kontakte und soziale Eingliederung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Hans Merckens; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Handbuch Jugendforschung*, 4. Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–106
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München: Juventa
- Theunissen, Michasel (1965): Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. Berlin: De Gruyter

- Trommsdorf, Gisela (2008): Kultur und Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann; Sabine Walper (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 7. Auflage Weinheim, Basel: Beltz, S. 229–239
- Waldenfels, Bernhard (1998): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript
- Von Wolzogen, Christoph; Emmanuel, Levinas (2005): *Denken bis zum Äußersten*. München: Verlag Karl Alber
- Worresch, Vanessa (2011): Interethnische Freundschaften als Ressource. Die Rolle des kulturellen Austauschs in interethnischen Freundschaften. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung. Band 16. Würzburg: Universität Würzburg
- Youniss, James (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Wolfgang Edelstein; Monika Keller (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 78–109

Heterogenität, Transversalität und Rhizom

Schule als transversaler Identitätsraum

Olaf Sanders

1 Einleitung

Die Begriffe Heterogenität, Transversalität und Rhizom scheinen nicht auf einer Ebene zu liegen. Im Fall von Heterogenität und Transversalität handelt es sich um substantivierte Adjektive. Etwas kann heterogen sein im Vergleich zu etwas anderem oder transversal verlaufen statt tangential. „Rhizom“ hingegen benennt als Begriff aus der Botanik eine bestimmte Art von Wurzelgeflecht und ist zugleich einer der bekanntesten und ansteckendsten Begriffe, den die gemeinsame Arbeit des französischen Philosophen Gilles Deleuze und des Nicht-Philosophen und politischen Aktivisten Félix Guattari hervorgebracht hat. Auf der Immanenzebene, die die Philosophie von Deleuze, die Arbeiten von Guattari und ihre Kollaborationen bilden, hängen die drei Begriffe Heterogenität, Transversalität und Rhizom zusammen. Ihr beweglicher Zusammenhang lässt sich aber nicht feststellen, ohne Trugbilder zu erzeugen; dennoch schlagen Deleuze und Guattari ganz unmetaphorisch vor zu planen. Wie sonst sollte man auch etwas einebnen? Ich setze in diesem Beitrag Heterogenität, Transversalität und Rhizom in Verhältnisse zueinander und zu anderen Begriffen Deleuze/Guattaris, die sich dann auf Schule, Jugend und Identität beziehen lassen, damit diese zukünftig anders gedacht werden können, was durch die Herausforderungen, vor der die Menschheit gegenwärtig steht – sei es durch das Anthropozän, den Posthumanismus oder Big Data, Jugendarbeitslosigkeit, die Krise der sozialen Sicherungssysteme, des Bildungswesens und anderer Institutionen oder wodurch auch immer – schneller nötig werden kann, als unsere (zu) oft gebremsten Geister erwarten. Dem differenztheoretischen Ansatz von Deleuze geht es immer um gute Wiederholung, die durch Differenz etwas Neues hervorbringt. Zu wiederholen, was Deleuze, Guattari oder Deleuze/Guattari geschrieben oder gesagt haben, genügt dafür nicht. Sie fordern uns auf, zu tun, was sie getan haben. Derartigem Tun kann man nicht vorgreifen; es wird in der Wiederholung dessen, was Deleuze und Guattari getan haben,

etwas anderes. In diesem Sinne wollte Deleuze, wie er unter *P comme professeur* im *Abécédaire* bekennt, nie eine Schule bilden, die sein Denken reproduziert (vgl. Sanders 2012).

Meine Ausführungen zu den Begriffen Heterogenität, Transversalität und Rhizom sind viel länger als die zu Schule, Jugend und Identität. Der Grund liegt darin, dass der Wirbel, den ein durch Deleuze/Guattari inspiriertes Denken bildet, kartiert werden muss, damit der Appell, anders zu denken, nämlich aus der Wirbelbewegung, nicht inkonsistent wird. Anders denken kann man selbstverständlich immer auch anders.¹

2 Heterogenität

Deleuze und Guattari bestimmen Heterogenität als zweites Prinzip des Rhizoms. Auf die sechs Prinzipien des Rhizoms komme ich unten zurück. Aber schon hier lässt sich angeben, dass das Rhizom als botanischer Term nicht zur selben Art von Begriffen zählt wie das Rhizom, das Deleuze und Guattari zum philosophischen Konzept erheben. Ein philosophischer Begriff (frz. *concept*) beansprucht in Abgrenzung zu einem wissenschaftlichen Begriff (frz. *notion*) keine Referenz wie beispielsweise das Wurzelgeflecht, das als Rhizom identifiziert wird, sondern Konsistenz. In ihrem letzten gemeinsamen Buch *Was ist Philosophie?* unterscheiden Deleuze und Guattari wissenschaftliche und philosophische Begriffe streng voneinander. Philosophische Begriffe antworten auf Probleme und bestehen aus Komponenten. Ihre Geschichte bezieht Begriffe über ihre Komponenten auf weitere Probleme. Ein philosophischer Begriff hat aber nicht nur Geschichte, sondern auch ein Werden, das die Komponenten in einem neuen Schnitt (frz. *découpage*) verbindet, der den Begriff neu konturiert. Dass *découpage* auch Filmschnitt bedeutet, rückt die Philosophie in die Nähe des Kinos.

Das Werden eines Begriffs nennen Deleuze und Guattari „Heterogenese“ (Deleuze/Guattari 1996, S. 27, frz. S. 26). Heterogenität entsteht durch Heterogenese. Deleuze und Guattari verwandeln auch hier – wie im Fall des Rhizoms – einen wissenschaftlichen Begriff, diesmal einen medizinischen, der das Entstehen andersartiger Gewebe oder – allgemeiner – von Anomalien bezeichnet, in einen philosophischen. Schon aufgrund seiner Begriffsgeschichte bezeichnet Heterogenese also immer auch einen Differenzierungsprozess. Im Begriffsgefüge von Deleuze/Guattari geht der Begriff „Heterogenese“ auf Guattari zurück (vgl. Guattari 1994, S. 96).

Heterogenese von Begriffen geschieht auf einer Ebene, auf der sich Begriffe und Probleme zu einer Philosophie verbinden. Geschichte und Werden begrei-

1 Vieles von dem, was in diesem Beitrag steht, findet sich in meiner Habilitationsschrift, die unter dem Titel *Deleuzes Pädagogiken* 2014 erscheinen soll, ausführlicher.

fen Deleuze und Guattari als sedimentierte und aktuelle Bewegungen eines Begriffs. Begriffe verbinden ihre unterscheidbaren, wenn auch allein aus diesem Grund nicht immer schon heterogenen Komponenten dauerhaft. Dauerhafte bewegliche Verbindungen erzeugen Konsistenz. Ein erstes Problem, auf das Deleuze und Guattari mit der Neukonturierung der Begriffe „Heterogenität“ und „Heterogenese“ antworten, ist das der diskursiv befestigten Zweitrangigkeit des Begriffs „Heterogenität“, der in der Regel in Abgrenzung zu „Homogenität“, also Gleichartigkeit, bestimmt wird. Heterogen soll sein, was nicht homogen ist. Es gerät in den Blick durch Negation, wohingegen die Homogenität in die Nähe des Satzes der Identität gerückt wird, den Heidegger in aristotelischer Tradition für das „oberste Denkgesetz“ hält (vgl. Heidegger 1996 [zuerst 1957], S. 9). Auf der Ebene des Denkens von Deleuze/Guattari entsteht Homogenität durch Normierung als Minimierung des Nicht-Identischen, Heterogenität hingegen durch Differenzierung. Die Geneseprozesse unterscheiden sich; und das Resultat dieser Prozesse sind im Fall der Homogenität Angegliederte, die sich selbstredend noch als vorgeblich Gleiche z. B. durch Benennung oder Zählung meist mehr oder minder gut unterscheiden lassen, als Folge von Heterogenese aber Singularitäten oder Anomale, die uns Denkprobleme bereiten, weil sie aus Definitionsbereichen fallen und deshalb als Anormale stigmatisiert werden. Viel zu oft werden – wie hier – bei Ausweichmanövern vor Denkproblemen die Ebenen gewechselt.

Für Deleuze und Guattari ist jedes Denken, das seinen Namen verdient, Heterogenese. Schon deshalb begreifen sie Heterogenität nicht vorrangig als Kategorie des Seins, die den zahlreicher werdenden Differenzdiagnosen gerecht zu werden versucht, was dem Begriff oft nicht gelingt, weil nicht hinreichend bedacht wird, dass über die Heterogenese das Werden als supplementärer Modus ins Spiel kommt. Werden und Sein verbinden sich in doppelter Artikulation, die zahlreiche Interferenzen hervorbringt. Artikulation bedeutet bei Deleuze und Guattari – wie im Französischen üblich – Gliederung, Verbindung und Ausdruck, so dass die beiden Stränge Sein und Werden verbunden *und* getrennt erscheinen und sich jeweils für sich ausdrücken *und* gemeinsam. Deleuze und Guattari schwächen den Komplexität reduzierenden Operator „entweder-oder“ zugunsten der Komplexität steigernden Verknüpfung „und-und-und“.

Heterogenität erscheint nicht nur als Effekt eines anderen Geneseprozesses, sondern auch auf Grundlage einer anderen Topologie. Für Deleuze und Guattari liegt „unter“ jedem metrisierten Raum, den sie gekerbt oder geriffelt nennen, wohl um noch an seine anfängliche Ungleichmäßigkeit und sein Gemacht-Sein zu erinnern, ein glatter Raum, der durch Projektionen und d. h. in der Bewegung entfaltet wird. Wir nutzen in der Regel das im Alltag sehr brauchbare Modell des euklidischen Raums, der – wie wir uns dabei nur selten verdeutlichen – eine hoch determinierte Mannigfaltigkeit darstellt, weil er einen Nullpunkt und eine lineare Metrik voraussetzt sowie drei Dimensionen, die auch noch in sich gleichartig sind und in rechten Winkeln zu einander stehen. Unserer Einbildungskraft, vor al-

lem die mathematische, erlaubt uns anders dimensionierte und viel beweglichere Räume zu denken, deren einfachere Formen uns im Kino andauernd und sehr konkret begegnen. Ein Film ist schließlich nichts anderes als eine Mannigfaltigkeit, also eine Menge, die aus Mannigfaltigkeiten und Einstellungen zusammengeschnitten wurde, die wiederum aus lauter Mannigfaltigkeiten wie ästhetischen Figuren, Requisiten, Kulissen, Landschaften bestehen etc. Deleuze begreift das Kino in seinen beiden Kinobüchern, *Das Bewegungs-Bild* und *Das Zeit-Bild*, als Labor, und schon im ersten Absatz von *Anti-Ödipus*, ihrem erfolgreichsten Buch, stellen Guattari und er fest: überall und „immer Flüsse und Schnitte“ (Deleuze 1977, S. 7, frz. S. 7)². Die Welt, die es so wenig gibt wie das Geschehen auf Leinwand oder Bildschirm³, haben nicht nur aus diesem Grund einiges gemein. Ein angemessenes und gerade dadurch nicht vermessenenes Denken von „Heterogenität“ setzt folglich Andersdenken auf sehr elementarer Ebene voraus.

Deleuze und Guattari nennen die Bewegung der Heterogenese Ritornell, das sie zugleich als Klammer der Komponenten philosophischer Begriffe auffassen. Deleuze zeichnet das Ritornell zudem als einen wichtigen Begriff im von ihm und Guattari geschaffenen Vokabular aus (vgl. Deleuze 2005, S. 359 ff.). Als Mannigfaltigkeiten – Mannigfaltigkeit übersetzt *multiplicité* – funktionieren Begriffe wie Kinofilme, die wiederum funktionieren wie der Materiestrom, der dem Denken als Strömung und als Bilderfluss koexistiert. Deleuze situiert das Bewegungsbild wie Bergson (1991 [1896]) seine in diesem Zusammenhang bedeutendste philosophiegeschichtliche Referenz, zwischen Gedanke (Idee) und Ding und setzt außerdem Spinozas eine Substanz als dreischichtige Komposition in Bewegung. Giorgio Agamben (vgl. 1998, S. 94) findet bei Deleuze eine scharfsichtige etymologische Wendung, die den Ursprung des Wortes Immanenz von *manere* (bleiben, verharren) in *manare* (fließen, strömen) verlegt und die eine Substanz beweglich und lebendig werden lässt. Sie pulsiert und überträgt als Menge aller Mengen Impulse auf alle ihre Elemente. Dass Deleuze Immanenz in seinem letzten zu Lebzeiten veröffentlichten Text mit *einem* Leben in Verbindung bringt, verwundert in diesem Zusammenhang kaum (vgl. Deleuze 2005, S. 365 ff.). Mit Ritornell bezeichnen Guattari und er rhythmische Öffnungs- und Schließungsbewegungen einer Menge (frz. *ensemble*). Rhythmus unterscheiden sie wiederum von Takt, der derzeit auch in der Erziehungswissenschaft Konjunktur hat (vgl. Gödde/Zirfas 2012). Als Differenzkriterium fungiert auch hier wieder die kleinste Abweichung, die auch den glatten Raum auszeichnet:

2 Die Zitate aus den Texten von Deleuze und Deleuze/Guattari weichen bisweilen (erheblich) von den erhältlichen Übersetzungen ab, weil die begriffliche Konsistenz der Übersetzungen deutlich geringer ist als die der französischen Texte. Aus diesem Grund gebe ich immer auch die Belegstelle im französischen Original an.

3 Zu den Gründen, warum warum es die Welt nicht gibt, vgl. Gabriel 2013.

„Der glatte Raum ist genau derjenige der kleinsten Abweichung: es gibt dort auch keine Homogenität, außer zwischen unendlich benachbarten Punkten; und die Verbindung der Nachbarschaften macht sich unabhängig von jedem determinierten Weg. Es ist ein Kontakt-Raum, eher taktil oder manuell als visuell, wie es der geriffelte Raum Euklids war. Der glatte Raum ist ein Feld ohne Leitungen und Kanäle. Ein Feld, ein heterogener glatter Raum, macht sich einen ganz besonderen Typ von Mannigfaltigkeiten zu eigen: die nicht metrischen, unzentrierten, rhizomatischen Mannigfaltigkeiten, die den Raum besetzen, ohne ihn zu ‚zählen‘, und die man nur ‚auf ihnen wandernd erforschen‘ kann“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 510, frz. S. 460).

Die kleinste Abweichung erscheint als Ereignis und:

„In jedem Ereignis gibt es viele heterogene Komponenten, immer simultan, da sie jeweils eine Zwischenzeit sind, alle in der Zwischenzeit, die sie kommunizieren lässt durch die Zonen von Ununterscheidbarkeit, von Unentscheidbarkeit: Es sind Variationen, Modulationen, Intermezzi, Singularitäten einer neuen unendlichen Ordnung“ (Deleuze/Guattari 1996, S. 185, frz. S. 149).

Deleuze und Guattari denken Zeit immer auch als Zwischenzeit. Als Intensität sprengt sie die Grenzen der Darstellbarkeit, die immer Extension oder Ausdehnung bzw. zumindest die Übersetzung in etwas Ausgedehntes voraussetzt. Der chronologischen Zeit stellen sie die äonische Zeit mit ihren beiden Polen Ereignis und Ewigkeit beiseite. Zwischen diesen beiden Polen geschieht alles; und nicht nur deshalb mag die neue Ordnung zunächst chaotisch anmuten. Das Dazwischen wirkt als transformatorischer Ort:

„In diesem Dazwischen wird das Chaos zum Rhythmus, nicht notwendig, aber mit der Chance, es zu werden. Das Chaos ist nicht das Gegenteil von Rhythmus, es ist eher das Milieu aller Milieus. Rhythmus gibt es, sobald es eine transkodierte Passage von einem Milieu ins andere, Kommunikation von Milieus oder Koordination heterogener Raum-Zeiten gibt“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 427, frz. S. 385).

Kodierung ermöglicht Messung, allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen:

„Ein Maß, regulär oder nicht, setzt eine kodierte Form voraus, deren Maßeinheit variieren kann, allerdings in einem nicht kommunizierenden Milieu, wohingegen der Rhythmus das Ungleichmäßige oder das Inkommensurable ist, immer in Transkodierung. Das Maß ist dogmatisch, aber der Rhythmus ist kritisch, er verbindet kritische Augenblicke und bahnt Passagen von einem Milieu ins andere an. Er operiert nicht in einer homogenen Raum-Zeit, sondern mit heterogenen Blöcken“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 427, frz. S. 385).

Milieus sind nicht nur Milieus in soziologischer Bedeutung, sondern in der Topologie Deleuze/Guattaris immer auch einfach Mitten. Begreift man Material als differenzierte Materie, dann bilden sich Gefüge aus Heterogenen als Kompositionen verschiedenartiger Materialien. Die Synthese von Heterogenen nennen Deleuze und Guattari maschinisch. Sie geschieht von selbst, solange die abstrakte Maschine die Immanenzebene in Bewegung hält. In Gegenbewegung entsteht durch Konsolidierung des und von Heterogenen die Ökumene, während die längst weltweit gewordene kapitalistische Axiomatik selbst Heteromorphie noch unterstützt. Eben dieser Umstand erschwert Kritik.

Deleuze/Guattaris Heterogenitätsbegriff unterhält nicht nur Beziehungen zur Topologie, sondern – wie sich in der oben zitierten Formulierung „den Raum besetzen, ohne ihn zu ‚zählen‘“ bereits andeutet – auch zur Zahlentheorie. Bei ihren Ausflügen in die Mathematik bleibt zu beachten, dass es sich oft noch um recht einfache Unterscheidungen handelt, die – und das scheint einer ihrer strategischen Zwecke zu sein – immer wieder die Zu-Einfachheit unserer elementaren Denkinstrumente vor Augen führt. Das wir mit zu einfachen Mitteln komplex denken, offenbart sich auf diese Weise als Problem. Wenn z. B. in der Erziehungswissenschaft mit Zahlen umgegangen wird, dann – nicht zuletzt wegen der Nähe der Disziplin zum Staat – in der Regel mit der gezählten Zahl (frz. *nombre nommé*), die mit großen homogenisierten Quantitäten operiert, die sich – wie in Natur- und Sozialwissenschaften oder der empirischen Bildungsforschung – statistisch behandeln lassen. Einer Bemerkung Foucaults (2006, S. 152) folgend könnte man zutreffender auch Staatistik schreiben. Eine zählende Zahl (frz. *nombre nommé*) hingegen produziert einen Unermesslichkeitseffekt durch „feine Artikulation, d. h. durch ihre Verteilung von Heterogenität in einem freien Raum“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 540, frz. S. 486). Die zählende Zahl vollzieht die Raum schaffende Bewegung, die erst erzeugt, worin sich die Räume, an die wir gewöhnt sind, dann einnisten können. In *Tausend Plateaus* zitieren Deleuze und Guattari ausführlich den Mathematiker Albert Lautmann, der den riemannschen Raum als eine amorphe Sammlung von heterogenen Stücken jeweils euklidischer Räume beschreibt. Ein riemannscher Raum „hat taktile Konnexionen oder Verhältnisse. Er hat rhythmische Werte, die sich nicht überall wiederfinden, obwohl sie übersetzt werden können in einen metrischen Raum. Ein glatter Raum ist heterogen, in kontinuierlicher Variation, als solcher amorph und nicht homogen“ (Deleuze 1997, S. 673, frz. S. 606). Durch kontinuierliche Variation sowie das Amorphe und Glatte als Ort von Transformationen als Komponenten gewinnt der Begriff der Heterogenität noch einmal ganz andere Bedeutung für die Bildungstheorie, die sich das Problem der Transformation ja länger schon stellt (vgl. u. a. Friedrichs/Sanders 2002 oder auch Koller 2012).

Den über die Heterogenese gestifteten Bezug zum Gewebe lösen Deleuze und Guattari schließlich wieder. Das Glatte gehört zur Heterogenität:

„Filz oder Patchwork und nicht Gewebe, rhythmische Werte und nicht Harmonie-Melodie, riemannscher und nicht euklidischer Raum – kontinuierliche Variation, die über jede Einteilung von Konstanten und Variablen hinausgeht, Befreiung einer Linie, die nicht zwischen zwei Punkten passiert, Räumung einer Ebene, die nicht durch parallele und senkrechte Linien vorgeht“ (Deleuze 1997, S. 676, frz. S. 609).

Wenn Linien stürzen, droht viel mehr zu stürzen; und antizipierte Stürze machen Angst, die – als unterschätzter pädagogischer Grundbegriff – womöglich nicht minder affektive Solidarität mit Stürzenden – sei es die Metaphysik oder ein Anomal – oft blockiert. In den Begriffswelten von Deleuze und Guattari enden viele Stürze in Kaninchenlöchern als Zugängen zu wunderbaren Welten; und schon bei Heidegger (1992) gelangt man ins Denken nur durch einen Sprung, durch den man auch Stürze manchmal vermeiden kann.

3 Transversalität

Bereits meine knappen und dennoch ausufernden Ausführungen zur Heterogenität belegen, dass das Denken von Deleuze und Guattari auf demselben Grundsatz basiert, den Jacques Rancière in Auseinandersetzung mit dem Zufallsexperiment Joseph Jacotots in *Der unwissende Lehrmeister* (2007, S. 31) formuliert: Alles ist in allem.⁴

Wolfgang Welsch schreibt, dass „Transversalität“ durch Deleuze und Guattari zum philosophischen Begriff geworden sei (vgl. Welsch 1996, S. 367). Demnach wäre „Transversalität“ im Vokabular Deleuze/Guattaris wie Heterogenität und Rhizom ein Konzept, das sie – im Fall der Transversalität – wiederum der Mathematik entleihen. Im mathematischen Sprachgebrauch bedeutet „transversal“ zunächst „nicht tangential“, was sich enger und weiter verstehen lässt. Im engeren Verständnis steht die Transversale senkrecht zur Tangente, wodurch sie beispielsweise alle Punkte, die einen Kreis bilden mit seinem Mittelpunkt verbinden. Werden alle Schnittwinkel zugelassen, führt die Bestimmung „nicht tangential“ aus der Eindeutigkeit in die Vieldeutigkeit, wodurch der Grad der Unbestimmtheit wächst. Auch den Begriff der Transversalität bringt Guattari (1976 [zuerst frz. 1972]), dessen Beitrag zur gemeinsamen Arbeit oft unterschätzt wird, in das Sprachspiel Deleuze/Guattaris ein, die gleichsam zu einer dritten Theoretikerin verwachsen, die sich weder auf Deleuze noch Guattari reduzieren lässt und auch nicht auf die Summe beider. Es handelt sich wortwörtlich um einander auf produktive Weise überschneidende Leben (vgl. Dosse 2010).

4 Die immanenztheoretische Klammer verbindet die Arbeiten Deleuzes und Rancières auch mit den Arbeiten Foucaults.

Transversalität charakterisiert einen von Deleuze/Guattari bevorzugten Verbindungsmodus. In ihrer Ontologie sichert die abstrakte Maschine z. B. die Menge aller Körper ohne Organe (KoO)⁵ auf der Immanenzebene durch kontinuierliche Anschlüsse und transversale Verbindungen. Ein Körper ohne Organe lässt sich selbst wieder als *eine* Immanenzebene auffassen, die nicht unter dem Primat der Organisation als Resultat der Arbeit von Organen steht. Der Begriff und die Idee eines Körpers, der seine Organe abstößt oder seine Organisation verweigert, stammen von Artaud. Die Zurückweisung basiert auf Wahl. Wie Kierkegaard fordern Deleuze und Guattari dazu auf, die Wahl zu wählen; und durch seine ethische Komponente kann sich ein KoO dann auch wieder von manchen Immanenzebenen unterscheiden, die keine Körper ohne Organe sein müssen. Selbstverständlich sind Körper ohne Organe nie nur, sondern werden immer auch. Deleuze und Guattari begreifen sie unter anderem als Kindheitsblöcke, wie sie sich durch Kind-Werden(sprozesse) bilden, die radikaler erscheinen als Frau-Werden(sprozesse), aber weniger radikal als Tier-Werden(sprozesse) oder Anorganisch-Werden(sprozesse).

Bei einem KoO handelt es sich – wie beim Leben als *ein* Leben, neben der Angst ein weiterer unterschätzter bzw. unanerkannter pädagogischer Grundbegriff – immer um *einen* Körper. Der unbestimmte Artikel drückt aber keinen Mangel aus. Es gibt keinen Mangel in der Immanenz, weil nichts fehlt; und ein KoO ist auch kein zerstückelter Körper. Deleuze und Guattari halten ihn für die „reine Bestimmung von Intensität, die intensive Differenz. Der unbestimmte Artikel ist der Fahrer [oder Führer, frz. conducteur] des Begehrens“ (Deleuze 1997, S. 225, frz. S. 203). Gil Scott Heron sprechsingt in *The Revolution Will Not Be Televised* sehr zutreffend und Deleuze/Guattari vorwegnehmend: „The revolution will put you in the driver's seat“. Minoritär-Werden entpuppt sich auch immer und ganz besonders im Schwarz-Werden zugleich als Revolutionär-Werden.

Als Linie steht eine Transversale in Opposition und in Verbindung zu Punkten. Deleuze und Guattari verfolgen das Ziel, die Vorherrschaft der Punkte zu brechen, indem sie Punkte wieder in Linien verwandeln, die nicht mehr von Punkt zu Punkt verlaufen wie in aboreszenten Netzen. Gegen die Hegemonie aboreszenter Netze, dieser baumförmigen Struktur mit ihren meist dichotomen Verzweigungen, Verfestigungen und Hierarchisierungen, der sie das Rhizom entgegensetzen, schreiben sie mit *Tausend Plateaus* ihr wohl größtes und verrücktestes Buch. „Es ist die Unterwerfung der Linie unter den Punkt, die die Aboreszenz konstituiert“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 399, frz. S. 359). Der Bruch mit dem aboreszenten

5 Die gängige Übersetzung lautet „organloser Körper“. Ich übersetze anders wegen der größeren Nähe zum Original (*corps sans organes*, kurz: cso) und der üblichen englischen Übersetzung (*body without organs*, kurz: bwo), der daraus folgenden Abkürzbarkeit und vor allem weil die Unterscheidung zwischen Körpern mit und ohne Organen weniger Mangel impliziert als sich im Adjektiv „organlos“ ausdrückt.

Schema – die Förderung eines geistigen Waldsterbens, das die ökologische Situation der wirklichen Wälder wahrscheinlich verbesserte – erfordert den Bruch mit unserer herrschenden Vorstellung von Linie als Geodäte, d. h. als kürzester Verbindung zwischen zwei Punkten, die nur im euklidischen Raum Geraden sind. Als Gegenbegriff übernehmen Deleuze und Guattari das Konzept der abstrakten Linie, die der Kunsthistoriker Worringer (1996 [1908], S. 151 ff.) in der nordischen Vorrenaissancekunst aufspürt. Die abstrakte Linie nennen sie eine Linie des Werdens; sie ist auch eine Linie im Werden oder in Bildung:

„Eine Linie des Werdens definiert sich weder durch die Punkte, die sie verbindet noch durch die Punkte, die sie zusammensetzen: Im Gegenteil, sie passiert *zwischen* den Punkten, sie stößt nur durch die Mitte und rast in eine Richtung, senkrecht zu den Punkten, die man zuvor unterschieden hat, quer [transversal] zum lokalisierbaren Verhältnis zwischen aneinander grenzenden oder entfernten Punkten. Ein Punkt ist immer einer des Ursprungs. Aber eine Linie des Werdens hat weder Anfang noch Ende, weder Start noch Ziel, weder Ursprung noch Bestimmung“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 399 f., frz. S. 359 f.).

Die Abwesenheit des Ursprungs zum Ursprung zu machen, halten Deleuze und Guattari jedoch für ein schlechtes Wortspiel. Doppelte Artikulation ist nicht redundant. Eine Linie des Werdens besteht wie ein Rhizom, dessen Element sie sein kann, nur aus Mitten, die sich ohne Anfang und Ende nicht relativ zu diesen, sondern nur zu einander und durch sich selbst bestimmen lassen. Die Mitte ist – wie oben bereits ausgeführt – auch Milieu und frei von Mittelwerten. Deleuze und Guattari charakterisieren sie als Beschleunigung und „absolute Geschwindigkeit der Bewegung“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 400, frz. S. 360). Die absolute Geschwindigkeit verbindet Werden und Denken. Linien des Werdens bilden außerdem Blöcke. „Wenn das Werden ein Block (Linienblock) ist, dann weil es eine Zone der Nachbarschaft und der Unsicherheit konstituiert, ein *no man's land*“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 400, frz. S. 360). *No man's land* darf man hier auch wortwörtlich lesen als männerfreies Land, in dem jede(r) auf singuläre Art jedermann werden kann, in dem er sich – den Maßstab (Mann) ignorierend – mitreißen lässt und die Bewegung mitvollzieht. Eine Linie des Werdens zieht Lebenslinien, die als brownische Bewegungen beständig die Richtung wechseln (vgl. Schrödinger 2008, S. 48 f.). Ein Linienblock funktioniert wie ein Rhizom, das Rhizome bildet. Dieses „widersetzt sich den Punkt-Systemen des Gedächtnisses. Das Werden ist die Bewegung, durch welche die Linie sich vom Punkt befreit und die Punkte ununterscheidbar macht: Rhizom, der Gegensatz von Arboreszenz, sich befreien von der Arboreszenz. *Das Werden ist ein Anti-Gedächtnis*“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 400, frz. S. 360). Deleuze und Guattari zufolge existieren zwar auch molekulare Gedächtnisse, meist erfüllt Gedächtnis aber als Integrationsfaktor in einem majoritären System eine Reterritorialisierungsfunktion. Der

relative Gegensatz zwischen Linien und Punkten, der oben als Ausgangspunkt dieser Überlegungen gedient hat, verwandelt sich beim Übergang zur abstrakten Linie in einen absoluten. Absolut wird der Gegensatz zwischen Punkten und abstrakten Linien, „die sich von der Aufgabe befreit haben, eine Welt zu repräsentieren, gerade weil sie einen neuen Typ von Realität zusammenfügen [agencent], den die Geschichte nur in den punktuellen Systemen wieder ergreifen oder einordnen kann“ (Deleuze 1997, S. 404, frz. S. 363).

Abstrakte Linien begründen einen Neorealismus, in dem nichts mehr prästabilisiert erscheint. Das Konzept der Harmonie gerät tief in die Krise. Die Krise der Harmonie führt z. B. in der Musik – Deleuze geht in *Die Falte*, seinem Buch über Leibniz und den Barock, genauer auf Boulez' *Pli selon pli* ein – zu „einer erweiterten Chromatik, einer Emanzipation der Dissonanz oder nicht-aufgelöster Akkorde, nicht gebunden an eine Tonalität“ (Deleuze 1995 S. 136, frz. 112)⁶. Boulez' „Polytonalität“ erzeugt Werdensblöcke. Deleuze und Guattari unterscheiden in *Tausend Plateaus* zwischen Ausdrucks- und Inhaltsblöcken. Ein Ausdrucksblock bildet sich „dank der Transversalen, die unaufhörlich aus Koordinaten und punktuellen Systemen entkommen und in diesem oder jenem Moment als musikalische Codes funktionieren. Selbstverständlich korrespondiert diesem Ausdrucksblock ein Inhaltsblock. Aber das ist selbst keine Korrespondenz; es gäbe keinen mobilen ‚Block‘, wenn nicht ein selbst musikalischer Inhalt (kein Motiv oder Thema) unaufhörlich mit dem Ausdruck interferierte“ (Deleuze 1997, S. 407, frz. S. 367 f.). Als musikalischer Inhalt fungieren alle Arten von Werdensprozessen. „Die Musik wird durchquert von Kindheits- und Weiblichkeitsblöcken. Die Musik wird durchquert von allen Minderheiten und bildet [compose] trotzdem eine immense Macht. Ritornelle von Kindern, Frauen, Ethnien, Territorien, Liebe und Zerstörung: die Geburt von Rhythmus“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 409, frz. S. 368). Die immense Macht erweist sich als produktive Macht des Falschen, und die Transversale wird als abstrakte Linie zur Fluchtlinie, die man ziehen muss, um Minoritär-Werden(sprozesse) einzuleiten und als Bildungsprozess zu durchlaufen.

Materie und Leben haben zwei Tendenzen, zwischen denen „die Differenz in ihrer allgemeinsten Form“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 457, frz. S. 413) auftritt. Die Differenz trennt freie Bewegung und feste Einbindung durch Codes in Territorien oder Schichten (Strata). Ein Leben erzielt Konsistenzgewinne folglich als Mehrwert von Destratifizierung, Deterritorialisierung oder Dekodierung. Kollektiv geschieht dies, „als ob ein *maschinelles Phylum, eine destratifizierende Transversalität* die Elemente, die Ordnungen, die Formen und die Substanzen, das Molare und das Molekulare quer [à travers] passierte, um Materie zu befreien und Kräfte aufzufangen“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 458, frz. S. 414). Wenn die bindenden Kräfte von Codes, Territorien oder Schichten schwächer werden, wird wahrnehmbar,

6 Hier schließt Kokemohrs Figur des Bildungsvorhalts an (vgl. Kokemohr 2007, S. 64 ff.).

dass die Komponenten auch durch Transversale, die Deleuze und Guattari selbst wiederum als Komponenten auffassen, an denen Dekodierungs-, Deterritorialisierungs- oder Destratifizierungsvektoren ansetzen, zusammengehalten werden. Die Konsistenz von Gefügen steht der Stratifizierung, Territorialisierung und Kodierung von Milieus gegenüber, und Bildung wäre auch ohne diese doppelte Artikulation undenkbar.

Im avantgardistischen Nachkriegskino schließlich kristallisiert sich für Deleuze ein neuartiges Reales. Diesen Zusammenhang deutet der oben verwendete Begriff „Neorealismus“ bereits an. Deleuze analysiert das avantgardistische Nachkriegskino insgesamt als Zeitbildkino und somit in seinem zweiten Kino-Buch *Das Zeit-Bild*. Das Kristallbild beschreibt er darin als ein besonderes Zeitbild, das wie ein Differential wirkt, dass die Zeit nicht nur als solche sichtbar macht wie alle Zeitbilder, sondern sie durch einen Riss zudem noch aufspaltet in chronologische und äonische Zeit und letztere weiter in Ereignis und Ewigkeit. Weil ein Kristall immer in Bildung ist, kann es keinen vollendeten Kristall geben. Kristallbildung geschieht um einen Keim und durch Inkorporation in ein Milieu. Gefragt wird also nicht nur, was aus dem Kristall herauskommt, sondern auch, wie etwas hineinkommt. Grob vereinfacht wachsen Kristallbilder dadurch, dass sich Bilder aus dem Virtuellen, was letztendlich nichts anderes ist als *die* Immanenzebene als Menge alles Möglichen und Unmöglichen, aktualisieren und mit den aktuellen Bildern verwachsen. „Der gesamte Kristall ist nur die geordnete Menge seiner Keime oder die Transversale aller seiner Eingänge“ (Deleuze 1997b S. 121, frz. S. 118). Eine geordnete Menge ist wiederum nichts anderes als eine Mannigfaltigkeit. Die Transversale der Eingänge funktioniert wie die Transversale, die die Immanenzebene zusammenhält, was tangential Kontstruktionen, wie sie Territorien abstecken, in Ermangelung eines Außen nicht leisten könnten.

In Auseinandersetzung mit Welles' paradigmatischen Zeitbildfilm *Citizen Kane* (USA 1941) entdeckt Deleuze die Transversale zudem als Forschungsachse, die uns zur Problematik des Gedächtnisses zurückführt. Deleuze interpretiert Welles' Spiel mit der Tiefenschärfe als eine aktuelle Anstrengung, die Erinnerungsbilder nicht durch Rückblenden in Erinnerung ruft, sondern die Vergangenheit in Bergson'scher Tradition als der Gegenwart koexistierende durch „die Exploration von virtuellen Zonen der Vergangenheit“ (Deleuze 1997b S. 147, frz. S. 145 f.), die niemals gegenwärtig waren, überhaupt erst hervorbringt. Ohne Dauer vergeht keine Zeit. Auf Grundlage der Zeitphilosophie, die Deleuze in *Differenz und Wiederholung* (1997c, 110 ff.) darlegt, bilden sich höchstens noch larvenartige Subjekte.

4 Rhizom

In Rhizomen aktualisieren sich Mannigfaltigkeiten. Weitere prominente Aktualisierungen von Mannigfaltigkeiten im Theoriegefüge von Deleuze und Guattari sind

Kristall und Meute. Meute, Rhizom und Kristall korrespondieren in verschiedenen Werdensprozessen, dem Tier-Werden, dem Pflanze-Werden und dem Anorganisch-Werden, die sich allesamt als Bildungsprozesse begreifen lassen.

In der Einleitung in *Tausend Plateaus*, charakterisieren Deleuze und Guattari das Rhizom durch sechs Prinzipien. Als *erstes Prinzip* nennen sie das der Verbindung (Konnexion): „Irgendein Punkt im Rhizom kann verbunden werden mit irgendeinem anderen und muss es sein“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 16, frz. S. 13). Das oben bereits genannte *zweite Prinzip* heißt Prinzip der Heterogenität: „Ein Rhizom hört nicht auf, semiotische Kettenglieder, Machtorganisationen, Fälle aus den Künsten, den Wissenschaften und sozialen Kämpfen zu verbinden“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 17, frz. S. 14). Als *drittes Prinzip* nennen Deleuze/Guattari das Prinzip der Mannigfaltigkeit: „Nur wenn das Mannigfaltige [le multiple] wirklich als Substantiv behandelt wird, als Mannigfaltigkeit, dann hat es keine Beziehung mehr zum Einen als Subjekt oder Objekt, als natürlicher oder geistiger Realität, als Bild und Welt. Mannigfaltigkeiten sind rhizomatisch und denunzieren die baumartigen Pseudo-Mannigfaltigkeiten“⁷ (Deleuze/Guattari 1997, S. 17, frz. S. 14 f.). Sie weichen großen Dichotomien wie Subjekt und Objekt aus wie chinesisches Denken; und sie ändern ihr Wesen, wenn ihnen Dimensionen hinzugefügt oder abgezogen werden. Sie gehören zur selben Ordnung wie Bergsons Dauer oder die äonische Zeit. Weil innerhalb einer Mannigfaltigkeit alles in Bewegung ist, gibt es dort keine Punkte, „[e]s gibt nur Linien“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 18, frz. S. 15). Maßeinheiten werden selbst Mannigfaltigkeiten oder Varietäten von Maßen. Es handelt sich wortwörtlich um Parameter. „Der Begriff [notion] der Einheit erscheint nur, wenn sich innerhalb einer Mannigfaltigkeit eine Machtübernahme ereignet durch den Signifikanten oder einen korrespondierenden Prozess der Subjektivierung“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 19, frz. S. 15). Signifikant und Subjekt agieren durch eine supplementäre Dimension und Übercodierung. Andernfalls wäre die Rückführung von Linien auf Punkte ausgeschlossen. Rhizome sind nicht übercodiert, weil sie eben oder plan sind wie alle Mannigfaltigkeiten. Weil Mannigfaltigkeiten alle ihre Dimensionen ausfüllen und besetzen, schlagen Deleuze und Guattari vor, „von einer *Konsistenzebene* der Mannigfaltigkeiten [zu] sprechen“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 19, frz. S. 15).

In *Was ist Philosophie?* unterscheiden Deleuze und Guattari anders und klarer zwischen Konsistenz- und Immanenzebene als philosophisch fundiertem Sammelbegriff für Konsistenz-, Referenz- und Kompositionsebenen aus Philosophie, Wissenschaften und Künsten. In *Tausend Plateaus* verwenden sie den Begriff Konsistenzebene oft wie später Immanenzebene. Das Außen der Mannigfaltigkeiten entsteht durch Ausstülpung oder Entfaltung oder relativ durch „die abstrakte Linie, die Flucht- oder Deterritorialisierungslinie, entlang derer sie sich umformen

7 *Le multiple* wird in deutschen Übersetzungen auch als das Vielfältige oder das Multiple übersetzt.

durch den Zusammenschluss mit anderen Mannigfaltigkeiten“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 19 f., frz. S. 15). Eine abstrakte Linie verläuft zwischen allen Punkten und erzeugt dadurch ein artikulierte Doppel. Die Immanenz- oder Konsistenzebene bildet als Außen aller Mannigfaltigkeiten ein nur in den seltensten Fällen regelmäßiges Gitter sich zwangsläufig kreuzender Linien. Jede Veränderung in der Zahl der Dimensionen bewirkt eine Transformation auf der Fluchtlinie. „Die *flachen Mannigfaltigkeiten mit n Dimensionen* sind asignifikant [asignifiant] und asubjektiv. Sie werden kenntlich gemacht durch unbestimmte Artikel bzw. durch Teilungsartikel (*etwas* Quecke, *etwas* Rhizom ... [c'est *du* chiendent, *du* rhizome...])“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 19, frz. S. 16). Asignifikant bedeutet auch bedeutungslos. Das *vierte Prinzip* erweist sich als das „Prinzip des bedeutungslosen Risses: gegen die zu bedeutsamen Schnitte, die die Strukturen trennen oder eine Struktur durchqueren“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 19, frz. S. 16). Ein Rhizom kann an einer beliebigen Stelle zerreißen oder zerbrechen. Es setzt sich entlang seiner oder anderer Linien fort. Rhizome enthalten verschiedene Arten von Linien, die unaufhörlich aufeinander verweisen und ineinander übergehen, „Segmentierungslinien [lignes de segmentarité], in Bezug auf die es stratifiziert ist, territorialisiert, organisiert, bedeutet [signifié], attribuiert etc., aber auch Deterritorialisierungslinien [lignes de déterritorialisation], auf denen es unaufhörlich flieht“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 19, frz. S. 16). Zerstörung oder Explosion segmentärer Linien (frz. *lignes segmentaires*) auf Fluchtlinien führen zu Rissen im Rhizom. Risse und Fluchtlinien gehören zum Rhizom. Sie brechen die Erwartung von Dualismen oder Dichotomien. Das Risiko, in Rissen oder auf Fluchtlinien „Organisationen wieder zu finden, die die Menge restratifizieren, Formationen, die die Macht zurückgeben an einen Signifikanten, Attributionen, die ein Subjekt wieder herstellen“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 20, frz. S. 16), besteht dessen ungeachtet weiter. „Das Rhizom ist eine Anti-Genealogie“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 21, frz. S. 18). Aus dieser Einsicht folgen das fünfte Prinzip der *Kartographie* und das sechste Prinzip der *Dekalkomanie*⁸: „Ein Rhizom steht nicht unter der Gerichtsbarkeit eines strukturalen oder generativen Modells. Ihm ist jede Idee einer genetischen Achse wie einer Tiefenstruktur fremd“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 23, frz. S. 19). Jede genetische Achse ähnelt einer Pfahlwurzel und ist wie eine Tiefenstruktur Prinzip der Kopie, „reproduzierbar bis ins Unendliche“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 23, frz. S. 20). Ein Rhizom hingegen ist eine Karte und keine Kopie. „Die Karte widersetzt sich der Kopie, weil sie voll und ganz gerichtet ist auf ein Experimentieren als Eingriff in die Wirklichkeit“ (Deleuze 1997, S. 23 f., frz. S. 20). Eine Karte ist pro-

8 Ricke und Voullié wählen als Übersetzung Abziehbild. Mir scheint Dekalkomanie näherliegender, weil dadurch ein u. a. von Max Ernst verwendetes surrealistisches Verfahren bezeichnet wird, dass durch den Abzug dem Zufall Raum gibt. Abziehbilder sind in der Regel und im alltäglichen Sprachgebrauch Kopien und mithin das Gegenteil dessen, was gemeint scheint.

duktiv; sie „trägt bei zur Verbindung von Feldern, zur Entblockade von Körpern ohne Organe, zu ihrer maximalen Öffnung auf einer Konsistenzebene“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 24, frz. S. 20) Karten sind Teile von Rhizomen und als solche selber welche. Sie brauchen kein Drittes. Eine Karte ist und bleibt offen und an all ihren Dimensionen anschlussfähig, „ausbaubar, kippbar, im Stande, ständig Änderungen aufzunehmen. Sie kann zerrissen werden, umgekehrt, sich anpassen an Montagen aller Art, begonnen von einem Individuum, einer Gruppe, einer sozialen Formation“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 24, frz. S. 20). Eine Karte hat – und das nennen Deleuze und Guattari eine der wichtigsten Eigenschaften des Rhizoms, die wir schon vom Kristall kennen und im Kristallbild wiederfinden – „mannigfaltige Eingänge“ und steht dadurch „im Gegensatz zur Kopie, die immer ‚aufs selbe‘ hinausläuft. Eine Karte ist eine Angelegenheit von Performanz, wohingegen die Kopie immer auf eine vorgebliche ‚Kompetenz‘ verweist“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 24, frz. S. 20). Diese Überlegungen gewinnen – auch wenn ihr Ausgangskontext ein linguistischer ist – an Bedeutung im Hinblick auf die modischen Versuche, Bildung in schulischen Zusammenhängen auf Kompetenz zu reduzieren.

5 Schule

Was aus Schule werden könnte, wenn sie in eine Mannigfaltigkeit (zurück)verwandelt wird, hat die Konzeptgruppe einer Schulgründungsinitiative in Alfter bei Bonn, zu der ich und einige meiner früheren Studenten an der Universität zu Köln gehören, in einem Gedankenexperiment erprobt, aus dem das Konzept einer „unbedingten Schule“ hervorgegangen ist. Das Konzept ist noch immer in Arbeit, steht aber in seiner aktuellen Version als „offene Quelle“ zur freien Verwendung im weltweiten Netz. Suchmaschinen finden es leicht. Desgleichen gilt für zwei Vorträge, die ich über das Konzept der Unbedingten Schule an den Universitäten Köln und Koblenz gehalten habe. Das Experiment erprobte die Wirkung des Terms $n - 1$, die wir erst so auslegten, dass wir nacheinander fragten, ob eine Schule eigentlich braucht, was sie zu brauchen scheint, um dann die Einheit ganz aufzugeben. Braucht Schule die anti-emanzipatorische Trennung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern, die zudem hierzulande (und inzwischen beinahe überall) noch für bestimmte Schulformen oder Jahrgangsstufen zertifizierte Fachlehrerinnen und -lehrer sein müssen? Natürlich nicht. Wer etwas kann, soll es können und – so gewünscht – lehren dürfen. Wer etwas will, soll es lernen dürfen. Wird eine Schule durch die Organisation in Klassen, durch Lehr- und Stundenpläne, Schulgebäude und deren Architektur oder durch ihre Raum- und Zeitordnungen zur Schule? Auch auf diese Frage lautet die Antwort: nein. Das enzyklopädische Zeitalter scheint vorüber oder in die Welt der Smartphones und Tablets ausgewandert; und in der Industrie wird mehr und mehr Arbeit menschenwürdig von Maschinen erledigt, was die Schule als Vor-

bereiterin von mechanischen Mensch-Maschine-Kopplungen zusehends in die Krise geraten lässt und von den drängenden politischen Problemen, die aus der fatalen Verknüpfung von oft kaum menschenwürdiger Arbeit und Menschenwürde resultieren und die Bildung von freien Multituden verhindert, ablenkt.

Braucht eine Schule überhaupt noch einen Ort und Schulzeit? Diese Frage lässt sich nicht einfach verneinen. Nach den obigen Anregungen wäre ihr Ort aber unserer Auffassung nach als transitorischer Ort zu konzipieren, als rhythmisiertes Milieu, das durch ihr spezifisches Ritornell als Komposition aus rhythmisierten Milieus zusammengehalten wird – und so sieht es das Konzept der unbedingten Schule auch vor. Die Öffnungsbewegungen der Schule sorgen für Anschlüsse an außerschulische Milieus, ihre Schließungen territorialisieren oder reterritorialisieren. Auf ihrem Territorium, dessen Grenzen mehr oder weniger durchlässig sein können, schichtet sich immer auch etwas auf. Im besten Fall bildet sich um Keime Kristall. Dem von Deleuze und Guattari oben beschriebenen Risiko von Restratifizierung, dem sich Reterritorialisierungs- und Resubjektivierungsrisiken beiseite stellen lassen, besteht zwar permanent fort, lässt sich aber durch die Verstärkung von Gegenbewegungen relativieren und vermindern. Die starke Betonung des Risikos ist wohl der Freiheitsbewegung geschuldet, die Deleuze und Guattari über Bewegungsfreiheit anstoßen wollen. Besteht diese Bewegungsfreiheit erst, dann zeichnet sich eine als Gefüge von Meuten, Rhizomen und Kristallen wahrnehmende Schule durch eine Mannigfaltigkeit gegenläufiger Bewegungen aus, deren Wirkungen und Gegenwirkungen selbst variieren. Uns scheint es wahrscheinlicher, dass eine Schule, die sich als Meute, Rhizom oder Kristall auffasst, sich entlang von Fluchtlinien, die sie zieht, dauerhaft verändert: also die Veränderung auf Dauer stellt, statt sich auf Dauer zu bremsen, was – das darf nicht verschwiegen werden – passieren kann. Experimente müssen scheitern können und können folglich auch scheitern. Einschränkung von Beweglichkeit oder Bremsung bedeutet aber nicht unbedingt und schon gar nicht notwendig, zu scheitern. Ein unbedingter Schulhof z. B. – damit ist eine unbedingte Schule auf dem Territorium eines Biobauernhofs gemeint – kann die Institution, die sich aus den Aufgaben und Projekten ergibt, in feste Strukturen überführen, die Variationen nur im Kleinen zulassen, während ein unbedingter Schulbus beispielsweise eher die Tendenz verstärkt, dass die Schule nomadisch wird oder sogar weltweit.

Jung hat – angeregt durch Friedrich von Borries Projekt *Klimakapseln* (2010) – eine Fiktion geschrieben, die erleichtert, sich Möglich- und Unmöglichkeiten unbedingter Schulen vorzustellen, und in absehbarer Zeit online zugänglich sein soll. Als weitere theoretische Fundierung und Buchpublikation befindet sich außerdem eine *Kleine Theorie der unbedingten Schule* in Vorbereitung. Alles in allem erscheint eine Schule, in der keine Kinder mehr produziert werden, sondern sich Anomale bilden, denkbar. Sie verdient als weiteres Experiment Aktualisierung oder – besser noch – eine Mannigfaltigkeit bestenfalls noch wissenschaftlich begleiteter Aktualisierungen, die selbst wiederum bildungspolitischen Mut vor-

aussetzt, dessen Größe sich durch die wachsenden Herausforderungen aber auch schneller als erwartet relativieren könnte.

6 Jugend

Das Konzept der Jugend durchläuft derzeit einen rasanten Wandel (hierzu auch: Sander 2014 in diesem Band). Die von der Romantik wiedererfundene Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, die Herder in seiner Menschheitsbildungstheorie nutzt, um Griechenland zwischen Ägypten und Rom auszuzeichnen, kennzeichnet ihr Drang zum Absoluten. Schon deshalb stehen Jugend und Überschreitung in engem Zusammenhang. Sozialwissenschaftliche Jugendforschung wurzelt aus demselben Grund in Theorien abweichenden Verhaltens, auf deren Grundlage sich pädagogische Normalisierungspraxen ersinnen ließen und auch heute noch lassen. Wenn Jugend gegenwärtig zur vorherrschenden Lebensphase zu werden scheint, weil sie sich ausdehnt und alle anderen Lebensphasen verändert, wie es Mode, der Wille zur Fitness und die Zuwachsraten kosmetischer Chirurgie nahelegen, dann muss Überschreitung allgemein geworden sein oder aufgehört haben als solche zu funktionieren. Beides trifft zu. Das Subkulturmodell, das Subkulturen als popkulturell geprägte Lebensweisen begreift, die vorwiegend von Jugendlichen getragen wurden, um die Hegemonialkultur zu verändern, hat sich erledigt, weil es zu gut funktioniert und sich die Hegemonialkultur durch das Mitfunktionieren von Subkulturen selbst in einen *Mainstream der Minderheiten* verwandelt hat, den Holert und Terkessidis (1996) diagnostizieren. Der Untertitel des von Holert und Terkessidis herausgegebenen Buches lautet *Pop in der Kontrollgesellschaft* und verweist ausdrücklich auf Deleuzes kleines und sehr einflussreiches *Postscriptum über die Kontrollgesellschaft*, welches das Bändchen *Unterhandlungen* (1993) abschließt und die von Foucault von der Souveränitäts- in die Disziplinargesellschaft gezogenen Linien verlängert. Im *Mainstream der Minderheiten* endet eine Bewegung, die Deleuze und Guattari selbst noch feiern und deren Erlahmen eine Leere hinterlässt, die sich mit Hilfe ihrer Begriffe und derer von Deleuze zeitgemäß und kritisch füllen lassen, was natürlich weiterer philosophischer und wissenschaftlicher Arbeit bedarf, die hier nicht mehr geleistet werden kann.

Deleuze und Guattari feiern, dass Jugendkultur nach dem 2. Weltkrieg zu einer produktiven widerständigen Lebensweise und Dada als Pop amerikanisch wurde. Jugend- und populäre Kultur funktionierten zeitweise als Synonyme. Deleuze und Guattari zeichnen Amerika in *Was ist Philosophie?* als revolutionäres Territorium aus. Und auch Deleuzes Wertschätzung des amerikanischen Kinos, die unter französischen Cineasten seiner Generation nicht ungewöhnlich war, gehört in diese Linie. Bereits in dem schmalen Bändchen *Rhizom* (1977a), einem Text, den Deleuze und Guattari zur Einleitung in *Tausend Plateaus* ausbauen, führen sie das amerikanische Rhizom ein. Dort heißt es:

„Man müsste Amerika einen besonderen Platz schaffen. Sicher, es ist nicht ausgenommen von der Dominanz von Bäumen und einer Erforschung [recherche] von Wurzeln. Man sieht dies sogar in der Literatur, in der Suche [quête] nach einer nationalen Identität und selbst einer europäischen Abstammungslinie oder Genealogie (Kerouac bricht wieder auf zur Suche [recherche] nach seinen Vorfahren). Dennoch vollzieht sich alles, was an Wichtigem geschah und geschieht, durch amerikanisches Rhizom: Beatnik, Underground, Keller, Bands und Gangs, aufeinanderfolgende laterale Triebe in unmittelbarer Verbindung mit einem Außen. Differenz zwischen einem amerikanischen Buch und einem europäischen, selbst wenn das amerikanische sich auf die Verfolgung von Bäumen begibt. Differenz in der Konzeption von Buch. *Grasblätter*. Und es sind nicht dieselben Richtungen in Amerika: im Osten finden die aboreszente Forschung [recherche] und die Rückkehr in die alte Welt statt. Aber der rhizomatische Westen mit seinen Indianern ohne Abstammungslinie, seiner immer flüchtigen Grenze [limite, und] seiner beweglichen und verschobenen Grenzen [frontières]. Eine ganz amerikanische ‚Karte‘ im Westen, wo selbst die Bäume Rhizom bilden“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 33, frz. S. 29, Deleuze 1977a, S. 31).

Für Deleuze und Guattari singt die „amerikanische Sängerin Patti Smith [...] die Bibel des amerikanischen Zahnarztes: Suche nicht die Wurzel, folge dem Kanal ...“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 34, frz. S. 30) Kapital bildet Kanäle. Rhizome ermöglichen Reichtum und bilden Strukturen aus, z. B. Kulturindustrien in ihrer wirkungsmächtigsten Form. Gegen despotische Formationen mobilisiert Jugend Revolutionär-Werden(sprozesse), für die die Vereinigten Staaten für eine Weile als ein besonders geeignetes Territorium erschienen, weil sie aus der Perspektive von Deleuze und Guattari flach und nahezu geschichtslos wirken und sich lange nach dem Frontier-Modell ausbreiteten, bis dieses im und das Empire selbst an seine Grenzen stieß. Außerdem liegt die USA am Zusammenfluss von Migrant-Strömen. Nur in diesem Zusammenhang macht es Sinn, dass Deleuze und Guattari die Schlussformel des *Manifests der Kommunistischen Partei* – „Proletarier aller Länder, vereinigt euch!“ – zur Wiederholung der Formel „Emigranten aller Länder, vereinigt euch ...“ machen. Die mit diesen Parolen verbundenen Hoffnungen sind oft enttäuscht worden. Das Subkulturmodell scheint nicht mehr zu passen, seit Jugendkulturen nicht mehr vor allem Musikkulturen sind. Doch selbst wenn Jugend ihr ohnehin oft überschätztes revolutionäres Potential weitgehend eingebüßt hat, woran sollte sie glauben, wenn nicht an eben dieses. Selbstermächtigung bleibt auch in Zeiten, in denen Affekte verstärkt durch soziale Netzwerke und Spielumgebungen zirkulieren, wichtig. Mit ihr beginnt nach wie vor jedes Minoritär-Werden, das sich oft als Flucht aus oder vor Identität ereignet.

Womöglich sind die sozialen Netzwerke das neue Amerika, das die USA längst deterritorialisert und verlassen hat, was ganz nebenbei auch die zunehmenden Reterritorialisierungsanstrengungen der US-amerikanischen Geheimdienste im Ansatz erklärte. Die Fluchtlinien haben andernorts segmentierende Linien ver-

schoben und auf diese Weise umgeordnet, z. B. südlich und östlich des Mittelmeeres während des Frühlings oder in den Städten, in denen sich in den Zentren des Empire Occupy-Camps bildeten. Sowohl die Arabellion als auch die Occupy-Bewegung wurde wieder von widerständiger Jugend getragen, die so getan hat, *als ob* sich etwas verändern ließe. Wie sollte sich sonst auch etwas verändern? Auf Ägypten könnte also wieder *ein* Griechenland folgen. Als gute Wiederholung entstünden dort, also in einem irgendwie weltweit gewordenen deterritorialisierten Griechenland, eine wachsende Mannigfaltigkeit freier Multituden, die Fluchtlinien zögen aus und gegen die sich immer weiter verfestigende Hegemonie des von den globalen Kulturindustrien überformten Lebensalters Jugend. Dass die Jugend heute oft die Fitness verschwenderisch verkommen lässt, die ihr eben durch ihre Jugend zukommt, lässt sich auch aus Subversion der verallgemeinerter Jugendvorstellungen deuten. Auch wenn populäre Kulturen aufgrund ihrer einmaligen Opposition zu den europäischen Hochkulturen noch immer zumeist außerschulisch verortet werden, entstünde für eine Schule als transversalen Identitätsraum durch ein neues Griechenland eine Mannigfaltigkeit von Bewegungen, die auf sie zurück wirkten und an die sie sich anschließen könnte. Dafür müsste sie sich sensibilisieren. Sie könnte damit sofort beginnen, weil uns das Neue Deleuze zufolge aus der Vergangenheit zukommt. Dass diese Vergangenheit nie gegenwärtig war, führt in keinen Widerspruch, sondern treibt emergente Prozesse an und hält das Neue im Kommen.

7 Identität

Ob Schule überhaupt ein Identitätsraum bleiben soll, bleibt zu diskutieren. Ebenso, ob die Verknüpfung von Identität und Transversalität den Identitätsbegriff retten kann, wie es (sich) Welsch (1996) für den Vernunftbegriff verspricht. Im Gegensatz zu Erikson reagieren Deleuze und Guattari auf das In-Bewegung-Geraten von Lebenswelten nicht mit dem Rückgriff auf eine logische Figur, wie sie Erikson mit der Identität biografisch und theoretisch nachvollziehbar zur psychologischen Theorie ausgebaut hat. Ihnen ginge auch die Verwässerung des Hegel'schen Ich = Ich durch Patchwork-Modelle nicht weit genug, obwohl sie – wie oben zitiert – das Patchwork schätzen. Ihr Anliegen ist und bleibt Verflüssigung, weil es von selbst oder durch Normierungspraktiken zu Verfestigungen kommt. „Larvenhafte Subjekte“ (Deleuze, S. 110) bilden sich in Prozessen von Subjektivierungspraktiken, wie sie Gesichter, Signifikanten und Institutionen ausüben, und als Ausdruck von Widerstand gegen deren Unterwerfungspraktiken, -techniken und -technologien. Larven enthalten ein Versprechen. Sie versprechen, in Zukunft etwas anderes zu werden und betonen auf diese Weise die Nicht-Identität. Deleuze und Guattari begnügen sich aber nicht wie Adorno mit der Rettung des Nicht-Identischen, so dass der doppelten Artikulation von Subjektivierungs- und Nor-

mierungspraktiken eine weitere in doppelter Artikulation korrespondiert. Der Fluchtlinie, die aus der Subjektivierung ins Unwahrnehmbar- oder Jedermann-Werden führt, läuft eine zweite entgegen, die einen Jedermann in ein Anomal verwandeln kann, das nicht mehr nur benannt ist, sondern sich einen Eigennamen erarbeitet hat. In dieser Hinsicht bildet Arbeit noch immer. Als Beispiele für einen solchen Prozess nennen Deleuze und Guattari die berühmten Fälle Freuds, den kleinen Hans und den Wolfsmann, aber auch Moby Dick und viele weitere ästhetische Figuren, die sich nur als und in ihrer Singularität begreifen lassen. Eine Singularität unterscheidet sich von allen anderen. Um die allgemeine Anerkennung von gebildeter Differenz geht es der Bildungstheorie seit der Romantik bekanntlich auch. Differenz bildet in ihrer allgemeinen Form aber auch den Grund aller Normierungsanstrengungen – und zwar als Basis und Auslöser. Für Deleuze und Guattari verdrängt der Satz der Differenzierung den Satz der Identität als oberstes Denkgesetz, um diesen zu entthronen. Widerspruch oder Aporie vermeiden sie, weil sich die vertikale Positionierung als eine rein strategische er- und ausweist. Wie bei Kriegshäuptlingen oder Leitwölfen verfestigt sich die herausgehobene Position in der Immanenz der Meute nicht dauerhaft. Meines Erachtens gibt es nur eine sinnvolle Verwendung des Konzepts der transversalen Identität, nämlich *die* Immanenzebene wie *eine* denken, wodurch sie sich überhaupt erst aufspannt. Nach Gebrauch ließe sich das Konzept dann wegwerfen wie Wittgensteins berühmte Leiter. In den bewegten, sich differenzierenden Milieus der Immanenz braucht man es nicht mehr. Die Räume werden dort immer öfter glatt und heterogen. Heterogenität und Differenz produktiv zu denken und werden zu lassen, statt sie zu minimieren oder sogar zu eliminieren, darin wird eine unserer großen Zukunftsaufgaben bestehen, die mit einem Anders-Denken beginnt, dem man nicht mehr ausweichen kann, wenn man nur noch aus der Mitte wahrnimmt. In der minderen (oder minoritären) Wissenschaft funktionieren Partialbeobachter nur noch als gestörte, was zur Erholung unserer kaputten Wunschmaschinen beitragen und dadurch auch die Schullandschaften auf noch ungeahnte Weise verändern könnte.

Literatur

- Agamben, Giorgio (1998): *Bartleby oder die Kontingenz*, gefolgt von *Die absolute Immanenz*. Berlin: Merve
- Bergson, Henri (1991): *Materie und Gedächtnis. Eine Abhandlung über die Beziehung zwischen Körper und Geist*. Hamburg: Meiner
- Borries, Friedrich von (2010): *Klimakapseln. Überlebensbedingungen in der Katastrophe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Deleuze, Gilles; Parnet, Claire (2009): *Abécédaire* (DVD). Berlin: Absolut Medien

- Deleuze, Gilles (2005): Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche 1974–1995. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus. Berlin: Merve (frz. 1980: Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux. Paris: Les éditions de minuit)
- Deleuze, Gilles (1997a): Das Bewegungs-Bild. Kino I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (frz. 1983: Cinéma I. L'Image-mouvement. Paris: Les éditions de minuit)
- Deleuze, Gilles (1997b): Das Zeit-Bild. Kino II. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (frz. 1985: Cinéma II. L'Image-temps. Paris: Les éditions de minuit)
- Deleuze, Gilles (1997c): Differenz und Wiederholung. München: Fink
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1996): Was ist Philosophie? Frankfurt a. M.: Suhrkamp (frz. 1991: Qu'est-ce que la philosophie? Paris: Les éditions de minuit)
- Deleuze, Gilles (1995): Die Falte. Leibniz und der Barock. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (frz. 1988: Le pli. Leibniz et le baroque. Paris: Les éditions de minuit)
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (frz. 1972: Capitalisme et schizophrénie. L'Anti-Edipe. Paris: Les éditions de minuit)
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977a): Rhizom. Berlin: Merve
- Dosse, François (2010): Gilles Deleuze & Félix Guattari. Intersecting Lives. New York u. a.: Columbia University Press
- Foucault, Michel (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gabriel, Markus (2013): Warum es die Welt nicht gibt. Berlin: Ullstein
- Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (2002) (Hrsg.): *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Transcript
- Gödde, Günter; Zirfaß, Jörg (2012) (Hrsg.): *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. Bielefeld: Transcript
- Guattari, Félix (1994): Die drei Ökologien. Wien: Passagen
- Guattari, Félix (1976): Psychotherapie, Politik und die Aufgaben der institutionellen Analyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Heidegger, Martin (1996): Identität und Differenz. Stuttgart: Neske
- Heidegger, Martin (1992): Was heißt denken? Vorlesung Wintersemester 1951/52. Stuttgart: Reclam
- Holert, Tom; Terkessidis, Mark (1996) (Hrsg.): *Mainstream der Minderheiten. Pop in der Kontrollgesellschaft*. Berlin und Amsterdam: Edition ID-Archiv
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: Hans-Christoph Koller; Winfried Marotzki; Olaf Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript, S. 13–68
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen

- Sanders, Olaf (2012): Universitäre Lehre wie aus dem Lehrbruch. Oder: Inspiration als bildende Ausnahme. In: Hans-Christoph Koller; Roland Reichenbach; Norbert Ricken (Hrsg.): *Philosophie des Lehrens*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, S. 165–177
- Schrödinger, Erwin (2008): Was ist Leben? Eine lebende Zelle mit den Augen des Physikers betrachtet. München: Piper
- Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Worringer, Wilhelm (1996): Abstraktion und Einfühlung. Amsterdam: Verlag der Kunst

Forschungsfelder zum Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität

VI

Sexuelle Sozialisation und sexuelle Identität 1

Schule als Ort sexueller Sozialisation

Renate-Berenike Schmidt

1 Einleitung

Ausgangspunkt meines Beitrags ist die These, dass Schule ein zentraler Ort der sexuellen Sozialisation ist und dass diese sexuelle Sozialisation auch und gerade jenseits der curricularen Sexualerziehung stattfindet. Die Rolle der Schule bei der sexualbezogenen Wissensvermittlung steht sicherlich außer Frage, aber dass sie sich darüber hinaus empirisch als einer der zentralen Orte erweist, an dem frühe erotische Beziehungen eingegangen und sexuelle Identitäten ausgebildet werden (vgl. bereits Schmidt/Schetsche 1998: passim), wird in der Schulpädagogik bis heute oftmals übersehen. Günstigstenfalls wird am Rande auf so genannte Sexualisierungen eingegangen, wenn es um *Geschlechterkonstruktionen* in der Schule geht (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004). Dass es in der (und durch die Schule) eine über die Konstruktion von Geschlechtlichkeit hinausgehende sexuelle Sozialisation gibt, und sexuelle Identität mehr ist als das Finden der eigenen Geschlechterrolle, wird aber auch in diesem Zusammenhang nur selten reflektiert.

Dabei hat der Themenkomplex ‚Sexualität und Schule‘ im Kontext des Diskurses über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Doch blieb (und bleibt) dieser Diskurs weitgehend auf das Themengeflecht Sexualität und Gewalt, Macht und Pädagogik fokussiert (vgl. Thole et al. 2012). Bezüglich der sexuellen Sozialisation schränkt dies das pädagogische Interesse weitgehend auf die Frage ein, wie sich sexueller Missbrauch auf die Entwicklung der sexuellen Identität auswirkt (vgl. Leuzinger-Bohleber/Burckhardt-Mußmann 2012). Dass zahlreiche, die sexuelle Sozialisation konstituierende, Erfahrungen in die Zeit des Schulbesuchs fallen, wurde hingegen seit den Untersuchungen von Schmidt und Schetsche (1998) sowie Milhoffer (2000) – zumindest im deutschsprachigen Raum – nicht mehr systematisch untersucht. Ich nehme an dieser Stelle den Faden wieder auf und frage in meinem Beitrag zum einen, inwiefern die Schule qua Wissensvermittlung (und Normenvermittlung)

zum Aufbau und zur Aushandlung der sexuellen Identität beiträgt, und zum anderen (ganz lebensnah), welche Möglichkeiten sie für Flirts, Partnersuche und erotische Erkundungen bietet. Dabei gehe ich auch der Frage nach, wie in der Schule mit ‚abweichenden‘ Formen sexueller Identität umgegangen wird.

2 Schulische Sexualerziehung: Vermittlung von Wissen und Normen

Ende des Jahres 2012 wurde in verschiedenen deutschen Medien¹ über die Kontroversen berichtet, die in Kroatien die Einführung schulischer Sexualerziehung begleitete. In Deutschland (sowohl in der Bundesrepublik als auch in der damaligen DDR) liegt die Einführung schulischer Sexualerziehung mehr als 40 Jahre zurück: Über Sexualität in der Schule informiert zu werden, ist hier Bestandteil des pädagogischen Auftrags und auch des schulischen Alltags.² Und die regelmäßig stattfindenden Untersuchungen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (und neuerdings auch der Zeitschrift *Bravo*)³ zeigen, dass Sexualerziehung in der Schule inzwischen tatsächlich flächendeckend in allen Bundesländern stattfindet: Über 90 % der befragten Jugendlichen hatten in der Schule Sexualerziehung. Ein weiteres Ergebnis dieser Studien ist, dass den Jugendlichen die Bedeutung der Schule als Informationsquelle zum Thema positiv bewusst ist. Als Instanz zur Vermittlung von sexualbezogenem Wissen ist sie bis heute kaum ersetzbar – keine andere Quelle der Sexualaufklärung wird von Jugendlichen häufiger genannt als die Schule und keine wird besser bewertet (vgl. BZgA 2010, S. 40, 65).

Ist das eine Erfolgsbilanz? Wenn man sich die Details der BZgA-Untersuchung etwas genauer ansieht, wird deutlich, dass Differenzierungen nötig sind. So können zwar mehr als 80 % der Befragten berichten, dass die ‚klassischen‘ biologischen Themen rund um die Sexualität im Unterricht behandelt wurden, Themen wie Schwangerschaftsabbruch, sexuelle Gewalt oder Homosexualität hingegen sind sehr viel seltener Gegenstand. Weniger als die Hälfte der Befragten kann da-

1 Exemplarisch: <http://www.fr-online.de/politik/kroatien-kalter-krieg-um-sexualkunde,1472596,21303934.html>; <http://www.spiegel.de/politik/ausland/kroatien-kirche-rebelliert-gegen-sexualkunde-unterricht-a-874779.html> (letzter Zugriff jeweils 1.10.2013)

2 Auch in (West)Deutschland wurde zunächst um die Einführung schulischer Sexualerziehung heftig gestritten, doch ist dies ein Kapitel der Vergangenheit. Ein Verfassungsgerichtsurteil aus dem Jahr 1977 bestätigte das Recht der Schule zur eigenständigen Information zum Thema Sexualität.

3 Die erste Studie der BZgA fand 1980 statt, seit Mitte der 1990er Jahren wird diese Untersuchung in kürzeren Abständen repliziert. Bei der letzten Erhebung 2009 wurden ca. 3 600 Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren sowie 2 100 Eltern interviewt. Die Bravo/Dr. Sommer Studie fand 2009 zum zweiten Mal statt. Hier wurden etwa 1 200 Mädchen und Jungen zwischen 11 und 17 Jahren befragt.

von berichten (vgl. ebd., S. 42).⁴ Solche Beschränkungen mögen auch eine Ursache dafür sein, dass einer neueren qualitativen Untersuchung zufolge, die (in Gruppendiskussionen) befragten jungen Mädchen die schulischen Unterweisungen letztlich als „wenig zielführend“ bewerten (Kellermann 2012, S. 57). Zwar würde die durch Externe geleistete Hilfe mittels der Verteilung von Kondomen lebenspraktisch sein, aber ein Eingehen auf pubertätstypische Fragen sei damit durchaus nicht sichergestellt. Auch hier zeigt sich somit, dass es wohl eher die Ausnahme ist, wenn in der Schule sexualpädagogische Arbeit im eigentlichen Wortsinne geleistet wird (vgl. ebd., S. 59–69).

Damit, so meine Überzeugung, bleibt die Institution Schule auf sexualpädagogischem Gebiet bis heute hinter dem zurück, was sie leisten könnte und aus curricularer Sicht eigentlich auch leisten sollte. Denn grundsätzlich lässt sich – bei aller Unterschiedlichkeit in den Länderbestimmungen – aus praktisch allen Richtlinien und Lehrplänen zur Sexualerziehung ein deutlich größeres Themenspektrum des schulischen Aufklärungsauftrags ableiten, als das, was im Schulalltag tatsächlich realisiert wird.

An dieser Stelle kann ich nur exemplarisch auf Gemeinsamkeiten und einige Unterschiede in den Bestimmungen der Bundesländer eingehen.⁵ So wird z. B. der Gegenstand ‚Sexualität von Jugendlichen‘ fast überall erörtert. Doch während dieses Thema in Hamburg als zentral angesehen und entsprechend umfassend behandelt wird, erscheint es in anderen Ländern als etwas eher generell Problematisches (so in Bayern und Thüringen). Ganz grundsätzlich werden sexualpädagogisch relevante Themen zwar nur selten negativ etikettiert, gleichwohl sind Tabus erkennbar: Bei weitem nicht alle Richtlinien und Lehrpläne gehen auf die Sexualität Behinderter ein, nicht überall wird Selbstbefriedigung thematisiert, und dass konkret die Akzeptanz von Homosexualität bzw. der Vielfalt von sexuellen Orientierungen als Ziel benannt wird, ist durchaus nicht selbstverständlich. Und umfassend auf verschiedene ‚Funktionen‘ von Sexualität (also auch auf deren Lustaspekt) einzugehen, ist auch nicht üblich. Doch gibt es durchaus Themen, über die in praktisch allen Bundesländern Konsens besteht: In der Sexualerziehung soll eine Orientierung auf die Familie erfolgen, die Geschlechter sollen gleichberechtigt dargestellt werden, auf spezielle Probleme wie Aids und sexuelle Gewalt ist einzugehen. Wie die erwähnten empirischen Studien zeigen, findet der letztgenannte Themenkomplex allerdings nicht überall Eingang in den realen Unterricht. Und ganz grundsätzlich ist – offenbar bis heute – in manchen Bundesländern eine Beschränkung auf die Vermittlung von ‚biologischem Faktenwissen‘ zu konstatie-

4 Dass auch das Thema sexuelle Gewalt kaum Gegenstand im Unterricht war, mag damit zusammenhängen, dass die Befragung im Jahr 2009 stattgefunden hat, also bevor der gesellschaftliche Diskurs über sexuelle Gewalt an Schulen begann.

5 Ausführlich zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Richtlinien und Lehrplänen siehe Hilgers 2004.

ren, was wohl mit der (fast) ausschließlichen Verortung des Themas Sexualität im Biologieunterricht zusammenhängt. Bei solchen Verkürzungen bleiben aber viele normbezogene und konflikthaltige Fragenkomplexe auf der Strecke: Homosexualität, Abtreibung, sexuelle Gewalt (vgl. dazu die früheren Befunde bei Schmidt/Schetsche 1998, S. 76–96).⁶

Während diese thematischen Einschränkungen von den in der letztgenannten Untersuchung befragten Jugendlichen durchaus als Manko angesehen wurden, scheint das Interesse der Befragten der jüngeren BZgA-Studie an solchen Fragen so groß gar nicht zu sein: Über Homosexualität z. B. würden nur 20 % der Mädchen und 10 % der Jungen gern mehr wissen. Das Interesse am Thema Schwangerschaftsabbruch ist bei den Mädchen deutlich höher – weit mehr als ein Drittel der Befragten möchte darüber mehr wissen, jedoch nur etwa ein Fünftel der Jungen. Und auch beim Thema sexuelle Gewalt ist das Interesse der Mädchen signifikant höher: Etwa 15 % der Jungen und ein knappes Drittel der Mädchen würden hierzu gern mehr wissen (vgl. BzGA 2010, S. 68 f., 71).⁷ Bei anderen (problematischen) Themen wird eine andere Differenzlinie deutlich: Weibliche und männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund bekunden ein hohes Interesse am Thema ‚sexuelle Praktiken‘ – 42 % beider Geschlechter würden darüber gern mehr wissen. Bei den deutschen Jugendlichen ist es jeweils weniger als ein Drittel, das in der Schule gern mehr zu diesem Thema erfahren würden (vgl. ebd.).

Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass das Interesse der Schüler und Schülerinnen an über das Biologische hinausgehenden Themen nicht so groß ist, wie es sexualpädagogisch vielleicht zu erwarten wäre. Zumindest scheinen die Jugendlichen nicht daran zu glauben, dass die Schule ihnen dazu Informationen liefern könnte. Die faktische Beschränkung der Schule auf die Sexualbiologie ließe sich mit diesen Ergebnissen möglicherweise legitimieren. Ich meine allerdings, dass eine solche Interpretation zu kurz greift, und vielmehr das Sprechen über Sexualität jenseits der Sexualbiologie in der Schule (oder besser: im Unterricht) noch immer tabubehaftet ist.⁸ Wenn Jugendliche nur relativ selten das Fehlen der genannten Themen reklamieren, resultiert dies vermutlich nicht nur daraus, dass sie der

6 Dass in Einzelfällen schulische Sexualerziehung dennoch sehr viel zu leisten vermag, wird an der Äußerung einer türkischen Schülerin deutlich. Sie meint, am besten durch die Schule aufgeklärt worden zu sein (vgl. Kellermann 2012, S. 69). Die immense Bedeutung der schulischen Aufklärung für jugendliche MigrantInnen zeigt auch die letzte BZgA-Untersuchung (vgl. BZgA 2010, S. 11).

7 Im Detail unterschieden sich die Interessen deutscher Jugendlicher und solcher mit Migrationshintergrund bei den genannten Themen zwar, doch kann auf die Darstellung dieser Unterschiede hier verzichtet werden.

8 Müller (2006, S. 321) zeigt auf, dass türkische häufiger als deutsche Mädchen von Schamgefühlen bei der Sexualerziehung sprechen, insbesondere bei der koedukativ angelegten. Die Autorin weist aber darauf hin, dass die deutschen Mädchen möglicherweise ihre Scham verbergen wollen.

Schule, aufgrund ihrer Erfahrungen mit einer oftmals verkrampften und lebensfernen Sexualerziehung, dafür nur wenig Kompetenz zusprechen. Es liegt vielleicht auch daran, dass sie, genauso wie Lehrerinnen und Lehrer, durchaus sehen, dass Sexualität kein ‚normales‘ Thema ist und es auch nicht sein kann. Schließlich entzieht ‚die Sexualität‘ sich als menschliche Grunderfahrung so mancher Normalisierung, wie sie auch diverse Normierungen provoziert. Sie unter diesen Voraussetzungen zum Thema zu machen, ist zweifellos ein hoher Anspruch. So meinte Müller (1992, S. 162) schon vor 20 Jahren, dass Vorstellungen von einer Lehrbarkeit von Liebe und Sexualität pädagogische Anmaßungen und Illusionen und prinzipiell unerfüllbar wären. Und auch dies brachte wohl Glück (2004) zu der pessimistischen Einschätzung, Sexualerziehung könne in der Sekundarstufe I nur „an den Rändern des Systems“ gedeihen. Die Beschränkung auf biologische Themen im Pflichtunterricht sei deshalb durchaus richtig, und darüber hinausgehende Themen seien in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften besser aufgehoben.

Für eine solche Alternative der ‚freiwilligen Arbeitsgemeinschaften‘ mag es gute Gründe geben. Sicher ist, dass schulische Sexualerziehung, gemessen an ihren Ansprüchen, wenig erreicht hat, dass die Aus- und Fortbildung nach wie vor mangelhaft ist (vgl. Hopf 2013), und dass Lehrkräfte in der Regel nicht die Personen sind, die Jugendliche als Vertrauenspersonen beim Thema Sexualität betrachten (vgl. dazu BZgA 2010, S. 15 f.)⁹. Doch so attraktiv die Vorstellung auch sein mag, den Wünschen der Jugendlichen nach Information und Gesprächen außerhalb der ‚Zwangsgruppe‘ Schulklasse nachzukommen, die Schule ist nun einmal die einzige Institution, die tatsächlich alle Jugendlichen erreicht (vgl. Schmidt 2004). Deshalb halte ich daran fest, dass es bei schulischer Sexualerziehung um mehr zu gehen hat, als um bloße Faktenvermittlung. Sie ist vielmehr als Informationsquelle und Gesprächsforum (auch für Normatives!) für alle Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Fragen wie „Darf ich zufrieden sein mit meinem Körper?“ – „Sind meine sexuellen Wünsche normal?“ – „Mach ich mit meinem Freund alles richtig?“ – „Ist es okay, sowohl Jungen als auch Mädchen zu lieben?“ werden zwar in aller Regel nur im Schutz von Verallgemeinerungen und Abstraktionen formuliert. Und doch sind sie deshalb für die Fragenden nicht weniger bedeutsam. Eher im Gegenteil. Wenn aber den Jugendlichen klar wird, dass im Rahmen der Sexualerziehung ein sexuelles Wesen zu (besser: mit) anderen sexuellen Wesen spricht, und nicht etwa ein Wissender oder eine Wissende zu einem Haufen Unwissender, dann werden sie ihren Lehrkräften wohl auch Kompetenz für solche weitergehenden Themen zubilligen. Das ist allerdings kein Freibrief für plumpe Vertraulichkeiten. Lehrer und Lehrerin sollten vielmehr signalisieren: ‚Ich bin ein sexuelles

9 Andererseits zeigt z. B. die Institutionenbefragung des Deutschen Jugendinstituts zum sexuellen Missbrauch „...dass in rund 50 % der Verdachtsfälle die betroffenen Kinde selbst aktiv geworden sind und sich an eine Lehr- oder Fachkraft ihres Vertrauens gewandt haben“ (Bergmann 2012, S. 257).

Wesen, genau wie Ihr. Wie und was ich als solches aber bin, geht Euch genauso wenig an, wie es mich nichts angeht, wie Euer Intimleben aussieht.’ Dies ist kein ‚sich drücken‘ vor dem Thema Sexualität. Es ist vielmehr ein Schritt hin zu einer Ebene des Miteinanders, die überhaupt erst ermöglicht, sich im Unterricht intimen Themen, Fragen und Problemen zu stellen. Voraussetzung dafür sind sexuell gebildete Erwachsene, die die Möglichkeiten und Grenzen dafür erkennen. Unter dieser Voraussetzung aber kann Sexualaufklärung, auch wenn sie als Heilmittel für die verschiedensten sozialen Probleme der Gegenwart sicher untauglich ist, ihren Sinn entfalten. Denn sie kann die Heranwachsenden informieren, sie kann Orientierung in sexuellen Fragen bieten. Und sie kann dem einen oder der anderen ein wenig Sicherheit geben – beim Umgang mit dem eigenen und dem fremden Körper, mit dem erotischen Begehren und mit sexuellen Handlungsmöglichkeiten in der ‚Multioptionsgesellschaft‘ (vgl. Peter Gross).

Konsensuale Werte, die Grundlage einer solchen Erziehung sein könnten, lassen sich durchaus identifizieren: das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung, die Achtung vor der Würde der Anderen und die Fähigkeit zur Aufnahme und Ausgestaltung partnerschaftlicher Sexualität (vgl. Sielert 1994, S. 11). Dabei sind solche Maßstäbe stets nur Orientierungsprinzipien. Schließlich kann es Sexualpädagogik nicht darum gehen, den Heranwachsenden ein *bestimmtes* Sexualverhalten als einzig legitimes anzutragen. Vielmehr sollten sie dazu angeleitet werden, eigene Werte und eigenes Handeln zu reflektieren (Valtl 1998, S. 15 f.). Nur so kann Sexualpädagogik dem Vorwurf (von welcher Seite auch immer) entgehen, manipulativ oder indoktrinär zu sein. Gerade angesichts der aktuellen Diskussionen zur sexuellen Gewalt in Schulen¹⁰ ist zudem noch einmal darauf hinzuweisen, dass Sexualität nicht nur im Kontext von Angst und Gefahr abgehandelt werden sollte. Denn nur, wenn sie als eine wichtige Quelle von Lust und zwischenmenschlicher Kommunikation aufscheint und entsprechend positiv konnotiert wird, vermag Sexualpädagogik auch positiv zu wirken (vgl. Sielert 2013) – und nur so kann auch die schulische Sexualerziehung dazu beitragen, dass die sexuelle Sozialisation individuell und sozial gelingt.

3 Schule als Ort sexueller Kommunikation

Doch auch jenseits der Vermittlung von Wissen und Normen im Unterricht ist Schule für die sexuelle Sozialisation von Bedeutung. „Jugend ist sexuelle Jugend“

10 Zumindest in dieser Hinsicht ein Umdenken zu erkennen. Denn zunehmend wird anerkannt, dass weder die Schule als wichtiger Lebensort, noch die Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich aus den Diskussionen über Kindeswohlgefährdungen, über die Effizienz der Kinder- und Jugendhilfe, über Gewalt und sexuellen Missbrauch, über psychische Erkrankung heraushalten kann (vgl. Retzar 2011, S. 159).

meint Ferchhoff (2011, S. 399). Und da Jugendliche einen großen Teil ihres Tages eben Schülerin oder Schüler sind, spielen Erotik und Sexualität auch im sozialen Raum Schule eine gewichtige Rolle. Lehrkräfte haben es mit Jugendlichen zu tun, die nicht nur theoretische Fragen zur Sexualität haben, sondern für die dieses Thema auch etwas mit eigenen emotionalen Bedürfnissen zu tun hat. Zum einen, weil die Heranwachsenden merken, dass sie sich körperlich wie emotional weiterentwickeln, zum anderen, weil Verliebtheit, Eifersucht oder Liebeskummer zu alltäglichen Problemen werden. Da aber, wie aufgezeigt, der Unterricht zum Thema Sexualität seinen Möglichkeiten oft nicht gerecht wird, erscheint es erst einmal folgerichtig, wenn bei einer Aufteilung des Lebens in die Sphären ‚Schule‘ und ‚Freizeit‘ die große Mehrheit der Jugendlichen Themen wie Liebe und Sexualität spontan eher dem Freizeitsektor zuordnet. So wird die Schule als eher ungünstiger (und in gewisser Weise auch: unpassender) Ort für die ‚Partnersuche‘ wahrgenommen¹¹, obwohl sie alltagspraktisch eben genau dies ist: ein Markt der erotischen Möglichkeiten. Entsprechend können die meisten Jugendlichen von vielfältigen sexualbezogenen Interaktionen (im weitesten Sinne) in der Schule berichten (vgl. Schmidt/Schetsche 2013, S. 602).

Grundsätzlich ist die Schule ja nicht nur Ort der Wissensvermittlung und eine Zwangseinrichtung, sondern auch ein zentraler sozialer und emotionaler Erfahrungsraum. Als Ort sozialer Kontakte wird ihr von den Jugendlichen selbst eine wachsende Bedeutung zugewiesen (vgl. Schubart/Speck 2008, S. 968). Peersbeziehungen werden gerade auch durch die Schule konstituiert. Und wenn die Peer-group als Marktplatz und Bühne für Paarbildungsprozesse fungiert (vgl. Dannenbeck/Stich 2002, S. 132), und durch die Peers die sexuelle Identität sowie sexuelle Handlungs- und Einstellungsmuster evaluiert werden, dann haben auch Schule und sexuelle Sozialisation entsprechend viel miteinander zu tun. Spätestens am Ende der Sekundarstufe I wird sie somit zu einem wichtigen Ort der sexualbezogenen Kommunikation (vgl. Schmidt/Schetsche 1998, S. 35–69)¹². Dies betrifft zum einen das Reden über partnerschaftliche und sexuelle Themen, zum anderen aber auch die unmittelbare Suche nach möglichen Partnern bzw. Partnerinnen.

3.1 Kommunikation zum Thema Sexualität

Nicht nur durch mediale Einflüsse, sondern auch in der Kommunikation mit Anderen überprüfen und evaluieren die Jugendlichen ihre Selbstfindungen. Dass

11 Zu einer solchen Einschätzung kommt Müller (2006, S. 300).

12 Dies zeigt unsere inzwischen schon mehr als zwanzig Jahre alte qualitative Befragung. Da Schule sich zunehmend zur Ganztagschule entwickelt und der schulfreie Raum für Jugendliche eher geringer wird, gilt dies vermutlich heute noch sehr viel mehr.

es die Freundinnen und Freunde sind, mit denen die Jugendlichen über ihre Erfahrungen sprechen, zeigte unlängst auch die Bravo-Studie: Die beste Freundin oder der beste Freund wird als die wichtigste Personen für solche Gespräche genannt, aber auch andere Freundinnen oder Freunde spielen eine wichtige Rolle (vgl. Bravo/Dr. Sommer Studie 2010, S. 22). Von all den Orten, an denen Jugendliche ins Gespräch mit Gleichaltrigen kommen, ist die Schule sicherlich der Ort, an dem dies mit der größten Selbstverständlichkeit geschieht. Und so nehmen Freundschaften, in denen die Jugendlichen mehr oder weniger offen auch über Sexuelles kommunizieren, oftmals in der Schule ihren Anfang.¹³ Selbst wenn diese nicht der Ort ist, an dem über Liebe, Sex und Partnerschaft geredet wird, so sind es doch *die aus der Schule bekannten* Gleichaltrigen, also Mitschülerinnen (oder Mitschüler), die für Gespräche dazu zu allererst in Frage kommen (vgl. Schmidt/Schetsche 1998, S. 38–40).

Die Bravo-Studie – wie auch die der BZgA – bestätigte dabei aber auch noch einmal unsere alten Befunde: Für Jungen ist es offenbar noch immer schwieriger als für Mädchen, mit anderen über das Thema Sexualität zu sprechen. So meinten deutlich mehr Jungen (insgesamt immerhin ca. 20 %)¹⁴, dass sie keine Vertrauensperson für sexuelle Fragen hätten (vgl. BZgA 2010, S. 17). Wobei solche Zahlen noch nicht einmal etwas darüber aussagen können, ob für Jungen und Mädchen ‚Vertrauensperson‘ wirklich das gleiche heißt: Das Sprechen über Sexualität mit den Peers war zumindest in unserer älteren Untersuchung recht geschlechtstypisch organisiert. Direkte Kommunikation hat bei den Mädchen einen sehr viel höheren Stellenwert. Die Berichte über Erfahrungen waren tendenziell realitätsgerecht, dienten sie doch dazu, Meinung und Rat der Freundinnen einzuholen. Hingegen handelt es sich bei den Gesprächen unter Jungen oft genug um Phantasien, die nicht immer etwas mit der Realität zu tun hatten¹⁵, und nicht nur um eigene Erfahrungen. Der Bereich des Sexuellen wurde von ihnen sehr viel mehr als Konkurrenzsituation interpretiert – und so wurden auch keine erfolgsversprechenden Kontaktstrategien weitergegeben (vgl. Schmidt/Schetsche 1998, S. 43 f.).

Solche unterschiedliche ‚Zielsetzungen‘ der Kommunikation sind sicherlich eine Ursache dafür, dass die befragten Jugendlichen den Austausch mit Gleichaltrigen des anderen Geschlechts ganz generell als problematisch ansahen. Für die Jungen war dies so, weil sie am liebsten überhaupt nicht ernsthaft über das Thema Sexualität reden mochten (und konnten). Und für die Mädchen, weil sie nicht be-

13 Zur Information und Kommunikation über Sexuelles nutzen Jugendliche sicherlich auch zunehmend das Internet, doch hat dies wohl – zumindest für die Mehrheit der Jugendlichen – vor allem eine ergänzende Funktion (vgl. dazu Klein 2013).

14 Bei den Jungen gibt es, anders als bei den Mädchen, nur einen relativ geringen Unterschied zwischen deutschen Jugendlichen und solchen mit einem Migrationshintergrund.

15 Aktuell zeigt sich dies sicherlich auch darin, wenn sich männliche Jugendliche über pornographische Inhalte im Internet austauschen. Dies war allerdings bei unserer Untersuchung noch kein Thema.

reit waren, die gleichaltrigen Jungen als Gesprächspartner ernst zu nehmen. Der hier typische Verweis auf die ‚Unreife‘ der Jungen basierte dabei meist auf stereotypen Mutmaßungen. Denn nur die wenigsten Mädchen wussten aufgrund eigener Erfahrungen, dass es unmöglich ist, mit Jungen ernsthaft über sexuelle Themen ins Gespräch zu kommen. Ganz unberechtigt ist eine solche Einschätzung aber auch nicht. Denn sie spiegelt die kommunikative Abstinenz vieler männlicher Jugendlicher bei diesem Thema durchaus zutreffend wider, die Mädchen haben über weite Teile der Schulzeit ja tatsächlich einen deutlichen psychosexuellen Reifungsvorsprung. Die Schwierigkeit der Jungen über Intimes zu sprechen, ist also nur eine Facette der allgemeinen Sprachlosigkeit in allen Fragen, die Gefühle betreffen. Dieses vielfach aus sozial-kommunikativen Defiziten resultierende Verhalten wird oft vorschnell als ‚typisches Machogehabe‘ stigmatisiert, und als gewichtiges Argument gegen koedukative Sexualerziehung angeführt. Dies aber kommt einer Kapitulation gleich. Schließlich sollte es der Sexualerziehung auch darum gehen, die Kommunikation zwischen den Geschlechtern zu verbessern, und Empathie auch für anderes Denken und Fühlen zu entwickeln. Dazu gehört auch, dass alle Beteiligten verstehen, dass die unübersehbar sexuell konnotierten verbalen oder gar körperlichen Attacken von Jungen gegen Mädchen (und gelegentlich auch anders herum) bisweilen primär symbolische Bedeutung haben. Und in der Kommunikation miteinander können schließlich auch die Jungen begreifen, dass solche Strategien meist den Zweck verfehlen, sich als erotisches Subjekt zu empfehlen.

3.2 Schule als Ort der Suche nach Partnerinnen und Partnern

Auch wenn es manchmal anders erscheinen mag, so machen doch solche aggressiven Strategien letztlich nur einen kleinen Teil der sexualbezogenen Kommunikation aus. Allerdings den Teil, der besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht. Weniger auffällig, und deshalb bisweilen (auch für das Lehrpersonal) überseh- und ignorierbar, sind hingegen die nicht-aggressiven sexuellen Kommunikationsversuche und erotischen Interaktionen, zu denen es in der Schule regelmäßig kommt. Die reale Kommunikationspraxis steht dabei in deutlichem Widerspruch zur Erwartungshaltung und vorgängigen Bewertung dieses Ortes durch die Jugendlichen selbst. Tatsächlich nennen sie auf Nachfrage zahlreiche Gründe, die *gegen* den Pausenflirt oder gar die Partnersuche auf dem Schulhof sprechen: Man kennt sich schon so lange, dass man füreinander gleichsam geschlechtslos wird, vermutet Hänseleien von Mitschülerinnen und Mitschülern aber auch Lehrkräften, will einen ‚Freiraum‘ wahren (dies ist ein Argument, das insbesondere Jungen in die Waagschale werfen), und fürchtet die emotionalen Folgen einer gescheiterten Liebesbeziehung, weil man sich in der Schule nur schwer aus dem Weg gehen kann. Trotz solcher ‚guten Argumente‘ kennen jedoch fast alle Schüler und Schülerin-

nen sexuelle Beziehungen, die in der Schule entstanden sind und in begrenztem Umfang auch dort ‚ausgelebt‘ werden. Und die generellen Bedenken gegen solche Partnerschaften zerstreuen sich meist schnell, wenn es um konkrete Erfahrungen geht – seien es die eigenen oder die anderer.¹⁶ Plötzlich finden sich auch eine Reihe *guter* Gründe für Beziehungen, die in der Schule ihren Anfang haben: Weil man sich schon länger kennt, beruht der Eindruck vom anderen nicht nur auf oberflächlichem Schein. Und sich jeden Tag sehen zu können, kann eben auch ein Vorteil sein (vgl. Schmidt/Schetsche 1998, S. 53–62).

Nicht überraschend ist es dabei, dass die Wahrnehmung der Schule (und insbesondere der Schulklasse) als ‚Kontaktstätte‘ geschlechts- und alterstypisch erfolgt. Für die Jungen ist eine Beziehung zu einer gleichaltrigen Mitschülerin schon in der Sekundarstufe I vorstellbar, hingegen ist dies für die Mädchen mehrheitlich geradezu undenkbar. Erst in der Sekundarstufe II, wenn das Verhältnis zwischen den Geschlechtern als deutlich entspannter beschrieben wird, nähern sich Vorstellungen, Erwartungen und Ziele an. Freundschaftliche Kontakte zu Angehörigen des anderen Geschlechts werden häufiger aufgenommen und sexuelle Beziehungen zu gleichaltrigen Mitschülern (auch von den jungen Frauen) eher akzeptiert.

Möglich wird dies, weil der Prozess des Erwachsenwerdens sich nun einem ersten Ende nähert, und die Bedeutung, die der Schule als Ort sexueller Kommunikation zukommt, sich in mehr als einer Hinsicht normalisiert. Jetzt gilt auch hier, was an anderen Orten, im öffentlichen oder auch privaten Rahmen, an der Tagesordnung ist: Wo Menschen einer Altersgruppe sich über einen längeren Zeitraum regelmäßig treffen, entsteht ein Markt sexueller und partnerschaftlicher Möglichkeiten. So wird in der Oberstufe ganz selbstverständlich spielerisch mit Attraktivität und Flirtstrategien experimentiert, und es werden auch ganz reale Kontakte und Partnerschaften initiiert und realisiert.

Zwischenfazit: Schule ist ein Ort vielfältiger sozialer Beziehungen, und diese haben oft auch einen erotischen Sinn. Dies zu ignorieren hieße, die Augen vor der sozio-sexuellen Realität Heranwachsender zu verschließen. Doch sollte dies im Umkehrschluss nicht bedeuten, dass die Schule als sexueller Erfahrungsraum in den Fokus der Aufmerksamkeit von Lehrkräften und Schulleitungen oder gar Schulaufsichtsbehörden gehört. Denn Jugendliche haben Anspruch auf einen persönlichen Freiraum in der sexuellen Kommunikation. Und dieses Recht stößt nur dort an eine Grenze, wo erotische Aktivitäten das Zusammenleben in der Schulgemeinschaft stören oder die gesetzlich vorgeschriebenen Aufsichtspflichten des Lehrpersonals tangieren – nicht aber dort, wo es um beliebig definierbaren ‚guten

16 Auf Klassenfahrten wird oft das zum Normalfall wird, was im Schulalltag ausgeschlossen scheint. Pointiert bringt dies die Erfahrung eines Lehrers zum Ausdruck, der von Dannenbeck und Stich (2002, S. 133) zitiert wird: „Wenn ich mit zwanzig Schülerinnen und Schülern auf Klassenfahrt gehe, komme ich mit zehn Pärchen zurück.“

Geschmack‘ oder die individuelle Sexualmoral von Mitgliedern des Lehrkörpers geht. Deshalb kann – soweit es sich um einvernehmlich Kontakte handelt – strategisches wie diskretes ‚Wegsehen‘ durchaus die richtige Handlungsoption sein. Insbesondere aber sollten sich Lehrer und Lehrerinnen extreme Zurückhaltung bei jeder Art der offenen Kommentierung (auch der scheinbar scherzhaften) von partnerschaftlichen Versuchungen und Versuchen der ihnen anvertrauten Heranwachsenden auferlegen. Wo problematische Entwicklungen befürchtet werden, sollten diese stets im Einzelgespräch bzw. unter Zuziehung einer Vertrauenslehrkraft mit den Betroffenen thematisiert werden. Denn wie alle Menschen haben auch Jugendliche einen Anspruch auf die Wahrung ihrer Intimsphäre – und auf die Wahl ihrer eigenen Pfade und Wege des Begehrens.

4 Sexuelle Vielfalt

Bisher war ich noch nicht darauf eingegangen, dass Schule auch für homo- oder bisexuelle Schülerinnen und Schüler ein Ort sein kann, an dem sie mögliche PartnerInnen kennen lernen. Dass dies so ist, liegt auf den ersten Blick nahe, da Jugendliche in aller Regel noch die Schule besuchen, wenn sie sich ihrer sexuellen Orientierung bewusst werden. Allerdings ist dies in der Praxis für sie ungleich problematischer. Denn die Diskriminierung sexueller Minderheiten gehört bis heute zum schulischen Alltag – was es nicht gerade erleichtert, dem inneren auch ein äußeres Coming out folgen zu lassen.¹⁷

Dass Homosexualität nur selten ein Thema im Unterricht ist, hatte ich schon gezeigt. Und auch, dass der repräsentativen BZgA-Umfrage zufolge die Jugendlichen darüber gar nicht mehr wissen, oder sie zumindest darüber nicht mehr in der Schule erfahren wollen. Doch daraus zu folgern, dass die Jugendlichen diesbezüglich genug Wissen haben, und sie auch tolerant und offen gegenüber sexuellen Minderheiten wären, wäre ein Trugschluss. So zeigte die schon erwähnte Lamda-Studie, dass Schule einer der Orte ist, an dem lesbische und schwule Jugendliche diskriminiert werden und dass sie dort nur selten Unterstützung finden (vgl. Sielert/Timmermanns 2011, S. 13).

17 Meike Watzlawick, die für ihre 2004 erschienene Dissertation ca. 800 hetero-, bi- und homosexuelle deutschsprachige Jugendliche im Alter zwischen 12 und 16 Jahren befragte, führt aus, dass homo- und bisexuellen Jugendliche sich etwa im Alter von 13 Jahren ihrer sexuellen Orientierung bewusst werden, Mädchen etwas später als Jungen. Doch ist dies in aller Regel noch nicht das Coming out. Das erfolgt, einer 2005 veröffentlichten Studie des schwul-lesbischen Jugendnetzwerks Lamda zufolge, erst sehr viel später. In dieser Studie (an der 90 % homo- und bisexuelle junge Männer teilnahmen) hatten bis zum Alter von 17 Jahren 53,9 % der Mädchen und nur 39,3 % der Jungen ihr Coming out (vgl. Sielert/Timmermanns 2011, S. 10 ff.).

Diese mangelnde Unterstützung hängt möglicherweise auch mit Unsicherheiten in der Einschätzung bei der Mehrheit der Jugendlichen zusammen. Dass es bei heterosexuellen Jugendlichen auch am Anfang des 21. Jahrhunderts solche Verunsicherungen gibt, zeigt die Bravo-Studie. Von den Befragten meinte etwa die Hälfte, dass sie Homosexualität nicht nachvollziehen könnten, und nur für ein knappes Fünftel der Jungen und etwa ein Drittel der Mädchen ist sie „was ganz Normales“ (Bravo/Dr. Sommer Studie 2010, S. 33). Diese – in der Untersuchung eher beiläufig gestellte – Frage weist darauf hin, dass die Annahme, auch nicht-heterosexuelles Begehren wäre in unserer Gesellschaft selbstverständlich akzeptiert, so pauschal wohl nicht zutrifft. Wenn nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler meint, dass Homo- oder Bisexualität ‚normal‘ sei, kann die Schule für gleichgeschlechtlich empfindende Jugendliche kaum ein Ort offener Kommunikation über ihr Begehren sein. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum es auch heute noch problematisch ist, sich schon in der Schulzeit zu outen. Eine 2013 veröffentlichte EU-Studie zeigte, dass Lesben, Schwule, Bisexuelle und Transgender zu zwei Drittel ihre sexuelle Orientierung bis zum 18. Lebensjahr versteckten, 80 % der Befragten wurden Zeugen negativer Kommentare oder Behandlung wenn Mitschülerinnen oder eines Mitschüler als ‚LGBT-Personen‘¹⁸ wahrgenommen wurden. Und zwei Drittel gaben an, dass solche Kommentare oder Verhaltensweisen während ihrer Schulzeit sehr häufig auftraten oder sogar allgegenwärtig waren (vgl. FRA 2013). Nun ist die Situation in den verschiedenen EU-Staaten sicherlich sehr unterschiedlich, aber auch in Deutschland sind entsprechende sexuelle Diskriminierungen im Schulalltag an der Tagesordnung, wie unlängst eine Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes deutlich machte: In allen Schulformen werden Menschen diskriminiert, wenn sie ‚abweichende‘ sexuelle Präferenzen zeigen (vgl. Jennessen et al. 2013, S. 48).

Die Schule trägt, so meine Wahrnehmung, bis heute wenig dazu bei, solchen Entwicklungen gegenzusteuern: Die entsprechenden Themen werden im Unterricht selten aufgegriffen und Lehrkräfte verteidigen Homosexuelle nur selten, wenn diese zur Zielscheibe von Witzen und anderen verbalen Übergriffen werden (so die Befunde bei Sielert und Timmermanns 2011, S. 32). Dies erschwert es nachhaltig, sich in der Schule zu outen. Zwar habe sich das gesellschaftliche Klima in Deutschland für Schwule und Lesben verbessert, und doch gehören homophobe Stimmungen, Diskriminierung und auch Gewalt noch immer zu den Sozialisationsbedingungen homo- und bisexueller Jugendlicher (vgl. ebd., S. 29 f.). Ein Beispiel dafür führt einer der Autoren an anderer Stelle an (vgl. Timmermanns 2008, S. 59):

Ein Berliner Hauptschüler wurde, nachdem er öffentlich gemacht hatte, dass er in einen Jungen verliebt war, von seinen Mitschülern so gemobbt, dass er die

18 Engl. Akronym für Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender.

Schule wechseln musste. Eine Lehrerin riet ihm zum Abschied, in der neuen Schule sein Schwulsein nicht öffentlich zu machen, um sich vor Anfeindungen zu schützen. Unterstützung für sexuelle Minderheiten sieht sicherlich anders aus.

Ganz zweifellos ist in Schulen eine Veränderung beim Umgang mit dem Thema sexuelle Vielfalt nötig. Und natürlich ist hier eigentlich die Aus- und Fortbildung gefragt. Aber auch wenn sie keine entsprechende Ausbildung erhalten haben, und sie sich dem Thema persönlich nicht gewachsen fühlen, können Lehrerinnen oder Lehrer nicht wegsehen und weghören, wenn sich Jugendliche abfällig über Lesben und Schwule äußern. Homo- und bisexuelle Jugendliche vor Ausgrenzung und Mobbing zu schützen, gehört zu ihrer pädagogischen Verantwortung. Wenn Lehrkräfte sich dem Thema tatsächlich stellen wollen, dann finden sie dafür auch zahlreiche Unterrichtshilfen und Materialien (vgl. dazu Timmermanns 2013, S. 263).

Es ist sicher fraglich, ob allein dadurch, dass im Unterricht auf unterschiedliche Formen sexuellen Begehrens eingegangen wird, eine liberale Einstellung gegenüber sexuellen Minderheiten vermittelt wird. Langfristig entstandene und verfestigte Vorurteilsstrukturen werden sich kaum durch eine einmalige Thematisierung auflösen können. Und doch zeigt es Folgen, wenn die Heranwachsenden nachhaltig motiviert werden, sich mit ihren eigenen Ressentiments (und auch mit ihren Ängsten) auseinanderzusetzen, sie andere Beurteilungen kennen lernen und bestimmte Umgangsformen als sozial unerwünscht erfahren. Wenn dafür der richtige Rahmen gefunden wird, dann sind die Wirkungen vermutlich tiefgreifender als bei der Durchführung einer ‚klassischen‘ Unterrichtseinheit zum Thema. Doch setzt dies natürlich, wie die schulische Sexualerziehung generell, voraus, dass die Lehrkräfte sich diesen Herausforderungen stellen können. Nicht jeder Lehrer, nicht jede Lehrerin hält sich selbst für fachkundig genug oder fühlt sich persönlich in der Lage, den Anforderungen mancher außergewöhnlicher Themen gerecht zu werden. Die grundsätzliche Weigerung von Lehrkräften, sexuelle Themen zu unterrichten, ist prinzipiell durchaus zu akzeptieren. Der Verzicht auf die Erteilung Sexualerziehung durch einzelne Lehrkräfte ist im Zweifelsfall wohl das kleinere Übel gegenüber einer Thematisierung durch eine schlecht ausgebildete, überforderte oder unwillige Lehrkraft. Dies gilt besonders für die Fragen, die die mehr oder weniger latente Vermittlung ethischer Grundsätze und sozialer Normen beinhalten. Sexualerziehung verlangt von den Lehrenden in sehr hohem Maße ethisches Reflexionsvermögen und die Fähigkeit, von eigenen Wertentscheidungen und Praxen zu abstrahieren. Und hier ist sicherlich, heute wie auch in Zukunft, die Lehreraus- und -fortbildung gefragt.

Literatur

- Bergmann, Christine (2012): Kinder brauchen Aufklärung und Schutzkonzepte. In: Werner Thole; Meike Bader; Werner Helsper; Manfred Kappeler (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 249–261
- Bravo/Dr. Sommer Studie (2009): *Liebe! Körper! Sexualität!* München: Bauer Media Group
- BZgA (2010): *Jugendsexualität. Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern – Aktueller Schwerpunkt Migration*. Köln: BZgA
- Dannenbeck, Clemens; Stich, Jutta (2002): *Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Aus Handlungsprozesse im Geschlechterverhältnis*. Köln: BZgA
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München: Juventa
- Ferchhoff, Wilfried (2011): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- FRA (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte) (2013): *Erfahrungen von LGBT-Personen mit Diskriminierung und Hasskriminalität in der EU und Kroatien*. http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-factsheet_de.pdf
- Glück, Gerhard (2004): Schulische Sexualerziehung gedeiht nur an den Rändern des Systems. Die freie „AG SexPäd“ für die Sekundarstufe I. In: Stefan Timmermanns; Elisabeth Tuider; Uwe Sielert (Hrsg.): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim, München: Juventa, S. 295–307
- Hilgers, Andrea (2004): *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualaufklärung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: BZgA
- Hopf, Arnulf (2013): *Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Renate-Berenike Schmidt; Uwe Sielert (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 779–786
- Jennessen, Sven; Kastirke, Nicole; Kotthaus, Jochem (2013): *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile
- Kellermann, Norbert (2012): *Metamorphose – Sexuelle Sozialisation in der weiblichen Pubertät*. Opladen u. a.: Budrich UniPress
- Klein, Alexandra (2013): *Virtuelle Beratung Jugendlicher*. In: Renate-Berenike Schmidt; Uwe Sielert (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 746–754

- Leuzinger-Bohleber, Marianne; Burckhardt-Mußmann, Claudia (2012): Sexueller Missbrauch. Ein Trauma mit lebenslangen Folgen. In: Werner Thole; Meike Bader; Werner Helsper; Manfred Kappeler (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 186–207
- Milhoffer, Petra (2000): Wie sie fühlen, was sie sich wünschen, Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim und München: Juventa
- Müller Annette (2006): Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz. Mädchen und junge Frauen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich. Münster u. a.: Waxmann
- Müller, Walter (1992): Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Retzar, Michael (2011): Kinderschutz aus der Perspektive der Schulentwicklung und Lehrprofessionalisierung. In: Jörg Fischer; Thomas Buchholz; Roland Merten (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–165
- Schmidt, Renate-Berenike (2004): Warum ich von der Wirksamkeit schulischer Sexualerziehung überzeugt bin. Eine persönliche Antwort auf Gerhard Glücks Thesen. In: Stefan Timmermanns; Elisabeth Tuidet; Uwe Sielert (Hrsg.): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim und München: Juventa, S. 309–313
- Schmidt, Renate-Berenike; Schetsche, Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen: Leske+Budrich
- Schmidt, Renate-Berenike; Schetsche, Michael (2013): Intime Kommunikation in der Schule. In: Renate-Berenike Schmidt; Uwe Sielert (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 601–609
- Schubart, Wilfried; Speck, Karsten (2008): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 965–984
- Sielert, Uwe (1994): Expertise zur Weiterentwicklung des Rahmenkonzepts für die schulische Sexualerziehung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Sielert, Uwe (2013): Jugendsexualität. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–162
- Sielert, Uwe; Timmermanns, Stefan (2011): Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. München: DJI
- Timmermanns, Stefan (2008): Umgang mit Vielfalt in Erziehung und Beratung. Leben und Schwule an deutschen Schulen. In: Lutz van Dijk; Barry van Driel (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt lernen*. Berlin: Querverlag, S. 58–69
- Timmermanns, Stefan (2013): Sexuelle Orientierungen. In: Renate-Berenike Schmidt; Uwe Sielert (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 255–264

- Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohler, Marianne; Reh, Sabine; Sielert, Uwe; Thompson, Christiane (Hrsg.) (2012): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich
- Valt, Karlheinz (1998): *Sexualpädagogik in der Schule. Didaktische Analysen und Materialien für die Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz

Jugendliche Sexualität und sexuelle Identität

Nicole Kastirke und Jochem Kotthaus

1 Einleitung

Der Jugendphase, also dem Abschnitt der Lebensgeschichte, welcher in biographischer Hinsicht zu einem Großteil von der Schule als Sozialisations- und Bildungsinstanz bestimmt wird, kommt in der Ausbildung der sexuellen Identitätsentwicklung bzw. sexuellen Orientierung eine besondere Bedeutung zu. Mit Ende der Jugendphase gilt die sexuelle Entwicklung im Wesentlichen als abgeschlossen und Veränderungen von Präferenzen und Einstellungen als nur noch bedingt möglich (vgl. Beier 2012). Dies gilt auch im Falle einer bspw. durch soziale Tabuisierung (noch) nicht ausgelebten (bspw. gleichgeschlechtlichen) sexuellen Orientierung, welche sich eben nicht nur durch Verhalten manifestiert, sondern im Gegenteil von Fantasien und einem nicht in die Tat umgesetzten, ggf. unterdrückten Begehren gekennzeichnet ist (vgl. Schweizer/Brunner 2013, S. 234).

Im Folgenden werden wir die Konzepte von sexueller Orientierung sowie sexueller Identität als Erklärungsansatz der jugendlichen Sexualentwicklung erläutern, die Rolle der Schule als Institution und als Organisation im Hinblick auf ihre Bedeutung für diese untersuchen und Barrieren sowie Möglichkeiten erörtern. Im Rahmen dieses Buchbeitrages können individuelle Unterschiede in der sexuellen Entwicklung des Menschen nicht vertieft, jedoch mitgedacht werden.

2 Sexuelle Orientierung und sexuelle Identität

Sexuelle Orientierung und sexuelle Identität meinen Unterschiedliches, sind jedoch für ein Verständnis jugendlicher Sexualität wesentlich. Hurrelmann (2007) benennt als eine der Aufgaben der Jugend die Ausbildung eines „inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit“ (ebd., S. 27). Hurrelmann operationalisiert dieses „innere Bild“, also eine aktive Vorstellung, über die Akzeptanz der biologi-

schen Reifung, den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie hetero- und/oder homosexuelle, zumindest potentiell auf Reproduktion ausgelegter PartnerInnen-Beziehungen (vgl. ebd., S. 28). Ein solches Verständnis geht in weiten Teilen konform mit dem Konzept „sexueller Orientierung“. Sexuelle Orientierung umfasst verschiedene Komponenten, welche einzeln oder in Kombination mit anderen auftreten können: „1) die Vornahme bestimmter sexueller Handlungen, 2) ein Sich-Hingezogen-Fühlen zu Personen eines bestimmten Geschlechts, 3) die Entwicklung einer privaten Identität sowie einer 4) öffentlichen Identität und 5) die Identifizierung mit einer bestimmten Gruppe“ (Wiemann 2013, S. 26).

Im Wesentlichen ist also ein nach außen gerichtetes sexuelles Verhalten gemeint, welches auf einer inneren Zufriedenheit und dem Gefühl von Zugehörigkeit gründet und im weiteren Sinne einer sexuellen Präferenz entspricht (vgl. Kolanowski 2009, S. 101). Obwohl der Begriff der „Identität“ als Notwendigkeit sexueller Orientierung genannt wird, handelt es sich bei dieser und sexueller Identität doch nicht um hierarchisch geordnete Konzepte. Während die sexuelle Orientierung die Frage nach dem Ziel sexueller Aktivität und dem Begehren beantwortet, bezieht sich die sexuelle Identität auf eine Verortung im sozialen Verstehen von Geschlecht (vgl. Schweizer 2010, S. 13).

In seiner sexuellen Identität erlebt sich das Individuum als (heteronormativ betrachtet) einem biologischen Geschlecht zugehörig. In einem modernen Verständnis entspricht das sexuelle Selbstverständnis wechselwirkend einer gesellschaftlichen Konstruktion und gleichzeitig einer eigenen Konstruktion von Erleben und Handeln als mit „Gender“ zu bezeichnendes, geschlechtliches Wesen (vgl. Zimmermann 2006, S. 170; Kolanowski 2009, S. 102 f.). Sexuelle Identität beruht stark auf dem Konzept von Identität. Dies geht in einem heutigen Verständnis auf Erikson zurück, welcher zwischen persönlicher und Ich-Identität unterscheidet:

„Das bewußte Gefühl, eine persönliche Identität zu haben, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: auf der Wahrnehmung der Selbstheit und Kontinuität der eigenen Existenz in Zeit und Raum; und auf der Wahrnehmung der Tatsache, daß andere unsere Gleichheit und Kontinuität anerkennen. Das, was ich Ich-Identität genannt habe, betrifft allerdings mehr als die reine *Tatsache* der Existenz; es ist sozusagen die Ich-*Qualität* dieser Existenz. Ich-Identität in ihrem subjektiven Aspekt ist also das Bewußtwerden der Tatsache, dass die synthetisierten Methoden des Ichs über eine Selbstgleichheit und Kontinuität verfügt, *einen Stil der eigenen Individualität*, und daß dieser Stil mit der Gleichheit und Kontinuität der *eigenen Bedeutung für signifikante andere* in der unmittelbaren Gemeinschaft übereinstimmt“ (Erikson 2003, S. 47 – Hervorhebungen im Original).

Obwohl Kontinuität und die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft betont werden, ist sexuelle Identität als sich veränderndes Konzept prozessual zu verstehen. Gleichzeitig gilt der Verlauf der jugendlichen Sexualentwicklung als prägend und ist zu

einem gewissen Grad irreversibel. Sexuelle Orientierung und sexuelle Identität lassen sich nicht wie ein Handschuh im Tagesrhythmus frei wählbar ab- und neu anstreifen, so ist bspw. eine homosexuelle Orientierung keine freie Entscheidung, sondern ein Produkt einer mehr oder weniger langfristigen biographischen Entwicklung. In dieser Entwicklung lassen sich Besonderheiten feststellen. Schmidt (2013) stellt fest, dass die sexuelle Entwicklung in der Jugend interpersonell keinesfalls gleichförmig verläuft. Für junge Frauen kann sie zwischen zurückhaltenden, hedonistischen und orientierungsoffenen Handlungs- und Einstellungsmustern unterscheiden. Geschlechtstypische Abweichungen in der Sexualentwicklung junger Männer finden sich nach Beier (2012) in einer deutlich stärker ausgeprägten Präferenz und Bereitschaft zu unverbindlichen und spontanen Sexualkontakten. Weibliche und männliche Handlungspraxen variieren in der biographischen Entwicklung, gleichzeitig werden diese Prozesse aus einer Innensicht als eher graduell und nicht als sprunghaft wahrgenommen.

3 Zur Genese sexueller Identität

Um die Bedeutung, d. h. auch die Möglichkeiten von Schule in Bezug auf die jugendliche Sexualentwicklung erörtern zu können, muss ihre Genese zumindest kursorisch bezogen auf die Institution und Organisation Schule untersucht werden. Hiermit verbunden ist die Annahme, dass sich sexuelle Identität und Sexualpräferenz eben nicht als genetisch kodiert darstellen, sondern sich wie andere Vorlieben auch als ein Produkt von Erziehung, Sozialisation und Bildung erweisen. Jenseits abenteuerlicher Argumentationen, welche davon ausgehen, dass die Begründung von Homosexualität nach wie vor ungeklärt sei, man jedoch recht sicher davon ausgehen könne, „dass soziokulturelle Einflüsse bei der Genese eine vernachlässigbare Rolle spielen und dass weiterführende Einsichten in ersten Linie von der Hormonforschung und der Verhaltensgenetik zu erwarten sind“ (Bischof-Köhler 2011, S. 209), besteht in den ernsthaften Wissenschaftsdisziplinen wenig Dissens darüber, dass das individuelle Verständnis der eigenen sexuellen Identität sehr wohl von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationserfahrungen beeinflusst wird (vgl. Zimmermann 2006, S. 182 ff.). Rein biologistische oder biologisch-erzieherische Erklärungsansätze erklären bspw. die homosexuelle Identität zur Abweichung, die durch Genetik vererbt und durch (die ‚falsche‘) Erziehung unterstützt wird. In diesem Denken ist alle nicht auf Fortpflanzung hinauslaufende Sexualität nicht mehr Sünde, sondern Krankheit und/oder Abnormalität (vgl. Degele 2008, S. 87 f.).

Das Erkennen, dass es sich bei der Möglichkeit der Benennung, Bewertung und Sanktionierung vom (statistischen) Mainstream abhebender sexueller Verhaltensweisen um Instrumente der Ausübung von Macht zur Aufrechterhaltung sozialer Ordnung handelt, führt nicht zu einer Abschaffung von Geschlecht und

Gender, sondern zu einem vorsichtigeren und reflektierten Umgang mit der Behauptung einer biologisch begründeten Natur von sexueller Identität.

Die Wechselbeziehung zwischen Geschlecht bzw. Geschlechtsidentität und Sozialisation lautet also einerseits: „Kein anderes Merkmal hat so grundsätzliche Auswirkungen auf die Sozialisation wie die Geschlechtszugehörigkeit“ (Zimmermann 2006, S. 176), sowie andererseits: „Geschlecht wird [...] nicht in erster Linie als ein stabiles Merkmal der Person betrachtet, sondern vielmehr hinsichtlich der Frage, wie es im sozialen Kontext konstruiert wird“ (Hannover 2010, S. 27). Diese Wechselbeziehung wird im Folgenden aus der Perspektive des Lebensraumes Schule betrachtet. Als sozialer Prozess entwickelt sich sexuelle Identität als Reaktion auf gesellschaftliche Stereotypen in Bezug auf geschlechtsspezifische Verhaltensweisen (vgl. Rinken 2010, S. 43–55).

Sexuelle Identität benötigt also den Zugang zu den Wissensbeständen einer Gesellschaft, sie bildet sich in Auseinandersetzung, in Akzeptanz, kritischer Distanz oder Ablehnung mit dem als wahr und richtig kommuniziertem Wissen:

„Die soziale Wirklichkeit verfügt über eine Vielzahl von Möglichkeiten, den Mitgliedern von Gesellschaft Wissen zu vermitteln: soziale Interaktion, Bilder, signifikante Symbole, Institutionen, die Gestaltung von Räumen bis hin zur Kunst [...]. Hierbei geht es nicht nur um die Vermittlung sachbezogener Inhalte, sondern gleichfalls um die Art und Weise der Präsentation und Verwaltung von Wissen. Durch die enge Verwobenheit sozialer Akteure, der Wissenspräsentation, den Möglichkeiten der Aneignung und der Emotion lassen sich sehr effektiv kulturelle Vorgaben und Besonderheiten in das private Leben“ übertragen (Osswald-Rinner 2011, S. 21).

Die „Richtigkeit“ der eigenen sexuellen Identität ist somit auch bis zu einem gewissen Grad der Zufälligkeit unterworfen und eben nicht das Produkt eines naiven Biologismus.

Die Performativität sexueller Orientierung und sexueller Identität, also die Frage nach ihren Darstellungsformen und Codes, geschieht nicht unabhängig von einer geschlechtstypischen Sozialisation, d.h. der Wahrnehmung der Rolle als Mann oder Frau (oder Weiteres), die Aneignung von Geschlechtlichkeit findet im sozialen Kontext statt. Wir können dieses Thema hier nur in kürzester Form ansprechen, weisen jedoch auf die Bedeutung von Schule als Ort der Entwicklung der geschlechtstypischen Sozialisation hin.

Meuser (2008) betont hier männliche und weibliche Unterschiede, insbesondere im Risikoverhalten. Während Jungen eher externalisiert und im kollektiven Rahmen (mit anderen Jungen) Risikoverhalten (Extremsport, Alkoholkonsum, ritualisierte Kämpfe) zeigen, findet dieses bei Mädchen eher internalisiert, quasi schweigsam statt. Das Verständnis als (heterosexueller) Mann ist gegenüber Frauen und anderen Männern von einer doppelten Distinktion geprägt. Die Akzeptanz einer auch geschlechtstypischen Sozialisation, insbesondere bezogen

auf Risikoverhalten, stellt einen wesentlichen Ansatz in der Gestaltung von Bedingungsfaktoren in der Entwicklung sexueller Orientierung und Identität in der Schule dar. Hierdurch ergibt sich die Notwendigkeit, auch über geschlechtergetrennte pädagogische Settings und Lehr-Lern-Situationen nachzudenken und diese anzubieten.

Dies bringt uns zu der Frage, wie ein „Lebensraum Schule“ beschaffen sein muss, wenn er das Paradoxon zwischen persönlicher, privater Sexualentwicklung einerseits und Schule als traditioneller, formaler und curricular vermessener Bildungsort und Möglichkeit der Relativierung von Benachteiligungen und (familiär begründeter) Einschränkungen andererseits aufheben will.

4 Lebensraum Schule

Wenn sexuelle Identität sich nun also, wie oben bereits beschrieben, in Auseinandersetzung mit Wissensbeständen entwickelt, und dies vor allem in der Jugend stattfindet, dann kommt der Schule natürlich eine besondere Aufgabe und Verantwortung zu. Nirgendwo ist es deutlicher möglich, SchülerInnen eine in der Familie nicht immer vorzufindende Bandbreite von Wissen über Sexualität zugänglich zu machen. Der bereits angedeutete biologistische Determinismus trifft damit auch in soziokultureller Hinsicht nicht zu. Familie, Milieu und soziale Herkunft tragen entscheidend zu der als wahr empfundenen sexuellen Identität bei, die sich jedoch unter anderen Voraussetzungen auch immer anders entwickeln kann. Diese Feststellung ist vom Grundsatz her banal und trifft ebenso auf politische Einstellungen, Religiosität oder den erworbenen Bildungsabschluss zu. Anders als diese handelt es sich im Falle der eigenen sexuellen Identität aber aufgrund ihrer Bedeutung für die persönliche Entwicklung von Jugendlichen um ein Thema von herausragender Wichtigkeit. Der Umstand, die Privatheit von Sexualität mit dem halböffentlichen Diskurs innerhalb der Schule in Verbindung bringen zu wollen, kann hierbei jedoch nicht als unauflösliches Paradox gelten. Die Bildungs- und Erziehungsaufgaben von Schule sind in aller Regel akzeptiert und werden systematisch eben nicht bei den Eltern belassen (z. B. Verbot des Homeschoolings in Deutschland).

Begreift man das Entstehen sexueller Identität nunmehr als eine Bildungsaufgabe, so ist die Verortung in der Schule gerade zwingend.

Die Wechselwirkung zwischen Geschlechts(stereo)typisierungen, d.h. gesellschaftlichen Annahmen über Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Wesen, Verhalten und Eigenschaften, und der Entwicklung einer stabilen Geschlechtsidentität, ist hoch und gilt in besonderem Maße für Personen, die sich in Übereinstimmung mit Zuschreibungen sehen (vgl. Hannover 2010). In ihrer Geschlechtsidentität sichere Personen können Informationen leichter – nicht unbedingt „richtiger“ – verarbeiten und in bestehende, sicherere kognitive Schemata einordnen.

Die in der Schule vermittelten Wissensbestände sind dabei zuvorderst biologischer Natur. Sexualität als Thema eines „Aufklärungsunterrichts“ ist in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler primär auf die Frage ihrer reproduktiven Funktionalität hin ausgerichtet. Vorrangige Themen der schulischen Sexualaufklärung sind Geschlechtsorgane, weibliche Regel, Fruchtbarkeit und Eisprung, Geschlechtskrankheiten, Empfängnisverhütung sowie Schwangerschaft und Geburt (vgl. BZgA 2010, S. 42), Schwangerschaftsabbruch, sexuelle Gewalt, Homosexualität, Sexualpraktiken, Prostitution oder Pornographie, also in der Summe Themengebiete, welche eine normative Ebene aufzuweisen scheinen und sich nicht ausschließlich auf die Vermittlung „naturwissenschaftlicher Fakten“ beziehen, werden signifikant weniger behandelt (vgl. BzGA 2010, S. 43). Sexuelle Orientierung und Identität müssen hier überhaupt nicht thematisiert werden, ihr angenommener und auch qualitativ kommunizierter Normalfall ist heterosexuell und auf die bürgerliche Familie hin ausgerichtet. Im Umfeld von Reproduktion wird die monogame, heterosexuelle (d.h. Reproduktion mit einem geringen Aufwand verwirklichende) Beziehung angenommen (vgl. Etschenberg 2011).

Dass hier implizit auch eine Moralerziehung und Machtprozesse stattfinden, also die Auswahl von Wissensbeständen auch immer einen Ausschluss anderer bedeutet, wird in der Schule u. E. nicht weiter hinterfragt. Dies führt in einer Metaperspektive wiederum zu der widersprüchlichen Feststellung, dass die jugendliche Sexualentwicklung einerseits die Bedeutung von geschlechtstypischem Verhalten, auch in Peergruppen, erkennen und akzeptieren muss (was geschlechtshomogene Lerngruppen nahelegt), andererseits jedoch die Einteilung in Mädchen und Jungen soziale Arrangements und Herrschaft (vgl. Jäckle 2009, S. 297–309) und eine auf Reproduktion zielende Normalitätsvorstellung weiter tradiert.

Schmidt (2004) betonte schon vor zehn Jahren die Bedeutung der Schule nicht als ‚Zwangseinrichtung‘, sondern als Lebensraum für SchülerInnen. Gemeint ist damit, dass der erziehungs- und sozialwissenschaftlich offensichtliche Charakter der Schule als verpflichtende Bildungs- und Sozialisationsinstitution für die sie besuchenden Jugendlichen nicht im Vordergrund steht. Schule ist für sie ein Ort der Vergemeinschaftung mit Peers, einer, in welchem Alltag gelebt wird. Gerade weil, wie oben beschrieben, die Entwicklung sexueller Orientierung und Identität in dieser Lebensphase einen so entscheidenden Stellenwert besitzt und eben nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Jugendlichen seitens ihrer Eltern die gleichen förderlichen Möglichkeiten besitzen, muss sich, so Timmermanns (2004), die Schule einer Sexualerziehung einerseits verbindlich, andererseits didaktisch angemessen und innovativ verpflichtet sehen. Diese Doppelbödigkeit betrifft vielleicht zuvörderst die Frage der Kommunikation eines heteronormativen Geschlechtsbildes: Schule gilt hier als ein widersprüchlicher Ort, denn „zum einen vermittelt sie über Geschlechter- und Sexualitätssozialisation gesellschaftlich tradiertes, den aktuellen Fachdebatten jedoch nicht mehr entsprechendes Wissen und reproduziert die heterosexuelle Matrix. Zum ande-

ren ist Schule aber auch ein Ort, an dem viele Lehrende dem Anspruch folgen, aufgeklärt, reflektiert und kritisch überkommenen Ordnungen entgegenzuwirken und neue Erfahrungen zu ermöglichen, in denen andere Perspektiven auf- und kritische Positionen eingenommen werden können“ (Hartmann 2012, S. 2). Zwar werden homosexuelle Lebensweisen bspw. als Thema mittlerweile aufgegriffen, die Intensität und Wirkung dieser thematischen Auseinandersetzungen hängen allerdings stark von den Personen ab, die diese Themen vermitteln. Über eine Diskussion von Norm und Abweichung wird selten hinausgegangen, wenn nicht gerade ein Aufklärungsprojekt an Schule wirkt. Eine Behandlung des Themas als selbstverständlicher Teil der Sexualpädagogik, aber auch in allen anderen Fächern, gibt es nach wie vor nicht.

5 Barrieren

Schule als Ort der Beschränkung der Entwicklung sexueller Orientierung und Identität stellt in struktureller Hinsicht auf Seiten der Institution eine Konsequenz dreier miteinander in Bezug stehender Umstände dar: Auf Ebene der Richtlinien zeigt sich eine eher auf die Vermittlung ‚naturwissenschaftlichen‘ Faktenwissens konzentrierte Verankerung in den Lehrplänen (vgl. Hilgers 2004, S. 217). Zudem ist eine flächendeckende Integration von Inhalten wie Homosexualität, Sexualpraktiken, Pornographie etc. in das universitäre Curriculum des Lehramtsstudiums bisher nur sehr bedingt erfolgt – LehrerInnen sind damit in der Bearbeitung des als schwierig erlebten Themas auf eigene Einstellungen und Fähigkeiten angewiesen. „Es ist daher nur zu verständlich, wenn es an pädagogischem Mut und Fantasie mangelt, Sexualität mit all ihren Aspekten [d. h. jenseits einer reinen, biologischen und heteronormativen Perspektive – NK/JK] im Unterricht zu behandeln, vor allem dann, wenn noch Widerstände bei den SchülerInnen oder Vorbehalte von den Eltern hinzukommen“ (Hilgers 2004, S. 218). Dieser letztgenannte Aspekt, die Informationspflicht der Eltern und damit die latente Drohung des elterlichen Widerstandes gegen die Vermittlung von Inhalten jenseits des ‚normativen Mainstreams‘, begrenzt die Möglichkeit einer sensiblen und den SchülerInnen zugewandten Unterrichtsgestaltung weiterhin. Die Chancen der Schule, enge, konservative oder fundamentale Positionen im elterlichen Haushalt mit anderen Perspektiven zu bereichern und ggf. zu relativieren, wird durch die notwendige Einbindung der Eltern und die Annahme möglicher Schwierigkeiten durch deren Widerstand im Vorhinein stark begrenzt. An der Entwicklung gelingender Beziehungen und Kooperationen von Familien und Schule wird hauptsächlich in Form von Lern- und Erziehungspartnerschaften gearbeitet, die sexualpädagogischen Themen stehen eher nicht im Vordergrund.

In einer im Jahr 2011 durchgeführten, bundesweit einmaligen Expertise von Sielert und Timmermanns wird die Schule aus Sicht von SchülerInnen als „sehr

problematischer Ort für einen offenen Umgang mit der sexuellen Orientierung erlebt“ (Timmermanns 2013, S. 25). Gepaart mit einer Kultivierung von Homophobie im elterlichen und familiären Umfeld haben Lehrkräfte ein Arbeitsumfeld, in dem Mobbing und Diskriminierung eher begünstigt werden (vgl. Kastirke/Holz 2010, Epstein 2008). Aufgrund der Leerstellen in ihrer Ausbildung können Lehrkräfte hierauf gar nicht adäquat reagieren/eingehen, es sei denn, sie haben qua individueller Fähigkeiten eine Einstellung zu diesem Thema entwickelt, die förderlich und entsprechend den Bedürfnissen der Jugendlichen angemessen ist. Es fehlt ebenfalls an Unterstützung durch die ebenfalls an Schule pädagogisch tätigen Personen, aber auch im Umkreis der Peers. Für Jugendliche reicht es vielfach schon aus, durch bestimmte Kleidung aufzufallen, vorgeblich geschlechtsuntypische Verhaltensweisen zu zeigen („Händchen halten“) oder in einer Familie mit gleichgeschlechtlichen Eltern aufzuwachsen, um Diskriminierungen und Gewalt ausgesetzt zu sein. Eine Verinnerlichung von Abwertung, Rückzug, Depression und Selbstmord(versuchen) können die Folgen sein, die die Schule nicht in der Lage ist aufzufangen.

Dies entspricht genau nicht den Bedürfnissen der betroffenen Jugendlichen. Nach Sielert und Timmermanns wünschen sich diese „Toleranz, Akzeptanz, Gleichgesinnte, sichere Orte der Begegnung, an denen man sich nicht verstellen müsse, die Möglichkeit, vielfältige Beziehungen zu leben (Liebesbeziehungen, Freundschaften, Sexbeziehungen), Liebe und mehr Sichtbarkeit von Homosexuellen in der Gesellschaft“ (Timmermanns 2013, S. 25). Aufklärungsunterricht und Fortbildungen für LehrerInnen werden ebenfalls genannt. Timmermanns konstatiert weiterhin, dass vor allem in den Schulen die Auseinandersetzung und der Umgang mit dem Thema dringend verändert werden müsse.

Die angenommene Liberalisierung von Sexualverhalten beschränkt sich auf heterosexuelle, im Wesentlichen traditionelle Sexualvorstellungen. Timmermanns konnte „Vorurteile und Klischees bei einem nicht unwesentlichen Teil der Jugendlichen ausmachen“ (Timmermanns 2008a, S. 58). So glauben die befragten Jugendlichen, sie könnten Lesben und Schwule an ihrem jeweiligen geschlechtsuntypischen Aussehen und Verhalten erkennen. Hinzu kommen diffuse Ängste, die oftmals ihre Ursache in einer Uninformiertheit und in geringen Erfahrungswerten mit entsprechenden Rollenmodellen haben. Die Annahme einer aus Sicht der Lehrkräfte grundsätzlich heterosexuell ausgerichteten SchülerInnenschaft verhindert eine konstruktive und identitätsstiftende Auseinandersetzung und reproduziert Machtverhältnisse, die zu Mobbing, Ausgrenzung und Isolation führen. Eine angstfreie Auseinandersetzung ist in solch einem Rahmen schon kaum mehr möglich und ebenso gefährlich für Einzelne wie auch für die Entwicklung der Gesellschaft. Gerade weil jedoch Einstellungen von Jugendlichen sich eher traditionell und beschränkend darstellen, wächst die Verantwortung eines an den Rechten queerer SchülerInnen orientierten Lehrpersonals.

Der Blick in die aktuellen Lehrmaterialien in Schule zeigt ganz deutlich, dass handlungsleitend heteronormative Sichtweisen in Verbindung mit einem klassischen Familienbild als „Ideal“ und auf Reproduktion ausgelegt vermittelt werden. Auch wenn Schulbücher Gleichstellung fördern, den aktuellen Stand der Wissenschaft repräsentieren und nicht diskriminieren sollen, lässt sich zeigen, dass zwar aktuell keine direkten Abwertungen von nicht gender-konformem Verhalten in Schulbüchern zu finden sind, die untersuchten Lehrwerke (Englisch, Biologie, Geschichte für Sekundarstufe I) jedoch heteronormative Ausrichtungen aufweisen, z. B. durch stereotype Bilder und Definitionen. Darstellungen von Familien mit zwei Müttern oder Vätern fehlen vollends und entthemen und tabuisieren somit implizit jene Kinder und Jugendlichen und ihre Eltern, die nicht der hier dargestellten sozialen Wirklichkeit entsprechen (vgl. Bittmer 2012; Streib-Brzic und Quadflieg 2011).

Nach Hartmann ist die „Wirkkraft von Schulbüchern [...] nicht zu unterschätzen. Der ihnen anhaftende Nimbus von Wahrheit befördert ihre Funktion, gesellschaftliches Wissen und soziale Ordnungen hervorzubringen“ (2012, S. 2). Hier handelt es sich um das primäre Medium, mit dem Schülerinnen und Schüler lernen. Schulbücher repräsentieren somit die in der Schule verbindlichste Form der ‚Wahrheit‘ und ‚Richtigkeit‘ kommunizierter Inhalte. Wenn nun aber Lehrwerke und Materialien in Schule, bis auf einige erste erfreuliche Ausnahmen, Heteronormativität und damit einhergehend Stereotypisierungen transportieren, dann bleibt hier kaum Raum für eine Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebensweisen. Gruppenaufteilungen und die Zuordnung zu Arbeitsgruppen und Freizeit- sowie Lerngruppen orientieren sich am vermeintlichen bipolaren System und zeigen wenig koedukatives und gleichzeitig gerechtes Denken. Die hierarchische Struktur und die Machtverhältnisse in Schule repräsentieren deutlich bestehende soziale Ordnung: Die „Polarisierungen von Norm/Abnorm, von positiv/negativ zu zementieren“ (Tuijter et al 2012, S. 16) ist immer noch der Standard, dem die SchülerInnen ausgesetzt sind.

Die Einschränkung einer freien sexuellen Entwicklung findet materiell durch die Kontrolle von Gleichaltrigen und Peers statt. Jugendliche leben mit der latenten Drohung einer Sanktion infolge einer tatsächlichen oder angenommenen Abweichung vom sexuellen Mainstream, aufgrund von vollzogenen oder nicht-vollzogenen Sexualpraktiken oder einer angenommenen, angedeuteten oder schlicht unterstellten sexuellen Identität und Orientierung. Klocke (2012) beschreibt eine jugendliche Beschimpfungskultur, die sich vorrangig aus einer angenommenen, nicht-traditionellen sexuellen Identität begründet und gleichzeitig einer abwertenden Zuordnung zu entsprechenden Kategorien vollzieht („Lesbe“, „Schwuler“). Die „Verfolgung“ anderer Jugendlicher, aufgrund angenommener sexueller Identität, findet zugespitzt als Mobbing und (in elektronischer Form) als Cybermobbing statt (vgl. Duffy und Sperry 2012, S. 51 ff.). Diese Verfolgung tritt insbesondere da

auf, wo sie mit einer unterstellten „sexuellen Abweichung“ begründet wird, die Unsicherheit von Jugendlichen in Bezug auf ihre sexuelle Entwicklung in besonderer Weise aufgreift und die Möglichkeit des Mobbing verstärkt. Eine freie Entwicklung der eigenen Sexualität wird damit verhindert.

Die Grundlagen für Diskriminierung und Abwertung sind immer auch ein besonders streng polarisierendes und hierarchisches Denken in Bezug auf Unterschiede (vgl. Tuijter et al. 2012). Ein positiv konnotiertes Diversity-Verständnis ist am Lebensort Schule, und hier vor allem im Kontext von Sexualpädagogik, noch immer eher in besonders fortschrittlichen oder reformerischen Systemen zu finden, erkennbar durch Auszeichnungen wie „Schule der Vielfalt“, „Schule gegen Rassismus“, „Schule gegen Homophobie“ etc. In der Breite der Institution Schule begegnen sich Jugendliche aus diversen kulturellen, sexuellen, religiösen Hintergründen mit ihren Wünschen und Hoffnungen bezüglich der Entwicklung ihrer Identität im persönlichen sowie sexuellen Verständnis. Medien, Peers, Kirche und Familie nehmen ebenfalls Einfluss und lassen dennoch Freiraum und eine gewisse Orientierungslosigkeit zurück. In der Betrachtung der Einflüsse, derer sich Kinder und Jugendliche in Schule ausgesetzt sehen, fällt auf, dass der Entscheidungsspielraum und die Wahlmöglichkeiten, „so zu werden, wie ich möchte oder bin“, eher eingeschränkt sind.

Fallen nun Jugendliche durch ihre Neigungen oder die eventuell nicht konforme Verortung der eigenen Geschlechtszugehörigkeit aus dem Rahmen, oder stellen sie einfach nur interessierte Fragen zu diesen Themen, sind sie fast immer einem erhöhten Risiko von Belästigung und Diskriminierung ausgesetzt (vgl. Brill/Pepper 2011). Sowohl im Rahmen der aktuellen LehrerInnenausbildung als auch in den Fachhochschulen, an denen die pädagogischen Fachkräfte (bspw. SchulsozialarbeiterInnen) ausgebildet werden, sind die relevanten Themen curricular eher unterentwickelt. Die Realisierung von Kompetenzen im Bereich der Sexualentwicklung wird im Lehramtsstudium nicht systematisch vermittelt. Einstellungen von Studierenden bezüglich einer diskriminierungsfreien Auseinandersetzung mit den Themen Sexualität und Homophobie lassen uns als Lehrende oft ratlos blicken und realisieren, dass dieses nur eine Folge der oben dargestellten Misere an Schule sein kann.

6 Beispiele und Vorschläge

Die moderne Sexualpädagogik geht davon aus, dass Schule einen Beitrag zur Entwicklung einer gesunden und nicht mit Tabus und Ängsten belegten sexuellen Identität bei Jugendlichen leisten kann, wenn sie stereotype Denkmuster grundsätzlich hinterfragt, mit Rollenvorbildern arbeitet und Raum schafft, um Perspektiven zu wechseln und diskriminierungsfreie Haltungen zu entwickeln.

Gewohnheiten aufzubrechen und vermeintlich Richtiges und Falsches in Frage zu stellen, gehört in die Schulausbildung ebenso wie in die Ausbildung der Lehrkräfte und anderer Professionen, die in Schule tätig sind. Ausgehend von dem Grundsatz, das Thema Vielfalt als perspektivleitend für die Sexualpädagogik anzunehmen, sagen Tuider et al. (2012), dass die diversen Differenzkriterien wie Geschlecht, Ethnizität, Behinderung usw. in didaktischen Ansätzen berücksichtigt werden müssen. Der Mensch ist nie nur Mann oder Frau oder homosexuell oder heterosexuell, sondern immer die Summe dieser individuellen Merkmale. Eine professionelle Haltung von LehrerInnen, gepaart mit einer angemessenen Intersektionalitätskompetenz, spielt daher eine immens wichtige Rolle, wenn es um das Aufbrechen von Machtverhältnissen in Schule geht (vgl. Offen 2012, S. 206). Klocke (2012, S. 93 f.) spricht davon, dass Lehrkräfte das Thema sexuelle Vielfalt eben nicht nur vermitteln wollen sollten, sondern auch können müssen.

Aus diesem Blickwinkel heraus könnte Sexualpädagogik dann auch mit aktuellen Herausforderungen, homophoben, sexistischen und rassistischen Strömungen in Gesellschaft und unter Jugendlichen umgehen und dazu überleiten, dass ein Schwerpunkt auf das Einnehmen von diversen ‚anderen‘ Rollen gelegt wird. Hierzu gehört auch eine deutliche Abkehr von der Defizit- oder Minderheitenperspektive hin zu einer Macht- und Differenzperspektive, welche vielfache Möglichkeiten des Reflektierens „von gesellschaftlichen Normen, Normalitäten und Identitätszwängen“ (Tuider et al. 2012, S. 18) unter Berücksichtigung von Ängsten, Zwängen, Verwirrungen und Unsicherheiten der Jugendlichen eröffnet. Timmermanns hat weitere zahlreiche Vorschläge gemacht, die in Schule wirken können (vgl. Timmermanns 2003, 2008b, 2013). Zudem zeigt er in seiner bundesweit ersten wissenschaftlichen Untersuchung über die Effektivität schwul-lesbischer Aufklärungsarbeit in Nordrhein-Westfalen (vgl. Timmermanns 2003), dass der direkte Kontakt mit Lesben und Schwulen im Rahmen von Aufklärungsprojekten bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen einen positiven Meinungsumschwung bewirkt hat.

In einer grundsätzlichen Benennung und dem Mitdenken vielfältiger Lebensformen und sexueller Orientierungen liegt dann die Chance, dass Schule dem benannten Kreislauf entkommt und ein von Respekt und Toleranz gekennzeichnetes Schulklima schafft. Die Verantwortung für die direkte Umsetzung solcher Vorschläge liegt eindeutig bei den LehrerInnen sowie bei den in der Schule agierenden multiprofessionellen Teams. Die Institution Schule kommt jedoch nicht umhin, diese Haltung auch in ihrem individuellen Schulprogramm als eine strukturelle Basis zu formulieren, wenn sie ernsthaft Veränderungen zu Gunsten eines respektvollen Umgangs miteinander anstrebt. Das Schulprogramm einer Schule enthält neben formulierten Leitbildern und kurz- sowie langfristigen Zielvereinbarungen auch eine Darstellung des IST-Zustandes und des besonderen Profils (vgl. Kastirke 2005).

Eine interessante Kampagne, angelehnt an die Strategien zur „Schule ohne Rassismus“, ist das Projekt „Schule der Vielfalt: Schule ohne Homophobie“ in NRW. Hier werden Schulen ausgezeichnet, die aktiv gegen Homophobie und Ausgrenzung vorgehen. Auf ihrer Website stellen die InitiatorInnen zahlreiche Informationen und Materialien zur Verfügung und bringen Schulen mit anderen Schulen in Kontakt, die sich des Themas qualifiziert annehmen möchten. Eine große Anzahl von KooperationspartnerInnen stellen Links und Personen zur Unterstützung der Arbeit gegen Homophobie an Schule zur Verfügung.

Zu erwähnen ist ebenfalls das Aufklärungsprojekt „Schlaue Kiste“ (ebenfalls in Nordrhein-Westfalen verortet), welches Lehrkräften an Schulen Unterstützung in Form von Materialboxen und Begegnungen mit Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans* bereitstellt. „SchLAu“ steht für „Schwul Lesbisch Bi Trans* Aufklärung in NRW“ und stellt die Vernetzung von lokalen Aufklärungsgruppen aus ganz Nordrhein-Westfalen dar. Diese Gruppen besuchen ehrenamtlich, unter anderem auch Schulen, um im Rahmen konkreter Begegnungen Jugendliche ins Gespräch zu bringen und Vorurteile und Klischees abzubauen. Die in den genannten Projekten engagierten MitarbeiterInnen sind in der Lage, das Thema sexueller Identitätsentwicklung adäquat aufzugreifen und die Themen Sexualität und im Besonderen auch Homosexualität sowie Transgender an der Lebenswelt der Jugendlichen zu orientieren und angemessen sowie wertschätzend und diskriminierungsfrei in Schule zu platzieren.

Die „SchLAue Kiste“ ist eine in Zusammenarbeit mit Sexualpädagoginnen und Sexualpädagogen, Lehrkräften und erfahrenen AufklärerInnen entwickelte Methoden- und Materialsammlung für die schwul-lesbische Aufklärungsarbeit. In ihr findet sich eine Auswahl sexualpädagogischer Methoden zu verschiedenen inhaltlichen Themen, welche im Jahr 2011 durch die Förderung des Ministeriums für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen neu konzipiert und auf einen aktuellen wissenschaftlichen Stand gebracht wurde. Zudem wurde die Materialsammlung inhaltlich um das Thema Transsexualität erweitert. Mittlerweile haben sich die AkteurInnen dieses Aufklärungsprojektes auch mit anderen Bundesländern vernetzt, und ihre Präsenz in Schulen erhöht sich erfreulich. Zudem sind auch die Richtlinien zur Sexualerziehung in den meisten Bundesländern überarbeitet worden (vgl. Timmermanns 2008a, S. 59). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Schule es wagen muss, neue Zugänge zum Thema Identitätsentwicklung zu wählen, um den Jugendlichen den Raum zu geben, den sie benötigen, und sie darüber hinaus dazu zu befähigen, selbstbewusst ihren eigenen Weg gehen zu können, um schließlich Teil einer offenen und toleranten Gesellschaft zu werden, in der für Homophobie und die Abwertung nicht stereotyper Verhaltensweisen und Äußerlichkeiten kein Platz mehr ist. Ohne einen institutionellen Rahmen, also die Einbindung in Lehrpläne und Studium, werden solche Ansätze jedoch nie systematisch sein, sondern vom Interesse der jeweiligen LehrerInnen abhängig bleiben.

7 Fazit

Die Entwicklung sexueller Orientierung und sexueller Identität ist eine der zentralen zu bewältigenden und hochpersönlichen Aufgabe von Jugendlichen. Schule als Institution und Organisation spielt hier eine mehrwertige, teilweise widersprüchliche Rolle. Die funktionale Definition der Schule beinhaltet nach Fend (1981) die Aspekte Qualifikation, Selektion, Legitimation und gesellschaftliche Kontrolle. Zu ihren Aufgaben gehört es, als vermittelnde Instanz zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den einzelnen Individuen in der Förderung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen zu agieren. Es ist demnach eher selten, dass die Qualität von Schule an den Rahmenbedingungen zur Identitätsentwicklung bestimmt wird. Auch wenn Jugendliche mit verschiedenen Lebenskontexten interagieren und einerseits ihren Kontext und ihre Identität selber konstruieren, werden sie und ihre Identität auch durch den Kontext mitbestimmt und durch Wechselwirkungen beeinflusst. Trotz der Bemühungen von Organisationen und Initiativen haben im Gegensatz zum Thema Rassismus die Themen Heterosexismus und Homophobie den Schulunterricht nur unzureichend erreicht. Beschimpfungen und Diskriminierungen aufgrund sexueller Orientierung und Identität gehören zum Alltag von SchülerInnen. Als Teil beispielsweise einer landesweiten Inklusionsstrategie, die sich hauptsächlich auf das Thema Behinderung konzentriert, kommen die Begriffe kaum vor. Vielfalt in all ihren Dimensionen, wie sie der Inklusionsbegriff ja impliziert (Hinz et.al 2010), wird nicht in den Vordergrund gestellt.

Wir schließen mit dem Fazit, dass die Schule als Institution derzeit keinen besonders geeigneten Rahmen bietet, um diskriminierungs- und angstfrei eine gesunde sexuelle Identität zu entwickeln. Um dies zu ändern, bedarf es einer Veränderung der Richtlinien, der Curricula sowie letztlich der Studieninhalte. Fraglich ist, ob solche Veränderungen bildungspolitisch gewollt und/oder durchsetzbar sind. Dennoch stellen wir fest, dass es sehr gute, aber viel zu wenig genutzte Aufklärungsprojekte und -angebote gibt, um das Menschenrecht einer gesunden und ungefährdeten Entwicklung sexueller Identität in Schule zu gewährleisten. Insofern ist die Situation der Schule vielleicht ein konzentriertes Spiegelbild der Gesellschaft: Angriffe gegen Personen, die jenseits eines sehr eng interpretierten sexuellen Mainstreams erscheinen, sind Tagesgeschäft, während vereinzelte Diskurse und Entwicklungen dem eher düsteren Bild einige helle Streifen verleihen.

Literatur

- Beier, Klaus (2012): Sexualität und Geschlechtsidentität. Entwicklung und Störungen. In: Jörg, Fegert (Hrsg.): *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. 2. Auflage. Berlin: Springer, S. 735–784
- Bischof-Köhler, Doris (2011): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Bittmer, Melanie (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt a. M., Berlin: Broschüre der GEW; http://www.gew.de/Binaries/Binary88533/120423_Schulbuchanalyse_web.pdf (eingesehen am 20. 11. 2013)
- Brill, Stephanie; Pepper, Rachel (2011): Wenn Kinder anders fühlen. Identität im anderen Geschlecht. München: Reinhardt
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BzgA] (2010): Jugendsexualität 2010. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. Aktueller Schwerpunkt Migration. Köln: Eigenverlag
- Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Paderborn: Fink
- Duffy, Maureen; Sperry, Len (2012): Mobbing. Causes, Consequences and Solutions. Oxford: University Press
- Epstein, Debby (2008): Engagement gegen Homophobie in Schulen Großbritanniens. In: Lutz van Dijk; Barry van Driel (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie*. Berlin: Querverlag, S. 49–57
- Erikson, Erik H. (2003): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Etschenberg, Karla (2011): Sozialerziehung im Biologieunterricht. In: Maria Limbourg; Gisela Steins (Hrsg.): *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–262
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg
- Hannover, Bettina (2010): Sozialpsychologie und Geschlecht. Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus der Sicht der Selbstpsychologie. In: Gisela Steins (Hrsg.): *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–42
- Hartmann, Jutta (2012): Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen/APuZ „Sozialisation“*, 62. Jg., H. 49–50, S. 34–41
- Hilgers, Andrea (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexuaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Eigenverlag (herausgegeben durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung)
- Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe
- Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Auflage. Weinheim: Juventa

- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kastirke, Nicole (2005): Schulprogramm an Sonderschulen. „Angeordnete Innovation“ als unauflösbarer Widerspruch in der Schulentwicklung? Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Kastirke, Nicole; Holz, Andreas (2010): „Bist Du schwul oder was?“ – Erklärungsansätze und Interventionsstrategien zur Homophobie an Schule. In: Anne Köcker; Sonja Romahn; Annette Textor (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146–153
- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
- Kolanowski, Ulrike (2009): Wie Jugendliche ihre sexuelle Orientierung entdecken. Persönliche Geschichten einmal anders betrachtet. In: Maïke Watzlawik; Nora Heine (Hrsg.): *Sexuelle Orientierung. Weg vom Denken in Schubladen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 101–164
- Meuser, Michael (2008): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Barbara Rentdorff; Svenia Burckhart (Hrsg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 121–130
- Offen, Susanne (2012): Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Osswald-Rinner, Iris (2011): Oversexed and underfucked. Über die gesellschaftliche Konstruktion der Lust. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rinken, Barbara (2010): Spielräume in der Konstruktion von Geschlecht und Familie? Alleinerziehende Mütter und Väter mit ost- und westdeutscher Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schmidt, Renate-Berenike (2004): Warum ich von der Wirksamkeit schulischer Sexualerziehung überzeugt bin. Eine persönliche Antwort auf Gerhard Glücks Thesen. In: Stefan Timmermanns; Elisabeth Tuidar; Uwe Sielert (Hrsg.): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim: Juventa, S. 309–314
- Schmidt, Renate-Berenike (2013): Sexualität als Lebensthema im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter bei Mädchen und jungen Frauen. In: Renate-Berenike Schmidt; Uwe Sielert (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bindung*. Weinheim: Beltz, S. 373–391
- Schweizer, Katinka (2010): Grundlagen der psychosexuellen Entwicklung und ihrer Störungen. In: Gunnar Duttge; Wolfgang Engel; Barbara Zoll (Hrsg.): *Sexuelle Identität und gesellschaftliche Norm*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 11–27
- Schweizer, Katinka; Brunner, Franziska (2013): Sexuelle Orientierung. In: *Bundesgesundheitsblatt*, 56. Jg., H. 2, S. 231–239
- Sielert, Uwe; Timmermanns, Stefan (2011): Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen. München: Deutsches Jugendinstitut

- Streib-Brzic, Uli; Quadflieg, Christiane (Hrsg.) (2011): *School is Out?! Vergleichende Studie ‚Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule‘ durchgeführt in Deutschland, Schweden und Slowenien*. Teilstudie Deutschland, Berlin
- Timmermanns, Stefan (2003): „Keine Angst, die beißen nicht“ – Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. Jugendnetzwerk Lamda NRW e. V., Aachen
- Timmermanns, Stefan (2008a): Umgang mit Vielfalt in Erziehung und Beratung. In: Lutz van Dijk; Barry van Driel (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt lernen*. Berlin: Quer- verlag, S. 58–69
- Timmermanns, Stefan (2008b): „Echte Kerle haben (keine) Angst vor Schwulen!“ Wie die Jungenarbeit auf die Verbreitete Aggression dem Schwulsein gegenüber reagieren kann. In: *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*, Heft 1/2008, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, S. 18–21
- Timmermanns, Stefan (2013): Sehnsucht nach Wärme in kalten Zeiten. Forschungsergebnisse und Betrachtungen zur Lebenssituation schwuler Jugendlicher in Deutschland. In: *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*, Heft 1/2013, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, S. 23–26
- Tuider, Elisabeth; Müller, Mario; Timmermanns, Stefan; Bruns-Bachmann, Petra; Koppermann, Carola (2012): *Sexualpädagogik der Vielfalt*. Weinheim: Juventa
- Wiemann, Rebekka (2013): *Sexuelle Orientierung im Völker- und Europarecht. Zwischen kulturellem Relativismus und Universalismus*. Berlin: BWV
- Zimmermann (2006): *Grundwissen Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Geschlecht und Geschlechteridentität 2

Jugend, Geschlecht und Schule

Barbara Rendtorff

1 Einleitung

Der folgende Text geht von der Überlegung aus, dass sich Jugendliche heute einer zeittypischen Problemlage konfrontiert sehen, die zu ihrer Bewältigung spezifische Strategien aufruft – und diese Strategien sind vor dem Hintergrund historisch gewachsener und nur partiell modifizierter Geschlechterbilder für weibliche und männliche Jugendliche geschlechtstypisch unterschiedlich ausgestaltet.

Eine zentrale aktuelle Problematik resultiert aus der im Zuge allgemeiner Liberalisierung und neoliberaler Tendenzen zu beobachtenden Verschiebung der Verantwortung für ein gelingendes Leben auf das einzelne Individuum selbst. Pädagogische und bildungsbezogene Erwartungen bewegen sich ebenfalls in Richtung Selbststeuerung, und die schulischen Erwartungen heben mehr denn je auf individuelle (selbstverantwortete) Leistung ab. Die Ausgangslagen für männliche und weibliche Jugendliche, Selbstverantwortung zu entwickeln, stellen sich jedoch vor dem Hintergrund der historischen Traditionen und der Erwartungszuschreibungen an die Geschlechter deutlich unterschiedlich dar, zumal die Anforderungen an die *performance* von Mädchen und Jungen geschlechtstypisch stark differierende Aspekte enthalten.

Die Verlagerung der Verantwortung auf den Einzelnen erfasst auch die mit dem Erwachsenwerden geforderte geschlechtliche Positionierung. Auch diese erscheint als ‚in das Belieben des Einzelnen gestellt‘ – dabei gerät ihre strukturelle Dimension aus dem Blick und wirksame geschlechtstypische Zuschreibungen werden nicht mehr als Einschränkungen erkennbar. Damit ‚erscheint‘ die Geschlechterthematik auf einer gänzlich anderen Ebene als der, auf der und von der aus sie wirksam ist, und es wird folglich auch auf problematische Weise mit ihr umgegangen.

Um diese These zu erläutern, soll zunächst gefragt werden, auf welcher Ebene Geschlecht wirksam ist – für die Individuen, die Gesellschaft und die symbolische

Ordnung. Anschließend wird diskutiert, welche spezifischen Effekte sich hieraus für männliche und weibliche Jugendliche im Kontext von Schule ergeben. Die Ausgangsthese wird zuletzt auf dem so entwickelten Hintergrund diskutiert.

2 Geschlecht, Struktur und Symbolische Ordnung

Geschlecht hat in allen menschlichen Gesellschaften den Stellenwert einer zentralen Strukturkategorie – das heißt, es ist strukturierend auf mehreren Ebenen wirksam. Zum einen für das einzelne Individuum, sofern die Geschlechtlichkeit ein zentrales Element für die Selbstdefinition und Identität von Menschen darstellt (vgl. Mertens 1994) – dies zieht sich von der Frage des kleinen Kindes (‘Wo bin ich hergekommen?’, ‘Werde ich selbst ein Papa oder eine Mama sein?’) über die Frage der Jugendlichen (‘Mit wem und wie will ich Sexualität haben?’) und weiter durch das Erwachsenenleben (‘Als welche Art von Frau oder Mann will ich mich darstellen?’). Neben dem Bezug zum Sexuellen im engeren Sinne ist hier also immer schon die Überlegung beteiligt, wie sich das Individuum zum Anderen geschlechtlich positionieren will oder positioniert sieht (vgl. auch Fend 2000). Dazu kommt die Notwendigkeit geschlechtlicher Selbst-Inszenierung im öffentlichen Raum, die durchaus zu Widersprüchen zwischen der ‘personalen’ Identität und dem medial vermittelten bzw. kulturell erwarteten Geschlechterbild führen kann (vgl. Abels 2008; Goffman 1994). Da gesellschaftliche Erwartungen stark geschlechtlich eingefärbt sind, geht der Prozess der Selbstfindung der Jugendlichen gewissermaßen durch den Filter geschlechtstypischer Normierungen und sozialer Bewertung.

Zweitens ist auf der Ebene von Gesellschaft und sozialem Raum Geschlecht als „soziale Strukturkategorie“ wirksam (vgl. Bublitz 2010), die Zuschreibungen, Erwartungen, Positionierungen und die Wertschätzung von Männern und Frauen reguliert. Was als ‚angemessenes‘ Handeln eingeschätzt wird oder was als ‚typisch‘ für das eine oder das andere Geschlecht angesehen wird, kann dabei historisch und regional/kulturell deutlich variieren. So unterscheiden sich beispielsweise die Zuschreibungen von pädagogischen Fachkräften in Bezug auf Mädchen und Jungen im europäischen Vergleich in Abhängigkeit von der politischen Geschichte der einzelnen Länder, wobei in einigen Ländern das den Mädchen zugeschriebene (Fremd-)Bild Züge enthält, die in anderen als jungentypisch eingeschätzt werden (vgl. Seebauer 2008, S. 166). Dennoch ist überall die Haus- und die Erwerbsarbeit geschlechtstypisch unterteilt in Bereiche, die überwiegend Frauen oder aber Männern zugeordnet werden. Diese Zuordnungen sind, weil historisch gewachsen, auch veränderlich – man vergleiche nur das im 19. Jh. übliche völlige Fernhalten von Frauen der Bürgerlichen Gesellschaft von Bildung und Erwerbsarbeit mit der heutigen Situation. Die gesellschaftlichen Unterscheidungen von weiblichen und männlichen Arbeiten werden jedoch ‚naturalisiert‘, d. h. sie werden ge-

wissermaßen im Rückschluss als Ausdruck der unterschiedlichen Eignungen von Frauen und Männern und deshalb als ‚gegeben‘ aufgefasst – es wird also nachträglich als ‚Natur‘ oder ‚normal‘ ausgegeben, was selbst zuvor erst durch gesellschaftliche Kräfteverhältnisse und Definitionsprozesse erzeugt worden ist.

Die dritte Ebene, die eigentlich die Grundlage darstellt, ist die der symbolischen Geschlechterordnung, also der strukturierten Gesamtheit von Vorstellungen über weiblich und männlich, die weitgehend unbemerkt eine Basis unseres kulturell und historisch ausgeformten Denkens über die Welt bildet. Dieses Denken ist geprägt durch die kulturell gewachsene Gewohnheit, gegensätzliche Positionierungen zu verwenden – falsch vs. richtig, gut vs. böse usw. – und diese Art der Oppositionsbildung liegt auch unserem Denken über die Geschlechter zugrunde. Die englische Erziehungswissenschaftlerin Carrie Paechter sieht die für das Geschlechterverhältnis und die geschlechterbezogene pädagogische Praxis wirksamste Denkfigur in der seit Descartes gängigen Trennung von Körper und Geist, dem „mind/body split within Enlightenment thought“ (Paechter 2006, S. 121). Diese Entgegensetzung evoziert die Vorstellung vom Körper als einem ‚Behältnis‘, als Behausung des Geistes, und vom Geist als dem von der Last des Körpers freien Teil des Menschen – wobei der Geist zum eigentlich wichtigen Kennzeichen des Menschen/Menschlichen wird. Dies wiederum „beates humanness as fundamentally within the mind, not in the body at all“ (ebd., S. 122). Der Körper erhält damit Zuschreibungen von Beschwernis und Gebundenheit, erscheint als wenig beweglich oder unfähig, während der Geist vermeintlich die Körperschwere überwindet und insgesamt zur Metapher der Freiheit wird (‚die Gedanken sind frei‘). Der *denkende* Mensch scheint damit als der freie, der körperlich gebundene tendenziell als unfrei. Von hier aus erklärt sich auch, warum in der Schule, wie auch in der Gesellschaft, insgesamt die mit Geist/dem Geistigen am engsten verbundenen Tätigkeiten und Disziplinen (die Logik, die Alten Sprachen, die Mathematik) ein höheres Ansehen genießen, als die der physischen und kreatürlichen Dimension des Körpers verbundenen, wie „physical education“ und „manual craft“ (123). Die Trennung und Entgegensetzung von *mind* und *body* hat auf diesem Wege also zu ihrer unterschiedlichen Bewertung geführt – und weil in der Tradition des abendländischen Denkens das Weibliche mit dem Kreatürlichen verbunden und das Geistige dem Männlichen zugeordnet wurde, hat sich diese Bewertung auf die von *weiblich* und *männlich* ausgedehnt. Das Denken über Natur, Körperbeschaffenheiten und über die Geschlechter ist zwar jeweils durch die Denkmöglichkeiten einer Zeit und Epoche geprägt, wie körperbezogene historische Arbeiten (vgl. Laqueur 1992; Duden 1987; Fausto-Sterling 1985) oder jüngere Studien aus dem Feld der naturwissenschaftlichen Geschlechterforschung gezeigt haben (vgl. Ebeling und Schmitz 2006) – doch als Grundzug des Denkens über Geschlecht(er) hat es sich in unserem Kulturkreis fest etabliert, die körperlich-leibliche Dimension überbetont dem Weiblichen zuzuschreiben und sie in Bezug auf Männer und männliche Jugendliche nur partiell aufzunehmen: nämlich in der

Betonung von Kraft und Überlegenheit, während die Aspekte von Verletzlichkeit, Weichheit oder Schwäche im Konzept des Männlichen ausgeblendet sind.

Symbolische Ordnungen dienen nun insgesamt zur Stabilisierung von Gemeinwesen, sie sollen Sicherheit in der Orientierung geben, sie sind auch Hilfen zur Erklärung der Welt und ihrer Strukturen (sind also „Welterklärungsbehelfe“ (Koschorke 2012, S. 301)). Ihre Wirkkraft folgt eben daraus, dass ihre Struktur in sich stabil und stimmig ist, zugleich aber auch elastisch für Abweichungen in einem gewissen Maße, sodass ihre Grundzüge nicht erschüttert werden. Symbolische Ordnungen strukturieren die Gesellschaft im Ganzen, das Denken über Fremdheit und Dazugehören, Andersheit und Abweichung usw.; sie strukturieren aber auch institutionalisierte Teilbereiche wie die Schule. Dort regulieren sie über normative Vorgaben und Konventionen der Schulkultur das Verhältnis von Arbeit und Strafe, von Gehorsam und Selbstbestimmung usw. Ihre Funktion der Stabilitätssicherung erfüllen symbolische Ordnungen, indem sie in institutionalisierten Formen auftreten, die von stützenden Narrativen umgeben sind, etwa von Kleiderregeln („Männer schminken sich nicht Augen und Lippen, *weil* das unmännlich ist und folglich nicht zu ihnen passt“) oder Naturbezügen („Frauen werden Erzieherinnen, *weil* sie besser mit Kindern umgehen können, *weil* sie empathischer sind“ usw.). Dabei geht es aber gar nicht in erster Linie um den Inhalt der Zuschreibung/Etikettierung, sondern darum, dass sie zur Konvention geworden, allgemein anerkannt und dadurch stabil sind (vgl. Douglas 1991), und dass mit ihrer Hilfe gesellschaftliche Gruppen konturiert und voneinander abgegrenzt werden. Eine Toleranz gegenüber geringen Abweichungen stärkt dabei die Ordnung nur, sofern sie nicht in ihrem „Stabilitätskern“ (Koschorke 2012, S. 288) erschüttert wird. Schule und Gesellschaft können es sich deshalb leisten, gegenüber Jugendlichen großzügig zu sein und deren Bezweifeln von Regeln, Übertreten von Vorschriften usw. als ‚jugendlichen Leichtsinn‘ und ‚jugendtypisch‘ einzuordnen, ohne es jedes Mal streng zu verfolgen, solange dieses Austesten von Grenzen nicht Schule und Gesellschaft grundsätzlich in Frage stellt.

Von hier aus ergeben sich Möglichkeitsräume und Grenzen von Veränderungen im sozialen Handeln: Die Jugend ist nicht gänzlich gezwungen, die vorgefundenen Strukturen zu wiederholen (Bourdieu's Diktum ‚Der Tote packt den Lebenden‘ ist also nicht vollständig unausweichlich), doch werden Veränderungsversuche, die ein gewisses vom jeweiligen gesellschaftlichen Konsens als tolerierbar eingeschätztes Maß überschreiten, unweigerlich Gegenmaßnahmen der älteren Generation aufrufen. Die Toleranzgrenzen gegenüber jungen Frauen und Männern bestimmen sich dabei je historisch aus verschiedenen Parametern wie dem allgemeinen sozialen Frieden innerhalb der Gesellschaft und zu ihren Nachbarn, dem Wohlstandsniveau, dem Grad von Zukunftsangst oder Arbeitsplatzsicherheit.

In Bezug auf aktuelle Geschlechternormen lässt sich nun feststellen, dass es Mädchen und Frauen derzeit in der öffentlichen Inszenierung eher gestattet ist,

sich auf vormalig ‚männertypische‘ Bereiche auszudehnen als Jungen und Männern, die gerade in Bezug auf Kleiderordnungen und Vorstellungen von ‚wahrer Männlichkeit‘ sehr viel stärker reglementiert werden – Frauen tragen Hosen, aber Männer keine Röcke, Frauen erobern vormalig ‚männliche‘ Berufsfelder, Männer streben weitaus seltener in vermeintliche ‚Frauenberufe‘, Frauen eignen sich tendenziell ‚männliche‘ Freiheitsräume und Verhaltensweisen eher an als umgekehrt – offenbar muss Männlichkeit in unserer Gesellschaft stärker vor Veränderung ‚geschützt‘ werden als Weiblichkeit.

3 Geschlecht, Jugend, Schule – Hintergründe und aktuelle Tendenzen

Als alterstypische ‚Entwicklungsaufgaben‘ oder Entwicklungsthemen des Jugendalters werden üblicherweise vor allem die Ablösung vom Elternhaus, der Umbau der sozialen Beziehungen (mit einem Zuwachs sowohl an Intimität wie auch an Selbständigkeit und Milderung von Konformität) und das Verhältnis zum sexuell werdenden Körper genannt. Für Mädchen wirkt es sich an dieser Stelle als hinderlich aus, dass in den letzten hundert Jahren durch die Herausbildung von Jugendkulturen zwar Freiräume und Entwicklungsspielräume für männliche Jugendliche erreicht wurden, weibliche Jugendliche jedoch überwiegend in den sozialen Nahraum eingebunden blieben – hier machen sich auch die Folgen der Sexualisierung von Weiblichkeit und deren enge Verbindung mit Sittlichkeit bemerkbar. Auch hatte das Bild vom männlichen Jugendlichen schon im 19. Jahrhundert durch die Wanderung der Gesellen oder die Großzügigkeit gegenüber Studenten, die sich in sexuellen Eskapaden mit Dienstmädchen ‚die Hörner abstoßen‘ durften, viele Facetten von Selbständigkeit und Handlungsfreiheit erhalten, für die es in den Vorstellungen über junge Frauen keinerlei historisches Pendant gibt. Junge Frauen haben schlicht keine Vorbilder in dem ikonographischen Gedächtnis unserer Kultur, an denen sie ihre eigene Selbständigkeit entwerfen könnten. Dadurch wird für sie die Entwicklung von Eigensinn, Eigenwilligkeit und von Vorstellungen über weibliche Autonomie im Vergleich zu männlichen Jugendlichen deutlich erschwert.

Insgesamt ist die Schule gerade für Jugendliche ganz wesentlich auch ein Ort für die Selbstinszenierung (hierzu: Zirfas 2014 in diesem Band), gewissermaßen ein jugendlicher Aufführungsort für Entwürfe von sich selbst vor dem Publikum der Peers – und da das Jugendalter mit geschlechtlichen Positionierungen so eng verknüpft ist, ist sie auch eine Bühne für Geschlechteraufführungen und deren Erprobung. Die Schule fungiert nun in diesem Kontext als „Ressource und Barriere“ (Ecarius 2012, S. 36), sofern sie einerseits die Grundbedingungen zur selbständigen Teilhabe an der Gesellschaft bereitstellt und die Gelegenheit eröffnet, auch widerständige Praktiken kollektiv in der Gruppe der Altersgleichen

zu erproben – auf der anderen Seite aber auch ihren Selektions- und Allokationsauftrag realisiert, indem sie gesellschaftlich erwartete Standards formuliert und durchsetzt und die Jugendlichen mit dem Bildungs- auch dem Leistungssystem unterstellt. In Bezug auf Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen lassen sich nun auf der Basis älterer und neuerer Studien einige zentrale Bereiche ausmachen, an denen sich geschlechtstypische Unterschiede und die Wirkungen der Geschlechterordnung besonders deutlich zeigen.

Vorab noch eine Bemerkung zum aktuellen Wissensstand: Es hat in den letzten Jahren einen großen Zuwachs an empirischen Arbeiten gegeben, die Geschlecht als Variable im Zusammenhang mit Leistung, Selbst- und Fremdzuschreibungen bei Jugendlichen erheben. Neben vielen Ergebnissen, die Bekanntes bestätigen, verfügen wir deshalb derzeit über reichhaltige Angaben zu Einzelaspekten, die sich allerdings oft nicht leicht miteinander in Beziehung bringen lassen und aus sich selbst heraus auch nur wenig dazu beitragen können, die Logik ihres Entstehens und ihre Bedeutung für das Geschlechterverständnis von Jugendlichen aufzuklären.

Hinzu kommen teilweise gravierende Widersprüche zwischen empirischen Befunden, die die Autor/innen ebenfalls eher zurückhaltend stimmen sollten – selbst bei zentral wichtigen Einschätzungen. So kommen etwa etliche Studien zu dem Ergebnis, dass bei den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Mädchen besser reüssieren (vgl. z. B. Roth/Siegert 2013, S. 163), in anderen steht jedoch das Gegenteil (vgl. z. B. Diefenbach 2011, S. 154); die meisten Studien sehen die Mädchen leistungsbezogen in den Naturwissenschaftlichen Fächern im Nachteil (z. B. Stanat/Kunter 2001); andere aber nicht (vgl. AIDA, S. 415); die meisten Studien erkennen Vorteile von Mädchen in der Lesekompetenz (vgl. Stanat/Kunter 2001), andere aber nicht (vgl. Becker/Schmidt 2013, S. 69) usw. Insgesamt muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Komplexität der gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung von Geschlecht häufig unterschätzt wird, dass aber weitergehende differenzierte Studien eher selten sind.

(1) Ein zentraler Bereich, zu dem auch viele Studien Beiträge liefern, ist das Verhältnis von Leistung und Vorstellungen von geschlechtstypischen Fähigkeiten, das sich nicht parallel mit dem gewachsenen Schulerfolg von Mädchen oder der relativen Nachteile von Jungen verändert hat. Als ein wichtiger Aspekt müssen hier Selbstwirksamkeitsvorstellungen und Leistungszutrauen genannt werden, worin sich weibliche und männliche Jugendliche stark unterscheiden. Kurz gesagt zeigt sich, dass das geringere schulische Selbstvertrauen, das bereits in Marianne Horstkempers Studie von 1987 aufgefallen und differenziert belegt war, offenbar nahezu unverändert in seiner Struktur weiterbesteht – Mädchen haben ein deutlich geringeres intellektuelles Selbstvertrauen, auch ungeachtet besserer Schulnoten (vgl. z. B. Sprietsma; König et al. 2011, S. 416 ff.). Schauder (2012, S. 204) findet bei Mädchen einen allgemeinen Anstieg des Selbstvertrauens, jedoch nicht in Bezug auf

die Schule. Jungen zeigen dagegen tendenziell auch bei schlechteren Noten einen größeren Leistungsoptimismus und erreichen auch vergleichsweise günstigere Berufsübergänge. Dazu könnte ihr Erfolgsoptimismus beitragen sowie die Tatsache, dass sie durch die geschlechtstypisch stärker ausgeprägte Konkurrenzorientierung männlicher Jugendlicher ihr „soziales Kapital“ durch „performanzorientierte Praktiken vermehren“ (Budde 2009, S. 86).

Hinter diesem Befund steht eine komplexe Entwicklung, die seit Jahren auch unter Stichworten wie ‚failing‘ oder ‚underachieving boys‘ in der englischen Schulforschung diskutiert wird. Hier lässt sich erkennen, dass die Gruppe der Jungen, die als ‚Underachiever‘ ausgemacht werden, vor allem aus den bildungsfernen Schichten stammt, während die Mädchen, die durch wachsenden Erfolg auffallen, überwiegend bürgerlichen bildungsnahen Schichten angehören – Erfolg der einen und relativer Misserfolg der anderen sind also nicht einfach ein *Geschlechter-Effekt*, sondern entstehen an unterschiedlichen Stellen und aus unterschiedlichen Gründen (vgl. Reay 2001, S. 156 f.; Stamm 2007, S. 118).

Die leistungsbezogen erfolgreichen Mädchen profitieren dabei nicht zuletzt von der Aufnahme ‚männlicher‘ Aspekte wie Rationalität, Durchsetzungsvermögen und ‚cleverness‘ in ihre Selbstdarstellung. Weil aber geschlechterstereotype Vorstellungen insbesondere in Bezug auf Feminität und Sexualität weiterbestehen und weiter wirksam sind, sind diese Mädchen in einem ständigen Ausbalancieren begriffen, nehmen sich gewissermaßen ‚zurück‘ als Hinweis auf ihrer Feminität und machen immer wieder auch Zugeständnisse an die Jungen in Bezug auf deren Männlichkeit (vgl. Reay 2001, S. 157).

Auch die AIDA-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Mädchen in hohem Maße mit ihrer heterosexuellen Attraktivität und der Darstellung von Feminität beschäftigt sind. Dies wird als „prekäre Quelle von Selbstwert“ eingeschätzt (König et al. 2011, S. 418), weil es die Mädchen auf eine ständige Orientierung an medial erfolgreichen, real aber unerreichbaren Vorbildern fixiert. Wo Konkurrenz und Rivalität unter männlichen Jugendlichen eher dem Aushandeln von Hierarchien und ihrer Stellung innerhalb der Jungengruppe dienen, stehen sie für die jungen Mädchen also eher im Zeichen eines ‚Blicks durch die Augen des (imaginierten) Mannes‘.

Die Entgegensetzung von Mädchen als ‚selfless and sensible‘ gegenüber Jungen als ‚selfish and silly‘ (Francis, zit. bei Reay 2001, S. 158) eröffnet also einerseits in der schulischen Interpretation als ‚maturity/immaturity‘ den Mädchen eine Chance auf Zugewinn, doch wird diese durch die weiterhin wirksame Vorstellung ‚überlegener‘ Männlichkeit konterkariert, sowie durch die Notwendigkeit, in einem zweigeschlechtlichen Kontext auch Attraktivität zu zeigen und die eigene ‚appropriate femininity‘ zu beweisen.

Diese These wird unterstützt durch die Tatsache, dass Mädchen praktisch in allen aktuellen Studien attestiert wird, dass sie ihre Leistungen – gemessen an den Schulnoten – tendenziell eher unterschätzen. Für die Jungen und männlichen Ju-

gendlichen entsteht hier umgekehrt das Problem, dass sie Anerkennung umso mehr über Männlichkeit ‚an sich‘ suchen müssen, je weniger sie auf einen erwarteten leistungs- und bildungsbezogenen Vorsprung zurückgreifen können. Damit geraten sie in die Gefahr, ihr Image als ‚selfish and silly‘ mit ‚coolness‘ zu verbinden und dementsprechend eine unrealistische Haltung zu schulischen Anforderungen auszubilden – und sie sehen dann weniger die Notwendigkeit, schulische und leistungsbezogene Schwächen aktiv zu verbessern. Der Befund, dass sich die Jungen „durch negative Schulnoten weniger beeindrucken lassen“ (König et al. 2011, S. 419) als die Mädchen, muss also als durchaus zweischneidig eingeschätzt werden.

(2) Ein zweiter Punkt, der mir für diesen Abschnitt wichtig erscheint, ist das geschlechtstypisch variierende Vertrauen von Eltern und Lehrkräften in das schulische und intellektuelle Potential von Mädchen und Jungen. So zeigen sich Hinweise darauf, dass die Erwartung von Eltern in ihre Töchter höher ist (für Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ vgl. Zielonka et al. 2013) und die Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit fallen bei gleicher Leistung für die Mädchen günstiger aus. Gleichzeitig, und damit im Widerspruch stehend, haben sich in einer Studie von Stöckli leistungsbezogene (und vermutete begabungsbezogene) Vorerwartungen von Eltern in Bezug auf Jungen als stabiler gezeigt als in Bezug auf Mädchen – bei diesen wurde die Erwartung eher dem schlechteren Lehrerurteil angeglichen, bei Jungen eher trotz der Evidenz der Noten aufrechterhalten (Stöckli 1997, S. 57). Auch wurde etwa von Dresel et al. (2010) ein Zusammenhang zwischen einer traditionellen Geschlechterauffassung der Eltern und dem Leistungsoptimismus von Mädchen gefunden (vgl. ebd., S. 340). Dies unterstützt die verschiedentlich geäußerte Vermutung, dass Eltern – wie auch Lehrkräfte – die positive Schulerfolgserwartung eher aus dem schuladäquaten Verhalten von Mädchen ableiten als aus ihrem Vertrauen auf deren intellektuelle Fähigkeiten. Mädchen werden denn auch in der Schule häufig mit prosozialem Verhalten in Verbindung gebracht (lobend oder einfordernd), für ihre geringere Auffälligkeit und Beteiligung bei Unterrichtsstörungen und schulischer Gewalt gelobt usw. Wenn Barbara Stauder (2012) als eine der wichtigsten Komponenten für gelingende Identitätsarbeit im Jugendalter die „Handhabbarkeit“ der Anforderungen des Erwachsenenlebens hervorhebt, so muss hier befürchtet werden, dass das (Selbst-)Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, der Welt und ihren Anforderungen zu begegnen und aktiv ins Geschehen einzugreifen, deshalb bei Mädchen weniger gestärkt wird, als ihre Bereitschaft, andere in deren Aktivitäten zu unterstützen. Dafür spricht auch, dass sich in neueren Untersuchungen zwar eine deutlich engere Verbindung der geschlechterbezogenen Zuschreibung von Frauen mit ‚agency‘ und Kompetenz zeigt als je zuvor, dass aber die Dimension ‚Wärme‘, die traditionell weiblich konnotiert war, offenbar nach wie vor als exklusiv weiblich gilt (vgl. Ebert et al. 2013, S. 30). Wenn wir dies in Verbindung setzen zu der im vo-

rigen Abschnitt beschriebenen Problematik für Mädchen, die ‚männlichen‘ skills und Nähe zu Erfolg immer wieder tendenziell abzuschwächen durch absichernde Hinweise auf Feminität und sexuelle Attraktivität, so zeigt sich eine paradoxe Figur: Der durch Aneignung ‚männlicher‘ skills hervorgerufene zunehmende Bildungserfolg (vor allem, aber nicht nur der bürgerlichen bildungsnahen) Mädchen wird von ihnen selbst gewissermaßen unterlaufen, während sich das Männlichkeitsbild nicht durch Anleihen an ‚weibliche‘ skills erweitern kann.

(3) Eine dritte in diesem Kontext wirksame Problematik liegt in der Betonung (und ‚Herstellung‘) geschlechterbezogener Gruppenzugehörigkeit überhaupt. Weil Kategorisierungen immer mit Etikettierungen, Vereindeutigung und Komplexitätsreduktion zusammengehen, sind die Betonung von Geschlechtszugehörigkeit und die Bildung von Geschlechtergruppen generell ein Einfallstor für Naturalisierungen und irreführende Zuordnungen. Und dies lässt sich aktuell gerade im pädagogischen Feld beobachten. Denn in letzter Zeit nehmen in der populärwissenschaftlichen Literatur, aber auch im pädagogischen Feld die Stimmen zu, die – im Gegensatz zur pädagogischen Praxis der letzten zwanzig Jahre – die Verschiedenheit von Mädchen und Jungen betonen und daraus differenzierende Handlungsnotwendigkeiten ableiten, die meist auf einer stark vereinfachenden Gegenüberstellung der vermeintlichen Besonderheiten und besonderen ‚Bedürfnissen‘ von männlichen und weiblichen Kindern und Jugendlichen beruhen. Es finden sich hier auch viele unterrichtsbezogene Vorschläge, wie Jungen oder aber Mädchen ihren vermeintlichen ‚Interessen‘ entsprechend zu unterrichten seien (vgl. die geschlechtergetrennten Lehrwerke der Firma PONS). Dabei kommen vielfach variierte Vereindeutigungstendenzen zur Anwendung, zu denen insbesondere die Strategie der entgegensetzenden Parallelisierung zählt. Es werden hier ausschließende Begriffspaare verwendet, vor allem entlang der Entgegensetzung von außen/innen und Bewegung/Ruhe, statisch/dynamisch und kreatürlich/instrumentell (etwa in der Verbindung von Mädchen mit Tieren oder Leiblichkeit, die der Jungen mit Technik), die seit jeher zu den fundierenden Geschlechterstereotypen zählen. Weit verbreitet ist etwa die ebenfalls stark parallelisierende These, dass weibliche Personen Konflikte nach ‚innen‘ gerichtet ausdrücken würden, während Jungen und männliche Jugendliche ein ‚außen gerichtetes‘ Verhalten zeigen würden, das sich insbesondere im Risikoverhalten zeige (vgl. Raithel 2004, S. 30). Oder die Vorstellung, Jungen und Männer hätten im Gegensatz zu den ‚ruhigen‘ Mädchen ein größeres Bewegungsbedürfnis und würden folglich besser lernen, wenn sie sich ‚bewegen‘ und ‚aktiv‘ sein können. Nicht die Befunde an sich (etwa dass männliche Jugendliche härtere Konsummuster aufweisen oder gefährliches Risikoverhalten zeigen) sind anzuzweifeln, sondern der vereindeutigende Gestus, der vereinheitlichte Gruppen erzeugt und aus einem Merkmal grob verallgemeinernd geschlechtergruppenbezogene Stile ableitet. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die Selbstinszenierung konzentriert, die dann als ‚typisch‘ aus-

gegeben wird – was wenig Raum lässt für einen theoretisch differenzierten Blick. Im Übrigen zeigen neuere Untersuchungen mehr und mehr, dass aus geschlechtstypischen Wahrnehmungen abgeleitete Vorstellungen von Begabungs- oder Leistungsunterschieden verworfen werden müssen (als Beispiel gegen die angeblich bessere Sprachbegabung und -verarbeitung von Frauen vgl. Ferste/Kaiser 2013). Da wir aber gewohnt sind, Aktivität mit Autonomie und Selbstbehauptung und tendenziell mit Macht und Überlegenheit in Verbindung zu bringen, ist die Festlegung der Mädchen an dieser Stelle folgenreich – denn ihre Fixierung auf die ‚Wärme‘-Dimension und Beziehungsorientierung schließt sie tendenziell vom Autonomiegewinn aus.

Natürlich haben diese Vorstellungen eine lange kulturelle, soziale und politische Vorgeschichte, sie wurden auch schon im 19. Jahrhundert unter dem Stichwort ‚separate spheres‘ oder der Vorstellung einer spezifischen ‚women’s sphere‘ diskutiert. Die Frauen der bürgerlichen Gesellschaft des 19. und frühen 20. Jahrhunderts waren durch ihre Verpflichtung auf den Sozialbereich und ihr Ferngehaltensein vom öffentlichen Erwerbsbereich strukturell statisch um Bestandserhalt und Unterstützung anderer konzipiert. Die männliche Position beinhaltete dagegen in weitaus höherem Maße ‚dynamische‘ Aspekte, etwa Produktion, Innovation, Verbesserung. Der Unterhalt der Familie war abhängig von der ‚Aktivität‘ des Mannes und seinem Erfolg im Berufsleben, aber die Partizipation an der Familie und ihrer Binnenorientierung war für einen bürgerlichen Mann nur sehr begrenzt vorgesehen.

Die im 19. Jahrhundert durchgesetzte Festlegung der bürgerlichen Frauen auf das Haus hat sich dann auf die Vorstellung von Weiblichkeit selbst übertragen – und die Wirkung solcher kulturell über lange Zeit verankerten Vorstellungen verschwindet nicht kurzfristig, sondern bleibt persistent in unserem kulturellen und ikonographischen Gedächtnis. Die Festlegung von Mädchen und jungen Frauen auf Sozialität, Kooperation und prosoziales Handeln (wie sie im schulischen Alltag üblich ist) wiederholt und aktiviert nun genau diese Denkfigur des 19. Jahrhunderts, und die routinemäßige und vielfach wiederholte Festlegung von Männern und männlichen Jugendlichen auf instrumentelle Aktivitäten verbleibt ebenfalls in diesem Muster. In gewisser Weise wird die Darstellung männlicher Jugendlicher und ihrer vermeintlichen ‚Bedürfnisse‘ (etwa nach hierarchisierendem Sich-Messen mit anderen) derzeit sogar stärker re-naturalisierend behandelt als die der jungen Frauen, indem häufiger Bezüge auf vermutete körperliche Bedürfnisse oder genetisch bzw. hormonell unveränderliche Handlungsweisen auftauchen. Vermeintlich weibliche Besonderheiten (wie ein besonderes Harmoniebedürfnis) können aber nicht mehr so einfach biologisch begründet werden, weil dies im Zuge der Diskussionen über die ‚Konstruktion von Geschlecht‘ in den letzten Jahrzehnten tendenziell entkräftet und diskreditiert worden ist.

Vor diesem Hintergrund erweitert sich bei Weiterbestehen der Folie tradierter Weiblichkeitsbilder der Handlungs- und Vorstellungsraum für weibliche Jugend-

liche durch eine Öffnung zu vormal's ‚männlichen‘ skills, während die männlichen Jugendlichen kaum einen Zuwachs für ihr Repertoire von Männlichkeitsentwürfen aus vormal's nicht als ‚männlich‘ konnotierten Bereichen erhalten.

4 Schule als sozialer Ort

Wenden wir uns jetzt der Ausgangsthese zu. Zentral ist hier der Befund, dass Vorstellungen von Machbarkeit und Selbstverantwortung für das Gelingen des eigenen Lebensentwurfs derzeit den allgemeinen Diskurs stark prägen. Die ständige Bereitschaft, flexibel und selbständig auf jeweils anstehende Anforderungen zu reagieren, wird zunehmend auch auf Kinder, jedenfalls aber auf Jugendliche übertragen. Von diesen werden ebenfalls ständige „flexible Umstellungen“ gefordert bei gleichzeitiger tendenzieller Abnahme verlässlicher elterlicher Begleitung und Stütze (vgl. King/Busch 2012, S. 11 ff.) – gerade Jugendliche werden dann als „autonom konstruiert“ (ebd., S. 17; vgl. Helsper 2012, S. 78 f.), als es ihrer eigentlichen altersbezogenen Bedürfnislage entspricht, die ja gerade dort Verlässlichkeit als ‚Rückversicherung‘ erforderlich macht, wo die Jugendlichen versuchen, mehr und mehr alleine zurechtzukommen. Lehrer/innen verstärken teilweise diese Tendenz, etwa mit Aufgabenstellungen wie ‚Sucht mal die Informationen aus dem Internet‘, was erfahrungsgemäß auch für versierte Erwachsene eine Schwierigkeit darstellen kann: nämlich zu unterscheiden zwischen relevanten und glaubwürdigen Informationen, Alltagsgerede und Halbwissen, das eher in die Irre führen kann. Die Orientierung an Noten und Outcome, das Drängen auf Einhalten möglichst kurzer und zielstrebigter Lern- und Bildungswege durch Regelstudienzeiten (und die Bestrafung von deren Überschreitung bei Bafög und Stipendien) führen nicht nur dazu, dass ‚das Wichtige gegenüber dem Dringlichen in den Hintergrund tritt‘ (vgl. King/Busch 2012, S. 16) oder gar völlig aus dem Blick gerät, sie widersprechen auch dem Bildungs-Gedanken und dem Wissen über Bildungsprozesse, indem sie die Eile prämiieren und damit kurzsichtiger Oberflächlichkeit Vorschub leisten. Die Entwicklungsthemen des Jugendalters benötigen aber auch Zeit, um unterschiedliche Verhaltensweisen und ihre Wirkung auszuprobieren, sich in Beziehungen zu situieren usw. – eine Zeit, die ihnen im Wege von Beschleunigung und Outputorientierung nicht mehr zugestanden wird. Da liegt es dann nahe, die bereits in der Kindheit erworbenen Muster und die vorgefundenen Angebote zu übernehmen, was die Möglichkeit, die Adoleszenz als eine ‚zweite Chance‘ (vgl. Liebsch 2012, S. 67 ff.) zum Umbau eingefahrener Habitualisierungen zu nutzen, deutlich einschränkt.

Und hier zeichnen sich nun einige geschlechtstypisch variierende Muster ab. Etwas vereinfacht ließe sich aus dem zuvor Gesagten die These ableiten, dass Mädchen auf diese tendenziell überfordernde Situation zumindest teilweise antworten, indem sie die ihnen ohnehin zugewiesene und historisch-kulturell als Aspekt von

Weiblichkeit verankerte Sozialität als eine Art Schutz vor dieser Überforderung ausbauen, wobei die Schutzfunktion als gemeinsam geteilte und verantwortete Sorge auch auf die Freundinnen und/oder die Peergroup ausgedehnt wird (vgl. Helsper 2012, S. 94; Breitenbach 2008). Dies bringt sie tendenziell in Konflikt mit dem Erfordernis der Zielstrebigkeit und individuellen Erfolgsorientierung, das ja als seinen Antrieb Kompetitivität, Eigennutzorientierung und eine gewisse Portion Rücksichtslosigkeit einschließt. Das könnte das Phänomen aufklären helfen, dass weibliche Jugendliche trotz besserer Noten und der Aufnahme von ‚agency‘ und Kompetenz in ihr Selbstbild beim Übergang in den Beruf wieder in traditionelle Muster zurückfallen – sowohl bei der Berufswahl als auch in Bezug auf Fächerwahlen im Studium. Das Fehlen einer breiten und differenzierten Palette an weiblichen Vorbildern wirkt sich hier sicherlich erschwerend aus. Die heutigen Jugendlichen sind ja die erste Generation, für die weder die explizite Benachteiligung von Frauen noch deren empörte Einforderung gleicher Rechte eine Rolle gespielt haben, doch sie finden in den Generationen vor ihnen eben deshalb weniger *role models* und Beispiele für eine gelingende Verbindung von sozial und individuell zweifellos erwünschten ‚Wärme‘-Aspekten mit ‚agency‘ und Berufserfolg, die ihnen das Vertrauen in solcherart komplexe Lebensgestaltung geben könnte.

Die Position männlicher Jugendlicher dagegen ist, wie wir gesehen haben, vor allem dadurch erschwert, dass sie kaum attraktive Zugewinne aus vormalig als ‚weiblich‘ oder ‚nicht-männlich‘ konnotierten Bereichen erwarten können, um ihre Männlichkeitskonzepte differenzierend auszugestalten. Was traditionell als ‚weiblich‘ galt, wird ja durch die oben skizzierte Beschleunigung und Flexibilisierung der Bedingungen des Aufwachsens zusätzlich entwertet – wobei die Entwertung bereits in der vorrangigen Outputorientierung enthalten ist, von der aus traditionell weibliche Tätigkeiten, Haltungen und Sozialität gewissermaßen als ‚vormodern‘ erscheinen. Dass mit der Abwertung der traditionell-weiblichen Position auch die vormalig von den Frauen verantworteten sozialen Verlässlichkeiten diskreditiert wurden und verloren zu werden drohen, wird auch im pädagogischen Kontext sehr wenig diskutiert – zum Nachteil von jüngeren Kindern ebenso wie zum Nachteil von Jugendlichen.

Kurz gesagt: Wenn die als ‚nicht-männlich‘ eingestuften Aspekte so wenig attraktiv sind, dass sie sich nicht als Repertoire zur Erweiterung des männlichen Verhaltensspektrums anbieten, dürfte es für männliche Jugendliche schwer werden, die Begrenzungen traditionell-männlicher Entwürfe zu überschreiten und etwas von dem dadurch Verlorenen/Verbotenen zurückzugewinnen. Die geforderte Selbststeuerung legt ihnen also nahe, an diesen Mustern festzuhalten, womit ihnen die Chance entgeht, durch nicht-kompetitive Erfahrungen der Selbstüberprüfung und Modifikation eingeübter Verhaltensstrukturen deren Spielraum zu erweitern. Daraus wiederum ergibt sich für weibliche Jugendliche die vorne angesprochene paradoxe Konsequenz, dass trotz großer Zugewinne in Bildung und Selbstentwürfen die Bezugnahme auf die männliche Position sie immer wieder

nötigt, Feminität durch die Zurücknahme jener Zugewinne auszudrücken und abzusichern, was im gleichen Zuge dazu beiträgt, diese männliche Position in ihrer Begrenztheit zu fixieren. Die aktuell unter dem Stichwort ‚Pinkifizierung‘ beobachtbaren geschlechtstypisierenden Vereindeutigungen im pädagogischen Feld werden solche Fixierungen sicherlich verstärken – und hier kann die Schule eine wichtige Funktion übernehmen, indem sie dieser Tendenz zur Vereindeutigung aktiv widersteht.

Literatur

- Abels, Heinz (2008): Identitäten. In: Herbert Willems (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie*, Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 509–530
- Becker, Birgit; Schmidt, Franziska (2013): Ungleiche Startvoraussetzungen zu Beginn der Schullaufbahn? In: Andreas Hadjar; Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 52–76
- Breitenbach, Eva (2008): Wege durch die Adoleszenz. Mädchenfreundschaften als zentrale weibliche Beziehungspraxis. In: Barbara Rendtorff; Svenja Burckhart (Hrsg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 132–143
- Bublitz, Hannelore (2008): Geschlecht. In: Hermann Korte; Bernhard Schäfers (Hrsg.): *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*. 8. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–105
- Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Jürgen Budde; Ingelore Mammes (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–89
- Diefenbach, Heike (2011): Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung. In: Rolf Becker (Hrsg.): *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–159
- Dimbath, Oliver (2008): Symbolische Ordnungen. In: Herbert Willems (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie*, Bd. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269–287
- Douglas, Mary (1991): *Wie Institutionen denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Dresel, Markus; Steuer, Gabriele; Berner, Valerie (2010): Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In: Jörg Hagedorn et al. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–349
- Duden, Barbara (1987): *Geschichte unter der Haut*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Ebeling, Smilla; Schmidt, Sigrid (2006): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Ebert, Irena D.; Steffens, Melanie C. (2013): Positionspapier zum Forschungsprogramm ‚Explizite und implizite geschlechterbezogene Kognitionen heute‘. In: *Gender* 5/3, S. 26–40
- Ecarius, Jutta (2012): ‚Generationenordnung‘ der Jugendphase: Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten. In: Jutta Ecarius; Marcel Eulenbach (Hrsg.): *Jugend und Differenz: Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–50
- Fausto-Sterling, Anne (1985): *Gefangene des Geschlechts?* München: Piper
- Fend, Helmut (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich
- Ferstl, Evelyn C.; Kaiser, Anelis (2013): Sprache und Geschlecht. Wie quantitative Methoden aus der Experimental- und Neuropsychologie einen Beitrag zur Geschlechterforschung leisten können. In: *Gender* 5/3, S. 9–25
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus
- Hadjar, Andreas; Hupka-Brunner, Sandra (Hrsg.) (2013): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? In: *Feministische Studien* 11, S. 68–78
- Helsper, Werner (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen. In: Jutta Ecarius; Marcel Eulenbach (Hrsg.): *Jugend und Differenz: Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–106
- Horstkemper, Marianne (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen: eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim: Juventa
- Hunsicker, Thorsten (2012): *Männlichkeitskonstruktionen in der Jungenarbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- King, Vera; Busch, Katarina (2012): Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens – Fürsorge, Zeitnot und Optimierungsstreben in Familien. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, S. 7–23
- Koch, Lutz (2009): Derivate des Selbst. In: Norbert Ricken (Hrsg.): *Umlernen*. Paderborn: Fink, S. 57–68
- Köhler, Thomas (2001): Jugendgenerationen im Vergleich: Konjunkturen des (Non-)Konformismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte* B5, S. 7–13
- König, Johannes; Wagner, Christine; Valtin, Renate (2011): *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann
- Koschorke, Albrecht (2012): *Wahrheit und Erfindung*. Frankfurt a. M.: S. Fischer
- Laqueur, Thomas (1992): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt a. M.: Campus
- Liebsch, Katharina (2012): Race, Class, Gender: Strukturelle Differenzierungen. In: Dies. (Hrsg.): *Jugendsoziologie: über Adoleszente, Teenager und neue Generationen*. München: Oldenbourg, S. 57–89
- Link, Jürgen (1999): Wie das Kügelchen fällt und das Auto rollt. Zum Anteil des Normalismus an der Identitätsproblematik in der Moderne. In: Herbert Wil-

- lems, Alois Hahn (Hrsg.): *Identität und Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 164–179
- Mertens, Wolfgang (1994): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. 2 Bde. Stuttgart: Kohlhammer
- Meuser, Michael (2008): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Barbara Rendtorff; Svenja Burckhart (Hrsg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 121–131
- Paechter, Carrie (2006): Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. In: *Gender and Education* 18/2, S. 121–135
- Raithel, Jürgen (2004): Jugendliches Risikoverhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reay, Diane (2001): The paradox auf contemporary femininities in education: combining fluidity with fixity. In: Becky Francis; Christine Skelton (Hrsg.) *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Philadelphia: Open University Press, S. 153–163
- Rendtorff, Barbara (2008). Sexualität weiblich-männlich. In: Barbara Rendtorff; Svenja Burckhart (Hrsg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 109–120
- Rendtorff, Barbara (2008): Warum Geschlecht doch etwas ‚Besonderes‘ ist. In: Cornelia Klinger; Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.): *ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 68–86
- Roth, Tobias; Siegert, Manuel (2013): Die Bildungsbeteiligung ausländischer und deutscher Schüler/-innen in der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen. Eine Längsschnittstudie anhand von Aggregatdaten. In: Andreas Hadjar; Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 159–187
- Sandmeier, Anita (2005): Selbstwertentwicklung vom Jugendalter bis ins frühe Erwachsenenalter – eine geschlechtsspezifische Analyse. In: ZSE: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25/1, S. 52–66
- Schauder, Thomas (2012): Zur Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zwischen 1989 und 2009. In: *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat.* 61, S. 198–213
- Seebauer, Renate (2008): „Leistungsmotive“, „soziale Erfahrungen“ und „notwendige Eigenschaften“ von Lehrer/inne/n und Erzieher/innen/n“. In: Oliver Holz (Hrsg.): *Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa*. Münster: Waxmann, S. 147–170
- Sprietsma, Maresa (2011): Explaining the Persisting Mathematics Test Score Gap Between Boys and Girls. In: ZEW Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH, Discussion Paper No. 10-101; <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp10101.pdf> [10. 10. 2013]
- Stamm, Margrit (2007): Begabung, Leistung und Geschlecht: Neue Dimensionen im Lichte eines alten erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: *Review of Education* 53, S. 417–431

- Stanat, Petra; Kunter, Mareike (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 249–269
- Stauber, Barbara (2012): Jugendkulturelle Selbstinszenierungen und (geschlechter-)biographische Relevanzen In: Jutta Ecarius; Marcel Eulenbach (Hrsg.) *Jugend und Differenz: Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–73
- Steins, Gisela (2003): Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Mädchen zu Frauen und Jungen zu Männern. Lengerich: Pabst
- Steins, Gisela (Hrsg.) (2010): *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stöckli, Georg (1997): Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen. Weinheim: Juventa
- Zielonka, Markus et al. (2013): Migrations- und geschlechtsspezifische Disparitäten in der Primar- und Sekundarstufe. Befunde aus der Längsschnittstudie BiKS-8-14. In: Andreas Hadjar; Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.) *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 133–158

Geschlechterrollen und Identitätskonstruktion

Literale Praxis im Kontext Schule

Gabriele Fenkart

1 Einleitung

Das Leseverhalten und die Lesevorlieben der Jugendlichen sowie ihr Medien-nutzungsverhalten sind Teil ihrer Sozialisation und damit Teil ihrer Identitäts-entwicklung. Wenn man davon ausgeht, dass Identität keine stabile und eindeu-tige Größe ist, die es möglichst früh zu entwickeln gilt, sondern ein Konstrukt, das sich in einem interaktiven Prozess gestaltbar und sich-selbst-gestaltend ent-wickelt, ergeben sich Fragen nach Rahmenbedingungen und pädagogisch-didak-tischen Szenarios, in denen sich jugendliche Identitätsentwürfe und Geschlech-terrollen entwickeln können. Kinder und Jugendliche sind in ihren Präferenzen von ihren Umwelten geprägt. Sie entwickeln ihren Habitus in Interdependenz von „Anrufung“ – Appellation (Althusser 1977) – und sozialer, kultureller, ethnischer Gruppenzugehörigkeit. Das Ich konstituiert sich als Subjekt, indem es auf die Ap-pellation, auch Askription, antwortet und die Zuschreibung übernimmt und so *erkannt* und *anerkannt* wird. In der schulischen und außerschulischen Lebenswelt findet eine permanente Konstruktion und Inszenierung von Geschlecht (vgl. Kah-lert 2000, S. 26) statt. Zum *Doing Gender* gehören auch schichtspezifische Fest-schreibungen von Lesen und Lernen, Schul- und Berufswahl.

2 Konstruktion und Dekonstruktion von stereotypen Geschlechteridentitäten

Wenn man voraussetzt, dass es nicht *die eine* geschlechtergerechte Pädagogik gibt, sowenig wie *das eine* interkulturelle Konzept, schließt man an die Pädagogik der Vielfalt an und stellt die Individualität des jungen Menschen ins Zentrum. Folge-richtig ist jede Gruppe von Lernenden heterogen. Sie besteht aus Individuen, die ihre je eigenen Geschichten, Entwicklungen und Haltungen einbringen und diese

weiterentwickeln sollen. Stereotype Festschreibungen wie „das protestantische Arbeitermädchen vom Land“, die es so heute zwar nicht mehr gibt, aber vielleicht als männlicher, sozial schwacher Nicht-Leser mit Migrationshintergrund erscheint, sind daher zu eindimensional. Der *stereotypical threat*, der von solchen Zuschreibungen ausgeht, ist eine Bedrohung für eine freie Persönlichkeitsentwicklung. Für die Lesesozialisation als wichtiger Teil der Sozialisation im Kinder- und Jugendalter bedeuten solche Erwartungshaltungen Einüben in ein binäres Verhaltensmuster von weiblichen Viel-Leserinnen und männlichen Nicht- oder Wenig-Lesern. Damit bleibt die Vielfalt der Selbstkonzepte als Fantasy-LeserInnen, hoch spezialisierte Nischenleserinnen, SachbuchleserInnen, Lyrik-Freaks, Hyper-Text-LeserInnen, ZeitungsleserInnen, Teletext-LeserInnen etc. ausgeblendet.

In Fortsetzung des Gedankens von Heike Kahlert (vgl. 2000, S. 39), dass Dekonstruktion an der Veränderung von Schreiben und Sprechen ansetzen sollte, muss eine geschlechtersensible Lesedidaktik an der Veränderung von Lesen und Mediennutzung ansetzen. Kindern und Jugendlichen wird damit das individuelle Ausprobieren von Identitäten, Selbstinszenierung und der Erwerb einer breiteren Palette von Lese- und Mediennutzungserfahrungen ermöglicht. Die Spirale von Lesekompetenz und Lesemotivation bewegt sich nach unten, wenn die Leselust sinkt und die Lesefertigkeiten auf ein schmales Segment beschränkt bleiben und stagnieren; Lesepräferenzen und Lesehabitus werden frühzeitig festgelegt. Sie bewegt sich nach oben, wenn es gelingt, über die Erschließung anderer Genres und Themen, Angebote für die Identitätsentwicklung zu machen.

Sowohl Auswahl als auch Aneignung der Medien dienen als „Ausdruck und gleichzeitig als Herstellungsmodus von Geschlecht“ (Beinzger 1999, S. 202). Hier haben Lehrerinnen und Lehrer wichtige Aufgaben zu erfüllen, wenn sie den binären Zuschreibungen von männlich informierendem und digitalem Mediennutzungsverhalten im Gegensatz zu weiblich unterhaltendem Lesen bzw. eher an Printtexten interessiertem Verhalten in didaktischen Settings mit vielfältigen Angeboten begegnen wollen. Hier hat aber auch Schule als Sozialisationsinstanz Rahmenbedingungen zu schaffen, die dem Lesen Raum und Zeit, attraktive soziale Situationen sowie kulturelle Ressourcen (Habermas) in der Öffentlichkeit der Schule bereitstellen sollte.

2.1 Der Anteil der Schule an der Re-Konstruktion von Leserinnen und Nicht-Lesern

Askriptive Geschlechterdifferenzen führen nicht nur zu strukturellen Benachteiligungen (vgl. Westphal 2005) im System Schule, sondern, wenn sie von den Unterrichtenden nicht gesehen werden, zu individuellen Benachteiligungen. Wenn Jungen hauptsächlich Sachbücher geschenkt bekommen und bestimmte Computerspiele bevorzugen, weil es der gesellschaftlichen Erwartungshaltung entspricht,

nimmt man dem Einzelnen die Möglichkeit, die je eigenen Vorlieben überhaupt zu entwickeln. Wächst der Junge darüber hinaus in einem sozio-ökonomisch benachteiligten Umfeld auf, in dem Lesen und Mediennutzung nicht zum erwarteten Männerbild gehören, wird er beispielsweise narrative Texte nicht lesen wollen. Im Prozess der Entwicklung des Männlich-Werdens *passt* ein weiblich konnotiertes Verhalten, wie das Lesen von Romanen, nicht zur Geschlechterrolle. Ebenso verhält es sich, wenn der weiblichen Sozialisation identifikatorisches, fiktionales Lesen zugeschrieben wird und man den Mädchen die Beschäftigung mit Sachbüchern und Sachmedien, aber auch mitdigitalen Medien zur Informationsbeschaffung vorenthält. Diese frühen Festlegungen lassen vermuten, dass Kinder viele Interessenbereiche gar nicht kennenlernen und damit eher traditionell weibliche Schullaufbahn-, Studien- und Berufswahlentscheidungen treffen.

2.2 Persönlichkeitsentwicklung und Habitus, Lesemodi und Themen

Der Habitus des Lesens oder Nicht-Lesens ist identitätsstiftend in der Entwicklung von Geschlechterrollen. Jugendliche identifizieren sich mit fiktiven Personen, ihren Rollen und (Selbst)Inszenierungen und erhalten so ein Feld zum Probehandeln. Jugendbuchmarkt und Medienmarkt – insbesondere im Bereich der Computerspiele – setzen aber seit vielen Jahren wieder auf deutlich geschlechtsspezifische Markierungen. Gestaltung und Layout sind Teil des zweigeschlechtlichen Kulturalisierungsprozesses (vgl. Rendtorff und Moser 1999, S. 55). Geschlechterstereotype Zuschreibungen behindern die Entwicklung von Interessen und Verhaltensweisen, die nicht diesen Klischees entsprechen. Sie erschweren außerdem den Zugang zur Vielfalt der medialen Angebote sowie der Vielfalt an Genres und Inhalten. Traditierte Rollenbilder von Mädchen, die fiktionale und literarische Texte lesen, und Jungen, die Sachbücher, Zeitschriften und andere Medien nutzen, bestimmen in einer Rückwärtsbewegung wieder die gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen. Nationale und internationale Vergleichsstudien stellen diese Unterschiede gerade im deutschsprachigen Raum fest und konstruieren sie mit, indem sie über die Medien auf die gesellschaftlich akzeptierten Geschlechterrollen wirken.

Graf (2007) entwickelt auf Basis seiner lesebiographischen Forschung sieben Lesemodi (Lesarten/Lesehaltungen), die es im Laufe der Lesesozialisation vom Vorlese- bis zum Erwachsenenalter zu entwickeln gilt. Je nach Entwicklung stehen dem Leser/der Leserin unterschiedliche Modi des Lesens zur Verfügung, die auch abhängig vom Geschlecht vorhanden bzw. nicht vorhanden oder unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Dazu gehören neben der Pflichtlektüre im schulischen Zusammenhang die eher männlich konnotierten Lesemodi des instrumentellen Lesens zur gezielten Informationsbeschaffung, Konzeptlesen zum Erwerb von (Experten-)Wissen und die eher weiblich konnotierten Lesemodi wie Lesen

zur (diskursiven, literarischen) Erkenntnis und Selbsterkenntnis, Ästhetisches Lesen und Intimes Lesen (vgl. Graf 2007, S. 127 ff.).

Partizipatorisches Lesen, um mitreden und teilhaben zu können, spielt mit jeweils unterschiedlichen Inhalten für beide eine wichtige Rolle in der Peergroup. Nach der sogenannten zweiten Lese Krise am Ende der Kindheit kommt es zu einer Ausdifferenzierung eines stark geschlechtstypischen Lesehabitus vor allem bei Jungen, die sich als Sach- bzw. Sachtextleser in Abgrenzung zur weiblichen Belletristik-Leserin inszenieren. Diese zweite Lese Krise bewirkt eine Differenzierung im männlichen Doing Gender als Nicht- oder Wenigleser, während Mädchen im glücklichen Fall eine „zweite literarische Initiation“ (Graf 2007, S. 178) erleben. Diese Bruchstellen in der Lese- oder Mediennutzung werden dann sichtbar, wenn ein Thema uninteressant geworden ist, zu kindlich oder zu „weiblich“ ist – jedenfalls nicht mehr zum Selbstkonzept oder nicht in das Handlungsschema der Peergroup passt. Genre, mediale Erscheinungsform, Mitreden und Partizipieren-Können sind wesentlich für Selbstkonzept und Gruppenidentität.

Dem identitätsorientierten Leseunterricht kommt hier eine wichtige Aufgabe zu. Zum einen gilt es, eine interessen geleitete statt geschlechterstereotype Lektürewahl und Mediennutzung zu fördern, zum anderen braucht es dazu multimediale und multimodale Leseszenarios, die neue Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Ziel ist das Aufbrechen von binären männlichen/weiblichen Lesemodi und Textsortenpräferenzen.

2.3 Eine geschlechtersensible Lesedidaktik?

An der Vielfalt der Begriffe wie ‚geschlechtergerecht‘, ‚geschlechtersensibel‘, ‚geschlechterbewusst‘ bzw. ‚Geschlechterdemokratie‘, ‚Geschlechtersymmetrie‘ etc. lässt sich der Diskurs in den Erziehungswissenschaften und den feministischen Wissenschaften bzw. Gender Studies nachvollziehen (vgl. Herwartz-Emden et al. 2010, S. 215 ff.).

In der Praxis der lesedidaktischen Arbeit erhält der bewusste Umgang mit dem Thema Geschlecht und Identität darüber hinaus die ganz reale Aufgabe, an der Dekonstruktion bzw. dem *Undoing Gender* mitzuwirken. Das setzt auf der Ebene der Lehrenden ein reflektiertes Wissen über geschlechtertypische Lese-sozialisation und reflektiertes Handlungswissen in der Unterrichtsplanung voraus. Sonst läuft man Gefahr, aus dem Engagement für eine geschlechtersymmetrische Leseerziehung heraus, Geschlecht zu dramatisieren und damit an der Konstruktion von binären, scheinbar geschlechtsspezifischen Kompetenzen und/oder Haltungen mitzuwirken (vgl. Fenkart 2012).

Lesepräferenz, Kompetenz und Habitus sind jedenfalls nicht als *spezifisch* für ein biologisches Geschlecht (nicht angeboren), sondern eher als *typisch* bzw. erworben zu sehen und sind daher veränderbar – also dekonstruierbar. Enkultu-

ration und Askription von geschlechtstypischem Leseverhalten basiert auf *typisierenden* Sozialisationsprozessen in Familie, Schule, Peergroup und Gesellschaft. Hier kann ein geschlechtersensibler und identitätsorientierter Leseunterricht ansetzen. Schule könnte Raum und Zeit zur Inszenierung von transdifferenten Unterrichtssettings anbieten, die unabhängig von Geschlecht, sozio-ökonomischem Hintergrund und Herkunft Probehandeln im didaktischen Setting ermöglichen. Dazu gehört das Kennenlernen von und Experimentieren mit unterschiedlichen Lesemodi, Genres und Medien, mit dem Ziel, andere – transdifferente – Handlungsspielräume auszuloten, die helfen, das Selbstkonzept des Schüler-Ich mit weiteren Facetten zu entwickeln. Erst diese Öffnung ermöglicht eine Erweiterung der Lektüren und der Mediennutzung auf Basis individueller Interessen, die sich unabhängig von der Geschlechteridentität entwickeln dürfen.

2.4 Dekonstruktion und Lektüren

Dekonstruktive Lektüren waren in den 1980er Jahren, die in der Kinder- und Jugendliteratur vom feministischen Widerstand gegen die zweigeschlechtliche „Ordnung“ von Mädchenbüchern versus Abenteuerbüchern geprägt waren, wichtiger Teil in Lesebüchern, Klassenlektüren und Leselisten. Solche Texte stellen ein „Experimentierfeld dar, in dem unterschiedliche Variationen und alternative Möglichkeiten von Identitäten durchgespielt werden können“ (Krammer 2013, S. 15). Die bewusst dekonstruktive Praxis, in geschlechtshomogenen Gruppen unterschiedliche Lektüren zum gleichen Thema zu lesen oder den gleichen Text mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen für Mädchen- bzw. Jungengruppen bearbeiten zu lassen, ist ein Beispiel für „reflexive Koedukation“ (Faulstich-Wieland, 1991). Je nach Alter der SchülerInnen eignen sich solche Unterrichtsssettings durchaus für die Weiterentwicklung von Lesekompetenz und den Erhalt von Lesemotivation. Allerdings hat man mit so einem Leseunterricht auch Teil an der Konstruktion von geschlechtstypischem Leseverhalten. Die Dramatisierung von Geschlecht als Differenzierung in der Unterrichtsorganisation verlangt in diesem Fall daher eine reflektierte Bearbeitung der Differenz *Mädchen- versus Jungengbücher*, um nicht einer Verstärkung des Habitus und der damit verbundenen Präferenzen Vorschub zu leisten.

3 Gender Mainstreaming und Diversitätsmanagement

Die soziale Praxis des Lesens und Schreibens der Jugendlichen ist mit ihren sozialen Umwelten eng verwoben bzw. Teil davon. Sie haben eine „Geschichte“ – eine Lese- und Schreibbiografie –, die sie zu lesestarken oder lese schwachen SchreiberInnen oder Nicht-SchreiberInnen macht. Ihre literale Praxis ist unter ande-

rem bestimmt von kulturellen Ressourcen und dem Habitus der Herkunftsfamilie sowie von Geschlechterstereotypen der Mediengesellschaft¹ (vgl. Fenkart 2012). Auch Lehrerinnen und Lehrer bringen ihren Habitus und ihre Präferenzen in den Unterricht ein. Sie dienen als Rollenvorbilder und haben damit Anteil an der Persönlichkeitsentwicklung sowie am Lese- und Mediennutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler. Gender Mainstreaming verlangt daher zu allererst die professionelle Reflexion der Lesebiografie der Lehrerinnen und Lehrer.

In der Leseerziehung sind unterschiedliche Strategien denkbar:

- 1) Folgt man dem Ansatz des *Gender Mainstreaming*², würde die Lehrperson zwar bewusst Lektüren anbieten, d. h. die Mädchen- oder Jungeninteressen ansprechen, aber nicht vorgeben, welches Buch für welches Geschlecht gedacht ist.³ Die Wahl der Lektüre wäre der jeweiligen (geschlechtshomogenen) Gruppe freigestellt. Mit diesem Ansatz lässt sich Geschlechtersensibilität im Leseunterricht zwar schulen, man läuft damit aber auch Gefahr, an der weiteren Konstruktion von Geschlechterstereotypem Verhalten mitzuwirken. Annedore Prengel schreibt schon 1993: „Wir können nicht nicht ‚konstruieren‘“ (ebd., S. 136). Folgerichtig müsste eine Lesedidaktik der Vielfalt (in Anlehnung an die Pädagogik der Vielfalt) bewusst und intentional Verschiedenheit – Diversität – als Ressource für transdifferente Leseszenarios sehen.
- 2) Folgt man der Idee des *Diversity Management*, kommen zum Differenzbereich Geschlecht noch andere Differenzbereiche hinzu, so zum Beispiel Leistungsfähigkeit und Sprachstand. Unterscheiden sich die Lektüreangebote auch nach Textschwierigkeit und die Aufgabenstellungen nach Kompetenzstufen, ist Geschlecht nicht mehr das einzige Merkmal, dann bestimmen auch die Lesekompetenzstufe und das Sprachniveau die Zusammensetzung der Gruppe oder den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Nicht *Doing Gender* steht im Vordergrund sondern *Doing Reader*.⁴

1 Ein Umstand, zu dem letztlich auch PISA- und PIRLS-Studien beitragen, indem sie diese Unterscheidung weiter bestätigen und damit reproduzieren.

2 Gender Mainstreaming ist ein Maßnahmenpaket der österreichischen Regierung (BMUKK: Aktionsplan 2003) und zielt im Bereich der Schule „auf Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter und erfordert die Berücksichtigung von Gender-Aspekten auch im Bereich der Schul- und Bildungspolitik. Gender Mainstreaming in der Schule bedeutet, die Gender Perspektive in allen Bereichen des Lernens und Lehrens, in der Organisation Schule und im Handeln aller Beteiligten zu verankern, um geschlechtergerechtes Lernen zu ermöglichen“ (BMUKK 2003). Maßnahmen sind geschlechtersensibler Unterricht, geschlechtersensible Berufsorientierung und spezifische Fördermaßnahmen für „das eine oder andere Geschlecht“ (ebd.).

3 In vielen Fällen sind allerdings Layout und Titel häufig schon geschlechtstypisch markiert (vgl. Fenkart 2012, S. 177), sodass die Auswahl vorhersagbar ist.

4 Vgl. dazu auch *Doing Student* (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004)

3.1 Gender Mainstreaming und Diversity Management als Teilaspekt von Unterrichtsprojekten

Ausgangspunkt für dieses Kapitel ist die Überlegung, dass ein guter Unterricht Heterogenität in der Gruppe wahrnimmt und in Planung, Durchführung und Reflexion die individuellen Bedingungen der SchülerInnen berücksichtigt, im besten Fall sogar als Ressource genützt wird.

Die vorliegenden exemplarischen Analysen basieren auf der Begleitforschung zum IMST-Themenprogramm „Schreiben und Lesen – kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert. Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung. 2010–2012“, Institut für Deutschdidaktik. IMST („Innovationen Machen Schulen Top“) ist ein langfristiges Fortbildungs- und Forschungsprogramm an der Universität Klagenfurt, das auf die Verankerung von Fachdidaktik in Unterricht sowie LehrerInnenaus- und -fortbildung abzielt.⁵ Neben lese- und schreibdidaktischen Fragestellungen müssen die teilnehmenden LehrerInnen während des Projektjahres den Genderaspekt verpflichtend in Planung, Durchführung oder im Endbericht berücksichtigen. Im Vordergrund stehen für die LehrerInnen allerdings fächerübergreifende Aspekte, Schreibunterricht in Sach-Fachfächern, Leseförderung und andere didaktische Fragestellungen. Das Leitungsteam unterstützt die LehrerInnen in Workshops und individuellen Beratungssettings während des Projektes. Parallel zu dieser operativen Schiene begleitet das Team die Evaluation und den Schreibprozess mit spezifischen Schreibsettings. Dabei wird die Beschäftigung mit dem Genderaspekt eingefordert. Ausgewertet werden 38 Projekt-Endberichte, die die TeilnehmerInnen mit Methoden der Aktionsforschung erstellten.

Obwohl die Ergebnisse der PISA-Testungen und anderer Studien den Unterschied in den Leseleistungen von Mädchen und Jungen deutlich sichtbar machen, schlägt sich die Bereitschaft der LehrerInnen, sich vermehrt mit der Genderthematik zu beschäftigen, nicht in einem Anstieg an einschlägigen Projekteinreichungen im Themenprogramm „Schreiben und Lesen“ nieder. Das interdisziplinäre Leitungsteam setzt daher verschiedene Maßnahmen, um Gendermainstreaming und die Verankerung von Genderaspekten in den Projekten der TeilnehmerInnen sicherzustellen: Einführungen und Beratung durch das IMST-Gendernetzwerk; Forschungsbasierte Inputs zu geschlechtersensibler Lese- und Schreibdidaktik; Beratung in der Projektentwicklungsphase; Verankerung des Genderaspekts durch verpflichtende Fragestellung im Zwischenbericht, im Peer-Review-Verfahren für den Schreibprozess und im Endbericht.

Mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1991) werden die Projekte derzeit kategorisiert. Für den vorliegenden Beitrag scheinen die

5 Gefördert und wissenschaftlich begleitet werden Unterrichtsprojekte mit LehrerInnen der Fächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft, Informatik und verwandten Fächern. Die Verfasserin war von 2010 bis 2013 Mitglied des Leitungsteams „Schreiben und Lesen“.

Kategorien „Dramatisierung von Geschlecht und Diversität“, „Themen und Interessensgebiete“, „Selbstkonzept und Identitätsorientierung“, „Textauswahl“, „Geschlechterrollen und Rollengestaltung“ besonders interessant.

Im Unterschied zu top-down Forschungsprojekten bilden die Projektberichte der LehrerInnen die Vielschichtigkeit der Unterrichtswirklichkeit ab. Das macht die Texte „dicht“ (vgl. Geertz 2001) und ermöglicht einerseits Erkenntnisse auf verschiedensten Ebenen (Haltungen, Kompetenzen, Handlungen), erschwert aber andererseits die Vergleichbarkeit der Daten. Die Projektberichte werden daher wie Fallstudien verwendet.

3.1.1 Dramatisierung von Geschlecht und Diversität

Gender wird nur in wenigen Projekten explizit zum Thema gemacht bzw. dramatisiert. Dies geschieht über Textauswahl, Gruppenzusammensetzung oder Aufgabenstellung. Dazu werden im Folgenden drei Projekte analysiert.

Das Projekt „Einstein konnte lesen. Naturwissenschaft und Literatur“ (Strauß 2012), das fächerübergreifend in Deutsch, Chemie, Chemielabor und Geschichte durchgeführt wurde, ist das einzige, das die geschlechtstypischen Defizite im literarischen bzw. sachorientierten Lesen zum Thema macht – also für die Klasse sichtbar macht bzw. dramatisiert. Ziel des Unterrichts in einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Klasse war, die Jungen vermehrt zum literarischen Lesen und die Mädchen zur Beschäftigung mit Sachtexten anzuleiten. Dazu werden von der Lehrerin literarische Texte ausgewählt, die sich mit naturwissenschaftlichen Inhalten beschäftigen. Die Intention, „vor allem die Burschen durch die naturwissenschaftlichen Inhalte [in literarischen Texten] vermehrt zum Lesen anzuregen, hat sich nicht erfüllt“ (ebd., S. 19). Allerdings profitieren die Jungen auf einer anderen Ebene vom didaktischen Konzept, das als Präsentationsform eine Inszenierung verlangt. Sie nehmen an der dramatisierten Vorstellung ihrer Gruppenarbeiten aktiv teil und erfahren so Anschlusskommunikation und Anschlusshandlung. Erfolgreich im Sinne des Projektziels ist das Projekt bei jenen Mädchen, die vorher schon mehr lasen. Sie geben an, nun „vielleicht mehr Bücher mit naturwissenschaftlichen Inhalten zu lesen“ (ebd., S. 19). Eine Erweiterung der Lese Modi gelingt also nur bei den Mädchen, die Jungen erfahren eine Entwicklung im Selbstkonzept und in der Kommunikation.

Im Projekt „Vom Buch zum Drehbuch zum fertigen Film“ (Reder 2011), das in einer polytechnischen Schule umgesetzt wurde, bildet der Bibliothekar, der Mathematiklehrer ist, bewusst heterogene Gruppen. „Als [die Jungen] erkannten, dass sie von ihrer Gruppe ‚ernst‘ genommen wurden, brachten sie sich viel mehr ein, als sonst im Unterricht“ (ebd., S. 41). Durch diese Anerkennung jenseits der Geschlechterstereotype, war es den Jungen möglich, an der gemeinsamen Arbeit und an der Anschlusskommunikation zu partizipieren – allerdings weil die Mädchen in der Gruppe „die Jungen akzeptierten und einbanden“ (ebd., S. 41). In die-

sem Projekt ist Gender *nicht* das offensichtliche Thema. Ich-Stärkung und Engagement für eine Sache führen zu einer Veränderung des Lesehabitus und den damit verbundenen Präferenzen. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Tatsache, dass der Lehrer als Mann und Mathematiker ein Rollenvorbild für die Jungen ist. Sie können sich mit dem Leseangebot und den damit verbunden Aufgaben leichter identifizieren. Es entfällt die sonst oft notwendige Abgrenzung von Deutsch als scheinbar weiblichem Fach.

Ausgangspunkt für das Projekt „Okul – Türkisch in der Schule“ (Krebs 2011), das mit einer ethnisch sehr heterogenen Arbeitsgruppe durchgeführt wurde, war der Wunsch eines Klassenlehrers nach einer Fördermöglichkeit für männliche Schüler mit Migrationshintergrund. Der Lehrer entwickelt dafür eine Aufgabenstellung, die für die (schulische) Lebenswelt der Jungen von Bedeutung ist. Sie sollen eine zweisprachige Lern-Plattform entwickeln – ein Produkt für ihre türkische „Community“ an der Schule, die mit Lernproblemen kämpft. Diese „Ermutigungsstrategie“ gelingt über die „Zuteilung der Expertenrolle“ (ebd., S. 24) an die Schüler als zweisprachige Experten. Dieses Projekt schafft Selbstsicherheit: Die Schüler können sowohl ihre zweisprachigen Kompetenzen als auch ihr Knowhow im Informatikbereich einbringen. Das führt zu einem hohen Commitment. Die Intervention auf der Ebene der Identität – in diesem Fall der ethnischen Diversität – wirkt sich auch auf die Verhaltensebene aus. Die bis dahin wenig leistungsorientierten Schüler verändern ihre Arbeitshaltung und erfahren eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Spracherwerb, Lesen und Schreiben werden für die Schüler nicht als Unterrichtsinhalt deutlich sichtbar – werden also nicht *dramatisiert*. Dennoch oder gerade deswegen arbeiten die Jungen mit großem Engagement mit.

3.1.2 Themen und Interessensgebiete

Die enge Anbindung von Interessensbereichen und Textsorten an das Geschlecht kann im Verlauf der Lesesozialisation zum Verlust an Leseinteresse und Lesefreude führen, wenn etwas „nicht mehr Thema“ ist oder sein darf, weil es nicht in das Rollenbild passt. Themen, die aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammen oder aus anderen Gründen ihr Interesse wecken, haben Auswirkungen auf Sachkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (personale Kompetenz). Sie bewirken außerdem eine Veränderung im Leseverhalten: „Einige Burschen, die im Fach Deutsch sonst immer eher schlechtere Leistung hatten, blühten regelrecht auf und schreiben auch inhaltlich bessere Texte als sonst“ schreibt Gabriel (2011) im Projektbericht „Lesen und Schreiben mit Computerspielen“ (ebd., S. 24). In diesem Projekt sind Computerspiele, die zur alltäglichen literalen Praxis der SchülerInnen gehören, Gegenstand des Unterrichts. Die SchülerInnen profitieren über die Anschlusshandlungen und Anschlusskommunikation. Sie geben sich gegenseitig Hilfestellung und „haben etwas zu sagen“ – daher werden ihre Texte besser. Die Entwicklung literaler Kompetenzen geht Hand in Hand

mit den Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen. Lesen, Schreiben, Mediennutzung sind integrative Teile der Persönlichkeitsentwicklung. Identifikatorisches Lesen, das Ausprobieren von Identitäten und Rollen lässt sich nicht nur in erzählender Literatur erleben. Dieses Lesen zur Persönlichkeitsbildung als „Selbstkonzeptionelles Lesen“ findet auch im Sachbuchbereich statt (vgl. Graf 2002, S. 59). Maßgeblich ist die Leseintention: Will man Informationen erhalten oder sich in der Haltung der „Tagträumende Sachbuchlektüre“ (Graf 2009) mit ForscherInnen identifizieren und neue Interessensgebiete entdecken. Das Kennenlernen von Sachliteratur ist daher auch für Schul-, Berufs- und Studienwahl ein wichtiger Wegweiser.

3.1.3 Selbstkonzept und Identitätsorientierung

Es zeigt sich in vielen Projektberichten, dass die Stärkung der Lese- und Schreibkompetenz Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Motivation der Jugendlichen hat. Dies gelingt unabhängig davon, ob die Lehrpersonen Persönlichkeitsentwicklung als Ziel verfolgen. Im oben erwähnten Filmprojekt (vgl. Reder 2011) liegt der Erfolg vor allem in der gegenseitigen Akzeptanz, sodass Jungen in der ihnen sonst als unmännlich erscheinende Domäne ernsthaft mitarbeiten wollen. Allerdings macht gerade auch dieses Projekt deutlich, dass die Aufgabenverteilung, wenn sie ungesteuert bleibt, klassische Rollenbilder fortschreibt, indem die praktischen Aufgaben den Jungen überlassen werden. Die Mädchen leisten einmal mehr die Arbeit der sozialen Einbindung der Jungs in die Gruppe.

Im Projekt „Lese-Gang oder Gemma Lesen! Zweisprachiges Vorlesen im Kindergarten“⁶ (vgl. Fechter 2012) steht die Interdependenz von Ethnizität, Sprache und Geschlecht im Fokus der Lehrperson. Sie möchte eine Veränderung der Selbstwahrnehmung und Verbesserung der Lesekompetenz erreichen (vgl. ebd., S. 11) und in weiterer Folge Verständnis für andere Sprachen und Kulturen (vgl. ebd., S. 7) bewirken. Die 15-jährigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus sozio-ökonomisch schwierigen Herkunftsfamilien sollen in Kindergärten sowohl in ihren Erstsprachen als auch in Deutsch als Zweitsprache vorlesen. Wie im Projekt „Einstein konnte lesen“ (Strauß 2012) ist ein Theaterworkshop zur Stärkung der Persönlichkeit Teil des didaktischen Konzepts. Gerade für die Jungen besteht die Herausforderung auch in der Auseinandersetzung mit der Rolle des Vorlesers. Der Erfolg des Projekts liegt neben der deutlichen Verbesserung der Lesekompetenz vor allem in der Erweiterung des Rollenrepertoires und der Erkenntnis, dass sowohl Mädchen als auch Jungen später einmal ihren eigenen Kindern vorlesen möchten; und das auch in ihren jeweiligen Erstsprachen. Wie im Projekt „Okul – Türkisch in der Schule“ (Krebs 2011) ist Spracherwerb und Mehrsprachig-

6 Umgangssprachlich für „Gehen wir lesen!“

keit Gegenstand des Projekts. Aus dieser Dramatisierung entsteht hohe Identifikation. Die eigene mehrsprachige, multiple Identität ist Ausgangspunkt und Ressource. *Doing ethnicity* und *Doing reader* ergänzen sich. Die schwachen, vor allem männlichen Leser trainieren und erweitern ihre Lesekompetenz. Außerdem wird das Projekt auf der Ebene des Selbstkonzepts wirksam.

3.1.4 Textauswahl, Geschlechterrollen und Rollengestaltung

Die Textauswahl braucht ein hohes Maß an Geschlechtersensibilität auf Seiten der Lehrkräfte. Die Steuerung über Textangebote und Aufgabenstellungen sollten immer in Zusammenhang mit rollentypischen Präferenzen und Kompetenzen gesehen werden. Im Querbeet der Projekte zeigen sich verschiedenste Ausformungen. Auch wenn gezielt literarische Texte mit naturwissenschaftlichen Inhalten („Einstein konnte lesen“) angeboten werden, kann sich dennoch eine geschlechterstereotype Ausrichtung ergeben. Während eine Mädchengruppe „künstliche Befruchtung“ als Thema wählten, interessierten sich die Jungen für die Biografie Einsteins. In einem Projekt zu naturwissenschaftlichem journalistischem Schreiben für die Sekundarstufe II („Young Science Journalism“) gibt es die Tendenz, dass Mädchen eher die „weichen“ gesellschaftlichen und ethischen Fragestellungen wählen, Jungen gerne die „harten“ nüchtern naturwissenschaftlichen Themen bearbeiten (vgl. Simon 2012, S. 12).

Im Projekt „Zu cool für Geolino“ (vgl. Nösterer-Scheiner 2011), das mit einer Integrationsklasse durchgeführt wurde, werden Analysen von Jugendmagazinen auch unter der bewussten Berücksichtigung von Rollenklischees angeleitet. Am Projektbeginn und -ende wird auch das Mediennutzungsverhalten der 13-Jährigen abgefragt und hier zeigt sich, dass zum Abschluss nur „jene Magazine, deren Zielgruppe in Layout und Inhalt deutlich Mädchen ansprechen“, *nicht* an LeserInnen dazu gewinnen. Alle anderen Jugendmagazine werden häufiger genutzt als zu Beginn. Über die bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtstypischen Inhalten und Marketingstrategien scheint hier eine Rollenerweiterung gelungen zu sein. Interessen sind wichtiger als Doing Gender. So können andere Lesemodi und andere Genres ausprobiert werden.

Generalisierend kann festgestellt werden, dass Mädchen eher eine Erweiterung ihrer Präferenzen und ihrer Lesemodi erfahren, Jungen eher ein vorsichtiges Herantasten an differente Rollengestaltung (oder sie werden in ihren zugewiesenen Rollen bestätigt). Die ersten Analysen machen auch deutlich, dass bewusstes Gender Mainstreaming und Diversity Management noch in den Anfangsschuhen steckt. Geeignete Fortbildungskonzepte müssten darauf achten, welche Auswirkungen Interventionen auf der Ebene des Lesens und Schreibens auf den Genderaspekt, auf Identitätsorientierung und Persönlichkeitsentwicklung haben. Dazu kommt die bewusste Steuerung von Textauswahl, Aufgabenstellung und Gruppenprozessen.

4 Transdifferente Leseszenarios als didaktische Antwort

In der Realität des heterogenen Klassenzimmers müssen Lehrkräfte mit den vielfältigen Lebenswelten, sozioökonomischen Bedingungen, geschlechtstypischen Präferenzen und mit den unterschiedlichen Kompetenzen der SchülerInnen umgehen. Geschlecht, Schicht und Habitus bestimmen die Differenzlinien zwischen weiblicher und männlicher Lese- und Medienpraxis, zwischen lesenahen und lesefernen Familienkulturen. Weder die Überwindung der Differenzen noch ihre Kompensation sind zufriedenstellende Ziele. Das heißt, dass beispielsweise das Selbstkonzept als Leserin oder Wenig-Leserin als momentaner Identitätsentwurf verstanden werden kann, der nicht endgültig, sondern je nach Situation veränderbar ist (vgl. Fenkart 2013, S. 25). Heterogene Klassen sind die Handlungsfelder, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sozio-ökonomischen, ethnischen und kulturellen Familienkulturen bewegen. Ziel eines geschlechter-sensiblen Leseunterrichts ist die Dekonstruktion von binären Mustern wie männliche oder weibliche Lesepräferenzen, Lesen oder Nicht-Lesen, informierendes oder unterhaltendes Lesen.

Transdifferente Leseszenarios versuchen den Jugendlichen andere Handlungsräume zu eröffnen, in denen sie jenseits von geschlechtertypisierenden Askriptionen ihre eigenen Interessen entwickeln, unterschiedliche Lesemodi ausprobieren und selbstkonzeptionelles Lesen entdecken können. Das Denkmodell der Transdifferenz (vgl. Allolio-Näcke et al. 2011) ist als Gegenentwurf zu binären Mustern zu verstehen, das Zugehörigkeit nicht in Entweder-Oder-Positionen versteht (zugewandert – einheimisch, deutsch – nicht-deutsch, männlich – weiblich, das Eigene – das Fremde), sondern Überlagerungen und Mehrfachzugehörigkeiten als „Normalfall“ sieht. Transdifferenz bedeutet hier, dass andere als die vertrauten (erlernten) Interaktionen und Präferenzen im geschützten didaktischen Raum entdeckt werden können (Fenkart 2013, S. 25).

In solchen Unterrichtsettings geht es also um eine Erweiterung der literalen Praxis und um die Erfahrung von Mehrfachzugehörigkeiten, indem digitale Texte und Printtexte, Hörbuch und YouTube-Sequenz, literarisches Buch und Sachtext kombiniert werden können. Die Jugendlichen sollen im didaktisch organisierten Raum des Unterrichts andere Lesehaltungen und Lesemodi kennenlernen und erproben, als die sie aufgrund der geschlechtstypischen oder schichtspezifischen Zuschreibungen für sich als passend bzw. identitätsstiftend praktizieren würden. Sie können im Rahmen von Aufgabenstellungen, die verschiedenen Textsorten, Genres und medialen Erscheinungsformen verbinden und andere – transdifferente – Lesehaltungen entwickeln. Das didaktische Setting inszeniert Anschlusskommunikation und Anschlusshandlungen, die andere als die scheinbar geschlechtsspezifischen Interaktionen erlaubt. Die Transdifferenz-Erfahrung im Schonraum Schule kann zu einer Erweiterung der eigenen Rollenmöglichkeiten erlebt werden. Voraussetzung für transdifferente Unterrichtsszenarios ist

der reflektierte Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit den eigenen Lese- und Mediennutzungspräferenzen, Wissen über Lesesozialisation, Heterogenität und (multiple) Identitäten. Diese professionelle Haltung ist Gegenstand des Gender Mainstreaming und Diversity Management.

In den didaktischen Szenarios werden Perspektiven entwickelt, wie Deutschunterricht zu einer Erweiterung der Handlungsspielräume der einzelnen SchülerInnen beitragen kann. Langfristiges Ziel ist die Dekonstruktion eines zu engen sozialisationsbedingten Lesehabitus, der Einschränkungen in der Teilhabe an der Gesellschaft zur Folge hat und geschlechterstereotype bzw. schichtspezifisch bedingte literale Praxis weiter fortschreibt. Transdifferenz in der Wahl von Texten, Medien und Aufgaben soll zu einer bewussten Veränderung im Lese- und Schreibverhalten und in der Mediennutzung führen (vgl. Fenkart 2012, S. 222).

Literatur

- Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.) (2005): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt, New York: Campus
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA
- Beinzger, Dagmar (1999): Pädagogische Reflexionen zum System der Zweigeschlechtlichkeit in den Medien. In: Barbara Rendtorff; Vera Moser (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 201–222
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim, München: Juventa
- Faustich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Fenkart, Gabriele (2013): Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: Margit Böck; Gabriele Fenkart (Hrsg.): *Literale Praxis von Jugendlichen*. ide 1/2013, S. 16–30
- Fenkart, Gabriele (2012): Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung. Weinheim: Beltz Juventa
- Geertz, Clifford (2001): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 7. Aufl.. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Graf, Werner (2009): Tagträumende Sachbuchlektüre. In: *Reihe Arbeitsblätter für die Sachbuchforschung*. Hrsg. vom Forschungsprojekt „Das populäre Sachbuch im 20. Jahrhundert“, Heft 17. Berlin, Hildesheim
- Graf, Werner (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (= Deutschunterricht Grundwissen Literatur; 2)

- Graf, Werner (2002): Literarische Sozialisation. In: Klaus-Michael Bogdal; Hermann Korte (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 49–60
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Warburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Die Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahlert, Heike (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Doris Lemmermöhle; Dietlind Fischer; Dorle Klika; Anne Schlüter (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 20–44
- Krammer, Stefan (2013): Ich bin ich bin ich ... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften. In: Andrea Moser-Pacher; Hajnalka Nagy (Hrsg.): *Identitäten*. 3/2013. In: *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 9–17
- Mayring, Philipp (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Heiner Keupp; Lutz von Rosenstiel; Stephan Wolff (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union, S. 209–213
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich
- Westphal, Manuela (2005): Geschlechtergerechtigkeit als Problem der Bildung des Bildungssystems. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81 (1), S. 21–37

Projektberichte:

- Fechter, Regina (2012): Lese-Gang oder Gemma lesen! Zweisprachiges Vorlesen im Kindergarten. [https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Lese-Gang_oder_Gemma_lesen!_Zweisprachiges_Vorlesen_im_Kindergarten](https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Lese-Gang_oder_Gemma_lesen!_Zweisprachiges_Vorlesen_im_Kinderergarten). Zugriffen: 8. Dezember 2013
- Gabriel, Sonja (2011). Lesen und Schreiben mit Computerspielen. https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Lesen_und_Schreiben_mit_Computerspielen. Zugriffen: 8. Dezember 2013
- Krebs, Michael (2011). Okul – Türkisch in der Schule. https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Okul_-_Türkisch_in_der_Schule. Zugriffen: 8. Dezember 2013
- Nösterer-Scheiner, Sylvia (2011). Zu cool für Geolino? Von der Analyse in die Redaktion. https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Zu_Cool_für_Geolino%3F_Von_der_Analyse_in_die_Redaktion
- Reder, Martin (2011): Vom Buch zum Drehbuch zum fertigen Film https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Vom_Buch_zum_Drehbuch_zum_fertigen_Film. Zugriffen: 8. Dezember 2013

- Simon, Uwe (2012). Young Science Journalism – Schüler verfassen naturwissenschaftliche Zeitungsartikel. https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Young_Science_Journalism_-_SchülerInnen_verfassen_naturwissenschaftliche_Zeitungsartikel
- Strauß, Doris (2012). Einstein konnte lesen. Naturwissenschaft und Literatur. https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Einstein_konnte_lesen_-_Naturwissenschaft_und_Literatur. Zugegriffen: 8. Dezember 2013

Soziale Platzierung und kulturelle Identität

3

Verachtung

Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung

Stefan Wellgraf

1 Einleitung

Die Übergangszeit am Ende der Schullaufbahn spielt für Jugendliche in der Regel eine zentrale Rolle im Prozess der Formierung und Festigung von Identität. Die Frage „Wer bin ich?“ stellt sich beim Verlassen der Schule mit besonderem Nachdruck und wird häufig gekoppelt mit der Frage „Was möchte ich werden?“. Identitätsbildungsprozesse sind in diesem Zeitraum folglich eng mit Vorstellungen zur momentanen Situation und Erwartungen an die eigene Zukunft verbunden. Doch die Begriffe „Hauptschule“ und „Hauptschüler“ sind seit einigen Jahren mit einer Fülle von negativen Assoziationen aufgeladen. Fragt man Hauptschüler, was ihrer Meinung nach andere über sie denken, wählen sie abwertende Bezeichnungen wie „dumm“, „faul“ oder „Psycho im Kopf“. Manche Hauptschullehrer beschreiben ihre eigene Schule als „Irrenhaus“, „Idiotenschule“ oder „Behindertenschule“. Die Identitätsfrage nach dem „Wer bin ich?“ stellt sich für Hauptschulabgänger folglich unter erschwerten Bedingungen und auch auf die Frage nach den Zukunftsaussichten gibt es meist nur enttäuschende Antworten. Hauptschüler wünschen sich in der Regel eine gesicherte Existenz auf der Basis eines festen Arbeitsplatzes und familiärer Geborgenheit. Angesichts ökonomischer Ausschlussmechanismen und sozialer Stigmatisierung werden sie jedoch bei der Ausbildungsplatzsuche vor allem mit Misserfolgen und Demütigungen konfrontiert.

Dieser Beitrag verfolgt anhand Berliner Hauptschüler die problematischen Prozesse der Identitätssuche im Zusammenhang verweigerter Anerkennung. Identität wird dabei nicht essentialistisch als objektive Übereinstimmung mit einer bestimmten Kultur oder einem Lebensstil verstanden, sondern konstruktivistisch als ein Problem des Selbstverstehens oder der reflexiven Selbstverortung (vgl. Reckwitz 2001). Diese für den aktuellen Identitätsdiskurs charakteristische Bedeutungsverschiebung hin zu kontingenten Selbstzuschreibungen bedeutet jedoch nicht, dass diese vollkommen frei wählbar sind, vielmehr zeigt das Beispiel Berli-

ner Hauptschüler wiederkehrende Probleme der Selbstverortung im Kontext von Exklusion. Auf der Basis einer ethnografischen Feldforschung – von Februar 2008 bis zum August 2009 begleitete ich achtzehn Hauptschüler in den Berliner Bezirken Wedding, Neukölln und Lichtenberg während ihres letzten Schuljahres sowie in den ersten Monaten nach Verlassen der Schule (vgl. Wellgraf 2012) – werde ich zunächst das Problem der Verachtung von Hauptschülern im Kontext von Schule und Ausbildung herausarbeiten und anschließend emotionale und subversive Reaktionsweisen der Schüler skizzieren.

2 Die gesellschaftliche Produktion von Verachtung

Selbstwahrnehmungen entstehen nicht in sozialer Isolation, sondern in der Auseinandersetzung mit Anderen. In diesem dialogischen Charakter der menschlichen Existenz sieht der Philosoph Charles Taylor (1993) die Bedingung für ein menschliches Grundbedürfnis nach Anerkennung. Nichtanerkennung kann in dieser Sichtweise als eine Form von Unterdrückung verstanden werden und zu Identitätsverletzungen führen. Vor allem Honneth (1992) hat im Anschluss an Mead (1934) darauf hingewiesen, dass eine gelungene Identitätsbildung die Erfahrung intersubjektiver Anerkennung voraussetzt. Die folgenden philosophischen Debatten, vor allem jene zwischen Fraser und Honneth (2003), haben das Bewusstsein dafür geschärft, dass identitätsspezifische Formen der Anerkennung eng mit Fragen der Verteilung von Gütern und Ressourcen verbunden sind. Anders als Mead geht Honneth nicht von einem kooperativen, sondern von einem konflikthaften Gesellschaftsmodell aus, weshalb sein Buch auch den Titel *„Kampf um Anerkennung“* trägt. Die Verweigerung von Anerkennung kann in dieser Sichtweise zu Identitätsproblemen führen, wobei Honneth (1992) zwischen den Ebenen der emotionalen, der rechtlichen und der sozialen Wertschätzung unterscheidet, denen auf individueller Ebene Formen des Selbstvertrauens, der Selbstachtung sowie der Selbstschätzung entsprechen. Das Problem der Anerkennung umfasst bei Berliner Hauptschülern häufig ein Zusammenkommen von allen drei Formen der Anerkennungsverweigerung, einer für die Identitätssuche äußerst problematischen Mischung aus sozialer Geringschätzung und kultureller Herabwürdigung mit prekären familiären Verhältnissen und fehlender deutscher Staatsbürgerschaft.

Honneth (2000) verwendet zur Bezeichnung von verweigerter Anerkennung den Begriff der „Missachtung“, mit dem er verdeutlicht, dass den Betroffenen grundlegende Ressourcen für eine gelingende Identitätsentwicklung vorenthalten werden. Ich spreche stattdessen in etwas abgewandelter Form von „Verachtung“, um die emotionale Dimension von sozialen Ausgrenzungsprozessen stärker zu betonen und um gleichzeitig zu akzentuieren, dass den Hauptschülern nicht nur etwas verweigert wird, sondern diese auch auf aktive Weise in ihrer Würde ver-

letzt werden.¹ Mit Verachtung meine ich eine auf negativen moralischen Zuschreibungen und emotionalen Abwehrmechanismen basierende Form der gesellschaftlichen Diskreditierung bestimmter Personen oder Bevölkerungsgruppen. Die gesellschaftliche Produktion von Verachtung bezeichnet demnach jenen sozialen Zuschreibungsmechanismus, durch welchen niedriger sozioökonomischer Status mit sozialer Geringschätzung verbunden wird und somit gleichsam demütigende Umgangsweisen gegenüber Hauptschülern produziert werden. Diese Verachtung ist deshalb besonders wirkmächtig, da sie in verschiedenen Lebensbereichen auftritt, etwa als impliziter und expliziter Vorwurf im Familienkontext oder in Form medialer Stigmatisierungsprozesse und öffentlicher Anschuldigungen. Im Folgenden werde ich den für die Identitätssuche von Hauptschülern besonders wichtigen Bereich von Schule und Ausbildung mit Blick auf Prozesse verweigerter Anerkennung betrachten.

Die Verachtung von Hauptschülern entfaltet bereits zu Beginn der Hauptschulzeit ihre destruktive Wirkung. Kaum jemand geht freiwillig an eine Berliner Hauptschule. Viele Lehrer wurden unfreiwillig an die Schule versetzt und gratulieren sich gegenseitig, wenn ihre Versetzungsanträge „endlich“ genehmigt werden. Schüler und Schülerinnen wechseln am Ende ihrer Grundschulzeit zwar mit unterschiedlichen Motiven und Vorstellungen an eine Berliner Hauptschule, doch viele von ihnen empfinden die häufig ungewollte Zuweisung zu diesem Schultyp als eine persönliche Niederlage. In retrospektiven Bemerkungen, wie „ich wollte eigentlich nicht hierher“ oder „die haben mich einfach hier hingeschickt“, wird deutlich, dass die Schulwahl weniger als eine selbstmotivierte Entscheidung, sondern als weitgehend vor- und fremdbestimmt wahrgenommen wird. Ein Schüler protestierte gegen die unfreiwillige Kategorisierung als Hauptschüler, indem er den Besuch des ersten Schultages verweigerte. Die Hauptschulzeit beginnt in diesem Fall nicht mit einem freudigen und erwartungsvollen ersten Schultag voller neuer Anregungen, sondern mit einem beschämenden Gefühl der Degradierung und der trotzigen Weigerung, sich am zeremoniellen Schuljahresanfang zu beteiligen.

Am Ende der Hauptschulzeit stellt sich das Problem verweigerter Anerkennung vor allem bei der Suche nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz. An der Anna-Seghers Hauptschule in Berlin-Wedding (alle Eigennamen sind anonymisiert) finden im Schuljahr 2008/09 nur zwei Absolventen einen Ausbildungsplatz. Vor allem rassistische sowie auf Status oder soziale Klasse bezogene Ausschlussmechanismen gehen dabei Hand in Hand. Auf sozialer Klasse basierende Ungleichheitserfahrungen sind den Schülern jedoch weniger zugänglich als rassistische Diskriminierungen, deren Wirkungen sie bewusster wahrnehmen und entsprechend leichter beschreiben können. Die amerikanische Anthropologin

1 Zur Unterscheidung zwischen „Missachtung“ und „Verachtung“ siehe Liebsch (2007). Zur Abgrenzung von „Verachtung“ gegenüber „Abscheu“ bzw. „Ekel“ siehe Miller (1997).

Sherry Ortner (2006, S. 63) spricht deshalb vom „hidden life of class“. Die folgende Szene aus dem Büro eines Sozialarbeiters vermittelt einen Eindruck von dem verdeckten Charakter einer mittels Bildungsabschlüsse reproduzierten Form der Ausgrenzung:

Feldtagebuch: Herr Lotringer, mit dem ich mich ganz gut verstehe und der sehr an meiner Forschung interessiert zu sein scheint, hat mich nach einem Gespräch heute eingeladen, ihm mal einen Nachmittag bei der Arbeit als Bewerbungshelfer zuzusehen. Eigentlich wollte ich mich eher in eine Ecke des Raumes zurückziehen, doch sein Büro ist ziemlich klein und neben mir sitzt eine mir unbekannte junge Sozialarbeiterin, weshalb wir alle ziemlich eng beieinander positioniert sind und uns gegenseitig angucken. Noch bevor wir uns richtig kennenlernen können, kommt Aysel herein, mit der ich mich schon einigen Male getroffen habe und erzählt, dass sie ein Praktikum bei einer Bank absolvieren möchte. Herr Lotringer meint, dies sei ohne Abitur sowieso aussichtslos, doch Aysel möchte es trotzdem probieren und erwähnt, sie habe am Telefon nicht verraten, dass sie auf eine Hauptschule gehe. Ihr wurde gesagt, sie solle ihre Bewerbungsunterlagen schicken, weshalb sie nun gekommen sei. Herr Lotringer interpretiert dies bereits als Absage, was Aysel sichtlich überrascht, willigt dann aber dennoch ein, die Bewerbung für sie zu schreiben. Aysel ist so aufgeregt, dass sie zittert und sich erst nach mehrmaliger Aufforderung hinsetzt. Die Szene ist etwas abstrus, da wir zu dritt um Aysel herumsitzen und keiner sich besonders wohlfühlen scheint. Vor allem der jüngeren Sozialarbeiterin scheint meine Präsenz nicht geheuer zu sein. Ich habe den Eindruck, sie befürchtet, ich wolle ihr ihren Platz streitig machen. Besonders abstrus wird die Szene beim Schreiben der Bewerbung. Den beiden Sozialarbeitern fallen häufig keine passenden Wörter ein. Ich versuche, mich zurückzuhalten, schlage dann aber doch gelegentlich ein paar Formulierungen vor, die dann von Herr Lotringer auch immer prompt angenommen werden. Als die beiden zunächst erfolglos ein Äquivalent für „sich auf einer weiterbildenden Schule weiterzubilden“ suchen und ich „sich auf einer weiterbildenden Schule zusätzlich zu qualifizieren“ empfehle, meint die Sozialarbeiterin, dass man „zusätzlich“ nicht nehmen könne, da ja ein Hauptschulabschluss eigentlich „nichts“ sei. Bei beiden schwingen immer wieder negative Wertungen in unbedachten Äußerungen mit. So bezeichnet Herr Lotringer den Hauptschulabschluss in Gegenwart der Schülerin als „Schrott“ und vergleicht die meisten Bewerbungen mit „Sputniks im Weltall“.

Neben den komplexen Beziehungen zwischen Forscher und Feld kommt in dieser Episode vor allem eines zum Vorschein: Die negative Sichtweise auf die Hauptschule. Sozialarbeiter bezeichnen den zu erwartenden Hauptschulabschluss in Gegenwart der Schülerin als „nichts“ oder als „Schrott“. Bewerbungsbemühungen scheinen aufgrund der Stigmatisierung der Hauptschule auf dem Arbeitsmarkt kaum Chancen auf Erfolg zu haben, selbst wenn es sich wie in diesem Fall nur um eine Bewerbung für ein unbezahltes Praktikum handelt. Die abfälligen Be-

merkungen der Sozialarbeiterin und die Tatsache, dass Aysel im Telefongespräch verschweigt, auf welche Schule sie geht, lassen sich als jene Formen verborgener persönlicher Verletzungen klassenbedingter Ungleichheit verstehen, die Richard Sennett und Jonathan Cobb (1972) in ihrem Buch *The Hidden Injuries of Class* am Beispiel US-amerikanischer Arbeiter in Boston zu Beginn der 1970er Jahre beschreiben. Der Wunsch nach sozialem Aufstieg stellt diese Arbeiter und ihre Kinder vor das Dilemma, ihre eigene Herkunft und die damit verbundenen Werte verleugnen zu müssen. Die damit verbundenen emotionalen Kosten sind Sennett und Cobb zufolge letztlich ein alltäglicher Ausdruck des Klassensystems.

Aysel, die in der Türkei eine erfolgreiche Schülerin war, schämt sich für ihre Schulkarriere und verschweigt diese im Telefongespräch mit einem Angestellten der Bank wohl auch deshalb, weil sie die Benachteiligung von Hauptschülern auf dem Arbeitsmarkt bereits erahnt. Ihr ungläubiges Erstaunen auf die Reaktion des Sozialarbeiters, der die Szene bereits als Ablehnung interpretiert und ihr Wunsch, sich dennoch zu bewerben, verdeutlichen jedoch, dass sie das Ausmaß ihrer Ausgrenzung eher noch unterschätzt. Ihr Gesprächspartner auf Seiten der Bank fragt nicht nach dem von ihr besuchten Schultyp, sondern ermuntert sie, sich schriftlich zu bewerben, was in diesem Fall wenig später zu einer Ablehnung führen wird. Klassenbedingte Ausschlussmechanismen sind offenbar so heikel, dass sie nicht im persönlichen Gespräch diskutiert, sondern bevorzugt indirekt geregelt werden.

Dem britischen Sozialtheoretiker Sayer (2005) nach ist soziale Klasse deshalb ein so beunruhigendes und unangenehmes Gesprächsthema, da darin einerseits die Ungerechtigkeit der gesellschaftlichen Chancenverteilung verborgen liegt und klassenbedingte Ausgrenzungen andererseits immer auch die moralische Bewertung einer Person umfassen.

Auch über diese Episode hinaus kann man immer wieder beobachten, wie das überwältigend negative Bild der Hauptschule und die moralische Abwertung von Hauptschülern in medialen und politischen Diskursen indirekt die Selbsteinschätzungen der Schüler und Lehrer sowie die gesamte Atmosphäre innerhalb der Schule prägen. Die Ursachen für das schlechte Bild der Hauptschule liegen in den strukturellen Bedingungen des deutschen Bildungssystems, aber auch in den begleitenden und zumeist legitimierenden Mediendiskursen begründet. Hauptschüler gelten medial als Sinnbild für die „Unterschicht“ – ein pejorativer Begriff, der nicht nur auf eine unterprivilegierte soziale Lage verweist, sondern auch auf negative Eigenschaften seiner Träger, wie „bildungsresistent“, „dumm“ und „moralisch verwahrlost“ (Lindner 2008, 15). Selbst wenn die von mir begleiteten Hauptschüler die Bezeichnung „Unterschicht“ selbst nicht verwenden, so werden sie doch auf vielfältige Weise mit diesen Zuschreibungen konfrontiert.

Bildungssoziologische Studien in Deutschland haben in den letzten Jahren nachdrücklich auf die Stigmatisierungserfahrungen von Hauptschülern hingewiesen: Knigge (2009) machte auf eine stark stigmatisierte kollektive Identität von

Hauptschülern aufmerksam, die sich zudem negativ auf die Motivation im schulischen Bereich auswirke und häufig deviantes Verhalten zur Folge habe. Unterwiesing (2002) und Mannitz (2006) haben darüber hinaus die besonders starken Akzeptanzprobleme von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum herausgearbeitet. Die von Lange-Vester (2005) interviewten Hauptschüler berichteten von Anerkennungsproblemen vor allem infolge von demütigendem und respektlosem Verhalten der Lehrer, so dass es nicht verwundert, dass Fink (2003) für Hauptschüler generell eine geringere Schulzufriedenheit sowie eine geringeres Selbstwertgefühl im Vergleich zu gleichaltrigen Schülern anderer Schultypen konstatierte.

Wie die Mehrzahl der Hauptschüler in Deutschland werden auch die Schüler der Anna-Seghers-Schule in Berlin-Wedding massiv mit klassenbedingten Ausschlussmechanismen und den sie begleitenden moralischen Delegitimierungen konfrontiert. Sie sind den negativen Wirkungen sozialer Ausgrenzung ungeschützt ausgeliefert, denn es fehlt ihnen weitgehend die Möglichkeit, ein vages Ungerechtigkeitsgefühl zu artikulieren und ihr Selbstwertgefühl auf diese Weise zu verteidigen. Soziale Herabsetzung wird gleichzeitig gesellschaftlich kaum sanktioniert, so können die beiden Sozialarbeiter die Schülerin in deren Gegenwart und bei gleichzeitiger Präsenz eines Forschers ungehemmt demütigen, ohne dass ihnen die Wirkungen ihres Handelns bewusst werden. Die gesellschaftliche Verachtung von Hauptschülern funktioniert auf eine so alltägliche und scheinbar selbstverständliche Weise, dass sie selbst von denjenigen unbewusst fortgeschrieben wird, die den Schülern versuchen zu helfen. Die soziale Akzeptanz moralischer Herabwürdigung und die gleichzeitige Verschleierung ihrer strukturellen Ursachen führen tendenziell zu einer individualisierten Wahrnehmung von Ausgrenzungserfahrungen. Formen klassenbedingter sozialer Ausschließung fließen demnach besonders häufig in die Selbstbeschreibungen der Akteure ein. Einzelne Schüler, wie die zitternd im Büro stehende Aysel, wirken deshalb besonders hilflos und verletztlich.

Die Zeit nach Verlassen der Schule ist für die von mir begleiteten Berliner Hauptschüler von Sorgen, Misserfolgen und Demütigungen geprägt. Bereits in der Hauptschule wird ihnen lediglich eine Karriere als Hausfrau, Krimineller oder Hartz IV-Empfänger prophezeit. Nach der Hauptschule scheitern sie in der Regel bei Bewerbungsgesprächen, Einstellungstests oder dem Versuch, ihren Schulabschluss zu verbessern. Sie fühlen sich als Praktikanten oder kostenlose Arbeitskräfte ausgebeutet und von wirtschaftlichen Entwicklungen benachteiligt. Die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstentwurfes erscheint unter diesen Umständen zunehmend fraglich, da Hauptschulabgängern systematisch Handlungsoptionen verstellt und Gratifikationen verweigert werden. Viele von ihnen machen daraufhin Erfahrungen im Scheitern. Sie werden aufgrund mangelnder Ressourcen und fehlender Anerkennung immer wieder in mitunter als existentiell wahrgenommene Problemlagen verwickelt. Versucht man die Situation der Hauptschul-

abgänger aus meiner Studie zusammenzufassen, entsteht ein deprimierendes Bild: Einige von ihnen reagieren trotzig, andere wütend oder zunehmend deprimiert. Manche finden schließlich einen Ausbildungsplatz, andere haben sich von ihren Zukunftsträumen bereits fast verabschiedet. Ihre Selbstvorstellungen werden zunehmend von Ängsten vor einem „Abrutschen“ in die Arbeitslosigkeit dominiert.

3 Gefühlslagen der Exklusion

Verachtung wird von den von mir interviewten und beobachteten Jugendlichen selten abstrakt in Bezug auf Strukturen sozialer Ungleichheit wahrgenommen. Stattdessen dominieren indirekte und meist stark emotional gefärbte Reaktionen. Dazu gehören beispielsweise Scham angesichts schlecht bewerteter Schulleistungen, Neid auf Bessergestellte, Wut auf den Lehrer und Angst vor Hartz IV, sowie manche ironisch verspielte und cool distanzierte Verhaltensweisen. Diese komplexen und miteinander verbundenen emotionalen Prozesse lassen sich nicht allein auf Ausgrenzungserfahrungen zurückführen, sie gewinnen aus dieser Sichtweise aber einen spezifischen sozialen Sinn. Begreift man Emotionen nicht als individualpsychologische Ausdrucksformen sondern als gesellschaftlich und kulturell produzierte Phänomene, dann eröffnet die Untersuchung von Gefühlslagen der Exklusion einen Blick auf das Problem der Identitätssuche im Kontext von verweigerter Anerkennung. Unterschiedliche emotionale und subversive Verhaltensweisen deuten dabei auf verschiedene Umgangsweisen mit dem Problem von Verachtung hin.

Scham und Neid: Die bereits erwähnten Negativgefühle zu Beginn der Hauptschulzeit lassen sich als Beispiele für Scham lesen, in denen auch ein versteckter Neid auf Personen an anderen Schultypen bereits angelegt ist. Die Beschämung darüber, als Hauptschüler zu gelten, setzt die Verinnerlichung einer moralisch belasteten Ordnungsvorstellung voraus, der zufolge Berliner Hauptschulen und ihre Besucher als rangniedrig und minderwertig gelten. Einmal als Hauptschüler abgestempelt, fällt es schwer, dieser negativ konnotierten sozialen Markierung wieder zu entkommen. Zuweisungen zur Hauptschule werden im Verlauf der Schulzeit nur selten revidiert und wenn, dann handelt es sich statistisch deutlich häufiger um einen Wechsel von der Real- zur Hauptschule als umgekehrt.² Ein soziales Schamgefühl entsteht, wie der Soziologe Neckel in seinem Buch „Status und

2 Anhand der Berliner Schulstatistik lässt sich zeigen, dass in der 9. und 10. Jahrgangsstufe zu Beginn des Schuljahres 2008 die Zahl der Schüler, die von einer Real- zu einer Hauptschule gewechselt waren, mehr als zehn Mal höher lag als die Zahl der Schüler, die von einer Haupt- zur einer Realschule wechselten. Amt für Statistik Berlin Brandenburg: Schüler der allgemeinbildenden Schulen in Berlin am 19. September 2008.

Scham“ (1991) herausgearbeitet hat, aus einem in sozialen Beziehungen erfahrenen geringen Maß an Anerkennung. Scham ist jedoch eine eher versteckte Emotion, die sich gerade dadurch auszeichnet, dass die Betroffenen nur ungern öffentlich darüber reden. Ähnliches gilt für Neid, denn kaum ein Hauptschüler würde zugeben, auf andere neidisch zu sein. Obwohl gerade Neid auf eine ungerechte Verteilung von Gütern und Chancen gerichtet ist, wird diese Emotion nicht als eine legitime Form der politischen Artikulation akzeptiert (vgl. Steedman 1986). Ngai argumentiert in ihrem Buch *Ugly Feelings* (1997), dass Neid meist als ein persönliches Defizit, als ein Mangel an Motivation oder Leistungsfähigkeit, als ein Ausdruck von negativen Charaktereigenschaften sowie als eine Form von Egozentrismus wahrgenommen wird. Durch die Sichtweise auf Scham und Neid als private und negative Emotion werden solche emotionalen Verhaltensweisen ihres kritischen Potentials beraubt. Statt sie als berechtigte Reaktionen auf eine ungleiche und ungerechte Gesellschaft zu deuten, wird den Jugendlichen in der Regel selbst die Schuld an ihrer Misere zugeschrieben. Da Hauptschüler größtenteils selber in dieser Sichtweise gefangen sind, lassen sich Scham und Neid auch nicht in „reiner“ Form untersuchen, sondern der Blick muss gerade auf die versteckten Formen von Scham und Neid gerichtet werden. Dabei gilt es im Blick zu behalten, wie durch solche Gefühle der Minderwertigkeit, bei denen Hauptschüler die über sie kursierenden Negativannahmen auf sich selbst beziehen, positive Identitätsbildungsprozesse massiv erschwert werden.

Wut: Knallende Türen, schreiende Lehrer, sich prügelnde Schüler – es lassen sich zahlreiche auffällige wirkende Beispiele für wütende Reaktionen an Hauptschulen finden. Wut- und Aggressivität sollten jedoch nicht nur mit Blick auf kurzfristige „Ausbrüche“ betrachtet werden, sondern in Bezug auf mit ihnen verschränkte Wertungen und moralische Standpunkte (vgl. Solomon 1988, 2008). Wut und Aggressivität artikulieren sich in dieser Sichtweise zwar mitunter plötzlich in bestimmten Momenten und Situationen, sie bauen sich jedoch über einen langen Zeitraum auf. Man kann solche emotionalen Praktiken folglich als dynamische Strukturen begreifen, die auf persönlichen Erfahrungen, Normvorstellungen sowie Wünschen und Erwartungen beruhen. Demnach existieren Emotionen nicht losgelöst von sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Im Kontext von Berliner Hauptschulen steht Wut häufig in Zusammenhang mit Demütigungen von Pädagogen. Besonders abwertende Bemerkungen, die auf ein persönliches oder intellektuelles Defizit hindeuten, wie sie im Zuge der gesellschaftlichen Produktion der Verachtung systematisch hervorgebracht werden, rufen wütende Reaktionen hervor. Hinzu kommen weit verbreitete kulturelle Vorurteile gegenüber muslimischen Migranten auf Seiten der meist ethnisch deutschen Lehrerschaft. Lehrermonologe über Themen wie die „Dummheit des Islams“ oder „Inzucht in türkischen Großfamilien“ provozieren bei muslimischen Schülern wütendes Entsetzen und haben in der Regel aggressives Verhalten gegenüber

den entsprechenden Lehrern zur Folge. Wütende Reaktionen von Jugendlichen sind im Kontext der Hauptschule jedoch hochproblematisch, denn sie werden nicht mit Blick auf die sie produzierenden Strukturen von Klassismus und Rassismus gedeutet, sondern als Regelverstöße von einem schulischen Disziplinarapparat geahndet, in dem das Prinzip des „harten Durchgreifens“ in den letzten Jahren im Umgang mit marginalisierten Jugendlichen die Oberhand gewonnen hat. Als überhart und ungerecht wahrgenommene Bestrafungen führen jedoch lediglich zu noch mehr Wut und Aggressivität innerhalb der Hauptschule. Diese gehen zudem einher mit einem Netz von Etikettierungen und Stereotypisierungen als „aggressiver Hauptschüler“, in dem sich vor allem jene Schüler ungewollt verfangen sehen, die versuchen, aus dem Kreislauf harscher und wütender Reaktionen aufeinander auszubrechen. Auf der einen Seite steht die Wut der SchülerInnen für den Kampf um ein positives Selbstverhältnis. Sie wehren sich gegen weit verbreiteten Unterstellungen – wie jener, Hauptschüler seien dumm oder der Islam rückständig – und versuchen ein Recht auf eine eigene Einschätzung ihres Lebens und ihrer Identität zu reklamieren. In manchen wütenden Reaktionen werden latente Ungerechtigkeitsempfindungen artikuliert, ein Aufbegehren, mit dem Schüler ihre Würde, angesichts einer Übermacht von negativen Fremdbildern, verteidigen. Gleichzeitig wirkt eine solche Form von Kritik etwas verzweifelt und unglücklich, denn sie basiert auf einem Subjektivierungsmechanismus, bei dem die negativen Vorhaltungen zumindest teilweise auf die eigene Position übertragen werden. Wütende Schüler stehen also vor dem Dilemma, die angeprangerten Stigmatisierungen ein Stück weit nachvollziehen zu müssen. So hat Liebsch (2007) zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass die Erfahrung, verachtet zu werden, durch eine moralische Gegenwehr des Verachteten nicht aus der Welt geschafft werden kann.

Angst: Fast alle Hauptschüler, die ich im Rahmen meiner Forschungen an Berliner Hauptschulen kennengelernt habe, beispielsweise die im Büro des Sozialarbeiters stehende Aysel, fürchten sich vor einem Leben in Arbeitslosigkeit und der Angewiesenheit auf staatliche Sozialleistungen. Diese Ängste verdichten sich häufig in visuellen Szenarien sowie in Schreckbildern wie „Hartz IV“, „Arbeitsamt“ oder „Jobcenter“. Angst artikuliert sich in meinem Untersuchungsfeld folglich vor allem als eine Angst vor dem Scheitern bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz, also davor, den normativen Anforderungen, die an einen erfolgreichen Eintritt in das Berufsleben gebunden sind, nicht zu genügen (vgl. Solga 2004). Die Angst vor Arbeitslosigkeit und die Angst vor der Angewiesenheit auf staatliche Sozialleistungen ist gerade deshalb besonders virulent, weil sie gleichzeitig besonders real zu sein scheint. Viele Hauptschüler fürchten sich vor genau dem beruflichen Zukunftsweg, auf den viele von ihnen ungewollt zusteuern: An manchen Berliner Hauptschulen sind mehr als 90 Prozent der Schüler von Zuzahlungen zu Lernmitteln befreit, da ihre Eltern von staatlichen Zuwendungen wie „Hartz IV“ leben, und an zwei von mir untersuchten Hauptschulen in den Ber-

liner Bezirken Neukölln und Wedding fanden durchschnittlich nur jeweils zwei bis drei Schüler pro Absolventenjahrgang einen Ausbildungsplatz. In einer solchen Situation ist die Angst vor dem beruflichen Scheitern allgegenwärtig und für Schüler, Lehrer und Eltern eine enorme emotionale Belastung. Da die Stellung auf dem Arbeitsmarkt für als erfolgreich geltende Selbstbildungsprozesse in der Moderne von zentraler Bedeutung ist, kann diese negative Belastung und die mit ihr verbundenen Symptome wie Stress und Albträume als symptomatisches Problem für die Identitätsbildungsprozesse einer Generation von Hauptschulabsolventen gelesen werden, denen systematisch die Türen zu qualifizierten Berufsausbildungen und somit die Wege in ein als erfolgreich geltendes Berufsleben versperrt werden. Ängste vor dem beruflichen Scheitern hängen dabei auf unheimliche Weise mit Ängsten vor sich selbst und vor dem Schicksal zusammen. Die Angst vor sich selbst verweist auf die Gefahr des „sich Aufgebens“. Mit jeder gescheiterten Bewerbung droht ein Zukunftstraum zu platzen und je aussichtsloser berufliche Bewerbungen erscheinen, umso größer wird die Gefahr, es gar nicht mehr zu probieren und mit der Hoffnung letztlich auch ein Stück von sich selbst aufzugeben. Um dieser Angst entgegenzuwirken, grenzen sich Hauptschüler, die noch um einen Ausbildungsplatz kämpfen, vehement von denjenigen ab, die „keinen Bock“ mehr haben, die „zu schnell aufgeben“, „keine Bewerbungen mehr schreiben“ oder sich schon im Vorhinein geschlagen geben. Die Angst vor dem Schicksal verweist auf unvorhersehbare Zwischenfälle, welche die eigene Existenz bedrohen. Auch diese Angst ist nicht unbegründet: Auffallend an den Lebensgeschichten der Hauptschüler, die ich begleitete, war die Vielzahl an dramatischen, traurigen und potentiell traumatischen Lebensereignissen: Scheidungen, Todesfälle im engeren Familien- und Freundesumfeld, Geschichten von Flucht und Vertreibung, schwere Krankheiten, Unfälle oder Straftaten waren nicht die Ausnahme, sondern schienen eher die Regel zu sein. Viele Hauptschüler werden durch die geschilderten persönlichen Katastrophen in einer entscheidenden Phase der Bildungsbiografie „aus der Bahn“ geworfen. Durch die nur schwer reversiblen Selektionsmechanismen des dreigliedrigen deutschen Schulsystems verfestigen und wandeln sich diese Negativerlebnisse zu dauerhaften Exklusionserfahrungen, die wiederum weitreichende Folgeprobleme für den späteren Lebensweg mit sich bringen. Die Zukunftsängste Berliner Hauptschüler treten demnach in drei miteinander verbundenen Formen auf: der Angst vor dem beruflichen Scheitern, der Angst davor, sich in eine scheinbar ausweglose berufliche Situation zu fügen und schließlich der Angst vor unvorhersehbaren, doch scheinbar immer möglichen Zwischenfällen, welche die eigene Existenz unmittelbar bedrohen.

Ironie und Coolness: Ironische und coole Reaktionen deuten auf verspielte und abweisende Umgangsweisen mit dem Problem der Verachtung hin. Vor allem männliche Hauptschüler machen sich fortwährend über die über sie kursierenden Stereotype lustig und konfrontieren somit Lehrer und Beobachter auf spiele-

rische Weise mit ihren vermeintlich negativen Vorannahmen. Als im Unterrichtsgespräch eine Lehrkraft die Schüler beispielsweise zu mehr Fleiß und Engagement aufforderte, begründeten die Schüler ihre Arbeitsverweigerung mit der Bemerkung: „Aber wir sind doch Hauptschüler“. Die Schüler verwenden auf diese Weise das Vorurteil, Hauptschüler seien dumm und faul, mit dem Ziel, eine unlieb-same Unterrichtsaufgabe nicht erfüllen zu müssen und beweisen damit gleichzeitig, dass sie zumindest im Umgang mit Stereotypen ziemlich clever sind. Diese subversive Unterwanderung von gesellschaftlichen Zuschreibungen kann auch als eine Arbeit am Selbst gelesen werden, bei der Kreativität und Originalität durch verbale Schlagfertigkeit hervorgehoben werden. Gleichzeitig zeigt sich in den Äußerungen der Schüler ein hohes Maß an Stigma-Bewusstsein, ein Wissen über das negative Bild von Hauptschülern in Medien und öffentlichen Diskussionen. Möglicherweise könnte ein solches Verhalten auch als eine Form des Protestes gegen jene Lehrer gedeutet werden, die die eigenen Schüler als „Hilfsschüler“ oder „Idioten“ bezeichnen und demnach von diesen kein besonderes Lernengagement mehr einfordern können. Ironie funktioniert im Sinne einer listigen Täuschung, bei der mitunter das Gegenteil von dem gesagt wird, was gemeint ist. Während die schamvollen, neidischen, wütenden und angstvollen Reaktionen der Schüler auf einem schmerzhaften Prozess der Auseinandersetzung mit weit verbreiteten Negativbildern beruhen, werden in ironischen Lesarten die Prozesse der Stigmatisierung selbst bloßgestellt. Das Stigma kann auf diese Weise verbal abgeleitet und der Lächerlichkeit preisgegeben werden (hierzu ausführlicher: Engelhardt 2014 in diesem Band). Ironische Bemerkungen, und das sie begleitende Gelächter, eröffnen einen affektiven Raum, der es den Hauptschülern ermöglicht, Stigmatisierungen zu ertragen, zu hinterfragen und spielerisch umzuwandeln. Beißende Ironie bedeutet dabei auch, sich nicht in eine Opferrolle als Hauptschüler zu fügen, sondern lustvoll mit der eigenen Marginalisierung zu spielen. Coolness liefert den Schülern eher eine Art Schutzmantel und wirkt „wie eine Rüstung der Abwendung von Unheil auf psychischer und körperlicher Ebene“ (Poschardt 2002, S. 11). Coolness besticht als eine ästhetische Haltung der Kontrolle und der Distanz und geht häufig einher mit raumgreifendem Verhalten und betonter Körperhaftigkeit. Die demonstrative Selbstkontrolle und die aufreizende Unberührtheit, mit denen Hauptschüler auf diese Weise auf soziale Stigmatisierung reagieren, verfestigen sich häufig zu einer emotionalen Hülle, welche die Schüler beständig mit sich herumtragen. Eine derart habitualisierte Lebenshaltung ermöglicht jedoch ebenso wenig wie Ironie eine dauerhafte Lösung des Problems der Verachtung. Ironie und Coolness schaffen vielmehr eine Reihe von Folgeproblemen, denn sie werden von so manchen Pädagogen als schulisches Desinteresse oder gar als persönliche Beleidigung oder Provokation wahrgenommen und entsprechend sanktioniert.

4 Resümee

Keine der hier unterschiedenen emotionalen und subversiven Umgangsweisen bieten eine Lösung für das Problem verweigerter Anerkennung, da die gesellschaftlich produzierte Verachtung von Hauptschülern grundlegend die Formierung eines positiven Selbstbildes gefährdet. Hauptschüler stehen vor dem Dilemma, sich der Stigmatisierung nicht vollständig entziehen zu können. Diese umgibt und umspannt sie wie eine Art schmutzige Haut und jeder Versuch der Reinigung oder des Abstreifens geht ungewollt vom generellen Problem einer Verschmutzung aus. Die vorgestellten emotionalen und subversiven Verhaltensweisen veranschaulichen verschiedene Umgangsweisen und Strategien der Selbstbehauptung. Hauptschüler erschienen dabei nicht als passive Opfer einer ungerechten Gesellschaft, sondern setzten sich in aktiver Weise mit ihrer sozialen Situation auseinander. Diese Auseinandersetzung ist von Ambivalenzen und Widersprüchen gekennzeichnet, denn die Jugendlichen sind selbst ein Teil des sie ausgrenzenden Systemzusammenhangs.

Die Identitätsfrage nach dem „Wer bin ich?“ stellt sich für Berliner Hauptschulabgänger unter erschwerten Bedingungen. Eine gelungene Identitätsbildung setzt die Erfahrung intersubjektiver Anerkennung voraus. Hauptschüler werden jedoch mit vielfältigen Formen von Anerkennungsverweigerung, vor allem mit sozialer Geringschätzung, teilweise aber auch mit rechtlicher und emotionaler Missachtung konfrontiert, was zu Identitätsbrüchen und Identitätsverletzungen führen kann. Die Arbeit an der eigenen Identität bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem, sich gegen negative Zuschreibungen zu behaupten, um ein positives Selbstverhältnis nicht zu verlieren. Identitätsbildung erscheint in einer alltagspraktischen Perspektive auf Berliner Hauptschüler weniger als heroischer Akt des sich selbst entwerfenden autonomen Individuums, sondern vielmehr als ein von Brüchen, Barrieren und Enttäuschungen bestimmter Prozess. Die Hauptschüler wirken in ihrem Kampf um Anerkennung nicht als Herrscher über sich und ihre Situation, sie werden stattdessen vor allem mit negativen Gefühlen und nagenden Selbstzweifeln konfrontiert. Identitätsverletzungen sind die Folge, welche sich im Modus des Denkens, des Fühlens und des Handelns artikulieren. Im Denken in Form einer als kränkend empfundenen Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen, die durch die gesellschaftliche Produktion von Verachtung hervorgebracht wird, im Fühlen in den anschließend beschriebenen Emotionen und affektiven Zuständen wie Scham, Neid, Wut, Angst sowie Ironie und Coolness und schließlich auf der Handlungsebene in Form von versperrten Wahlmöglichkeiten und einem weitgehenden Entzug der eigenen Handlungsfähigkeit.

Literatur

- Fink, Matthias (2003): „Jugendliche in erschwerten Lebenslagen. In: Ludwig Duncker (Hrsg.): *Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 200–211
- Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2000): Die soziale Dynamik von Missachtung. In: Ders.: *Das Andere der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 88–109
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Knigge, Michel (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Lange-Vester, Andrea (2005): „Teufelskreis der Nichtachtung. In: Franz Schultheis; Kristina Schulz (Hrsg.): *Gesellschaft mit begrenzter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*. Konstanz: Uvk, S. 298–310
- Liebsch, Burkhard (2007): Spielarten der Verachtung. In: Norbert Ricken (Hrsg.): *Über die Verachtung der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–77
- Lindner, Rolf (2008): ‚Unterschicht‘. Eine Gespensterdebatte. In: Lutz Musner (Hrsg.): *Unterschicht. Kulturwissenschaftliche Erkundungen der ‚Armen‘ in Geschichte und Gegenwart*. Freiburg: Rombach, S. 9–17
- Mannitz, Sabine (2006): Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilie. Bielefeld: Transcript
- Mead, George Herbert (1993, [1934]): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Miller, William Ian (1997): *The Anatomy of Disgust*. Cambridge: Harvard University Press
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a. M.: Campus
- Ngai, Sianne (2005): *Ugly Feelings*. Cambridge: Harvard University Press
- Ortner, Sherry (2006): *Anthropology and Social Theory. Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press
- Poschardt, Ulf (2002): *Cool. Reinbek bei Hamburg*: Rowohlt
- Reckwitz, Andreas (2001): Der Identitätsdiskurs. Zum Bedeutungswandel einer sozialwissenschaftlichen Semantik. In: Werner Rammert (Hrsg.): *Kollektive Identitäten und kulturelle Innovationen. Ethnologische, Soziologische und Historische Studien*. Leipzig, S. 21–38
- Sayer, Andrew (2005): *The Moral Significance of Class*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005
- Sennett, Richard; Cobb, Jonathan (1972): *The Hidden Injuries of Class*. New York, London: Norton
- Solga, Heike (2004): Das Scheitern gering qualifizierter Jugendlicher an den Normalisierungspflichten moderner Bildungsgesellschaften, In: Matthias Junge; Götz

- Lechner (Hrsg.): *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–121
- Solomon, Richard (1988): On Emotions as Judgments. In: *American Philosophical Quarterly* 25, S. 183–91
- Solomon, Robert (2008): *True to Our Feelings*, Oxford: University Press
- Steedman, Carolyn (2008 [1986]): *Landscape for a Good Woman*. New Brunswick: Rutgers University Press
- Taylor, Charles (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Fischer
- Unterweger, Gisela (2002): *Klasse und Kultur. Verhandelte Identitäten in der Schule*. In: *Zürcher Beiträge zur Alltagskultur*, Band 12, Zürich: Volkskundliches Seminar der Universität Zürich
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transcript

Empirische Schlaglichter auf Identitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Lisa Rosen

1 Einleitung

Nicht nur dem normativen, bildungstheoretisch begründeten Anspruch nach, sondern auch nach der auf empirische Befunde gestützten Überzeugung von Soziologen und Psychologen, beeinflusst die Schule die Identitätskonstruktionen der Heranwachsenden (vgl. Helsper 1988; Oerter und Dreher 2002; Tillmann 2001; Wellendorf 1973; Fend 2005³). Gemäß dem interaktionistischen Verständnis von Identität ist die Schule als Aushandlungsort für Identitätswürfe bedeutsam, weil dort die Auseinandersetzung mit Rollen und Rollenerwartungen erlernt wird: LehrerInnen und MitschülerInnen fungieren als „Vorbilder bzw. Spielvarianten biographischer Abläufe“ (Keupp et al. 2002, S. 202) und stellen signifikante Andere dar. In den institutionell vorgegebenen Lerngruppen wird soziale Anerkennung oder aber Ausgrenzung erfahren. D.h. nicht nur die Inhalte, sondern vor allem auch die institutionellen Strukturen, speziell das Rollensystem und die schulische Leistungsthematik, wirken daran mit, dass die Heranwachsenden im Laufe ihrer Schulzeit ihr Verhältnis zu sich selbst, zu ihrem sozialen Umfeld und zur Gesellschaft als ganzer verändern.

Identität kann dabei in Anschluss an Keupp et al. (2002) als ein „Projekt“ definiert werden, das die Verknüpfung von Teilidentitäten zur Aufgabe hat und eine soziale und diskursive Konstruktion ist. Diese ist auch nach anderen AutorenInnen (Krappmann 1998; Eickelpasch/Rademacher 2004) von den verfügbaren Ressourcen und damit von Machtkonstellationen abhängig. Basale Voraussetzungen für das Projekt Identität sind nämlich soziale Anerkennung und Zugehörigkeit, was die Problematik von Diskriminierung, Marginalisierung und Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen verdeutlicht: Das deutsche Bildungssystem gilt als „dysfunktional“ für die Migrationsgesellschaft (vgl. Auernheimer 2006), da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund systematisch benachteiligt werden. Bildungserfolgreiche bzw. privilegierte Schulkarrieren wer-

den für sie durch „institutionalisierte Ungleichheiten“ erschwert bzw. blockiert (vgl. Berger/Kahlert 2005; siehe auch Gomolla/Radtke 2009). Abzulesen ist dies u. a. an ihrer Überrepräsentation an Haupt- und Förderschulen und ihrer geringeren Gymnasialschulbesuchsquote, ihren schwächeren Schulleistungen bzw. Kompetenzen (wie sie etwa in internationalen Vergleichsuntersuchungen wie der PISA-Studie erhoben werden) sowie an ihrem geringeren Bildungserfolg im Hinblick auf die erworbenen Schulabschlüsse (vgl. Auernheimer 2006). Damit werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund „auch in dem Sinne positioniert, dass sie sich an inferioren symbolischen Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wieder finden und an diesen Orten spezifische Selbstverständnisse, Identitäten und Habitusformen entwickeln“ (Mecheril 2004, S. 135 f.).

Allerdings gilt die Frage nach Identitätskonstruktionen in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung als umstritten: Lange Zeit herrschte eine Defizitperspektive vor, in der ausgehend vom „sogenannten Kulturkonflikt“ (dazu Auernheimer 1988) und einem angeblichen Modernisierungsrückstand MigrantInnen per se Identitätsdiffusion unterstellt wurde. Es dominierte der „Mythos von dem Leben und Zerbrechen zwischen zwei Kulturen“ (Bukow/Heimel 2003, S. 16 f.). Yildiz (2006) konstatiert, dass diese Defizitperspektive – von Ausnahmen abgesehen – „noch heute“ verbreitet sei und damit zur Etablierung eines ethnischen Blicks auf die Gesellschaft und des Mythos einer ethnischen Identität beitrage (vgl. ebd., S. 44). Eine Herausforderung für Studien, die die Frage nach dem Stellenwert der Schulerfahrungen in den Identitätskonstruktionen von MigrantInnen stellen, besteht also im Folgenden:

Da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch im Rahmen der Schule mit der Definitionsmacht der Mehrheitsgesellschaft und mit (institutioneller) Diskriminierung konfrontiert sind, dürften diese Positionierungen – etwa gemäß dem interaktionstheoretischen Verständnis von Identität – Auswirkungen auf die Rollenfindungsprozesse und Identitätskonstruktionen haben: Denn für sie „könnte es mehr widersprüchliche Situationen, die Rollendistanz und -ambiguität erforderlich machen“ (Popp 1994, S. 59) geben, als für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, sodass an die Entwicklung ihrer Ich-Identität als Balanceleistung zwischen personaler und sozialer Identität hohe Anforderungen gestellt werden. Mit der Annahme von erhöhten Anforderungen ist zweierlei angezeigt: Migrantische SchülerInnenbiographien und Identitätsentwürfe können also einerseits als in gesteigertem Maße durch Risiko gekennzeichnete Biographien und Identitätskonstruktionen verstanden werden, andererseits aber auch zugleich als diskursive Selbstverortungen und -positionierungen, die der Wirklichkeit globalisierter Gesellschaften nicht hinterherhinken, „sondern sie gleichsam avantgardistischer“ bearbeiten (Apitzsch 1999, S. 482).

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, Befunde aus empirischen Studien darzustellen, die eine Defizitperspektive vermeiden – oder zumindest zu vermeiden

suchen – und die die Frage nach dem Stellenwert der Schulerfahrungen in (Teilaspekten von) Identitätskonstruktionen von MigrantInnen erhellen. Es geht dabei nicht um einen vollständigen Forschungsüberblick, sondern um die exemplarische Darstellung von Studien (Schlaglichter), die unterschiedliche theoretische Rahmungen, Themensetzungen und methodische Vorgehensweisen wählen.

2 Fähigkeitsselbstkonzepte und Schulleistungen sowie ethnische Identität und Schulform: Schlaglichter quantitativer Studien

Aus dem Bereich der schulpädagogischen Forschung und der pädagogischen Psychologie liegen Ergebnisse zur Interaktion von Fähigkeitsselbstkonzepten und Schulleistungen vor.¹ Untersuchungen zu schulischen Übergängen und Leistungsangst beziehen dabei auch die Unterscheidung zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ein (vgl. die Beiträge in Schröder-Lenzen 2006) und beleuchten beispielsweise den Zusammenhang von Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht. Hinsichtlich der Fähigkeitsselbstkonzepte von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist ein Befund erklärungsbedürftig, für den es bislang keine empirisch gesicherten Interpretationshinweise gibt – so Billmann-Mahecha/Tiedemann (2006, S. 204): Sie schätzen ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund höher ein, als es ihrem tatsächlichen Leistungsniveau entspricht. In ihrer eigenen Hannoverschen Grundschulstudie zeigen die AutorInnen insbesondere Differenzen innerhalb der Gruppe der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache auf:

„Nach den Empfehlungen waren die Selbsteinschätzungen der Kinder nichtdeutscher Familiensprachen dem faktischen Leistungsniveau näher, wenngleich Kinder mit türkischer Familiensprache immer noch deutlich selbstwertdienliche Selbsteinschätzungen abgaben. Das heißt, trotz der allgemeinen Reduzierung des Selbstkonzeptes erweist

1 Als zentrale Identitätsaspekte werden hier das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, die Ausprägung von prüfungsbezogener Ängstlichkeit und die Ursachenzuschreibung (Attributionstendenzen) bei schulischem Erfolg und Misserfolg in den Blick genommen (vgl. Roebbers et al. 1998, S. 723). Zahlreiche Studien haben dabei den signifikant positiven Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung bestätigt, wobei die Frage ungeklärt ist, ob ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept zu besseren Schulleistungen führt oder bessere Schulleistungen zu einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Billmann-Mahecha/Tiedemann 2006, S. 197). Übereinstimmung besteht darin, dass Kinder und Jugendliche während ihrer Schullaufbahn hinsichtlich ihres Fähigkeitsselbstkonzeptes eine Entwicklung „vom Optimisten zum Realisten“ durchlaufen, wobei nach unterschiedlichen „Verlaufsgestalten“, z. B. in der Geschlechterdimension, zu differenzieren ist (vgl. ebd., S. 197 f.).

sich bei Kindern mit türkischer Familiensprache dieses immer noch den faktischen Leistungen wenig angemessen“ (ebd.).

Roebbers, Mecheril und Schneider (1998) weisen die Tendenz der ausgeprägt optimistischen Selbsteinschätzung für Aussiedlerkinder in der Grundschule im Fach Mathematik nach, wobei sie das Bewertungsverhalten der Lehrkräfte in ihre Interpretation einbeziehen: Die individuelle Bezugsnormorientierung wirkt sich hier förderlich aus (vgl. ebd., S. 734). Billmann-Mahecha und Tiedemann (2006) referieren außerdem Befunde für den Sekundarschulbereich aus der LAU- und der MARKUS-Studie: Auch hier schätzen sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund positiver ein, zeigen eine deutlich höhere Lernmotivation und ein höheres schulisches Selbstvertrauen bei ungünstigeren Leistungen gegenüber Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 198).

Es bleibt offen, ob eine „maßvolle Überschätzung“ günstig für die psychosoziale Befindlichkeit und die Lernmotivation ist oder dazu führt, dass keine weiteren Lernanstrengungen unternommen werden (vgl. ebd., S. 205). Als Desiderat kennzeichnen die AutorInnen darüber hinaus, die bestehenden Interpretationshypothesen näher zu überprüfen (vgl. ebd.), wobei die Auswahl die Schwierigkeit einer nicht-kulturalisierenden und defizitorientierten Deutung erkennen lässt. So werden die als unrealistisch hoch bezeichneten Selbsteinschätzungen zum einen als Selbstschutz interpretiert: Kinder mit Migrationshintergrund, v. a. Jungen, würden größeren Wert darauf legen, „cool“ zu wirken und daher ungünstige Leistungsrückmeldungen nicht beachten, oder sie schätzen ihre Lernerfolge gegenüber einsprachig deutschen Kindern höher ein, weil diese sich keiner Zweitsprache in der Schule bedienen müssten (vgl. ebd., S. 205). Des Weiteren könnte die sozioökonomische Benachteiligung und „Bildungsferne“ des Elternhauses Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu einem erhöhten Fähigkeits-selbstkonzept veranlassen, weil sie innerhalb ihrer Familie „bereits dadurch einen höheren Status erreichen, dass sie überhaupt Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, auch wenn sie das weniger gut lernen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund“ (ebd., S. 204 f.). Außerdem könnten Förder- und Stützmaßnahmen im Bereich der interkulturellen Bildung für die Lernmotivation und das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit verantwortlich sein (vgl. ebd., S. 204).

Ein weniger bereichsspezifisches, sondern breiteres Identitätsverständnis legt Schönplüg (2000) ihrer Studie zugrunde. Die Untersuchung korreliert Schulart mit „ethnischer Identität“, operationalisiert nach Berry. Schönplüg geht davon aus, dass Identitätsarbeit als Kompromiss oder auch als „quasi-Gleichgewicht“ zwischen Assimilation und Differenzierung verstanden werden kann, einerseits als Bemühen bzw. Bedürfnis, „anderen bis zu einem gewissen Grade ähnlich zu sein und die Zugehörigkeit zugunsten von Individualität aufzugeben“, und andererseits als Bedürfnis nach Individualisierung durch Vergleiche mit anderen

Gruppen (ebd., S. 131). Im „Modell des optimalen Unterschiedes“ werden diese beiden Bedürfnisse als entgegengerichtet konzipiert, wobei ethnische Identifikation an dem Punkt optimal sei, an dem sich soziale Einbezogenheit, Assimilations- und Differenzierungsstreben auf mittlerem Niveau treffen (vgl. ebd., S. 133). In ihrer Längsschnitterhebung Anfang der 1990er hat Schönpflug 400 weibliche und männliche Jugendliche im Alter zwischen 13 und 17 Jahren mit türkischem Migrationshintergrund befragt (vgl. ebd., S. 137). Die nähere Betrachtung des Schulkontextes ergab, dass stark akkulturierte Personen eher den höheren Bildungsschichten angehören (vgl. ebd., S. 151). Die HauptschülerInnen und GesamtschülerInnen sammelten sich relativ zahlreich in der Gruppe mit stark ausgeprägter ethnischer Identität, die RealschülerInnen gehörten ausschließlich zur Gruppe der gering ethnisch Gebundenen, und die Gymnasiast(inn)en wiesen in der Assimilations- und Differenzierungstendenz jeweils mittlere Ausprägung bei mittlerer Einbezogenheit in die Herkunftsethnie auf (vgl. ebd., S. 151). Die geschlechtsspezifische Verteilung zeigt, dass „Mädchen eher in der höher akkulturierten Gruppe mit geringer ethnischer Identität zu finden sind, während Jungen sich stärker mit dem ethnischen Herkunftskontext identifizieren“ (ebd., S. 150). Auch wenn hier das Prozesshafte von Identität kaum erfasst wird, regen die Ergebnisse dazu an, den Gründen für die Korrelation auf der Ebene der subjektiven Deutungen von (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern und auf der Ebene der interaktiven Herstellung von Ethnizität in der Schulpraxis nachzuspüren. Zentral sind aber die Schlussfolgerungen von Schönpflug (2000), sieht man von der heute überholten und fragwürdigen Verwendung des Terminus „Herkunftskultur“ ab:

„Eine Implikation für die Beförderung günstiger Entwicklungsbedingungen wäre demnach, einen Entwicklungsspielraum einzuräumen, der erlaubt, das Gleichgewicht zwischen Assimilierungs- und Differenzierungstendenz und Einbezogenheit in die Herkunftskultur herzustellen und aufrechtzuerhalten, und zumindest eine Schlussfolgerung für eine Schulpolitik für jugendliche Migranten sollte sich daraus ergeben, wenn man das Wohlbefinden von Schülern mit Migrationsbiographie vor Augen hat: Es sollte genügend Entwicklungsspielraum eingeräumt werden, der erlaubt, die jeweils persönliche Balance in den konfligierenden Tendenzen im Verhältnis zur Herkunftskultur zu finden“ (ebd., S. 152).

3 Interaktive Ethnizitätsgestaltung und -aushandlung in der Schule: Schlaglichter ethnographischer Studien

Die Frage nach dem Stellenwert der – nach wie vor monolingual und -kulturell orientierten deutschen – Schule, speziell für die Identitätsarbeit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, wird durch die international vergleichende Schuluntersuchung von Schiffauer u. a. (2002) erhellt, auch wenn hier

der Fokus auf die Vermittlung von Mustern der jeweiligen politischen Kultur in Deutschland, Frankreich, England und den Niederlanden gerichtet wird. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, den sozialisatorischen Prozess dicht zu beschreiben, durch den die Individuen die geistigen Vorstellungen und Verhaltensmuster erlernen, um erfolgreich als Mitglieder der jeweiligen politischen Kultur mitzuwirken. Im Ergebnis werden damit auch Aussagen zur sozialen Selbstpositionierung der Schüler getroffen, nämlich zur diskursiven und interaktiven Aushandlung von Ethnizität, so dass die Studie der Frage nach Identitätskonstruktionen sehr nahe kommt (vgl. ebd., S. 255 ff.). Die ForscherInnen führten ethnographische Feldstudien an Schulen in einer der Großstädte der einzelnen Länder durch, wobei eine Eingrenzung auf Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund vorgenommen wurde. Die Studie bestätigt insgesamt den Stellenwert des öffentlichen Schulwesens als wichtige Sozialisationsinstanz: Die Schule spielt nach Auffassung der AutorInnen eine erhebliche Rolle für die Reproduktion der politischen Kultur und übt wesentlichen Einfluss auf die Identifikationsprozesse der Migrantenkinder und -jugendlichen aus (vgl. Mannitz 2002, S. 324). So konnten deutliche Zusammenhänge zwischen den in der Schule vermittelten sozialen und politischen Ordnungskonzepten, den daraus abgeleiteten Erwartungen zur „richtigen“ Argumentation und Lösung von Interessenskonflikten sowie den spezifischen Stilen nachgewiesen werden, die das Identitätsmanagement der Jugendlichen kennzeichneten (vgl. ebd.). Der Prozess der „diskursiven Assimilation“ trat dabei insbesondere in der Art und Weise hervor, wie die SchülerInnen ihre Argumente vorbrachten und wie sie mit der Annahme ihrer kulturellen Andersartigkeit umgingen: Die Jugendlichen „kannten nicht nur die herrschenden Diskurse und Konventionen der jeweiligen politischen Öffentlichkeit, sondern es wurde evident, dass sie diese weitgehend internalisiert hatten und sie effektiv einsetzten, um sie bei persönlichen und kollektiven Verortungsprozessen strategisch zu nutzen. Die Effekte dieser Enkulturation wurden auf der diskursiven Ebene am sichtbarsten, wenn es um die Selbstdefinition vis-à-vis der umgebenden Gesellschaft ging und um die Frage, welche Bedeutung der eigenen Herkunfts-„Kultur“ im Verhältnis zur ethnischen Mehrheitsbevölkerung zukomme. Die Äußerungen hierzu waren bemerkenswert französisch, niederländisch, britisch oder deutsch „gefärbt“ (Mannitz 2002, S. 324 f.). Für die an der Untersuchung beteiligte Berliner Schule zeigt Mannitz (2003), dass der dortige dominante Diskurs „Ausländer/Deutsche“, verbunden mit der hierarchisierenden Bewertung „rückständig/modern“, einen spezifischen Rahmen der Selbstthematisierung der Jugendlichen schafft (vgl. ebd., S. 158). Einerseits konnte eine Reproduktion des dichotomen Konzepts kultureller Differenz rekonstruiert werden, das aber gleichzeitig flexibel und situativ von den Jugendlichen gehandhabt wurde (vgl. ebd., S. 163). Als Verortungsstrategie verwendeten sie die Identifikation durch Unterscheidung, verbunden mit einer Individualisierung der Differenz, auf deren Basis sie Anerkennung einforderten (vgl. ebd., 162 f.).

Die Studie von Schiffauer u. a. (2002) ist eine der qualitativen Studien, die in eine sekundäranalytische Erkundung von Walter und Leschinsky (2007) unter der Fragestellung einbezogen wurde, wie sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit der Eigenlogik des deutschen Bildungswesens auseinandersetzen.² Die Autoren zeigen auf, dass hinsichtlich der mehrgliedrigen Struktur der deutschen Schule Unklarheit über die gesellschaftlichen Funktionen des Schulwesens und damit Orientierungsprobleme bestehen (vgl. ebd., S. 4). Einen Beleg sehen sie in den Forschungsergebnissen von Schiffauer u. a. (2002), wonach sich die deutsche Schule in idealtypischer Verallgemeinerung dadurch auszeichnet, dass schulische Normen weitgehend unausgesprochen, implizit bleiben: „Besonders Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird ein hohes Maß an Interpretationsleistungen abverlangt, weil das deutsche Schulsystem implizite und widersprüchliche Botschaften darüber aussendet, was von ihren Schülerinnen und Schülern verlangt wird und wie sie schulische Angebote für die eigene Bildung nutzen können“ (Walter/Leschinsky 2007, S. 4).

In der ebenfalls als ethnografische Schulforschung angelegten Studie von Weißköppel (2001) werden zwei ethnisch gemischte Realschulklassen in Niedersachsen mit der Fragestellung untersucht, wann SchülerInnen ethnische Differenzen artikulieren und wie sie diese in ihre Interaktionen wie z. B. freiwilligen Gruppierungen einbringen. Insgesamt zeigt sich, dass ethnische Zugehörigkeiten nur einen, wenn auch situativ wichtigen Bestandteil alltäglicher Identitätsperformanz darstellen. Zu ähnlichen Einschätzungen gelangen auch Nikodem u. a. (1998), die mittels teilnehmender Beobachtung feststellen, dass unter lebensweltlicher Perspektive innerhalb einer Schulklasse „höchst unterschiedliche Grenzbeziehungen“ sichtbar werden (ebd., S. 310). Räthzel (1998) hebt auf der Basis von Fallstudien ebenfalls die Mehrdimensionalität der sozialen Kategorisierung und Selbstbeschreibung bei den Jugendlichen hervor, ohne ethnischen Zuschreibungen ihre Relevanz völlig abzusprechen. Ethnizität ist nach ihren Beobachtungen „ein Bezugspunkt unter mehreren“ (ebd., S. 36).³

- 2 Die Autoren legen als Analyseraster die folgenden Strukturmerkmale der Schule zugrunde, verstanden als idealtypische, verdichtete Beschreibungen realen schulischen Geschehens, und differenzieren damit die Pattern Variables der strukturfunktionalistischen Perspektive weiter aus: Universalismus und Spezifität, distanzierte Versachlichung, rationale Interessenartikulation, Raum für freie Interaktion, individuelle Leistung(sorientierung), Stimulation sozialer Vergleiche, reflexive Distanz, Primat stimulierter, pädagogisch aufbereiteter Erfahrung, organisatorische Unabhängigkeit, Professionalität der pädagogischen Arbeit (vgl. ebd.).
- 3 Neben der Kategorie Ethnizität stellt sich die Frage nach der sozialen Konstruktion, dem Aushandeln sowie der Bedeutung von gender in schulischen Interaktionen. Den Stellenwert der Schule bei diesen Prozessen analysiert z. B. Faulstich-Wieland (2001) in einer Längsschnittstudie, in der sie u. a. Sitzordnungen als „eine Form der institutionellen Reflexivität“ identifiziert, mit der Geschlecht als soziale Kategorie konstruiert wird (vgl. ebd., S. 166). Die Gesamtergebnisse dieser schulethnographischen Forschung an drei Gymnasien liegen in

Hervorzuheben ist, dass Schiffauer u. a. (2002) auf der Basis der deutschen Teilstudie zur politischen Enkulturation zu dem Ergebnis kommen, dass das für Deutschland immer noch charakteristische ethnische Nationkonzept Ethnisierungstendenzen im schulischen Diskurs begünstigt, was sich mit Hoffmanns These (1996) mangelnder „Identifikationsangebote“ für MigrantInnen deckt. Fallstudien demonstrieren, dass gerade auch bildungserfolgreiche junge Migranten zur Re-Ethnisierung tendieren können. So stellt Pott (1999) auf der Basis von Untersuchungen über Abiturienten mit türkischem Migrationshintergrund fest, dass „Ethnizität für Migrationsgewinner keineswegs irrelevant ist“ (ebd., S. 181).⁴ Zentral ist, dass der soziale Sinn von Ethnizität oder auch „Re-Ethnisierung“ individuell sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann (vgl. Kuupp et al. 2002, S. 175 f.). Zu achten ist auf individuelle Motivkonstellationen und auf die konkreten Kontexte der interaktiven Herstellung von Ethnizität in Bildungseinrichtungen – ein Desiderat im Bereich von Identitätsanalytischen Studien zu Schulerfahrungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In jedem Fall ist Ethnizität – wie soziale Identität generell – „Verhandlungsgegenstand“ (Dannenbeck/Lösch 2000).

4 Schulisches Leistungsprinzip, (familiäre) Bildungsaspirationen und individuelle Bewältigungsformen: Schlaglichter biographieanalytischer Studien

Studien zu SchülerInnenbiographien erhellen das identitätstheoretische Erkenntnisinteresse, wie schulische Übergänge, institutionelle Regeln und Rollenerwartungen „individuell erfahren, gedeutet, erzählt und in den lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang eingebettet werden“ (Helsper/Bertram 1999, S. 260; siehe auch: Helsper 2008).⁵ In dieser Hinsicht kennzeichnete Koller (2005) vor rund

Faulstich-Wieland/Weber/Willems (2004) vor, wobei ein zentraler Befund die Annahme bestätigt, dass in vielen Interaktionen auch ein *undoing gender* erfolgt, wenn beispielsweise das Demonstrieren von Erwachsenwerden bedeutender ist, so dass Geschlecht nicht als omni-relevante Kategorie zu betrachten ist. Zur Konstruktion von Männlichkeit in schulischen Interaktionen siehe Budde/Faulstich-Wieland (2005), wobei auch hier festgestellt wird, dass Männlichkeit nicht permanent entsteht und in solchen Situationen an Bedeutung verlieren kann, in denen andere Inszenierungsformen wie *doing student* „kapitalträchtiger“ erscheinen (51). Die Ergebnisse verweisen auf das Konzept *Intersektionalität*, in dem mehr als eine Differenzlinie und vor allen Dingen ihr Wechselspiel untersucht wird (Leiprecht/Lutz 2005, S. 221, Herv. i. O.).

- 4 Ähnlich stellt auch Schmidt-Hornstein (1995), allerdings ohne ethnographischen Zugang, in ihren „Portraits türkischer Akademiker“ mit deutschem Pass einen erfolgreichen Arzt vor, der seine frühere Überanpassung mit forcierter Re-Ethnisierung verarbeitet.
- 5 Die Gemeinsamkeit und Verbindung von Identität und Biographie kann damit begründet werden, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Identitätsarbeit inzwischen als le-

neun Jahren als Forschungsdesiderat der interkulturellen Bildungsforschung, anhand von narrativen Interviews mit Jugendlichen, „die Entwicklung biographisch relevanter Wertorientierungen im Kontext kultureller Pluralität zu erforschen und auch in diesem Fall nach der Bedeutung der Institution Schule für solche Bildungsprozesse zu fragen“ (ebd., S. 63 f.).

Inzwischen hat sich der Forschungsstand entwickelt, insbesondere liegen einige Studien zu Bildungsbiographien von bildungserfolgreichen MigrantInnen (vgl. Raiser 2007; Rose 2012; Tepecik 2011) und insbesondere zu Migrantinnen vor (vgl. Farrokhzad 2007; Hummrich 2009; Schmidt-Bernhardt 2008). Dahingegen sind die subjektiven Deutungen der Schulerfahrungen von MigrantInnen, die die Hauptschule besucht haben, sowie inkonsistente und mit Degradierungserfahrungen verbundene Schulkarrieren in mittleren Bildungsgängen wie der Realschule, weitgehend unerforscht bzw. es liegen nur vereinzelte Studien vor (vgl. Rosen 2010 und 2012). Allerdings würde es eine Engführung darstellen, die Frage nach der identitätsrelevanten Bedeutung, die von den BiographInnen der eigenen Schulzeit mehr oder weniger explizit zugewiesen wird, ausschließlich in Abhängigkeit vom Bildungserfolg zu betrachten (zum Einfluss schulischer Misserfolgs-erlebnisse auf das Selbstkonzept siehe: Haußer 1998; Oerter/Dreher 2002, S. 292 ff., S. 386 ff.; dagegen: Helsper 1988, S. 260).

Aufgrund der statistisch erwiesenen Bildungsbenachteiligung ist aber die Frage relevant, ob SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Schule mit Diskriminierungserfahrungen und Versagenserlebnissen verbinden und welche Bewältigungsressourcen und -strategien sie, bspw. in Form einer kompensatorischen Aufwertung in Peermilieus oder einer Umdeutung der Schule, entwickelt haben. Fallstudien über jugendliche Migranten liefern Hinweise dafür, dass speziell in der Lebenswelt mancher männlicher Migrantenjugendlicher Schule kein Thema ist (vgl. z. B. Bommes 1993; Tertilt 1996). Andererseits ist nicht auszuschließen, dass selbst „schulferne“ Jugendliche Elemente des pädagogischen Diskurses des Lehrpersonals in ihre Selbst-Narration übernehmen (vgl. Bommes 1993). In den „biographischen Porträts“ der 13. Shell-Jugendstudie machen von fünfzehn Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur drei die Schule nicht zum Thema. Die Mehrheit verbindet mit Schule positive Erfahrungen (Fischer et al. 2000).

Biographieanalytische Studien zu bildungserfolgreichen MigrantInnen zeigen, dass die Betonung des schulischen Leistungsprinzips mit dem Erfahrungshintergrund der Befragten zusammenhängt, die Bildungslaufbahn eigenständig gestalten zu müssen. Typisch sei die Strategie der „Selbstplatzierung“ (Walter/Leuschinsky 2007, S. 5 f.). Das Leistungsprinzip und der Leistungswettbewerb werden als Merkmale des modernen Schulsystems akzeptiert und akzentuiert. Wenig-

benslange und außerdem eher alltägliche biographische Aufgabe gesehen wird, die in kommunikativen Zusammenhängen bearbeitet wird (vgl. z. B. Kade 1989) und nur mehr als „narrative Identität“ zu fassen ist (vgl. Keupp et al. 2002; Lucius-Hoene/Deppermann 2004).

ger erfolgreichen Migrantenjugendlichen gelänge eine angemessene Übernahme des schulischen Leistungsprinzips nicht, wenn sie z. B. schulische Probleme ethnisierten, indem sie negative Leistungsbewertungen nicht sich selbst, sondern den Lehrkräften bzw. deren Vorurteilen anlasten (vgl. ebd., S. 5). Diese Tendenz zeige aber die hohe Bedeutung, die diese Jugendlichen der schulischen Leistung und ihrem Misserfolg beimessen (vgl. ebd.).

Demgegenüber zeigt Rosen (2011) anhand von Fallrekonstruktionen von bildungsbenachteiligten SchulabsolventInnen auf, dass die BiographInnen Merkmale institutioneller Diskriminierung ihrer Bildungslaufbahn erinnern und berichten, ihre Benachteiligung aber in Übereinstimmung mit dem Selbstverständnis unseres Schulsystems primär sich selbst und ihren Familien zuschreiben. Denn der Schulerfolg wird von ihnen in erster Linie von der eigenen Anstrengungsbereitschaft und den Fähigkeiten als SchülerIn und den Ressourcen des Elternhauses abhängig gemacht, was dem Selbstverständnis der deutschen Schule als obrigkeitlicher Anstalt entspricht, kein Dienstleistungsunternehmen zu sein, das Leistungen für die SchülerInnen zu erbringen hat (vgl. Auernheimer 2006, S. 5). Die beiden männlichen Hauptschulabsolventen halten ihre Diskriminierung für legitim, weil sie die erforderlichen Leistungen nicht oder zu spät gezeigt haben, den weiblichen Realschulabsolventinnen hilft das Bildungssystem, nicht als Privilegierte zu erscheinen, sondern als solche, die den Erfolg selbst verdient haben (vgl. Böttcher zit. n. Sauter 2007, S. 12). Als individuelle Bewältigungsformen ließen sich rekonstruieren: die De-Thematisierung von Ethnizität (einhergehend mit der Dramatisierung von Männlichkeit oder auch von Jugend), die Distinktion gegenüber anderen MigrantInnen (Relativierung im Sinne von ‚die haben es noch schwerer gehabt‘) und die strikte Sphärentrennung von Schule und Familie.

Die Bewältigungsressourcen im Umgang mit den schulischen Anforderungen liegen bei Bildungserfolgreichen insbesondere in den Chancen eines instrumentell-strategischen Sinnbezugs auf die Schule. Zum einen erfolgt eine verstärkte Hinwendung zur formal-qualifikatorischen Seite der Schule, um sich vor Erfahrungen der Diskriminierung durch LehrerInnen zu schützen (vgl. Helsper/Hummrich 2005, S. 133).

Hamburger (2005) bezeichnet diesen Umgang als Interesse der Migrantenjugendlichen, „dass die Schule ihre „kalte“ Funktionalität und Modernität als universalistische Rationalität entfaltet, weil sie nur dann eine Chance auf Schulerfolg haben“ (ebd., S. 9). Mit anderen Worten: Bildungserfolgreiche Migrantinnen stellen die universalistische Gleichbehandlung von Leistungen in den Vordergrund – „frei von „lebensweltlichen“ Eintrübungen“, „weil sie die persönliche Zuwendung zu oft als Übergriff in die eigene Lebenswelt erfahren haben“ (ebd., S. 10).⁶ Zum anderen kann eine instrumentell-strategische Bezugnahme auf die

6 Demgegenüber legt Farrokhzad (2007) in ihrer Studie zu iranischen und türkischen Akademikerinnen dar, dass Lehrerinnen und Lehrer auch als sog. „gate keeper“ wahrgenommen

Schule auch ein Moratorium schaffen, das eine Distanzierung vom Autonomie unterbindenden und vom sich an Tradition orientierenden Elternhaus ermöglicht (vgl. Helsper/Hummrich 2005, S. 133).

Ein wiederkehrender Befund der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung stellt dar, dass Migranteneltern unterschiedlicher Herkunftsgruppen hohe Bildungsaspirationen besitzen (vgl. Hawighorst 2009, S. 55). Nauck (2000) stellt für Eltern mit türkischem Migrationshintergrund fest, dass sie ein höheres Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder hegen als beispielsweise Eltern mit italienischem und griechischem Migrationshintergrund (ebd., S. 375). Insbesondere bei Mädchen bzw. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund besteht ein engerer Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Zukunftssicherung als bei Westdeutschen und Aussiedlerinnen (vgl. ebd.). Auch die Mehrheit der Migrantenjugendlichen besitzt hohe Bildungsaspirationen; ein seit Ende der 70er Jahre mehrfach bestätigter Befund. Außerdem sind sie nach Lehmann u. a. (1999) mehrheitlich in den Schulen angepasst als ihre MitschülerInnen. Einige Forschungsarbeiten konzentrieren sich daher auf die Frage, wie diese Aspirationen vor dem Hintergrund der Bildungsbenachteiligung (um)gedeutet werden, d. h. wie die Schulerfahrungen angesichts der relativ hohen Bereitschaft, sich den Anforderungen der Schule zu unterwerfen, (nachträglich) eingeordnet und intergenerationell verarbeitet werden. Denn die Bildungserwartungen lassen sich in der Regel als soziales Aufstiegsbestreben und als Statustransformation verstehen (vgl. Hawighorst 2009, S. 55), das unmittelbar im familialen Migrationsprojekt angelegt ist (vgl. Hummrich/Wiezorek 2005, S. 113 f.; Hummrich 2006, S. 97; King 2006, S. 35). Walter und Leschinsky (2007) vermuten in ihrer Sekundäranalyse von Studien zu bildungserfolgreichen Migrant(inn)en, dass die Bildungserwartungen der Eltern den Bildungsbemühungen der Jugendlichen zuwiderlaufen können, indem sie „der zur schulischen Bildung gehörenden rationalen Artikulation von Interessen, der experimentellen Erprobung von Interaktionsformen und der notwendigen kritischen Distanz zu den Lerngegenständen abträglich sein“ können (ebd., S. 6). Mit anderen Worten: Die familialen Bildungserwartungen können zu einer „Überanpassung“ an die schulischen Anforderungen führen, die wiederum abträglich für den Schulerfolg sein können. Andererseits zeigen biographieanalytische Studien bildungserfolgreicher Migrantinnen, dass die emotionale Unterstützung und Zuwendung der Eltern sehr bedeutsam ist für die Lernmotivation und die Entwicklung von Bewältigungspotenzialen, insbesondere im Fall von mangelnder schulischer oder außerfamiliärer Anerkennung (vgl. Helsper/Hummrich 2005, S. 125; Farrokhzad 2007, S. 313 ff.). Dabei wirkt sich der familiäre Widerspruch zwischen Reproduktion der Tradition (stärkere Kontrolle der Töchter) und Transformation der Lebensform durch das Migrationsprojekt (Bildungs-

werden und gerade durch ihr außerschulischen Engagement und das „Einmischen“ in die Privatsphäre positiv erinnert werden (vgl. ebd., S. 202 f.).

erwartung) produktiv auf die Reflexionsfähigkeit und die selbständigen Handlungsentwürfe der Töchter aus: „Ihr Bildungserfolg wird durch, mit und gegen Familie und Schule erbracht“ (Westphal 2004, S. 6). King (2005) untersucht die Bedeutung von Bildungs(miss)erfolgen für Söhne aus Migrantenfamilien und betrachtet dabei mit Blick auf die Männlichkeitsentwürfe vor allem die Vater-Sohn-Beziehungen (vgl. ebd., S. 58) und formuliert idealtypische Konstellationen, die aufzeigen, dass „erfolgreiche und nichterfolgreiche Aufstiegsprozesse näher beieinander liegen, als es die rein statistische Betrachtung vermuten ließe“ (King 2012, S. 120).

5 Fazit

Von der Fülle der spezifischen und hier nur punktuell referierten Einzelergebnisse abgesehen, sei ein abschließender Kommentar zum Identitätsbegriff nachgestellt. Viele (und nicht nur die hier vorgestellten) Studien, die sich im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bzw. der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft verorten, wählen keinen identitätstheoretischen Ausgangspunkt, sondern sind beispielsweise gerahmt durch poststrukturalistische und postkoloniale (Bildungs-)Theorien und fragen weniger nach Identitätskonstruktionen als vielmehr nach Zugehörigkeitsordnungen und Subjektivierungsprozessen. Dies liegt, so ließe sich thesenartig formulieren, an der grundlegenden Skepsis gegenüber normativen, statischen und ethnozentrischen Identitätskonzepten und der damit verbundenen Problematik, eine defizitorientierte Sichtweise auf unterstellte Identitätsprobleme bei Migrant(inn)en zu reproduzieren. Dem kann entgegengehalten werden, dass der Identitätsbegriff einen theoretischen Bezugsrahmen für institutionenkritische Studien liefern kann (!) (vgl. etwa Wellendorf 1973), etwa wenn danach gefragt wird, ob in pädagogischen Institutionen wie der Schule die Bedingungen für Identitätsentwicklungen eher günstig oder ungünstig sind: Fördern, erschweren oder gar verhindern die in den institutionellen Strukturen dominanten Rollensysteme, dass Heranwachsende ihre Identitäten entwerfen und erproben, Empathie und Rollendistanz entwickeln und autonomes Handeln einüben können (vgl. Krüger 1997, S. 75)? Damit richtet sich das Erkenntnisinteresse nicht auf die vermeintlichen Defizite der unter Identitätskonflikten „zwischen den Kulturen“ leidenden Jugendlichen, sondern wird auf die schulischen Ungleichheitsstrukturen und somit auch auf Machtasymmetrien in der Migrationengesellschaft gelenkt, die entlang der Faktoren soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund die Chancenstruktur adoleszenter Möglichkeitsräume beeinflussen (vgl. King 2005, S. 61). Mit diesem Perspektivwechsel wird eine „Identitätskrise“ vielmehr auf Seiten der Schule als Institution und nicht bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich, so etwa Popp (2007), die die Frage, ob es der Schule heute gelingt, die Rahmenbedin-

gungen für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen postmoderner Identitätskonstruktionen bereitzustellen (wie z. B. den konstruktiven Umgang mit Ambivalenzen und Unsicherheiten bei Statuspassagen und die Bereitschaft und Fähigkeit für lebenslanges Lernen), verneint.

Literatur

- Apitzsch, Ursula (1999): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 471–486
- Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a. M., New York: Campus
- Auernheimer, Georg (2006): Unser Bildungssystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. URL (Zugriff 10. 05. 2009): <http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulsystem.pdf>. Zugegriffen: 06. März 2013
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2006²): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, München: Juventa
- Billmann-Mahecha, Elfriede; Tiedemann, Joachim (2006): Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis. Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In: Agi Schröder-Lenzen (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–207
- Bommes, Michael (1993): Migration und Sprachverhalten. Eine ethnographisch-sprachwissenschaftliche Fallstudie. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Budde, Jürgen; Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: Vera King; Karin Flaake (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein*. Frankfurt a. M., New York: Campus, S. 37–53
- Bukow, Wolf-Dietrich; Heimerl, Isabel (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Tarek Badawia; Franz Hamburger; Merle Hummrich (Hrsg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt a. M., London: IKO, S. 13–39
- Dannenbeck, Clemens; Löscher, Hans (2000): Zugehörigkeiten als Verhandlungsgegenstand – ein Beitrag zu Entmythologisierung von Ethnizität. In: Ingrid Gogolin; Bernhard Nauck (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER*. Opladen: Leske + Budrich, S. 113–127
- Eickelpasch, Rolf; Rademacher, Claudia (2004): Identität. Bielefeld: Transkript
- Farrokhzad, Schahrazad (2007): „Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: Regener

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die „institutionelle Reflexivität“ von Sitzordnungen. In: Hans Merckens; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 163–184
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa
- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Nachdr. der 3., durchges. Aufl. 2003. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fritzsche, Yvonne; Fuchs-Heinritz, Werner; Fischer, Arthur (2000): *Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie* (Hrsg. Deutsche Shell), Band 2. Opladen: Leske + Budrich
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hamburger, Franz (2005). *Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung*. In: ders.; Tarek Badawia; Merle Hummrich (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–22
- Haußer, Karl (1998): *Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung*. In: Heiner Keupp; Renate Höfer (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 120–134
- Hawighorst, Britta (2009): *Elternbeteiligung in der Schule*. In: Sara Fürstenau; Mechthild Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–67
- Helsper, Werner; Bertram, Mechthild (1999): *Biographieforschung und SchülerInnenforschung*. In: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 259–278
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2005): *Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge*. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 95–173
- Helsper, Werner (1988): *Jugend und Schule*. In: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 249–272
- Helsper, Werner (2008): *Schülerbiographie und Schulkarriere*. In: Werner Helsper; Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 927–944
- Hoffmann, Lutz (1996): *Der Einfluss völkischer Integrationsvorstellungen auf die Identitätsentwürfe von Zuwanderern*. In: Wilhelm Heitmeyer; Rainer Dollase (Hrsg.): *Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-religiöse Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politischer Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 241–260

- Hummrich, Merle; Wiezorek, Christine (2005): Elternhaus und Schule – Generationsbeziehungen im Konflikt? In: Franz Hamburger; Tarek Badawia; Merle Hummrich (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–119
- Hummrich, Merle (2009): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hummrich, Merle (2006): Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In: Vera King; Hans-Christoph Koller (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–102
- Kade, Jochen (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Keupp, Heiner u. a. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 2. Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- King, Vera (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: dies.; Karin Flaake (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag, S. 57–76
- King, Vera (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: Vera King; Hans-Christoph Koller (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–46
- King, Vera (2012): Bildungskarriere, Migration und psychosoziale Entwicklung: junge Männer aus türkischen Familien. In: Wassilios Baros; Franz Hamburger; Paul Mecheril (Hrsg.): *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung*. Berlin: Verlag irena regener, S. 113–123
- Koller, Hans-Christoph (2005): Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In: Barbara Schenk (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–66
- Krappmann, Lothar (1998): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Heiner Keupp; Renate Höfer (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 66–92
- Krüger, Heinz-Hermann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Lehmann, Rainer H. u. a. (1999): Ergebnisse der Erhebung von Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klasse 7 (LAU 7). In: *Hamburg macht Schule* 6, S. 27 ff.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: ders.; Anne Kerber (Hrsg.): *Schule in der Ein-*

- wanderungsgesellschaft. Ein Handbuch.* Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag, S. 218–234
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Mannitz, Sabine (2003): Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern. In: Tarek Badawia; Franz Hamburger; Merle Hummrich (Hrsg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung.* Frankfurt a. M., London: IKO Verlag, S. 149–165
- Mannitz, Sabine (2002): Einschränkungen, Konvergenz und Cross-Over. In: Werner Schiffauer; Baumann, Gerd; Kastoryano, Riva (Hrsg.): *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern.* Münster u. a.: Waxmann, S. 323–357
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz
- Nauck, Bernhard (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): *Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht.* Band 1. Opladen: Leske+Budrich, S. 347–392
- Nikodem, Claudia; Schulze, Erika; Yildiz, Erol (1998): Städtischer Multikulturalismus: eine neue Lesart. In: Wolf-Dietrich Bukow; Markus Ottersbach (Hrsg.): *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen.* Opladen: Leske+Budrich, S. 288–327
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2002): Jugendalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* 5., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 258–318
- Popp, Ulrike (2007): Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. Zur „Identitätskrise“ der Schule. In: Heike Kahlert; Jürgen Mansel (Hrsg.): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung.* Weinheim, München: Juventa, S. 19–35
- Popp, Ulrike (1994). Sozialisierungstheorien und -forschungen über Migrantenjugendliche. In: Comenius-Institut; Peter Schreiner (Hrsg.): *Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums.* Münster, S. 57–67
- Pott, Andreas (1999): Identität und Migrationsgewinner. In: Wolf-Dietrich Bukow; Markus Ottersbach (Hrsg.): *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen.* Opladen: Leske + Budrich, S. 178–196
- Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin: Lit Verlag
- Räthzel, Nora (1998): Listenreiche Lebensweisen. Ethnische Verhältnisse und Klassenverhältnisse in der Wahrnehmung von Großstadtjugendlichen. In: *Migration und Soziale Arbeit*, H.3/4, S. 32–39

- Roebers, Claudia M.; Mecheril, Anita; Schneider, Wolfgang (1998): Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 5, S. 723–736
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielfeld: transcript Verlag
- Rosen, Lisa (2010). Erlebte Bildungsbenachteiligung – erzählte Schulerinnerungen. Das Schulbiographische Passungsverhältnis eines ehemaligen Hauptschülers mit Migrationshintergrund. In: Wassilios Baros; Franz Hamburger; Paul Mecheril (Hrsg.): *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung*. Berlin: verlag irena regener, S. 124–132
- Rosen, Lisa (2011): „In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind.“ Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en. Berlin: verlag irena regener
- Rosen, Lisa (2012): Erlebte Bildungsbenachteiligung – erzählte Männlichkeit. Zur (Re-) Konstruktion von Geschlecht, Ethnizität und sozialer Ungleichheit in einem biographischen Interview. In: Elke Kleinau; Barbara Rendtorff (Hrsg.): *„Eigen“ und „Anders“ – Abgrenzungen und Verstrickungen. Geschlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 147–162
- Sauter, Sven (2007): Schule – Macht – Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel
- Schiffauer, Werner; Baumann, Gerd; Kastoryano, Riva; Vertovec, Steven (Hrsg.) (2002): *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern*. Münster u. a.: Waxmann
- Schmidt-Bernhardt, Angela (2008): Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen. Marburg: Tectum
- Schmidt-Hornstein, Caroline (1995): Das Dilemma der Einbürgerung. Porträts türkischer Akademiker. Opladen: Leske+Budrich
- Schönpflug, Ute (2000): Akkulturation und Entwicklung: Die Rolle dispositioneller persönlicher Ressourcen für die Ausbildung ethnischer Identität türkischer Jugendlicher in Deutschland. In: Ingrid Gogolin; Bernhard Nauck (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER*. Opladen: Leske + Budrich, S. 129–155
- Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.) (2006): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Tertilt, Hermann (1996): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Tillmann, Klaus-Jürgen (2001): Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 12. Auflage. Reinbek: Rowohlt
- Walter, Paul; Leschinsky, Achim (2007): Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung. Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 1, S. 1–15
- Weissköppel, Cordula (2001): Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim: Juventa
- Wellendorf, Franz (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim, Basel: Beltz
- Westphal, Manuela (2004): Migration und Genderaspekte, URL (Zugriff 10.05.2009):
- Yildiz, Erol (2006): Identitätsdiskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: *Soziologische Revue*, Jahrgang 29, S. 36–50

Religiöse Orientierung als Ressource kultureller Identität?

Zu Aushandlungsprozessen migrantischer Jugendlicher
im Identitätsdiskurs der Migrationsgesellschaft

Thomas Geier

„Fahr ich mit dem Zug oder einem Bus,
frag’ ich mich, warum ich der Einzige bin,
der sich ausweisen muss, Identität beweisen muss!“
(Advanced Chemistry, 1992)

1 Einleitung

Es scheint paradox: *Kulturelle Identität* als Zuschreibung kollektiver Zugehörigkeit steckt in post- oder spätmoderner Perspektive *einerseits* in der Krise. Die mit der Zweiten Moderne verbundenen Auflösungsprozesse gesellschaftlicher Ordnungen, die mit einer fortschreitenden Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung einhergehen, lassen es obsolet erscheinen, (s)eine Identität noch länger in beständigen Kollektivismen zu suchen und zu finden (vgl. Keupp 2006 und 2014 in diesem Band). Gleichzeitig lassen sich *andererseits* aber durchaus und besonders unter dem Begriff *kulturelle Identität* eine Vielzahl solcher Kollektivismen finden, mit denen Individuen eine Identität zugeschrieben wird. Besonders in der Migrationsgesellschaft können eine Vielzahl derartiger symbolischer Identitätsmarker kollektiver Zugehörigkeit ausgemacht werden. Die prominentesten Zuschreibungen unter ihnen sind seit geraumer Zeit wohl *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* und *Muslims in Deutschland*. Ihnen kommt augenscheinlich eine Hartnäckigkeit und Langlebigkeit zu, über die sich angesichts der sonstigen dynamischen und schnelllebigen Entwicklungen, Brüche und Krisen, welche die gesellschaftlichen Ordnungen der Spät- oder Postmoderne auszeichnen, nur staunen lässt.

Weniger paradox erscheint diese Situation allerdings, wenn die Beobachtung einer schieren Gleichzeitigkeit umgestellt und die Perspektive darauf eingenommen wird, gerade *weil* die symbolisch-kulturellen Ordnungen sich dynamisch wandeln oder auflösen müssen, entstehen stets neue, alte und vielleicht überholt

gegläubte erhalten sich oder werden neu mit Bedeutung aufgeladen. Vergemeinschaftende kulturelle Identität wäre aus dieser Blickrichtung als eine *Reaktion* auf Prozesse gesellschaftlicher Entstrukturierungen zu verstehen (vgl. Balibar/Wallerstein 2014). Diese Umstellung wird in besonderer Weise sinnfällig, wenn aus einem migrationsbezogenen Blickwinkel gesellschaftliche Prozesse und damit verknüpfte Ordnungsweisen betrachtet werden. Wenn man unter Migration statt eines, wie so oft, erhöhten Belastungsrisikos vor allem einen produktiven Modus der Herstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit versteht, dann werden die mit sozialen Ordnungen verbundenen symbolischen, territorialen, rechtlichen und kulturellen Grenzen – zwar nicht ausschließlich, aber auch – durch die Dynamik von Migrationsphänomenen in der Tendenz verschoben, aufgehoben, dekonstruiert und damit in Teilen obsolet (vgl. Mecheril 2010, Ders. u. a. 2013). Hierauf stellen dann häufig soziale Konstruktionen von Fremd- und Selbstzuschreibungen *kultureller Identität* eine entsprechende Reaktion dar.

Frank-Olaf Radke (2013) hat jüngst erneut aus neoinstitutionalistischer Sicht darauf verwiesen, wie das statistische Konstrukt *Kinder mit Migrationshintergrund* nicht nur zur Beschreibung lang anhaltender und unerwünschter Bildungsdisparitäten, sondern vielmehr als Allgemeinplatz (Topos) zur *Erklärung* schulischen Misserfolgs herangezogen wird, um das „Schulversagen“ (ebd., S. 1) beständig dem „wandernde[n] Individuum“ (ebd., S. 6) statt den Institutionen zuzuschreiben. Eine solche gleichermaßen kulturalisierende und individualisierende Zuschreibung erweise sich für die (schulischen) Institutionen als funktional: Ihr müsst Euch ändern, damit alles so bleiben kann, wie es ist. So ließe sich knapp ein die Logik der Institutionen charakterisierendes Credo formulieren. Zweifelsohne entsteht dadurch ein erhöhter Anpassungsdruck unter den derart Zugeschriebenen und im Sinne der Bildungsbenachteiligung Exkludierten (vgl. auch Bude, 2008). Zu den mit strukturellen Prozessen schulischer Selektionen einhergehenden öffentlichen Semantiken, die in Wissenschaft und Politik, laut Radtke, zur Erklärung von Bildungsdisparitäten sowie vermeintlich kultureller Unterschiede zwischen „Wir und Sie“ (Radtke 2013, S. 7) gepflegt werden, zählten ebenso auch Verweise auf das ikonographisch eindruckliche „Kopftuchmädchen“, in dem sich Ängste vor unkontrollierter Zuwanderung, „Fundamentalismus und Terrorismus, aber auch vor Überfremdung“ (ebd., S. 6) emblematisch verdichteten.

Dieser komplexe Diskurszusammenhang kann m. E. nicht außer Acht gelassen werden, wenn man sich aktuell nach jugendlicher Selbstwerdung und jugendlichen Identitätskonstruktionen im Kontext von Schule in der Migrationsgesellschaft fragt. Aus diskurstheoretischer Sicht (Bublitz, 2003) bringt der hier nur knapp umrissene Diskurs Identitäten hervor und stellt symbolische Ressourcen zur Subjektivierung bereit (vgl. Butler 2001). Gerade in Migrationsgesellschaften verlieren damit Fragen nach dem: *Wer bist Du? – Wer bin ich?* ihre Unschuld. Denn sie markieren zumeist eine scheinbar eindeutige Fragwürdigkeit des Ortes, woher jemand kommt. Die Frage nach Identität kann dann etwa den Zwang an-

nehmen, Identität unter Beweis stellen zu müssen, wie es das voran gestellte Zitat der Heidelberger Hip Hop Crew Advanced Chemistry¹ belegt oder aber auch in einem ganz alltäglichen Dialog folgende Form, die bereits schon oft zitiert worden ist, annehmen:

„Woher kommst Du?“ – „Aus Essen.“ „Nein, ich meine, ursprünglich?“ – „Ich bin in Essen geboren.“ „Aber Deine Eltern?“ – „Meine Mutter kommt auch aus Essen.“ „Aber Dein Vater?“ – „Mein Vater ist Italiener.“ „Aha“ – ... (Battaglia 2000)

Die Frage der *kulturellen Identität* kann also die Gestalt einer Frage nach kultureller oder sozialer Herkunft annehmen. Dialog und Zitat zeigen diejenigen „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 2013), die aufgrund von Normalitätsvorstellungen von Zugehörigkeiten, bzw. ihrer sozialen Logik, sie zuzuschreiben, gemacht werden. Aus sozialkonstruktivistischer Sicht handelt es sich um Konstruktionen von Differenz, mittels derer Andere als natio-ethno-kulturell Andere (vgl. Mecheril 2003)² adressiert werden und mit denen sich die Adressierten konfrontiert sehen. Tatsächlich müssen sich in Migrationsgesellschaften nicht alle in der gleichen Weise dieser Frage stellen, sondern sie trifft vor allem diejenigen, die selbst oder deren Eltern bzw. Großeltern migriert sind. Sie trifft aber in den letzten Jahren vor allem auch diejenigen, die sich der „Religion der Anderen“ (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011) zugehörig fühlen oder zugerechnet werden. Die Frage nach *kultureller Identität* ist also als Teil eines hegemonialen Differenzdiskurses in Migrationsgesellschaften aufzufassen (vgl. Hall 2012).

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden *kulturelle Identität* als interaktionellen Aushandlungsprozess Jugendlicher verstanden wissen, zugehörigkeitstheoretisch (vgl. Hoffahrt/Mecheril 2006) rahmen und fallbezogen analysieren. Die Frage, wie man sich selbst sieht und identifiziert, wird nicht nur davon abhängen, welcher Blick von den signifikanten Anderen zurück gespiegelt wird,

1 Den politischen Kontext ihres Textes bestimmte die damalige „Asyldebatte“ im vereinten Deutschland der frühen 1990er Jahre, in dem es zu (kultur-)rassistisch motivierten, gewalttätigen und tödlichen Übergriffen auf Asylbewerber_innenheime sowie Häuser und Wohnungen von Migranten und Migrantinnen u.a in den Städten Solingen, Rostock, Hoyerswerda gekommen war. Das lyrische Ich des Reimes „hat einen grünen Pass mit 'nem goldenen Adler d'rauf“, wie es an anderer Stelle des Stückes heißt. Das lyrische Ich ist also im Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft, wird aber genötigt, sich ausweisen zu müssen. Die Schriftstellerin Jagoda Marinic hat jüngst in ihrer Rede „Rassismus sichtbar machen – Ein Plädoyer“ (2012) die Texte der Heidelberger Rapper als gelungene Beispiele einer von ihr geforderten MigrantInnenliteratur gewürdigt, die den Akteuren von Migration eine Stimme geben soll. Hintergrund von Marinic' Rede wiederum bildeten die mehr durch Zufall aufgedeckten Mordtaten des sogenannten NSU (vgl. Schmincke/Siri 2013).

2 Paul Mecheril führt den Begriff ein, um die in Differenzpraktiken oftmals in ihrer Unschärfe genutzten Kategorien von Nation, Ethnie oder Kultur gerade in ihrer mangelnden Abgrenzung voneinander und Bedeutungsdiffusion zu beschreiben.

sondern welche Zugehörigkeitslogiken damit zum Ausdruck kommen. Machtvolle Selbst- und Fremdverortungen gehen in die Prozesse, *kulturelle Identität* auszuhandeln, ein. Zu fragen ist also: Wie positionieren sich jugendliche Schüler und Schülerinnen im umrissenen migrationsgesellschaftlichen Identitätsdiskurs? Wie subjektivieren sie sich, wie werden sie subjektiviert? Wie sind sie disponiert? Welchen Logiken folgen dabei die Prozesse, (s)eine Identität zu beschreiben?

Gegenüber der eingangs skizzierten neoinstitutionalistischen Perspektive (u. a. Gomolla/Radtke 2009) soll zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen die Schule stärker als Ort der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen werden. Dies bedeutet allerdings nicht, institutionelle Prozesse und Funktionen auszublenden, sondern im Gegenteil deren eingedenk Interaktionsprozesse zu beschreiben, die für das praktische Aushandlungsfeld *kultureller Identität* bedeutsam sind. Zu diesem Zweck werden im Folgenden Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen der 9. Jahrgangsstufe vorgestellt, rekonstruktionslogisch bestimmt und im eingangs vorgestellten Diskursrahmen verortet. Die Diskussionsbeiträge der Schülerinnen und Schüler sollen dabei sinnlogisch als Fall bestimmt werden, anhand dessen sich rekonstruieren lässt, wie sie (ihre) *kulturelle Identität* interaktionsbezogen aushandeln, welche symbolischen Ressourcen von ihnen genutzt und welche Zugehörigkeitslogiken bedeutsam werden.³ Die Ausführungen sind dabei insgesamt einem wirklichkeitswissenschaftlichen Verständnis von Erziehungswissenschaft (vgl. Wernet 2006) verpflichtet. In methodisch-methodologischer Hinsicht folgen die Rekonstruktionen den Regeln der objektiven oder strukturalen Hermeneutik, wie sie Ulrich Oevermann (2002) entwickelt hat.

2 Zum Fall

In einem Kurs der 9. Jahrgangsstufe eines städtischen Gymnasiums war ein heftiger Streit ausgebrochen. Er entzündete sich zunächst im Unterricht an der Äußerung einer Schülerin, sie lebe ihren Glauben freiwillig und trage deswegen ein Kopftuch. Die Freiwilligkeit ihrer Entscheidung wurde aber von anderen wortführenden Mädchen des Kurses zunächst zurückhaltend und dann aber auch durch offenkundige Äußerungen in vehementer Weise bestritten. Der Streit zog soziale Folgen nach sich. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler teilte sich auf in ten-

3 Gegenüber dem ursprünglichen Erhebungs- und Forschungskontext, aus dem das empirische Material stammt, wird hier also eine neue Fallbestimmung (vgl. Oevermann 2002) vorgenommen. Dennoch lassen sich einige Strukturergebnisse im Lichte der für den hier neu bestimmten Fall, *kulturelle Identität* auszuhandeln, lesen. Es handelt sich folglich auch um eine Relektüre einiger der Ergebnisse, wie sie zur Untersuchung zum Interkulturellen Unterricht bereits vorliegen (vgl. Geier 2011, 2012 und 2014).

denziell Fürsprechende und tendenziell Ablehnende. Ebenso setzte die Auseinandersetzung erhebliche soziale Energien frei, die den Streit noch lange Zeit über die eigentliche Auseinandersetzung im peerkulturellen Kontext hinaus fort dauern ließ. Er löste einen Vergemeinschaftungs- und Verortungsdruck aus, dem eine Zeitlang wohl niemand im Kurs ausweichen konnte.

Durch den Forscher nun in der Gruppendiskussion gefragt, wie sich die Schüler und Schülerinnen den Streit erklärten, ergreift diejenige Schülerin, deren Kopftuchtragen zum Anlass des Streits geworden war, das Wort:

„Ja, ich glaube, die interessieren sich nicht für ihre eigene Kultur (lacht). Also manche ...“⁴

Sie greift in ihrer Antwort die sozial konstituierende Differenz von „die“ und „ich“ auf. Ihr Lachen nimmt der rigiden Trennung ein wenig die soziale Schärfe. Danach differenziert sie die Gruppe weiter aus: Desinteresse gilt nicht für alle, sondern „manche“. In ihrem Lachen mag sich ebenso ausdrücken, dass etwas, das (von ihr) für selbstverständlich gehalten wird, in diesem Fall nicht zutrifft. Es könnte die durch ihre Beobachtung in Frage gestellte und von ihr angenommene Selbstverständlichkeit sein, sich für die „eigene Kultur“ doch zu „interessieren“. Wahrscheinlich handelt es sich um eine von ihr geteilte Normalitätsannahme, mit der eigenen Kultur stets irgendwie verbunden und damit von sich aus Interesse daran zu haben. Plausibel, drückt sich doch im Interesse bereits im Wortsinne eine Verbindung zu oder mit etwas oder jemandem aus. Das Eigene zu bestimmen, setzt zudem sinnlogisch voraus, es vom Fremden bzw. Anderen abzugrenzen. Was bedeutet es aber, kein Interesse an der eigenen Kultur zu haben? Was bedeutet Kultur? Dies alles bleibt zunächst noch ungenannt und lässt für den weiteren sequenziellen Verlauf Präzisierungen erwarten. Die voranschreitende Diskussion zeigt dann auch, wie dies von der Sprecherin und der Gruppe insgesamt verstanden wird.

„...vor allem mit der Frage der Religion, da konnten halt einige einfach manche Sachen nicht einsehen, die wir dann erklärt haben, vor allem über den Islam und seitdem ist das halt so’n bisschen so, dass auch wenn ich ’was zum Unterricht sag’, dass ich dann so’n bisschen komisch angeguckt werde und die halt manchmal blöde Kommentare abgeben und ich hab’ denen das jetzt auch schon gesagt, aber das interessiert die nicht wirklich.“

Kultur, so wird deutlich, wird in diesem Fall vor allem als mit Religion verbunden verstanden. Die Sprecherin erweitert zudem den Rahmen der Akteure auf ihrer Seite entlang der zuvor eingeführten Differenz mit einem vergemeinschaftenden „wir“. Fraglich bleibt bislang noch, ob sich diesem Kollektivsubjekt noch weitere

4 Zum vollständigen Transkript der Gruppendiskussion vgl. Geier 2011, S. 285 ff.

der Gruppe anschließen. Der Konflikt über die muslimische Religionszugehörigkeit wird in dieser Passage benannt und die zuvor eingeführte soziale Differenz damit im Sinne religiöser Zugehörigkeit codiert. Das persönliche Verhältnis zur Religion – die Religiosität – ist offenbar in Bezug auf den Islam in Frage gestellt und gilt nicht als selbstverständlich. Auf Erklärungen zum Islam hat sich die von der Schülerin augenscheinlich geteilte Erwartung, dass sich die mit der Erklärung Adressierten einsichtig zeigen werden, nicht erfüllt. Denn auch danach sieht sie sich den Blicken und Kommentaren der Anderen ausgesetzt. Ihr zeigt sich, dass auch dann, wenn sie im Unterricht wohl zu anderen Themen Stellung nimmt, ihre Mitschüler und Mitschülerinnen sie vor allem als Muslimin identifizieren. Ihr Sprechen wird ihrer sichtbaren Religionszugehörigkeit also untergeordnet.

Sie versucht sich zu erklären, dass nur ein generelles Desinteresse ihrer MitschülerInnen an Kultur dazu führen kann, ihre Begründungen nicht einzusehen. Einsicht rekurriert dabei auf den Verstand, an den wohl appelliert wurde. Ihr Appell blieb jedoch ohne die erwünschten Folgen, was für sie wiederum erklärungsbedürftig wird. In Bezug auf die Praxis der Peers wird deutlich, dass die eingeführte Differenz ein sozial geteiltes Muster unter ihnen ist. Der Unterschied, der gemacht wird, bedeutet für die Sprecherin allerdings eine Diskriminierung, weil sie mit einer Abwertung der religiösen Zugehörigkeit durch die „blöde[n] Kommentare“ und abfälligen Blicke der übrigen Schüler und Schülerinnen verbunden ist. Das Desinteresse an der Sache Islam wird für sie zu einem Desinteresse an ihrer Person, nicht nur, weil sie augenscheinlich damit identifiziert wird und sie ihre Religiosität auch zeigt, sondern weil sie diesen Zusammenhang den Anderen zu erklären gewillt war, sie also an deren Einsicht appellierte, was jedoch offenbar folgenlos geblieben ist. Die mit den beschriebenen Abfälligkeiten verbundenen Zugehörigkeitslogik bleibt hartnäckig erhalten und ist mit Erklärungen nicht beizukommen.

Dass sie ihre Religiosität aber überhaupt erklären muss, verweist über den fall-spezifischen Kontext hinaus auf den allgemeinen migrationsgesellschaftlichen Kontext. Erst dadurch wird plausibel, wie machtvoll der sozial konstruierte Unterschied, der in Bezug auf muslimische Religiosität gemacht wird, einzuschätzen ist: Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich im Diskurs um die „Religion der Anderen“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Dieser Diskurs produziert offenbar bereits diejenigen Unterschiede, die zum symbolischen Inventar werden, auf das die Schüler und Schülerinnen hier im Fall zurückgreifen, um ihre Auseinandersetzungen interaktionslogisch auszugestalten.

Mit welchen Sinnzuschreibungen die Konstruktionen Islam und Religiosität im konkreten Fall noch weiter verbunden werden, zeigt der Fortgang der Diskussion. Ebenso muss noch deutlich werden, in welchem Verhältnis mangelndes Interesse an der eigenen Kultur zum Desinteresse an Erklärungen zum Islam stehen. Es mischt sich eine weitere Schülerin ein:

„Ich glaube, die haben irgendwie eine skeptische Einstellung dazu, so Kulturen, das ist irgendwie nicht modern. Also ich nehm' das so auf, dass die eine skeptische Einstellung haben, halt Skeptiker, das interessiert sie nicht. Das finde ich doof, mich für meine eigene Kultur zu interessieren, so schätze ich das ein (...).“

Sie teilt mit der vorherigen Sprecherin die Analyse, es gehe um einen Fall von Desinteresse, doch versucht sie, dasselbe in einer etwas anderen Weise zu konturieren. Ebenso teilt sie deren eingeführte Differenz, indem sie die anderen SchülerInnen als „die“ sozial verortet. Der Kulturbegriff wird nun weiter ausformuliert. Sie setzt Kulturen in einen Gegensatz zum Skeptizismus. Das wirkt zunächst etwas ungewöhnlich. Damit geht für sie wiederum eine Zugehörigkeitslogik einher. Wer als Skeptiker gilt, wird Kulturen als nicht modern einschätzen und daran folglich kein Interesse entwickeln. „Kulturen“ gelten den „Skeptiker[n]“ aus Sicht der Schülerin also – ex negativo – als traditionell. Sie bewahren etwas auf, was zum Gegenstand eines Zweifels wird. Damit verortet sie den Konflikt zwischen den SchülerInnengruppen in der Opposition von Tradition und Moderne. Zur Tradition gehören Kulturen, eigene und andere. „Skeptiker“ sind im Zusammenhang mit Religiosität vor allem aber auch diejenigen, die nicht unbedingt an etwas glauben. Die beiden Sprecherinnen teilen ein gemeinsames Verständnis von Kultur und Religion. Desinteresse an Kultur, Glauben und Skeptizismus hängen folglich zusammen: Wer nicht glaubt, „Skeptiker“ ist, der wird sich auch nicht für die eigene Kultur interessieren. Wer sich nicht für die eigene Kultur interessiert, wird sich schwerlich für eine andere Kultur interessieren. Kultur, so wird in beiden bisherigen Passagen der Gruppendiskussion deutlich, ist an Lebenswelt geknüpft. Dazu gehören verschiedene Praxen, auch eine Glaubenspraxis, wie die Schülerin weiter ausführt.

„(...) also zum Beispiel, wenn die K. gesagt hat, dass sie, du betest ja, oder?“ – „Ja“. – „Ja, da haben sie so gelacht und ich find' das gar nicht komisch.“

Die bereits beschriebene Diskriminierung hat durch das Lachen über die Schülerin, die das Kopftuch trägt, wie es nun deutlich wird, auch an emotionaler Schärfe gewonnen. K. wird, weil sie betet, ausgelacht und die Sprecherin teilt die abwertende Haltung der anderen SchülerInnen zum Beten nicht. Sie sieht im Gegenteil keine Komik darin, sondern zeigt sich vielmehr sensibel für die Diskriminierungsprozesse innerhalb der Gruppe, die durch das Lachen zum Ausdruck gekommen sind. Während die anderen sich also über K. erheben, weil sie ihren Glauben ins Lächerliche ziehen, sieht die hier zu Wort gekommene Schülerin darin eben nun mal überhaupt nichts Witziges. Auch diese Verortung lässt sich sozial interpretieren. Beide Schülerinnen teilen die gemeinsame Position, Glauben und Beten als ernsthafte kulturelle Praktiken zu akzeptieren.

Damit wird die Deutungsopposition Moderne-Tradition in der Gruppendiskussion aufgegriffen und weiter begrifflich ausgestaltet. Glauben und Beten genie-

ßen einen besonderen Stellenwert, gerade wohl auch in der Haltung zu sich selbst, was wiederum mit einem Konzept von Interesse zu tun hat. Glauben ist innerliche Gewissheit, die, als Kulturtechnik betrachtet, ein spezifisches Verhältnis zu sich selbst beinhaltet. Dessen Ernsthaftigkeit ist als ein Gut oder ein Wert einzuschätzen, der hier augenscheinlich von beiden Sprecherinnen geteilt wird, und auf diesem Wege eine hohe Verbindlichkeit für sie hat. Das Lachen der Anderen über den Glauben vergemeinschaftet die beiden Schülerinnen, indem sie sich von den Lachenden distanzieren und untereinander solidarisieren.

Bislang lassen sich resümierend folgende Schlüsse daraus ziehen. Religion bedeutet für die beiden bisherigen Sprecherinnen der Gruppe nicht nur ein mehr oder weniger festes System von Glaubenssätzen darzustellen, sondern vor allem die damit verknüpfte Religiosität ist dadurch bestimmt, Funktionen für ihren lebensweltlichen Relevanzrahmen zu erfüllen. Erstens für eine Lebensführung im Sinne einer Ethik, einer Lebenskunst, die ein spezifisch ernsthaftes Selbst- und Weltverhältnis beinhaltet, das ein Konzept von Interesse an Kultur ganz grundsätzlich ermöglicht. Zweitens ist Kultur und damit Religion eine Ordnungssymbolik, eine symbolische Ressource, die genutzt wird in sozialen Abgrenzungs-, Ausgrenzungs-, Einschließungs- und Ausschließungsprozessen innerhalb der Peersozialität. Verknüpft sind diese Prozesse mit Diskriminierungen, hier in Gestalt einer negativen sozialen Bewertung einer Schülerin aufgrund ihrer symbolischen, im vorliegenden Fall religiösen Zugehörigkeit. In Bezug auf das in Rede stehende Konzept von *kultureller Identität* zeichnet sich im Kontext von Religiosität bislang drittens eine spezifische Fassung eines Selbstverhältnisses ab, das durch Kulturtechniken des Glaubens und Betens ermöglicht wird. Mit den damit verbundenen Praktiken steht auch die Äußerung einer weiteren Diskussionsteilnehmerin im Zusammenhang.

„Also ich bin zwar jetzt Moslem, aber ich zeig’ das, also ich mein’ jetzt, zum Beispiel, ich faste und ich bete auch in der Zeit und ich geh’ jetzt auch samstags in die Moschee, damit ich dann auch ’was lern, so Koran und so, aber die meinten, wenn man das schon macht, dann richtig so mit Kopftuch (...).“

Die islamische Religionszugehörigkeit wird hier von der Schülerin aus ihrer Sicht beschrieben. Sie ist, ebenfalls, so wie die erste Sprecherin, Muslimin. Sie erwähnt die Rituale des Fastens und Betens und des samstäglichen Gangs in die Moschee, über die sich für sie ihre Zugehörigkeit ausdrückt und manifestiert, ohne das nach außen hin sichtbare Zeichen des Kopftuches zu wählen, wie es die erste Sprecherin trägt. In die Moschee geht sie mit dem Ziel, etwas aus dem Koran zu lernen. Für sie stehen insgesamt eher Rituale als bedeutsame Praxen, sich religiös zu betätigen, im Vordergrund ihrer Zugehörigkeitslogik. Diese sind zwar als Techniken des Selbst im Sinne der Antike (vgl. Foucault 2004), als kulturelle Übungen – *„ich faste und ich bete“* – zu verstehen, was in dieser Passage noch einmal besonders

deutlich wird. Für die Sprecherin ist allerdings deren soziale Dimension bei allem Selbstbezug mit eingeschlossen. Fasten kann als Technik begriffen werden, Enthaltensamkeit zu üben, und Beten lässt sich als Meditation verstehen, als eine Technik der innerlichen Versenkung in sich selbst oder in einen Gedanken. Diese Techniken beinhalten ein intensives Selbstverhältnis, das sich darum aber nicht in seiner solipsistischen Dimension erschöpft, sondern vielmehr eine soziale Vergemeinschaftung mit anderen Gleichgesinnten darstellt: „*ich geh jetzt auch samstags in die Moschee*“. Ihre religiöse Betätigung ist mit dem Ziel verbunden, zu lernen. Die Inhalte des Lernens gibt der Koran vor, in dem die Glaubenssätze (Suren) formuliert sind. Hervorzuheben ist, dass durch den Beitrag der Schülerin die Attraktivität und inhaltliche Dimension des Islam in ihrer Bedeutung für die Gruppe weiter ausgestaltet werden.

Vor diesem Hintergrund, die Rituale und Techniken des Islam zu praktizieren, erläutert sie auch den Konflikt mit der anderen Schülergruppe. Auch ihre Variante, den muslimischen Glauben zu betreiben, wird von den anderen in Frage gestellt. Dabei werden von den SchülerInnen der nicht-religiösen Gruppe diskursive Normalitätsvorstellungen über den Islam aufgerufen, die aus ihrer Sicht im Widerspruch dazu stehen, dass die Sprecherin ihre Religionszugehörigkeit gerade eben nicht durch ein äußerliches Symbol zeigt. Interessant ist daran, festzustellen, welches soziale Verhältnis die Gruppen dadurch zueinander einnehmen, indem sie sich im Diskurs verorten. Die Sprecherin scheint sich geradezu rechtfertigen zu müssen, in dem sie auf die muslimischen Konventionen verweist. Ihr Verzicht aufs Kopftuch wird in ihrem Fall als die andere Gruppe unüberzeugende Glaubenspraxis gewertet. Musste sich die erste Sprecherin noch abfällige Kommentare, Blicke und Auslachen gefallen lassen, weil sie ein Kopftuch trägt, wird dieser Sprecherin der Verzicht darauf zum Vorwurf, wohl keine „*richtig[e]*“ Muslimin zu sein.

Die Definitionsmacht darüber, so zeigt es der Fall insgesamt, übernehmen aber nun gerade diejenigen im Kurs, die sich offenkundig von Stereotypen und Vorurteilen über den Islam, die dortige Stellung der Frau sowie deren Möglichkeiten, den muslimischen Glauben zu praktizieren, leiten lassen. Statt sich von der Verschiedenartigkeit und Eigensinnigkeit, Religionszugehörigkeit zum Ausdruck bringen zu können, im Lichte ihrer Vorurteile im positiven Sinne irritieren zu lassen, schlägt ihre Irritation in den Verdacht um, es könne wohl bei dieser Muslimin nicht mit rechten Dingen zugehen. Wie im Fall der ersten Sprecherin handelt es sich auch bei ihr damit um eine Aberkennung ihrer Person. Weder wird ihr eine freiwillige Entscheidung noch ein Interpretationsspielraum in der Sache zugestanden. Die mit den Stereotypen und Vorurteilen verbundenen Normalitätserwartungen bleiben vielmehr erhalten und werden zum machtvollen Bezugspunkt, den Streit um Religiosität unter den Konfliktparteien anzuheizen.

Dieser Zusammenhang wird im weiteren Verlauf, wiederum durch die zweite Sprecherin, bestätigt, die der vorherigen Sprecherin nun beipflichtet:

„(...) ja, die haben gesagt, du weißt nicht, was du machst, und du weißt nicht, wer du bist.“

In dieser Sequenz wird nun auch auf manifester Ebene das Thema Identität eingeführt. Während die vorherige Sprecherin einen Interpretationsspielraum für sich reklamiert hatte, eine individualisierte Form der Religionsausübung durchaus praktizieren zu können und damit implizit deutlich gemacht hat, es sei ihre Entscheidung, auf welche Weise sie ihre religiöse Zugehörigkeit zeigen möchte, beharren die VertreterInnen der anderen Gruppe auf ihren Vorurteilen. Wiederum verweigern sie damit der Sprecherin die Anerkennung als Person, die eine solche religiöse Lebensform aus freien Stücken pflegt. Der Vorwurf wird nun zudem radikalisiert: Sie handele kopflos, ohne ein Wissen davon zu haben – *„du weißt nicht, was du machst“* – und sie wisse nicht, wer sie sei – *„weißst nicht, wer du bist“*. Was heißt das? Wenn eine Person nicht weiß, wer sie ist, dann hat sie ein Problem, ihre Identität festzustellen. Wenn jemand nicht weiß, was er macht, weiß er nicht, welche Motive ihn bewegen bzw. welcher Kontext ihn disponiert, der sich auf sein Handeln auswirkt. Oder aber dieser Person sind die Konsequenzen ihres Handelns nicht bewusst. In allen Varianten wird dieser Person dadurch ihre Mündigkeit und Eigenständigkeit in Handlungs- oder Identitätsfragen durch den Anderen aberkannt. Zählt man diese zu den zivilisatorischen Errungenschaften der Moderne, wird an dieser Stelle vor allem deutlich, welche stereotype Logik hier aufgerufen wird. Wer das für sie Ausschlag gebende Symbol der Religionszugehörigkeit nicht zeigt, tritt auch nicht sichtbar dafür ein, so wird die Logik der Ablehnenden lauten. Folglich wird eine Möglichkeit, Glaubenspraktiken zu differenzieren, zugunsten von Eindeutigkeit und Sichtbarkeit negiert. Damit wird im schülerseitigen Diskurs ein reduktionistisches Identitätskonzept aufgerufen, das auf sichtbare Zeichen von Zugehörigkeit rekurriert.

Implizit kann es seitens der *„Skeptiker“* folglich nur um ihr mangelndes Zugeständnis gehen, über (s)eine Glaubenspraxis durchaus freiwillig zu entscheiden. Denn sich entscheiden zu können, setzt einen Interpretationsspielraum und damit verschiedene Möglichkeiten voraus. Dies verträgt sich nun aber überhaupt nicht mit dem stereotypen Vorurteil über den Islam, nach dessen Logik der muslimische Glauben tunlichst dogmatisch zu sein hat. Das Vorurteil, das im Fall vor allem auch die Stellung der Frau betrifft, sucht seine Bestätigung auch selbst dann noch, wenn ihm widersprochen wird: Nicht das Vorurteil schlägt fehl, sondern diejenigen, die ihm nicht zu entsprechen gewillt sind. Dies lässt sich am hier vorliegenden Fall eindrucksvoll zeigen. Im Diskurs der Schülergruppen wird die Logik des Vorurteils virulent und zum symbolischen Material ihrer gruppenspezifischen Friktionen, sich in der Leitdifferenz von *„wir und die“* zwischen zugeschriebener Moderne und Tradition sozial zu verorten.

Die Schülerinnen, die hier ihre Glaubenspraxis dargelegt haben, arbeiten sich an dieser Logik, die durch die andere Schülergruppe aufgerufen wird, deutend, kritisierend und aber auch gerade dadurch selbstvergewissernd ab. Im sozialen

Sinne vergemeinschaften sie sich infolgedessen durch ihre negative Bezugnahme auf die vorurteilsbehaftete Logik der anderen Gruppe, was sie durch jeweiligen positiven Bezug aufeinander anzeigen. Indem sie versuchen, die Vorwürfe und Anklagen der Anderen zu entkräften, konstituieren sie sich ebenso als eine Gruppe, in der sie je individuelle verschiedenartige Entwürfe von Glaubenspraxis und religiöser Zugehörigkeit vertreten. Damit wird wechselseitig ein Konzept von *kultureller Identität* sozial hergestellt, sowie praktisch hervorgebracht.

Gegenüber dem hier noch latenten Vorwurf, religiöse Zugehörigkeit basiere schlicht auf Traditionalismus und Zwang, der zu Unwissen und mangelnder Identitätsentwicklung im Sinne von Unselbstständigkeit und Unmündigkeit vor allem auch der muslimischen Frau führe, ergreifen die Schülerinnen Partei für eine Entscheidung aus Freiwilligkeit und Eigenständigkeit, die für sie im Einklang damit steht, zu glauben und zu beten und an religiösen Ritualen teilzunehmen. Alle Sprecherinnen dieser Gruppe stimmen darin überein, reine Äußerlichkeit in der Glaubenspraxis, wie es das Vorurteil gern hätte, abzulehnen

„(...) es ist einfach da und man muss im Herzen selber, also diese Religion, die man hat, dazu muss man Moslem sein und man muss jetzt nicht irgendwie, nur weil man Moslem ist oder aus einem anderen Land zum Beispiel, wo Leute total verdeckt rumlaufen, muss man jetzt auch hier verdeckt rumlaufen.“

Was einfach da ist, ist quasi natürlich von sich aus da, ist selbstverständlich und muss nicht problematisiert werden. Es ist in schlichter Weise gegeben und nicht gemacht. Als nicht Gemachtes kann es auch nicht artifiziell oder gekünstelt sein. Der Ort, wo es sitzt, ist im Herzen, also im Inneren des Menschen. Das Herz ist sein zentrales Organ, welches lebensnotwendig ist. Wenn es aufhört zu schlagen, endet auch sein Leben. Es ist für die menschliche Existenz im buchstäblichen Sinne ausschlaggebend. Das Wort Herz wird metaphorisch auch für Emotionalität gebraucht. Die Sprecherin greift damit in besonders idealisierender Weise Religiosität auf. Es handelt sich um normative Vorstellungen von Religiosität. Der Religion wird man in ihrer Logik nur habhaft, wenn man in einer spezifisch existenziellen Weise religiös ist. Ein Moslem kann man eben nicht durch äußerliche Kennzeichen oder Konventionen – „*verdeckt rumlaufen*“ – werden, sondern durch eben diese spezifisch existenzielle Weise, den Glauben „*im Herzen*“ zu tragen.

In ihrer Äußerung wird auch ein migrationsspezifischer Kontext herangezogen. Die religiöse Zugehörigkeit, im normativen Sinne die wahre Zugehörigkeit, darf sich nicht aus einem Konventionalismus des Herkunftskontextes eines anderen (Herkunfts-)Landes ergeben. Man wird zwar in dieser Logik aus einem anderen Land kommen können, wo der Islam konventioneller oder äußerlich strenger, „*wo Leute total verdeckt rumlaufen*“, gepflegt wird. Aber dies muss nicht auf das Leben im hiesigen Kontext übertragen werden. Es gibt also auch in der Migrations-situation für sie eine eigenständige Aneignungspraxis. Damit wird die Logik von

Eigenständigkeit und Eigensinnigkeit und ebenso auch zur Ablehnung eines religiös-konventionellen Traditionalismus bestätigt.

Eigenständigkeit und Eigensinnigkeit gründen aber letztlich für die Schülerinnen in einer freiheitlichen Entscheidung, wie es der sich unmittelbar anschließende Passus verdichtet.

„Ja, und das haben die eben halt auch nicht eingesehen, dass man das freiwillig macht (...) sondern egal, wer das macht, der wird gezwungen.“

Hier wird der Konflikt, um den sich die Gruppendiskussion bis zu diesem Sprechakt drehte, abschließend hinsichtlich der Einschätzung von Motiven, ein religiöses Leben zu führen, in scharfer Opposition der Konfliktparteien zueinander noch einmal auch auf manifester Ebene hervorgehoben. Während die einen behaupten, Religionsausübung könne eben nur aus Zwang geschehen, reklamieren die anderen für sich das genaue Gegenteil, sich freiwillig für Religion zu entscheiden.

3 Fazit

Aus diskursanalytischer Sicht (Bublitz 2003) ist der Streit als Ereignis zu interpretieren. Er provoziert diskursive Ordnungen, die in Sprechakten aufgerufen werden, um das Ereignis in objektive und subjektive Sinnhorizonte der Beteiligten einzutragen. Deren Strukturlogik konnte durch die Rekonstruktion hervorgehoben werden.⁵ Von den öffentlichen Debatten, die nun diesbezüglich seit mindestens einer Dekade geführt werden, den über öffentliche Medien transportierten, aber auch in pädagogischen Institutionen geführten Migrationsdiskursen sowie den Zuschreibungsprozessen in den interaktionellen Schüler-Peers-Praktiken, bleiben die Schülerinnen und Schüler nicht unberührt. Im Gegenteil können die dort zirkulierenden Semantiken *kultureller Identität* als Ressourcen für ihre Auseinandersetzungen betrachtet werden. Dies ließ sich am vorliegenden Fall plausibilisieren. Die symbolischen Ressourcen sind aber nicht in essentialistischer Weise oder als „Quellen des Selbst“ (Taylor 2010) einer Identitätsbildung aufzufassen. Sie sind gerade eben nicht rein und unvermittelt zu haben, sondern immer schon vermittelt mit gesellschaftlichen Prozessen und Semantiken von Differenz, mittels derer sich die Sprecherinnen verorten. Peerkulturelle Auseinandersetzungen sind also keine gesellschaftlich unschuldigen Praktiken, sondern in ihnen wird umgekehrt Gesellschaft performativ hergestellt. Dies kann in den Modi von Reproduktion und Transformation geschehen. Im vorliegenden Fall wird deutlich,

5 Methodologisch gesehen, liefert die objektive oder strukturelle Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) also die empirischen, d. h. struktur- und sinnlogisch bestimmten Ergebnisse des vorliegenden Falles, während die Diskursanalyse zu deren Interpretation herangezogen wird.

wie sich entlang stereotyper Zuschreibungen Muster *kultureller Identitäten*, die dominant religiös codiert wurden, reproduzieren. Die aus Vorurteilen und klischeehaften Vorstellungen resultierende Verknennung der einen Gruppe führt zu Aberkennung und sozialen Diskriminierungen seitens der anderen Gruppe.

Gegenüber den im Fall von den Akteuren genutzten Stereotypen verweisen die in den Erziehungswissenschaften der letzten Jahre entstandenen Forschungen seit längerem auf eine erhebliche Ausdifferenzierung religiöser Orientierung und Diversität muslimischer Lebenswelten in der deutschen Migrationsgesellschaft (etwa: Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005 oder Gerlach 2006). Interessant am Fall der drei hier zu Wort gekommenen Sprecherinnen ist es allerdings, dass die Verortungen und Zugehörigkeiten zwar dominant entlang der Differenz muslimisch/nicht-muslimisch konstruiert werden, doch ebenso auch entlang der Linie von religiös/nicht-religiös aufgerufen werden. Beide Gruppen, vor allem die weiblichen Mitglieder, nutzen die Differenzlinien für ihre Vergemeinschaftungen.

Es ließ sich der Wunsch nach Normalität der kopftuchtragenden Schülerin ausmachen, ihrer religiösen Praxis auch sichtbar und öffentlich nachgehen zu können, ohne dass gleich alle Äußerungen von ihr darunter subsumiert werden. Die „totale Identifizierung“ (Nohl 2010) als Muslimin wird aber zu einem von den anderen zugeschriebenen performativen Identitätsproblem für die Schülerin. Zum Problem wird es für sie auch deshalb, weil auch die areligiös Vergemeinschaftenden sich im hegemonialen Diskurs verorten. Dessen Struktur wird als Modernitätsdifferenz zwischen wechselseitig zugeschriebenen unmodernen, dem Traditionalismus verhafteten, religiösen und den areligiösen modern orientierten Schülergruppen in ihren Interaktion untereinander in Anschlag gebracht. Dabei spielt das kopftuchtragende Mädchen eine entscheidende Rolle nicht als Akteur sondern als Symbol der muslimischen Frau, um das herum sich die streitenden Parteien des Kurses gruppieren. Ihre Erfahrung, dass sie einer tendenziell „islam-kritischen“ oder gar „islamophoben“ Haltung (vgl. Bade 2013) nicht mit Argumenten und Erklärungen begegnen kann, verweist ebenso auf diesen systematischen und unbewussten Zusammenhang: Das Kopftuchmädchen wird zum Symbol, einem Totem (Freud 1986), das der imaginären Vergemeinschaftung der sogenannten Autochthonen dient. Mithilfe des gut sichtbaren Symbols wird eine idealisierte „Identitätsideologie“ (Balibar/Wallerstein 2014, S. 129) gepflegt, die eine imaginative Vergemeinschaftung anzeigt. Davon bleiben identitäre Aushandlungsprozesse unter Jugendlichen, wie rekonstruiert, nicht ausgenommen. Die in der Gruppendiskussion Zuwortgekommenen müssen sich mit diesem hegemonialen Diskurs, der ihnen in Form von Definitionsmacht und Normalitätsvorstellungen vor allem über sie und ihre Zugehörigkeiten gegenübertritt, auseinandersetzen und gerade dies wird – paradoxer Weise – wiederum zu ihrer Vergemeinschaftungsform.

Was sich hier aber mitunter elegant, vielleicht auch provokant und durchaus notwendig in den Begriffen von Theorie formulieren lässt, rekuriert auf die lebendige Praxis von schulischen Akteuren. Daran lässt sich die Frage knüpfen, in-

wieweit sich diese Praxis verändern lässt. Damit stellt sich auch die Frage nach Möglichkeiten einer pädagogischen und politischen Intervention. Migrationsforschung als Kritik (vgl. Mecheril u. a. 2013) könnte hierzu ein Bezugspunkt solcher Überlegungen sein.

Schule wurde im Fall vor allem als sozialer Ort der Lebenswelt und als Unterricht nur kurz am Rande thematisch. Sicherlich war die Einführung des Islamunterrichts an Schulen (wie zuletzt in NRW) eine erforderliche Maßnahme in Folge einer Politik der Anerkennung (Badawia 2005), dass neben den christlichen Konfessionen ebenso eine weitere Religion im deutschen Schulsystem eine Rolle spielen soll. Ob aber ein bekenntnisorientierter Unterricht generell dazu in der Lage sein wird, derartige Konflikte, wie sie im Fall rekonstruiert wurden, pädagogisch zu bearbeiten, bleibt fraglich.

Literatur

- Advanced Chemistry (1992): *Fremd im eigenen Land*. 12^{te}, Songtext, MZEE
- Badawia, Tarek (2005): Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen. In: *Neue Praxis*, 2, S. 158–186.
- Bade, Klaus J. (2013): Kritik und Gewalt. Sarrazin-Debatte, ‚Islamkritik‘ und Terror in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel (2014²): *Rasse, Klasse, Nation*. Hamburg: Argument Verlag
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. New York, München, Berlin: Waxmann
- Bourdieu, Pierre (2012): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp
- Bublitz, Hannelore (2003): *Diskurs*. Bielefeld: transcript
- Bude, Heinz (2008): *Exklusion: die Debatte über die Überflüssigen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Butler, Judith (2006): *Hass spricht*. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Butler, Judith (2001): *Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts*. Frankfurt: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch-Verlag
- Freud, Sigmund (1986): *Totem und Tabu. Gesammelte Werke Bd.9*. Frankfurt a. M.: Fischer
- Geier, Thomas (2014): „Wozu gehör‘ ich denn eigentlich?“ – Ordnungen von Differenz und ihre Subjektivierung in schulischer Unterrichtspraxis. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript (im Erscheinen)

- Ders. (2012): „Zugehörigkeit und Differenz in der Schule – Strukturprobleme schulischer Interaktionen im „Interkulturellen Unterricht“ und ihre sozialräumliche Bedeutung“. In: *Tertium Comparationis*. Vol. 18, No.1, S. 41–56
- Ders. (2011): *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerlach, Julia (2006): *Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland*. Berlin
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hall, Stuart (2012): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument Verlag
- Hoffarth, Britta; Mecheril, Paul (2006): *Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen*. In: Vera King; Christoph Koller (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Keupp, Heiner [u. a.] (Hrsg.) (2006): *Identitätskonstruktionen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Marinič, Jagoda (2012): *Rassismus sichtbar machen – Ein Plädoyer*. Berlin: Pro-Asyl
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (2013): *Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Ders.; Thomas-Olalde, Oscar (2012): „Die Religion der Anderen.“ In: Birgit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich, Cordula Weissköppel (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Nomos, S. 35–66
- Ders.; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010) (Hrsg.): *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz
- Ders. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* Münster u. a.: Waxmann
- Nohl, Arndt-Michael (2010): *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Oevermann, Ulrich (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. (Manuskript). <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4958/ManifestWord.pdf> (zuletzt aufgerufen: 04. 03. 2014, 12:30)
- Ders. (2000): „Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis.“ In: Klaus Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 58–156
- Radtke, Frank-Olaf (2013): *Schulversagen*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Essay_FOR_Schulversagen_MDI_final.pdf (zuletzt aufgerufen: 04. 03. 2014, 12:34)
- Riegel Christine; Geisen, Thomas (Hrsg.) (2010): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schmincke, Imke; Siri, Jasmin (Hrsg.) (2013): *NSU-Terror. Ermittlungen am rechten Abgrund. Ereignis, Kontexte, Diskurse*. Bielefeld: transcript

Taylor, Charles (2010): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer

Normkonformität und Abweichung 4

Jugendliche Identitätskonstruktionen im Spannungsfeld schulischer Normkonformität und abweichender Verhaltensweisen

Claudia Equit

1 Einleitung

Die Lebensphase Jugend ist, so wie wir sie heute als Bildungsmoratorium und zugleich als Übergang ins Erwachsenenalter auffassen, historisch gesehen eine recht neue Erscheinung (vgl. Roth 1983, S. 96 ff.). Im gegenwärtigen Fachdiskurs wird insbesondere der zunehmende schulische Einfluss auf die adoleszente Entwicklung im Zuge der enormen Bildungsexpansion thematisiert (vgl. Mey 2011, S. 36 f.; Schubarth/Speck 2008; Bohnsack 2013; Plake 2010). Jugend wird daher an einigen Stellen bereits als „Schuljugend“ bezeichnet (vgl. Schubarth/Speck 2008; Plake 2010). Die Dominanz der Schule leitet sich dabei einerseits von der wachsenden Zeitspanne ab, die Heranwachsende in Schule verbringen (müssen) (vgl. Zinnecker 2008, S. 532). Andererseits zeigt sich anhand der gesellschaftlichen Entwicklung¹, dass Schule als Bildungsinstitution im Lebenslauf und der Biographie von Schüler/innen ein zentraler Stellenwert zukommt. Für Schüler/innen, aber auch für Lehrer/innen ist Schule ein Ort mit widersprüchlichen Anforderungen und Funktionalitäten. So sollen Heranwachsende gleichermaßen qualifiziert und auf das spätere Leben als erwerbstätige Erwachsene und Bürger/innen einer Demokratie vorbereitet werden (vgl. Fend 2008, S. 50 ff.). Zugleich werden über Leistungskonkurrenz, Selektion und soziale Kontrolle für viele Heranwachsende Zukunftsaussichten enttäuscht und Versagenserlebnisse und -ängste hervorgebracht

1 An dieser Stelle sind insbesondere gesellschaftliche Veränderungen gemeint, die Ulrich Beck (1986) im Rahmen des Individualisierungstheorems skizziert hat. Der Wegfall bindender Traditionen und die Notwendigkeit, das eigene Leben zu planen und zu verantworten, führt nicht nur zur Pluralisierung von Lebensstilen und Chancen der Gestaltung der eigenen Lebensmöglichkeiten, sondern ebenso zu einer Zunahme von Entscheidungsnotwendigkeiten und Zwängen angesichts deutlich verschärfter Realisierungschancen (vgl. Mey 2011, S. 35).

(vgl. Plake 2010, S. 109 ff.). Auch „konformen“ Schüler/innen, denen eine erfolgreiche Schullaufbahn bescheinigt wird, berichten von biografischen Leidensprozessen und lebensgeschichtlichen Einschnitten durch Schule (vgl. Nittel 1992, S. 281 ff., 315 ff.; Helsper/Humrich 2005, S. 99 f., S. 108 ff.; Bourdieu/Champagne 2002, S. 527 ff.; Broccoli 2002, S. 557 ff.). Wie die schulischen Anforderungen jeweils individuell bewältigt werden und welche Auswirkungen dies für die Identität der Heranwachsenden impliziert, ist Gegenstand dieses Beitrags. Dabei wird zunächst der Fokus auf die Identitätskonstruktionen im Rahmen schulischer Anforderungen gelegt (Abschnitt 2.1), bevor dann unterschiedliche Wirkungsweisen von Schule im Kontext jugendlicher Identitätsbildung diskutiert werden (Abschnitt 2.2). Anschließend wird die Peergroup als der Ort jugendlicher Selbstpräsentation und Identitätsbildung *par excellence* in den Blick genommen (Abschnitt 2.3). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf mögliche Veränderungen von Schule als Spannungsfeld jugendlicher Identitätsentwicklung (Abschnitt 3).

2 Konforme und abweichende Identitätskonstruktionen im schulischen Kontext

Identität lässt sich allgemein als reflexive Selbstverortung des Einzelnen in der Gesellschaft beschreiben (vgl. Schaupp 2012, S. 21). Diese Selbstverortung ist eine Leistung, die immer wieder neu im alltäglichen Leben erbracht wird und erbracht werden muss, weil im Gegensatz zu traditionellen Gesellschaften heute keine festgelegten sozialen Rollen und Lebensentwürfe *qua* Stand vorgegeben sind (vgl. etwa Beck 1986). Keupp et al. (2006) beschreiben die Identitätsarbeit des Einzelnen unter postmodernen Bedingungen als schöpferischen Akt, in dem die Festlegung auf eindeutige und zugleich statische Identitätskonstruktionen nicht mehr funktioniert. Sie sprechen stattdessen von Teil-Identitäten oder auch Patchwork-Identitäten, in denen Gesellschaftsmitglieder Identitätsmuster aufweisen, die wie ein Patchworkmuster zusammen gesetzt sind (vgl. ebd., S. 218 ff., S. 294 ff.). In Bezug auf die Lebensphase Jugend rücken Identitätskonstruktionen deshalb in den Blick, weil soziale, psychologische und physische Prozesse ineinandergreifen, die die Ausbildung einer konsistenten Identität², frei von spielerischen Ambivalen-

2 Die Idee der konsistenten Ich-Identität wird von Joas (1994) kritisiert. Er unterscheidet zwischen der gesellschaftlich etablierten Norm einer konsistenten, d. h. in sich schlüssigen Selbstpräsentation und dem tatsächlichen grundlegenden Selbstverhältnis des Einzelnen (vgl. ebd., S. 112). Keupp et al. (2006) verstehen unter einer konsistenten Identität die prozessuale Kohärenz, d. h. das „Gefühl eines trotz unterschiedlicher Entwicklungen zu mir passenden Prozesses“ (ebd., S. 246). Die subjektive Überzeugung, über eine konsistente Identität zu verfügen, muss, im Sinne Keupps und Joas, nicht mit einer inhaltlichen Konsistenz resp. Kohärenz übereinstimmen. Wenn also im Folgenden Prozesse der schulischen Sozialisation und Identitätskonstruktion dargelegt werden, dann sind beide Ebenen analytisch zu unter-

zen wie etwa in der Kindheit, fördern und erfordern (vgl. Keupp et al. 2006; King 2004; Helfferich 1994; Heitmeyer/Olk 1990).

2.1 Schule als Spannungsfeld jugendlicher Identitätskonstruktionen

Im schulischen Kontext entwickeln Heranwachsende nicht nur Kompetenzen in Bezug auf schulische Leistungsanforderungen oder den Umgang mit Lehrpersonen und Gleichaltrigen (vgl. Fend 2008, S. 107; Fend 2003, S. 334 ff.). Die Übernahme und Gestaltung der Schülerrolle ist ein aktiver Prozess, der die Herstellung eines sinnvollen Zusammenhangs zu anderen Lebensbereichen, wie etwa der Familie oder Freizeit, erfordert. Schubarth und Speck (2008) betonen in diesem Zusammenhang, dass für eine positive adoleszente Entwicklung die Verknüpfung von schulischem und sozialem Erfolg optimal ist (vgl. ebd., S. 967). Jugendliche müssen, so der Tenor, eine ganze Reihe von umfassenden (Entwicklungs-)Aufgaben bewältigen, wie etwa „die Entwicklung der psychischen und sozialen Identität, eines stabilen Selbstbildes und der Ich-Identität“ sowie den „Aufbau der Beziehungen zu Gleichaltrigen“ und den „Erwerb der eigenen Geschlechtsrolle“ und schließlich „die Entwicklung eines Norm- und Wertesystems“ (ebd., S. 967).

Auch wenn einige Autor/innen betonen, dass Schule nur auf einen Teil der Persönlichkeit der Heranwachsenden Einfluss nimmt (vgl. Schubarth/Speck 2008, S. 967; Fend 2008, S. 107), so zeigt sich dennoch, dass die langjährigen schulischen Sozialisationsprozesse auf das grundlegende Selbst- und Weltverhältnis der Schüler/innen wirken und zwar weit über die Schulzeit hinaus (vgl. zur Übersicht Helsper 2008; exemplarisch Nittel 1992; Wiezorek 2005).

Schule kann aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen als ein Spannungsfeld beschrieben werden, in dem Heranwachsende ihre Schülerrolle aktiv gestalten (müssen). Als Institution, die bildend und formend auf Kinder und Jugendliche einwirkt, bezieht sie sich auf wünschenswerte Entwicklungsrichtungen, die sie gegenüber der Öffentlichkeit, Eltern und Heranwachsenden vertritt und die letztlich gesellschaftlich begründet sind. Fend (2003) erklärt in diesem Zusammenhang, dass im Bild des „idealen Schülers“ solche normativen Vorgaben wünschenswerter und konformer Entwicklung sediert sind.

„Der ‚ideale Schüler‘ mit ‚idealen Bewältigungsstrategien‘ ist demnach der ausdauernd lernende, der sich selber Ziele setzt, diese durch Eigenplanung realisiert, sich dabei

schieden. Das bedeutet in Bezug auf Schule, dass diese, als legitime Vergesellschaftungsinstitution, den Anspruch der Ausbildung einer konsistenten (Geschlechts-)Identität an ihre Schüler/innen stellt. Inwieweit dieser Anspruch von den Heranwachsenden jedoch erfüllt wird resp. erfüllt werden kann, ist vom normativen Anspruch zu unterscheiden.

selbst beobachtet, antreibt, kontrolliert und schließlich auch selbst ‚belohnt‘. Er bedarf am Ende keiner externen Kontrolle mehr, er hat diszipliniertes und selbstbestimmtes Lernen internalisiert“ (ebd., S. 335).

Mit dem Bild des „idealen Schülers“ umschreibt Fend das angestrebte Ziel von Entwicklung im schulischen Kontext. Dieses Ideal soll jedoch einer Stärkung der Selbstachtung und Identität der Jugendlichen sowie ihrer sozialen Einbindung nicht im Wege stehen (vgl. ebd.). Fend konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die Moderne, wie keine andere Epoche zuvor, auf die Generierung von festgelegten Eigenschaften und Identitätsstands bei den Individuen in Bezug auf den Arbeitssektor abzielt. Um ein Funktionieren der Arbeitsprozesse in modernen Gesellschaften zu gewähren, ist eine disziplinierte, d. h. passförmige Persönlichkeitsstruktur des Einzelnen notwendig. Schule übernimmt vor diesem Hintergrund die Funktion der „selektiven Förderung“ der genannten Persönlichkeitsmerkmale. Heranwachsende werden auf diese Weise zu einem rationalen Menschentypus modelliert (vgl. ebd.). Normkonformität bemisst sich aus dieser Perspektive an der Übereinstimmung von Verhaltensweisen und Einstellungen mit Rationalität, Selbstdisziplin und einem hohen Maß an selbstorganisierter Arbeit. Die Hervorbringung von passförmigen Individuen mithilfe von Schule soll ein reibungsloses Funktionieren hochkomplexer Gesellschaften gewährleisten. Funktionen von Schule, wie etwa Qualifikation, Allokation und Selektion dienen vor diesem Hintergrund der sozialen Integration von Heranwachsenden in die Gesellschaft.

Plake (2010) bewertet die soziale Integrationsleistung von Schule deutlich kritischer. Die Notwendigkeit der Generierung einer selbstdisziplinierten und arbeitsamen Persönlichkeit durch Schule ist lediglich zu verstehen, wenn auch die Kustodialfunktion von Schule in den Blick genommen wird. Dies bedeutet, dass das Bildungssystem nicht nur der Förderung und Formung Einzelner dient, um eine zukünftige aussichtsreiche Passung in der hochkomplexen arbeitsteiligen Gesellschaft zu erlangen (vgl. Plake 2010, S. 84). Vielmehr erfüllt Schule den gesellschaftlichen Bedarf an sozialer Kontrolle, um das bestehende Arbeitssystem möglichst störungsfrei zu halten. Sie hat demnach eine bewahrende und zugleich kontrollierende Funktion. Heranwachsende sollen vor gesellschaftlich unerwünschten Einflüssen und Gefährdungen geschützt werden. Zugleich schützt sich die Gesellschaft vor Störungen durch Kinder und Jugendliche, die (noch) nicht den „rigiden Identitätsstandards“ der Gesellschaft genügen (vgl. Plake 2010, S. 84 f.). Die Übernahme konformer Identitätsstandards durch Heranwachsende ist insofern eine Anforderung, die nicht lediglich dem zukünftigen Wohl des Einzelnen dient, sondern auf das Funktionieren der gegenwärtigen Gesellschaft ausgerichtet ist. Obwohl Plake die Bedeutung der schulischen Kustodialfunktion deutlich höher einschätzt als die Qualifikations- und Allokationsfunktion, wird sie als solche im öffentlichen Diskurs nicht explizit thematisiert. Denn die gesellschaftliche Kontrolle von Kindern und Jugendlichen ist dem schulischen

Bildungsauftrag diametral entgegen gesetzt (vgl. ebd., S. 90 f.). Eine solche Infragestellung des Bildungsauftrags durch die Kustodialfunktion von Schule tritt insbesondere an Schulen hervor, die der Schülerschaft lediglich entwertete Bildungstitel anbieten kann. Die Qualifikations- und Allokationsfunktion können diese Schulen nicht oder in nicht ausreichendem Maße erfüllen. Diese Schulen bezeichnet Plake als nichtselektive Schulen. Sie können keine Auswahl der Bewerber/innen vornehmen. Demgegenüber suchen sich selektive Schulen, das sind Bildungsinstitutionen mit exklusivem Ruf, die Bewerber/innen entsprechend ihrer Eignung und im Einklang mit ihrer pädagogischen Zielsetzung aus. Problematische Fälle werden durch Selektion aussortiert. Nichtselektive Schulen verfügen diesbezüglich über keinerlei Steuerungsmöglichkeiten. Entsprechend können selektive Schulen einen Exklusivanspruch erheben, der sich auf die Identitätskonstruktionen von Schüler/innen auswirkt (vgl. ebd., S. 148 ff.). Sie schreiben sich selbst eine besondere Leistungsfähigkeit und Kompetenzen zu, noch bevor die erste Unterrichtsstunde begonnen hat (vgl. ebd., S. 152). Insgesamt haben Schüler/innen an selektiven Schulen eine positive Erwartungshaltung, die sich nicht nur förderlich auf das eigene Selbstvertrauen und Engagement niederschlägt, sondern auch eine Form der Loyalität und Übereinstimmung mit der von Schule vertretenen Normen und Werte impliziert. Darüber hinaus können selektive Schulen über Inklusions- und Exklusionsentscheidungen die Konformität ihrer Schülerschaft sicherstellen.

Demgegenüber fallen die Bedingungen und Identitätszuschreibungen für Schüler/innen nichtselektiver Schulen deutlich negativer aus, da hier allokativen Vorteile entfallen.³ Die Heranwachsenden wissen, dass sie bestenfalls entwertete Bildungstitel erwerben können. Sie sehen sich mit gesellschaftlichen Identitätszuschreibungen konfrontiert, in denen „erwartet wird, dass sie versagen, und zwar noch bevor sie die Chance gehabt haben, sich zu bewähren“ (ebd., S. 167). Die Befunde von Solga und Wagner (2004) sowie Breyvogel (2010) verweisen in eine ähnliche Richtung. Beide Beiträge beschreiben, wie Ressourcen und Handlungsspielräume von Hauptschüler/innen aufgrund der verschärften Negativauslese deutlich reduziert werden (vgl. ebd.). Das Konformitätsproblem stellt sich an nichtselektiven Schulen, wie etwa einigen Haupt- und Sonderschulen, deutlich anders als an exklusiven, selektiven Schulen, wie etwa einigen Gymnasien. Da die Zugehörigkeit zur Schule mit persönlichen Abwertungen und verminderten Berufschancen verbunden ist, entwickeln Schüler/innen ein distanziertes Verhältnis zur Schule und zum Lehrpersonal. Unter diesen Bedingungen kann sich Loyalität nicht entwickeln, stattdessen werden Sanktionen des Ordnungsrechts bemüht,

3 Plake (2010) nimmt hier eine idealtypische Unterscheidung selektiver und nichtselektiver Schulen vor, um die jeweiligen Dynamiken besonders kontrastreich herauszuarbeiten. Auf empirischer Ebene sind Schulen mit *ausschließlich* selektivem oder nichtselektivem Charakter weniger häufig anzutreffen.

um (kurzzeitig) Konformität herzustellen. Der Protest gegen Marginalisierung zeigt sich bei der Schülerschaft in Absentismus, Vandalismus und sprachlichen Ausdrücken (vgl. Plake 2010, S. 165). Das resignative bis widerständige Verhalten dient aus Sicht der Heranwachsenden der Bewältigung ihrer Ausgrenzungserfahrungen. Konflikte und Erfahrungen der Marginalisierung ragen in die *Peer-groups*⁴ hinein und lassen Formen der Solidarität brüchig werden. „Was also in der hochselektiven Schule schon eine Auszeichnung bedeutet, nämlich die Zugehörigkeit zu der betreffenden Institution, ist in der nichtselektiven Schule ein Stigma“ (ebd., S. 166).

Die Ausführungen Plakes weisen darauf hin, dass Schule eine Fülle widersprüchlicher Aufgaben und Funktionen im gesellschaftlichen Kontext erfüllt, die ein Spannungsfeld für jugendliche Identitätskonstruktionen eröffnen. Insbesondere aber zeigt sich anhand der idealtypischen Schematisierung von selektiven und nichtselektiven Schulen, dass schulstrukturelle Rahmenbedingungen nicht nur Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft haben (vgl. etwa Helsper/Hummrich 2005, S. 129), sondern ebenso Einfluss auf die Identitätskonstruktionen der Heranwachsenden nehmen (vgl. exemplarisch Solga/Wagner 2004, Breyvogel 2010). Angesichts der hohen Abstiegsthroughlässigkeit und geringen Aufstiegsthroughlässigkeit des deutschen Bildungssystems (vgl. Brademann et al. 2009, S. 257; Helsper/Hummrich 2005, S. 102 f.) entwickeln sich so genannte Restschulen, in denen die allokativen Funktionen wegfällt. Dabei erzeugen Prozesse wie institutionelle Diskriminierung, herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen der Eltern sowie Ungleichbehandlungen von Schüler/innen durch Lehrer/innen aufgrund ihrer sozialen Herkunft strukturelle Benachteiligungen von Heranwachsenden durch das deutsche Bildungssystem (vgl. zusammenfassend Helsper/Hummrich 2005, S. 113 ff.). Betroffen sind vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Milieus, männliche Jugendliche aus ungelernten Arbeiterkontexten mit fehlender Bildungsaspiration und mangelnder elterlicher Unterstützung, sowie Heranwachsende aus so genannten Multiproblemfamilien (vgl. ebd., S. 120). Sie besitzen statistisch gesehen ein erhöhtes Risiko schulischen Scheiterns. Nichtselektive Schulen gelten dabei „als Sammelbecken von Schülerinnen und Schülern mit inkonsistenten und versagenden Schulkarrieren“ (Brademann et al. 2009, S. 257). Diese sogenannten Restschulen werden zu einer Bewahranstalt und Institution sozialer Kontrolle, in der Prozesse sozialer Stigmatisierung einsetzen und Konformitätsprobleme an Gewicht gewinnen. Disziplinprobleme sind mithilfe vereinzelter pädagogischer Interventionen nicht zu lösen, da sie die sozialen Rahmenbedingungen nicht verändern. In eine ähnliche Richtung weisen beispielsweise die Studien von Bourdieu et al. 1997. Auch sie bestätigen, dass kulturell und

4 Der englische Begriff „Peers“ bezeichnet im Folgenden die Altersgleichheit und zielt auf die Spezifik sozialer Beziehungen unter Gleichen ab (vgl. Breidenstein 2008, S. 946). Der Begriff der *Peer group* meint in diesem Zusammenhang die Gleichaltrigengruppe.

sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche mit einem deutlich höheren Risiko des Scheiterns ihrer Schullaufbahnen konfrontiert sind. Diejenigen, die trotz stigmatisierender Effekte ihre Schullaufbahn abschließen, erlangen zumeist am Ende doch nur entwertete Bildungstitel (vgl. ebd., S. 529 f.).

In Bezug auf die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen differenzieren Helsper und Hummrich (2005) die jeweiligen Ebenen schulischen Handelns. Im Gegensatz zu Plake (2010) betonen sie, dass die jeweils *konkreten* schulischen Mikroprozesse auf den Ebenen von Schulklima, Schulkultur, Organisation der Schule sowie Lehrer-Schüler-Interaktionen zu rekonstruieren sind (vgl. Helsper/Hummrich 2005, S. 126). Jugendliche sind aus dieser Perspektive nicht nur Objekt schulischer Reproduktionsprozesse, „sondern sie treten handelnd in die Schule ein“ (ebd., S. 126). Das Zusammenspiel von individuellen Bildungsprozessen einerseits und allgemeiner Schulstruktur andererseits erfassen insbesondere Studien zur Schulkultur (vgl. etwa Graßhoff et al. 2006; Helsper et al. 2007). Sie umfassen „Sinnstrukturen in Form von Ritualen, Feiern“ sowie Konstruktionen „pädagogischen Sinns in Form von Schulmythen“ und „verweisen auf zugrundeliegende Strukturprobleme der Schulkultur, auf Antinomien und Widersprüche, in die die Schüler in je spezifischer Weise verwickelt sind“ (Helsper/Böhme 2010, S. 645). Die Rekonstruktion von Passungsverhältnissen einzelner Schüler/innen zur jeweiligen Schulkultur erlaubt die Analyse konkreter Wechselwirkungen zwischen Schulstrukturen und individuellen Bildungsverläufen (vgl. Kramer 2014 in diesem Band).

Trotz differenter theoretischer Annahmen und Perspektiven auf Identitätskonstruktionen im Spannungsfeld Schule ist allen hier referierten Ansätzen gemeinsam, dass sie einen deutlichen Bezug zwischen den Funktionen von Schule im gesellschaftlichen Kontext und den Entwicklungsmöglichkeiten und Identitätskonstruktionen von Schüler/innen herstellen. „Die Entwicklung von Bewältigungsressourcen vollzieht sich nicht unabhängig von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, sondern entfaltet sich gerade zwischen der zunehmenden Veralltäglichung der Schule einerseits und dem Verlust von Garantien auf gesicherte Beschäftigungsverhältnisse bei schulischem Erfolg andererseits“ (Helsper/Hummrich 2005, S. 132; vgl. ebenso Schubarth/Specck 2008, S. 969).

Auf welche Art und Weise sich Identitätskonstruktionen und Zuschreibungsprozesse in der Schule vollziehen, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts. Hierzu sind insbesondere Prozesse in den Blick zu nehmen, die jenseits absichtlich intendierter pädagogischer Maßnahmen auf das Selbstbild und Verhalten der Betroffenen Einfluss nehmen.

2.2 Der heimliche Lehrplan

Obwohl Normkonformität ein wesentliches Erziehungsziel von Schule darstellt, wird es in der Regel nicht explizit auf schulprogrammatischer Ebene dargelegt (vgl. Plake 2010, S. 82 ff.). Stattdessen wird die Befolgung vorgegebener schulischer Regeln, die Übernahme spezifischer Werte und Leistungsorientierungen durch die Schülerschaft vorausgesetzt. In der Forschung werden Prozesse, die zur Verhaltenskonformität bei Schüler/innen führen, häufig unter dem Begriff des „heimlichen Lehrplans“ subsumiert:

„Schulische Sozialisation über den ‚heimlichen Lehrplan‘ umfasst in der Regel alles, was das Leben in der Schule jenseits von Lehrplänen oder Schulordnungen ausmacht und bei den Schüler/innen – zwar ungeplant, aber dennoch zwangsläufig – soziale Verhaltenskonformität hervorruft“ (Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 106).

Aspekte des heimlichen Lehrplans umfassen beispielsweise die „Unterdrückung spontaner Bedürfnisartikulation und spontaner Einfälle“, die „Einordnung in die Gruppe“, die „Unterordnung unter die Zwecke der Institution und die Verinnerlichung von Geboten“ (ebd., S. 106). Der „heimliche Lehrplan“ wird von der Schule als solches nicht über pädagogische Maßnahmen oder Regeln angestrebt. Vielmehr findet die Anpassung der Schüler/innen an die Institution quasi hinter dem Rücken der Beteiligten über Sozialisationsprozesse statt. Insofern wirken auch räumliche Gegebenheiten und zeitliche Vorgaben sozialisierend (vgl. ebd.). So werden beispielsweise Hierarchien über Sitzordnungen erzeugt oder über vorgeschriebene Stundenpläne. Ergänzend betont Bohnsack (2013), dass Schüler/innen im Zuge des heimlichen Lehrplans Täuschungsstrategien erlernen, um selbstbestimmt eigenen Aktivitäten, wie etwa dem „Zetteln“ im Unterricht, nachzugehen (ebd., S. 42).

Während der Begriff des heimlichen Lehrplans durch eine Übersetzung des Terminus ‚hidden curriculum‘ insbesondere von Jackson (1975) in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde, greifen im deutschsprachigen Raum insbesondere Zinnecker (1975; 1978) und Heinze (1976; 1980) diesen Begriff auf. Erforscht wird in diesem Zusammenhang die sozialisatorische Wirkung schulischer Interaktionen. Im Fokus steht die Wirkung schulischer Zwänge auf das Handeln und die Identitätsarbeit von Schüler/innen in Alltagssituationen.⁵ Dabei greifen

5 Heinze prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der sekundären Anpassung. Er beschreibt Handlungsstrategien, die Heranwachsenden ermöglichen, ihre Identität zu wahren, ohne die schulischen Normen und Zwänge offen infrage zu stellen (vgl. Heinze 1980, S. 72 ff.; vgl. ebenso Nüberlin 2002). Zinnecker (1978) untersucht insbesondere die Abweichung von vorgegebenen Normen und Regeln durch Heranwachsende. Beispielsweise zeigt er auf, wie Schülerinnen und Schüler in Unterrichtspausen die gegebene schulische Ordnung subversiv

einige Studien zunächst allgemeine soziologische Grundlagen zu Abweichung und Devianz auf und beziehen sie auf den schulischen Kontext (vgl. exemplarisch Holtappels 1987; Zielke 1993). Im Fokus stehen die Definition abweichender Verhaltensweisen durch die Institution Schule und die Folgen von Etikettierung für die Identität der Betroffenen. Die Stigmatisierung von Heranwachsenden als abweichend kann nicht nur einschneidende Folgen für die Schulkarriere der Betroffenen implizieren, sie wirkt ebenso negativ auf das Selbstkonzept der Betroffenen (vgl. Holtappels 1987, S. 288 f.). Allerdings verlaufen Stigmatisierungsprozesse und abweichende Entwicklungspfade nicht nach eindeutig vorhersagbaren Mustern. Schüler/innen sind nicht ausschließlich schulischen Repressionen ausgesetzt und erleiden „passiv“ den schulischen Alltag (vgl. Breidenstein 2008, S. 948). Vielmehr können veränderte Lebensumstände, unerwartete Ereignisse oder veränderte Sichtweisen der Schüler/innen deren bisherigen Lebensverlauf deutlich verändern (vgl. Equit 2011, S. 214 ff.). Darüber hinaus kann eine stark personenbezogene individuelle Förderung Heranwachsende befähigen, sich positiv auf schulische Anforderungen und Angebote zu beziehen (vgl. Helsper/Wiezorek 2006).

Dass schulische Zwänge und Verhaltensanforderungen nicht einseitig identitätsschädigend wirken, zeigt sich in der Kompetenz von Schüler/innen, den Interpretationsspielraum bestehender schulischer Normen zu erweitern und situativ bestehende Zwänge zu umgehen. Diese Kompetenz der Bewältigung (schulischer) Zwänge wird häufig als Coping bezeichnet. „Soziales Verhalten, das auf eine Norm bezogen ist, gleichzeitig Möglichkeiten auslotet, diese durch Umdeutung im Rahmen vorhandener Interpretationsspielräume für sich zu nutzen, entspricht dem Begriff des ‚Coping‘“ (Plake 2010, S. 75). Diese Form der Bewältigung ist eine wichtige Kompetenz, die Heranwachsende in Schule gleichsam nebenbei erwerben (vgl. ebd., S. 78). Vielfältige und z. T. widersprüchliche Normen können in konkreten Situationen von den Beteiligten zur Interpretation der Situation und des (normkonformen) Verhaltens zur Anwendung gelangen. Welche Normen tatsächlich als Beurteilungsfolie herangezogen werden, ist letztlich eine Frage wechselseitiger Aushandlung. Schüler/innen entwickeln im Laufe ihrer Schulsozialisation ein Gespür dafür, auf welche Normen sie sich gegenüber den jeweiligen Lehrer/innen beziehen und in wie weit sie Interpretationsspielräume nutzen können (vgl. ebd.). Zwar zeigt sich durchaus, dass Lehrer/innen in der Regel über die wirkungsmächtigeren Situationsdeutungen im Aushandlungsprozess verfügen, nichtsdestotrotz hat Schule und somit auch das Lehrpersonal kein Interesse an einer häufigen Sanktionierung von Fehlverhalten, weil allzu häufige Sanktionen abweichender Verhaltensweisen das Image der Schule herabsetzen (vgl. ebd., S. 76 f.). Plake beschreibt die Herstellung von Verhaltenskonformität als eine Art Balance-

unterlaufen (vgl. ebd., S. 96). Die vorgestellten Arbeiten zum heimlichen Lehrplan konzeptualisieren Normkonformität und Abweichung als Ergebnis situativer Interpretationen und Verständigungsprozesse, die durch schulische Zwänge und Regeln gerahmt sind.

akt. Sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen haben in diesem Balanceakt ein Interesse, Situationen als normkonform zu interpretieren und Fehlverhalten nicht ständig als solches zu etikettieren. In diesem Prozess lernen Heranwachsende, mit der Vieldeutigkeit von Situationen umzugehen und „vor allem mit der Differenz von Normativität und Faktizität zurechtzukommen“ (Plake 2010, S. 78).

In der Diskussion um die Bewältigung schulischer Zwänge wird insbesondere die Wirkung von Leistungsbewertung und Leistungsvergleich auf das Selbstkonzept der Betroffenen diskutiert. Fend erklärt in diesem Zusammenhang, dass Lehrer/innen auf eine konstruktive Verarbeitung schulischen Misserfolgs deutlich Einfluss nehmen können (vgl. Fend 2003, S. 366). So wirken „hoher Leistungsdruck, Ausnutzung von Leistungsschwächen für soziale Kontrollzwecke, abwertende Haltungen gegenüber schwächeren Schülern, deutliche Konzentration auf die guten Schüler“ negativ auf bestehende Misserfolgserfahrungen von Heranwachsenden (ebd., S. 366). Allerdings lassen sich keine einfachen Ableitungen aus dem Verhältnis von Schulleistungsbewertung und Selbstkonzept ableiten (vgl. Helsper 2008, S. 931). Zwar geht chronisches Versagen mit einer erheblichen Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls einher (vgl. Fend 2003, S. 364 f.; Ulich 2001; Weinert/Helmke 1997), für kurzzeitige schulische Erfolge oder Misserfolge lassen sich jedoch keine eindeutigen Effekte auf das Selbstbild der Heranwachsenden ableiten (vgl. Helsper 2008, S. 931; Helsper/Hummrich 2005, S. 136). Fend (2003) betont beispielsweise auf der Grundlage der Konstanzer Längsschnittstudie (vgl. Fend 1997, S. 255 ff.), dass die generelle Selbstakzeptanz nur sehr niedrig bis gar nicht mit dem generellen Leistungserfolg in der Schule zusammenhängt (vgl. ebd., S. 364). Ausschlaggebend ist offenbar nicht nur das Notenergebnis, sondern ebenso Ressourcen in den Bereichen Familie und Peergroup. Sie können Heranwachsenden Unterstützung bei der Bewältigung von Lernprozessen sowie schulischen Erfolgen und Misserfolgen gewähren (vgl. ebd., S. 349 f.). Beeinträchtigungen und Leidensprozesse zeigen sich insbesondere bei Schüler/innen, die unter dem Bildungsniveau der Eltern bleiben und bei denen Leistungsprobleme und Versagen zu familiären Problemen und Konflikten führen (vgl. Helsper 2008, S. 931; Fend 2003, S. 365). Darüber hinaus zeigt sich, dass Peergroups deutlich Einfluss auf die Verarbeitung schulischen Erfolgs oder Misserfolgs nehmen können.

2.3 Die Bedeutung schulischer Peers für die Identitätsentwicklung Jugendlicher

Peergroups und Peerkulturen in Schule gewinnen an Bedeutung für die Identitätsentwicklung Heranwachsender (vgl. Zinnecker 2008, S. 532; Schubarth/Specck 2008, S. 968). Beispielsweise konstatiert Zinnecker (2008) eine Entscholarisierung von Schule, d. h. dass wesentliche Funktionen „für das informelle soziale und kulturelle Leben der Gleichaltrigengesellschaft“ (Zinnecker 2008, S. 532) im schuli-

schen Kontext erfüllt werden. Dieser Entwicklung steht die Scholarisierung der Freizeit gegenüber (vgl. ebd.). Wohngemeinden fungieren mit ihren außerschulischen Bildungsangeboten als „erweiterter Schul- und Unterrichtsraum“ (ebd., S. 532, S. 547).

Dabei unterscheidet Breidenstein (2008) Peerkulturen in Schule von Peerkulturen im Freizeitbereich. Beispielsweise fallen Peergroups in der Freizeit häufig deutlich kleiner aus als die Schulklasse. Zudem sind Zusammenschlüsse von Gleichaltrigen in der Freizeit häufig geschlechtshomogen strukturiert (vgl. ebd., S. 950). Während Peergroups im informellen Bereich anhand von Kriterien wie Freundschaft, Sympathie und/oder lebensweltliche Bezüge zusammengesetzt sind, gilt in Schulklassen lediglich der Maßstab der Altersgleichheit (vgl. ebd., S. 950).

Im Hinblick auf die Entwicklung von Schüler/innen verändert sich mit beginnender Adoleszenz die Rolle der Peergroup. Während in der Präadoleszenz die Peerkultur der Schulklasse „(noch) relativ alternativlos“ bleibt und Statushierarchien in den Gruppen deutliche Orientierungen für die Kinder bieten, ändert sich dies im Jugendalter grundlegend (ebd., S. 954). Mit beginnender Jugendphase werden die sozialen Beziehungen innerhalb der Schulklasse differenzierter gestaltet, Inszenierungen kultureller Differenz nehmen deutlich Einfluss auf die Bildung von Gruppenzugehörigkeiten (vgl. ebd., S. 954 ff.). Einige angloamerikanische Studien weisen auf ritualisierte kommunikative Praktiken hin, wie etwa gegenseitige Herabsetzungen oder Lästereien, die letztlich eine Form gemeinsamer Kooperation darstellen (vgl. Evans/Eder 1993; Kinney 1993; Chang 1992).

Dabei kann sich die Gestaltung befriedigender Peer-Beziehungen als schwierig erweisen, wenn sich Schüler/innen im Spannungsverhältnis zwischen der Konkurrenz um bessere Noten einerseits und der Anerkennung in Peergroups andererseits befinden (vgl. Bohnsack 2013, S. 138 ff., S. 148 f.). Dann werden hervorstechende Leistungserfolge mit Argwohn betrachtet und Schulerfolg stößt auf Missachtung in Peergroups (vgl. ebd., S. 148). Bohnsack verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Bewältigungsstrategien von Schüler/innen. So können Schüler/innen Formen der Distanzierung zur eigenen guten Leistung entwickeln, um der Kritik durch Peers zu entgehen. Die Entgegensetzung von Leistungsorientierung einerseits und Anerkennung durch Peers andererseits ist wesentlich der schulischen Leistungskonkurrenz geschuldet. Der Erfolg einiger Schüler ist zugleich mit der Abwertung und Deklassierung der Leistung der Übrigen verbunden (vgl. ebd., S. 148). Für Heranwachsende, die chronisch schulischem Misserfolg ausgesetzt sind, bietet die Entgegensetzung von Solidarität und Konformität eine Möglichkeit der „selbstwertschonenden“ Verarbeitung schulischer Probleme. In diesen Fällen relativiert die Anerkennung durch schuldistanzierte Peergroups das schulische Versagen (vgl. Equit 2011, S. 204 ff.; Fend 2003, S. 366; Helsper 2008, S. 931; Sandring 2013, S. 231 ff.). Schuloppositionelles Verhalten, wie beispielsweise Gewalt gegen Mitschüler/innen, Vandalismus, Schulabsentismus sowie Diebstähle etc., wird dabei insbesondere in Bezug zu Anerkennungs- und

Missachtungsprozessen im Kontext von Familie, Schule und Peergroup diskutiert (vgl. ebd.). Schulprobleme und Schulversagen implizieren eine persönliche Abwertung und Missachtung der Person, die sich insbesondere dann zu einer biografischen Krise ausweiten kann, wenn Probleme in anderen Lebensbereichen, wie etwa der Familie⁶, hinzukommen. Die Inszenierung als durchsetzungsfähig, stark und zugleich aggressiv unter Peers⁷ eröffnet nicht nur Möglichkeiten des Statusgewinns in schuldistanzierten Peergroups, sie ist auch den Erfahrungen von Versagen und Ohnmacht in Schule und/oder Familie entgegengesetzt. Diese „selbstwertschonende“ Bewältigung schulischen Misserfolgs und persönlicher Krisen ist jedoch mit erheblichen biografischen Kosten verbunden, da Schüler/innen sich immer wieder aufs Neue die Anerkennung in schuldistanzierten und z. T. devianten Peergroups sichern müssen (vgl. Equit 2011, S. 163 ff.; Helsper 1995). Auf diese Weise entsteht ein Kreislauf von schulischem Misserfolg und devianten Verhaltensweisen, der die Betroffenen mit zunehmenden institutionellen Sanktionen, wie etwa Schulverweise, vermehrten Anzeigen wegen Diebstahls, Körperverletzung, Jugendarrest etc. konfrontiert und zu einer Eskalation bestehender Problemlagen führen kann (vgl. Equit 2011, S. 168 ff.; Helsper 1995, S. 137 f.).

Peerkulturen bieten Heranwachsenden Potentiale für Formen des Widerspruchs und der Selbstbehauptung gegenüber schulischen Anforderungen (vgl. exemplarisch Willis 1979). Allerdings erkennt Plake (2010) grundsätzliche Unterschiede für Peergroups an selektiven und nichtselektiven Schulen. Während an exklusiven, selektiven Schulen Heranwachsende auf Bedingungen treffen, in denen Solidarität und wechselseitige Unterstützung bei der Bewältigung von Leistungsdruck und Notenkonkurrenz entstehen können, ist dies bei so genannten nicht selektiven Schulen nicht der Fall (vgl. ebd., S. 159 ff.). Die in nichtselektiven Schulen greifenden Prozesse der Marginalisierung und Ausgrenzung lassen Formen der Solidarität unter Schüler/innen brüchig werden. Stattdessen ragen Konflikte und Rivalitäten in die Peerkultur hinein (vgl. ebd., S. 164). Der Protest gegen Marginalisierung zeigt sich in Form aggressiver und devianter Verhaltensweisen.

Die Ausführungen Plakes implizieren, dass abweichendes Verhalten im schulischen Kontext nicht allein auf die Zugehörigkeit zu schuldistanzierten Peergroups zurückgeführt werden kann. Stattdessen ist die Schule als gewaltgenerierende Instanz selbst in den Blick zu nehmen (vgl. Schubarth und Speck 2008, S. 969). Der Qualität der Lernkultur, insbesondere der Schülerorientierung im Unterricht, wird dabei eine „gewaltmindernde Funktion“ zugewiesen (Helsper/Böhme

-
- 6 Familiäre Problematiken bestehen beispielsweise aufgrund von familiärer Gewalt, Scheidung und Konflikte zwischen Eltern, Abwertungen aufgrund schulischer Probleme etc. (vgl. Equit 2011, S. 168 ff.; vgl. Sandring 2013, S. 245 ff.). Insbesondere gewaltaktive Jugendliche sind signifikant häufig selbst Opfer familiärer Gewalt (vgl. Sutterlüty 2004, S. 269)
 - 7 Dabei ist die Selbstpräsentation als stark und durchsetzungsfähig nicht lediglich auf männliche Jugendliche beschränkt (vgl. Equit 2011).

2010, S. 643). Allerdings zeigen Analysen zu gouvernementalen Strafpraxen in der Schule, dass Formen institutioneller Gewalt auch in modernen, schülerorientierten Unterrichtsgestaltungen zu finden sind (vgl. Pongratz 2010, S. 63 ff.). Schubarth und Speck (2008) konstatieren diesbezüglich, dass Gewalt und abweichende Verhaltensweisen von Schüler/innen in engem Zusammenhang mit institutioneller Gewalt sowie Aggressionen durch Lehrer/innen stehen (vgl. ebd., S. 978). Konsens besteht im Fachdiskurs darüber, dass „restriktives Lehrerhandeln, negative Stigmatisierungen gegenüber Schülern, abwertende Haltungen von Lehrern und Missachtungen, geringe Partizipationsmöglichkeiten für Schüler, inkonsistente, Vertrauen destruisierende Lehrerhaltungen in Verbindung mit hohen Anforderungen und das Scheitern an schulischen Anforderungen“ gewaltfördernd wirken (Schubarth/Speck 2008, S. 643; vgl. Fend 2003, S. 366).

Die Entgegensetzung von Leistungskonformität einerseits und Solidarität in Peergroups andererseits ist in Schulen keineswegs festgeschrieben. Vielmehr zeigt sich, dass Peerkulturen in ihren jeweiligen Ausprägungen in „vielfacher Weise kontextabhängig“ sind (Breidenstein 2008, S. 952). Hilfeleistungen werden insbesondere dann auf ‚unproblematische‘ Art und Weise erbracht, wenn sie in kooperative Kontexte eingebettet sind. Kompetitive Kontexte hingegen erschweren die wechselseitige Bereitstellung von Hilfe und Unterstützung unter Peers (vgl. Bohnsack 2013, S. 152). Helsper und Hummrich (2005) ergänzen diesbezüglich, dass „schulische Konformität vor allem mit Familienzentrierung, Integration in die Institution und engagierter Anpassung einhergeht“, während sich Opposition dort zeigt, „wo eine Integration in *jugendzentrierte Subkulturen* mit maskulin geprägtem Handlungstypus oder verweigerter Anpassung besteht“ (ebd., S. 130, kursiv i. O., C.E.). Dabei nimmt die Schulkultur und das soziale Schulklima deutlich Einfluss auf die in Peergroups vertretenen Normen und Werte (vgl. etwa Bishop et al. 2004).

Krüger und Deppe (2008) eruieren bei Schüler/innen im Übergang zur Prä-adoleszenz insgesamt fünf Konstellationen in Bezug auf das Verhältnis von Schülersolidarität und Schulleistung. Neben Toleranz und Unterstützung für den Leistungserfolg von Einzelnen zeigen sich auch Zusammenhänge von ausgeprägter Schuldistanz und früher jugendkultureller Orientierung (vgl. ebd., S. 216). Zschach (2008) verweist zudem auf unterschiedliche Strategien von Heranwachsenden im Umgang mit dem Dilemma von Leistungskonkurrenz und Solidarität im Gruppenkontext. Beispielsweise blenden Gruppenmitglieder die bestehende Leistungskonkurrenz aus, um Konflikte zu vermeiden (vgl. ebd., S. 293 f.). Darüber hinaus beschreibt Zschach Formen der Anteilnahme und konkrete Hilfestellungen von Gruppenmitgliedern bei schulischen Misserfolgen (vgl. ebd.).

Allerdings lassen sich Peergroups und Peerkulturen nicht lediglich auf ihre Unterstützungsfunktion im Hinblick auf das Leistungsverhalten der Schüler/innen reduzieren. Sie bieten Heranwachsenden Raum für intensive Gespräche, Freundschafts- und Liebesbeziehungen. Peerkulturen umfassen soziale Räume für al-

ternative Selbstpräsentationen und Verhaltensweisen (vgl. Breidenstein 2008, S. 948 ff.; Zinnecker 2008, S. 539; Helfferich 1994). Schule ist aus dieser Perspektive ein Ort, an dem sich Freundschaften oder Cliques entwickeln und jugendliche Subkulturen entstehen (vgl. Helsper/Böhme 2010, S. 640). Dabei dürften die Bezugnahmen der Schüler/innen untereinander „zumindest in manchen Phasen und Kontexten des Schulbesuchs alle anderen schulischen Sinngebungen dominieren“ (Breidenstein 2008, S. 961).

3 Ausblick

Die Frage, wie Schule einen Beitrag dazu leisten kann, „gelingende“ Identitätsprozesse zu unterstützen und die ganzheitliche Entwicklung und Förderung von Jugendlichen in den Blick zu nehmen, lässt sich nicht einfach beantworten. Die Verhinderung abweichenden Verhaltens und Unterstützung von Normkonformität lässt sich per se nicht als Lösung in diesem Kontext diskutieren. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen lässt sich aus soziologischer Sicht in Anschlag bringen, dass abweichendes Verhalten die Kehrseite von Normkonformität darstellt. Es gibt also keine Normgeltung ohne Abweichung (vgl. Dollinger 2006, S. 148). Zudem können abweichende Verhaltensweisen sozialen Wandels ebenso Innovationen hervorbringen (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird in der Jugendforschung Devianz als ein ubiquitäres und zugleich passageres Phänomen diskutiert. Jugendliche Delinquenz ist aus der Perspektive nationaler und internationaler kriminologischer Forschung ein in allen Schichten vorkommendes Phänomen, das jedoch lediglich episodenhaft auftritt (vgl. BdI/BdJ 2006, S. 403). Abweichende Verhaltensweisen spielen für eine gelingende Normsozialisation eine wichtige Rolle (vgl. Walter 2005).

Im Beitrag wurden zwei Ebenen thematisiert, die Hinweise bieten für die Reflexion schulischer Förderung in Bezug auf jugendliche Entwicklung und Identitätsarbeit. Das ist zum einen die Ebene der Lehrer/innen und Schüler/innen-Interaktion im schulischen Alltag, die eingebettet ist in das soziale Schulklima. Hier verweisen Untersuchungen auf den positiven Einfluss von Lehrer/innen in und außerhalb des Unterrichts (vgl. exemplarisch Helsper/Hummrich 2005; Helsper/Böhme 2010; Bohnsack 2013).

Darüber hinaus wurden im Beitrag ebenfalls strukturelle Funktionen und Antinomien von Schule und deren Wirkung auf die Identitätskonstruktionen von Schüler/innen thematisiert. Die Entschärfung der Selektionsfunktion von Schule wäre im Hinblick auf jugendliche Identitätsentwicklung wünschenswert, da deutlich belegt ist, dass nicht nur Schüler/innen mit Schulproblemen, sondern auch erfolgreiche Schüler/innen deutliche Leidensprozesse und biografische Krisen aufgrund des schulischen Konkurrenzdrucks aufweisen (vgl. Brademann et al. 2009; Nittel 1992). Helsper und Hummrich (2005) diskutieren in diesem Zusam-

menhang eine deutlich später einsetzende Stratifizierung der Bildungslaufbahnen (vgl. ebd., S. 102f.) Ob eine „Entschärfung“ der Selektionsfunktion letztlich gelingt, bleibt angesichts der derzeitigen Befunde zu sozialen Disparitäten im deutschen Bildungssystem jedoch fraglich.

Literatur

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine neue Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bishop, John H.; Bishop, Matthew; Bishop, Michael; Gelbwasser, Lara; Green, Shanna; Peterson, Erica; Rubinsztaj, Anna; Zuckerman, Andrew (Hrsg.) (2004): Why We Harass Nerds and Freaks: A Formal Theory of Student Culture and Norms. In: *Journal of School Health* 7, S. 235–251
- Bohnsack, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag
- Bourdieu, Pierre; Champange, Patrick (2002): Die intern Ausgegrenzten. In: Pierre Bourdieu et al. (Hrsg.): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlag, S. 527–553
- Brademann, Sven; Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Ziem, Carolin (2009): Biographische Orientierungen von Kindern zu schulischer Selektion – der Übergang in exklusive gymnasiale Bildungsgänge. In: Werner Helsper; Christian Hillbrandt; Thomas Schwarz (Hrsg.): *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–280
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Werner Helsper; Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 945–964
- Breyvogel, Wilfried (Hrsg.) (2010): *Wie aus Kindern Risikoschüler werden. Fallstudien zu den Ursachen von Bildungsarmut*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel
- Broccolichi, Sylvain (2002): Ein verlorenes Paradies. In: Pierre Bourdieu et al. (Hrsg.): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlag, S. 557–574
- Bundesministerium des Innern, Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2006): *Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht*. http://www.bka.de/lageberichte/ps/psb2_langfassung.pdf. Zugriffen: 8. Mai 2008 [zit. als BdI/BdJ 2006]
- Chang, Heewon (1992): *Adolescent Life and Ethos: An Ethnography of a U. S. High School*. London: Falmer Press
- Dollinger, Bernd (2006): Prävention. Unintendierte Nebenfolgen guter Absichten. In: Bernd Dollinger; Jürgen Raithel (Hrsg.): *Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–154
- Equit, Claudia (2011): Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Evans, Cathy; Eder, Donna (1993): No Exit. Processes of Isolation in the Middle School. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 22, S. 139–170
- Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske und Budrich
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Graßhoff, Gunther; Höblich, Davina; Stelmaszyk, Bernhard; Ullrich, Heiner (2006): Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biographische Passungsverhältnisse. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4, S. 571–590
- Heinze, Thomas (1976): Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München: Juventa Verlag
- Heinze, Thomas (1980): Schülertaktiken. München: Urban/Schwarzberg
- Heitmeyer, Wilhelm; Olk, Thomas (1990): Das Individualisierungstheorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Wilhelm Heitmeyer; Thomas Olk (Hrsg.): *Individualisierung von Jugend*. Weinheim: Juventa, S. 11–34
- Helfferich, Cornelia (1994): Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen: Leske und Budrich
- Helsper, Werner (1995): Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Werner Helsper; Hartmut Wenzel (Hrsg.): *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*. Opladen: Leske und Budrich, S. 113–154
- Helsper, Werner (2008): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Werner Helsper; Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 927–944
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München: DJI-Verlag, S. 95–175
- Helsper, Werner; Wiezorek, Christine (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: *Die Deutsche Schule* 4, S. 436–455
- Helsper, Werner; Ullrich, Heiner; Graßhoff, Gunther; Höblich, Davina; Jung, Dana; Stelmaszyk, Bernhard (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (2010): Jugend und Schule. In: Heinz-Herrmann Krüger; Cathleen Grunert (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 619–660
- Holtappels, Heinz Günter (1987): Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive: empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum: Schallwig

- Jackson, Philip W. (1975): Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 19–34
- Joas, Hans (1994): Kreativität und Autonomie. Die soziologische Identitätskonzeption und ihre postmoderne Herausforderung. In: Christoph Görg (Hrsg.): *Gesellschaft im Übergang. Perspektiven kritischer Soziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 109–119
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- King, Vera (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kinney, Davis A. (1993): From Nerds to Normals: The Recovery of Identity among Adolescents from Middle School to High School. In: *Sociology of Education* 66, S. 21–40
- Krüger, Heinz-Hermann; Deppe, Ulrike (2008): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkontexten. In: Heinz-Hermann Krüger; Sina-Mareen Köhler; Nicolle Pfaff (Hrsg.): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiografien*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 201–218
- Mey, Günter (2011): Immer diese Jugendforschung. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 35, S. 27–49
- Niederbacher, Arne; Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Nüberlin, Gerda (2002): Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien. Herbolzheim: Centaurus-Verlag
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2008): Jugendalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz/PVU, S. 271–332
- Plake, Klaus (2010): Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder – Strategien – Wirklichkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: *Pädagogische Korrespondenz* 41, S. 61–74
- Roth, Lutz (1983): Die Erfindung des Jugendlichen. München: Juventa
- Sandring, Sabine (2013): Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Schaupp, Ulrike (2012): Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schubarth, Wilfried (1998): Schule zwischen Offenheit und Halt. In: Lothar Böhnisch; Martin Rudolph; Barbara Wolf (Hrsg.): *Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierung zwischen Offenheit und Halt*. Weinheim, München: Juventa, S. 235–348
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten (2008): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Werner Helsper; Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 965–984
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2008): Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In: Rolf Becker; Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–217
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Holler-Nowitzki, Birgit; Holtappels, Heinz Günter; Meier, Ulrich; Popp, Ulrike (1999): Schüलगewalt als Schulproblem. Weinheim, München: Juventa
- Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel: Beltz
- Walter, Michael (2005): Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag
- Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a. M.: Syndikat
- Ziehlke, Brigitte (1993): Deviante Jugendliche. Individualisierung, Geschlecht und soziale Kontrolle. Opladen: Leske und Budrich
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): *Der heimliche Lehrplan – Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Gerd-Bodo Reinert; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek: Rowohlt, S. 29–116
- Zinnecker, Jürgen (2008): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Werner Helsper; Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 531–554
- Zschach, Maren (2008): Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur. In: Heinz-Hermann Krüger; Sina-Mareen Köhler; Maren Zschach; Nicolle Pfaff (Hrsg.): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 280–259

Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation

Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen „Brennpunktschule“

Thorsten Hertel

1 Gefährdete Ordnungen?

Dass Schule auf Ordnung angewiesen ist, dürfte in Erziehungswissenschaft und Pädagogik zu den allgemein geteilten Grundüberzeugungen zählen. Ein Hinweis darauf ist nicht zuletzt durch die konstante Hochkonjunktur solcher Studien gegeben, die, für gewöhnlich unter Schlagworten wie „Störungsprävention“, „Klassenführung“ oder auch „classroom management“, dazu ansetzen, Bedingungen und Techniken der erfolgreichen Etablierung von Unterrichtsdisziplin zu erforschen und zu vermitteln (vgl. z. B. Kounin 1976; Neuenschwander 2006; Nolting 2007; Seidel 2009). Die Diskussion um das Themenfeld wird bisweilen zur hitzig geführten Debatte, etwa dann, wenn dem „Lob der Disziplin“ das Postulat von der „Pflicht zu führen“ folgt (vgl. Bueb 2007, 2008) und auf der anderen Seite eben diese Denkfiguren dem Dunstkreis einer Schwarzen Pädagogik „für das 21. Jahrhundert“ zugerechnet werden (vgl. Radtke 2007b).

Die kontroverse Auseinandersetzung über den Gegenstand kann sicherlich als ein Symptom der widersprüchlichen Lagerung pädagogischer Strafpraxis zwischen Freiheit und Zwang gelesen werden (vgl. Pongratz 1995). Daneben verweist sie auf die Fragilität schulischer Ordnung als institutionalisiertes Machtverhältnis, welche sich wohl besonders deutlich (aber nicht ausschließlich) an jenen, in der Regel niedrig qualifizierenden, benachteiligt segregierten Schulen deutscher Großstädte manifestiert, die im öffentlichen Diskurs gerne mit dem Label der „Brennpunktschule“ belegt werden. So zeigen die Ergebnisse empirischer Analysen aus dem von 2010 bis 2012 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Schulerfolg unter Bedingungen vielfacher Bildungsrisiken“, wie die Gefährdung schulischer Ordnung an solchen Bildungseinrichtungen zum dominanten Strukturproblem werden kann, welche Antworten das pädagogische Personal angesichts dieser Zustände entwirft und auf welchen Wissensbeständen diese Entwürfe beruhen (vgl. Fölker et al. 2013).

Der vorliegende Beitrag bearbeitet das Thema ausgehend von der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Anhand empirischer Rekonstruktionen aus Gruppendiskussionsmaterial der ersten Fallstudie des oben genannten Projekts soll exemplarisch gezeigt werden, wie diese sich zu den Disziplinar- und Ordnungsverhältnissen an ihrer Schule in ein Verhältnis setzen. Dabei soll auch die Selbstpositionierung der Jugendlichen im schulischen Zusammenhang Thema sein. Der Fokus liegt hier maßgeblich auf den Praktiken der Brechung schulischer Ordnung, womit der Widerstand gegen institutionelle Machtverhältnisse zum Ausgangspunkt ihrer Analyse gemacht wird. In Anlehnung an die Arbeiten Michel Foucaults werden schulische Disziplinarzusammenhänge als solche der machtvollen Subjektivierung (vgl. Foucault 1994, 2005, 2006a, 2006b) und damit als Teil gesamtgesellschaftlich wirksamer Herrschafts- und Zurichtungsverhältnisse verstanden (hierzu auch: Grabau/Rieger-Ladich 2014 in diesem Band).

Im Folgenden sollen zunächst einige theoretische Vorüberlegungen angestellt werden (2), bevor knappen Ausführungen zur Methode Raum gegeben wird (3). Daraufhin wird die Fragestellung anhand der Analyse empirischen Materials bearbeitet (4), das Fazit (5) fasst die Ergebnisse zusammen und ordnet sie abschließend ein.

2 Ordnung, Macht, Subjekt und Schule: theoretische Vorüberlegungen

In Abgrenzung zu einem Verständnis von Macht als lediglich repressives, ausschließendes und lineares Phänomen, werden Machtbeziehungen mit Foucault als allgegenwärtige, relationale, agonale, dynamische und produktive Verhältnisse gefasst (vgl. Klass 2008, S. 154), deren Produktivität maßgeblich in ihrer subjektivierenden Wirkung zu suchen ist. Sie bringen das Subjekt, als der Herrschaft eines anderen unterworfenen, im selben Moment aber durch „Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität“ gebundenes (Foucault 2005, S. 245) erst hervor, womit Identität als eine wesentliche Teilkomponente von Subjektivität ausgewiesen ist (vgl. auch Reckwitz 2008, S. 79). Dabei bleibt das Subjekt keine passive Wirkungsfläche der Macht, sondern verhält sich aktiv zu ihr. Es bildet den „Fluchtpunkt der Definitions- und Steuerungsanstrengungen, die auf es einwirken und mit denen es auf sich selbst einwirkt; kein Produkt, sondern Produktionsverhältnis“ (Bröckling 2012, S. 133). Das Subjekt ist damit nicht als vorgängige Größe zu denken, sondern stellt selbst erst einen Effekt von Macht dar (vgl. auch Foucault 2005, S. 240). Eine Gesellschaft ohne Machtbeziehungen wäre aus dieser Perspektive „nur eine Abstraktion“ (Foucault 2005, S. 258) und so kann auch die Schule, als eine der maßgeblichen sozialen Reproduktionsinstanzen, nicht abseits der in ihr wirksamen Machtverhältnisse verstanden werden. Sie stellt letztlich ein „Dispositiv der Macht“ (Pongratz 2001) dar, d. h. ein heterogenes, netz-

artiges Ensemble von Diskursen, (nicht-diskursiven) Praktiken und Objekten, welches als Reaktion auf eine historisch gegebene Bedarfslage entstanden ist und innerhalb dessen sich Subjektivierung vor allem auch praktisch vollzieht (vgl. Foucault 1978, S. 119; vgl. auch Bührmann/Schneider 2008, S. 31 f.). Dabei kommt, so lautet die Grundannahme des vorliegenden Artikels, den Praktiken der Disziplinierung eine prominente Stellung zu. Foucault (1994, S. 220–250) beschreibt unter anderem die „Mittel der guten Abrichtung“, wie sie sich in Gestalt hierarchischer Überwachung, normierender Sanktion und Prüfung zeigen, als wesentliche Techniken einer individualisierenden und damit subjektivierenden Disziplinarmacht, die auch und vor allem in schulischen Zusammenhängen zum Einsatz kommen. Der allumfassende Beobachtungszusammenhang des Panoptismus bildet die gesteigerte Idealform einer auf die Internalisierung von Machtverhältnissen zielenden Verhaltensmodifikation. Der ihm Unterworfenen übernimmt dabei die „Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus“ (ebd., S. 260). Die von Foucault (2006a, 2006b) beschriebene Entwicklung hin zur neoliberalen *Gouvernementalität* bringt dann wiederum neue Subjektivierungsformen mit sich, wie etwa Bröckling (2000) am Beispiel des „unternehmerischen Selbst“ zeigt. Das analytische Programm der Studien zur *Gouvernementalität* (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000) wird, auch aus pädagogischer Perspektive, zum Bindeglied „zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen, um zu untersuchen, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den ‚Technologien des Selbst‘ verknüpfen“ (Pongratz 2004, S. 248).

Grundsätzlich sind im Zusammenhang von Disziplinierung und Subjektivierung auch räumliche Arrangements wirksam, etwa wenn die Architektur von Schulgebäuden bestimmte Formen der (Disziplinär-)Pädagogik nahelegt (vgl. Böhme 2012; Rieger-Ladich/Ricken 2009; Grabau/Rieger-Ladich 2014 in diesem Band) oder wenn im „Trainingsraum“ als gouvernementale Strafform die konkret räumliche Separierung störender SchülerInnen mit Ansätzen einer subtilen Verhaltensmodifikation zusammengebracht wird (vgl. Pongratz 2010). Mit den Anstrengungen zur Disziplinierung geht dabei immer auch die Konstruktion des „Nichtdisziplinierbaren“ einher, worin sich der Doppelcharakter einer Macht ausdrückt, die ihrer integrierenden Wirkung stets die der Exklusion zur Seite stellt (vgl. Stehr 2007, hier S. 34).

Im Folgenden soll der Anspruch ernst genommen werden, die Effekte des Dispositivs „im Kontext konkreter Herrschafts- und/bzw. Machtformationen in den Blick zu nehmen“ und in diesem Zusammenhang den Alltagspraktiken ein Augenmerk zu schenken (Bührmann 2012, S. 155). Solche Herrschafts- bzw. Machtformationen wären, für das hier vorliegende Beispiel, neben den ohnehin gegebenen schulischen Asymmetrien und den bereits erwähnten Praktiken der Verhaltenszurichtung, etwa jene Aspekte der Chancendivergenz und Diskriminierung, wie sie sich in benachteiligten Stadtteilen und den dort ansässigen Schulen zeigen. In solchen Bildungseinrichtungen fallen Effekte sozialer Ungleichheit und ihrer

stadträumlichen Konzentration mit den schulwahlbezogenen Ausweichbewegungen bildungsorientierter Mittelschichtsfamilien zusammen, was letzten Endes zu einer Verschärfung und Reproduktion bereits gegebener makrosozialer Ungleichheitslagen in und durch diese Schulen führt. Die „Brennpunktschule“ wird so zum Brennglas und zur Reproduktionsinstanz eines ihr übergeordneten Machtgefälles (zu Schule und Segregation vgl. Baur 2012; Baur/Häussermann 2009; Radtke 2007a). Letzteres zeigt sich etwa in der bildungsbezogenen Benachteiligung von MigrantInnenkindern (vgl. Diefenbach 2010), der mit ihr einhergehenden Stigmatisierung von SchülerInnen am unteren Rand der Bildungshierarchie (vgl. Wellgraf, 2012) und in Gestalt von, auch außerhalb benachteiligter Quartiere beobachtbaren, institutionellen Zuschreibungs- und Diskriminierungsprozessen gegenüber solchen Kindern und ihren Familien (vgl. Gomolla/Radtke, 2009).

3 Zur Rekonstruktion von Wissen und Praxis: die dokumentarische Methode der Interpretation

Der hier gewählte Ansatz zur Rekonstruktion sozialer Praxis anhand der sie orientierenden Wissensbestände besteht in der auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964, 1980) zurückgehenden dokumentarischen Methode der Interpretation (vgl. Bohnsack 2010; Bohnsack/Pfaff 2010). Sie versteht soziale Praxis als durch *implizites, atheoretisches* Wissen orientiert, welches, in Abgrenzung zu *explizitem* Wissen, als ein den Akteuren nicht unmittelbar reflexiv verfügbares, erfahrungsgebundenes und inkorporiertes Wissen gedacht wird, das deren Handeln „relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn“ strukturiert (Bohnsack 2003, S. 40). Dabei ist entscheidend, dass es sich bei den besagten Wissenszusammenhängen wesentlich um kollektiv-erfahrungsgebundenes Wissen handelt, welches als *konjunktives* Wissen in *konjunktiven Erfahrungsräumen* verankert ist. Das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums fasst eine „von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität grundlagentheoretisch“ (Przyborski 2004, S. 29).

Aus dieser Perspektive wäre dann das schulische Dispositiv als ein solcher konjunktiver Erfahrungsraum lesbar. Die konkrete, den Gegenstand der nachfolgenden empirischen Analyse bildende Schule tritt dann als ein weiterer, in diesem Fall stärker unmittelbarer Erfahrungsraum in Erscheinung. Auch Bührmann und Schneider (2008) verweisen in ihrer Konzeption der Dispositivanalyse auf die grundlegende Annahme Mannheims von der „Seinsverbundenheit des Wissens“ (Mannheim 1964, S. 373) und sehen die Potentiale eines solchen Wissensbegriffs vor allem in der Ermöglichung einer verbindenden Betrachtung von diskursivem und nicht-diskursivem Wissen (vgl. Bührmann/Schneider 2008, S. 72). So betonen sie an späterer Stelle die Bedeutung impliziter Wissensbestände für „nicht-diskursive“ Praxis, gehen dabei jedoch davon aus, dass diese Praktiken nicht „per se“ außerhalb von Diskursen stehen, sondern davon, dass sich in ihnen diskursive Wis-

senselemente soweit „sedimentiert“ hätten, dass sie schließlich als habitualisiertes Praxiswissen wirksam würden – und sich damit der Notwendigkeit (oder gar der Möglichkeit) einer Explikation entzögen. Gerade hierin vermuten Bührmann und Schneider deren „Subjektivations-/Subjektivierungseffekt“ (vgl. ebd., S. 100).

Das Verfahren der dokumentarischen Methode, wie es auf die im Folgenden analysierten Materialien angewendet wurde, ist im Wesentlichen dreischrittig aufgebaut. Über die *formulierende Interpretation* werden die immanenten Sinngehalte des Materials aufgeschlüsselt, um anschließend durch die *reflektierende Interpretation* die handlungsleitenden, impliziten Wissensbestände der Akteure zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2010, S. 134–149). Die Analyse der Diskursorganisation, d. h. hier der formalen Bezugnahme zwischen den AkteurInnen im Rahmen einer Diskussion, gewinnt innerhalb der reflektierenden Interpretation kollektiver Orientierungen insofern an Relevanz, als sie Auskunft über die ihnen zu eigenen „Formen der Sozialität“ gibt (Bohnsack 2010, S. 138; ausführlich vgl. Przyborski 2004). Die dokumentarische Methode ist von Anfang an kontrastiv angelegt und arbeitet sowohl fallintern als auch zwischen verschiedenen Fällen vergleichend (vgl. Nohl 2007). Sie mündet in eine sinngenetischen und soziogenetischen Typenbildung (vgl. Bohnsack 2007).

4 Schule, Ordnung, Raum und Selbst – empirische Befunde

„Streng muss man ja sein an unserer Schule (.) sonst kommt man nicht weit.“
(Feldphase II, GD SchülerInnen Jg. 10, Z. 415 f.)

Die den Gegenstand der folgenden Analyse bildende niedrigqualifizierende Schule befindet sich in einem benachteiligt segregierten, migrantisch geprägten Stadtteil einer deutschen Großstadt. Die Mehrheit der ansässigen BewohnerInnen hat einen Migrationshintergrund, ebenfalls empfängt ein Großteil staatliche Transferleistungen. In der Schule selbst zeigen sich Ungleichheitslagen insofern in verschärfter Form, als z. B. der prozentuale Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an der Schule den der MigrantInnen im Stadtteil deutlich übersteigt und die meisten Schülerinnen und Schüler sozial benachteiligten Haushalten entstammen. Die Schule wurde durch die Fusion zweier Schulen gebildet, womit Spannungen und Konflikte, die unter anderem Fragen der Schulkultur betrafen, einhergingen (zum Fusionsprozess vgl. Fölker 2013). Handlungsbedarf sahen die Lehrkräfte mit Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Erhebungen vor allem im Zusammenhang schulischer Ordnung. In thematisch einschlägigen Gruppendiskussionen wird schnell ersichtlich, dass in Anbetracht einer zu Störungen und Disziplinlosigkeit neigenden Schülerschaft große Rat-, mithin: Machtlosigkeit bestand. Lehrerinnen und Lehrer beschreiben sich

im Angesicht dieser Problemlagen als „zahnlose Tiger“ (GD Schulordnung, Z. 927) und teilen die Erfahrung, dass man es „zu neunzig Prozent mit Leuten zu tun“ habe, „die durch einen Strafenkatalog überhaupt nicht zu beeindrucken sind“ (ebd., Z. 572 f.). Hierbei handle es sich, so weiter, um „so’n Kernproblem der Klientel die wir hier haben“ (ebd., Z. 580 f.).

Als eine favorisierte Reaktionsform auf die erlebten Ordnungsproblematiken zeigt sich die Separierung störender SchülerInnen. Hierbei kommt einem schuleigenen „Betreuungsraum“, in welchen Lehrerinnen und Lehrer störende Jugendliche verweisen können, gesonderte Bedeutung zu. Zwar bestand zum Zeitpunkt der Erhebungen noch Uneinigkeit über den pädagogischen Sinn des Raums, im Kern wird er aber charakterisiert als eine „Möglichkeit [...] Schüler die den Unterricht stören dann in diesen Raum schicken zu dürfen und dann mit den Schülern, die in der Klasse bereit sind dem Unterricht zu folgen, den Unterricht weiterführen zu können“ (GD Schulordnung, Z. 289–291). Seine Funktion zu diesem Zeitpunkt liegt also vornehmlich in der Ermöglichung von Unterricht durch eine verhaltensbezogene Homogenisierung der Lerngruppen, die ihrerseits zunächst über die physische Exklusion Störender ins Werk gesetzt wird (vgl. ausführlich Fölker et al. 2013, hier S. 102).

4.1 Ambivalente Widerstände

Anhand einer Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse lässt sich prägnant zeigen, dass auch die Erfahrungszusammenhänge der Lernenden von der permanenten Fragilität schulischer Ordnung und der Konfliktthätigkeit schulischer Alltagsinteraktion geprägt sind. So pendelt sich die Gruppe immer wieder auf die Bedeutung der Lehrkraft als OrdnungswächterIn ein, deren mangelnde Befähigung zur Übernahme dieser Rolle die quasi-habitualisierte, sich in einer Art Kettenreaktion vollziehende Brechung schulischer Ordnung zur Folge hat. Sie führen aus¹:

Aw: Manche Lehrer könn’ sich ja einfach nich’ durchsetzen (.) dann (.) tut °ah-° einem der Lehrer leid weil (.) er kann ja nichts dagegen machen, er schmeißt kein’ raus er suspendiert kein’

1 Das Material wurde nach den gängigen Regeln anonymisiert. SprecherInnenrollen sind mit Buchstaben und dem geschlechtsbezogenen Zusatz „m/w“ bezeichnet, „Y“ steht für die Diskussionsleitenden. Die wichtigsten Transkriptionssymbole: ^L = Überlappung; (.) = kurze Pause; (2) = Pause mit Sekundendangabe; () = Abschnitt unverständlich; [...] = Auslassung; unterstrichen = betont gesprochen; **halbfett gedruckt** = laut gesprochen; @ = lachen; °Wort° = leiste gesprochen; *Wort* = Anonymisierung. Die Transkriptionsregeln orientieren sich am System „TiQ“ („Talk in Qualitative Social Research“), vgl. Bohnsack (2010, S. 236 f.).

- Ym: L hmmm
 Aw: L und unsere Klassenlehrerin is' halt anders wenn man (.)
 was Falsches sagt, sie suspendiert gleich Verwarnung, Elternanruf, deswegen is' man
 auch bei (.) nur in unserer Klasse is' man auch dann gleich ruhig
 Ym: L Hmmm
 Aw: L aber
 wenn dann so'n Lehrer kommt der sich nich' durchsetzt, dann (.) sind die auch bei
 uns so die werfen mit Papieren, also wenn sich der Lehrer (.) zur Tafel dreht, (.) dann
 fliegen Papiere auf ihn Stifte (.)
 Ym: Hmm
 Aw: L jaa (.) und so (2)
 (Erhebungsphase II, GD SchülerInnen Jg. 10, Z. 209–222)

Durchsetzungsschwache Lehrkräfte werden hier vornehmlich anhand ihres Absehens von räumlichen Exklusionspraktiken („*er schmeißt kein' raus...*“) charakterisiert. Im Umkehrschluss zeigt sich daran, wie solcherlei Praktiken, als *ultima ratio* der Durchsetzung von Ordnung, erst deren Aufrechterhaltung außerhalb bzw. im Vorfeld des Strafakts selbst ermöglichen. Die exkludierende, rigoros strafende Lehrkraft wird hier zum positiven Gegenhorizont solcher Lehrender, denen es an Strenge mangelt, wie in verschiedenen bildhaften Erzählungen der Gruppe auch an anderen Stellen deutlich wird.

In der Gesamtschau zeigt sich der Orientierungsrahmen der Gruppe als paradox gelagert. Lehrerinnen und Lehrer, die fähig sind, unter permanenter – wenn auch unausgesprochener – Androhung harter Strafmaßnahmen Ordnung und Disziplin aufrechtzuerhalten, werden positiv attribuiert. Gleichzeitig verweisen die Ausführungen der Gruppe auf die Enaktierung von widerständigem Verhalten auch in der eigenen Klasse, wenn besagte Bedingungen nicht gegeben sind („*ja wenn sich Lehrer nich' durchsetzen könn' is das bei uns auch so*“, ebd., Z. 82 f.). Vom ‚zahnlosen Tiger‘, um die Metapher aus der eingangs kurz erwähnten LehrerInnendiskussion aufzunehmen, wird erwartet, dass er die Zähne zeigt, andernfalls folgt unmittelbar die Brechung des unterrichtlichen Disziplinarregimes. Die Verantwortung für Disziplin und Ordnung wird damit exklusiv in die Hände der Lehrkraft gelegt, womit sich die AkteurInnen selbst als zu Disziplinierende konstruieren, die letztlich das harte Durchgreifen vonseiten der Lehrkräfte einfordern. Diese Praxis kann als eine ambivalente Affirmation zur schulischen Normalität und Normativität gelesen werden, deren Spannungsgeladenheit sich aus ihrer Verortung zwischen den Polen von Widerstand und Folgsamkeit ergibt.

Die Teilnehmer einer weiteren Gruppendiskussion, drei männliche Schüler der 7. und 8. Klassen, wurden kurz vor dem im Folgenden analysierten Gespräch aus dem Unterricht entfernt und befinden sich zum Zeitpunkt der Diskussion im oben erwähnten Betreuungsraum. Sie sind damit bereits durch die an ihnen vollzogene räumliche Exklusion vom regulären Unterrichtsgeschehen als

Störende, der institutionellen Normalität der Schule widerstrebende Akteure kategorisiert worden.

Verschiedene Formen und Praktiken des Widerstands gegen schulische Ordnung werden dabei in zahlreichen Passagen verhandelt. So berichten die Schüler an einer Stelle von der Aufforderung durch eine Lehrerin, „*mal mehr Deutsch*“ zu lernen (Z. 284), als sie sich zuvor im Unterricht untereinander auf Türkisch und Arabisch unterhalten hätten. Die Situation entwickelt sich anschließend wie folgt:

Cm: [...] Dann meint' ich warum lern' sie eigentlich nicht Türkisch oder Arabisch? Dann meinte sie zu mir warum tust du uns nicht den Gefallen und gehst zurück wieder mit dein Vater in die Türkei? Da meint ich zu ihr

Am: L hast ()

Bm: L hm?

Cm: Läh halt die
Fresse und geh zurück in dein () ganz einfach. Weil ich hasse's wenn mein Vater wenn mein Vater ins Spiel gezogen wird (2)

(Erhebungsphase II, GD Schüler Betreuungsraum, Z. 285–292)

In der Schilderung wird zunächst beschrieben, wie sich eine Konfliktsituation am Gegenstand der Unterrichtssprache – sicherlich auch: am monolingualen Habitus der deutschen Schule (Gogolin 2008) – entzündet. Dabei erweisen sich Versatzstücke gesellschaftlich virulenter Diskriminierungsdiskurse („*zurück mit dein Vater in die Türkei*“) mit den ihnen zu eigenen, exkludierenden Sinnfiguren als wirkmächtig. Die Reaktion kann somit zunächst als eine Gegenwehr im Angesicht stigmatisierender Zuschreibungen gelesen werden, die für Cm vor allem mit Blick auf den eigenen Vater an Relevanz gewinnen.

Eine Orientierung gegen solche Lehrkräfte, die von der Gruppe als in ihrem Verhalten unangemessen beschrieben werden („*die komm' in die Klasse und fang a- gleich an zu schreien oder so*“, Z. 275 f.) und den negativen Gegenhorizont jener Lehrenden bilden, die den Schülern „*nett*“ und „*freundlich*“ (ebd., Z. 268) gegenüberzutreten, zeigt sich dabei als eine grundlegende Orientierung der Gruppe. Die Brechung schulischer Ordnung ist in diesem Kontext (wie im obigen Beispiel) als eine Form widerständiger Praxis gegen konkretes Verhalten zu verstehen, sie ist Gegen-Verhalten im engeren Sinne.

Die zweite dominante Orientierung besteht in einer stärker habitualisierten Praxis des Regelbruchs, wie im Folgenden exemplarisch verdeutlicht wird. Dem untenstehenden Auszug geht die aufzählende Nennung verschiedener an der Schule gültiger Regeln voran, denen gegenüber konsequentes Zuwiderhandeln als Praxis der Gruppe ausgewiesen wird („*mach mer aber trotzdem*“, Z. 154). Die Konklusion der Passage gestaltet sich wie folgt:

Cm: Wir dürfen uns nich schlagen, halt nich beleidigen keine Schneebälle schmeißen, keinen Pferde- (.)kuss abgeben und das.

Am: Mach mer trotzdem.

Cm: ⌞ Halt die ganz normalen Schulregeln.

Ym: ⌞ Mhm

Am: ⌞ Mach mer trotzdem für uns gibt's keine Regeln.

(Erhebungsphase II, GD Schüler Betreuungsraum, Z. 167–173)

Deutlich wird, wie die Gruppe den Gegenstand im Wechsel von Regelerläuterung und Beschreibung der eigenen Praxis als habitualisiert widerständig konstruiert. Die Regeln selbst werden als ‚ganz normale Schulregeln‘ charakterisiert, deren Brechung ist damit eine Übertretung der institutionellen Normalität, anders: In dem konkludierenden Einwurf, für die Gruppe gebe es keine Regeln, zeigt sich, wie der Regelbruch selbst zur Regel der Gruppe wird.

Diese Orientierung dokumentiert sich dabei auch in der diskursiven Performanz der Diskussion. In der Eingangspassage steigt die Interviewleitung mit der Frage nach gemeinsamen Aktivitäten der Gruppe ein und nimmt, in der Unterstellung, *Am* und *Cm* seien „ja Kumpels“ (ebd., Z. 82), deren Freundschaft als gegeben vorweg. Die Gruppe setzt nun zu einer im Modus der Aufzählung gehaltenen Beschreibung ihrer Aktivitäten an und benennt „chillen“ und „rauchen“ (ebd., Z. 83) an erster Stelle, *Am* geht dabei durch die Bemerkung „Wir sind Blutsbrüder“ (ebd., Z. 85) über einen gewöhnlichen Freundschaftsbegriff hinaus und lässt so das Bild einer engen Verbundenheit und Solidarität zwischen den Akteuren entstehen. Die Interaktion entwickelt sich anschließend wie folgt:

Cm: Wir gehen chilln, rauchen wiir

Am: ⌞ Kiffen, Saufen.

Bm: ⌞ Kifft weiter

Am: ⌞ Weiber durchknalln.

Cm: @Tüüürlich übertreib mal nicht Alter@

Am: ⌞ Es-sss stimmt doch. Wir soll'n sagen was wir machen also.

(Erhebungsphase II, GD Schüler Betreuungsraum, Z. 86–91)

Die hoch interaktive Passage kreist wesentlich um prinzipiell tabuisierte soziale Praxis. *Am* provoziert durch die Erwähnung sexueller Aktivitäten eine antithetische Reaktion (vgl. Przyborski 2004, 71 f.) *Cms*, die den Wahrheitscharakter seiner Äußerungen in Abrede stellt. Die somit implizit markierten Sagbarkeitsregeln umgeht *Am* durch eine rhetorische Figur, welche die Gesprächsaufforderung selbst als Legitimation für den Tabubruch heranzieht („Wir soll'n sagen was wir machen“).

also“). An dieser Stelle deutet sich eine Inkongruenz innerhalb des Orientierungsrahmens der Gruppe an, welche von den Akteuren wie folgt bearbeitet wird:

Cm: ^L Jaa aber doch nicht da rein, Mann das' eine Uni die machen so was überhaupt nicht. In der Uni sind braav.

Am: Vielleicht lachen die sich krank (wenn man so was sagt).

Cm: @Werden die auch@ die werden uns auslachen.

(Erhebungsphase II, GD Schüler Betreuungsraum, Z. 94–97)

Die Formulierungen suggerieren die gemeinsame Erfahrung einer Praxis des Tabubruchs, die jedoch im Angesicht des Diktiergeräts, das während der Diskussion an mehreren Stellen als Symbol der universitären Zugehörigkeit der Interviewleitung Bedeutung erlangt, nicht benannt werden könne. Der aufscheinende Bruch wird hier durch den Verweis auf die Universität als normativ differenter Raum und ihre damit einhergehende Konstruktion als negativer Gegenhorizont zur Praxis der Gruppe abgefedert. Die von den Akteuren unterstellte ‚Bravheit‘ im akademischen Milieu dient als Abgrenzungsfolie, die Schüler markieren und inszenieren sich im Rahmen der Interviewsituation als deviante, normbrechende Subjekte. Die Interaktion trägt Züge dessen, was Wellgraf als „Ironie und Coolness“ beschreibt (vgl. Wellgraf 2014 in diesem Band, S. 326). Insbesondere in der Bemerkung, die Mitglieder der Universität würden die Gruppe beim Abhören der Aufnahme ‚auslachen‘, wäre ein Hinweis auf diese Form der ironisierenden Übernahme gesellschaftlicher Zuschreibungen zu sehen, die ihrerseits eine mögliche Umgangsform mit Stigmatisierungen darstellt.

In der Gesamtschau zeigt sich die Orientierung als eine der Herausforderung institutioneller Normverhältnisse. Das im weiteren Diskussionsverlauf immer wieder auftauchende Muster einer Kollaboration Cms mit der Interviewleitung (als Repräsentantin jenes normativen Raumes, dem die Gruppe in ihrer widerständigen Praxis entgegensteht) und ihrer anschließenden Brechung durch Am („*hast du Quasselwasser getrunken?*“, ebd., Z. 297; „*kann ich dir mal das Maul stopfen?*“, ebd., Z. 383), stützt diese Lesart. Die Gruppe findet dabei immer wieder durch (meist rituelle) Synthesen (vgl. Przyborski 2004, S. 72 u. 75 f.) und durch das Einpendeln auf gemeinsame Orientierungsgehalte des Normbruchs und der Abgrenzung gegen die Schule zusammen.

Vor dem Hintergrund einer Theorie der Disziplinarmacht wird aus dem zunächst diffus anmutenden Hang zur Übertretung institutioneller Normen eine habitualisierte (und gerade keine explizit reflexive) Widerstandshandlung, die jene für pädagogische Settings typischen Mittel und Techniken der „guten Abrichtung“ (vgl. Foucault 1994, S. 220–250), in ihrer Logik verkehrt. So liegt die wesentliche Funktion der „hierarchischen Überwachung“ in der Sichtbarmachung der Subjekte durch die Macht, sie zielt darauf, Wissen über selbige zu generieren, das letztendlich als Machtwissen seinen Niederschlag in Subjektivierungsprozeduren

findet und letztlich selbst eine solche darstellt. Die Disziplinarinstitutionen, und damit die Schule, haben in ihrer Entwicklung „eine Kontrollmaschinerie hervorgebracht, die als Mikroskop des Verhaltens funktioniert“ (ebd., S. 224). Der Panoptismus als dessen Steigerungsform zielt auf „die Schaffung eines bewussten und permanenten Sichtbarkeitszustandes“, der seinerseits zum automatischen Funktionieren der Macht beitragen soll (vgl. ebd., S. 251–292, hier S. 258). Eine habituierte Praxis des normbrechenden Widerstands, wie sie hier rekonstruiert wurde, nutzt diesen Zustand, verkehrt aber dessen Vorzeichen: Die Technik der Macht wird zur Bühne des Widerstands. Letzterer ist damit als gegen die Normierungs- und Normalisierungspraktiken der Schule ausgerichtet verstehbar.

4.2 Raum- und Selbstverhältnisse

Den Ausgangspunkt der im Folgenden zu kontrastierenden Passagen bildet eine jeweils sehr ähnliche exmanente Nachfrage durch die Interviewleitung. So fragt Yw zum Ende der Gruppendiskussion im Betreuungsraum: *„Wenn ihr kleine Geschwister hättet, würdet ihr denen die Schule empfehlen?“* (Z. 505), worauf Cm unmittelbar abweisend reagiert (*„Niemals. (2) niemals.“*; Z. 506). Im Anschluss elaboriert die Gruppe, dass die Schule zu schlimm für ‚kleine Kinder‘ (Cm, Z. 515) und für die eigenen Geschwister „kein guter Umgang“ (Cm, Z. 522) sei, womit die Verhaltensdimensionen an der Schule selbst ins Spiel kommen und letztere vor diesem Hintergrund als negativer Gegenhorizont (zum nicht näher definierten außerschulischen, vielleicht: familiären Raum) konstruiert wird. Dabei bringt die Bemerkung, *„es“, d.h. das Geschwisterkind, komme „mit dem Messer zur Schule“* (Z. 520 f.), diesen Orientierungsgehalt prägnant zum Ausdruck. Auf die Frage, was denn *„schlimm an der Schule“* (Z. 525) sei, lautet die konkludierende Antwort:

Cm: Na die Leute

Am: L was? (2)

Cm: Wir sind alle schlimm. Genau das mein ich ja deswegen würde ich sagen wir mal mein Bruder is jetzt anständig, er kommt hier her und wird dann gleich zum (Tier so).

(Erhebungsphase II, GD Schüler Betreuungsraum, Z. 528–531)

Die Formulierung Cms verdeutlicht, dass die Antwort für ihn eine Selbstverständlichkeit darstellt (*„Na die Leute“*, Z. 528). Das Gegensatzpaar des Anständig-Seins und des Zum-Tier-Werdens verfestigen die zuvor elaborierten Gehalte einer negativen Bezugnahme auf die eigene Schule und die in ihr vorherrschende Praxis im Kontrast zum positiven Gegenhorizont der außerschulischen Erfahrungszusammenhänge. Bemerkenswert sind hier die negativen Selbstzuschreibungen. Wo zu-

vor die eigene Praxis des Normbruchs den positiven Gegenhorizont zu institutionellen Verhaltenserwartungen bildete, verkehren sich die semantischen Gehalte nun in ihr Gegenteil: Das ‚Wir‘ wird zum ‚schlimmen Wir‘. Die Frage, ob sich hierin eine inhärent widersprüchliche Selbstkonstitution als „Anti-Subjekt“ (vgl. Reckwitz 2012, S. 28) zeigt, wäre zumindest aufzuwerfen. Festzuhalten bleibt in jedem Fall die Verkehrung zuvor positiver in negative Selbstzuschreibungen anhand der Bezugnahme auf die eigene Praxis.

Auch die Gruppe der ZehntklässlerInnen wird während ihrer Gruppendiskussion danach gefragt, ob sie die eigene Schule einem Grundschulkind empfehlen würden. Sie elaborieren in der Folge:

- Bm: L geh ma' weg geh' ma weg
 Aw: L neein, nein-nein-nein
 Ym: L würdet ihr
 die empfehlen?
 Aw: L nein (.)
 Bm: L Hm (.) auf gar kein' Fall weil
 Aw: L weil (.) ich bin auch generell ich bin ööh ich
 komm' aus **anderer Stadtteil** und ich bin-n
 Ym: L hmm
 Aw: L zwischen Deutschen aufge-
 wachsen
 Ym: L okay
 Aw: L ich war auf einer deutschen Schule-e zwischen Deutschen //zieht
 Luft ein// als ich auf die Schule gekomm' bin ich war
 Ym: L hmm
 Aw: L geschockt (.) ich war
 (.) sehr geschockt (.) also's man kann sich das nich' vorstell'n man kommt in den Un-
 terricht, die Lehrerin sagt was so ::jaa halt's Maul:: (2)
 (Erhebungsphase II, GD SchülerInnen Jg. 10, Z. 265–285)

In der Zurückweisung der Frage gleicht die Gruppe den zuvor beschriebenen Reaktionen aus dem Betreuungsraum, die Elaboration jedoch verläuft hier anhand anderer Relevanzen. Bemerkenswert ist die Konstruktion des positiven Gegenhorizonts der ‚deutschen Schule‘, die hier als Abgrenzungsfolie zur eigenen Schule fungiert. Dabei gewinnen die bereits zuvor negativ gekennzeichneten Dimensionen störenden, respektlosen Verhaltens erneut an Bedeutsamkeit, gleichzeitig zeigt sich eine Überformung durch gesellschaftlich und diskursiv etablierte Differenzkategorien in der Dichotomie von ‚deutschen‘ und ‚nicht-deutschen‘ Schulen. In dieser Form der Abgrenzung drückt sich eine gewisse Distanziertheit zum Raum der ‚nicht-deutschen‘ Schule aus, welche die eigene Subjekthaftigkeit schließlich an deren Rand situiert.

Aus einer weiteren Schülergruppendiskussion mit zwei Jungen aus dem 7. und 8. Jahrgang lassen sich ähnliche Orientierungen rekonstruieren. Die beiden Schüler beschreiben die eigene Schule als von ‚Arabern‘, ‚Türken‘ und verallgemeinernd als ‚Ausländer‘, stellenweise auch ‚Moslems‘ bezeichneten Kindern und Jugendlichen dominierten Raum und attribuieren diesen Aspekt, wohl auch in ihrer Position als Angehörige der benannten Gruppe, positiv. Als „*Ausländer*“ hielten „*hier alle zusammen*“ (Z. 151), man verstehe sich untereinander gut: „*weil wir sind alle Moslems*“ (Z. 158). Betont wird also das vergemeinschaftende Moment des geteilten ethnischen Hintergrunds sowie der Religionszugehörigkeit im Sinne einer Stabilisierung eigener Identitätsentwürfe und gemeinsamer solidarischer Praxis. Auch in dieser Gruppendiskussion wird an späterer Stelle nach der Empfehlung der Schule an jüngere Kinder gefragt, worauf die Akteure ebenfalls ablehnend reagieren. Auch hier wird betont, dass es bessere Schulen gebe, „*zum Beispiel diese deutschen Schulen, die sind besser da kann man mehr lernen*“ (Z. 202 f.). Als Begründung wird angeführt, dass an der eigenen Schule, offenbar auch von einigen Lehrkräften, Türkisch und Arabisch gesprochen würde („*hier gibt's (Lehrers) die reden Türkisch, die reden (paar ma) Arabisch*“, Z. 204).

Augenscheinlich wird also auch hier die ‚deutsche Schule‘ zum positiv besetzten Gegenhorizont des eigenen Erlebens. Wie diese Konstruktion mit der Übernahme diskursiv etablierter Etikettierungsfiguren verbunden ist, zeigt die Fortsetzung der Diskussion. Auf die explizite Nachfrage mit Blick auf die benannten ‚deutschen Schulen‘ („... *könnt ihr mir das noch nen bisschen erklären wie ihr das meint?*“, Z. 213 f.) durch Ym geben die Akteure an:

Bm: zum Beispiel so die reden alle die gleiche Sprache, und ähm die verstehen sich auch sehr gut da gibt's keine Prügeleien nich ma einmal außer wenn es (.) sehr sehr schlimm wird und ja, die verstehen sich alle gut und so; helfen sich bei Hausaufgaben kommen zu ihnen dies das °aber Araber sind anders Türken und so (.) (sind Ausländer)° (.)

(Erhebungsphase II, GD Schüler Jg. 7–8, 215–218)

Deutlich wird die Konstruktion des eigenen (Schul-)Raumes als negativ besetzter Gegenhorizont zu den Verhältnissen außerhalb desselben. In der konkludierenden Bemerkung, „*Araber*“ seien anders, „*Türken und so*“, verkehren sich dabei, nach einem ähnlichen Muster wie oben für die übrigen Gruppen gezeigt, die zuvor konstruierten Gegenhorizonte. Der geteilte ethnische Hintergrund wird nun als Begründung für die negativ bewertete Situation an der eigenen Schule angeführt, bleibt jedoch ohne weitere Erklärung und bildet die Konklusion dieser Passage. Hier dokumentiert sich die Bedeutung gesellschaftlich vermittelter Zuschreibungen für die Selbst- und damit auch Fremdkonstruktionen der Akteure, wobei Hinweise auf einen stigmatisierenden Alltagsdiskurs bildungsspezifischer Negativzuschreibungen anhand ethnischer Merkmale gegeben sind. Es lassen sich

gewisse Analogien zu gängigen Etikettierungen niedrigqualifizierender urbaner Schulen und der sie besuchenden Jugendlichen erkennen, wie sie bereits in anderen Arbeiten gezeigt wurden (vgl. Wellgraf 2012, S. 165–200). Der zuvor im Sinne der Bildung von Zusammenhalt und Gruppenkohäsion positiv betonte Aspekt des im weitesten Sinne geteilten ethnischen Hintergrundes verkehrt sich dabei ins Negative. Gewissermaßen wird der eigene Schul- und Bildungsraum hier zum „Anti-Raum“ der ‚deutschen Schule‘ (zur Kategorie des ‚Anti-Subjekts‘ vgl. wie oben Reckwitz 2012, S. 28).

5 Zusammenfassung: ambivalente Affirmation und widerständige Subjekte

Im Sinne einer abschließenden Einordnung der Analyseergebnisse bietet sich der Rückgriff auf die eingangs formulierten Vorüberlegungen zur Frage des Subjekts als „Effekt der Macht“ an, wie sie unter Verweis auf an Michel Foucault anschließende Arbeiten dargestellt wurden. Das Subjekt wurde mit Bröckling (2012, S. 133) als ein „Produktionsverhältnis“ gefasst, als „Fluchtpunkt der Definitions- und Steuerungsanstrengungen, die auf es einwirken und mit denen es auf sich selbst einwirkt“ (ebd.). Solche Definitions- und Steuerungsanstrengungen sind im Macht-Wissen-Komplex der Schule zahlreich wirksam und zeigen sich im Zusammenfall schulstruktureller Faktoren, alltagsweltlicher und bildungsspezifischer Diskurse, schulischer Zertifizierungen, sozialer Ungleichheitslagen und pädagogischer Interaktionen. Als wesentlicher Knotenpunkt dieser Anstrengungen wurde im vorliegenden Beitrag der Subjektivierungszusammenhang schulischer Disziplinierung mit den für ihn typischen Techniken, Praktiken und Wissensbeständen ausgewiesen und zum Gegenstand der Analyse gemacht. Die Verhältnisbildung von Schülerinnen und Schülern zu diesem Zusammenhang und zu ihrer Schule war das Kernthema der obenstehenden Interpretationen. Dabei konnte gezeigt werden, wie sich die herausgearbeiteten Praktiken der ambivalenten Affirmation und die mit ihr einhergehende Selbstpositionierung als „zu disziplinierendes“ Subjekt einerseits und jene des habitualisierten, normbrechenden Widerstands andererseits an den Disziplinierungsverhältnissen innerhalb der Schule abarbeiten und auf sie beziehen. Wie die Orientierungen der Schülerinnen und Schüler dabei durch bestimmte Konstruktionen des schulischen Raums überformt sind und welche diskursiv vermittelten Etikettierungen in diese Konstruktionen und damit in die Subjekthaftigkeiten der Jugendlichen eingelassen sind, wurde im zweiten Abschnitt der Analyse rekonstruiert. Hier ist wiederum das Spannungsfeld von distanzierender Abgrenzung und negativer Selbstzuschreibung charakteristisch für die besagten Orientierungen. Insbesondere dieses Ergebnis wäre dann als ein Hinweis auf die Reproduktion einer exkludierten Subjektposition zu lesen, die sich im Kontext der Schule ins Werk setzt und verfestigt, aber in ihrer

Genese und ihren Auswirkungen über die Schule selbst hinausweist. Die Verankerung von Machtbeziehungen bleibt letztlich „außerhalb der Institutionen zu suchen, auch wenn sie in einer Institution Gestalt annimmt“ (Foucault 2005, S. 258).

Literatur

- Baur, Christine (2012): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: Transcript
- Baur, Christine; Häussermann, Hartmut (2009): Ethnische Segregation in deutschen Schulen. In: *Leviathan*, 37(3), S. 353–366
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack; Winfried Marotzki; Michael Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Budrich, S. 40–44
- Bohnsack, Ralf (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann; Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–253
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (8. ed.). Opladen, Farmington Hills: Budrich
- Bohnsack, Ralf; Pfaff, Nicolle (2010): Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weinheim, München. Juventa.
- Böhme, Jeanette (2012): Raster und Mitte: Schulräumliche Ordnungsparameter der Disziplinierung. Perspektiven einer Pädagogischen Morphologie. In: Hildegard Schröteler-von Brandt; Thomas Coelen; Andreas Zeising; Angela Ziesche, (Hrsg.): *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Bielefeld: Transcript, S. 219–232
- Bröckling, Ulrich (2000): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Reiner Keller; Werner Schneider; Willy Viehöver (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–144
- Bueb, Bernhard (2007): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 12. Aufl. München: List
- Bueb, Bernhard (2008): Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung. Berlin: Ullstein
- Bührmann, Andrea D. (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Reiner Keller; Werner Schneider; Willy Viehöver (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–164

- Bührmann, Andrea D.; Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fölker, Laura (2013): „Da ist einfach 'ne gewisse Leistungs- und auch Schulentwicklungsgrenze erreicht!“ Schulfusionen als zusätzliche Reformimpulse im Zuge der Integration von Haupt- und Realschulbildungsgängen. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, 13. Beiheft: *Steuerung und Umstrukturierung von Schulen*, S. 254–274
- Fölker, Laura; Hertel, Thorsten; Pfaff, Nicolle; Wieneke, Johanna (2013): „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2(1), S. 87–110
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Michel Foucault (Hrsg.): *Michel Foucault. Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 240–263
- Foucault, Michel (2006a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977–1978 Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2006b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978–1979. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Grabau, Christian; Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–79.
- Klass, Tobias N. (2008): Foucault und der Widerstand: Anmerkungen zu einem Missverständnis. In: Daniel Hechler; Axel Philipps (Hrsg.): *Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht*. Bielefeld: Transcript, S. 149–168
- Kounin, Jacob S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber
- Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne; Bröckling, Ulrich (2000): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung*. In: Ulrich Bröckling; Susanne Krasmann; Thomas Lemke, (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–40
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Karl Mannheim (Hrsg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand, S. 91–154

- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Neuenschwander, Markus P. (2006): Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), S. 243–258
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann; Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–276
- Nolting, Hans-Peter (2007): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung (6., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz
- Pongratz, Ludwig A. (1995): Freiheit und Zwang. Pädagogische Strafformen im Wandel. In: *Die Deutsche Schule*, 87(2), S. 183–195
- Pongratz, Ludwig A. (2001): Pädagogik und Disziplinargesellschaft – Schule als Dispositiv der Macht. In: Theo Hug (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zum Wissen?* (Bd. 4). Hohengehren: Schneider, S. 312–320
- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Norbert Ricken; Markus Rieger-Ladich, (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–259
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: *Pädagogische Korrespondenz* 41, S. 63–74
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Radtke, Frank-Olaf (2007a): Segregation im deutschen Schulsystem. In: Wolf-Dietrich Bukow; Claudia Nikodem; Erika Schulze (Hrsg.): *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–212
- Radtke, Frank-Olaf (2007b): Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen. Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Micha Brumlik (Hrsg.): *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 204–242
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt/Identität. Die Produktion und Subversion des Individuums. In: Stephan Moebius; Andreas Reckwitz (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 75–92
- Reckwitz, Andreas (2012): *Subjekt* (3. Aufl.). Bielefeld: Transcript
- Rieger-Ladich, Markus; Ricken, Norbert (2009): Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: Jeanette Böhme (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 186–203
- Seidel, Tina (2009): Klassenführung. In: Elke Wild; Jens Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Lehrbuch mit Online-Materialien*. Heidelberg: Springer, S. 136–148

- Stehr, Johannes (2007): Normierungs- und Normalisierungsschübe – Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffes. In: Roland Anhorn; Frank Bettinger; Johannes Stehr (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–40
- Wellgraf, Stefan (2014): Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317–330.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transcript

„Die Stelle find ich schön“

Schulischer Vandalismus als Ausdruck raumpraktischer Identität

Ina Herrmann

1 Einleitung

Der Identitätsbegriff lässt sich (grundlagen-)theoretisch divergent herleiten resp. verorten und „stellt [...] in wechselnden Lesarten einen zentralen Bezugspunkt der Diskurse über Individualität und Subjektivität, über Zugehörigkeit und Gemeinschaft, nicht zuletzt auch über Sozialisation und Bildung in einer immer komplexer werdenden Welt dar“ (Jörissen/Zirfas 2010, S. 7). Die disziplinären Zugänge erweisen sich als entsprechend vielfältig und differen(zier)t, woraus „je- weils spezifische Akzentuierungen des Identitätsgedankens“ (ebd.) resultieren: Philosophie, Politik, Soziologie, Kulturwissenschaft, Phänomenologie, Pädagogik und Psychologie (vgl. ebd.) seien etwa als einige der Disziplinen genannt, im Rahmen derer sich in ihrer jeweiligen Fokussierung mit dem Begriff, der Entwicklung, der Entstehung, der Veränderung und/oder dem Umgang mit Identität theoretisch und empirisch auseinandergesetzt wird. Der vorliegende Beitrag schlägt nunmehr einen erziehungswissenschaftlichen Identitätsbegriff vor und fundiert ihn auf der Grundlage poststrukturalistisch sowie raumtheoretischer Annahmen empirisch. Unabhängig von der jeweiligen disziplinären Ausrichtung werden somit zwei Annahmen vorausgesetzt: 1) Identität entwickelt und manifestiert sich nicht etwa statisch, sondern handelnd-interaktiv und existiert in Anlehnung an Deleuze und Guattari (2005) als permanent sich umwandelndes (vgl. ebd., S. 658) oder rhizomatisches Gefüge (vgl. ebd., S. 16 ff.; hierzu auch: Sanders 2014 in diesem Band). Folglich stellen Identitäten eine subjektbezogene Form des „Werdens“ (ebd., S. 400) dar, womit eine genuin prozessorientiert-temporale Perspektive eingenommen wird (vgl. Zirfas 2010, S. 15) und Identität entsprechend „immer weniger monolithisch, sondern nur noch plural möglich [ist]“ (Welsch 1991, S. 171). 2) Identität wird hier im Sinne einer räumlichen bzw. verräumlichten Identität verortet, welche sich durch die handelnde Auseinandersetzung mit räumlichen Materialitäten – beispielsweise topografischen Raumordnungen – entwickelt und

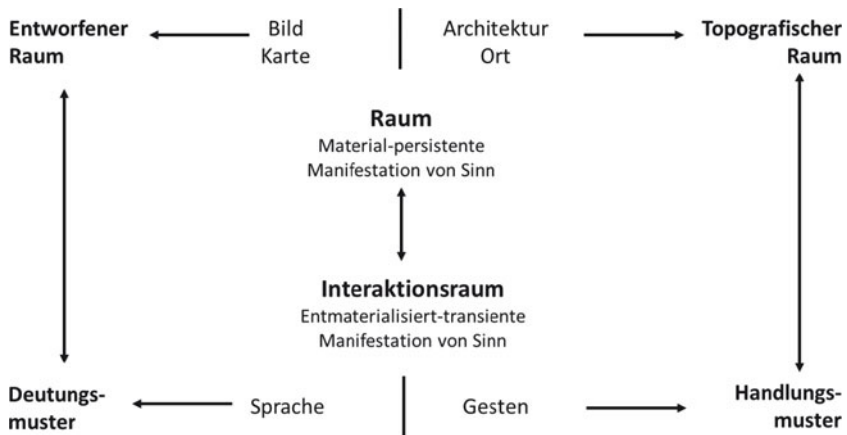
sich interaktionsräumlich manifestiert. Somit werden im Folgenden zwei theoretische Zugänge zusammengeführt: Der poststrukturalistische Rhizombegriff von Deleuze und Guattari (vgl. 2005, S. 16 ff.) sowie die raumtheoretischen Annahmen hinsichtlich einer Interdependenz von Raum und Interaktionsraum (vgl. Böhme/Herrmann 2011, S. 28 ff.; Herrmann 2014, S. 53 ff.). Auf Basis dieser Grundlagen sind daran anschließend diejenigen Raumpraktiken zu fokussieren, deren Ergebnis sichtbare Modifizierungen in und an materialen Räumen zum Ergebnis haben und darüber hinaus alltagssprachlich als „Vandalismus“ (Herrmann 2014) bezeichnet werden. So nimmt der empirische Teil dieses Beitrages eben jene Praktiken der „Re- und Deterritorialisierung“ (Deleuze/Guattari 2005, S. 400 f.) resp. diejenigen der „Kerbung“ und „Glättung“ (vgl. ebd., S. 658) von Räumen in den Blick. Unter Bezugnahme auf die Forschungsmethode der Ikonik – dem bildrekonstruktiven Verfahren des Kunsthistorikers Max Imdahl (1996) – werden vandalistische Raumpraktiken vor dem Hintergrund materialer Raumordnungen analysiert (vgl. Herrmann 2014) und abschließend in Hinblick auf die Frage nach einer mittels Vandalismus zum Ausdruck kommenden „verräumlichten Identität“ ausgeführt, welche zwischen den Extrema Abweichung und Opportunität oszilliert.

2 Theoretische Rahmung I: „... die so etwas wie variable Aspekte von zwei Räumen und ihren Beziehungen sind“ (Deleuze/Guattari 2005, S. 658)

Die innerhalb dieses Beitrages vertretene raumtheoretische Perspektive (vgl. Hartle 2006; Herrmann/Flasche 2014; ausführlich: Böhme/Herrmann 2011; Herrmann 2014) fokussiert auf die Wirkmächtigkeit sowohl topografisch als auch ikonisch hervorgebrachter Räume. „Raum“ wird hier entsprechend dichotom ausgewiesen, jedoch manifestieren sich beide Varianten – resp. der in diesen zum Ausdruck gebrachte soziale Sinn – material-persistent: Zum einen in Form von Bildern und Karten (Entworfenen Raum), zum anderen als Architekturen und Orte (Topografischer Raum). So geraten neben Gebäuden, Umgebungen und Landschaften gleichsam jedwede Formen ikonischer Darstellungen wie bspw. Zeichnungen, Abbildungen oder Logos (vgl. Böhme/Herrmann 2011) in den Fokus. Von diesen möglichen Ausdrucksgestalten des Raums deutlich zu unterscheiden sind die entmaterialisiert-transienten Manifestationen des Interaktionsraums: In diesen wird sozialer Sinn nur flüchtig verräumlicht, sodass auf sprachliche und gestische Praktiken und Deutungsmuster rekurriert wird (vgl. Böhme/Herrmann 2011, S. 29; Herrmann 2014, S. 57 f.; Herrmann/Flasche 2014).

Die grafisch zum Ausdruck kommende interdependente Beziehung von Raum und Interaktionsraum (siehe Abb. 2.1) lässt sich hinsichtlich der im Rahmen dieses Aufsatzes zugrunde gelegten Schwerpunktsetzung wie folgt theoretisch veran-

Abbildung 2.1 Raumtheoretische Grundannahmen (vgl. Böhme/Herrmann 2011, S. 29; Herrmann 2014, S. 56)



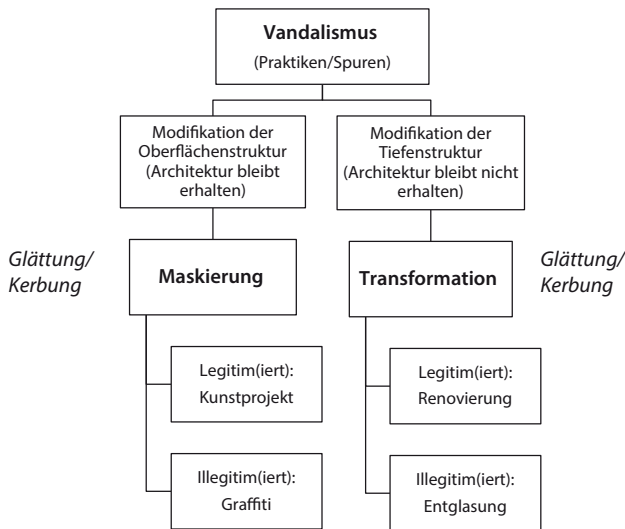
kern: Finden Interaktionen zunächst als entmaterialisierte Sinnmanifestationen mittels Sprache und Gesten innerhalb des Interaktionsraums statt – Hartle (2006) subsumiert diese Gesten unter dem Begriff der „als ob“-Handlung (vgl. ebd., S. 17), da sie als entmaterialisiert charakterisierbar sind – so können sich diese dennoch in und an Räumen materialisieren. In diesem Fall gerinnen Interaktionen (vgl. Herrmann 2014, S. 57) und werden in Form von „Spuren“ (Krämer 2007; Herrmann 2014, S. 1) sicht- und (auf der räumlichen Oberfläche) ablesbar: „Die zugrunde liegenden Deutungs- und Handlungsmuster lassen sich nunmehr in ihren Bedeutungsstrukturen analysieren und obwohl sie zu einem Bestandteil des topographischen Raums werden, sind ihnen von diesem unabhängige Charakteristika immanent“ (Herrmann 2014, S. 57). Die von Hartle als „*räumliche Dialektik*“ (Hartle 2006, S. 17; Hervorh. i. Orig.) beschriebene Interdependenz der beiden Raumordnungen wird im Rahmen dieses Beitrages „als ‚Interferenz‘ (Deleuze/Guattari 1996, S. 258) ausgewiesen, wodurch die wechselseitige Bezugnahme von Raum und Interaktionsraum zwar beibehalten, jedoch zugunsten der Raumhandlungen [...IH] verschoben wird“ (Herrmann 2014, S. 57). Raumhandlungen, so die hier zugrunde liegende Annahme, entstehen durch und wirken wiederum auf die wechselseitige Bezugnahme der beiden Raumordnungen. Das eigenständige Moment des Entstehens wird als ein „Werden“ (Deleuze/Guattari 2005, S. 400) begriffen, dessen Charakteristikum vor allem in der „gemeinsamen Deterritorialisierung“ (ebd.) besteht. Die im Raum handelnden Akteure lassen demnach aktiv Neues entstehen, das sich wiederum in Form differenter Manifestationsniveaus des immanenten sozialen Sinns äußert: Sprache und Gesten als entmaterialisierte,

Spuren und Praktiken als materialisierte Raumhandlungen. Anders ausgedrückt (und um den poststrukturalistischen Annahmen gerecht zu werden): In Abhängigkeit der jeweilig zugrunde liegenden Raumordnung (glatt – gekerbt) werden differente Raumpraktiken (glätten – kerben bzw. De-/Reterritorialisierung) vorgenommen und manifestieren sich entsprechend transient oder persistent. Diese Formen von Raumpraktiken werden nachfolgend weitergehend fokussiert und in Hinblick auf vandalistische Spuren ausdifferenziert.

3 Theoretische Rahmung II: „Manchmal müssen wir eine viel komplexere Differenz feststellen...“ (Deleuze/Guattari 2005, S. 658)

Ausgehend von den raumtheoretischen Annahmen und der dargestellten räumlichen „Interferenz“ (Deleuze/Guattari 1996, S. 258) werden nunmehr diejenigen Raumpraktiken fokussiert, welche sich gerade *nicht* nur interaktionsräumlich und somit transient materialisieren, sondern die jeweilige Raumordnung persistent modifizieren. Dazu ist es sinnlogisch, all jene Praktiken/Spuren heranzuziehen, die innerhalb und außerhalb materialer Raumordnungen sichtbar sind, d. h. in edierter Form vorliegen und entsprechend nicht zu transkribieren resp. zu protokollieren sind: „Oevermann u. a. fordern dazu auf, sich edierter, d. h. sich selbst protokollierter Textformate zu bedienen, wodurch der Textbegriff von der Sprachlichkeit entkoppelt und auf jede andere Form der Sinnstruktur ausgeweitet wird“ (Herrmann 2014, S. 71). Maßgeblich geraten nunmehr all jene Ausdrucksgestalten in den Fokus, welche ikonische, typografische und/oder chirografische Gestalt aufweisen, sich also als Bild oder Schrift deutlich von und vor dem architektonischen (Hinter-)Grund abheben. Des Weiteren kann der Modifizierungsgrad dieser manifestierten Raumpraktiken ausdifferenziert werden, sodass ein Schema entsteht, welches im hier vorliegenden Fall auf eben jene Spuren Bezug nimmt, die als Praktiken des Vandalismus bezeichnet werden (vgl. Abb. 3.1).

Handelt es sich folglich um Modifizierungen der material-räumlichen Oberfläche, wird hier der Begriff der „Maskierung“ (Herrmann 2014, S. 227 ff.) herangezogen, da die topografische Raumstruktur in ihrer grundlegenden Beschaffenheit erhalten bleibt. Exemplarisch seien hier Wandmalereien oder das Bekleben einer Wand mit Stickern genannt. Dem entgegen liegen räumliche „Transformationen“ (ebd., S. 226 f.) stets dann vor, wenn die Topografie in ihrer Tiefenstruktur modifiziert wird, wie es beispielsweise im Rahmen von Umbau- und Renovierungsmaßnahmen oder eingeworfenen Glasscheiben der Fall ist. Jedoch kann hier bislang keine deutliche Differenzierung entlang der Frage danach vorgenommen werden, inwieweit es sich um transiente oder persistente Spuren, also um Glättungen oder Kerbungen des Raums handelt. So können die an der Wand angebrachten Graffiti zwar innerhalb weniger Minuten oder Stunden übermalt und somit

Abbildung 3.1 Ausdifferenzierung vandalistischer Spuren (vgl. Herrmann 2014, S. 224)

„unsichtbar“ gemacht werden, jedoch befinden sie sich nach wie vor auf der Oberfläche der Wand. Die zerstörte Glasscheibe ist gleichsam innerhalb einer kurzen Zeit austauschbar, ersetzt die transformierte Scheibe als destruiertes Fragment einer Architektur jedoch vollständig. Somit handelt es sich bisher um lediglich analytische Trennungen der beiden Strukturmomente räumlicher Praxis: Sowohl Maskierungen als auch Transformationen können raumpraktische Glättungen eines gekerbten Raums oder Kerbungen zuvor geglätteter Räume darstellen (vgl. Herrmann 2014, S. 234 ff.). Festgehalten werden kann jedoch, dass eine derartige Zuordenbarkeit stets in Abhängigkeit von der jeweiligen Raumordnung und der in dieser präferierten Sozialform zu rekonstruieren ist. Bevor eben jene Rekonstruktionen dargestellt werden, soll zunächst die mit den theoretischen Grundlagen sinnlogisch zu verknüpfende Forschungsmethode vorgestellt werden.

4 **Methodische Vorgehensweise: „Es gibt weder eine Sprache an sich noch eine Universalität der Sprache...“ (Deleuze/Guattari 2005, S. 17)**

Um die latente bzw. die ikonische Sinnstruktur¹ von Bildern und Topografien in ihrer Eigenheit zu rekonstruieren, wird die methodisch-methodologische Vorgehensweise der Ikonik nach Max Imdahl herangezogen. Ausgangspunkt stellt dabei die ästhetische Gegenwart des Bildes und nicht etwa dessen symbolhafte Erzeugung von Emotionen (Ikonologie) oder der Einbezug kulturhistorischer Gegebenheiten (Ikonographie) dar. Diese Entscheidung zugunsten der Ikonik wird sowohl vor dem Hintergrund (post-)strukturalistischer Annahmen, als auch hinsichtlich der oftmals nicht zu beantwortenden Frage nach eben jenen Entstehungskontexten der zu analysierenden Raumpraktiken getroffen. Die Frage danach, welche „Emotionen und damit verbundene Grundeinstellungen die Darstellungsweise der Bildelemente bei dem Betrachter symbolhaft erzeugen“ (Böhme/Herrmann 2011, S. 53; vgl. Imdahl 1996, S. 87), ist zwar methodisch durchaus nicht uninteressant, jedoch bleiben hier die räumlichen Wirkmächtigkeiten in ihrer strukturierenden Eigenheit zugunsten subjektiver Deutungsmuster weitestgehend unberücksichtigt (vgl. Herrmann 2014, S. 73). Anders ausgedrückt: Schulische Akteure beispielsweise nach dem „Symbolwert“ (Imdahl 2001, S. 315) eines Graffiti zu befragen, lässt den gleichermaßen als Rahmung und Leinwand dienenden Raum einerseits nahezu vollständig unberücksichtigt. Andererseits „ist die Ikonologie an dem Bildsinn interessiert, der nur sozial kontextualisiert, also in einem konkreten Interaktionsraum nachvollzogen werden kann“ (Böhme/Herrmann 2011, S. 53), wodurch die latente – und entsprechend von subjektiven Sinnkonstruktionen unabhängige – Bedeutung eben jener Spur für bzw. im Rahmen einer schulkulturellen Ordnung nicht rekonstruiert werden kann.

Forschungspraktisch wird im Sinne des bildrekonstruktiven Verfahrens der Ikonik in zwei aufeinanderfolgenden Schritten vorgegangen: Zunächst werden die

1 Hinsichtlich der hier zugrunde liegenden genuin poststrukturalistischen Begriffsverwendung einerseits und einer strukturalistischen Theorie- und Modellorientierung andererseits, muss nun die Frage danach gestellt werden, wie beide Perspektiven sich innerhalb eines Forschungsansatzes vereinen lassen. Diese beantworten Deleuze und Guattari (2005) recht knapp, aber umso eindeutiger wie folgt: „In Rhizomen gibt es Baum- und Wurzelstrukturen, aber umgekehrt kann auch der Zweig eines Baumes oder der Teil einer Wurzel beginnen, rhizomartige Knospen zu treiben“ (Deleuze und Guattari 2005, S. 27). Das bedeutet für die hier vorgenommene Analyse, dass der Strukturalismus nicht etwa als der Vorläufer des Poststrukturalismus angesehen wird, sondern der Poststrukturalismus den Strukturalismus gleichsam in sich aufnimmt. Innerhalb eines Rhizoms, darauf zielen Deleuze und Guattari mit dem hier angebrachten Zitat, existieren stets auch strukturalistische Formationen und Gefüge, sodass beide Ansätze nicht etwa eklektizistisch-additiv nebeneinander stehen, sondern vielmehr als ergänzende resp. ineinander aufgehende Annahmen darstellen (vgl. Herrmann 2014, S. 66 ff.).

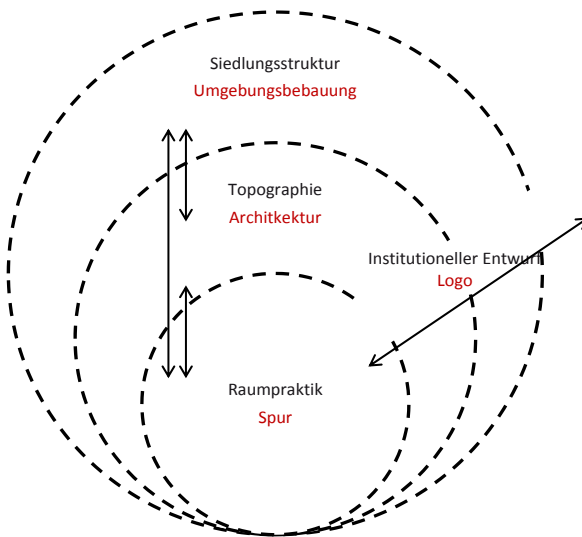
Inhalte eines Bilds resp. einer ikonischen Darstellung sachlich beschrieben, woraufhin die formale Analyse der Bildkontur erfolgt (vgl. Herrmann 2014, S. 74). Imdahl ordnet diesen beiden Seiten des Bildsinns verschiedene Arten des Sehens zu und bezeichnet diese als „gegenständliches, wiedererkennendes Sehen und formales, sehendes Sehen“ (Imdahl 1996, S. 99). Die latente resp. ikonische Sinnstruktur erschließt sich, wenn sich beide Varianten des Sehens „ineinander vermitteln zur Anschauung einer höheren, die praktische Seherfahrung sowohl einschließenden als auch prinzipiell überbietenden Ordnung und Sinntotalität“ (ebd., S. 92 f.; Böhme/Herrmann 2011, S. 56; Herrmann 2014, S. 74). Das sehende Sehen – und entsprechend die Rekonstruktion des formalen Bildsinns – wird dabei wiederum auf drei Ebenen vorgenommen (vgl. Imdahl 1996, S. 470 ff.), die von Imdahl bezeichnet werden als

- 1) „planimetrische Komposition“ (ebd., S. 480), mittels derer die „vermessbaren Relationen zwischen den Bildelementen“ (Böhme und Herrmann 2011, S. 57) erfasst werden (vgl. Herrmann 2014, S. 75),
- 2) „szenische Choreographie“ (ebd., S. 480), welche die bildimmanenten Bewegungsrichtungen einholt sowie
- 3) „perspektivische Projektion“ (ebd.), im deren Rahmen die Relation zwischen der ikonischen Ausdrucksgestalt und dem Standpunkt ihrer Betrachtung zu berücksichtigen ist (vgl. Herrmann 2014, S. 75).

Die Methode der Ikonik wird nun mit den raumtheoretischen Annahmen in Bezug auf die interdependente Beziehung von Raum und Interaktionsraum sowie den jeweilig verortbaren Raumpraktiken (vgl. Abb. 1) verschränkt und entsprechend sowohl zur Rekonstruktion der geronnenen, d. h. sichtbaren Raumpraktiken des Interaktionsraums als auch derjenigen des topografischen und entworfenen Raums herangezogen. Somit liegt eine „Qualitative Mehrebenenanalyse“ (Hummrich 2011, S. 98; Herrmann 2014, S. 80), in welcher die Ebenen zunächst isoliert voneinander rekonstruiert werden. Die grundlegende Annahme eines aus dem Generativen Strukturalismus evozierten (raum-)materialen Regelwissens (vgl. Herrmann 2014, S. 59) verweist zudem auf das interdependente Verhältnis der Ebenen zueinander (siehe Abb. 4.1).

Die theoretisch-methodische Verschränkung der vier Ebenen – Siedlungsstruktur, Topografie, Entwurf und Praktiken – wird nun nicht in allgemeiner Weise empirisch berücksichtigt, sondern entlang einer pädagogisch-schulbezogenen Perspektive aufgegriffen. Grund dafür stellen zum einen Desiderate raumbezogener Schulforschung (vgl. Herrmann 2014, S. 44 ff.), zum anderen die Spezifik des schulischen Raums dar: Es handelt sich um einen Raum, in dem institutionalisierte Prozesse formaler Bildung verpflichtend stattfinden. SchülerInnen eines gewissen Alters werden für eine bestimmte, festgesetzte Zeit und ohne eine tatsächliche Alternative zu haben zeit-räumlich ge- und verbunden. Insofern müssen sich

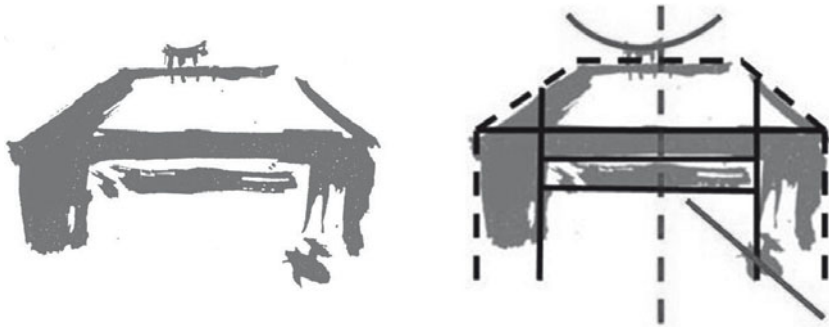
Abbildung 4.1 Qualitative Mehrebenenanalyse (Herrmann 2014, S. 81)



alle Kinder und Jugendlichen für eine bestimmte Dauer innerhalb der schulischen Architekturen aufhalten, was die Frage nach der Wirkmächtigkeit dieser im Sinne einer Er- oder Verunmöglichung von Lern- und Bildungsprozessen aufwirft. Darüber hinaus gibt es für jede der analysierten Ebenen weitere Begründungen ihrer Relevanz: So wird innerhalb eines Schullogos – einer Ausdrucksgestalt des entworfenen Raums – „nicht nur ein pädagogisches Raumbild dargestellt. Vielmehr kann das Logo auch als eine Karte verstanden werden, auf der eine pädagogische Raumordnung entworfen wird, die es topographisch zu verwirklichen gilt“ (Böhme/Herrmann 2011, S. 54). Es handelt sich also um eine Verräumlichung pädagogischen Sinns. Hinsichtlich des topografischen Raums wird hier – entgegen einer Perspektive vom „Raum als dritte[n] Erzieher“ (Schäfer/Schäfer 2009, S. 235) – wie sie sich bspw. in der Reggio-Pädagogik findet – auf die Wirkmächtigkeit materialer Raumordnungen fokussiert. Bildungsprozesse und Raummaterialitäten verhalten sich – so die Annahme – interdependent zueinander, bedingen oder verunmöglichen sich gegenseitig und wirken entsprechend auf Erziehungs- und Bildungsprozesse. Zudem gerät – gerade vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskussionen zu (kommunalen, regionalen) Bildungslandschaften – die Umgebung einer Schule (auch) hinsichtlich ihrer materialen Räumlichkeit in den Aufmerksamkeitsfokus.

Nachfolgend wird nunmehr das Modell der dargestellten Mehrebenenanalyse empirisch fundiert. In diesem Bezugsrahmen werden die entsprechenden van-

Abbildung 5.1 Schullogo im Original und mit eingezeichneten Feldlinien
(Herrmann 2014, S. 148)



dalistischen Praktiken resp. maskierenden Spuren vor dem Hintergrund der und gleichsam in Bezug auf die räumliche(n) Topografie sowie den pädagogischen Entwurf exemplarisch rekonstruiert.

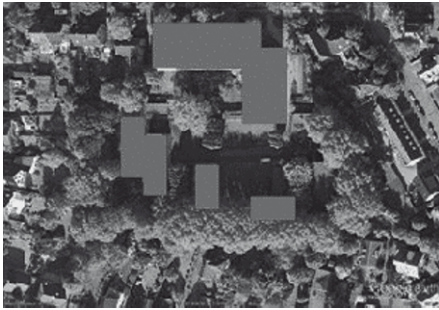
5 Empirische Fundierungen: ...daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (Adorno 1971, S. 145)

Bei den verschiedenen rekonstruierten Ausdrucksgestalten² – schulische Architektur, pädagogischer Entwurf, Siedlungsstruktur sowie maskierende Raumpraktiken – handelt es sich um diejenigen eines Gymnasiums im Ruhrgebiet, welches sowohl in Bezug auf den entworfenen Raum (Schullogo) als auch hinsichtlich des topografischen Raums (Schularchitektur) ein fraktales resp. rhizomatisches Gefüge aufweist – insofern materiale Räume rhizomhafte Strukturen aufweisen können.

Wie die eingezeichneten „Feldlinien“ (vgl. Imdahl 1996, S. 43 ff.) verdeutlichen (siehe Abb. 5.1, rechtes Bild), handelt es sich hier um einen Raum, der als in hohem Maße kontrastreich oder indifferent gekennzeichnet werden kann. Neben öffnenden und schließenden Merkmalen werden gleichsam symmetrische, asymmetrische, statische sowie bewegende Elemente deutlich, sodass in Anlehnung an die „Typologie schulischer Raumentwürfe“ (Böhme/Herrmann 2011) der Typus des „Verknüpfungs- und Netzwerkraums“ (ebd., S. 156) vorliegt. Dieser präferiert

2 Die hier lediglich verkürzt dargestellten Rekonstruktionen werden ausführlich in der Dissertationsschrift „Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken“ (Herrmann 2014) behandelt.

Abbildung 5.2 Luftaufnahme der Schulgebäude (© AeroWest 2012; Google Earth)



als Sozialform „Meuten (Canetti [2006]), die sich eben nicht topologisch, sondern vielmehr sozialtransduktorisches als Rhizome (Deleuze/Guattari [2005]) beschreiben lassen“ (Böhme/Herrmann 2011, S. 156). Im vollkommenen Gegensatz zu alternativen, empirisch erhobenen Raumentwürfen (dem Disziplinar- und Formationsraum, dem Zuweisungs- und Integrationsraum sowie dem Widerstands- und Emanzipationsraum; Böhme und Herrmann 2011, S. 139 ff.) handelt es sich bei dem Verknüpfungs- und Netzwerkraum um einen Typus, der auf eine Entschulung der Gesellschaft mittels radikaler Öffnung des pädagogischen (Interaktions-)Raums zielt (vgl. ebd., S. 150). Zugehörigkeiten werden hier weder material noch interaktiv bestimmbar. Die rhizomatische Raumordnung ist bestimmt durch „das Prinzip der Konnexion und der Heterogenität“ (Deleuze/Guattari 2005, S. 16), womit eine „Deterritorialisierung des schulpädagogischen Raums“ (Böhme/Herrmann 2011, S. 150) einhergeht.

Die hier zugrunde liegende, genuin strukturalistische Annahme, welche maßgeblich im Sinne des bereits angeführten raum-materialen Regelwissens zum Ausdruck kommt, lässt sich gleichsam anhand der Rekonstruktion der schulischen Topografie herleiten, sodass eine Strukturhomologie der differenten Raumordnungen konstatiert werden kann.

Die verschiedenartigen Gebäude – neben einem Hauptgebäude aus den 1920er Jahren handelt es sich um mehrere ein- und zweigeschossige Nebengebäude im Pavillonstil – befinden sich in loser Verkoppelung auf dem Schulgelände (vgl. Abb. 5.2) und sind größtenteils straßenseitig nicht einsehbar. Die Möglichkeiten, in die einzelnen Gebäuden hinein- und wieder hinaus zu kommen resp. die dazu notwendigen entsprechenden räumlichen Kenntnisse, sind als durchaus komplex und kontingent zu bezeichnen. Hier werden die bereits zitierten Prinzipien des Verknüpfungs- und Netzwerkraums – Konnexion und Heterogenität – wiederum zumindest soweit eingelöst, als es materiale Raumordnungen in ihrer Eigenheit ermöglichen.

Abbildung 5.3 Institutionell legitimierte Maskierungen des Raums

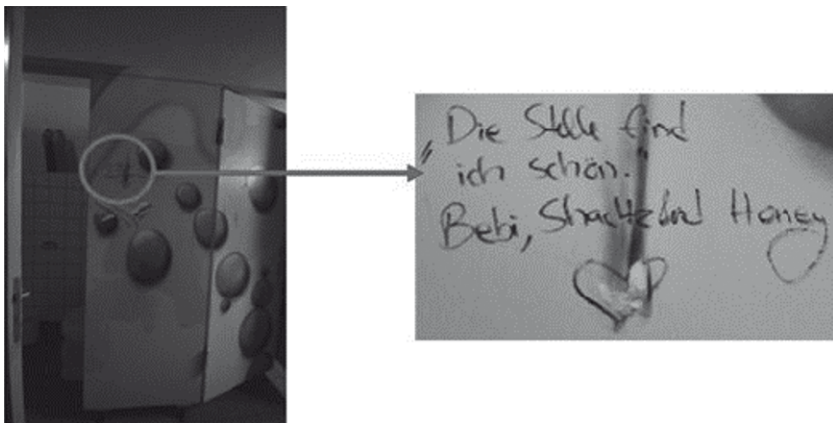
Vor dem Hintergrund dieser entworfenen und topografischen Raumordnungen sind die manifestierten Raumpraktiken – demnach die geronnenen Handlungs- und Deutungsmuster des Interaktionsraums – zu rekonstruieren. Fokussiert werden dabei die Schülerinnentoiletten, welche schulhofseitig erreichbar sind, sich demnach im „Innen des Außen“ bzw. im „Außen des Innen“ (Gehring 1994) befinden und somit wiederum auf den fraktalen/rhizomatischen Charakter des Gesamtgefüges verweisen. Der Toilettenraum weist erhebliche bauliche Mängel auf (bspw. wird an einer Wand unter dem kaum noch vorhandenen Putz die Außenmauer sichtbar) und es existieren weder Spiegel noch die grundlegend notwendigen Hygieneartikel wie bspw. Seife/Seifenspenders oder (Papier-)Handtücher. Darüber hinaus befinden sich im Inneren der Toilettenräume „legitime“ manifestierte Raumpraktiken: Hierunter fallen – in Abgrenzung zu den vandalistischen und institutionell als „illegitim“ zu bezeichnenden Spuren – all jene Raumpraktiken, die in Form verschiedener Auftragsarbeiten (bspw. im Rahmen einer Projektarbeit oder den Arbeiten einer Kunst AG) vorgenommen wurden. Somit handelt es sich bei der Rekonstruktion vandalistischer Spuren vor dem Hintergrund des topografischen Raums um eine räumliche Doppelstruktur: Zum einen ist die schulische Architektur als solche in ihrer Bedeutungsstruktur zu rekonstruieren, zum anderen liegt eine institutionell legitimierte Maskierung derselben vor. Vandalismus als maskierende Raumpraktik kann somit als eine „zweite Haut“ des Raums charakterisiert werden.

Die Maskierungen des Raums (siehe Abb. 5.3) verdeutlichen das Ausmaß institutionell legitimer Spuren: Nahezu der gesamte Raum wurde institutionell gestaltet und somit „besetzt“, wobei insbesondere auf vermeintlich subkulturelle sowie genderstereotype Farben und Formen zurückgegriffen wurde. Der Schriftzug „girls“ zitiert Graffiti des urbanen Raums und befindet sich auf einem Hintergrund, der zudem auf eben jene „mädchenhaften“ Farbcodes zurückgreift, die als Stereotyp zu bezeichnen sind. Des Weiteren wird farben- und formenreich auf

kapitalistische Verwertungslogiken der Supermärkte und Einkaufszentren abgehoben: Bunte Bläschen und geschwungene Formen zitieren die Oberflächen von Verpackungen und Werbebannern. Derartige Gestaltungen institutioneller Räume werden hier aufgrund ihrer Charakteristika als „Als ob“-Räume bezeichnet (Herrmann 2014, S. 206): Die ursprünglich und einzig den Schülerinnen zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten werden institutionell in Besitz genommen und somit den (zwangsläufigen) Nutzerinnen vorenthalten. Anders ausgedrückt: Der Toilettenraum, welcher sich bspw. in maximalem Kontrast zu den Klassenzimmern durch ein hohes Maß an Intimität und erwünschter Anonymität im Sinne eines „Hinterbühnenorts“ (Zinnecker 2001, S. 291) auszeichnet, wird hier zu einem weiteren schulischen Raum, zu einer weiteren „Vorderbühne“ (ebd.), welche jedoch gestalterisch den Eindruck erweckt, als *wäre* sie eben jene, von den Schülerinnen selbst gestaltete Hinterbühne (vgl. Herrmann 2014, S. 204 ff.). Anders ausgedrückt: „Durch die Imitation subkultureller Ausdrucksformen wird ein genuin schülerseitig zu besetzender und genutzter Raum institutionell in Besitz genommen und somit den Schülern im Sinne eines ‚Als ob‘-Raums vorenthalten. Dieses ist gerade vor dem Hintergrund zu reflektieren, dass es sich nicht etwa um einen freiwillig eingerichteten, sondern biologisch notwendigen Raum handelt, der aufgesucht werden muss“ (ebd., S. 206). Vor dem Hintergrund dieser beiden Lesarten ist nunmehr eine exemplarisch eine vandalistische Spur zu rekonstruieren.

Die chirografische Ausdrucksgestalt *„Die Stelle find ich schön.“ Bebi, Shaettz &nd Honey* (siehe Abb. 5.4) besteht aus zwei voneinander trennbaren Bestandteilen: 1. *„Die Stelle find ich schön.“* im Sinne eines wiedergegebenen Zitats oder der Kennzeichnung wörtlicher Rede und 2. das als UnterzeichnerInnen, AutorInnen, HerausgeberInnen oder UrheberInnen einer Zitation ausgewiesene Kollektiv, welches aus den drei Namen, Kürzeln oder Pseudonymen *Bebi, Shaettz &nd Honey* besteht. Somit kann an dieser Stelle bereits eine Aussage darüber getroffen werden, welche identitätsstiftenden Priorisierungen und Potentialitäten in solche Räumen eingeschrieben sind, die sich in der Spannung von Anonymität und Intimität befinden: Die „öffentliche Privatsphäre“ einer Schultoilette präferiert Prozesse der Kollektivierung, da die drei AutorInnen (zeitlich vorgelagert) Einigung sowohl über den Inhalt als auch darüber erlangt haben müssen, wer den Ausdruck, d. h. die räumliche Maskierung an welcher Stelle manifestiert, wer also den Stift stellvertretend und somit vom Kollektiv ermächtigt führt und somit über die Art und Weise der praktischen Realisierung einer zuvor theoretischen Überlegung entscheidet. Anders ausgedrückt: Der offenbar existierende Diskurs „Maskierung schulischer Räume“ erfährt hier eine platzierende und entsprechend pointierte Manifestation, die hinsichtlich der grundlegenden Prozessorientierung desselben ein Zwischen- oder Endergebnis darstellt.

Der in Anführungszeichen stehende und entsprechend als Zitat oder wörtliche Rede gekennzeichnete Ausdruck *„Die Stelle find ich schön“* stellt die ästhetische Äußerung einer singulären Person in Bezug auf einen Raum oder Ort, eines

Abbildung 5.4 Platzierung der Ausdrucksgestalt im Toilettenraum

Arbeitsplatzes oder einer Körperstelle o.ä. dar und steht somit in einem inhaltlich-logischen Widerspruch zu dem unterzeichnenden Kollektiv (vgl. Herrmann 2014, S. 208). Das hier gefällte Werturteil in Bezug auf eine explizierte „Stelle“ ist ein grundlegend positives, sodass von einer sinnlichen Erfahrung oder einem sinnlichen Erlebnis, einem deiktischen Verweis oder dem direkten Zusammenhang von Ausdruck und Ausgedrücktem ausgegangen wird: Das Zeigen auf einen Platz im Wald, die Berührung einer Schulter oder eines Wangenknochens, oder der auf einer Fotografie platzierte Hinweis einer ästhetisch als positiv be- und gewerteten Stelle sind hier denkbar. Jedoch verweisen die Anführungszeichen gleichsam auf eine ironisierende oder zynische Interpretation: „Wird der Text auf den Raum bezogen, in welchem er sich wieder- bzw. befindet, so handelt es sich hier um eine ironische Aussage oder ein ironisiertes Zitat, welches in rekursiver Weise genau dort und in Anführungszeichen platziert wird, worauf es sich beziehen soll: Innerhalb eines auffälligen, widersprüchlich ‚designten‘ Toilettenraums, in welchem die grundlegenden Hygieneartikel auffällig fehlen“ (ebd.). Die akteursseitige Maskierung des institutionell besetzten Raums dient gleichsam einer Diachronisierung des ursprünglich synchronen (Raum-)Gefüges, da hier ein spezifisches Element aus einer Gesamtheit herausgelöst und mit einer Kommentierung versehen wird. Vor dem Hintergrund der Lesarten des institutionell maskierten Raums – zum einen die Zitation subkultureller Ausdrucksformen, zum anderen die Abbildung kommerzialisierter Werbe- und Verkaufsmaßnahmen – wird deutlich, dass es sich bei der schülerseitigen Raumpraktik um eine Enttarnung oder Demaskierung handelt: „Durch die Aussage ‚Die Stelle find ich schön‘ und die darunter befindlichen Autorinnenkürzel wird das im Rahmen von Graf-

fiti oder Street Art oftmals benutzte „Tag“ – eine Signatur bzw. eine Signaturkürzel – ad absurdum geführt: Handelt es sich bei einem solchen um die oftmals nur für Insider erkennbare Unterschrift des jeweiligen Künstlers, so besetzen die Akteure sowohl mit dem gesamten Ausdruck als auch mit ihrer Unterschrift einen Raum, den sie als Fälschung enttarnen. Der Toilettenraum kann nicht urbanisiert, subkulturell-imitiert gestaltet oder im Sinne einer Werbefläche benutzt werden und eben dieses wird von den Autoren mittels der manifestierten Raumpraktik verdeutlicht“ (Herrmann 2014, S. 208 f.). Vor dem Hintergrund der Lesart einer kaufhausähnlichen oder werbewirksamen Gestaltung des Raums wird nunmehr deutlich, dass die Ausdrucksgestalt denjenigen Werbeslogans ähnelt, welche gleichsam zwar im Stil einer Ich-Botschaft operieren, sich jedoch stellvertretend auf ein Kollektiv, eine werbende und adressierte Masse bezieht. Beispielhaft seien hier „Hier bin ich Mensch, hier kauf’ ich ein“ (dm Drogeriemarkt), „Ich bin doch nicht blöd“ (Media Markt), „Ich liebe es“ (McDonald’s), „Ich fühl’ mich schön mit Jade“ (Jade) oder „Ich will so bleiben wie ich bin“ (Du darfst) genannt (vgl. ebd., S. 209). Neben der Schreibweise des englischen und abgekürzten Wortes „und“ („&nd“) zeugt auch der vermeintliche Anglizismus des Koseworts „Schatz“ („Shaettz“) von einer Ausdrucksform, die maßgeblich lesend zur Kenntnis genommen werden muss und sowohl auf einen spezifischen Adressatenkreis als auch auf die entsprechenden Werbemedien, nämlich die Plakate oder eingeblendeten Slogans in Fernseh-Spots, verweist. Die von den Akteuren – welche ursprünglich, d.h. von der schulischen Institution als Konsumenten adressiert wurden – hinterlassenen Spuren zeugen demnach von der Enttarnung einer vermeintlich vom Inhalt ablenkenden Werbestrategie: Die schulischen Akteure schreiben sich mittels des Gebrauchs von modifizierten Kosenamen bzw. Verniedlichungen in einen Raum ein, der die Schülerinnen als „girls“ bezeichnet und zudem mit weichen, rundlichen Formen und – zumindest zu einem Großteil – dem weiblichen Geschlecht stereotyp zuordenbaren Farben wie Rosa und Lia dekoriert wird. Auf die dem Raum immanente Aufforderung, diese – vermeintlich gendergerechte – Gestaltung desselben „schön“ zu finden und sich als „girls“ adressieren zu lassen, wird folglich im doppelten Sinne ironisierend und rekursiv reagiert: Zum einen durch das Aufgreifen der englischen Sprache und die Abwandlung geläufiger Kosenamen in den Autorennamen, zum anderen durch die (De-)Territorialisierung als solche. Letztere impliziert die Hervorhebung einer spezifischen Stelle als die eine, herausragende, schöne, hebt sich augenscheinlich jedoch durch nichts besonder(e)s hervor oder innerhalb des räumlichen Gesamtgefüges deutlich von anderen Stellen ab. Abschließend eingeholt wird eine derartige Rekonstruktion durch das sich unterhalb der Typographie befindende gezeichnete Herz: „Diese ikonische Ausdrucksgestalt wurde lediglich in seinen Umrissen gezeichnet und verweist somit buchstäblich auf eine leere Mitte bzw. einen hohlen Korpus. Deutlich sichtbar werden jedoch von dem Herzen ausgehende Brandspuren, die einen Hinweis darauf geben, dass etwas, z. B. Papier, in die Herzmitte geklebt und an-

gezündet wurde. Das wahrhaft ‚in Flammen stehende Herz‘ symbolisiert gleichsam den metaphorischen Ausdruck ‚für etwas oder jemanden brennen‘, womit eine starke Sympathie zum Ausdruck gebracht wird. Folglich handelt es sich bei der ikonischen Ausdrucksgestalt um die dritte Betonung einer ironischen Äußerung: Die Stelle wird nicht nur als vermeintlich ‚schön‘ angesehen, sondern in ‚flammender Liebe‘ vereinnahmt“ (ebd., S. 210). Die vandalistische Raumpraktik hinterlässt hier somit drei Varianten von Spuren: Eine typographische, eine ikonische und eine pyromanische, die sich interdependent zueinander verhalten und in ihrer Gesamtgestalt als ironisch-kritische Kommentierung des institutionell gestalteten Raum zu lesen sind (vgl. ebd.). In diesem Verständnis wird Vandalismus jedoch nicht als Selbstzweck oder Opposition, sondern im Sinne einer Fußnote zu dem institutionellen „Drehbuch“ verstanden: „Die Akteure interagieren nicht miteinander oder im Rahmen einer selbst gewählten Thematik, sondern in Form einer Replik auf vorgegebene Sachverhalte“ (ebd.). In diesem Sinne liegt eine in rhizomatischen Gefügen rekonstruierbare Variante der Mündigkeit vor, die als reproduzierend bezeichnet werden kann: Die schulischen Akteure kritisieren und enttarnen die schulischen Strukturen in ihrem Kern, benötigen diese jedoch gleichsam als Reflexionsfolie, um sich vor deren Hintergrund entsprechend kritisch und somit mündig äußern zu können.

6 Vandalismus und Identität: „...Aufdeckung impliziter Überherrschaft, Widerstand gegen strukturelle Vereinheitlichung“ (Welsch 1991, S. 165)

Im Gegensatz zu der rekonstruierten Strukturhomologie, die sich im Rahmen der vorgenommenen Mehrebenenanalyse hinsichtlich des institutionellen Entwurfs, der schulischen Topografie sowie der Siedlungsstruktur zeigte, „handelt es sich bei den vorliegenden Raumpraktiken um spezifische Formen resp. Varianten von Mündigkeit oder Ausdrücke lebenspraktischer Autonomie, welche die schulischen Akteure gerade nicht als bloße Rezipienten schulischer Strukturen, sondern als autonome Subjekte innerhalb dieser ausweist“ (Herrmann 2014, S. 238). Darüber hinaus unterliegt diese sich strukturell manifestierende Performanz spezifischen Paradoxien, welche maßgeblich in Form solcher raumpraktischer Brüche resp. Antinomien deutlich werden, die „in letzter Konsequenz wiederum zu einer Stabilisierung und Reproduktion der Fallstruktur führen“ (ebd.). In einer derart komplexen Verhältnissetzung von Raum und Interaktionsraum werden Bedeutungen für Bildungs- und Lernprozesse deutlich, da die sich in rhizomatischen Raumgefügen aufhaltenden, sich dort gleichsam in Unterrichtssituationen befindlichen Akteure keineswegs in gleicher Weise auf diese reagieren oder im Sinne „disziplinierter Subjekte“ aus diesen heraustreten (vgl. ebd.): „Vielmehr kann Mündigkeit vor allem in eben jenen Raumformaten erprobt und interak-

tiv verhandelt werden. Erziehungswissenschaftlicher Vandalismus in Form von räumlichen Maskierungen, Spuren bzw. Inbesitznahmen kann somit als wichtiger Bestandteil differenter Lern- und Bildungsprozesse ausgewiesen werden, jedoch handelt es sich umgekehrt nicht bei jeder vandalistischen Praktik um einen Ausdruck mündiger Akteure“ (ebd., S. 238 f.).

Vor dem Hintergrund der theoretischen und method(olog)ischen Rahmung verdeutlichen die empirischen Befunde demnach, dass raumpraktisch orientierte resp. derartig theoretisierte Identität in Form von reproduzierenden Praktiken der Mündigkeit ausgewiesen werden kann. Die im permanenten Wechsel erfolgenden Kerbungen und Glättungen resp. De- und Reterritorialisierungen (vgl. Deleuze/Guattari 2005, S. 400 f.) innerhalb materialer Raumordnungen verweisen auf genuin fluide Raumpraktiken der Maskierung und Transformation, die sich transient oder persistent manifestieren. Räumliche Identität wird demnach (auch!) im Sinne vandalistischer Praktiken und im Sinne einer poststrukturalistischen Grundlage denkbar und lässt eine entsprechende erziehungs- resp. bildungswissenschaftliche Perspektive auf schulischen Vandalismus sowie die damit verbundene und/oder aus diesem evozierbare Etablierung und Modifizierung subjektiver, jedoch strukturell bedingter und verortbarer Identität zu. Rhizomatische Identität im Sinne von Mündigkeit resp. lebenspraktischer Autonomie (vgl. Herrmann 2014, S. 237 f.), so lässt sich zusammenfassen, bezieht sich stets auf die Interferenz von materialen Raumordnungen (Topografie und Entwurf) und geronnenen Praktiken des Interaktionsraums (Handlungs- und Deutungsmuster). Die Gleichzeitigkeit von abweichendem Verhalten – in Form akteursseitiger Verstöße gegen institutionelle Regeln und Normen (vgl. Böhnisch 2010, S. 10) – und reproduzierendem Verhalten – als Verbleiben innerhalb sowie Reaktion auf institutionelle Strukturen – kann hier als das zentrale Moment dieser Perspektive auf Identität konstatiert werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Böhme, Jeanette; Herrmann, Ina (2011): *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Böhnisch, Lothar (2010): *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, München: Juventa
- Canetti, Elias (2006): *Masse und Macht*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1996): *Was ist Philosophie?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2005): *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve Verlag
- Gehring, Petra (1994): *Innen des Außen – Außen des Innen*. Foucault – Derrida – Lyotard. München: Wilhelm Fink Verlag

- Herrmann, Ina (2013): Schulische Heterotopien – Schulräumliche Heterotopien. Pädagogische Organisationen im Spannungsfeld von Einsperrung und Ausschließung. In: Ronald Hartz; Matthias Rätzer (Hrsg.): *Organisationsforschung nach Foucault. Macht – Diskurs – Widerstand*. Bielefeld: Transcript, S. 233–256
- Herrmann, Ina (2014): Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken. Universität Duisburg-Essen: Dissertation
- Herrmann, Ina; Flasche, Viktoria (2014): Schulkultur und Raum: Raumentwürfe, Topografien und Raumpraktiken als materiale Manifestationen von Schulkulturen. In: Jeanette Böhme; Merle Hummrich; Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Schulkultur – Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen)
- Imdahl, Max (1996): Giotto. Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. 3. Aufl. München: Fink
- Imdahl, Max (2001): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Gottfried Boehm (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* 3. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 300–324
- Jörissen, Benjamin; Zirfas, Jörg (2010): Vorwort. In: Benjamin Jörissen; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schäfer, Gerd E.; Schäfer, Lena (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Jeanette Böhme (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–248
- Welsch, Wolfgang (1991): *Ästhetisches Denken*. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam
- Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim: Juventa

Passungsverhältnis von **5** SchülerInnen-Selbst und Schulkultur

Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur

„Neue“ biographieanalytische und rekonstruktive
Perspektiven auf ein „altes“ Problem

Rolf-Torsten Kramer

1 Einleitung

Wenn man sich heute mit der Frage nach den Einflüssen oder Wirkungen von Schule auf die Biografie und Identitätsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigt, stellt sich leicht ein doppeltes Gefühl der Unzulänglichkeit ein. Auf der einen Seite scheint die starke Ausrichtung auf einen domänenspezifischen Kompetenzerwerb die Frage nach der Identitätsentwicklung aufzuheben oder doch wenigstens als eine nebensächliche Frage zu markieren. Auf der anderen Seite bekommt man den Eindruck, dass die zentralen Theorie- und Forschungsbeiträge in den 1970er und 1980er Jahren vorgelegt wurden und man kaum noch neue Aspekte über diesen Zusammenhang gewinnen kann. Dem folgenden Beitrag liegt die Überzeugung zugrunde, dass dieser Eindruck trügt. Er versucht deshalb der Frage nach den schulischen Einflüssen auf die Identitätsentwicklung in ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft wieder stärkeres Gewicht zu verleihen. Dazu werden zunächst knapp Studien aus den 1970er und 1980er Jahren rekapituliert (2.), um dann eine Theorie- und Forschungsperspektive im Kontext der Theorie der Schulkultur zu umreißen (3.). Diese Perspektive mündet dann ein in eine neue (alte?) Fassung des Zusammenspiels von Schule und Biographie im Konzept der kulturellen Passung von Bourdieu und Analysen zum Bildungshabitus (4.). Abschließend folgen eine kurze Bilanz und die Kennzeichnung von zukünftig zu berücksichtigenden Überlegungen (5.).

2 Ausgewählte Studien zum Zusammenhang von Schule und Identität

In seiner 1973 als Erstausgabe erschienenen Schrift „Schulische Sozialisation und Identität“ widmet sich Franz Wellendorf als einer der ersten in dieser Deutlichkeit

der Frage, welche Identitätszumutungen die Institution Schule für ihre Schüler beithält und inwieweit diese die Subsumtion früherer Erfahrungen, Triebimpulse und Affekte unter „identifizierende Kategorien“ verlangt (vgl. Wellendorf 1979). Diese Frage mündet bei Wellendorf in die strukturelle Annahme eines generellen Balanceproblems, das jedem Subjekt – Schüler oder Lehrer – zuwächst, wenn es in eine schulische Institution einmündet. Die Aufgabe ist dabei, die Rollenerwartungen, Normen und Kategorisierungen der Institution anzuerkennen und zu verbürgen, ohne eigene Affekte, Bedürfnispositionen und Antriebspotenziale als Ergebnis lebensgeschichtlich früherer Erfahrungen zu ignorieren. Im Zusammenspiel strukturfunktionalistischer, symbolisch-interaktionstheoretischer und psychoanalytischer Annahmen entsteht für Wellendorf hier die strukturelle Notwendigkeit, sich so in den schulischen Interaktionsprozess einzubringen, dass man weiterhin als einzigartiges Individuum für andere erkennbar bleibt (vgl. z. B. ebd., S. 37 ff.).

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung, ein einzigartiges Individuum zu sein, verweist auf eine *persönliche Identität*, die Wellendorf in Anlehnung an Goffman von einer *sozialen Identität* unterscheidet. Die soziale Identität als Schüler – also das, was die Identitätszumutungen der Institution Schule ausmacht – wird als Ensemble von Personenkategorisierungen, Rollenerwartungen und „idealisierten Handlungsentwürfen“ gefasst und kennzeichnet die Zugehörigkeit zu einem Rollensystem (ebd., S. 36). Persönliche Identität wird dagegen mit Goffman als Einzigartigkeit des Individuums verstanden, die eng an die „Abfolge wechselnder lebensgeschichtlicher Zustände“ gebunden ist (ebd., S. 37). Diese persönliche Identität ist auch deshalb erforderlich, weil Individuen in der Regel mit verschiedenen, aber „nicht voll kompatiblen Handlungsentwürfen konfrontiert“ sind und als auch in anderen Rollensystemen Handelnde erkennbar bleiben müssen (ebd., S. 36). Das *Problem der Identitätsbalance* – eine Ich-Leistung des Subjektes (also z. B. der Schülerin oder des Schülers) – ergibt sich für Wellendorf nun daraus, dass einerseits die Rollenerwartungen und Handlungsentwürfe bestätigt werden müssen, andererseits dabei aber die persönliche Identität mit ihren biographisch aufgeschichteten Antriebspotenzialen, Bedürfnispositionen und Affekten nicht gefährdet oder negiert werden darf. Wird die soziale Identität prinzipiell zurückgewiesen, kommt das einer Aufkündigung der jeweiligen sozialen Situation und einer Selbstexklusion aus dem Rollensystem gleich. Findet die persönliche Identität keinen Niederschlag in der rollenförmigen Interaktion, dann ist auch der besondere Beitrag für die Interaktion für das Subjekt selbst und die anderen nicht mehr zu erkennen (vgl. ebd., S. 38).

Mit diesen Ausführungen sind die zentralen Überlegungen zum Zusammenspiel von Schule und Identität bei Wellendorf skizziert. Ausdifferenziert wird von ihm das diagnostizierte Problem der Identitätsbalance für verschiedene institutionell-szenische Ereignisse (Rituale). Für unseren Zusammenhang reicht aber, dass Wellendorf hier mit seinen Überlegungen – ohne das allerdings explizit so zu be-

nennen – von einem Passungsproblem zwischen den schulischen Rollenanforderungen und idealisierten Handlungsentwürfen (die soziale Identität) auf der einen Seite und den lebensgeschichtlich ausgeprägten Dispositionen und Orientierungen (die persönliche Identität) auf der anderen Seite ausgeht. Diese persönliche Identität ist durch schulische Imperative tendenziell bedroht. Sie zu sichern, stellt eine zentrale Anforderungen und Leistung des Subjekts im Kontext der Schule dar.

In einer weiteren sich auf Ervin Goffman und Alfred Schütz beziehenden Perspektive wird der Einfluss der Schule auf die Produktion von (abweichenden) jugendlichen Karrieren fokussiert und das Handeln in der Institution damit in den Zusammenhang von Abweichung und Kriminalität gestellt (vgl. Cicourel/Kitsuse 1975). Hierbei wird von Cicourel und Kitsuse besonders herausgestellt, dass die Organisation der Schule in vielfältiger Weise mit Klassifikationen und sozialen Typisierungen arbeitet, die im Sinne von Etikettierungsprozessen in die Selbstverhältnisse von Akteuren eingehen und dort zu signifikanten Zuschreibungen werden können. Die Schule wirke somit hochgradig als Produzent und Differenzierer jugendlicher Karrieren (die abweichenden Karrieren eingeschlossen) (vgl. ebd., S. 195). Mit Blick auf das hauptamtliche Personal an Schulen werden drei Bereiche ausdifferenziert, in denen Typisierungen erfolgen und damit auch (Erfolgs- oder Versagens-)Karrieren hervorgebracht werden: Typisierungen des Leistungsverhaltens der Schüler, des Sozialverhaltens in der Schule und Typisierungen vermuteter emotionaler bzw. seelischer Probleme, deren Ergebnis Erfolgs- oder Scheiternskarrieren sind, Karrieren von Angepassten oder Delinquenten sowie klinische Karrieren von Schülern mit emotionalen oder seelischen Problemen.

Auch wenn in dieser Perspektive ein eher kritisch-skeptischer Blick auf die Schule vorherrscht, kann damit doch insgesamt für folgenreiche Wirkungen der Institution auf die Identität von Schülerinnen und Schülern sensibilisiert werden. Dies ist auch deshalb besonders hervorzuheben, weil die Wirkungen von Typisierungen und Etikettierungen auf grundlegende (auch widersprüchliche) Anforderungen des Berufsfeldes bezogen und damit nicht einfach auszuschalten sind. Einschätzungen der Lehrer zum Leistungs- und Sozialverhalten gehören zu den Grundlagen ihres beruflichen Handelns ebenso, wie die Einsicht und Reflexion in deren auch negative Wirkungen auf Schüler (vgl. dazu Helsper 2004, 2011). Somit kann etwa die „prophylaktisch-therapeutische Funktion“ des Lehrerhandelns untermauert werden, gleichwohl es in der Schule auch oder gerade um die Produktion von Erfolgskarrieren geht (Oevermann 1995, S. 146 ff.). Allerdings erscheint auch in dieser Perspektive die institutionelle Wirkung auf Identität v. a. als Bedrohung und übermächtiger Übergriff.

Die erste qualitative Studie zum Zusammenhang von Schule und Identität ist für unseren Sprachraum die Untersuchung der Arbeitsgruppe um Hurrelmann zu den Auswirkungen von Schulerfolg und -versagen auf die Identität und Biografie von Schülerinnen und Schülern (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980; Hurrelmann/Wolf 1986). In dieser Studie, die zentrale Annahmen der bereits genann-

ten Studien aufgreift, wurden in einem Längsschnittsdesign qualitative Interviews mit Schülern geführt, um zu klären, wie der Schulabschluss „zu einem wesentlichen Bestandteil der persönlichen Identität, und die schulische Laufbahn [...] zu einer wichtigen Dimension der gesamten Biographie“ wird (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 10). Dabei kann herausgearbeitet werden, dass Schulerfolg und Schulversagen immer auch als Ergebnis unbewusster Abstimmungsprozesse und unterschwelliger Machtverhältnisse ‚ausgehandelt‘ und – zumindest in Teilen – als Ich-Leistung erfahren werden, was im Fall des schulischen Scheiterns mit Abstrichen am Selbstkonzept und an der Selbstwirksamkeitserwartung zusammenfällt. Besonders bedeutsam ist außerdem der Befund, dass die Legitimität der schulischen Lehr- und Beurteilungspraxis auch von versagenden Schülern nicht prinzipiell in Frage gestellt wird (vgl. ebd., S. 186). In der Längsschnittperspektive können die schulischen Sinnbezüge dann ausdifferenziert werden. Einem Qualifizierungs- und einem Instrumentalisierungsmuster, mit denen die Qualifikationsfunktion von Schule (sinnstiftend oder instrumentell-strategisch) verbürgt wird, stehen das Marginalisierungs- und das Reversionsmuster gegenüber, mit denen die Bedeutung der Schulzeit abgewertet oder der zu geringe Eigenanteil am Schulerfolg bedauert wird. Besonders bei deutlichem Schulversagen bleibt eine biografische Verletzungsdisposition bestehen und kann die Schulzeit in gewissem Sinne nicht abgeschlossen werden. Insgesamt kann die Studie damit auch die biografischen Langzeitwirkungen von Schule eindrucksvoll belegen. Dabei wird schulischer Erfolg oder Misserfolg „als Resultat einer [...] ‚Passung‘ zwischen individuellen, durch die außerschulische Umwelt vermittelten Lernvoraussetzungen und den institutionellen schulischen Lernanforderungen“ verstanden (Hurrelmann/Wolf 1986, S. 26). In diesem Passungs- und Aushandlungsprozess spielen die jeweiligen alltagsweltlichen Interpretationen und Sinndeutungen der Schüler selbst eine zentrale Rolle.

Etwa parallel hierzu wurde in einem Essener Forschungsprojekt das sozialisatorische Zusammenspiel von Jugend, Schule und Subkultur untersucht (vgl. Bietau/Breyvogel/Helsper 1981, 1984). In der Herausarbeitung einer Typologie von Anpassungsmodi an Schule wurde, stärker noch als in den bisher aufgeführten Arbeiten, deutlich gemacht, dass die Wirkungen der Schule auf die Identität und Biografie eines Schülers davon abhängig sind, welche Individuation auf der Seite des Schülers bislang vorliegt und welche Art Selbstkrise darin für den Schüler generiert ist und bearbeitet werden muss. So kann der Typus der „fehlenden Anpassung“ mit dem Typus der „verweigerten Anpassung“ zwar das Ergebnis des Ausschlusses aus schulischen Zusammenhängen gemeinsam haben, aber hier geht es beim zweiten Typus, gänzlich verschieden vom ersten Typus, um eine bewusste Form der Absetzung, mit der fehlende Anerkennung kompensiert werden kann (vgl. Bietau u. a. 1984). Besonders anschaulich ist diese Form einer bewussten und teilweise hochreflexiven Absetzung von schulischen Imperativen von Helsper in der Fallstudie Anne ausgearbeitet (vgl. Helsper 1983). Aber auch in den weiteren Typen von Anpass-

sungsmodi – „degagierte Anpassung“, „engagierte Anpassung“, „kritische Anpassung“ und „verworfenen Anpassung“ (vgl. Bietau u. a. 1984) – geht es ganz in Übereinstimmung mit den Überlegungen der Arbeitsgruppe um Hurrelmann nicht nur um Formen des passiven Erleidens von Schule, sondern um die eigenaktive Ausformung eines Interdependenzzusammenhangs. Deutlicher als dort werden für dieses Zusammenspiel aber als strukturierende Parameter neben dem familialen Herkunftsmilieu der Schüler außerdem deren bisheriger Individuationsprozess (inklusive der darin angelegten Selbstkrisen und Selbstspannungen) sowie die Einbindung des jugendlichen Individuationsprozesses in Vergemeinschaftungszusammenhänge der Peers und deren (Sub-)Kultur ausgewiesen (vgl. auch Bietau 1989; Helsper 1989). Damit wird die Frage der schulischen Einwirkung auf die Identität – ähnlich wie schon bei Wellendorf, aber ausdifferenziert und empirisch fundiert – abhängig davon, welche Identitätsentwicklung und v. a. welche Widerstände und Spannungen der Identitätsentwicklung (Selbstkrisen) vorliegen.

Dass die biografische Entwicklung auf das Engste mit der Schullaufbahn und der Schule verknüpft ist, bildet auch den Ausgangspunkt der biografieanalytischen Studie von Nittel (1992). Seine Studie zeichnet sich zudem dadurch aus, dass sie mit der narrationsstrukturellen Analyse und der Konzeption der Prozessstrukturen von Fritz Schütze (1981, 1983) über ein elaboriertes und fein abgestimmtes Analyseinstrumentarium zur Rekonstruktion der schulischen Wirkung auf die Identitätsentwicklung verfügt. Damit gelingt es Nittel, eine ganze Reihe von relevanten Aussagen zum Zusammenspiel von Schule und Identitätsentwicklung herauszuarbeiten und entlang einer abstrakten Schulkarriere zu generalisieren. So kann Nittel z. B. verdeutlichen, dass die Einwirkung der Schule auf die Identitätsentwicklung bereits vor der Einschulung im Sinne einer „antizipatorischen schulischen Sozialisation“ einsetzen kann (Nittel 1992, S. 234 ff.). Die hier erworbenen Orientierungen, Entwürfe und Vorstellungen von Schule werden dann mit dem Schuleintritt und den ersten Schuljahren „entweder bestätigt, modifiziert oder revidiert“, was maßgeblich vom professionellen Handeln des ersten Lehrers bzw. der ersten Lehrerin abhängt (ebd., S. 238). Besonders dem ersten Lehrer bzw. der ersten Lehrerin kommt damit häufig eine biographische Relevanz zu, die schulische Haltungen verstärken, aber auch Verlaufskurven- oder Wandlungsprozesse auslösen kann. Entlang der Schullaufbahn wird v. a. mit der Logik eines institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters konfrontiert (vgl. ebd., S. 245). Der Lehrer als professioneller Akteur kann dabei auch zum biographischen Berater und zum signifikanten Anderen werden oder aber zu einem zentralen Opponenten der eigenen Biografie (vgl. ebd., S. 411 ff.).

Im Schwerpunkt analysiert Nittel schließlich Prozesse des Erleidens in der Schule, die sich besonders nachhaltig in die Identitätsentwicklung der betroffenen Schüler niederschlagen, weil sie mit dem Verlust von Orientierung und Handlungsaktivität zusammenfallen und mit einem negativen Selbstkonzept eine dauerhafte biographische Verletzungsdisposition schaffen. Hier werden eine Schul-

versagensverlaufskurve und eine Anpassungsverlaufskurve unterschieden. Während für die Schulversagensverlaufskurve eine konditionelle Erfahrung abfallender Leistungen zentral ist, die zu Entfremdung, Desinteresse und fatalistischer Zurücknahme führt oder auch in Karrieren der Opposition und des delinquenten Verhaltens einmünden kann, ist für die Anpassungsverlaufskurve nicht das schulische Scheitern, sondern die konditionelle Erfahrung von Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozessen auf einer Grundlage einer übermächtigen Orientierung und Ausrichtung der persönlichen Identität an der sozialen Identität des Schülers charakteristisch. Damit können – trotz des scheinbaren schulischen Erfolgs – Individuation und Verselbständigung behindert werden.

Insgesamt zeigt der knappe Durchgang durch relevante Studien, dass immer stärker auch empirisch fundiert von starken, aber auch komplexen (statt einfachen) Wirkungen der Schule auf die Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern auszugehen ist, die sich weniger als mechanische Überformungen, sondern eher als vielgestaltige Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse erfassen lassen (vgl. dazu auch Kramer 2002, S. 17 ff.). Dabei deutet sich als forschungsmethodische Konsequenz ein konturierter Fallbezug nicht nur auf der Seite der Schüler, sondern auch und gerade auf der Seite der schulischen Institution an, der bislang in den genannten Studien nicht eingelöst ist. Schulische Wirkungen auf die Identität sind – das wird in der bisherigen Zusammenschau bereits deutlich – abhängig von den konkret vorliegenden sozialisatorischen, milieubezogenen Einbettungen und Vergemeinschaftungen (Familie, Peers) und den daraus resultierenden Selbstkrisen, die durch Schule verstärkt, beruhigt oder auch bearbeitet werden können. Ob und wie das geschieht, hängt jedoch hochgradig davon ab, wodurch eine Schule konkret gekennzeichnet ist. Diese Perspektive auf Passungsverhältnisse wird jedoch erst im Kontext einer Theorie der Schulkultur vollgültig eingeholt.

3 Theorie- und Forschungsperspektive im Kontext der Theorie der Schulkultur

Seit Mitte der 1990er Jahre wird von Werner Helsper als *Theorie der Schulkultur* ein Theorie- und Forschungsfokus vorangetrieben, der in besonderer Weise geeignet ist, die schulischen Wirkungen auf Identitätsprozesse und damit den Zusammenhang von Schule und Biografie konzeptionell und empirisch aufzuschließen (vgl. Helsper et al. 2001; Kramer 2014; Kramer/Thiersch/Ziems 2014; Böhme/Hummrich/Kramer 2014). Das gelingt einerseits deshalb, weil mit Schulkultur in besonderer Weise die Einzelschulebene und deren jeweils konkrete Merkmale und Bedingungen berücksichtigt werden können. Andererseits ist die Theoriekonzeption im Ansatz Schulkultur selbst hochgradig verstrickt mit den Biografien und darin generierten Haltungen oder Problemlagen ihrer Akteure.

Schulkultur bzw. die symbolische Ordnung der Einzelschule wird als Ergebnis der „handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer und kultureller Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung“ verstanden (Helsper 2008a, S. 122). Damit ist das, was Schule konkret ausmacht und was Einfluss auf die Identitätsentwicklung nehmen kann, selbst Ergebnis der symbolischen Kämpfe um die Ausgestaltung der schulischen Ordnung und damit Ausdruck eines Kampfes um die Durchsetzung einer partikularen pädagogischen Sinngebung als rechtmäßige und gültige Perspektive (vgl. Kramer 2014). Schule erscheint hier gerade nicht (nur) in Gestalt eines pädagogischen Konsenses oder als „einheitliche Sinnordnung“, sondern als umkämpfte und historisch veränderliche kulturelle Praxisform im Sinne einer mehr oder weniger spannungsreichen Dominanz- bzw. Hegemonialkultur (vgl. Helsper 2008b, S. 71 ff., auch Helsper 2009, S. 160). Wir finden damit an Schule jeweils herrschende (dominante) pädagogische Haltungen, Praktiken, Deutungen und Idealkonstruktionen als Ausdruck sich historisch begrenzt durchsetzender Perspektiven der schulischen Akteure – und im Sinne einer Hegemonie auch konkurrierende, oppositionelle oder unterlegene pädagogische Haltungen, Praktiken, Deutungen und Idealkonstruktionen. Dieses historische Zwischenergebnis (der ‚Spielstand‘) ist nun in doppelter Weise für Biografien und Prozesse der Identitätsentwicklung relevant. Auf der einen Seite spiegelt sich in der Schulkultur die zeitlich und räumlich begrenzte Durchsetzung und Vorherrschaft von Biografien und Identitätsformationen als normale und rechtmäßige Biografie und Identitätsformation. Die in den dominanten pädagogischen Haltungen, Praktiken und Deutungen zum Ausdruck kommende Idealkonstruktion – z. B. des idealen Schülers – entspricht damit mehr oder weniger deutlich realen Schülern mit deren Haltungen, Praktiken und Identitätsformationen. Auf der anderen Seite eröffnet die schulisch dominante Ordnung ein „Feld von spezifisch ausgeprägten exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalen und tabuisierten kulturellen Ausdrucksformen, Haltungen und Lebensformen“, das Schülern „divergierende Bedingungen für die Artikulation und die Anerkennung ihres Selbst“ bereitstellt (Helsper et al. 2001, S. 26). D. h. Schüler erfahren in Schule Anerkennung und Bestätigung oder auch Zurückweisung und Ächtung. Schulkultur beinhaltet damit auch die Möglichkeit der „Brechung, Zurückweisung und im Extremfall Negation primärer Habitusfiguren [...] mit der Konsequenz scheiternder schulischer Anerkennungsverhältnisse, scheiternder Bildungsverläufe, schulischer Degradierungen und Beschämungen“ (ebd., S. 24). Damit sind sehr unterschiedliche Einwirkungen auf Biografien und Identitätsbildungsprozesse angedeutet – zwischen Verstärkung und Unterstützung kindlich-jugendlicher Individuationsprozesse und deren Sanktion und Behinderung als Ausdruck symbolischer Gewalt. Die Frage der Passung erscheint dabei immer schon in einem zweifachen Sinn bedeutsam: als Be-

zunahme der Schule auf sozialisatorische Milieus und Soziallagen (vgl. dazu die Fassung von Schule als „Institutionen-Milieu-Komplex“; Helsper 2006, 2009) sowie als Akzeptanz oder Zurückweisung lebensgeschichtlicher Erfahrungen und konkreter Selbstkrisen im Individuationsprozess.

Diese Theorieperspektive wurde in einer Reihe von Forschungen umgesetzt, erstmals in einem Beitrag zum biografischen Passungsverhältnis von Kandidaten für das Amt des Schülersprechers in einer Wahlszene an einer „Reformgesamtschule“ der „ersten Stunde“ (Helsper 1995, S. 187). Diese Schulkultur ist damit geprägt durch die Ansprüche „Emanzipation, Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Autonomie, soziales Lernen und Chancengleichheit“ (ebd.), die jedoch vor dem Hintergrund einer alternden und desillusionierten Lehrerschaft und einer sich verschärfenden Konkurrenz der Schulform Gesamtschule zu den städtischen Gymnasien überlagert und zudem mit einem Boykott der Mitwirkung besonders engagierter Teile der Schülerschaft konfrontiert sind. Die sequentielle Analyse der Wahlszene zeigt dann auch, dass die Ansprüche – besonders die der Partizipation – nur noch als institutioneller Mythos bestehen, auf den aber besonders deutlich verpflichtet wird.

Vor diesem Hintergrund analysiert Helsper nun die biografisch-familiären Hintergründe von drei Kandidaten und kann aufzeigen, dass Ulla und Melanie, die bereits die Ämter in der vorhergehenden Amtszeit innehatten, sich in ihrer erneuten Kandidatur der „Simulation von Reformorientierung und Selbstbestimmung“ fügen und den Mythos der Gesamtschule verbürgen. Ulla steht den Partizipations- und Selbstbestimmungswerten positiv gegenüber, aber ohne die Absicht, diese auch handlungspraktisch einzulösen, weil sie dann ‚nur‘ die elterlichen Erwartungen und heteronom delegierten Aufgaben erfüllen, sich aber gerade nicht autonom verselbständigen würde (vgl. ebd., S. 189 f.). Melanie bietet der Schulmythos die Möglichkeit, sich positiv auf die institutionellen Versprechen zu beziehen, ohne die Last der Autonomie ganz tragen zu müssen. In einer letztlich simulierten Verselbständigung gelingt ihr „die stützende Ablösung“ von den elterlichen Erwartungen an ein Vorzeigabitur und ein Studium in Medizin oder Jura (vgl. ebd., S. 191 f.). Besonders aufschlussreich ist jedoch die dritte – nur knapp vorgestellte – Kandidatin, die in ihrer Wahlrede ihr altes Gymnasium als die bessere Schule entwirft und „von den Schülern ausgepiffen und bei der Wahl nahezu ignoriert“ wird (ebd., S. 192). Hier manifestiert sich deutlich ein Abstoßungsverhältnis, das von den Mitschülern ausagiert wird. Aufschlussreich sind jedoch v. a. die Implikationen für die Wirkungen der Schule auf Identitätsbildungsprozesse. Während Ulla und Melanie Stützungen aus der symbolischen Ordnung für ihre biografischen Individuationsproblematiken ziehen können, deutet sich für die dritte Kandidatin eine Sanktionierung ihrer Identitätsformation an, die an dieser Schule allenfalls als eine in der Opposition gestärkt und gefestigt werden könnte. Für alle Schülerinnen und Schüler dieser Schule ist jedoch die Simulation von Reformorientierung und Autonomie zentral, auf die institutionell verpflichtet wird.

Damit muss übergreifend eher von Beschränkungen und Blockierungen der Identitätsentwicklung und der Individuation ausgegangen werden, die sich lebenspraktisch nur in Opposition zum Schulmythos entfalten können.

Die Konzeption der Schulkultur, deren hermeneutische Erschließung sowie die Analyse von Anerkennungs- oder Abstoßungsverhältnissen zu Schülerbiografien wurden dann in einem Forschungsprojekt zur Transformation der gymnasialen Schulkultur in den neuen Bundesländern nach der Wende sowie in zwei daran anschließende Dissertationsstudien geschärft (vgl. dazu auch Kramer 2014; Kramer u. a. 2014). Damit konnte zunächst die symbolisch umkämpfte Hervorbringung und Änderung der Schulkultur exemplarisch für drei Gymnasien rekonstruiert werden, die auf der Grundlage gewandelter Kräfteverhältnisse neue pädagogische Praktiken, Deutungen und Idealkonstruktionen als dominante etabliert hatten. Zudem konnten für alle drei Gymnasien die imaginären Entwürfe eines idealen Schüler rekonstruiert werden und damit auch die einzelschulisch ausgeformten Homologie- bzw. Abstoßungsverhältnisse zu sozialen Milieus und kindlich-jugendlichen Identitäts- bzw. Habitusformationen (vgl. Helsper et al. 2001, S. 449 ff., 579 ff. und 595 ff.).

Böhme (2000) konnte daran anschließend für eine Schule eine typische Passungskonstellation für jene Schüler herausarbeiten, die aufgrund der Amalgamierung des elterlichen Habitusserbes mit der eigenen Individuationsgeschichte in ein besonders homologes Passungsverhältnis zur Schule einmündeten, dann aber in symbolische Opposition zu dieser Schule traten, weil die institutionellen Versprechen der starken Vergemeinschaftung nicht anders einzulösen waren. In einer eigenen Studie konnte für eine weitere Schule der Schulkulturstudie die sequenzielle Dynamik und interdependente Verflechtung von familiären Sozialisationsmilieus, individuell-lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtungen und der schulisch-symbolischen Ordnung für sechs Fallstudien rekonstruiert und in ein Modell der schulbiografischen Passung überführt werden (Kramer 2002). In diesem Modell spielte die frühe These einer habituellen Passung von Bourdieu und Passeron (1971, 1973) eine prominente Rolle, allerdings schon in einer biografiethoretischen Erweiterung, die durch die Individuationsdynamik und die Selbstspannungen eine einfache, reproduktive Habitusvererbung tendenziell ausschließt. Diese herausgehobene Bedeutung des kindlich-jugendlichen Individuationsprozesses als Nadelöhr, durch das hindurch erst die symbolische Ordnung der Schule und die schichtspezifischen Haltungen der familial repräsentierten Milieus aufeinander treffen und sich somit auch schulische Wirkungen auf Identitätsbildungsprozesse vollziehen, wurde dann in weiteren anschließenden Studien geschärft (vgl. Helsper et al. 2009; Busse 2010; Hummrich 2011; Sandring 2013).

4 Das Konzept der kulturellen Passung und Forschungen zum Bildungshabitus

Mit der Theorie der Schulkultur und den Studien zum Zusammenspiel von Schule und Schülerbiografie wurde als eine wesentliche Dimension die Passung zwischen der Konstruktion des idealen Schülers der Schule und dem schichtspezifischen Habitus der Schülerin bzw. des Schülers markiert. Damit wird auf die These der kulturellen Passung verwiesen, die Bourdieu und Passeron Ende der 1960er Jahre entwickelt hatten (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, 1973). In dieser Perspektive wird das Verhältnis von Schule und Subjekt weniger über die Fähigkeit der Schüler bestimmt, sich auf den schulischen Leistungsuniversalismus und die unterrichtlich-curricularen Anforderungen zu beziehen, sondern hauptsächlich durch den jeweils vorliegenden Abstand – die Nähe oder die Differenz – zwischen dem primären in der Familie erworbenen Habitus und den in der Schule verbürgten und anerkannten kulturellen Gewohnheiten und Praktiken (dem sekundären Habitus des Bildungssystems). Dabei ist der sekundäre Habitus der Schule bei Bourdieu – wenn man so will – Äquivalent einer spezifischen Formation der sozialen Identität, die große Überschneidungen aufweist zur sozialen Identität der jeweils privilegierten Schichten oder herrschenden Klassen. Schule selbst ist damit eng verstrickt mit der jeweils historisch vorherrschenden sozialen Ordnung und an der sozialen – nicht nur an der kulturellen – Reproduktion der Schichtung und der Privilegierung beteiligt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, 1973; Bourdieu 1976).

Es sind also die sozialisatorisch und lebensgeschichtlich außerhalb der Schule erworbenen Gewohnheiten und Haltungen, die im Bildungssystem unterschiedlich honoriert oder zurückgewiesen werden. Damit entstehen unter dem Deckmantel egalitärer Leistungsanforderungen sehr ungleiche Passungsverhältnisse aus dem Zusammenspiel eigener Investitionen und Platzierungen als Ergebnis des primären Habitus und der Anerkennung und Privilegierung bestimmter Gewohnheiten und Haltungen durch die Schule, die als ‚Stil‘, ‚Begabung‘ oder ‚guter Geschmack‘ geadelt werden (vgl. auch Kramer 2011, 2013a). Vor diesem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Abstände zwischen der „schulischen Botschaft“ und dem in der Familie erworbenen Habitus zwingt Schule allen ein Spiel auf, „das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 39). Während für Angehörige der oberen Schichten ihr kulturelles Erbe zum Privileg im Bildungssystem wird und Bildungserfolg die eigene ‚Begabung‘ bestätigt, setzen Angehörige der mittleren Schichten auf Fleiß und Anstrengungsbereitschaft angesichts der schulischen Verheißungen eines sozialen Aufstiegs. Für Angehörige der unteren Schichten stehen die schulischen geforderten Kenntnisse und Wertvorstellungen „im Gegensatz zu denen der eigenen Herkunftsklasse“ (ebd., S. 40), sodass sie sich entweder dem Bildungssystems verweigern oder sich passiv den fremden „Imperativen der Institution Schule“ überlassen müssen (vgl. Bourdieu/Champagne 1997, S. 531).

In einer eigenen qualitativen Längsschnittstudie konnten wir durch die dokumentarische Interpretation von Schülerinterviews Typen des Bildungshabitus rekonstruktiv bestimmen und deren Transformation im Verlauf der Schullaufbahn untersuchen (vgl. Kramer et al. 2009, 2013; Helsper et al. 2009). Während die Studien zur Schulkultur bereits belegt haben, dass die Annahme *eines* sekundären Habitus für das Bildungssystem bei Bourdieu zu pauschal angelegt ist und sowohl schulformbezogen als auch auf der Ebene der Einzelschule von variierenden Formationen des sekundären Habitus im Sinne einer Konstruktion des idealen Schülers auszugehen ist (vgl. dazu z. B. Helsper et al. 2001; 2009), konnte nun auch die grobe Typologie von Passungskonstellationen bei Bourdieu und Passeron weiter ausdifferenziert werden. In den Grundtypen, die selbst noch in Spielarten aufgefächert werden können, lassen sich der *Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion*, der *Habitus des Bildungsstrebens*, der *Habitus der Bildungsnotwendigkeit und -konformität* sowie der *Habitus der Bildungsferne und -hilflosigkeit* unterscheiden (vgl. Kramer et al. 2009, 2013; Helsper et al. 2009).

Die empirisch wieder aufgegriffene ‚alte‘ Bourdieusche These der kulturellen Passung und die Studien zum Bildungshabitus erweisen sich insgesamt als sehr fruchtbar für die Analyse des Zusammenspiels von Schule und Schülerbiografie. Besonders geschärft werden können hierbei die soziale, milieubezogene Verankerung dieses Zusammenspiels und die Einbindung von Schule in die Auseinandersetzungen sozialer Milieus um ihre Durchsetzung und hierarchisierende Distinktion. Weniger gerät dabei jedoch die persönliche Identität in den Blick, die allenfalls als biografischer Niederschlag und als Ergebnis der vorhandenen oder fehlenden kulturellen Passung zu denken ist. In dieser Hinsicht ist eine Leerstelle bei Bourdieu zu füllen und ein individuell-biografischer Habitus zu unterscheiden von einem milieu- bzw. schichtspezifischen Habitus (vgl. Kramer 2011, Kramer 2013b; Helsper/Kramer/Thiersch 2013). Diese Unterscheidung ist bei Bourdieu zwar angelegt und durch den Hinweis auf eine individuell immer einzigartige Lebensgeschichte auch als Verweis auf ein zweites Hervorbringungsprinzip der Habitusgenese in der individuellen Erfahrungsaufschichtung (neben den sozialen Konditionierungen der Existenzbedingungen einer Schicht oder Klasse) zu lesen (vgl. Bourdieu 1993, S. 113). Eine systematisch theoretische und empirische Erschließung befindet sich jedoch noch am Anfang (vgl. Helsper u. a. 2013; Kramer 2013b und c). Der biografische, individuelle Habitus ist dann – analog zur persönlichen Identität – das Ergebnis der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Bildungssystems auf der Grundlage der sozialisatorischen Transmissionsdynamik. Der jeweils eigene Individuationsprozess erscheint damit einmal mehr als das Nadelöhr, durch das hindurch sozialökologisch eingebettete Identitäts- oder Habitusbildungsprozesse zu denken sind.

5 Fazit

Die Zusammenschau und skizzenhafte Darstellung von theoretischen und empirischen Studien zum Zusammenspiel von Schule und Biografie und zur Wirkung der Schule auf Identitätsbildungsprozesse zeigt, dass das wissenschaftliche Bemühen um die detaillierte Analyse und abstrakte Bestimmung dieses Zusammenspiels immer wieder auflebt und Fortschritte macht. Es zeigt sich aber auch, dass es bisher nicht zur Etablierung einer breiten Theorie- und Forschungsströmung gekommen ist. Auch wenn es sehr fruchtbar ist, sich mit den frühen – teilweise inzwischen als ‚Klassiker‘ gehandelten – Überlegungen und Studien auseinanderzusetzen, braucht es doch auch eine etablierte und stabile Forschung, um tatsächliche Erkenntnisfortschritte zu erzielen und auch zu erkennen. Für diese Forschungsrichtung stehen inzwischen vielfach bewährte Begriffs- und qualitativ-rekonstruktive Analyseinstrumentarien zur Verfügung. Dabei scheint die Ablösung des Identitäts- durch den Habitusbegriff keine grundlegende Änderung der Analyse, sondern eher eine Verschiebung und andere Gewichtung der Perspektive von den individuell-persönlichen zu den sozial-kollektiven Aspekten der Individuation und Bildung zu sein. Letztlich ist aber hierbei von einem Kontinuum und Spannungsverhältnis auszugehen, sodass die empirische Erschließung der Wirkung von Schule auf die Biographie der Schüler immer auch beides zu berücksichtigen hätte: die individuelle Besonderheit ebenso wie die soziale Eingebundenheit und Kollektivität. Für die zukünftige Erforschung scheinen mir deshalb zwei Ausrichtungen bedeutsam:

- 1) Wenn Schule als Ort der Herstellung oder Veränderung von Identität schärfer in den Blick kommen soll, dann muss wohl noch deutlicher als bisher in Rechnung gestellt werden, dass Schule weniger als pädagogisch-curriculares Programm auf die Identitätsbildungsprozesse einwirkt, als zumeist angenommen. Stärkere Wirkungen und Einflüsse auf die Identität sind eher gegen diese Programme und in Auseinandersetzung damit zu erwarten. Dies entspricht der bekannten Unterscheidung zwischen Intention und Wirkung der Schule und auch der Differenzierung zwischen einer sozialen und einer persönlichen Identität (bzw. einem kollektiven und einen biografischen Habitus).
- 2) In dieser Theorie- und Forschungsperspektive muss der Individuationsprozess der Schülerin bzw. des Schülers im Zentrum stehen. Er ist letztlich die zentrale Referenz, wenn es um die Herausbildung oder Transformation einer Identität oder eines Habitus geht. Zugleich ist dieser Individuationsprozess jedoch sozialökologisch gerahmt zu denken, wobei es darum geht, das Zusammenspiel zwischen Schule und dem primären sozialisatorischen Milieu der Familie, aber auch zu den Vergemeinschaftungen der Peers in den Blick zu nehmen.

Beide Ausrichtungen machen theoretische Überlegungen und empirische Erschließungsversuche nicht einfacher, sondern zunächst v. a. komplexer. Sie versprechen aber zusammen mit den inzwischen vorliegenden Erfahrungen eine genauere Fassung des Zusammenspiels von Schule und Biografie, das hier als Passungsverhältnis fokussiert wurde.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa Verlag
- Bietau, Alfred (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur – Eine Straßenclique in einer ehemaligen Bergarbeitersiedlung des Ruhrgebietes. In: Wilfried Breyvogel (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 131–159
- Bietau, Alfred; Breyvogel, Wilfried; Helsper, Werner (1981): Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 27, H. 3, S. 339–362
- Bietau, Alfred; Breyvogel, Wilfried; Helsper, Werner (1984): Zur Anpassung Jugendlicher an Schule und Beruf. In: *Deutsche Jugend*, Jg. 32, H. 9, S. 413–421
- Böhme, Jeanette (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Böhme, Jeanette; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2014): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen)
- Bourdieu, Pierre (1976): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Karl H. Hörning (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung*. Darmstadt, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, S. 223–230
- Bourdieu, Pierre; Champagne, Patrick (1997): Die intern Ausgegrenzten. In: Pierre Bourdieu et al.: *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 527–533
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett Cotta
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Busse, Susann (2010): Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Cicourel, Aaron V.; Kitsuse, John I. (1975): Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: Friedrich W. Stallberg (Hrsg.): *Abweichung und Kriminalität. Konzeptionen, Kritik, Analysen*. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 194–207
- Helsper, Werner (1983): Subjektivität und Schule. Über den Versuch, in der Schule (k)ein Subjekt sein zu dürfen. In: Wilfried Breyvogel; Hartmut Wenzel (Hrsg.):

- Subjektivität und Schule. Pädagogisches Handeln zwischen subjektiven Sinn und pädagogischer Macht.* Essen, S. 29–47
- Helsper, Werner (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen. In: Wilfried Breyvogel (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 161–185
- Helsper, Werner (1995): Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionalisierten Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 175–200
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Barbara Koch-Priewe; Fritz-Ulrich Kolbe; Johannes Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–99
- Helsper, Werner (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: Jutta Ecarius; Lothar Wigger (Hrsg.): *Elitenbildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 162–188
- Helsper, Werner (2008a): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Werner Helsper; Susann Busse; Merle Hummrich; Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–145
- Helsper, Werner (2008b): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 54, H. 1, S. 63–80
- Helsper, Werner (2009): Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In: Wolfgang Melzer; Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Kulturen der Bildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 155–176
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz; Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag, S. 149–154
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten; Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien im Transformationsprozess zwischen exklusiver Bildung und höherer Volksschule. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske + Budrich
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Hummrich, Merle; Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In: Peter Loos;

- Arnd-Michael Nohl; Aglaja Przyborski; Burkhard Schäffer (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 111–140
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Jürgen Baumert; Kai Maaz; Ulrich Trautwein (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. In: *Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 12, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 126–152
- Hummrich, Merle (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hurrelmann, Klaus; Wolf, Hartmut K. (1986): *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Kramer, Rolf-Torsten (2002): *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske + Budrich
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kramer, Rolf-Torsten (2013a): Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Beitrag zur Bildungssoziologie. In: Barbara Dippelhofer-Stiem; Sebastian Dippelhofer (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten*. Vierteljährlich seit 2009. Weinheim: Juventa Verlag. Online verfügbar unter <http://erzwiss.online.de/>, S. 1–26
- Kramer, Rolf-Torsten (2013b): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Werner Helsper; Rolf-Torsten Kramer; Sven Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen These der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–202
- Kramer, Rolf-Torsten (2013c): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“ – strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Jg. 14, H. 1, S. 13–32
- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In: Jeanette Böhme; Merle Hummrich; Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen)
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in der Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2014): *Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus – Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur*

- für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In: Jeanette Böhme; Merle Hummrich; Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen)
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe; Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182
- Sandring, Sabine (2013): *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: Joachim Matthes; Arno Pfeifenberger; Manfred Stosberg, (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e. V., S. 67–156
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, Jg. 13, H. 3, S. 283–293
- Wellendorf, Franz (1979): *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Schulkultur und Peerkultur 6

Peerkultur und Schule

Zur Aneignung der Institution Schule durch jugendliche Peergroups

Maren Zschach und Nicolle Pfaff

1 Einleitung

Der Beitrag untersucht Orientierungen Jugendlicher im Kontext der Institution Schule auf der Basis dokumentarischer Rekonstruktionen von Gruppendiskussionstexten mit Lernenden. Er fragt nach spezifischen Konstruktionen sowie Formen der Aneignung der Institution in jugend- und peerkulturellen Zusammenhängen. Die dargestellten Analysen hinterfragen dabei die bis heute dominante Perspektive der Untersuchung des Verhältnisses von Jugendkultur und Schule unter dem Gesichtspunkt der Erfüllung schulischer Leistungs- und Verhaltenserwartungen. Diese geht von einer ‚Subordination‘ jugendkultureller Praktiken gegenüber schulischen aus (vgl. Helsper/Böhme 2002). In Anlehnung an Arbeiten zum Zusammenspiel von Jugendkultur und Schule sowie an neuere Studien aus dem Feld der Kindheitsforschung fragt der Beitrag statt dessen, welche spezifischen Bezüge zur Institution Schule sich aus peer- und jugendkulturellen Zusammenhängen ergeben. Er nähert sich empirisch der Frage, inwiefern peer-bezogene Orientierungen im Kontext der Schule relevant werden und wie diese konkret ausgestaltet sind – auf welche Weise also Schule von den Schülerinnen und Schülern als ein spezifischer Lebensraum angeeignet wird.

Die hier gewählte Analyseperspektive beschreibt die Aneignung der Schule in jugendlichen Gleichaltrigengruppen in Anlehnung an die Ergebnisse rekonstruktiver Studien, die von einem pragmatischen (vgl. Breidenstein 2006) bzw. durch divergente Anforderungen (vgl. z. B. Willis 1979) gekennzeichneten Verhältnis in Schule und Peerkultur ausgehen. Ausgangspunkt ist die These, dass jugendliche Peers die Institution Schule auf ihre ganz eigene Weise für sich in Besitz nehmen, diese als Ort der Peer- bzw. Jugendkultur gestalten und peer-bezogene Orientierungen sowie Handlungspraxen im schulischen Kontext relevant bleiben.

Diese Perspektive begründen wir in einem ersten Schritt vor dem Hintergrund einer Kritik aktueller Studien zum Verhältnis von Schule und Jugend und ver-

orten die hier vorgestellten Analysen in einem zweiten Schritt im Kontext der Forschungslandschaft. Dabei werden auch Materialgrundlage und methodische Zugriffe sowie theoretische Implikationen des gewählten Zugangs beschrieben. Der empirische Teil des Beitrags stellt in zwei weiteren Schritten Befunde dokumentarischer Analysen zur Aneignung der Schule durch jugendliche Peergroups vor. Zunächst wird am Beispiel der Thematisierung von Attraktivität und Körperästhetik darauf hingewiesen, wie peerkulturelle Orientierungen in der Schule wirksam werden. Im Anschluss daran werden Grenzmarkierungen in Diskursen der Jugendlichen aufgezeigt, die sich auf die Gültigkeit der in der Schule an sie adressierten Verhaltenserwartungen beziehen.

2 Die Konzeption des Verhältnisses von Schule und Jugendkultur als Ausdruck normativ gerahmter Bezüge auf Jugend

An der Schnittstelle von Schul- und Jugendforschung dominieren aktuell Perspektiven, die das Verhältnis von Jugendkultur und Schule in erster Linie über Formen des jugendlichen Umgangs mit Verhaltens- und Leistungserwartungen diskutieren (vgl. zusammenfassend Helsper/Böhme 2002). Vor dem Hintergrund einer verlängerten Pflichtschulzeit und Ausbildungsphase wird das Jugendalter in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen vor allem in Bezug auf die Teilhabe Jugendlicher an Bildungsprozessen sowie deren Bedingungen, das Verhältnis Heranwachsender zu Bildungsinstitutionen sowie ihrem Bildungs- und Lernerfolg zum Gegenstand (vgl. zusammenfassend Krüger/Grunert 2009). Auch neuere Analyseperspektiven, wie das an die Feld- und Habitus-theorie Pierre Bourdieus angelehnte Konzept der Passung, folgen dieser Perspektive (vgl. z. B. Kramer 2002, 2014). Vor dem Hintergrund der Dominanz spezifischer kultureller Praktiken im Feld der Schule rekonstruieren entsprechende Studien differente Passungsverhältnisse von Angehörigen unterschiedlicher sozialer Milieus zur Institution Schule, wobei die kulturellen Praktiken der Institution Schule als Maßstab für die Analyse des Schülerhandelns fungieren.

Analog zu Studien zur Passung von Schülerhabitus und Schule wird die Peergroup in Untersuchungen aus dem Bereich der Schülerforschung, die explizit nach der Verortung von jugendlichen Gleichaltrigengruppen im Feld der Schule und ihrer Bezugnahme auf diese fragen, als innerschulischen Repräsentanten der Schule äußerlicher sozialer Milieus verstanden (aktuell z. B. von Rosenberg 2014). Der normative Bezug zur Schule als Integrationsinstanz kommt hierbei bspw. in der konzeptuellen Verwendung der Goffman'schen Unterscheidung zwischen Vorder- und Hinterbühne zum Ausdruck, wobei als Vorderbühne der Gültigkeitsbereich der Praktiken sowie Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Institution Schule und als Hinterbühne der soziale Zusammenhang der Peergroup ge-

fasst wird. Auch in diesen Studien wird die Anpassung jugendlichen Verhaltens an die Institution Schule zum Gegenstand (z. B. Projektgruppe Jugendbüro 1977, Böhme 2003; von Rosenberg 2014). So zeigt bspw. Böhme (2003) am Beispiel der rekonstruktiven Analyse einer Schülersubkultur an einem Internatsgymnasium, dass die biographischen Entwürfe der Schüler dieser schuloppositionellen Szene bei aller Schulkritik in einem engen Passungsverhältnis zur Leistungsethik der Schule stehen (ebd., S. 165). Die damit verbundene schulpädagogisch orientierte Perspektive auf jugendliche Peergroups geht im Kern von der Handlungslogik sowie den Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Institution Schule aus und betrachtet Gruppen von Lernenden aus diesem Blickwinkel (vgl. Fend 1989).

In Abgrenzung von dieser normativen Bezugnahme auf Jugend schließt der vorliegende Beitrag an Studien an, die ausgehend von Fragestellungen einer kulturwissenschaftlich orientierten Jugend- und Ungleichheitsforschung das Verhältnis von Jugendlichen zur Schule bestimmt haben. Sie wurden damit gleichsam zum Ausgangspunkt von Studien zum Passungsverhältnis von Herkunftsmilieu und Schule, ohne jedoch die Schule in ihrer Bedeutung gegenüber der Familie zu gewichten. So zeigt bspw. Willis (1976) in seiner ethnographischen Analyse einer Gruppe Jugendlicher aus einem Hilfsarbeitermilieu einer nordenglischen Großstadt, wie eine materialistisch orientierte Leistungsethik, der zurückweisende Umgang mit Autorität und patriarchalische Männlichkeitsentwürfe schulische Verhaltens- und Leistungserwartungen suspendieren. Die Schule erscheint in diesen von der Analyse der Praktiken von Gleichaltrigengruppen ausgehenden Studien als spezifische Institution innerhalb klassenspezifischer sozialer Felder. Die schulische Praxis der untersuchten Schülergruppen erscheint damit weniger als Resultat einzelschulspezifischer Interaktionen sondern als klassenspezifischer Ausdruck. So konnte gezeigt werden, dass Jugendliche aus gehobenen sozialen Milieus und mit gesellschaftskritischen jugendkulturellen Bezügen bei starker Kritik an schulischen Praxen deren Leistungserwartungen tendenziell erfüllen und den schulischen Leistungsethos im Allgemeinen mittragen (z. B. Helsper 1989; Böhme 2003; Wiezorek et al. 2006). Für Jugendliche aus Arbeiterkulturen wurde demgegenüber eine pauschale Zurückweisung und Negation schulischer Verhaltens- und Leistungsanforderungen nachgezeichnet (vgl. Willis 1979; Bietau 1989).

Diese Analysen machen deutlich, dass jugendliche Gleichaltrigengruppen sich den institutionellen Rahmungen und Rollenerwartungen der Schule nicht einfach unterwerfen, sondern sich vor dem Hintergrund ihrer außerschulischen Erfahrungszusammenhänge im Kontext jugendspezifischer Praktiken zu diesen in ein Verhältnis setzen (vgl. auch Winterhager-Schmid 2001).

3 Der kollektive Habitus in Peergroups als Ausgangspunkt der Aneignung von Schule

Die hier dargestellten Analysen gehen einem zentralen Befund der rekonstruktiv angelegten Längsschnittstudie nach, auf die sich die folgende Darstellung mit ihrer empirischen Grundlage und in ihren dokumentarischen Rekonstruktionen bezieht (vgl. z. B. Krüger/Deinert/Zschach 2012). Sowohl in querschnittlichen Analysen der drei Erhebungswellen als auch in längsschnittlicher Sicht dominierte in den rekonstruierten Diskursen schulischer und außerschulischer Peergroups zunächst unabhängig von schulbezogenen Orientierungen der jeweiligen Gruppen oder ihrer Mitglieder eine Perspektive auf Schule als Kontext peerkultureller Aktivitäten (vgl. Zschach 2008; Zschach/Zitzke/Schirner 2010; Deinert 2012).

Die Grundlage der nachfolgenden Rekonstruktionen kollektiver Orientierungen von Heranwachsenden im Kontext der Schule bildet empirisches Material von Gruppen ca. 15-jähriger Jugendlicher, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule einen Peerzusammenhang bilden. Hier stehen also jene Peers im Zentrum, die im Freizeitbereich als Gruppe agieren, gemeinschaftliche Praxen habitualisieren, in der Regel freundschaftlich verbunden sind und zusammen die Schule besuchen.¹ Die Analyse des empirischen Materials aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe neun in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen (zur Anlage der Untersuchung vgl. Krüger et al. 2012)² erfolgte mit der dokumentarischen Methode der Textinterpretation, die auf die Herausarbeitung kollektiv verbindender habitueller Orientierungen in spezifischen Milieuzusammenhängen zielt (vgl. z. B. Bohnsack 2010). Mit Bezug auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims als zentrale methodologische Grundlage der dokumentarischen Methode bilden Dokumentationen von Handlungspraxis, in Form von Erzählungen, Beschreibungen oder Abbildungen, den Zugang für deren forschungsmethodische Erschließung über die Rekonstruktion handlungsleitender Wissensbestände. Habituelle Orientierungen werden dabei als die Handlungspraxis der Akteure orientierende Strukturen verstanden, die ihrerseits jedoch in

-
- 1 Diese Gruppenkonstellation eines engen Zusammenhangs der Peers im Freizeit- und Schulbereich traf nicht für alle untersuchten Gruppen des Gesamtsamples zu. Ein Beispiel für weniger enge Bezüge liefert ein vergleichendes Längsschnittportrait zweier jugendlicher Schülerinnen (vgl. dazu Lüdemann/Scholz/Schröder 2012)
 - 2 Der Beitrag bezieht sich auf Analysen aus einem Forschungsprojekt zur Bedeutung der Peergroup auf schulische Bildungskarrieren, das zwischen 2006 und 2012 am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wurde. In einem längsschnittlichen Zugriff wurde in der Studie im Verlauf der Sekundarstufe I die Peereinbindung von Lernenden aus unterschiedlichen Schulformen mittels dokumentarischer Rekonstruktionen von narrativen Interviews mit Jugendlichen und Gruppendiskussionen mit ausgewählten schulischen und außerschulischen Peergroups untersucht.

ihrer Genese an „strukturidentische Erfahrungen“ von Akteursgruppen im Rahmen spezifischer Praktiken gebunden sind (vgl. Bohnsack 2010, S. 57 ff.).

4 Die Übertragung peer-kultureller Orientierungen auf die Institution Schule am Beispiel ästhetischer Praktiken

Eine dominante Bezugnahme auf Schule als Ort der jugendlichen Vergemeinschaftung und der peerbezogenen Praktiken kommt in verschiedenen Untersuchungen zum Ausdruck (z. B. zusammenfassend Meulemann/Zinnecker 2003; Krüger/Deinert/Zschach 2012). Die Positionierung gegenüber institutionell verfassten Leistungs- und Verhaltenserwartungen scheint hingegen zwischen Schülergruppen zu variieren, die unter differenten sozio-ökonomischen und kulturellen Bedingungen aufwachsen (z. B. Helsper 1989, Bietau 1989, von Rosenberg 2008). Insbesondere für schulnonkonforme Schülergruppen wurde hier verschiedentlich gezeigt, dass schulische Rollenanforderungen zugunsten gruppenspezifischer Orientierungen und Praktiken zurückgewiesen werden (z. B. Willis 1976).

Die vorliegenden Analysen deuten hingegen an, dass die Übertragung peer-kultureller Orientierungen in das Feld der Schule und deren Anwendung in schulischen Interaktionen unabhängig vom Bildungsmilieu sowie dem sozialen Status von Jugendgruppen deren Bezugnahme auf Schule generell auszeichnet – dies soll im Folgenden am Beispiel der eher durch Gruppen von Schülerinnen thematisierten Aspekte der körperlichen Ästhetik und des Erscheinungsbilds näher ausgeleuchtet werden.

Vor dem Gegenhorizont gleichaltriger Jungen oder aber Popstars bzw. im Vergleich zu Mädchen gleichen Alters und dem eigenen Erscheinungsbild werden Lehrerinnen und Lehrer bzw. Lehramtsanwärter thematisiert. Im Modus peerkultureller Handlungs- und Kommunikationspraxen erfolgt hier eine Deutung der Erwachsenen analog zu den Gleichaltrigen. Dabei zeigen sich nicht die andernorts in unseren Analysen rekonstruierten kritischen Bezugnahmen auf Lehrkräfte im Hinblick auf die Qualität ihres professionellen Handelns, z. B. in Bewertungen von fachlicher oder didaktischer Kompetenz (vgl. z. B. Deppe 2008; Zschach 2008), noch erfolgt eine dezidiert generationsbezogene Abgrenzung zu ihnen als Erwachsene, wie sie Kramer, Helsper und Busse (2001) als symbolische Generationsordnungen im Feld der Schule rekonstruieren.

4.1 Die peerkulturelle Praxis des Schwärmens als adoleszenz-typische Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht

So werden z. B. im Diskurs einer Gruppe von Gymnasiastinnen der neunten Jahrgangsstufe junge Lehrer unabhängig von ihrer Rolle als Professionelle in der Institution Schule ebenfalls als Jugendliche betrachtet, da einer Schülerin zufolge „auch manchmal der Abstand von den Oberstufenschülern zu (.) irgendwelchen die grad mitm Studium fertig sind und dann (.) gleich richtig arbeiten dass da der Altersabstand auch so gering ist“ (GD Melanie, 3. Welle, Z. 404–406). Eingebettet in eine Debatte um einen Aufsatz, in dem sich die Schülerinnen zu einem Text positionieren sollten, in dem die intime Beziehung einer Lehrerin zu einem Schüler thematisiert ist, wird Schule intensiv und ausführlich als peer-orientierter und dominierter Erfahrungsraum beschrieben. Ausgehend von der generalisierenden Darstellung Melanies, „dass man sowieso nichts dagegen machen kann weils immer irgendwelchen kleinen Mädchen gibt die für irgendwelche jungen hübschen Typen schwärm“ (GD Melanie, 3. Welle, Z. 383–385), die sich auf einer argumentativen Ebene bewegt, folgt die Aktualisierung der kommunikativen Praxis des Schwärmens in der Diskussionssituation, die durch eine Rückfrage Anjas, eines weiteren Mitglieds dieser Peergroup eingeleitet wird:

- Aw: wer hat denn bitte schön nen jungen hübschen Lehrer sowas gibts nich ☺ [...]
 Maw: seit Herrn Grütze gibts das nich mehr
 Mw: ja
 Aw: ☺ja für den habt ihr alle geschwärmt☺
 Jw: der war auch cool
 Mw: der hat uns immer
 Maw: L_{na} klar
 Mw: L_{der} hat uns auch beschwärmt dafür konntn wir ja nichts
 Maw: L_{ja}
 das war wirklich so
 (GD Melanie, 3. Welle, Z. 390–403)

Rückblickend wird hier mit dem Bild vom ‚kleinen Mädchen‘ ein Gegenhorizont zum beginnenden Jugendalter eröffnet, das die Adressierung von Lehrkräften als potentielle Partner als kindliche Schwärmerei markiert. Zugleich wird die Praxis der diskursiven Auseinandersetzung über männliche Lehrkräfte als eine in der Gruppe etablierte Form der Bezugnahme auf Lehrende gerahmt. Im weiteren Diskursverlauf macht eine immer sexualisiertere Beschreibung der zukünftigen Lehrer deutlich, dass in dieser kommunikativen Praxis institutionalisierter Rollenverhältnisse in der Orientierung an körperlicher Ästhetik aufgehoben werden. Indem ein Ranking zwischen den Studenten vorgenommen wird, tritt das Unterrichtsgeschehen in den Hintergrund:

Mw: ich weiß noch wo wir die fünf Studenten in Geo hatten das war total anstrengend als jeder

Jw: Lohr da war doch da auch so ein ganz heißer dabei dieser

Maw: Lach stimmt.

Mw: ☺

Maw: war der wirklich heiß?

Jw: nein

Mw: ☺

Jw: der war übelst braun gebrannt und hatte immer so weiße T-Shirts an und so

Maw: echt?

(GD Melanie, 3. Welle, Z. 432–443)

Die Mädchen nehmen hier auf männliche Lehrkräfte in einem jugendspezifischen Modus Bezug, der an ihre Sicht auf Popstars anschließt. Dies dokumentiert sich bspw. in einer strukturell ähnlichen Beschreibung von Martha: „*weißte das ohr der Schauspieler von °Frontalknutschen° der is so ☺ schön☺*“ (GD Melanie, 3. Welle, Z. 691). Insgesamt zeigt sich in diesen Diskursen eine habitualisierte gemeinschaftliche Praxis einer kollektiven Orientierung an körperlicher Ästhetik in Bezug auf männliche Gegenüber. Entfaltet wird hier eine für die Mädchengruppe zentrale kommunikative Praxis, die in Freizeitkontexten wie im Zusammenhang der Schule unabhängig von institutionalisierten Rollenverhältnissen wirksam ist (zur Bedeutung kommunikativer Praktiken in Mädchengruppen vgl. Breitenbach 2000).

4.2 Die peerkulturelle Praxis des Lästerns zwischen Distinktion und Vergemeinschaftung

Auch bei einer Gruppe von Gesamtschülerinnen im gleichen Jahrgang kann eine Orientierung an körperlicher Ästhetik im Zusammenhang mit einer für die Gruppe zentralen kommunikativen Praxis des „Lästerns“ rekonstruiert werden. In der Gruppe von Melanie und ihren Freundinnen differenziert sich der Bezug auf das eigene Geschlecht auch hier in der Gleichsetzung von Gleichaltrigen und Lehrkräften eine Ausblendung der Lehrerrolle. Im Diskurs der Gruppe wird eine Abgrenzung zunächst vorrangig gegenüber Mitschülerinnen vorgenommen, von der im Gesprächsverlauf zu einer ähnlich gelagerten Thematisierung von Lehrerinnen übergegangen wird. Im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung des eigenen Gruppenzusammenhalts erfolgt eine Distinktion gegenüber Dritten, die als dominante gemeinsame Beschäftigung dargestellt wird:

Cw: oder wir lästern auch mal gerne

Aw: L über andre Mädchen

Mw: L über andre Mädchen das machen wir
richtig gerne

(GD Chantal, 3. Welle, Z. 329–332)

Konkret umgesetzt und beispielhaft dargestellt wird diese reflexiv in erster Linie auf Gleichaltrige bezogene Aktivität des Lästerns gegenüber zwei Mitschülerinnen, die als „mannsweibmäßig“ (GD Chantal, 3. Welle, Z. 391) deklariert werden: „wir geben auch sehr gerne Spitznamen für die die wir nicht mögen“ (GD Chantal, 3. Welle, Z. 383 f.). Innerhalb eines Prozesses, welcher innerhalb der Gruppendiskussion selbstläufig von der Gruppe eingebracht wird, handeln die Mädchen eine abwertende Metapher für die beiden Schülerinnen aus, welche sich auf deren körperliche Erscheinung bezieht:

Cw: wie nennen wir sie nochmal Fett-

Mw: L Brei-

Cw: L Breitarsch

Mw: L -arschantilope

Aw: L Brei- ja Breitarsch-
antilope ☺

Alle: ☺(.)☺

(GD Chantal, 3. Welle, Z. 405–411)

In der Vergabe von stigmatisierenden Schimpfwörtern wird analog zur Gruppe der Gymnasiastinnen eine ästhetischen Kriterien folgende Bewertungspraxis etabliert, die im Feld der Schule wirksam ist, jedoch andere Leistungserwartungen formuliert als jene der Institution. Wie in der Gleichbehandlung von Popstars und männlichen Lehrkräften durch die Gymnasiastinnen, wird auch in der Gruppe von Chantal die ästhetische Einschätzung Gleichaltriger auf Lehrerinnen übertragen:

LMw: wir ham auch ne Lehrerin

Cw: doch wie die boah ja aber die Kiste die g- ☺

Aw: L ☺die Kiste☺

Cw: L ☺Kiste☺

Mw: wer

Cw: Frau Farro oder sowat

LMw: L °Ferro° L Ferro

Mw: wer ist das

LMw: L ne Lehrerin

Cw: L dat is ne Italienerin gewesen und die war schwanger und irgendwie hab
 ich die seitdem nich mehr gesehn, (.) mhm,
 LMw: die hatte soo einen Arsch (meine Lieben)
 (GD Chantal, 3. Welle, Z. 421–432)

Der Modus der Abgrenzung und Beurteilung erfolgt auf ähnliche Art und Weise wie gegenüber den Gleichaltrigen. Ästhetische Dimensionen von Weiblichkeit im Sinne möglichst perfekter Körperlichkeit bleiben dominant, eine Reflexion der Professionalität von Lehrenden, wie z. B. mit Blick auf ihre Unterrichtsgestaltung, findet dagegen innerhalb der Gruppendiskussion nicht statt. Auch positive Zuschreibungen an die Lehrerin werden vor dem Hintergrund dieser Orientierung verhandelt: *„und die is die is eigentlich die is eigentlich voll hübsch na aber die hat richtig breites Becken“* (GD Chantal, 3. Welle, Z. 452 f.).

Die beiden exemplarischen Rekonstruktionen zu Peergroups von Schülerinnen aus unterschiedlichen Segmenten des Bildungssystems zeigen, wie sich Jugendliche in der Übertragung peerkultureller Orientierungen auf das Feld der Schule die Institution aneignen. Einerseits werden dabei institutionelle Rollenverhältnisse ausgeblendet, wenn Lehrkräfte nicht mehr als solche adressiert werden sondern als Personen in einem peerkulturell verfassten Feld. Andererseits werden der institutionell verfassten Norm von Leistungsorientierung sowie der dort herausgebildeten Habitus der Schülerin bzw. des Schülers z. B. in der Bewertung von körperlicher Ästhetik weitere Normen zur Seite gestellt, die ihre Legitimation nicht aus dem Feld der Schule sondern aus peerkulturellen Zusammenhängen beziehen.

5 Die Begrenzung des Geltungscharakters schulischer Verhaltenserwartungen

Das in der Schule gültige Normgefüge und der von ihr zugeschriebene Habitus werden durch die Jugendlichen jedoch nicht nur durch die Enaktierung peerkultureller Orientierungen erweitert. Darüber hinaus besteht eine weitere Gemeinsamkeit der untersuchten Gruppen in der Markierung von Grenzen der Reichweite schulischer Normen und Regeln. Solche wurden bislang vor allem in Form der Zurückweisung schulischer Verhaltensanforderungen als Ausdruck differenter Wertorientierungen in Herkunftsmilieu und Schule rekonstruiert (z. B. Willis 1976; Bietau 1989). Eine grundlegend pragmatische Haltung zum Schulbesuch und institutionellen Rollenerwartungen arbeitet Breidenstein (2006) unter der Metapher des ‚Schülerjobs‘ heraus. Im Bestreben nach Trennung der Institution Schule auf der einen und der Gemeinschaft der Peers auf der anderen Seite dokumentiert sich eine Orientierung an Handlungs- bzw. Regelungsautonomie innerhalb

der Peergroup, die den Wirkungsraum der Schule begrenzt. In den Diskursen der befragten Jugendlichen gewinnen Überlagerungen von Schule und Peers immer dann eine besondere Relevanz, wenn schulische Verhaltenserwartungen und Inhalte in außerschulische soziale Arenen hineinwirken.

5.1 Deviante Praxis zwischen jugendlicher Selbstbestimmtheit und institutioneller Normierung

Die Problematik zeigt sich idealtypisch am Beispiel einer Gruppe von Lernenden einer Sekundarschule in einer ländlichen Gemeinde, wo eine allgemeine Vertrautheit mit lokalen Institutionen sowie weit reichende persönliche Kontakte zwischen Schule und Gemeinde vorausgesetzt werden kann. So ist die Gruppe von einer pädagogischen Intervention ihrer Direktorin direkt betroffen, als zwei ihrer Mitglieder beim Diebstahl von Zigaretten erwischt werden:

Km: Unsere Schulleiterin die is och n bisschen bescheuert, wo das bei Plus warr, der Marktleiter Herr Starke hat jesacht, ja, wir klärn das so, ich will nur mitn Eltern reden, Anzeiche machen weer nich, lass-mer, passiert mal im juchendlichen Leichtsinn. Un unsre Schulleiterin kam wie so ne Anjestochene danein jespackt **POLIZEI** wie ne Bekloppte kam die danein-gerannt **Polizei, Polizei,**

Mw: └die hat darauf bestanden das de Anzeiche

Km: **rufn-se de Polizei**, ich saache Frau Danziger? Könn-se-ma nich so schrein, weil Herr Starke hat das schon mit uns jeklärt. Ne **Polizei, Polizei**

(GD Kevin, 3. Welle, Z. 1100–1108)

Die Schulleiterin tritt in der dicht beschriebenen und narrativ ausgestalteten Szene als pädagogisch-Professionelle auf, die bestrebt ist den Handlungsablauf zu bestimmen und damit einem Erziehungsanspruch folgt. In ihrem Beharren auf einer institutionell legitimierten Strafverfolgung seitens der Polizei wertet sie die auf persönliche Bekanntschaft bauende Handlungspraxis des Marktleiters ab, indem sie auf der Durchsetzung von Gesetzlichkeit unter Zuhilfenahme staatlicher Ordnungsmacht insistiert. Von Seiten der Peergroup wird der Umgang mit dem Diebstahl seitens der Schulleiterin als unangemessen betrachtet, u. a. da weitere Jugendliche der Gruppe beschuldigt werden, einen Anteil daran zu haben und der Sachverhalt in den schulischen Bereich hineingetragen wird. Unter der Rahmung „*was wir auch noch durchjemacht hamm*“ berichtet Moni: „*in der neunten Klasse durften wir alle an der Schule antraben, weil (.) die jeklaut haben bei Plus und wir warn natürlich mit aufn Video*“ (GD Kevin, 3. Welle, Z. 272–274). In diesem Zusammenhang wird die Schulleiterin im weiteren Verlauf als „*Stasi Schulleiterin*“ bezeichnet, was auf ihre Kontroll- und Sanktionierungshaltung verweist und sie in die Nähe von Bspitzelung und Diktatur rückt. Die Jugendlichen weisen dem-

nach vor dem Hintergrund einer Orientierung an Autonomie eine Überlagerung ihrer freizeitbezogenen Aktivitäten, auch ihrer Devianz durch Schule als unangemessen zurück und markieren damit Grenzen der Gültigkeit schulischer Normen und Disziplinierungspraktiken.

Gleiches gilt für gruppeninterne Auseinandersetzungen, die sie eigenständig und ohne Unterstützung seitens der Lehrenden regeln möchten. Auch hier wird eine Intervention abgelehnt, wie es sich in Monis Aussage dokumentiert: *„normal würden manche Probleme ja nicht raus kommen weil wir das untereinander klären können wir brauchen da keine Lehrer die sich da noch einmischen“* (GD Kevin, 3. Welle, Z. 706–722). Markierungen von Grenzen des Geltungsbereichs schulischer Praktiken werden also dort wirksam, wo die Institution in die Privatsphäre der Lernenden hineinwirkt.

5.2 Peerkulturelle Praxis als Zurückweisung von Schule

Neben der direkten Einflussnahme der Schule auf den Peerbereich versuchen die Jugendlichen auch, indirekte Überlagerungen zu vermeiden, wie dies z. B. für die untersuchte Gruppe der Gymnasiastinnen zutrifft. Zwar greift der Einfluss schulischer Leistungsanforderung auf den Bereich der Pausen über und wird kollektiv in der Peergroup bearbeitet, darüber hinaus soll dies jedoch im außerschulischen Freizeitbereich der Peers nicht mehr der Fall sein. Die Gruppe fungiert hier als Entspannungs- und Regulierungsfaktor. Es dokumentiert sich eine Orientierung an Abgrenzung – hier in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung von Kommunikation innerhalb der Peergroup. Im Diskurs der Mädchen kommt insbesondere die Bedeutsamkeit der Einhaltung der Grenzen zwischen dem freizeit-bezogenen Peerbereich und dem unterrichts-bezogenen Schulbereich zum Ausdruck:

Mw: nee, also wir machen ja auch so immer was wir sitzen ja in der Pause zusammen und lernen nochmal zusammen oder sowas

Maw: ja aber wenns zum Beispiel am Abend oder so also wenn wir dann was anderes mit den machen dann gehts einklich gar nicht um Schule oder?

Mw: Lja
dann sagen wir nicht ::und äh haste jetzt schon für das und das gelernt das ist so wichtig und haste schon die Hausaufgaben gemacht und wollen wir jetzt nicht nochmal drüber sprechen oder sowas?... [nachgeäfft und schnell gesprochen]

(GD Melanie, 3. Welle, Z. 1276–1283)

Durch den Modus der direkten Rede wird ein Gegenhorizont zu den hier als fremd dargestellten Orientierungsmustern jener Personen dargestellt, welche Einfluss auf die Schulleistungsorientierung der Peers nehmen könnten. Zwar bleiben direkt Agierende unbenannt, und das Gesagte bleibt im Konjunktiv, jedoch

spricht vieles dafür, dass damit die Haltung von Erwachsenen, vermutlich die der Eltern oder der Professionellen der Schule verbunden wird.

Begrenzungen der Geltung schulischer Verhaltenserwartungen bestehen schließlich auch in direkten Positionierungen zu schulbezogenen Orientierungsschemata, die schulische Anpassung als Grundlage späteren beruflichen Erfolgs setzen. Die hiermit konstruierte Identität des zukunftsorientierten Lernenden wird dabei in ein Verhältnis zum Habitus der Peergroup als Raum des Vergnügens und der Entspannung gesetzt. So verhandeln die Gymnasiasten Tim und Adrian die Bedeutung schulischer Leistungserwartungen vor dem Hintergrund der zeitlichen Abfolge schulischer Bewertungspraktiken im Schuljahr und in der Schulkarriere insgesamt. Zwar besitzen Zensuren auch hier Tim zufolge einen „geringen Stellenwert“, „oder eigentlich fast gar keinen“ (GD Tim, 3. Welle, Z. 730, 739), diese Rezessivität ist jedoch zeitlich begrenzt, wie Adrian betont: „also bei den meisten is es auch zurzeit noch so dass dann (.) die eher (.) sag ich jetzt ma (.) ne Party (.) so ziehn ne Party (.) so ziehn ne Party vor“ (GD Tim, 3. Welle, Z. 737–739). Vorrangige kollektive Orientierungen an Peeraktivitäten oder aber schulischen Belangen richten sich hier am Schuljahresablauf, der zu Beginn und am Ende des Schuljahres als weniger bedeutsam angesehen wird. Der Umgang mit dem Raum der Schule erfolgt demnach auf eine zweckrationale und pragmatische Weise. In einem ähnlichen Modus eines gruppeninternen Aushandlungs- bzw. Reflexionsprozesses wird auch der Umgang mit möglichen schulischen Problemen in dieser Gruppe referiert, wobei offen bleibt, ob es sich hier um enaktierte Handlungspraxis oder kommunikative Darstellung und Überzeugung handelt. Auf die Frage „was macht ihr wenn einer von euch jetzt ähm schulisch Probleme hätte? Wie geht ihr damit um“ geht es den beiden Jungen um Rücksichtnahme, wobei der Gegenstand auf inhaltlicher Ebene wiederum das Thema von Partys und dem damit in Verbindung stehenden Alkoholkonsum ist (GD Tim, 3. Welle, Z. 703 f.). Als Problemlösungsstrategie wird vorgeschlagen:

Am: vielleicht auch so im Hinterkopf hat man den Gedankn (.) wenn man jetzt gemeinsam mit ihm Party macht oder dass man dann sagt jaa was is los?

Tm: └geh mal lieber heute früher
nach Hause

Im: hmm

Tm: └oder so

Am: └jaa aber das man dann aufpasst dass der dann sich völich abschießt und so dass dann

Im: └[räuspert]

Am: weil er dann vielleicht am nächsten Tag lernen muss
(GD Tim, 3. Welle)

Einschränkend tritt hier zu Tage, dass diese Haltung lediglich impliziert, ein völliges „Abschießen“ zu vermeiden. Die Relevanz des kollektiven Habitus jugendlicher Partygänger dominiert auch hier, wobei jedoch zumindest die Bedeutung schulischen Lernens nicht negiert, so jedoch privatisiert und individualisiert wird. Als Erklärungsmuster für diesen Vorrang dient ein Blick auf Zeit und Zukunft, der fluide ist und Schule erst ab der Abitur-relevanten Kursstufe eine etwas größere Bedeutung beimisst. Zensuren würden dann gegebenenfalls wichtiger werden, so Adrians Prognose:

„wenn wir dann (in der elf) sin un so dass es dann zumindest ein bisschen höheren Stellenwert hat [Tm: ja] also dass man dann da (.) bisschen aufpasst aber (.) ja es wird trotzdem noch (3) ja (.) also Notn haben eigentlich keine große Rolle (.) vor allem weil sie halts ziemlich vergänglich sind“

(GD Tim, Z. 755–760).

Die Institution Schule und die von ihr ausgehenden Leistungserwartungen werden hier auf zweckrationale und pragmatische Weise aufgegriffen (vgl. Breidenstein 2006). Unabhängig von bildungsbezogenen Orientierungen sowie vom Herkunftskontext der Jugendlichen wird die Reichweite schulischer Normen in kollektiven Aushandlungsprozessen begrenzt. Schule wirkt in den hier rekonstruierten Diskursauszügen grundlegend als negativer Gegenhorizont der Beschneidung oder Überlagerung peerkultureller Aktivitäten. Grenzmarkierungen zwischen Schule und Peergroup werden in peerkulturellen Praktiken immer wieder neu hergestellt bzw. aktualisiert. Gerade vor dem Hintergrund von Analogien der hier rekonstruierten Orientierung in Abgrenzung gegenüber schulischen Verhaltensnormierungen zum Feld der Familie (z.B. Gerhard 2005, S. 170 ff., Helsper et al. 2009) kann diese als altersgruppenspezifische gelesen werden. Die hier dargestellten Analysen deuten darauf hin, dass über Praktiken der Zurückweisung oder Begrenzung schulischer Geltungsansprüche Freiräume für peerkulturelle Aktivitäten eröffnet werden.

6 Fazit und Ausblick

Der Beitrag versuchte einen Perspektivwechsel in der Betrachtung des Verhältnisses von Schule und Peerkultur, indem er die normative Bezugsfolie schulisch-institutioneller Identitätserwartungen gegenüber solchen der Peergroup zurückweist. In Anlehnung an aktuelle Studien zu Schülerkulturen und in der exemplarischen Rekonstruktion ausgewählter Materialien aus Gruppendiskussionen mit jugendlichen Peergroups deuten die Resultate der Analysen auf die Existenz allgemeiner Formen der peerkulturellen Bezugnahme auf die Institution Schule hin. Dabei zeigt sich, dass diese zunächst unabhängig sind von den in vorliegenden Studien

fallanalytisch stark betonten sozialen Differenzen in den Bereichen sozialer Herkunfts- und Bildungsmilieus zwischen Jugendgruppen, die dort ausschließlich als Klassen- bzw. Schichtdifferenzen gedacht wurden.

Die im vorliegenden Beitrag sinngenetisch unterschiedenen Formen der peerkulturellen Bezugnahme auf Schule sind zugleich anschlussfähig an entwicklungspsychologische Verlaufsstudien zu Bildungskarrieren (z. B. Fend 1989; 1998), die zeigen, dass das Verhältnis von Lernenden zur Schule im Verlauf der Adoleszenz einem Wandel unterliegt und Erfahrungszusammenhänge der Gleichaltrigen an Bedeutung gewinnen.

Die exemplarische Analyse zum Zusammenhang von peerkulturellen Orientierungen und dem Raum der Schule weist darauf hin, dass es sich bei dem Verhältnis von Peergroup und Schule eben nicht ausschließlich um ein durch die Institution dominiertes Feld handelt. Jugendliche begegnen institutionalisierten Leistungs- und Verhaltenserwartungen im Feld der Schule nicht in erster Linie mit Zurückweisung, wie es Resultate der Schülerkulturforschung nahe legen. Stattdessen findet ein Aneignungsprozess von Schule als peerkultureller Ort statt, insbesondere in Peergroups, welche ihre Schul- und Freizeit gemeinsam verbringen. In diesem Zusammenhang stellt eine Bewertung von Lehrkräften anhand ästhetischer Maßstäbe das Rollenverständnis der Institution infrage. Zugleich zeigen die vorgestellten Rekonstruktionen Grenzziehungen gegenüber der Institution Schule und den institutionellen Normen auf. Orientiert an einer Trennung des entspannungsorientierten Freizeitbereiches auf der einen und eines leistungsbezogenen schulischen Bereiches auf der anderen Seite markieren jugendliche Peergroups in kollektiven Aushandlungsprozessen Grenzen schulischer Einflussnahme beider Felder aufeinander.

Das betrifft jedoch in erster Linie unterschiedliche Handlungspraxen in den beiden Interaktionsfeldern. Aus identitätstheoretischer Sicht bleibt die Annahme eines unteilbaren Selbst, z. B. im Sinne Meads (1934/1973) bestehen, welches in all seinen Facetten in jedem seiner Sozialräume bewusst, vor allem aber im Rahmen eines konjunktiven Erfahrungsraumes habituell manifestiert, und damit auch unbewusst, zum Ausdruck gebracht wird. Gerade die permanent vorhandene Überlagerung diverser gleichzeitiger Herausforderungen und divergierender Einflüsse, denen sich das Selbst stellen muss, lässt eine analytische Trennung in außerschulisch erworbene und innerschulisch zu erwerbende Identitätsorientierungen nicht zu. Peerspezifische Bezugnahmen auf Schule sind daher jeweils Ausdruck dieses Selbsts, das die Jugendlichen verkörpern.

Literatur

- Bietau, Alfred (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur. In: Winfried Breyvogel (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 131–159
- Böhme, Jeanette (2003): Schülersubkulturen als lebenspraktischer Hiatus von Schulkulturen und Schülerbiographien. Exemplarische Rekonstruktion zur „enttäuschten Opposition“ eines Internatsgymnasiums. In: Hans Merken; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 155–172
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 8., durchges. Aufl., Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz: eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen: Leske und Budrich
- Deinert, Aline (2012): Die Relevanz von Schule in Peerbeziehungen im Verlauf der Sekundarstufe I. In: Heinz-Hermann Krüger; Aline Deinert; Maren Zschach (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: Budrich, S. 135–157
- Deppe, Ulrike (2008): Nadja Tafel – erfolgreiche Schülerin mit musikalischer Freundsgruppe im christlich-akademischen Milieu. In: Heinz-Hermann Krüger; Sina-Mareen Köhler; Maren Zschach (Hrsg.): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 37–56
- Fend, Helmut (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber
- Fend, Helmut (1989): „Pädagogische Programme“ und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe. *Pädagogische Jugendforschung. Studien zur Jugendforschung Volume 4*, Opladen: Leske und Budrich, S. 187–209
- Gerhard, Ann-Kathrin (2005): Autonomie und Nähe. Individuationsentwicklung Jugendlicher im Spiegel familiärer Interaktion. Weinheim, München: Juventa
- Helsper, Werner (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen. In: Winfried Breyvogel (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. Opladen: Dietz-Verlag, S. 161–187
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (2002): Jugend und Schule. In: Heinz-Hermann Krüger; Cathleen Grunert (Hrsg.): *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 567–596
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Hummrich, Merle; Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule: Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Busse, Susanne (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomischer Struktur. In: Rolf-Torsten Kramer; Werner Helsper; Susanne Busse (Hrsg.): *Pädagogische Generationsbeziehungen*. Opladen: Leske und Budrich, S. 129–155
- Kramer, Rolf-Torsten (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske und Budrich
- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für die Transformation des Habitus. In: Werner Helsper; Rolf-Torsten Kramer; Sven Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–202
- Krüger, Heinz-Hermann; Deinert, Aline; Zschach, Maren (2012): Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (2009): Jugend und Bildung. In: Rudolf Tippelt; Bernhard Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 641–660
- Krüger, Heinz-Hermann; Köhler, Sina-Mareen; Zschach, Maren (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann; Köhler, Sina; Zschach, Maren; Pfaff, Nicolle (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann; Deinert, Aline; Zschach, Maren; Grunert, Cathleen (2012): Die Bedeutung der Peers für die jugendliche Bildungsbiographie. In: Heinz-Hermann Krüger; Aline Deinert; Maren Zschach (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 11–31
- Lüdemann, Jasmin; Scholz, Kristin; Schröder, Sabrina (2012): Ausgeprägte Bildungsorientierungen in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten. Ein Fallvergleich. In: Heinz-Hermann Krüger; Aline Deinert; Maren Zschach (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 65–110
- Mead, George H. (1934/1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Meulemann, Heiner; Zinnecker, Jürgen (2003): Die Rolle des Schülers: Lebenschancen, Lebenswelten und Lebensverläufe. Ein Bericht über Forschungen in Deutschland 1985 bis 2001. In: Hans Merken; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 111–154
- Projektgruppe Jugendbüro (1977): Projektgruppe Jugendbüro, Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München: Juventa

- Rosenberg, Florian von (2008): *Habitus und Distinktion. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung*. Berlin: Logos-Verlag
- Rosenberg, Florian von (2014): *Schülerhabitus und Habitustransformation. Peer-groups als Potentiale für Bildungsprozesse*. In: Werner Helsper; Rolf-Torsten Kramer; Sven Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–55
- Wiezorek, Christine; Brademann, Sven; Köhler, Sina-Mareen (2006): *Die Bedeutung des Politischen in jugendkulturellen Auseinandersetzungen und die Schule als Artikulationsraum für die Jugendkultur*. In: Werner Helsper; Heinz-Hermann Krüger; Sylke Fritzsche; Sabine Sandring; Christine Wiezorek; Oliver Böhm-Kasper; Nicolle Pfaff (Hrsg.): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–230
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a. M.: Syndikat
- Winterhager-Schmid, Luisa (2001): *Der pädagogische Generationenvertrag: Wandlungen in den pädagogischen Generationsbeziehungen in Schule und Familie*. In: Rolf-Torsten Kramer; Werner Helsper; Susanne Busse (Hrsg.): *Pädagogische Generationsbeziehungen*. Opladen: Leske und Budrich, S. 239–255
- Zschach, Maren (2008): *Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur*. In: Heinz-Hermann Krüger; Sina Köhler; Maren Zschach; Nicolle Pfaff (Hrsg.): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 280–299
- Zschach, Maren; Zitzke, Christiane; Schirner, Marie (2010): *Schule als Kontext und Thema von Freundschaftsgruppen in einer Längsschnittperspektive*. In: Heinz-Hermann Krüger; Sina-Mareen Köhler; Maren Zschach (Hrsg.): *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 105–130

Politische Bildung **7** und Demokratielernen

Politische Identitätsbildung im Jugendalter

Empirische Befunde zum Stellenwert von Schule

Hans Peter Kuhn

1 Einleitung

Demokratische politische Systeme sind für ihre Stabilität und ihren Erhalt auf politisch kompetente und handlungsfähige Bürger angewiesen. Demokratie ist ohne politische Beteiligung der Bürger nicht lebensfähig (vgl. Hoffmann-Lange 1995, S. 14). So ist das Ziel demokratischer bzw. politischer Bildung in demokratisch verfassten Gesellschaften der *politisch mündige* bzw. *demokratisch handlungsfähige Bürger*. Mit dem Prozess des Erwerbs der entsprechenden Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen ist vor allem die Institution Schule im Rahmen ihrer Bildungs- und Erziehungsfunktion beauftragt (vgl. Schmid/Watermann 2009, S. 881). Während in älteren Konzeptionen als Ziel der politischen Bildung der politisch mündige Bürger stand, etablierte sich im letzten Jahrzehnt im Anschluss an die Veröffentlichung der „schockierenden“ Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien *PISA 2000*, und vor allem auch *Citizenship Education in Twenty-eight Countries*, in welcher die demokratischen Kompetenzen von 14jährigen Schülerinnen und Schülern in 28 Ländern erfasst wurden (hierzu: Torney-Purta et al. 2001), der Begriff des demokratisch handlungsfähigen bzw. demokratisch kompetenten Bürgers (vgl. Diedrich 2008; Himmelmann 2005). Im Zuge der Ergebnisse von *Citizenship Education* wurde auch das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ ins Leben gerufen, ein Schulentwicklungsprogramm, das durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an der Zivilgesellschaft fördern sowie Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und Politikverdrossenheit unter Jugendlichen entgegen wirken soll (Edelstein/Fauser 2001). Laut Himmelmann (2005) bedeutete dies die Rückkehr des Bürgers bzw. die Rückkehr der Demokratie in die politische Bildung, die Verengung des politikfähigen Staatsbürgers wurde aufgehoben zugunsten des demokratiefähigen Bürgers, der nicht nur politisch mündiger Bürger, sondern auch Zivilbürger und Mitbürger ist. Doch was ist

Demokratiefähigkeit, was sind demokratische Kompetenzen? Ohne auf die kontrovers geführte Diskussion um den Begriff der Kompetenz (Weinert 2001, S. 27 f.) sowie ein noch nicht hinreichend entwickeltes Kompetenzmodell für demokratische Kompetenzen (siehe hierzu: Biedermann/Reichenbach 2009; Beutel et al. 2009) einzugehen, bleibt die Frage nach dem Ziel politischer Bildung, oder methodisch gesprochen die Frage nach den abhängigen Variablen der politischen Bildung. Welches Wissen, welche Fertigkeiten, welche Wertorientierungen, Interessen und Handlungsmotivationen, welche psychischen Dispositionen und Identifikationen werden von einem demokratisch handlungsfähigen Bürger erwartet (Schmid/Watermann 2009, S. 881)? Während der politisch mündige Bürger nach Fend (2005) als politisch analysefähig, politisch interessiert, politisch kritikfähig und politisch einsatzbereit beschrieben wird (S. 400), werden vom demokratisch handlungsfähigen Bürger weitere Kompetenzen erwartet, die dem Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zugeordnet werden können, wie z. B. Empathie, Perspektivenübernahme, Kooperationsfähigkeit, Selbstwirksamkeit, Toleranz gegenüber anderen, Konfliktfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Verantwortungsübernahme, Fähigkeit der Interessendurchsetzung (vgl. Schmid/Watermann 2009). In diesem Sinne ist Demokratiefähigkeit deutlich weiter gefasst als Politikfähigkeit und betont stärker die Bedeutung zivilgesellschaftlichen Handelns. Dem entspricht auch die Hypothese von der funktionalen Entgrenzung von Politik, die von der empirischen Jugendforschung (Deutsche Shell 2002) eingeführt wurde, um die vielfältigen Formen politischen und sozialen Engagements von Jugendlichen außerhalb etablierter Institutionen zu erfassen und das Bild einer politisch passiven und wenig engagierten Jugend kritisch zu hinterfragen (vgl. Buhl/Kuhn 2003). Es gibt jedoch auch Stimmen in der politischen Sozialisations- und Bildungsforschung, die davor warnen, soziale Kompetenz mit politischer Kompetenz und soziales Lernen mit politischem Lernen gleichzusetzen (Reinhardt 2009; Biedermann 2006). Die Kontroverse um den Stellenwert von sozialen und politischen Kompetenzen in Bezug auf den demokratisch handlungsfähigen Bürger basiert jedoch auf dem gemeinsamen Verständnis, dass es vielfältige empirische Zusammenhänge zwischen diesen beiden Kompetenzbereichen gibt. So wurden im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ zahlreiche Projekte entwickelt, die soziales Lernen und politisches Lernen verknüpfen. Die Bedeutung von sozialem und politischem Lernen variiert auch in Abhängigkeit von der Perspektive der jeweiligen wissenschaftlichen Fachdisziplin, die sich mit der Thematik befasst. Während aus der traditionellen Perspektive der politischen Bildung das Ziel, politisches Interesse, politisches Wissen und politische Handlungsfähigkeit zu vermitteln im Zentrum steht, befassen sich entwicklungspsychologische Ansätze stärker mit der Frage, wie durch politisches Interesse, Wissen, Handlungsfähigkeit, sowie politisches und soziales Engagement generell die individuelle Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung gestärkt und gefördert werden kann. Auf die letztere Perspektive wird in diesem Beitrag genauer eingegangen.

Zunächst soll das Konzept der *politischen Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter* beschrieben werden. An prominenter Stelle steht dabei der theoretische Ansatz von Helmut Fend (1991; 2005). Zusätzlich wird ein weiterer theoretische Ansatz aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum vorgestellt, bei dem noch stärker als bei der Konzeption von Helmut Fend der Aspekt im Vordergrund steht, wie durch politisches und soziales Engagement die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Jugendlichen gefördert werden kann, der Ansatz des „Community Service“. Im Anschluss daran folgt der zentrale Teil des Beitrags, der sich mit dem Stellenwert von Schule für die politische Identitätsbildung im Jugendalter befasst. Hier werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – empirische Befunde nationaler und internationaler Studien dargestellt; die ausgewählten Studien sind methodisch in erster Linie quantitativ orientiert. Die Bedeutung von Schule im Prozess der politischen Identitätsbildung wird immer wieder in Frage gestellt und relativiert an der Bedeutung weiterer signifikanter Sozialisationsinstanzen wie Familie, Gleichaltrige (Peers) und Medien. Dies wird im darauf folgenden Teil kurz thematisiert, bevor die Ergebnisse des Beitrags dann am Ende zusammengefasst und diskutiert werden.

2 Politische Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter

Im Konzept der politischen Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter werden Annahmen der Identitäts- und Entwicklungstheorie (Erikson 1950, 1968; Marcia 1980) sowie Annahmen der sukzessive zu lösenden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Havighurst, 1948; Oerter/Dreher 1995) mit der Problematik des Aufbaus und der Entwicklung eines individuellen politischen Orientierungssystems verbunden (Fend 1991, 2005; Hopf/Hopf 1997). Die Identitätstheorie von Erikson (1950, 1968) ordnet jedem Lebensalter die Aufgabe zu, eine bestimmte psychosoziale Krise zu bewältigen. Im Jugendalter steht der Konflikt zwischen *Identität* und *Identitätsdiffusion* im Vordergrund. Identität ist somit das zentrale Thema des Jugendalters (Oerter/Dreher 1995, S. 346 ff.). *Identitätsentwicklung* bedeutet, herauszufinden, wer man ist und wer man sein kann, was man tun und was man glauben will; dies bedeutet insgesamt, eine eigene, einzigartige und unverwechselbare Persönlichkeitsstruktur aufzubauen. Dabei treten Jugendliche aus dem engeren Kreis der Familie heraus und geraten zunehmend mit anderen Gruppen und der Gesellschaft in Berührung, es finden Prozesse der Suche nach einer Verortung des „Ich in der Gemeinschaft“ statt. Die Auseinandersetzung mit der sozialen Ordnung der Gesellschaft wird unter einer *ideologischen Perspektive* betrieben, d. h. Jugendliche suchen und streben nach einem möglichst kohärenten System von Meinungen und Wertvorstellungen, mit Hilfe dessen sie das Verhältnis von Ich, Gemeinschaft und Gesellschaft erklären kön-

nen. Havighurst (1948) hat darauf aufbauend für bestimmte Lebensphasen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben konzipiert, die miteinander in Beziehung stehen und aufeinander aufbauen. In der Jugendphase stehen Entwicklungsaufgaben im Vordergrund, etwa die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere, der Aufbau von neuen und reiferen Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts, die Erlangung von Werten und eines ethischen Systems, das als Leitfaden für das Verhalten dient, sowie die Entwicklung einer Ideologie; letzteres mündet in die Entwicklungsaufgabe des frühen Erwachsenenalters, Verantwortung als Staatsbürger auszuüben (siehe hierzu: Oerter/Dreher 1995, S. 328). Entwicklungsaufgaben sind historisch und soziokulturell variabel, deren Bewältigung findet im Spannungsfeld zwischen den individuellen Zielen und Bedürfnissen auf der einen und dem kulturellen Druck und den gesellschaftlichen Erwartungen auf der anderen Seite statt. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führt beim Einzelnen zu psychischem Wohlbefinden und gesellschaftlicher Akzeptanz. Aufbauend auf dem Ansatz von Erikson entwickelte Marcia (1980) ein formales Modell der Identitätsentwicklung, das von Fend (1991) übernommen und modifiziert wurde:

Abbildung 2.1 Formales Modell der Identitätsentwicklung (n. Fend 1991, S. 18)

Ausmaß von Verpflichtung (commitment)	Ausmaß von Exploration (exploration)	
	hoch	niedrig
hoch	Erarbeitete Identität (Entschiedene)	Übernommene Identität (Früh Festgelegte)
niedrig	Moratorium (Suchende)	Identitäts-Diffusion (Diffuse)

Dieses Modell postuliert auf der Basis der beiden Dimensionen Exploration (exploration) und Verpflichtung (commitment) vier Identitätstypen. Dabei beinhaltet Exploration das Ausmaß, mit dem aktiv und ergebnisoffen bestimmte Lebensbereiche (Beruf, Freunde, Politik etc.) erkundet werden, mit dem Ziel einer besseren Orientierung und Entscheidungsfindung. Verpflichtung meint dagegen das Ausmaß an Festlegung und erfolgter Überzeugungsbildung. Im Identitätsstatus der *Identitäts-Diffusion* finden in Bezug auf einen bestimmten Lebensbereich (z. B. Politik) weder Suchprozesse statt (Exploration niedrig), noch wurden Entscheidungen getroffen (Verpflichtung niedrig). Im Identitätsstatus des *Moratoriums* finden intensive Suchprozesse statt (Exploration hoch), ohne dass bislang Festlegungen erfolgt sind (Verpflichtung niedrig). Im Identitätsstatus des *Früh Festgelegten* wurden ohne größere Suchprozesse die im sozialen Umfeld vorfind-

lichen Überzeugungen übernommen (Exploration niedrig, Verpflichtung hoch). Im Status der *Erarbeiteten Identität* wurden auf der Grundlage intensiver Suchprozesse in einem bestimmten Lebensbereich (z. B. Politik) selbstständig eigene individuelle Positionen und Überzeugungen erarbeitet und konsolidiert. Auch wenn das formale Modell des Identitätsstatus von Marcia (1980) ein Klassifikations- und kein Entwicklungsmodell ist, wird der Identitätsstatus der *Erarbeiteten Identität* als der hochwertigste erachtet (vgl. Buhl/Kuhn 2005). Das Konzept der politischen Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter von Helmut Fend baut insgesamt auf diesen theoretischen Annahmen auf.

2.1 Das Konzept der politischen Identitätsbildung nach Helmut Fend

Nach Fend (1991, S. 11 ff.) bestehen die Prozesse der Identitätsentwicklung heute in erster Linie im Aufbau und der Entfaltung einer persönlichen Lebensperspektive in den verschiedenen Lebensbereichen. Dabei geht es bei allen wichtigen Fragen darum, sich eine eigene persönliche Positionen dazu zu erarbeiten. Gesellschaft und Kultur halten Sinnangebote und Leitbilder bereit, mit denen sich die Jugendlichen in Such- und Entscheidungsprozessen auseinandersetzen. Damit ist *Exploration* die entscheidende Strategie zur Bewältigung von Identitätsproblemen (Fend 1991; Oerter/Dreher 1995). Nach Fend besteht die politische Identitätsbildung im Jugendalter heute darin, sich über ausgedehnte Explorationsprozesse eigene politische Standpunkte zu erarbeiten. Konkret sieht Fend die politische Entwicklungsaufgabe der Jugendlichen darin – orientiert am Idealbild des mündigen Bürgers – im Spannungsfeld zwischen der Forderung nach Loyalität zur politischen Ordnung einerseits, und der Forderung nach kritischer Aufmerksamkeit gegenüber der politischen Praxis andererseits, ein eigenes produktives Verhältnis zur Politik zu finden (vgl. Fend 1991, S. 137). Hier stützt sich Fend auf die systemtheoretisch orientierte politikwissenschaftliche Sozialisationsforschung, wie sie sich z. B. im Konzept politischer Unterstützung (Easton 1975) mit der Betonung auf der affektiven Komponente als Ergebnis politischer Sozialisationsprozesse (Vertrauen, Loyalität) darstellt (vgl. Hopf/Hopf 1997). Neben Loyalität und Kritikfähigkeit nennt Fend eine weitere zentrale Komponente der politischen Identitätsbildung, die *Parteiidentifikation*. Dies klingt angesichts seit Jahrzehnten abnehmender Parteiidentifikationen und zunehmender Volatilität im Wählerverhalten der Gesamtbevölkerung in Deutschland nicht nach einer zentralen gesellschaftlichen Erwartung und Anforderung an Jugendliche im Sinne einer Entwicklungsaufgabe. Für Fend besteht die Bedeutung der politischen Parteien mit Bezug auf identitätstheoretische Annahmen (s. o.) jedoch darin, dass sie Sinn- und Deutungsangebote der Gestaltung der politischen Welt und des gesellschaftlichen Zusammenlebens bereitstellen, mit denen Jugendliche sich auseinandersetzen und

auf deren Grundlage sie ihre eigene politische Identität erarbeiten können. So identifiziert Fend in den Daten seiner Konstanzer Längsschnittstudie (1991) auf der Grundlage der Theorie des Identitätsstatus (Marcia 1980) mit den Dimensionen Exploration und Verpflichtung vier Typen politischer Identitätsbildung bei den 16jährigen Jugendlichen. Exploration wurde über das *politische Interesse* und Verpflichtung über die *Sicherheit der Parteientscheidung* operationalisiert; dabei konnten 22 % der befragten Jugendlichen dem Identitätsstatus der Erarbeiteten Identität, 16 % dem Status der Früh Festgelegten, 17 % dem Moratorium, und 45 % der Identitäts-Diffusion zugeordnet werden. Die diversen Identitätstypen unterschieden sich wiederum in Bezug auf eine Vielzahl weiterer Merkmale, so findet sich z. B. bei den Entschiedenen und den Suchenden eine höhere politische Urteilsfähigkeit und eine höhere Beteiligung an schulischer Mitbestimmung (Fend 1991, S. 219 ff.; vgl. Hopf/Hopf 1997, S. 99 ff.).

Die politische Entwicklungsaufgabe, Loyalität und politische Kritik auszubalancieren sowie eine begründete Parteiidentifikation auszubilden, ist jedoch nicht einfach und stellt hohe Anforderungen an die kognitiven Verarbeitungskapazitäten. So sollen Jugendliche unterscheiden, dass sich die *Loyalität* auf die normativen Regulative der politischen Ordnung, die *Kritik* dagegen auf die politische Praxis von Regierung, Parteien und Politikern bezieht (vgl. Kuhn 2000, S. 20 ff.). Hopf und Hopf betonen, dass diese Konzeption von politischer Identitätsbildung nur die anspruchsvollsten Formen politischen Denkens und Handelns zum Gegenstand hat (1997, S. 84).

Eine Operationalisierung der abhängigen Variablen der politischen Identitätsbildung findet Fend im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen sowie in den Lernzielen der politischen Bildung und differenziert nach der kognitiven, der affektiv-motivationalen und der Handlungsdimension. Zur kognitiven Dimension zählen politisches Wissen, politische Analysekompetenzen und Verständnis demokratischer Prinzipien, Indikatoren der affektiv-motivationalen Dimension sind politische Aufgeschlossenheit im Sinne von politischem Interesse und politischer Informationssuche (Gespräche und Diskussionen, Mediennutzung) sowie politisches Vertrauen bzw. politischer Vertrauensvorschuss. Die Handlungsdimension ist gekennzeichnet durch den Aufbau von politischen Handlungs- und Protestbereitschaften, wie auch die Beteiligung im politischen Nahraum der Schule. Die hier formulierten wünschenswerten politischen Orientierungen basieren auf dem Konzept des mündigen Bürgers, den Fend (2005) formelhaft so beschreibt: „Er ist analysefähig, interessiert, kritikfähig und einsatzbereit“ (ebd., S. 400).

An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass der Lebensbereich Politik für die Jugendlichen selbst nur einen marginalen Stellenwert besitzt. In einer repräsentativen Jugendstudie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) wurden Jugendliche nach der subjektiven Bedeutung in Bezug auf 10 verschiedene Lebensbereiche gefragt. Auf den vorderen Rängen stehen Freunde und Bekannte, Freizeit und Erholung, Eltern und Geschwister, Partnerschaft, Schul- und Berufsausbil-

dung, am Ende der Liste rangieren Politik (Platz 9) und Religion (Platz 10) (Gille et al. 1995, S. 48).

Die Entwicklung politischer Orientierungen im Prozess der politischen Identitätsbildung findet in Auseinandersetzung mit den sozialisatorischen Bedingungen der ökologischen Umwelt statt; dazu zählen in erster Linie Familie, Gleichaltrige, Medien, und Schule. Während das Konzept des mündigen Bürgers auf einem engeren Begriff von Politik basiert, rückt bei Fend (2005) in der Beschreibung der Bedeutung und Funktion der Institution Schule im Prozess der politischen Identitätsbildung der *demokratisch handlungsfähige (Zivil-)Bürger* in den Vordergrund.

„Der Schule kommt [...] als Instanz, die den öffentlichen Auftrag hat, zur Sicherung der mentalen Infrastrukturen einer ‚civil society‘ beizutragen, eine besondere Bedeutung zu. Ihre Rolle muss auf allen Ebenen bedacht werden: auf jener des *Unterrichts* und seiner *Inhalte*, auf der Ebene der *Vorbildwirkungen* des Lehrers, auf jener der *Veranstaltung von Handlungserfahrungen in der Form von Mitwirkungsmöglichkeiten* und schließlich auf jener der *Regeln des alltäglichen Umganges* miteinander. [...] Mitbestimmungsregelungen können die Einübung in die politische Beteiligung ermöglichen, eine demokratische Kultur des Umgangs von Lehrern und Schülern können Toleranz, Rücksichtnahme und Respekt erlebbar machen“ (Fend 2005, S. 400 f.).

2.2 Der Ansatz des „Community Service“

Während bei der Konzeption von Helmut Fend der Fokus stärker darauf liegt, wie Jugendliche in ihrer Entwicklung zu politisch mündigen Bürgerinnen und Bürgern gefördert werden können, bezieht sich der vor allem im angloamerikanischen Raum verbreitete entwicklungspsychologische Ansatz des „community service“ darauf, wie durch politisches und soziales Engagement und Aktivitäten der Jugendlichen die psychosoziale Entwicklung hinsichtlich bestimmter Persönlichkeitsbereiche wie Selbstkonzept, soziale Einbindung und moralische Entwicklung begünstigt werden kann (Yates/Youniss 1996). Das politische und soziale Engagement Jugendlicher wird hier in seiner Bedeutung als allgemeiner, auch für andere Bereiche der Identitätsentwicklung relevanter Entwicklungsmotor betrachtet (siehe hierzu: Flanagan/Sherrod 1998; Sherrod et al. 2002; Yates/Youniss 1999; vgl. Buhl/Kuhn 2005). Im Rahmen dieses Ansatzes werden Jugendliche durch politisches und soziales Engagement nicht lediglich funktional auf die spätere Erwachsenenrolle vorbereitet, sondern machen hier und jetzt durch aktive gesellschaftliche Mitsprache und Mitwirkung Erfahrungen, die zugleich ihrer Persönlichkeitsentwicklung (z. B. der Selbstwirksamkeit) zugute kommen; dies verlangt eine Erweiterung des Politikbegriffs auf alle Aktivitäten, die die Zugehörigkeit zur Zivilgesellschaft betreffen.

Ausgehend von den Annahmen der Identitätstheorie von Erikson (s. o.) haben Youniss und Yates (1997) das Konzept der Erfahrungstranszendenz entwickelt, und diesen Prozess in drei Stufen unterteilt. Am Beispiel einer empirischen Studie mit Schülerinnen und Schülern einer katholischen Privatschule in Washington, die im Rahmen eines Civic Education Kurses ihrer Schule einmal pro Woche über einen bestimmten Zeitraum gemeinnützige Arbeit (community service) in einer Suppenküche für Obdachlose leisten, wird dieses Konzept deutlich. Die Auswertung von Gruppendiskussionen und Lerntagebüchern zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler in einer ersten Stufe durch die wöchentliche Interaktion mit den Obdachlosen, nachdem sie diesen zunächst eher distanziert, ablehnend und herablassend gegenüber getreten waren, diese zunehmend als Individuen wahrnehmen (Stufe 1). So erfahren sie die Obdachlosen nicht mehr lediglich als eine Gruppe sozial Benachteiligter, sondern als Individuen mit sehr unterschiedlichen Schicksalen und Lebenswegen. Dies führt bei den Jugendlichen zum Nachdenken über eigene Vorurteile und darüber, wie Menschen in prekäre Lebenssituationen geraten und wie sich die eigene, vergleichsweise privilegierte Situation erklären lässt (Stufe 2). Am Ende folgen Überlegungen der Jugendlichen zur Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit gesellschaftlicher Strukturen, sowie zur Entstehung sozialer Ungleichheit und wie diesen entgegen getreten werden kann. Die Jugendlichen empfinden sich als Teil der Gemeinschaft und in gewisser Weise verantwortlich für diese Prozesse (Stufe 3). Der gesamte Prozess der Erfahrungstranszendenz zeigt, dass Jugendliche durch das soziale Engagement ihr politisches und soziales Bewusstsein erweitert haben (siehe hierzu: Youniss/Yates 1997; Buhl/Kuhn 2005, S. 223 ff.). Den Ausgangspunkt für das soziale Engagement der Jugendlichen bildete hier die Schule; dabei ist ein bestimmter Umfang an sozialem Engagement (community service) in vielen US-amerikanischen High Schools für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend und Voraussetzung für das Erreichen des Schulabschlusses.

3 Politische Identitätsbildung in der Schule

Der Stellenwert von Schule im Prozess der politischen Sozialisation ist umstritten. Während Hess und Torney (1967) in den 1960er Jahren die Schule als die stärkste politische Sozialisationsinstanz in den USA bezeichneten, wurde ihr Einfluss in den 1990er Jahren wiederum eher gering eingeschätzt (Preiser 1994). Dies hängt wohl auch mit den ernüchternden Ergebnissen der im Jahre 1971 zum ersten Mal durchgeführten, international vergleichenden IEA-Studie „Civic Education in Ten Countries“ (Torney et al. 1975) zusammen. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass in keinem der untersuchten Länder das bildungspolitische Ziel, den politisch informierten, demokratisch eingestellten, teilnahmebereiten und das politische System unterstützenden Bürger zu erziehen, erreicht wurde (Wasmund 1982, S. 65;

vgl. Kuhn 2000, S. 56). Darüber hinaus wurde bei den befragten Schülerinnen und Schülern über alle Länder hinweg ein hohes Maß an demokratischen Fehlkonzptionen festgestellt. Die Unterrichtsgestaltung war in vielen Ländern vor allem auf die Vermittlung von Faktenwissen, sowie in einigen Ländern auch auf die Betonung nationaler Werte und patriotischer Rituale (Fahnenappell) ausgerichtet, was sich jedoch nicht förderlich auf politisches Wissen im Sinne von Analyse- und Urteilsfähigkeit und die Unterstützung demokratischer Werte auswirkte. Jedoch ergaben sich in dieser Studie auch positive Zusammenhänge zwischen einem *offenen und demokratischen Unterrichtsklima* in der Klasse und politischem Wissen, Unterstützung demokratischer Werte, politischem Interesse und politischer Partizipation (vgl. Schmid/Watermann 2009, S. 883 f.). Dieser Befund ist einer der stabilsten in der Forschung zu den Wirkungen von Schule auf die politische Sozialisation und Identitätsbildung von den 1970er Jahren bis heute (s. u.).

Doch was sind *Wirkungen von Schule* auf die politische Identitätsbildung? Nach Grob (2007) kann man zwei Ebenen von Schule unterscheiden: zum einen die curriculare Ebene des Unterrichts in den Fächern, die die Aufgabe haben, politisches Wissen und Analysefähigkeiten zu vermitteln. Die zweite Ebene bilden die strukturellen und schulklimatischen Bedingungen, die quer zu den Fächern und Inhalten liegen – man könnte auch sagen: die gelebte politische Kultur in der Schule (vgl. Fend 2005, S. 395). Für den Begriff des Schulklimas existieren verschiedene Deutungen. Eine bezieht sich auf die pädagogische Gesamtatmosphäre in den sozialen Beziehungen an der Schule, eine weitere auf die in der Schule herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen (Schulethos, Schulkultur). Die gebräuchlichste Deutung bezieht sich auf die gesamthafte Beschreibung subjektiv wahrgenommener (Lern-)Umwelten und umfasst sowohl Merkmale des Unterrichts als auch des Schullebens (Eder 2006, vgl. Grob 2007, S. 776).

3.1 Demokratisches Schulklima und politische Identitätsbildung

Relevante Indikatoren eines demokratischen Schulklimas sind häufig *Partizipationsmöglichkeiten im Sinne der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Schulleben*, sowie ein *offenes und demokratisches Unterrichtsklima in der Klasse*. Beide Indikatoren stehen in der zweiten internationalen IEA-Studie „Citizenship Education in Twenty-eight Countries“, in der knapp 90 000 14jährige Schülerinnen und Schüler in 28 Ländern weltweit befragt wurden, in einem positiven Zusammenhang mit politischem Wissen (civic knowledge) und politischer Partizipation (civic engagement). Politisches Wissen wurde mit Fragen zu den Grundprinzipien und dem Funktionieren von Demokratie erfasst, was man auch als politische Analyse- und Urteilsfähigkeit bezeichnen kann. Politische Partizipation kennzeichnet die Bereitschaft der 14jährigen Jugendlichen, sich später als Erwachsene an Wahlen zu beteiligen (Torney-Purta et al. 2001, S. 152/154). Die Effekte sind jedoch ten-

denziell eher schwach, auch wurde bei den Analysen die Mehrebenenstruktur der Daten nicht berücksichtigt.

In der Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wurden in den Jahren 2003 und 2006 insgesamt über 10 000 Schülerinnen und Schüler der 8. und 10. Jahrgangsstufen in etwa 150 Schulen befragt. Während zu beiden Messzeitpunkten unterschiedliche Schülerinnen und Schüler befragt wurden, liegt auf der institutionellen Ebene der Schule ein Längsschnitt-Datensatz vor, der 61 Schulen umfasst (Diedrich 2008; Kuhn/Buhl 2011). Hier wurden u. a. vier Indikatoren eines demokratischen Schulklimas untersucht: Das *Gefühl diskursiver Wirksamkeit* beschreibt einen wertschätzenden Umgang der Lehrer mit den Schülern sowie die erlebte Möglichkeit zur realen Einflussnahme. Das *demokratische Unterrichtsklima* fordert Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu Diskurs und Kontroverse auf und ermuntert diese, sich eigene Meinungen zu bilden, in dem sie ihre Meinung frei äußern, die Meinungen anderer respektieren und auch der Lehrkraft widersprechen können. Der *Demokratisierungsgrad der Schule* erfasst, inwieweit in der Schule demokratische Prinzipien gelebt werden. Die *wahrgenommene Gewalt an der Schule* bezieht sich auf psychisch wie physisch gewaltsame Handlungen gegenüber Dingen und Personen. Alle Daten wurden aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler erhoben. Bei querschnittlichen Analysen mit den Daten aus dem Jahre 2003 zeigen sich Zusammenhänge zwischen diesen vier Indikatoren und allen drei in der Evaluation des BLK-Programms erfassten Dimensionen demokratischer Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, der *Auseinandersetzung mit Politik* (politisches Interesse, politisches Selbstkonzept, politisches Wissen, politisches Informations- und Diskussionsverhalten), den *sozialen Einstellungen und Werten* (politisches Vertrauen, Ausländerintegration, Verantwortungsübernahme, Perspektivenübernahme) und der *Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement* (klassische politische Aktivität, gesellschaftspolitisches Engagement, soziales Engagement) (Diedrich 2008, S. 227 ff.). Die Zusammenhänge sind kontrolliert auf relevante Hintergrundvariablen, wie die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler, Geschlecht, besuchte Schulform, sie liegen von den Effektstärken im schwachen bis mittleren Bereich. Was die Ergebnisse jedoch stark macht, ist, dass diese im Rahmen von Mehrebenenanalysen auf der *schulischen Ebene* gefunden wurden – d. h. über die subjektive Wahrnehmung der einzelnen Schülerinnen und Schüler hinaus wurden Effekte auf der Ebene der *objektiveren, weil geteilten Wahrnehmung* der Schülerschaften in Bezug auf das demokratische Schulklima in den einzelnen Schulen gefunden.

Watermann (2003) kam in einer *Mehrebenenanalyse* der deutschen Daten der „Citizenship Education“-Studie mit 3 191 Schülerinnen und Schülern aus 154 Schulklassen zu dem Ergebnis, dass ein *diskursiver Unterrichtsstil* sowohl auf der individuellen als auch auf der Ebene der Schulklasse einen positiven Effekt auf das *politische Wissen* und *demokratische Einstellungen zu den Rechten von Ausländern und Frauen* hat. Dabei entspricht das Konzept des diskursiven Unterrichtsstils dem

des demokratischen Unterrichtsklimas (s. o.), noch ergänzt dadurch, dass von den Lehrpersonen nach dem Kontroversprinzip unterrichtet wird, d. h. auch unterschiedliche Sichtweisen im Unterricht vorgestellt werden. Die gefundenen Effekte zeigten sich auch unabhängig von der Schulform und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft (Watermann 2003, S. 365). In eigenen Analysen mit den Daten der Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wurde der Einfluss des *demokratischen Unterrichtsklimas* auf die Entwicklung des politischen Wissens auf der Schulebene über drei Jahre (2003–2006) berechnet. Die Mehrebenenanalysen bezogen die Individual-, Klassen- und Schulebene mit ein, das politische Wissen wurde auf der Schulebene (Effekt des politischen Wissens 2003 auf das politische Wissen 2006), das demokratische Unterrichtsklima auf der Unterrichtsebene modelliert. Dabei zeigte sich, dass das politische Wissen von Schülerinnen und Schülern der 8. und 10. Jahrgangsstufe einer Schule im Jahre 2003 das politische Wissen von Schülerinnen und Schülern der gleichen Schule und der gleichen Jahrgangsstufen im Jahre 2006 gut vorhersagt. Darüber hinaus hat aber auch das *demokratische Unterrichtsklima* in der Klasse einen signifikanten Effekt auf das politische Wissen der Schülerinnen und Schüler (Kuhn/Buhl 2011).

In diesem Zusammenhang ist wichtig zu wissen, dass Schulen sich generell in Bezug auf das politische Wissen ihrer Schülerschaft stark unterscheiden. So konnten in unseren Analysen 38 Prozent der Varianz im politischen Wissen der Schülerinnen und Schüler auf die jeweils besuchte Schule zurückgeführt werden. Diese Unterschiede sind zum großen Teil auch auf die Schulform zurückzuführen. So haben Gymnasiasten ein deutlich höheres politisches Wissen im Vergleich zu Haupt-, Real-, Gesamtschülern. Im Unterschied dazu kann die Varianz im *Selbstkonzept politischer Fähigkeiten* der Schülerinnen und Schülern lediglich zu 9 Prozent durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule bzw. Schulform erklärt werden. Hier zeigen schulische Faktoren, wie das demokratische Unterrichtsklima, auch keinen Effekt, das Selbstkonzept scheint sich stärker im Zusammenhang mit Faktoren außerhalb der Schule zu entwickeln (Buhl et al. 2013).

Die Funktion von Schule, politisches Wissen zu vermitteln, ist jedoch von grundlegender Bedeutung für viele weitere Faktoren politischer Identitätsbildung, die mit politischem Wissen in Zusammenhang stehen. In den Auswertungen der deutschen Daten der „Citizenship Education“-Studie zeigte sich die Bedeutung des politischen Wissens als ein zentraler Prädiktor für diverse Variablen der politischen Identitätsbildung wie politisches Interesse, Erfüllung demokratischer Pflichten, weniger politische Apathie, weniger rechtsextremistische Einstellungen, und stärkere Befürwortung der Gleichstellung von Frauen (Oesterreich 2002, S. 205 ff.). Die Auswertung der BLK-Daten hat gezeigt, dass das politische Wissen sowohl auf der individuellen als auch auf der Klassenebene der stärkste Prädiktor für weniger rechtsextremistische Einstellungen ist; d. h. politisches Wissen hat eine Schutzfunktion in Bezug auf rechtsextremistische Einstellungen (Kuhn/Buhl 2011, S. 271 f.). Dass rechtsextremistische Einstellungen mit der Problematik

von mangelndem politischen Wissen und Demokratieverständnis zusammenhängen, zu diesem Ergebnis kam auch Fend in seiner Konstanzer Längsschnittstudie (Fend 1991).

Befunde der Life-Studie, eine Fortführung der *Konstanzer Längsschnittstudie*, bei der Jugendliche Anfang der 1980er Jahre, und dann 20 Jahre (2002), sowie 30 Jahre später (2012) wieder befragt wurden, konnten über 20 Jahre hinweg einen positiven Effekt des Schulklimas auf die toleranten Einstellungen gegenüber Ausländern nachweisen. Schülerinnen und Schüler, die sich im Jahre 1983 im Alter von etwa 16 Jahren in einer Schule mit einem positiven sozialen Schulklima befanden (Beteiligungschancen, Vertrauen, Vermeidung leistungsbezogener Diskriminierung etc., siehe hierzu Grob 2007, S. 785), zeigten 20 Jahre später im Alter von etwa 35 Jahren tolerantere Einstellungen gegenüber Ausländern. Die Effekte sind tendenziell eher schwach, aber statistisch nachweisbar (ebd.).

3.2 Schulform und politische Identitätsbildung

Einer der stabilsten Befunde in Bezug auf die Bedeutung von Schule im Zusammenhang mit der politischen Identitätsbildung sind die seit Jahrzehnten weltweit gefundenen Unterschiede im Bildungsniveau der Schulen, d. h. Unterschiede zwischen den Schultypen bzw. Schulformen. Die besuchte Schulform gehört mit zu den stärksten Prädiktoren für politisches Wissen und demokratische Urteilsfähigkeit, politisches Interesse, Selbstkonzept politischer Kompetenzen, tolerante und egalitäre Einstellungen gegenüber gesellschaftlichen Gruppen, politisches und soziales Engagement und Engagementbereitschaft (z. B. Torney et al. 1975; Fend 1991; Hoffmann-Lange 1995; Gille et al. 2000; Torney-Purta et al. 2001; Kuhn et al. 2001; Oesterreich 2002; Abs et al. 2007; Kuhn/Buhl 2011; Buhl et al. 2013). So fand Fend (1991) in der Konstanzer Längsschnittstudie Anfang der 1980er Jahre große Unterschiede zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten in Bezug auf politisches Wissen im Sinne von Analyse- und Urteilsfähigkeit. Während nur etwa 10–30 % der Hauptschüler überhaupt ein rudimentäres politisches Verständnis entwickelt hatten, war dies bei 60–80 % der Gymnasiasten der Fall. Gymnasiasten hatten in der 6./7. Klasse bereits ein besseres Verständnis für demokratische Prozesse entwickelt als Hauptschüler in der 9. Klasse (Fend 1991, S. 171 ff.; 2000, S. 392 ff.). Die Analysen der deutschen Daten von „Citizenship Education“ kamen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass – neben der Geschlechtszugehörigkeit – die besuchte Schulform der 14jährigen Jugendlichen einer der stärksten Prädiktoren für insgesamt 19 untersuchte Variablen der politischen Identitätsbildung war; dabei schnitten Gymnasiasten z. T. deutlich besser ab als die Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen (Oesterreich 2002, S. 202). Die Effekte der Schulbildung bzw. der besuchten Schulform sind auch im späteren Erwachsenenleben noch nachweisbar, Längsschnittanalysen der Daten der Life-Studie konnten dies über einen Zeitraum von

20 Jahren (15–35 Jahre) z. B. für politisches Interesse, politische Wertvorstellungen und politische Toleranz gegenüber Ausländern zeigen (Grob 2007; 2009).

Schulformunterschiede sind auch auf die sog. Eingangsselektivität der Schülerschaften zurückzuführen, d. h. darauf, dass in höheren Schulformen, besonders den Gymnasien, deutlich mehr Schülerinnen und Schüler aus höheren sozialen Schichten zu finden sind, die politisches Wissen sowie bestimmte politische Orientierungen und politische Identifikationen bereits mitbringen. Die Schulformunterschiede verschwinden jedoch nicht vollständig, wenn auf die soziale Herkunft der Schülerschaft kontrolliert wird, sondern zeigen sich auch unabhängig davon (z. B. Oesterreich 2002; Noack 2003; Baumert et al. 1999). In diesem Zusammenhang sprechen Baumert et al. (1999) von Schulformen als *differentiellen Entwicklungsmilieus*. So entwickeln sich Schülerinnen und Schüler in Gymnasien auch unabhängig von ihrer sozialen Herkunft besser als Schülerinnen und Schüler in anderen Schulformen. Ob und inwieweit dieser Schulformeffekt im Rahmen der politischen Identitätsbildung auf die oben genannten Variablen eines demokratischen Klassen- und Schulklimas zurückgeführt werden kann, müsste empirisch noch genauer untersucht werden.

4 Familie, Peers, Medien

In der Forschung zur politischen Sozialisation und politischen Identitätsbildung wird in erster Linie auf die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen Familie (Eltern), Gleichaltrige (Peers), Schule und Medien eingegangen, vor allem stellt sich häufig die Frage nach der relativen Bedeutung von Familie und Schule. Ähnlich wie bei der Sozialisationsinstanz Schule galt die Familie bis in die 1970er Jahre hinein als mächtige und einflussreiche Vermittlungsinstanz von politischen Orientierungen, Werten und Normen (vgl. Wasmund 1982; Geißler 1996). Nach einer Phase, in der der Familie wiederum gar keine Relevanz zugesprochen wurde, hat sich die Einschätzung auf einem mittleren Niveau festgesetzt: „Die Familie ist nicht mehr allmächtig, aber sie ist auch heute noch mächtig“, so das Fazit von Geißler (1996, S. 66) zur Bedeutung der Familie in Bezug auf die politische Sozialisation. Dabei wird die Bedeutung von Familie im Allgemeinen höher eingeschätzt als die Bedeutung von Schule (siehe hierzu: Wasmund 1982; Geißler 1996; Hopf/Hopf 1997; Grob 2007). Zum einen bestimmt die Familie ganz entscheidend den Verlauf der Bildungskarriere, wobei eine höhere Schulbildung mit vielen Aspekten der politischen Identitätsbildung korrespondiert (s. o.). Zum anderen ist die Familie auch ein zentraler *Ort des politischen Gesprächs*, hier werden gemeinsam Nachrichten geschaut und diskutiert, Eltern sind häufige Gesprächspartner und gefragte Ratgeber in Bezug auf politische Themen. Im Gegensatz dazu kommt den Lehrkräften in der Schule als Gesprächspartner und Ratgeber nur eine marginale Bedeutung zu (siehe hierzu: Fend 1991, S. 235; Fend 2005, S. 394; Zinnecker/Fischer 1992,

S. 292; Oesterreich 2002, S. 92 ff.). Ein weiterer Aspekt betrifft die Vorbildfunktion von Eltern. So sind die Übereinstimmungen zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern in der Parteiidentifikation und der Parteiwahl sehr hoch, weshalb häufig auch von „Parteienvererbung“ gesprochen wird. In einer eigenen Längsschnittstudie zum Erstwählerverhalten konnten ebenfalls hohe Übereinstimmungen zwischen Eltern und Kindern im Wahlverhalten bei der Bundestagswahl 1998 gefunden werden, die noch weiter anstiegen, wenn in der Familie häufig über Politik gesprochen wurde, oder wenn beide Eltern die gleiche Partei präferierten (Kuhn et al. 2001; Schmid 2001). Neben der Vermittlung von politischen Orientierungen im Rahmen von manifesten Sozialisationsprozessen werden in der Familie aber auch viele weitere Merkmale der Persönlichkeit sozialisiert, die sich indirekt auf die Variablen der politischen Identitätsbildung im Sinne des *mündigen Bürgers* auswirken. Dieser Prozess wird als latente politische Sozialisation bezeichnet (Wasmund 1982; Geißler 1996) und umfasst solche Persönlichkeitsmerkmale sowie Selbst- und Sozialkompetenzen, die auch im erweiterten Konzept des demokratisch handlungsfähigen Bürgers diskutiert werden.

Neben der Familie spielen auch die gleichaltrigen Freunde, der Freundeskreis, die Clique, oder mit zunehmendem Alter auch der feste Freund bzw. die feste Freundin eine Rolle im Prozess der politischen Identitätsbildung (Sünker 1996). Die empirische Befundlage ist hier relativ schmal, neben den Eltern sind gleichaltrige Freunde sehr wichtige Bezugspersonen, an denen Jugendliche sich orientieren (Oswald/Uhlendorff 2008). Sie sind wichtige Gesprächspartner und haben auch eine Vorbildfunktion, so wird politisches und soziales Engagement häufig durch Freunde angeregt, die sich bereits engagieren (Gaskin et al. 1996; Stecher/Zinnecker 2000; Kuhn/Schmid 2002), oder sie beeinflussen sich in Bezug auf das Wahlverhalten (Schmid 2001). In einer eigenen Studie konnten hohe Übereinstimmungen zwischen Freunden in Bezug auf das Wählen von rechtsextremistischen Parteien und auf die Bereitschaft zur politischen Gewalt gefunden werden (Kuhn 2004). Freundschaften und Cliquen entstehen und entwickeln sich häufig in der Schule, weshalb auch hier – wie bei der Familie – eine gewisse Konfundierung der Effekte von Schule und Gleichaltrigen vorliegen dürfte.

Nicht zuletzt wird der Einfluss der Medien auf die politische Sozialisation diskutiert (Kuhn 2000). Medien sind für Jugendliche die Hauptquellen politischer Information, danach gefragt geben Jugendliche häufig an, dass sie in erster Linie von den Medien in ihren politischen Meinungen oder in ihrem politischen Verhalten beeinflusst werden (Oswald/Kuhn 2003). In der empirischen Forschung werden positive Zusammenhänge zwischen einer politisch informierenden Mediennutzung und politischem Interesse, Selbstkonzept politischer Kompetenz und politischer Wirksamkeit, sowie politischem Verhalten (z. B. sich an Wahlen beteiligen) und politischen Verhaltensbereitschaften gefunden (zusammenfassend Kuhn 2000). Auch haben neue Medien wie das Internet eine große Bedeutung hinsichtlich neuer politischer Beteiligungsformen (Deutsche Shell 2002; Buhl/

Kuhn 2003). Da die Mediennutzung in Familie, Freundeskreis und Schule sozialisiert wird, dürften auch hier viele Zusammenhänge konfundiert sein.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Der Beitrag befasst sich mit der Bedeutung von Schule im Prozess der politischen Identitätsbildung im Jugendalter. Zunächst wird das Konzept der politischen Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter vorgestellt, bei dem entwicklungspsychologische Theorien der Identitätsentwicklung in der Adoleszenz verbunden werden mit den Annahmen der systemtheoretisch orientierten politischen Sozialisationsforschung. In diesem Ansatz ist politische Sozialisation in der demokratisch verfassten Gesellschaft heute als ein zentrales Medium der Identitätsentwicklung konzipiert (Fend 1991, S. 242). Orientiert am Idealbild des mündigen Bürgers werden psychische Dispositionen und Identifikationen formuliert, die individuell angestrebt und gesellschaftlich erwartet werden können; dies sind politisches Interesse, sowie politische Analyse-, Kritik- und Handlungsfähigkeit als abhängige Variablen der politischen Identitätsbildung. Die Diskussion um den demokratisch handlungsfähigen Bürger vs. mündiger Bürger verweist auf die Problematik der Engführung dessen, was als Aufgabe der politischen Identitätsbildung bezeichnet werden kann. Hier werden viele weitere Kompetenzen genannt, die für die demokratische Handlungsfähigkeit in einer Zivilgesellschaft notwendig und bedeutsam sind, besonders Selbst- und Sozialkompetenzen wie Perspektivenübernahme, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit, Konfliktfähigkeit. Solange noch kein theoretisch gut begründetes und empirisch umsetzbares Kompetenzmodell demokratischer Handlungsfähigkeit entwickelt ist, bleibt unklar und umstritten, wie das Verhältnis zwischen Selbst-, Sozial- und Politikkompetenz bestimmt werden kann. Sind die Selbst- und Sozialkompetenzen unabhängige Variablen, die Politikkompetenzen vorhersagen, oder sind sie selbst abhängige, also Zielvariablen der politischen Sozialisation und politischen Identitätsbildung? Im vorgestellten Konzept des „Community Service“-Ansatzes z. B. bilden die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen der Identitätsbildung die Zielvariablen, Prädiktoren sind hier politisches oder soziales Engagement, das sich positiv auf die Entwicklung dieser Kompetenzen auswirken kann.

Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass im Konzept der demokratischen Handlungsfähigkeit die politische Dimension verloren geht. So kam die Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ zu dem Ergebnis, dass bei einem großen Teil der Lehrkräfte ein verkürztes Verständnis von demokratischer Handlungsfähigkeit vorherrschte, das sich auf den interpersonalen Raum bezog, und die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellte (Abs et al. 2004; Klieme et al. 2004; vgl. Schmid/Watermann 2009, S. 891). Während Oesterreich (2002, S. 277) demokrati-

sche Kompetenz als *individualpsychologische Disposition* für demokratisches Handeln konzipiert, bezeichnen Biedermann und Reichenbach (2009) die *politische Urteilskompetenz* und Reinhardt (2009) die *Konfliktfähigkeit* – in Bezug den öffentlichen Konflikt als angemessenen Modus der Politik einer modernen pluralistischen Gesellschaft (ebd., S. 863) – als zentrale Kompetenz.

In der empirischen Forschung zum Einfluss von Schule auf die politische Sozialisation und politische Identitätsbildung stehen in den hier ausgewählten Studien die von Fend (1991) aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen und den Lernzielen der politischen Bildung abgeleiteten Konzepte und Variablen im Zentrum – u.a. politisches Wissen im Sinne von Analyse- und Urteilsfähigkeit, politisches Interesse, politische Wirksamkeit und politisches Vertrauen, Bereitschaft zu politischem und sozialem Engagement, rechtsextremistische Einstellungen, Einstellungen gegenüber den Rechten von Ausländern. Als Einflussfaktoren werden diverse Indikatoren eines *demokratischen Schul- und Unterrichtsklimas* untersucht. Einer der stabilsten Befunde betrifft den Zusammenhang zwischen einer Vielzahl von Variablen der politischen Identitätsbildung und einem *demokratischen Unterrichtsklima*, in dem Schülerinnen und Schüler zu Diskurs und Kontroverse aufgefordert und ermuntert werden, sich eigene Meinungen zu bilden, ihre Meinung frei zu äußern, die Meinungen anderer zu respektieren, und auch der Lehrkraft zu widersprechen. Auch wenn die Effektstärken zumeist nicht besonders stark ausfallen, überzeugen die Befunde doch durch ihre konstante Replikation, ihre Konsistenz unter Kontrolle von weiteren Einflussfaktoren (wie z.B. soziale Herkunft, Geschlecht, Schultyp), sowie durch den Nachweis auf Klassen- und Schulebene, und in wenigen Studien auch den Nachweis in einem längsschnittlichen Design. Für ein demokratisches Schulklima mit Partizipationsmöglichkeiten, positiven Sozialbeziehungen (wertschätzender Umgang, Selbstwirksamkeitserfahrungen), und gelebten demokratischen Prinzipien können ebenfalls tendenziell eher schwache, aber signifikant positive Effekte auf Variablen der politischen Identitätsbildung gefunden werden. Dabei sind die Effekte des demokratischen Schul- und Unterrichtsklimas konfundiert mit anderen Einflussvariablen des Sozialisationskontextes wie besuchte Schulform, soziale Herkunft, Geschlecht, Politisierung des Elternhauses und des Freundeskreises, politische Mediennutzung. Solche Variablen werden in der Forschung häufig kontrolliert, was die Ergebnisse zum Einfluss des demokratischen Schulklimas in ihrer Bedeutung stärkt. Die Bedeutung von Schule zeigt sich am stärksten im Bereich des politischen Wissens im Sinne von Analyse- und Urteilsfähigkeit, hier sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen und Schulformen am größten. Dies ist auch deshalb bedeutsam, weil politisches Wissen in einem positiven Zusammenhang mit einer Vielzahl weiterer relevanter Variablen der politischen Identitätsbildung steht. In Zukunft sollten Ganztagschulen in Deutschland, deren Zahl immer größer wird, ihre Potenziale stärker nutzen und Angebote entwickeln, die Prozesse der politischen Identitätsbildung anregen und stärken können.

Literatur

- Abs, Hermann, Josef; Diedrich, Martina; Klieme, Eckard (2004): Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. In: *dipf informiert*, 6, S. 2–6
- Abs, Hermann Josef; Roczen, Nina; Klieme, Eckhard (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben (Materialien zur Bildungsforschung Bd. 19). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung
- Baumert, Jürgen; Köller, Olaf; Schnabel, Kai (1999): Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? Erwiderung auf die Expertise „Zur Messung sozialer Motivation in der BIJU-Studie“ von Georg Lind. Berlin Max Planck Institut für Bildungsforschung
- Beutel, Wolfgang; Buhl, Monika; Fauser, Peter; Veith, Hermann (2009): Demokratiekompetenz durch Demokratieverstehen – Überlegungen zur Konstruktion eines Instruments zur Messung „demokratischer Verstehensintensität“. In: Wolfgang Beutel; Peter Fauser (Hrsg.): *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 177–208
- Biedermann, Horst (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster: Waxmann
- Biedermann, Horst; Reichenbach, Roland (2009): Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), S. 872–886
- Buhl, Monika; Kuhn, Hans Peter (2003): Jugendspezifische Formen politischen und sozialen Engagements. In: Heinz Reinders; Elke Wild (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, S. 85–109
- Buhl, Monika; Kuhn, Hans Peter (2005): Erweiterte Handlungsräume im Jugendalter: Identitätsentwicklung im Bereich gesellschaftlichen Engagements. In: Beate Schuster; Hans Peter Kuhn; Harald Uhlendorff (Hrsg.): *Entwicklung in sozialen Beziehungen: Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft*. Stuttgart: Lucius & Lucius/BRO, S. 217–237
- Buhl, Monika; Kuhn, Hans Peter; Abs, Hermann, Josef (2013): Bedingungen der Entwicklung von politischem Wissen und politischem Kompetenzerleben. In: Hans Berkessel; Wolfgang Beutel; Hannelore Faulstich-Wieland; Hermann Veith (Hrsg.): *Jahrbuch Demokratiepädagogik. Neue Lernkultur und Genderdemokratie 2013/14*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 209–219
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt a. M.: Fischer
- Diedrich, Martina (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. Münster: Waxmann
- Easton, David (1975): A Re-Assessment of the Concept of Political Support. In: *British Journal of Political Science*, 5, S. 435–457
- Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum BLK-Modellprogramm. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

- Eder, Ferdinand (2006): Schul- und Klassenklima. In: Detlef H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 622–631
- Erikson, Erik H. (1950): *Childhood and Society*. New York, London: W. W. Norton & Company
- Erikson, Erik H. (1968): *Identity, Youth and Crisis*. New York, London: W. W. Norton & Company
- Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne; Bd. 2). Bern, Stuttgart: Huber
- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Flanagan, Connie A.; Sherrod, Lonnie R. (1998): Citizenship: Youth Growing up in a Global Environment. In: *Journal of Social Issues*, 54
- Gaskin, Katharine; Smith, Justin Davis; Paulwitz, Irmtraut (1996): *Ein neues bürgerliches Europa: Eine Untersuchung zur Verbreitung und Rolle von Volunteering in zehn Ländern*. Freiburg: Lambertus
- Geißler, Rainer (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Bernhard Claußen; Rainer Geißler (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation*. Opladen: Leske+Budrich, S. 51–70
- Gille, Martina; Kleinert, Corinna; Ott, Sybille (1995): Lebensverhältnisse. In: Ursula Hoffmann-Lange (Hrsg.): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1*. Opladen: Leske+Budrich, S. 23–83
- Gille, Martina; Krüger, Winfried (Hrsg.) (2000): *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich
- Grob, Urs (2009): Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In: Helmut Fend; Fred Berger; Urs Grob (Hrsg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329–372
- Grob, Urs (2009): Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), S. 774–799
- Havighurst, Robert J. (1948): *Developmental Tasks and Education*. New York: Davoid McKay
- Hess, Robert D.; Torney, Judith V. (1967): *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago: Aldine
- Himmelfmann, Gerhard (2005): *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. überarb. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.) (1995): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1*. Opladen: Leske + Budrich
- Hopf, Christel; Hopf, Wulf (1997): *Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim, München: Juventa

- Klieme, Eckhard; Hermann Josef; Diedrich, Martina (2004): Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Kuhn, Hans Peter (2000): Mediennutzung und politische Sozialisation. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und politischer Identitätsbildung im Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich
- Kuhn, Hans Peter (2004): Adolescent voting for right-wing extremist parties and readiness to use violence in political action: parent and peer contexts. In: *Journal of Adolescence*, 27(5, Kiesner, Jeff; Kerr, Margret (Hrsg.): Families, peers and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior), S. 561–581
- Kuhn, Hans Peter; Buhl, Monika (2006): Persönlichkeitsentwicklung durch gesellschaftliches Engagement im Jugendalter. In: *Journal für politische Bildung*, 1/06 (Schwerpunkt: Sozialerfahrungen. Gesellschaftliches Engagement im Jugendalter), S. 30–38
- Kuhn, Hans Peter; Buhl, Monika (2011): Schulische Bedingungen der Entwicklung von politischem Wissen und demokratischen Einstellungen. In: Luise Ludwig; Helga Luckas; Franz Hamburger; Stefan Auenanger (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 261–275
- Kuhn, Hans Peter; Fischer, Natalie (2014): Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: *Schulpädagogik-heute*, 5 (Heft 9: Beziehungen in Unterricht und Schule)
- Kuhn, Hans Peter; Schmid, Christine (2002): Bedingungen politischen und sozialen Engagements von GymnasiastInnen in Brandenburg. In: *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 10 (Bürgerschaftliches Engagement und Psychologie), S. 53–76
- Kuhn, Hans Peter; Weiss, Karin; Oswald, Hans (Hrsg.) (2001): *Jugendliche Wähler in den neuen Bundesländern. Eine Längsschnittstudie zum Verhalten von Erstwählern bei der Bundestagswahl 1998*. Opladen: Leske + Budrich
- Marcia, James E. (1980): Identity in adolescence. In: Joseph Adelson (Hrsg.): *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, S. 159–187
- Noack, Peter (2003): Schultypspezifische Variation politisch-sozialer Toleranz – nur eine Frage der Selektion? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(4), S. 343–355
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (1995): Jugendalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion, S. 310–395
- Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich
- Oswald, Hans; Kuhn, Hans Peter (2003): Erstwähler in den neuen Bundesländern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B15, S. 18–25
- Oswald, Hans; Uhlenhorff, Harald (2008): Die Gleichaltrigen. In: Rainer K. Silberstein; Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklung, Band 5: Psychologie des Jugendalters*. Göttingen: Hogrefe, S. 189–228

- Preiser, Siegfried (1994): Überzeugungen und Einstellungen: Weltanschauliche, religiöse und politische Glaubenssysteme. In: Klaus Schneewind (Hrsg.): *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 345–373
- Reinhardt, Sibylle (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), S. 860–871
- Schmid, Christine (2001): Der Einfluss von Eltern und Gleichaltrigen auf das Wahlverhalten von Erstwählern. In: Hans Peter Kuhn; Karin Weiss; Hans Oswald (Hrsg.): *Jugendliche Wähler in den neuen Bundesländern. Eine Längsschnittstudie zum Verhalten von Erstwählern bei der Bundestagswahl 1998*. Opladen: Leske + Budrich, S. 151–183
- Schmid, Christine; Watermann, Rainer (2009): Demokratische Bildung. In: Rudolf Tippelt; Bernhard Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung (2. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 881–897
- Sherrrod, Lonnie; Flanagan, Connie A.; Youniss, James (2002): Dimensions of Citizenship and Opportunities for Youth Development: The What, Why, When, Where and Who of Citizenship Development. *Applied Developmental Science*, 6
- Stecher, Ludwig; Zinnecker, Jürgen (2000): Gesellschaftliches Engagement Jugendlicher und junger Erwachsener: Einblicke in die Tradition der Shell Jugendstudien. In: Hans Peter Kuhn; Harald Uhlenndorff; Lothar Krappmann (Hrsg.): *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 133–150
- Sünker, Heinz (1996): Informelle Gleichaltrigen-Gruppen im Jugendalter und die Konstitution politischen Alltagsbewußtsein. In: Bernhard Clausen; Rainer Geißler (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation*. Opladen: Leske + Budrich, S. 101–111
- Torney, Judith V.; Oppenheim, Abraham N.; Farnen, Russell F. (1975): *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. New York: Wiley
- Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Oswald, Hans; Schulz, Wolfram (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA
- Wasmund, Klaus (1982): Ist der politische Einfluß der Familie ein Mythos oder eine Realität? In: Bernhard Clausen; Klaus Wasmund (Hrsg.): *Handbuch der politischen Sozialisation*. Braunschweig: Agentur Pederson, S. 23–63
- Watermann, Rainer (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(4), S. 356–370
- Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz
- Yates, Miranda; Youniss, James (1996): A Developmental Perspective on Community Service in Adolescence. *Social Development*, 5, S. 85–111
- Yates, Miranda; Youniss, James (Hrsg.) (1999): *Roots of Civic Identity. International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*. Cambridge: Cambridge University Press

- Youniss, James; Yates, Miranda (1997): *Community Service and Social Responsibility in Youth*. Chicago: University of Chicago Press
- Zinnecker, Jürgen; Fischer, Arthur (1992): *Jugend '92 – Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland* (Bd. 1). Opladen: Leske + Budrich

Möglichkeiten und Restriktionen demokratisch-politischer Identitätsarbeit in der Institution Schule

Stefan Hahn

1 Einleitung

Schulen sind Einrichtungen für Massennlernprozesse. Sie sind in modernen Gesellschaften Institutionen der systematischen Vergesellschaftung nachwachsender Generationen. Diese Vergesellschaftung findet heute unter Bedingungen statt, die sich mit Schlagworten wie Individualisierung, Pluralisierung, Freisetzung etc. beschreiben lassen und Voraussetzungen, Formen und Fluchtpunkte schulischer Bildungsprozesse – d. h. die Entwicklung, Veränderung oder bewusste Aufrechterhaltung der Selbst- und Weltverhältnisse einer Person anhand normierter Gegenstände – betreffen. Angesichts dieser veränderten Bedingungen wird in diesem Beitrag dafür argumentiert, schulische Lehr- und Lernprozesse als Arbeit an den Entwicklungsaufgaben nachwachsender Generationen auszurichten, d. h. an Prozessen der Identitätsarbeit in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen.

Insbesondere für die politische Bildung in der Schule hieße dies, Schülerinnen und Schüler zur Identitätsarbeit anzuregen und gemäß grundlegender Werte der politischen Legitimität und sozialen Anerkennung in Aushandlungsprozessen zu kultivieren sowie Schülerinnen und Schüler auch jenseits institutionalisierter Formen der politischen Partizipation durch aktives interessen- und gemeinwohlorientiertes Handeln in die Gestaltung ihrer Welt einzubinden. Ein solcher demokratiepädagogischer Zugang zur politischen Bildung begreift Schule als Sozialisationsinstanz, die Jugendliche adäquat ausstattet, damit sie ihre Identitätsarbeit unter veränderten sozialen Zusammenhängen und Lebenslagen erfolgreich leisten, Identitätskrisen meistern und Identitätsprojekte realisieren können.

In diesem Beitrag werden vor dem Hintergrund der Identitätstheorie von Heiner Keupp und der Theorie reflexiver Modernisierung von Ulrich Beck (Kap. 2) die gesellschaftlichen Funktionen der Schule nach Helmut Fend kritisch betrachtet (Kap. 3), um sodann einige an den normativen Prämissen der Demokratie-

pädagogik anknüpfende Denkanstöße für demokratisch-politische Identitätsarbeit in der Schule zu formulieren (Kap.4).

2 Identitätsarbeit und Vergesellschaftung in modernen Gesellschaften

Solange gesellschaftliche Prozesse der Wirtschaft, Politik und Verwaltung weitgehend innerhalb eines Nationalstaates organisiert werden konnten, war die individuelle Lebensführung noch in einem relativ stabilen kulturellen Rahmen eingebettet. Dieser Rahmen vermittelte der Mehrheit der Menschen Sicherheit, Klarheit und soziale Kontrolle; er gewährleistete relativ gesicherte Einbindungen in lokale Netzwerke, die gelungene individuelle und soziale Identität absichern halfen, indem sie die Konstruktion kollektiver Identitäten und Lebensmuster mit hoher Selbstverständlichkeit in Raum und Zeit verorteten.

Durch Globalisierungsprozesse, „[...] in deren Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden“ (Beck 1998, S. 28 f., Herv. i. O.), wurden traditionelle Formen der lokalen Einbindung vielfach unterwandert, obgleich sie auch eine Vielzahl von Optionen schufen, neue Werte, Zugehörigkeiten und Lebensmuster zur Grundlage der eigenen Identität zu machen. Wie Beck (1986) mit seiner Individualisierungsthese herausstellt, geht die Pluralisierung von möglichen und realen Lebensentwürfen einher mit der Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge. Dies korrespondiert mit dem Verlust von traditionellen Sicherheiten in Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen und verlangt nach einer neuen Art der sozialen Einbindung (vgl. ebd., S. 206). Durch Individualisierungsprozesse werden Gesellschaftsmitglieder nicht nur sozial freigesetzt, sondern auch zur Wahl von Alternativen verpflichtet. Denn angesichts der Zwänge des Bildungs-, Arbeits- und Konsummarktes müssen sie zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen, die unsere Gesellschaft ihnen bietet, und zugleich das Risiko selbst tragen, sich ggf. falsch zu entscheiden.

Der Diskurs um die reflexive Modernisierung hat die Vorstellung befördert, „dass jede gesicherte und essentialistische Konzeption der Identität, die seit der Aufklärung den Kern oder das Wesen unseres Seins zu definieren und zu begründen hatte, der Vergangenheit angehört“ (Hall 1994, S. 181) und Identität vielmehr „als das individuelle Rahmenkonzept einer Person [verstanden wird, S. H.], innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient“ (Keupp et al. 2002, S. 60). Identität ist daher als Prozessgeschehen beständiger „alltäglicher Identitätsarbeit“ zu betrachten:

„Identitätsarbeit hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. [...] Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum ‚Selbsttätigwerden‘ oder zur ‚Selbsteinbettung‘. In Projekten bürgerschaftlichen Engagements wird diese Fähigkeit gebraucht und zugleich gefördert. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von Außen am Kriterium der Anerkennung“ (Keupp 2012, S. 96).

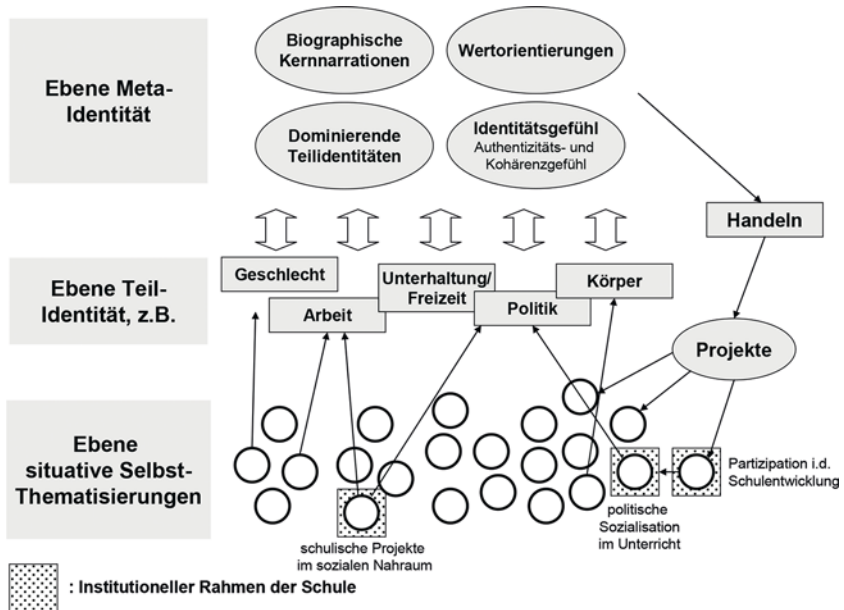
In ihrer Identitätsarbeit müssen Subjekte Erfahrungsfragmente in einem für sie sinnhaften Zusammenhang verknüpfen; sie versuchen im Rahmen ihrer Identitätsarbeit aktiv situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen (Keupp et al. 2002, S. 60). Teilidentitäten beziehen sich auf verschiedene Handlungsbereiche, in denen das Subjekt Verpflichtungen eingeht und Ziele, Werte und Überzeugungen entwickelt; sie sind das Ergebnis der Integration selbstbezogener situationaler Erfahrungen „in ein Bild des Subjekts von sich selbst, in dem viele Facetten seines Tuns übersituative Konturen erhalten“ (ebd., S. 218).

In der Identitätsarbeit sind ein strategisches Vorgehen und die Definition persönlicher Projekte wichtig, um den Unsicherheiten und Anforderungen moderner Gesellschaften zu begegnen. Eine gelingende Überführung von Entwürfen in Projekte, die Sinnhaftigkeit dieser Projekte und ihre Realisierung sind Grundlagen des Kohärenzgefühls – das ist das Gefühl einer Person, das Alltagsleben bewältigen zu können und zu verstehen, was mit ihr passiert.

Keupp (2012) zufolge geht es bei der Identitätsarbeit immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ – dem Vertrauen in die eigene Kompetenz zur Wahrung von Kontinuität und Kohärenz – und dem gesellschaftlichen „Außen“ – der Produktion einer individuellen sozialen Verortung, die dem Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit geschuldet ist. Eine gelingende Identitätsarbeit ermöglicht dem Subjekt daher das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit (vgl. Keupp et al. 2002).

In modernen Gesellschaften unterliegen die Verhältnisse sozialer Wertschätzung jedoch dem permanenten Bemühen, die eigene Lebensweise und den Wert der damit verknüpften Fähigkeiten unter Einsatz symbolischer Gewalt anzuheben (vgl. Honneth 1992). Dies kann eine Spaltung der Gesellschaft in Zonen der Inklusion, der Gefährdung oder Verwundbarkeit und Zonen der Ausschließung oder Exklusion führen (vgl. Castel 2000, S. 13) und impliziert, dass Kinder und Jugendliche teilweise in Lebenslagen und Entwicklungsmilieus sozialisiert werden, in denen es Barrieren beim Zugang zu notwendigen Verwirklichungschancen gibt, in denen soziale Identitäten angesichts mangelnder Quellen der Sinnschöpfung vielfach über Ausgrenzung Anderer konstruiert werden und die letztlich das gesellschaftliche Integrationspotential der Demokratie gefährden.

Abbildung 2.1 Konstruktionen der Identitätsarbeit (vgl. Keupp 2012, S. 97, ergänzt durch die Felder, die Aktivitäten innerhalb des institutionellen Rahmens der Schule markieren)



Als Institutionen der systematischen Vergesellschaftung in modernen Gesellschaften müssten Schulen deshalb als Soziotope der Identitätsarbeit konzipiert sein, die

- kulturelle Bedeutungshorizonte aufzeigen, weil bestimmte Ziele und Möglichkeiten erst subjektiv bedeutsam werden können, wenn sie sich vor einem Horizont als wichtig und wertvoll präsentieren (Taylor 1996). Horizonte des Weltverstehens markieren in diesem Kontext, *was* in einer Gesellschaft *warum* als gut, wahr oder schön angesehen werden kann. Diese Horizonte sind dabei geschichtlich gewordene und sozial geteilte Horizonte, auf deren Hintergrund Jugendliche lernen, sinnvolle und wichtige Entscheidungen für sich selbst zu treffen und zu bestimmen, wer sie sind und welchen Zielen sie sich widmen. „Nur vor diesem geteilten Welthorizont bilden wir Identitäten aus“ (Henning 2012, S. 35);
- die gesellschaftliche Realität in pluralistischen Gesellschaften nicht verkennen und daher in allen Lerngruppen Heterogenität von sozioökonomischen, familiär-kulturellen, körperlichen, psychischen, leistungs- und interessen-

bezogenen Voraussetzungen zulassen, also inklusiv sind. Kulturelle Bedeutungshorizonte lassen sich vielleicht auch in homogenen Gruppen erschließen, erweitert werden sie aber durch verschiedene Perspektiven, die blinde Flecken einer Sichtweise aufzeigen oder zur kritischen Reflexion von problematischen Prämissen anregen. Auf diese Weise erweiterte Horizonte können auch dazu beitragen, dass Jugendliche lernen, in sozialer Verantwortung zu bestimmen, wer sie sind und was sie im Leben erreichen wollen;

- ihre pädagogische Praxis am Konzept der Entwicklungsaufgaben ausrichten. Die zentrale Idee des Konzepts der Entwicklungsaufgaben ist es, dass diese durch physische und psychische Reifung, gesellschaftliche Erwartungen, individuelle Zielsetzungen und Werte entstehenden Aufgaben gleichsam Lernaufgaben sind, die im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führen, die zur konstruktiven und zufriedenstellenden Lebensbewältigung in einer Gesellschaft notwendig sind (vgl. Havighurst 1948; Trautmann 2001). Je nach Entwicklungsstand einer Person stellen sich ihr (teilweise parallel und einander überlagernd) unterschiedliche Entwicklungsaufgaben, die sensitive Perioden des Lernens markieren, die in der Schule herausgefordert und genutzt werden können. Heute lassen sich für Jugendliche Entwicklungsaufgaben in vier großen Bereichen der intellektuellen und sozialen Kompetenz, der Geschlechtszugehörigkeit, der selbstständigen Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes und der Werte- und Normensysteme unterscheiden (Hurrelmann 2012). Entwicklungsaufgaben sind aus soziologischer Perspektive durch die Übernahme von verantwortlichen und gesellschaftlichen Mitgliedsrollen charakterisiert. Aus Perspektive des Subjekts sind Entwicklungsaufgaben Anlässe, in verschiedenen lebensweltlichen und gesellschaftlichen Handlungsbereichen Ziele, Werte und Überzeugungen zu entwickeln und (im Sinne der Integration von Teilidentitäten) ggf. Verpflichtungen einzugehen. Aus schulpädagogischer Perspektive beschreiben Entwicklungsaufgaben die strukturelle Herausforderung, allen Schülerinnen und Schülern angesichts der Zumutung gesellschaftlicher Erwartungen an ihre Mitgliedsrollen in Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Realisierung von eigenen Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben und zur inneren Selbstschöpfung von Lebenssinn zu vermitteln.

3 Die gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule

Seit Einführung der Schulpflicht nimmt die Schule als staatliche Institution eine dauerhafte Bewältigung von Kernaufgaben einer Gesellschaft wahr. Fend (2006) beschreibt in seiner Neuen Theorie der Schule ihre Kernaufgabe als „gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturüber-

tragung“ (ebd., S. 29). Über das Bildungswesen wird jede neue Generation an den Stand des Wissens, der Fähigkeiten und der Werte einer Gesellschaft herangeführt. Das Bildungswesen wird jedoch nicht nur als Reproduktionsinstrument verstanden, sondern auch als ein Instrument des sozialen Wandels, insbesondere wenn es auf die Vermittlung von neuen Qualifikationen für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben einer Gesellschaft ausgerichtet wird. Fends Theorien der Schule (die „alte“ von 1980 und die „neue“ von 2006) sind für das Verständnis des Bildungssystems richtungsweisend. Man beruft sich insbesondere auf die darin beschriebenen Funktionen der Schule, das Geflecht von normativen Rahmenbedingungen darzustellen, die mit „imperativem Anspruch“ (Veith 2013, S. 168) die pädagogische Praxis in der Schule entscheidend beeinflussen.

Fend (2006) benennt in analytisch-beschreibender Absicht vier universale Aufgaben eines jeden Bildungswesens, die je nach Gesellschaftsform und Epoche jedoch sehr unterschiedlich ausgelegt werden können. Er nennt sie (1) Qualifikationsfunktion, (2) Allokationsfunktion, (3) Integrationsfunktion und (4) Enkulturationsfunktion. Ich werde sie im Folgenden skizzieren und insbesondere die Funktionen (2) bis (4) in Hinblick auf Implikationen für eine demokratiepädagogische Rahmung der Identitätsarbeit in der Schule kritisch kommentieren.

3.1 Die Qualifikationsfunktion der Institution Schule

Die Qualifikationsfunktion bezieht sich auf das Wirtschaftssystem einer Gesellschaft und umfasst die „Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung ‚konkreter‘ Arbeit erforderlich sind“ (Fend 2006, S. 50). Es geht bei der Qualifikationsfunktion auch um die Erziehung eines „Humankapitals“ im Sinne der Berufsfähigkeit der jüngeren Generation, die für Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse notwendig ist und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft aufrechterhält oder gar verbessert.

Unter den marktgesellschaftlichen Bedingungen kapitalistischer Systeme muss die Schule ökonomische Teilhabechancen gewährleisten, die angesichts technologischer Veränderungen innerhalb der meisten beruflichen Tätigkeitsfelder und der zunehmenden Flexibilisierung der Arbeitsmärkte (vgl. Bonvin/Galster 2010) m. E. nur auf eine Bildung relativ allgemeiner Grundlagen für alle weitergehenden Spezialisierungen abzielen kann, die u. a. Baumert (2002, S. 108 ff.) als „basale Kulturwerkzeuge“ beschreibt (Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz und die Selbstregulation des Wissenserwerbs), die aber auch extrafunktionale Einstellungen, Fähigkeiten und Tugenden wie z. B. Teamfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, kritische Urteilsfähigkeit und soziale Verantwortung enthält.

Da gerade die berufliche Tätigkeit für viele Menschen die Quelle ihrer dominanten Teilidentität darstellt, sollte die Qualifikation überdies die Fragen ins

Zentrum rücken, wie eine Orientierung des mit unterschiedlichen Kompetenzen und Interessen ausgestatteten Subjekts auf mögliche Karrierewege erfolgen kann und welcher sozialen und demokratischen Kompetenzen es bedarf, um zukünftige Arbeitsbedingungen nicht als gegeben hinzunehmen, sondern so mitzugestalten, dass ein positives Identitätsgefühl entwickelt und aufrechterhalten werden kann.

3.2 Die Allokationsfunktion der Institution Schule

Die Allokationsfunktion des Bildungswesens „bezieht sich direkt auf die Sozialstruktur der Gesellschaft, d. h. auf die soziale Gliederung einer Gesellschaft nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen“ (Fend 2006, S. 50). In modernen Gesellschaften werden mittels Zensuren, Prüfungen und schulischen Auswahlprozessen (Selektion) Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schülerschaft und ihren beruflichen Laufbahnen vorgenommen. Damit kanalisiert die Schule ihre Klientel in Schullaufbahnen, an deren Ende Schulabschlüsse mit unterschiedlicher Wertigkeit und unterschiedlichen Opportunitäten für die Absolventinnen und Absolventen stehen.

Selektion findet in Deutschland ihren äußeren Ausdruck in der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und wird vom Anspruch her grundsätzlich über die Bewertung und Benotung von individuellen Schülerleistungen vorgenommen. Die Allokationsfunktion steht damit unter den normativen Optionen von Offenheit, Leistungsgerechtigkeit und Mobilität, sie folgt der Norm des meritokratischen Prinzips. Damit ist die Idee gemeint, „dass die besten Plätze in der Gesellschaft denjenigen zustehen, die die Besten im Sinne der verdienstermaßen Leistungsfähigsten sind; die anderen müssen sich mit weniger guten Plätzen begnügen“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 92). In demokratischen Gesellschaften werden durch das meritokratische Prinzip Gerechtigkeitsansprüche zu realisieren versucht, indem über die leistungsorientierte Allokation legitimiert wird, dass knappe Güter überhaupt ungleich verteilt werden. Die regulative Idee ist dabei, dass Leistung und Erfolg richtig festgestellt und „ohne sozialständische oder klassengesellschaftliche Differenzattitüden“ (Veith 2013, S. 175) prämiert werden kann. Obwohl die Allokationsfunktion historisch der Aufhebung von Begrenzungen des Bildungsanspruchs (insb. des Adels gegenüber des aufstrebenden Bürgertums) zugunsten einer demokratischen Gesellschaft diene, erzeugt sie für die Identitätsarbeit Heranwachsender latente Antinomien, weil sie Orientierungen an Konkurrenz- und Leistungsprinzipien bereits fest im „heimlichen Lehrplan“ (Zinnecker 1975) der Schule verankert und die Entwürfe und Realisierungen persönlicher Projekte durch ein extrinsisches Belohnungs- und Bestrafungssystem überlagert. Diese latente Bedrohung des subjektiven Gefühls von Authentizität wird im deutschen Schulsystem durch Fehlallokationen verstärkt, die im Übergang von der meist vierjährigen Grundschule in das dreigliedrige System eine Quote von 50 %

erreicht (vgl. Edelstein 2013). Dies ist eine Schieflage der Anerkennungsverhältnisse und widerspricht einer anderen Funktion der Schule, die sich auf Ansprüche auf ökonomische Chancengleichheit, politische Gleichberechtigung, soziale Rechtsgleichheit und kulturelle Teilhabe aller bezieht.

3.3 Die Integrationsfunktion der Institution Schule

Die Integrationsfunktion der Schule steht in Bezug zum politischen System einer Gesellschaft. Die Schule soll Fend (2006, S. 50) zufolge zur Reproduktion der politischen Ordnung – insbesondere zur Sicherstellung der Legitimation der politischen Institutionen durch die „Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem“ und die „Stärkung des Vertrauens in seine Träger“ – und zur sozialen Integration „durch Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität“ beitragen.

Angesichts der fortschreitenden technischen Entwicklungen und Globalisierungsprozesse werden politische Fragen und Prozesse komplexer und sowohl die Institutionen der parlamentarischen Demokratie als auch Entscheidungsverfahren zunehmend intransparent – Crouch (2008) redet gar von einer „Postdemokratie“, weil jenseits von Wahlen und anderen intakten Verfahren einer Demokratie viele politische Entscheidungen in enger Kooperation mit ökonomischen Eliten, Verbänden und Lobbyisten abseits der öffentlichen Wahrnehmung getroffen werden. Entsprechend wenden sich auch immer mehr Jugendliche von der institutionalisierten parlamentarischen Politik ab (vgl. Schneekloth 2010, S. 143 f.). Der demokratische Parlamentarismus kann daher nicht die einzige Referenz für die Integrationsfunktion sein. Vielmehr beschreiben m. E. Vorstellungen einer starken Demokratie („strong democracy“ vgl. Barber 1994, 2001) einen adäquaten normativen Bezug zur politischen (oder besser: demokratisch-politischen) Bildung in der Schule, weil darin die Idee einer selbst verwalteten Gesellschaft zum Ausdruck kommt und die Zivilgesellschaft als vermittelnde Instanz zwischen Regierung und privatem Sektor betrachtet wird. Den von Barber (2001) identifizierten Bedrohungen einer funktionierenden Zivilgesellschaft (z. B. durch marktliberalen Dogmatismus oder einen majoritätsorientierten Kommunitarismus), kann in der Schule begegnet werden, indem die gesellschaftlichen Aufgaben zur Integration und Legitimation im Sinne der Kultivierung einer rationalen Aufklärung und einer Kritik einschließenden differenzierten Argumentation interpretiert werden. Eine kritische Loyalität gegenüber den Realitäten in einer Demokratie erfordert die Auseinandersetzung mit Kontroversen und Konflikten in der außerschulischen und innerschulischen Wirklichkeit, bei der Alternativen zum Bestehenden gedacht und geäußert werden dürfen. Um ein Verständnis für die staatlichen Ordnungen und Verfahrensformen zu wecken, Interessenskonflikte und Vielfalt praktisch erfahrbar zu machen und schulkulturelle Gestaltungsräume für soziale Beziehungen zu eröffnen (Himmelmann 2010), muss in der Schule Sein und Sollen der Demokratie

als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelman 2001) verhandelt werden. Dies zielt nicht nur zu einer kritischen Loyalität gegenüber der parlamentarischen Demokratie, sondern auch auf die Stärkung eines sozialen Zugehörigkeitsgefühls und die Erzeugung generalisierungsfähiger Solidarbindungen.

3.4 Die Enkulturationsfunktion der Institution Schule

Die Enkulturationsfunktion beschreibt, dass in jedem Schulsystem die Reproduktion kultureller Symbol- und Sinnsysteme, Wertorientierungen, Fertigkeiten und Verständnisformen institutionalisiert ist.

Was jeweils überlieferungswürdige Inhalte und Fertigkeiten unserer Kultur sind, berührt Fragen des Kanons allgemeinbildender Schulen. Die Struktur des allgemeinbildenden Kanons ist in der BRD entsprechend durch ein Ensemble verschiedener Weltbegegnungen mit je eigenen Rationalitätsformen gekennzeichnet (vgl. Baumert 2002): Die Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (in sprachlich-künstlerisch-literarischen Fächern), die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern), die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (in mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern) und eine Auseinandersetzung mit Problemen konstitutiver Rationalität (z. B. in Religion oder Philosophie). Dieser Kanon erscheint im Grundsatz geeignet, jene Bedeutungshorizonte aufzuzeigen, die Taylor (1996) zufolge notwendig sind, um persönliche, subjektiv bedeutsame Ziele zu formulieren und Entscheidungen zu treffen.

Das Streitbare an jeder Vorstellung von Allgemeinbildung ist es aber, mit welcher Form das Prinzipielle eines Weltzugangs exemplarisch verdeutlicht werden soll. Die Standardform ist das Schulfach, weil Fächer durch ihre je spezifische Konstruktion von Wirklichkeit auf Schülerseite neue, fachspezifische und damit kulturell überformte Konstruktionen von Wirklichkeit ermöglichen (vgl. Tenorth 2001).

Die Ausrichtung schulischer Lernprozesse an Fachsystematiken hat gute Gründe, da Fächer eine sachliche (wissenschaftsorientierte) Ordnung und interne Graduierung von Wissen und Fertigkeiten erlauben (Tenorth 2001) und jeweils das Feld der eigenständigen Professionalität von Lehrenden schaffen. Allerdings sind Fachstrukturen Kriterien der gesellschaftlichen Orientierung, sozialer Verantwortung und individueller Persönlichkeitsbildung nicht zwingend inhärent; sie regen Heranwachsende eher in zweiter Linie dazu an, sich mit ihren Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen. Alternative Begründungen des Kanons betonen mehr noch als die Fachsystematik die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen (Klafki 1991) oder den „allgemeinen Lernzielen der neuen Schule“ (von Hentig 1969) und legen neben dem Fachunterricht weitere Unterrichtsarten wie die (fächeraussetzenden) Projektarbeit oder den fächerübergreifenden Unterricht nahe.

4 Normative Schlussfolgerungen: Räume für eine demokratisch-politische Identitätsarbeit in der Schule

Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen an die Bewältigung der Kernaufgaben, die das Schulsystem dauerhaft zu bearbeiten hat, markiert einige Spannungsfelder, in denen sich die Identitätsarbeit Heranwachsender vollzieht. Die durch die gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule entstehenden strukturellen Restriktionen für biographisch bedeutsame Lernprozesse lassen sich nicht abschaffen, müssen aber bedacht und mit der spezifisch pädagogischen Aufgabe verknüpft werden, Räume für eine demokratisch-politische Identitätsarbeit zu erkennen und zu eröffnen. Wie bereits in Abb. 2.1 angedeutet wurde, beziehe ich diese Räume auf den Fachunterricht, eine Öffnung der Schule für Projekte im sozialen Nahraum und Partizipationsgelegenheiten für Schülerinnen und Schüler in der Schulentwicklung.

4.1 Chancen und Grenzen des Fachunterrichts

Die Auseinandersetzung mit der Integrationsfunktion der Schule in einer demokratischen Gesellschaft machte deutlich, dass eine auf Loyalität gegenüber bestehenden politischen Institutionen und den politischen Akteuren zielende Integration die Deutungs- und Gestaltungshoheit über Güter des Gemeinwohls (in der Tendenz weiter) von einer zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit in politische Institutionen verlagert. Hier kann die Schule präventiv postdemokratischen Tendenzen entgegenwirken, indem sie das meritokratische Prinzip durch gelebte Werte der sozialen Verantwortung und der Solidarität flankiert. Auch wenn viele Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker die Kenntnis der eigensinnigen Logik des politischen Systems und damit korrespondierende kognitive und analytische Kompetenzen ins Zentrum der politischen Bildung rücken, müssen über soziales Lernen in handlungs- und erfahrungsorientierten Prozessen im schulischen und sozialen Umfeld auch demokratische Kompetenzen vermittelt werden. Heranwachsende brauchen diese Kompetenzen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben, sich für eine demokratische Gesellschaftsform zu engagieren und beide Formen in Gemeinschaft mit anderen durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten aktiv mitzugestalten.

Erfahrungsorientierte Ansätze zur Vermittlung demokratischer Kompetenzen, wie sie insbesondere in Projekten realisiert werden, zielen auf die Stärkung von Anerkennungsstrukturen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Edelstein/Fausser 2001), sie machen einen politischen Fachunterricht aber nicht überflüssig. Da sie häufig von partizipationsorientierten und basisdemokratischen Demokratiemodellen ausgehen, kann der falsche Eindruck einer Strukturhomologie zwischen schulischer und gesellschaftlicher Demokratie entstehen, wenn ihre un-

terschiedliche Verfasstheit nicht in den Blick gerät. Denn aufgrund der Allokationsfunktion der Schule stehen die Beteiligten im System Schule nicht in einem von Gleichberechtigung geprägten Verhältnis wie in der gesellschaftlichen Ordnung einer repräsentativen Demokratie. Vielmehr stehen die beteiligten Akteure in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander. Die spezifischen Rollen und Hierarchien bestimmen die Machtstrukturen und damit auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler fundamental. Die strukturellen Voraussetzungen von Lernprozessen in Schulleben und Schulentwicklung (s. u.) eröffnen daher keine umfassenden Erfahrungen in einer als Herrschaftsform verstandenen Demokratie. Um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu bewahren und weiterzuentwickeln, kommt dem Fachunterricht daher die Aufgabe zu, auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die staatlichen Ordnungen und Verfahrensformen zu schaffen und ihnen eine kognitive Orientierung in der politischen Welt zu eröffnen, indem er politische Kategorien als analytische Werkzeuge zu erschließen hilft.

Dass dieses Ziel im Fachunterricht auch mit einer aktiven Identitätsarbeit der Schülerinnen und Schüler erfolgen kann, zeigt u. a. Petrik (2007) in seinem Lehrstück „Dorfgemeinschaft“, in dem Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren vorpolitischen Alltagskonzepten von einer ‚guten Gesellschaft‘ konstruktiv mit Schlüsselproblemen des menschlichen Zusammenlebens auseinandersetzen. Sie entwickeln gemeinsam einen eigenen Gesellschaftsentwurf, der insofern die Grundlage für politisch-kategoriale Lernprozesse darstellt, als dass im weiteren Verlauf des Lehrstücks Vergleiche zu liberalen, konservativen, sozialistischen und anarchistischen Gesellschaftsmodellen gezogen, analytische Begriffe eingeführt und eine ‚Landkarte‘ politisch-sozialer Werte und Paradigmen erschlossen wird. Auswertungen der Aushandlungsprozesse während der ‚Dorfgründung‘ zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sich zustimmen und widersprechen, gegenseitig im Sinne einer Assimilationsstörung irritieren, dadurch die Komplexität eines Problems selbstständig entfalten, wechselseitig Perspektiven übernehmen und auf dieser Grundlage auch Konsequenzen politischer Vereinbarungen abschätzen. Motor des ganzen (genetischen) Lernprozesses ist das von Selbstthematizierungen durchzogene Gerangel um Deutungshoheit sowie die kommunikative Konstruktion und Dekonstruktion von Zugehörigkeiten. Die kollektive Urteilsbildung führt letztendlich zu einer merklichen Identifikation mit dem eigenen Gesellschaftsmodell, das insofern auch soziale Anerkennung erfährt, als dass es als ebenbürtiges Modell mit idealtypischen Modellen aus der politischen Philosophie verglichen wird (vgl. Hahn 2007).

4.2 Exekutives Handeln in Projekten

Gleichwohl die im Fachunterricht erfolgende Überformung der Wirklichkeitskonstruktionen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler eine Enkulturation in Horizonte des Weltverstehens ermöglicht, liegen den Lern- und Entwicklungsprozessen im Fachunterricht i. d. R. weder lebensweltliche Erfahrungen noch situative Selbstthematisierungen der Schülerinnen und Schüler zugrunde. Vielmehr dominieren stellvertretende Erfahrungen, denen sich Schülerinnen und Schüler gemeinhin nur deshalb aussetzen, weil das Selektionsprinzip (Allokationsfunktion) für extrinsische Anreize sorgt. Trotz Ausnahmen wie der soeben geschilderten von Petrik (2007), verhindern kanonisierte Fachstrukturen und das darin verankerte Primat des Kognitiven häufig eine Integration schulischen Lernens in Lebenszusammenhänge und Problemlösungsprozesse. Eine demokratisch-politische Bildung in der Schule sollte daher alle Möglichkeiten zu fächerübergreifenden Lerngelegenheiten und außerschulischen wie außerfachlichen Projekten ausschöpfen. Denn insbesondere die Planung, Durchführung, Präsentation und Evaluation von Projekten sind besondere Gelegenheiten, Kompetenzen zum autonomen Handeln, zur Interaktion in heterogenen Gruppen anzuwenden und zu verstärken. Speziell die Kooperation mit außerschulischen Partnern bietet Gelegenheit zur Mitgestaltung des Gemeinwesens, und damit zur Partizipation und zur Übernahme von Verantwortung:

„Die Mitwirkung in kommunalen Projekten, politischen Foren und zivilgesellschaftlichen Initiativen repräsentieren erste Schritte zur Teilhabe an Demokratie als Gesellschaftsform und an Demokratie als formalem System politischer Regulierung (Demokratie als Herrschaftsform)“ (Edelstein 2007, S. 4).

Die Öffnung der Schule in Hinblick auf handlungsorientierte Lern- und Entwicklungsprozesse durch exekutives politisches und/oder zivilgesellschaftliches Handeln im sozialen Nahraum eröffnet Schülerinnen und Schüler potenziell, sich selbst einzubringen, Selbstwirksamkeit zu erleben und eine den universellen Normen einer Demokratie entsprechenden Teilidentität zu entwickeln. Sofern Schülerinnen und Schüler organisatorisch die Möglichkeit eingeräumt bekommen, selbst Projekte zu initiieren, können sie lernen, eigene Anliegen zu formulieren und zu begründen, deliberativ ihre Interessen und ihr zivilgesellschaftliches Handeln abzustimmen und verantwortungsbewusste Entscheidungen vorzubereiten und zu treffen. Diese Randbedingung verweist darauf, dass Schülerinnen und Schüler auch bei der Gestaltung des Schullebens und der Entwicklung der institutionellen Lernbedingungen Anwälte in eigener Sache sein können müssen:

4.3 Partizipation in der Schulentwicklung

Schulentwicklung ist eine zielgerichtete, geplante und systematische Form, die Qualität der Einzelschule zu verbessern, indem sich die Akteure Gestaltungsziele für ihre Schule setzen sowie an diesen Zielen ausgerichtete Maßnahmen auf den Ebenen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung planen und durchführen. Die Entwicklung der Einzelschule durch Aktivitäten der systematischen Schulentwicklung erfolgt im Rahmen der ihnen von Seiten der Bildungspolitik zugestandenem Eigenverantwortung und Teilautonomie. Insbesondere die Perspektive der Educational Governance (vgl. Altrichter et al. 2007) betont in diesem Zusammenhang die Akteure, die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die Handlungsabstimmung zwischen verschiedenen Akteursgruppen einer Institution. Schule wird dabei als ein Mehrebenensystem betrachtet, in dem Akteure Anweisungen von höheren Hierarchieebenen erhalten und sie nach Maßgabe ihrer konkreten Handlungsanforderungen (und -logiken) „re-kontextualisieren“ (Fend 2006). In dieser Sichtweise bedingen die konkreten Strukturprobleme einer Einzelschule sowie ihre institutionellen Regeln und Normen das institutionalisierte Handeln der Akteure und damit auch Dominanz- oder Partizipationsstrukturen, die jeweils eine Schulkultur prägen.

Die Diskussionen um die Entwicklung schulischer Anerkennungskulturen (vgl. Helsper 2001; Hafenecker et al. 2002) betonen die Relevanz eines offenen Partizipationsklimas in der Schule, weil die Etablierung einer demokratischen Diskussionskultur und die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an schulischen Entscheidungsprozessen deren soziale Kompetenz und ihr Selbstwertgefühl steigern (vgl. Hartmann/Schellenberg 2005). Von entscheidender Bedeutung für die Partizipation in schulischen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen sind die Verfügungsrechte, mit denen verschiedene Akteure das Schulleben zu eigenen Gunsten beeinflussen können.

Die häufig in Schulen anzutreffenden gremienfixierten Mitbestimmungsformen führen i. d. R. zu einer einseitigen Anpassung der Schülerinnen und Schüler an das Handeln anderer schulischer Akteure, weil sie allenfalls einen kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Hier kann m. E. der Klassenrat eine basisdemokratische Mitbestimmung in der Lebenswelt der Schulklassse und zugleich als Wahlkörper für die Schülervertretung diskursiv gestaltete Teilhaberegeln an der Schulkultur ermöglichen (Edelstein 2013).

Das Beispiel der Aktivitäten der Schülervertretung am Bielefelder Oberstufenkolleg, dem KollegiatInnen-Rat (KRat), zeigt, dass auch Schülerinnen und Schüler gezielt Einflusspotentiale einsetzen und aktiv an der Ausarbeitung von Vereinbarungen mit anderen schulischen Akteuren – den Lehrenden, der Leitung und

der Steuerungsgruppe für Schulentwicklung – treten können.¹ Dort führten die Schülerinnen und Schüler unter der Koordination des KRat und mit methodischer Unterstützung von Mitgliedern der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in zwei Jahrgängen eigene Evaluationsstudien zu einer einschneidenden Veränderung in der Ausbildung – die Einführung von Fächerverbünden (Profile) in den Jahrgängen 12 und 13 – durch. In der Folge argumentierten sie auf eigenen Vollversammlungen und in den Gremien der Schule mit den Ergebnissen dieser Evaluationen, die insbesondere auf die organisatorischen Einschränkungen der Kurswahlfreiheit, aber auch auf Stärken und Schwächen der didaktischen Umsetzung des Profilunterrichts (insb. in Hinblick auf die Interessenorientierung der Inhalte und fächerübergreifender Methoden) hinwiesen.

Die Kollegiatinnen und Kollegiaten trugen auch mit eigenen Initiativen im Rahmen von Schulentwicklung und Netzwerkbildung zur Weiterentwicklung der Versuchsschule bei: So veranstaltete die Kollegiatenschaft einen eigenen Schulentwicklungstag, dessen Ergebnisse in einem umfangreichen Reader dokumentiert sind (vgl. Racky et al. 2012), und initiierten im Kontext des Schulnetzwerkes „Blick über den Zaun“ (BüZ) einen „BüZ für Lernende“. Durch dieses Engagement in Evaluation und Schulentwicklung wurde die Kollegiat/inn/enschaft erfolgreich zur Meinungsbildung und -abstimmung mobilisiert und daher erst zu einem Akteur mit „eigener Stimme“. Ihre Sichtweise entfaltete schulöffentlich eine differenzierte Perspektive auf die Wirkungen und Nebenwirkungen des neuen Profilunterrichts. Die Evaluationsergebnisse lösten auch in Schulleitung und Kollegium kontroverse Debatten aus und erzeugten einen merklichen Handlungsdruck, der dazu führte, dass die Entwicklung des Unterrichts in den Profilen ins Zentrum des langfristig angelegten Schulentwicklungsprozesses rückte (vgl. Schulentwicklungsplan 2012–2020: Oberstufen-Kolleg 2013).

Schülerinnen und Schüler konnten in diesem Beispiel durch ihre Beteiligung in Prozessen der Schulentwicklung meinem Eindruck zufolge notwendige politisch-demokratische Handlungskompetenzen wie z. B. das Formulieren und Begründen eigener Anliegen, die deliberative Interessenabstimmung und Handlungsaktion untereinander und mit anderen Akteuren der Schule erwerben und sich verantwortungsbewusst in die Entscheidungsfindung zu Schwerpunkten der Schulentwicklung einbringen. Auch wenn sich nur ein Teil der Kollegiatenschaft aktiv an der Ausgestaltung des Schulentwicklungsplans beteiligt waren, konnten dennoch alle die Erfahrung der sozialen Anerkennung von Schülerinteressen machen, was sich u. a. in dem Versprechen der Lehrenden zeigt, zukünftig stärker fä-

1 Die folgende Beschreibungen entstammen keiner wissenschaftlichen Begleitung, sondern spiegeln die Eindrücke des Autors wider, der sich im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses am Oberstufen-Kolleg als kommissarischer Wissenschaftlicher Leiter über ein Jahr lang mit den Aktivitäten der Kollegiatinnen und Kollegiaten in und außerhalb der Schul-Gremien auseinandergesetzt hat.

cherübergreifende Bezüge, Partizipations- und Feedbackstrukturen im Unterricht zu verankern.

Das Beispiel zeigt, dass Schülerinnen und Schüler sich mit Engagement in Schulentwicklungsprozesse einbringen, Resonanz erzeugen und in der Folge schulische Bedingungen erwirken können, die ihnen eine aktive Mitgestaltung eines thematisch interessanten Unterrichts ermöglichen. Sie treten für einen organisatorischen Rahmen ein, innerhalb dessen sie gemeinsam mit ihren Lehrenden Inhalt und Bearbeitungsform ihrer Entwicklungsaufgaben aushandeln können.

5 Fazit

In Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule und den Anforderungen gelingender Identitätsarbeit in der reflexiven Moderne habe ich in diesem Beitrag Ansprüche auf Infrastrukturen für demokratische Lern- und Entwicklungsprozesse in der Schule zu begründen versucht. Dazu habe ich den beschreibenden und erklärenden Charakter schultheoretischer Überlegungen durch normative ergänzt, um die legitime Möglichkeit des Schulsystems zur Transformation der gesellschaftlichen Verhältnisse hin zu einer „starken“, deliberativen Demokratie zu betonen, die auf die aktive Identitätsarbeit ihrer Bürgerinnen und Bürger bei der Ausgestaltung des Gemeinwohls setzt. Die beste Vorbereitung auf eine so verstandene Bürger(innen)rolle ist es daher, wenn bereits Pädagoginnen und Pädagogen ihre Schule und ihren Unterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand der Analyse und Kritik machen, Partizipation in Planungs- und Entscheidungsprozessen ermöglichen und gemeinsam erarbeitete Verbesserungsmöglichkeiten erproben. Ein derart professionelles Selbstverständnis – so meine abschließende These – erkennen die Schülerinnen und Schüler aller institutionellen Vorgaben und Auflagen zum Trotz als ihre Chance, sich und ihre Interessen einzubringen und ihre Ansprüche an die Schule als pädagogische Instanz der Krisenhilfe bei der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben zu formulieren.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (2007) (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Barber, Benjamin. (2001): How to Make Society Civil and Democracy Strong. In: Anthony Giddens (Hrsg.): *The global third way debate*. Cambridge: Polity Press, S. 267–279

- Barber, Benjamin (1994): *Starke Demokratie – Über die Teilhabe am Politischen*. Berlin: Rotbuch
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Elson Killius; Jürgen Kluge; Linda Reisch (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 100–159
- Beck, Ulrich (1998): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bonvin, Jean-Michel; Galster, Déborah (2010): Making them Employable or Capable? Social Integration Policies at a Crossroads. In: Hans-Uwe Otto; Holger Ziegler (Hrsg.): *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen: Barbara Budrich, S. 71–83
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK
- Crouch, Colin (2008): *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Edelstein, Wolfgang (2013): Bildungsgerechtigkeit und Schule. In: Hans Berkessel; Wolfgang Beutel; Hannelore Faulstich-Wieland; Hermann Veith, (Hrsg.): *Jahrbuch Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 153–166
- Edelstein, Wolfgang (2007): Was ist Demokratiepädagogik? In: Gerhard de Haan; Wolfgang Edelstein; Angelika Eikel (Hrsg.): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Band 1: Grundlagen zur Demokratiepädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 3–5
- Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. In: *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, Heft 96. Bonn
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Hahn, Stefan (2007): Identitätsdiskurse und Demokratie-Lernen im Unterricht. Die Perspektive einer systemtheoretisch informierten Bildungsgangforschung im Lernfeld Gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich
- Hall, Stuart (1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: ders. (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument Verlag, S. 180–222
- Hartmann, Hauke; Schellenberg, Britta (2005): Strategien gegen Rechtsextremismus. Ergebnisse und Handlungsfelder. In: Viola B. Georgi; Hauke Hartmann; Britta Schellenberg; Michael Seberich (Hrsg.): *Strategien gegen Rechtsextremismus. Band 2: Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 16–41
- Havighurst, Robert J. (1948): *Developmental Tasks and Education*. Chicago: University of Chicago Press
- Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

- Helsper, Werner (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Jeanette Böhme; Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Partizipation in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, S. 37–48
- Henning, Tim (2012): Personale Identität und personale Identitäten – Ein Problem der Philosophie. In: Hilarion G. Petzold (Hrsg.): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–38
- Hentig, Hartmut von (1969): Systemzwang und Selbstbestimmung. 2. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett
- Himmelmann, Gerhard (2010): Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. In: Dirk Lange; Gerhard Himmelmann (Hrsg.): *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–30
- Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hurrelmann, Klaus (2012): Kindheit, Jugend und Gesellschaft. Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs – soziologische Perspektiven. In: Hilarion G. Petzold (Hrsg.): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–75
- Keupp, Heiner (2012). Identität und Individualisierung: riskante Chancen zwischen Selbstsorge und Zonen der Verwundbarkeit – sozialpsychologische Perspektiven. In: Hilarion G. Petzold (Hrsg.): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–105
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Oberstufen-Kolleg (2013): Schulentwicklungsplan 2012–2020. Bielefeld: unv. Manuskript
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden. Opladen: Barbara Budrich
- Racky, A. et al. (2012): Selbstbestimmungs-SOS. Der Kolli-Schulentwicklungstag. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript
- Schneekloth, Ulrike (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010, 16. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Tenorth, Heinz-Elmar (2001): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Weinheim, Basel (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister): Beltz
- Trautmann, Matthias (2004): Die Entstehung und Entwicklung der Bildungsgangtheorie. In: ders. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–15
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Veith, Hermann (2013). Die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems. In: Hans Berkessel; Wolfgang Beutel; Hannelore Faulstich-Wieland; Hermann Veith (Hrsg.): *Jahrbuch Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 167–183
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der Heimliche Lehrplan. Weinheim, Basel: Beltz

Schulische Unterrichtspraxen **8** und Unterrichtsinhalte

Identitätsbildung im Kunstunterricht

Selbstinszenierung, Rollenspiele und gestalterischer Ausdruck

Constanze Kirchner

1 Einleitung¹

Was bedeuten der herrliche Blick vom Berggipfel nach einer anstrengenden Wanderung am Gipfelkreuz, die jubelnden Mengen des besuchten Konzerts oder der mit Freunden getrunkene Aperitif in der Abendsonne, wenn sie nicht mit anderen Personen geteilt werden können? Das Online-Publikum ist immer präsent und kann bei Bedarf an jedem Ereignis teilhaben. Die Inszenierung des Geschehens – zum Beispiel auf Facebook – führt zu einer Aufwertung des Alltags, denn die für das virtuelle Publikum hergestellte Szene macht das Erleben nochmals bedeutsamer. Der Jugendforscher Bernhard Heinzlmaier stellt fest, dass Online-Inszenierungen und Selbstdarstellungen bei Jugendlichen außerordentlich beliebt sind: „Facebook ist eine ideale Bühne zur Selbstpräsentation“ (zit. nach Rella 2011). Die mediale Inszenierung führt zu einer Ästhetisierung und Steigerung des Erlebens, häufig gepaart mit verschiedenen Formen der Selbstinszenierungen. Heinzlmaier (2010, S. 142) spricht vom „homo aestheticus“, einem ästhetischen Wesen, das aus einer von Bildern geprägten Welt hervorgeht und dessen Vorreiter die Jugend ist. Mit den Augen zu denken, so Heinzlmaier, bedeutet, dass das unmittelbar erfahrene Sichtbare immer größere Relevanz erhält und die Form wichtiger als der Inhalt wird (vgl. ebd.).

Für Kinder und Jugendliche existieren viele neue Räume der Selbstinszenierung, die das Experimentieren mit sozialen Rollen sowie das Ausprobieren (alternativer) Lebenskonzepte ermöglichen. Die Lebenswirklichkeit Heranwachsender ist zunehmend mehr von solchen Selbstinszenierungen geprägt. Unterschiedliche kulturelle, soziale, weibliche oder männliche Lebensentwürfe werden im gesell-

1 Die Abschnitte 3–5 dieses Beitrages gehen in einigen Teilen zurück auf: Kirchner, Constanze: Identität und Ausdruck. Gestalterisches Probehandeln, Selbstinszenierung und Rollenspiele. In: *Kunst + Unterricht* 366/367/2012, S. 4–21

schaftlichen Kontext erprobt, um sozialen Erwartungen zu entsprechen und um sich selbst positiv darzustellen, so Erving Goffman (1959/2003). Rollen werden nicht mehr sozial zugewiesen, sondern weitgehend frei gewählt. Das bedeutet, Person und Rolle müssen auf Grund von Selbstfestlegungen in Übereinstimmung gebracht werden. Grundlage dieser autonomen Identitätskonstruktion sind stabile, kontinuierliche Entwicklungslinien, die innere Einheitlichkeit und Kohärenz anstreben (vgl. Erikson 1973). Je größer die Spielräume für Identitätskonzeptionen sind, desto flexibler müssen Kinder und Jugendliche darauf reagieren. Dies heißt, die Suche nach einem kohärenten Selbstkonzept wird zunehmend komplizierter und muss aktiv – auch in schulischem Kontext – unterstützt werden. So genannte „Patchworkidentitäten“ (Keupp et al. 1999; Keupp 2009) bedürfen der Reflexion und Positionierung, der kritischen Prüfung für das eigene Selbst. Die Frage „Wer bin ich?“ ist eine in der Adoleszenz entscheidende Frage und kann beispielsweise durch „Selbsterzählungen“ und „Selbstbindung“ (vgl. Nunner-Winkler 2009) gefördert werden. Zugleich gilt es Aktionsfelder oder Bühnen zu eröffnen, die Erprobungsräume auch für divergierende Lebenskonzepte schaffen. Mit Hilfe von versuchsweisen Selbstinszenierungen und Rollenspielen lassen sich Handlungsoptionen ausprobieren und ggf. verfügbar machen. Performatives Handeln erlaubt zudem, inkohärente Selbstkonzepte – Patchwork-Identitäten – zu inszenieren und damit auch zu reflektieren.

2 Identitätsbildung als Inszenierungsleistung

Wird ein Ereignis bildnerisch konkretisiert und beispielsweise dem Facebook Publikum vorgestellt, erhält es performativen Charakter. Es wird mit gesteigerter Intensität und Aufmerksamkeit wahrgenommen. „Ob etwas als Inszenierung zählt, hängt immer mit davon ab, wann es und für wen es als Inszenierung zählt“, so Seel (vgl. 2013, S. 58), der das Inszenieren als besonderes „Erscheinenlassen“ definiert und davon ausgeht, dass zwar nicht „alles im Leben (...) Inszenierung“ ist, aber „alles in der Kunst (...) – wie im Leben – Gegenstand von Inszenierung werden“ kann (ebd., S. 61). Seel beschreibt eine Inszenierung als „ein artifizielles Geschehen, das sich als auffälliges Ereignis vom nicht inszenierten Geschehen abgrenzen lässt“ (ebd., S. 52 f.), das intentional erzeugt wird und eines Publikums bedarf (ebd., S. 49 ff.). „Inszenierungen sind absichtsvoll ausgeführte oder eingeleitete sinnliche Prozesse“ (ebd., S. 49). Gleich ob künstlerische oder alltägliche Inszenierungen – ihre Sinnhaftigkeit liegt im Herstellen einer besonderen Gegenwart, die als symbolische Vergegenwärtigung sinnliche Prägnanz, verknüpft mit ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung, aufweist. Inszenierungen sind aus dieser Perspektive grundsätzlich ästhetisch fundiert, sie erwirken Intensität und Aufmerksamkeit, um etwas herauszustellen und um es spürbar zu machen (vgl. ebd., S. 55–57). Im Gegensatz zur Alltagsinszenierung definiert Seel die künstlerische Inszenie-

rung als Präsentation mit gesellschaftlich bedeutsamem Sinn – künstlerische Inszenierungen „bieten Gegenwart dar. Sie sind Imaginationen menschlicher Gegenwart – ob dies nun vertraute oder unvertraute, vergangene oder zukünftige, wahrscheinliche oder unwahrscheinliche Weltverhältnisse sind“ (ebd., S. 58).

In ihrem Buch „Ästhetik des Performativen“ schließt Fischer-Lichte (2004) an die Ausführungen Seels an und betont ebenfalls den Kampf um die Aufmerksamkeit als ein Merkmal von künstlerischer Inszenierung (vgl. ebd., S. 318 ff.). Konkreter als in der Definition von Seel fasst sie die Inszenierung nicht nur als Darstellungsweise, die etwas besonders auffällig in Erscheinung treten lässt, sondern als Erzeugungsstrategie (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 324), das heißt, die Inszenierung ist eine aktive, intentionale Hervorbringung eines Ereignisses für ein Publikum. Erst die „Wahrnehmung der Zuschauer und ihre Reaktion auf das Wahrgenommene“ konstituieren die Inszenierung (ebd., S. 327) und „es ist die Inszenierung, welche eine Situation entwirft, in der sich etwas ereignen kann“ (ebd., S. 328). Ausgehend von dem Zusammenspiel von Akteuren und Publikum in der Bildenden Kunst sieht Fischer-Lichte Grenzüberschreitungen und Selbstinszenierungen der Künstlerinnen und Künstler als paradigmatisch für eine Bestimmung jüngster künstlerischer Ausdrucksformen seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Fischer-Lichte charakterisiert solche Werke als ästhetische Ereignisse, die unmittelbar aus ästhetischen Inszenierungsprozessen resultieren und ästhetische Erfahrung u.a. durch permanente Grenzüberschreitungen auslösen (vgl. ebd., S. 318 ff.). Mit der Grenzüberschreitung verbunden ist die kontinuierliche Neudefinition des Selbst, und zwar in Prozessen besonderer „Intensität und Auffälligkeit“ (ebd., S. 359). Anthropologisch gewendet bedeutet dies nach Helmuth Plessner, so Fischer-Lichte, dass der Mensch „nur er selbst werden (kann), wenn er sich permanent neu hervorbringt, sich ständig verwandelt, immer wieder Schwellen überschreitet (...) Es ist unser Leben, das in der Aufführung in Erscheinung tritt, gegenwärtig wird und vergeht“ (ebd., S. 359).

Diese anthropologische Facette im Begriff der Inszenierung als (lebens-)gestalterischem Mittel spiegelt sich nicht nur in Inszenierungen auf verschiedenen Internetportalen und in anderen Medien, sondern auch im alltäglichen Rollenverhalten, im Erproben von Lebensstilen oder Moden. Die spielerische Selbstdarstellung will weder täuschen noch lügen, sondern lediglich gestalten (vgl. hierzu Früchtl/Zimmermann 2013, S. 16, mit Bezug auf Schulze 1999). Früchtl/Zimmermann (2013) beleuchten die „Ästhetik der Inszenierung“ als ein gesellschaftliches, individuelles und kulturelles Phänomen, das einen Wandel der Identitätsbildung skizziert: „Die Bildung von Ich-Identität gestaltet sich (...) nicht mehr als anstrengender Prozess der Selbst-Suche, sondern kehrt sich dem Erscheinungsbild zu, der Sphäre der äußeren Gestaltung, deren Regentin wiederum die Mode ist“ (ebd., S. 25). Das Anders-Sein, das Sich-Herausheben aus der Gemeinschaft, das Erregen von Aufmerksamkeit und Erzielen dramatischer Effekte bedarf des Publikums und damit der (medialen) Inszenierung (ebd., S. 26 ff.).

Welsch (1993) betont in seiner Schrift „Ästhetisches Denken“, dass der Umgang mit aktueller Kunst Orientierungshilfe in der Gegenwart sein kann und dadurch Handlungskompetenz auszubilden vermag (vgl. ebd., S. 76). Dies gilt freilich nicht nur für die Bildende Kunst, sondern ebenso für die Literatur, die Musik oder andere kulturell gestaltete Phänomene, die Lebensformen spiegeln und somit Vorbildfunktion für die individuelle Existenz haben können. Mit anderen Worten: Die ästhetische Erfahrung soll helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden und unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle und Identitätskonstrukte auszubilden. Welsch sieht den Menschen als ‚hartnäckigen Identitätskonstrukteur‘, der Überschneidungen, Bezugnahmen und Verbindungen zwischen seinen Teilidentitäten herstellen muss, wobei ihm die Beschäftigung mit anderen, fremden und neuen Lebensentwürfen hilft: „Identität ist immer weniger monolithisch, sondern nur noch plural möglich. Leben unter heutigen Bedingungen ist Leben im Plural, will sagen: Leben im Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensformen“ (ebd., S. 171). Welsch meint, die gesellschaftliche Entwicklung zur Pluralität sei unverkennbar und es komme darauf an, „Formen zu finden und auszubilden, in denen diese Pluralität vollziehbar und in Übergängen mit neuen Identitätsfindungen lebbar wird. Die Kunst spiegelt solche Identitätsvervielfachung seit langem mit besonderer Eindringlichkeit wider“ (ebd., S. 171 f.).

Das Ziel der Identitätsentwicklung ist nach Welsch, „seine Identität so auszubilden, dass sie der aktuellen Pluralität gewachsen, Identität in Übergängen ist“ (ebd., S. 197). Dem halten Keupp u. a. (vgl. 1999, S. 59) entgegen, dass das Kohärenzprinzip für die Identitätsbildung nicht zur Disposition gestellt werden dürfe, und dass es Ziel sein müsse, Ankerplätze für die Identitätsbildung zu schaffen, die eine Identitätskonstruktion als Sinnkonstruktion unterstützen. Kunst, Musik, Literatur und Religion können solche Ankerplätze bieten.

3 Identität als Kohärenz mit sich selbst

Der Blick auf die unterschiedlichen Forschungsansätze der letzten zwei Jahrzehnte zur Identität zeigt eine facettenreiche und inhomogene Diskussion mit zahlreichen Modellvorstellungen zur Identitätsentwicklung (vgl. u. a. Hafener 2003). Es ist die Rede von der Identität, dem Ich, dem Selbst, dem Subjekt, dem Selbstbild, dem Selbstkonzept, von Identitätsstrukturen, Identitätszuständen, Identitätsphasen usw. Neuenschwander (1996) spricht von einem angeborenen, eigenschaftslosen, nicht unmittelbar erfahrbaren Kern (Subjekt), der persönliche, soziale, materielle, abstrakte und handlungsbezogene Identitäten mit bestimmten Einstellungen, Werten, Eigenschaften ausbildet (vgl. ebd., S. 14 f.). Einzelne Identitätsschemata werden für die eigene Identität bewertet und in das Selbstbild eingeordnet bzw. integriert. Das Selbstbild bzw. Selbstkonzept entstehe durch die Entwicklung und Reflexion dieser Identitätsschemata. Eindrücke, Erfahrungen und

Erlebnisse werden gesammelt, im Hinblick auf die eigene Identität bewertet und in das Selbstkonzept eingegliedert. Das heißt, Subjekt, Identität und Selbstbild/Selbstkonzept bilden eine Inklusionshierarchie, so Neuenschwander (vgl. ebd. S. 14 ff.).

Für den Kunstunterricht ist in diesem Zusammenhang interessant, dass die Identitätsentwicklung von einem dynamischen Einpassen sinnlicher Erfahrungen und ästhetischer Wahrnehmungen in das Selbstbild begleitet wird und dass diese zugleich in einen permanenten Selbstreflexionsprozess eingebunden sind. Als wesentliche Kriterien der Identitätsbildung sieht Haußer (1995) insofern auch die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstbewertung – Kompetenzen die gerade mit der ästhetischen Bildung entwickelt werden. Darüber hinaus liegt nach Haußer in der subjektiven Bedeutsamkeit, die konstitutiver Bestandteil ästhetischer Erfahrung ist, die Chance zur Identitätsentwicklung, weil nur durch Betroffenheit Reflektieren und In-Frage-Stellen angeregt werde: „Was einen emotional nicht berührt ..., wird auch nicht identitätsrelevant“ (Haußer 1995, S. 9).

Versteht man Identität als innere, selbst konstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte (Marcia 1980, zit. nach Haußer 1995, S. 3), die sich im steten Austausch mit dem Innen und dem Außen entwickelt und entsprechende Relationen zwischen den intrapersonellen Teilidentitäten und dem sozialen Umfeld aufbaut, existiert kein fester Identitätskern. Stattdessen ist Identität nur im hermeneutischen Selbstausslegungsprozess erfahrbar, wobei sowohl Individualität und Konsistenz innerhalb der Innenperspektive als auch Stabilität und Wandel (Kontinuität) angestrebt werden (vgl. Frey/Haußer 1987, S. 17). Hafener (2003) betont besonders die intersubjektive Konfiguration des Selbst als oszillierende Wechselwirkung in Interaktion mit der Umwelt durch wechselseitige Anerkennung (ebd., S. 43 ff.). Diverse plurale persönliche und soziale Identitätsinhalte bestimmen die Teilidentitäten, die wiederum das Selbstbild/Selbstkonzept konstituieren. Interaktion mit der Umwelt (Identifikation, Anpassung und Reflexion) bedeutet immer eine Restrukturierung des Selbstkonzeptes. Gravierende Um- und Neustrukturierungen des Selbstbildes, wie dies im Jugendalter entwicklungsbedingt meist geschieht, können Krisen auslösen. Gelingt die Integration des Neuen in das vorhandene Selbstkonzept nicht, droht Identitätsdiffusion als intrapersonaler Konflikt, oder aber die Krise wird bewältigt und die Identitätsentwicklung schreitet voran.

Die lebensweltliche Disparität verschärft einerseits die Frage nach der inneren Konstruktion von Kohärenz, weil die Verarbeitung von Erfahrungszerrissenheit mit Blick auf die Integrität und Unversehrtheit des Subjekts in den Blick rückt, zugleich bietet sich andererseits die Chance der Kontingenz – Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbst bestimmte Lebensentwürfe eröffnen sich. Erst die Vielfalt des Selbsterlebens macht Kohärenz und Identität möglich (vgl. Keupp et al. 1999, S. 69). Die zentrale Identitätsfrage lautet dann „Wer bin ich im Ver-

hältnis zum Anderen, zum Fremden, zum Neuen etc.?" So ist das Identitätskonstrukt untrennbar mit dem Konzept der Alterität verwoben (vgl. ebd.). Gemeint ist damit das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber (Person, Kunstwerk, Text, Musikstück, Symbol usw.) einerseits als ein Wiedererkennen sowie andererseits als die Bereitschaft, im Anderen, Fremden sich selbst neu zu begreifen, wobei immer ein Rest des Nicht-Verstehens bleibt (vgl. Jauß 1994, S. 23).

4 Rollen- und Selbstinszenierungen in der Kunst

Stereotypen zu erkennen – Charakteristika von Menschen in Haltung und Ausdruck, nach ethnischen Differenzen oder in Berufsfeldern –, Theater zu spielen und kurzfristig eine andere Identität anzunehmen, ist eine lustvolle Beschäftigung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. So lassen sich auch in der Bildenden Kunst zahlreiche Beispiele finden, die Selbstinszenierungen, Rollenbilder, Verkleidungen, Maskeraden, veränderte Identitäten usw. zeigen, denken wir nur an Dürers Selbstbildnis, die Selbstporträts von Rembrandt, die *Tableaux vivants* und historisierende Fotografien des 19. Jahrhunderts. Speziell die Fotografie eröffnet vielfältige Möglichkeiten des Festhaltens temporär angenommener Rollen, Selbstinszenierungen, Bildparaphrasen oder nachahmender Adaptionen bestimmter Bilder. Das Spiel mit den Identitäten findet nicht nur wegen der fotografischen Möglichkeiten besonders in der Kunst des 20. Jahrhunderts seinen Raum, sondern auch weil sich das Befragen von biologischen, sozialen, ethnischen, religiösen und kulturellen Lebensentwürfen im heterogenen Feld des 20. und 21. Jahrhunderts zunehmend steigert.

Mit der fortschreitenden Frauenemanzipation gilt in der Kunst des 20. Jahrhunderts der Geschlechtsidentität und den feministisch geprägten Weiblichkeitskonzepten besondere Aufmerksamkeit. Während zunächst vorrangig geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen wie maskuline und/oder feminine Rollen künstlerisch thematisiert wurden, stehen heute Genderfragen und geschlechtsunabhängige Identitätskonzepte im Vordergrund künstlerischer Intentionen. 1921 fotografiert Man Ray seinen Künstlerkollegen Marcel Duchamp, der sich als Frau verkleidet hatte: Es ist ein Porträt von *Rose Sélavy* – Duchamps Pseudonym. Eva und Adele, ein Künstlerduo, das seit den 90er Jahren im öffentlichen Raum glatzköpfig, stark geschminkt und affektiert-stilisiert gekleidet auftritt, verbirgt seine wahre Geschlechtsidentität: Zwar ist ihr Äußeres weiblich definiert, doch sie unterstützen eine frei wählbare Geschlechtszuordnung. Mit „*Over the Boundaries of Gender*“, so einer ihrer Titel, kennzeichnen sie sich als lebendes Artefakt, das keinen Rückschluss auf ihr biologisches Geschlecht erlauben soll (vgl. siehe hierzu: Drühl 2012).

Die Inszenierung männlicher und weiblicher Identitäten und der Wechsel des Geschlechts in einer anderen Rolle finden sich in zahlreichen Beispielen Bilden-

der Kunst, insbesondere in den 1970er Jahren und Anfang der 1980er Jahre, als der feministische Kampf um die Gleichberechtigung von Mann und Frau einen weiteren Höhepunkt erreichte.

Jürgen Klauke thematisiert die „Durchlässigkeit geschlechtsspezifischen Auftretens“ mit seinen Self Performances, die er mit eindeutig femininen wie maskulinen Attributen bestreitet. Seine künstlerischen Aktionen intendieren die Reflexion sexueller Identität und werfen die Frage nach dem sozial determinierten Geschlecht auf. Er wendet sich gegen tradierte Geschlechterrollenzuweisungen und gegen geschlechterkonforme Lebensmuster (vgl. Holschbach 2011, S. 206). Die Befragung der eigenen Person als Mensch, als Mann oder Frau, als Künstler usw. steht im Mittelpunkt von zahlreichen Künstler-Selbstporträts, die sich in ihren Identitätskonstruktionen reflektieren.

Urs Lüthi beispielsweise experimentiert mit Selbstdarstellungen, die immer wieder einer Selbstbefragung und Selbstpositionierung gleich kommen. Er stellt sich mit fließenden femininen und maskulinen Gesichtszügen dar und versucht Emotionen deutlich werden zu lassen. Auch Andy Warhol, dessen narzisstische Selbstinszenierung weitreichend biografisch belegt ist, stellt mit seinen Polaroid-Fotos die Frage „Wer bin ich?“. Da die Anteile des eigenen Selbst erst im Spiegel des Anderen bewusst werden, zeigt Warhol eine weibliche Seite im männlichen Körper. Die fotografische Selbstdarstellung als weibliche Person in Männerkleidung hat Warhol zusammen mit dem Fotografen Christopher Makos perfektioniert und eine Serie von „Cross-Dressing-Performances“ entwickelt (vgl. Holschbach 2011, S. 194).

Identitätskonstruktionen basieren auf verschiedenen Bereichen, die identitätsstiftend im Leben wirken: Familiäre Kontexte, Geschlechterrollen, ethnische Identität, Heimat, private und öffentliche Rollen, Berufsbilder, soziale Milieus, Peer-groups und andere Gruppenzugehörigkeiten sind ebenso ausschlaggebend für individuelle Lebensentwürfe wie biologische und biografische Gegebenheiten, Wissen und Können, Erfahrungen, Beziehungen, Vorstellungen usw. Die verschiedenen Darstellungsformen sind Repräsentanten des veränderbaren Selbstbildes – nicht Ausdruck der Persönlichkeit. So zeigen beispielsweise die Arbeiten von Tracy Emin und Cindy Sherman zwei völlig unterschiedliche weibliche Lebensmuster – Freiheit und sexuelle Unabhängigkeit, gepaart mit seelischem Chaos, in vielen Installationen von Emin – sowie etwa die vom Einkauf wiederkehrende, entnervte Hausfrau am Herd im Film-Still von Sherman. Cindy Shermans Untitled Film Stills lassen die Erinnerung an bekannte Filme aufscheinen, doch konkrete Vorbilder für ihre Szenen gibt es nicht. Sie schlüpft in verschiedene Rollen, erprobt männliche und weibliche Rollenmuster mit bildnerischen Mitteln wie Kleidung, Körper, Mimik und Gesten, so dass – überzogen dargestellte – Stereotypen prägnant dargestellt werden. Sie schafft Protagonisten für eine narrative Erzählung, die beim Betrachter dadurch entstehen, dass sich eine Vorstellung von einer Szene, einer Lebenssituation, einer bestimmten Zeit etc. entwickelt.

Markant und treffend fotografiert August Sander zu Beginn des 20. Jahrhunderts Personen in ihren Berufen. Während Sander typisierend die charakteristische Gruppenzugehörigkeit betont, ist die niederländische Fotografin Rineke Dijkstra dafür bekannt, dass sie die Individualität der einzelnen Personen herausarbeitet und deren Verletzlichkeit in sachlicher Distanz hervorscheinen lässt (vgl. K + U 2009). Kulturelle, ethnische oder soziale Lebenswelten stellt Jeff Wall mit seinen Fotografien in das Zentrum seiner künstlerischen Intentionen. Als Großbild im Leuchtkasten präsentiert, inszeniert er häufig Szenen im Niemandsland, an der Autobahn oder inmitten beliebiger Ödnis am Stadtrand. Die scheinbare Zufälligkeit der Aufnahmen täuscht jedoch: Jeff Wall wählt die Orte seiner Fotoinszenierungen mit Bedacht aus und arbeitet mit Schauspielerinnen, die in Szene gesetzt werden. Jeff Wall entwirft mit seinen Fotos Lebensgeschichten – und gibt Anstöße, diese zu reflektieren. Was empfindet oder denkt die Person, was haben die dargestellten Menschen miteinander zu tun? Wie leben sie in einem brachliegenden, identitätslosen Landstrich, in dem die Natur gerade die Bauschuttreite und den Abfall überwuchert? Tristesse betont die schwierige Lebenssituation jener Menschen, die entwurzelt – in Folge moderner Zivilisation und Industrialisierung – in irgendeiner halbwegs urbanen Gegend leben.

5 Ästhetische Bildung im Kunstunterricht

Die Offenheit heterogener und pluraler kultureller bzw. gesellschaftlicher Entwürfe verlangt von Kindern und Jugendlichen eine ungleich größere Anstrengung als bisher, um sich in den disparaten Lebenswelten zurecht zu finden und die so genannten Teilidentitäten in Einklang miteinander zu bringen. Zugleich bieten sich jedoch auch andererseits offene Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbst bestimmte Lebensentwürfe. Das heißt, einerseits wird es möglich, tradierten Rollenerwartungen zu entfliehen, andererseits müssen jedoch neue Normen und Werte selbst erarbeitet werden. Hierbei kann der Kunstunterricht die Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem einerseits vielerlei Lebensmuster zur Reflexion angeboten werden, andererseits der eigene Ausdruck zur Selbstreflexion im praktischen Tun animiert.

Inszenierungen sind notwendiger Bestandteil der Identitätsentwicklung und beinhalten aktives gestalterisches Handeln, das mit ästhetischer Erfahrung und ästhetischem Erleben verwoben ist. Schule kann einen performativen Handlungsraum für Selbstkonstruktions- und Identitätsprozesse bieten, die narrativ, performativ, rituell, gestalterisch herstellt, inszeniert und erprobt werden können. Speziell im Kunstunterricht kann die Bildung von Ich-Identität unterstützt werden, denn jeder bildnerisch auffällig zur Erscheinung gebrachte Gegenstand, jedes wie auch immer inszenierte Ereignis, ist eine symbolische Vergegenwärtigung von Erlebtem oder Imaginiertem. Entscheidend ist nicht die Frage, ob die Herstel-

lung von Sinn, Bedeutung und Kohärenz durch gestalterische Inszenierungen im Vordergrund der Identitätsbildung steht oder ob vielmehr erst das performative Tun sowie das (krisenfreie) Erfahren und Erleben einer ästhetisierten Inkohärenz bzw. Nicht-Identität die Identitätsbildung geradezu herausfordert, sondern entscheidend ist die intensive Reflexion über diese Prozesse.

Über Inszenierungen und Gestaltungsvarianten zu reflektieren, ist ein Nachdenken mit dem Ziel eines Erkenntnisgewinns, der alternative Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Es geht jedoch nicht darum, eindeutige Selbstbilder zu erarbeiten, sondern vielmehr um das Entwickeln der Fähigkeit, Handlungsoptionen anderer Personen antizipieren zu können. Wenn es uns also im Kunstunterricht gelingt, einen von Spiel und bildnerischem Ausdruck getragenen Raum zu eröffnen, der das aktive Sich-selbst-verorten erlaubt, können wir in hohem Maße helfen, die Integrität des Subjekts und damit die Identitätsentwicklung zu stärken. Im Kunstunterricht können bildnerische Umsetzungen vom Selbstkonzept und vom Anderssein Reflexionsangebote darstellen, um intersubjektiv verbindliche Lebensentwürfe zu thematisieren. Dabei können die Reflexionsgegenstände sowohl künstlerische Inszenierungen als auch inszenierte Alltagsereignisse sein, die im besonderen Schülerinteresse liegen.

Hinzu kommt ein weiterer identitätsbildender Aspekt, der speziell mit ästhetischen Bildungsprozessen einhergeht, nämlich das Entwickeln von Ich-Stärke durch das Hervorbringen von Gestaltetem. Wirklichkeit wird in besonderem Ausmaß aktiv auf ästhetische Weise geformt: Das Inszenieren, Musizieren, Tanzen, Gedichte verfassen, Zeichnen, Malen, Bauen oder Konstruieren erfordert das Aktivieren innerer Vorstellungen, innerer Klänge, innerer Dialoge, innerer Bilder, Fantasien und Träume, die geordnet und in eine gestaltete Form gebracht werden. Es wird etwas geschaffen, wodurch Selbstwirksamkeitsgefühle entstehen.

Die Inszenierung des Selbst benötigt Rückmeldungen durch das soziale Umfeld, also Zuschauer. Das ist die Internetcommunity, das sind die Peers, Sportgruppen, Vereine, Musikszenen, Klassenkameradinnen und -kameraden, aber auch Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Nachbarn etc. Wer seine Rolle gut spielt, erhält Zuspruch und Anerkennung, Spielverderber werden aus dem sozialen Netz ausgeschlossen oder suchen sich Nebenschauplätze, die Aufmerksamkeit versprechen. Der Kunstunterricht bietet einen geschützten Rahmen, um im Kontext bestimmter Aufgabenstellungen die eigenen Lebensentwürfe und Rollenerwartungen bewusst zu machen und zu reflektieren. Diese Inszenierungen ermöglichen es zugleich, in neue Rollen zu schlüpfen und diese auszuprobieren, gestalterisch zu pointieren oder zu karikieren.

Der Kunstunterricht kann zwar keine sozialen Defizite oder Diffusionen im Identitätsprozess ausgleichen, doch gewiss ist, dass materiale und handwerkliche Anforderungen für die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind. Denn die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch die gestalterische Bearbeitung eines Materials stärkt das Ich, darüber hinaus ermöglicht der

gestalterische Ausdruck Selbstreflexion, weil die Darstellung verdichtet und in simultaner Präsenz als materiales Gegenüber dasteht und mit Distanz betrachtet werden kann. Die Selbstinszenierung und das Rollenspiel bergen pädagogische Chancen, das eigene Ich im Anderen zu erkennen. Angebote, sich im Anderen zu sehen oder das Selbst im Neuen, Fremden zu spiegeln, kann der Kunstunterricht bieten, indem einerseits die Auseinandersetzung mit Alltagsbildern, Werbung, Kunstwerken usw. gefördert wird, andererseits aber auch die Frage nach dem Ich – woher komme ich, wohin gehe ich, wer bin ich? – in Gestaltungsprozessen reflektiert wird. Das Moment der gestalterischen Produktion kann die aktive Aneignung anderer Lebensentwürfe beinhalten und schärft dadurch das Bewusstsein für verschiedene kulturelle, soziale oder geschlechtsspezifisch geprägte Lebensmuster, wenn diese als gestalterischer Ausdruck reflektiert werden. Kinder und Jugendliche können jemand anderen, aber auch sich selbst in anderen Rollen spielen – gleich ob in realen oder virtuellen Welten. Zweifellos können sie dabei unterscheiden, ob und inwiefern sie eine Rolle spielen, ob Sie etwas von sich preisgeben oder etwas darstellen, was ihnen völlig fremd ist. Wenn man sie darum bittet, können Jungen das Verhalten von Mädchen imitieren und umgekehrt, Jungen können wie Mädchen zeichnen, Mädchen wie Jungen – dies zeigen vielfältige Versuche im Kunstunterricht. Letztlich muss die Person selbst entscheiden, welchen Faktoren eine Identitätsrelevanz zukommt und welche begründeten Merkmale für das eigene Selbstverständnis bestimmend sind (vgl. Nunner-Winkler 2009, S. 15).

Während im Unterricht mit Grundschulkindern das Selbstporträt, verschiedene Varianten des szenischen Spiels wie Schatten- oder Maskenspiel, das Kennenlernen von anderen Personen, das Verkleiden oder das Anlegen biografischer Sammlungen im Vordergrund des gestalterischen Selbstausdrucks und Rollenspiels stehen, können die Rollenübernahme und die Selbstinszenierung mit Jugendlichen das Fremde, das Surreale und Mögliche, den Symbolwert von Ausdrucksfarbe, Proportion und Komposition, das collageartige Zusammenfügen, das Ironisieren, Karikieren und Übertreiben verstärkt als gestalterische Ausdrucksmittel einsetzen. Speziell in der Adoleszenz, einer Phase, in der Jugendliche sich stark mit der eigenen Identität beschäftigen, in der sie unterschiedliche Daseinsformen, Rollen, Lebensstile erproben und in der sie auf der Suche nach dem Selbst sind bzw. in der sie sich im gesellschaftlichen Kontext selbst verorten müssen, bietet es sich an, sie mit ästhetischen Mitteln auf dem Weg zur Identitätskonstruktion zu unterstützen. Wer ich bin, zeigt sich auch in Mode, Kleidung, Frisur ebenso wie in der Ausgestaltung des Zimmers, der virtuellen Umgebung oder der Wahl der Freunde, der Musikszene, Vereine usw. Herauszufinden, wer ich (die Schülerin/der Schüler) vielleicht auch noch sein könnte und wer der Andere ist, kann Ziel solchen Kunstunterrichts sein, der das gestalterische Inszenieren einer Person thematisiert.

6 Bildwissen als Grundlage der Identitätsentwicklung

Kunstwerke bieten nicht nur Lebensentwürfe an, sie treffen zudem das Selbstverständnis des Rezipienten: „Was dabei in den Blick gerät, ist ein Problem der Grenze des Selbstgefühls und des Ästhetischen“ (Schuhmacher-Chilla 1995, S. 71). Bildliches Wissen spiegelt sich in sinnlichen Erfahrungen, szenischen Episoden wider, die wir als Erinnerung in uns tragen. Es sind in das Gedächtnis eingeprägte Episoden unserer Lebensgeschichte: „Diese Bilder bestimmen unser Selbst, und sie lassen uns in uns heimisch werden. Wenn wir uns fragen, welches unsere erste Erinnerung ist, dann tritt in unsere Vorstellung ein Bild, und dieses Bild bezieht sich auf einen bestimmten Ort und ein bedeutsames Ereignis, das uns nicht mehr loslässt. Damit sich unser Selbstwissen, unsere Identität, ausprägen kann, müssen wir uns bis an die Grenzen möglicher Erfahrungen vorwagen. ... Erst an den Grenzen erkennen wir uns, und diese Grenzerfahrungen in Lust und Schmerz, Liebe und Verzweiflung sind es, die immer als Bilder in unseren Erinnerungen bleiben. Bildliches Wissen als Erinnerungswissen ist also grundlegend für das Selbstwissen“ (Pöppel 2000, S. 26). Pöppel hebt die zentrale Bedeutung bildhaften Wissens für die Identitätsbildung hervor: Gerade das implizite Handlungswissen und das Bildwissen seien ich-nahe Wissensformen, die nachhaltig die Persönlichkeitsentwicklung bestimmen. Das Erinnerungswissen (episodische Erinnerung) weist nach Pöppel (2000) die größte Ich-Nähe und Unmittelbarkeit auf. „Das Wissen um unsere Identität gründet auf Bildern unserer Lebensgeschichte, die in höchstem Maße subjektiv sind ...“ (ebd., S. 28). Darüber hinaus betont Pöppel, dass die sinnliche Fundierung und die sinnlich-ästhetische Ordnung von Erfahrung hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und subjektiven Bedeutsamkeit strukturiert wird (vgl. ebd., S. 29 f.).

Folgt man Pöppels Überlegungen, kann für den Umgang mit Werken der Bildenden Kunst und alltagsästhetischen Phänomenen festgestellt werden, dass die Identitätsentwicklung auch im Rezeptionsprozess gefördert wird. Denn: Will man Sinnzusammenhänge herstellen, sind Kenntnisse über die jeweiligen Inhalte hilfreich, Bedeutungskontexte werden recherchiert, subjektive Anmutung und emotionale Betroffenheit fließen ein, die Sinnessysteme und das Erinnerungswissen werden aktiviert. Vorstellungswissen hilft, die von Welsch genannten „Wirklichkeitsmodelle“ zu antizipieren. Insbesondere die eigene Produktionserfahrung – Pöppel nennt dieses implizites Handlungswissen – trägt dazu bei, die spezifischen Wirkungen eines ästhetischen Objekts zu entdecken und zu erschließen. Die mit dem Werk vermittelten Lebensentwürfe stellen eigene Identitätsvorstellungen in Frage und helfen zugleich, unterschiedliche Wirklichkeitsvorstellungen in neue Zusammenhänge zu stellen: „Vor allem aber sind es die Bilder, die unsere Innenperspektive bestimmen ... Manchmal vermitteln uns Kunstwerke eine Ahnung davon, welche Bilder wir in uns tragen. Wir erkennen dann gleichsam ein fremdes Bild in uns wieder“ (Pöppel 2000, S. 31).

Die produktive und rezeptive Beschäftigung mit Beispielen aus der Kunst kann dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler sich auch mit ihren eigenen Lebensentwürfen und Identitätskonstruktionen auseinandersetzen. Die Werke bieten inhaltliche und gestalterische Anregungen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsfindung unterstützen, etwa wenn es gelingt eindrückliche und intersubjektiv verstehbare Menschen, Orte oder Situationen mit der Fotokamera einzufangen, die anders vielleicht nicht formuliert werden können. Identität und Ich-Stärke entstehen durch die Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit, wenn ich etwas herstelle, das eine anspruchsvolle Lösung aufweist und somit subjektive Zufriedenheit auslöst. Thematisch kann die eigene Person im Zentrum des Interesses stehen, die sich im Vergleich mit anderen, im Spiegel der Gesellschaft, im Kontext anderer kultureller Hintergründe oder historischer Zusammenhänge konstituiert. Nur durch die Reflexion des Selbst in der Auseinandersetzung mit dem Anderen kann Identität entstehen. Das bedeutet, erst wenn es gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit geeigneten Themenstellungen und Methoden zur Selbstreflexion anzuregen, werden identitätsfördernde Prozesse in Gang gesetzt.

Für Grundschulkinder kann bereits eine neue Materialerfahrung identitätsstiftend wirken, da durch den Umgang mit verschiedenen Materialien die Entwicklungsgrundlagen im triebdynamischen, emotionalen und sinnlichen Bereich, die zum Aufbau kognitiver Kompetenzen Voraussetzung sind, gefördert werden. Für Jugendliche sind es eher mediale Vorbilder und Idole, existenzielle Themen (Liebe, Tod, Hass, Freundschaft usw.) und gesellschaftliche Erwartungen, die in der Auseinandersetzung damit zur Identitätsfindung beitragen. In vielerlei Schulklassen kann die kulturelle Identität von besonderer Bedeutung sein, die es in den Blick zu nehmen gilt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund beherrschen eine weitere Sprache, Rollenerwartungen zu Männer- und Frauenbildern oder verschiedenen Religionen können thematisiert werden. Allerdings geht es nicht darum, vermeintlich kulturell geprägte Klischees zu reproduzieren, sondern individuelle Möglichkeiten der Selbstverwirklichung – Bezug nehmend auf die eigenen Stärken, Wünsche und Ausdrucksbedürfnisse – in den Vordergrund zu rücken. Eine eigene „Klassenidentität“ auszubilden (Petzel 2010, S. 100 ff.), kann Motor sein für Gemeinschaftsaufgaben im Kunstunterricht oder Themenstellungen, die das untereinander Kennenlernen fördern. Jedes einzelne Kind muss sich innerhalb einer neuen Klasse zunächst positionieren; dann werden Kleingruppen gebildet, bis schließlich das Zusammenwachsen beginnt. Alle Formen des gemeinsamen Spiels (Schattentheater, Darstellendes Spiel, Maskenspiel usw.) sind geeignet, diesen Prozess zu unterstützen, denn ein gemeinsames Ziel verbindet.

In welchem Ausmaß der Kunstunterricht die Identitätsentwicklung fördern und stärken kann, bleibt letztlich offen: Der Zugewinn an Identität ist nicht messbar. Auch ist der Kunstunterricht kein Allheilmittel, um gesellschaftlich erzeugte Defizite zu kompensieren, doch er kann dazu beitragen, die Wege zum Selbst zu öffnen und Reflexionsprozesse einzuleiten, die das Ich im Anderen erkennen lassen.

Literatur

- Bal, Mieke (2013): Mise en scène: Zur Inszenierung von Subjektivität. In: Josef Früchtel; Jörg Zimmermann (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung*. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 198–221
- Baldauf, Brigitte (2012): „Me, myself and I“. Inszenierte Fotografie als Suche nach einem eigenen Standort. In: *Kunst + Unterricht* 366/367 2012, S. 58–59
- Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.) (2010): *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze-Verlber: Friedrich
- Drühl, Sven (o. J.): Androgynität in der Gegenwartskunst. In: *Schreibkraft – das Feuilletonmagazin*. Graz: Edition Schreibkraft, <http://schreibkraft.adm.at/ausgaben/02-wiederkehr/androgynitat-in-der-gegenwartskunst> (Zugriff am 12. 04. 2012)
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Eßer, Anne (2012): Selbstinszenierung im Kunstunterricht. Ikonen der Weiblichkeit und Männlichkeit. In: *Kunst + Unterricht* 366/367 2012, S. 62–70
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Frey, Hans-Peter; Haußer, Karl (Hrsg.) (1987): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Thieme
- Früchtel, Josef; Zimmermann, Jörg (Hrsg.) (2013): *Ästhetik der Inszenierung*. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Früchtel, Josef; Zimmermann, Jörg (2013): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens. In: Josef Früchtel; Jörg Zimmermann (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung*. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–47
- Goffman, Erving (2003): Wir alle spielen Theater. München: Piper
- Hafeneger, Benno (2003): Jugendkulturelle Modernisierung. Subjektbezug in Lernen und Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Haußer, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Heinzlmaier, Bernhard (2010): Jugendkulturen in der Postmoderne – gesellschaftliche Veränderungen und ihre Auswirkungen auf das ästhetische Verhalten. In: Constanze Kirchner; Johannes Kirschenmann; Monia Miller (Hrsg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven*. München: kopaed, S. 135–144
- Holsbach, Susanne (2011): Geschlechterrollen. In: Toni Stooss; Esther Ruelfs (Hrsg.): *Rollenbilder – Rollenspiele. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Museum der Moderne Salzburg Mönchsberg 23. 07.–30. 10. 2011*. München: Hirmer
- Jauß, Hans Robert (1994): Wege des Verstehens. München: Fink
- Keupp, Heiner (2009): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Helga Theunert (Hrsg.): *Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien*. München: kopaed

- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: rororo
- Kirchner, Constanze (2012): Identität und Ausdruck. Gestalterisches Probehandeln, Selbstinszenierung und Rollenspiele. In: *Kunst + Unterricht* 366/367 2012, S. 4–21
- Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2006): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München: kopaed
- Kirschenmann, Johannes (2012): Identitätskonstruktionen im Musikvideo. Habitusofferten in Kunst und Medien. In: *Kunst + Unterricht* 366/367 2012, S. 71–77
- Krautz, Jochen (2012): Ich, Wir, Welt – Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik. In: Jochen Krautz; Jost Schieren (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- K + U = Kunst + Unterricht
- Kunst + Unterricht 154, 1991: Papiertheater
- Kunst + Unterricht 199, 1996: Maske und Maskenspiel
- Kunst + Unterricht 274/275, 2003: Spiel
- Kunst + Unterricht 280, 2004: Bio-Grafie
- Kunst + Unterricht 317, 2008: Porträtieren
- Kunst + Unterricht 318, 2008: Porträtieren/Material kompakt
- Kunst + Unterricht 321/322, 2008: Theater
- Kunst + Unterricht 329/330, 2009: Körper als Bild
- Kunst + Unterricht 366/367, 2012: Identität und Ausdruck
- Marcuse, Yvonne (2012): Motiv: Du selbst! Digitale Selbstinszenierung als Star. In: *Kunst + Unterricht* 366/367 2012, S. 41–43
- Neuenschwander, Markus P. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt
- Neumann-Braun, Klaus; Richard, Birgit (2010): Szene-Hopping und kreativer Stilmix. Wechselnde Bündnisse für Spaß, Sinn und Selbstdarstellung. In: *Schüler. Wissen für Lehrer: Szenen, Gruppen, Peers*. Seelze-Velber: Friedrich.
- Nummer-Winkler, Gertrud (2009): Identität und Wertbindung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 1/2009 (85. Jg.). Paderborn: Schöningh
- Petzel, Thomas (2010): Sich finden, sich binden, Klasse werden. Prozesse der Gruppenbildung. In: *Schüler. Wissen für Lehrer: Szenen, Gruppen, Peers*. Seelze-Velber: Friedrich
- Schäfer, Gerd E. (2003): Mit Bildern denken. In: Volker Fröhlich; Ursula Stenger (Hrsg.): *Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten*. Weinheim, München: Beltz Juventa
- Schuhmacher-Chilla, Doris (1995): Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin: Reimer
- Behnken, Imbke; Breidenstein, Georg; Michels, Inge; Philipp, Maik; von Salisch, Maria; Wischer, Beate (2010): *Schüler. Wissen für Lehrer 2010: Szenen, Gruppen, Peers*. Seelze-Velber: Friedrich

- Schulze, Gerhard (1999): Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt a. M.: Campus
- Shusterman, Richard (2013): Tatort: Kunst als Dramatisieren. In: Josef Früchtli; Jörg Zimmermann (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung*. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 126–143
- Seel, Martin (2013): Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Josef Früchtli; Jörg Zimmermann (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung*. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 48–62
- Stooss, Toni; Ruelfs, Esther (Hrsg.) (2011): *Rollenbilder – Rollenspiele. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Museum der Moderne*. Salzburg, Mönchsberg 23. 07.–30. 10. 2011, München: Hirmer
- Theunert, Helga (Hrsg.) (2009): *Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien*. München: kopaed
- Pöppel, Ernst (2000): Drei Welten des Wissens. Koordinaten einer Wissenschaft. In: Maar, Christa; Obrist, Hans Ulrich; Pöppel, Ernst (Hrsg.): *Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild*. Köln: DuMont, S. 21–39
- Rella, Christoph (2011): Facebook als neue Jugendreligion. In: *Wiener Zeitung vom 20. 06. 2011*. http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/chronik/219352_Facebook-als-neue-Jugendreligion.html (Zugriff am 28. 08. 2013).
- Welsch, Wolfgang (1993): *Ästhetisches Denken*. 3. Auflage. Stuttgart: Reclam

Identitätsbildung – Religion – Religionsunterricht

Klärungen, Aufgaben und Möglichkeiten

Friedrich Schweitzer

1 Einleitung

Was ein einzelnes Unterrichtsfach zur Identitätsbildung im Jugendalter beiträgt, lässt sich prinzipiell nur schwer abschätzen. Empirisch ist eine so komplexe Größe wie Identität wohl überhaupt nur im Blick auf bestimmte Aspekte von Identität zu erfassen. Das belegen schon die Befunde von James E. Marcia, der sich als einer der ersten an empirischen Untersuchungen zur Identitätsbildung versucht hat (vgl. Marcia 1966, aus neuerer Zeit vgl. etwa Keupp 1997).

Zumindest in gewisser Weise ist der Identitätsbegriff so umfassend wie der Bildungsbegriff. In der Erziehungswissenschaft wurde der Identitätsbegriff überhaupt als ein Äquivalent für den Bildungsbegriff behandelt (vgl. Schweitzer 1988). Insofern handelt es sich, gerade in pädagogischen Zusammenhängen, um einen Grundlegungsbegriff, der eine theoretische Perspektive eröffnet, auch hinsichtlich des Religionsunterrichts (vgl. Schweitzer 2012). Solche Begriffe stehen für einen Deutungshorizont und bezeichnen nur im weiteren Sinne eine operationalisierbare und damit messbare Leistung von Unterricht oder pädagogischem Handeln.

Wird nun über die Frage nach der Identitätsbildung im Allgemeinen hinaus auch der religiöse Horizont einbezogen, verschärfen sich die Schwierigkeiten einer empiriebezogenen Operationalisierung noch weiter. Denn dabei ist ebenso die Funktion von Religion für jede Form der Identitätsbildung in den Blick zu nehmen wie speziell die Ausbildung religiöser Identitäten im Sinne der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft oder religiösen Tradition, wie sie gerade in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft zunehmend Aufmerksamkeit auf sich zieht. Auch in diesen Hinsichten geht es eher um theoretische Zusammenhänge als um messbare Auswirkungen von (Religions-)Unterricht. Insofern empfiehlt es sich, zunächst theoretisch das Verhältnis zwischen Identitätsbildung und Religion genauer zu klären.

Vorab ist noch darauf hinzuweisen, dass es Religionsunterricht in Deutschland (sowie in vielen anderen Ländern in Europa) nur im Plural gibt – traditionell als evangelischen und katholischen sowie als jüdischen Unterricht, neuerdings aber auch als orthodoxen und als islamischen Unterricht. Deshalb soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass ich selbst aus einer evangelischen Perspektive schreibe (zu meiner Position vgl. bes. Schweitzer 2006).

2 Identität und Religion: eine Verhältnisbestimmung

Wie bereits deutlich geworden ist, schlage ich vor, zwischen der Funktion von Religion für jede Form der Identitätsbildung einerseits und der Ausprägung bestimmter religiöser Identitäten andererseits zu unterscheiden.

Der grundlegende Zusammenhang von Identität und Religion ist heute vielfach nicht mehr bewusst. Er wird in den klassischen Theorien der Identitätsbildung aber fast regelmäßig thematisiert (vgl. als Überblick Schweitzer 2010a). Besonders leicht zu greifen ist dieser Zusammenhang bei dem Psychoanalytiker Erik H. Erikson, der ausdrücklich davon spricht, dass die Identitätsbildung nur mithilfe einer Weltanschauung oder, wie er etwas missverständlich formuliert, einer „Ideologie“ (nicht in einem abwertenden Sinne) gelingen könne (vgl. Erikson 1975, S. 23). Damit will er zum Ausdruck bringen, dass Identität eine Antwort auf Sinnfragen voraussetzt, die über das Hier und Jetzt hinausgehen. Eine Identität kann in dieser Sicht nur gewinnen, wer einen als sinnvoll angesehenen Ort, Welt und Geschichte für sich selber wahrzunehmen vermag (vgl. auch Erikson 1977). Sinnerfahrung und Identität gehören so gesehen eng zusammen. Die dafür erforderlichen Deutungen von Welt und Geschichte bezeichnet Erikson in einem übergreifenden Sinne als Weltanschauungen oder auch als „Ideologien“, wozu dann auch Religion gehört.

Auch soziologische oder interaktionistische Theorien der Identitätsbildung, wie die in Deutschland besonders einflussreich gewordene Theorie von George Herbert Mead (1975), verweisen zwar nicht ebenso ausdrücklich auf die religiöse Grundlage der Identitätsbildung, lassen sich aber durchaus in diesem Sinne interpretieren (vgl. Schweitzer 2010b). Selbst in der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (1981) ist die Bedeutung von Religion für die Identitätsbildung noch zu erkennen, auch wenn Religion in diesem Falle als eine zwar geschichtlich notwendige, am Ende aber doch mit der Geschichte zurückbleibende Voraussetzung für die von Habermas angestrebte universalistisch ausgerichtete Ich-Identität zurückbleiben müsse (vgl. Habermas 1976). Sehr viel deutlicher ist die bleibende Bedeutung von Religion für die Identitätsbildung in sozial-konstruktivistischen Theorien wie der von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1977). Hier sind es symbolische Universen, an denen menschliche

Sinnerfahrung in der Gesellschaft hängt. Identität gewinnt ihre Bedeutung im Horizont solcher Universen von Sinn.

Von einer Funktion von Religion für jede Form der Identitätsbildung kann demnach im Blick auf Sinnerfahrungen und Sinndeutungen übergreifender Art gesprochen werden. Solche Deutungsmöglichkeiten werden im Religionsunterricht ausdrücklich zum Thema gemacht und im Modus der kritischen Auseinandersetzung – also im emphatischen Sinne von Bildung – erörtert und geklärt.

Von solchen allgemeinen Zusammenhängen zu unterscheiden ist die Ausbildung bestimmter religiöser Identitäten. Angesichts des zunehmend multikulturellen und multireligiösen Charakters der Gesellschaft gewinnt diese Frage neu an Bedeutung. Hier geht es um Formen von Identität, die durch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer religiösen Institution oder Tradition entstehen, also etwa eine christliche, jüdische, muslimische o. a. Identität. Daneben stehen dann aber auch ausdrücklich nicht-religiöse Formen von Identität, die sich etwa auf eine materialistische oder atheistische Weltanschauung berufen.

Vielfach wurde und wird von Seiten der Religionsgemeinschaften vom Religionsunterricht erwartet, dass er zur Ausbildung einer religiösen Identität beitragen soll. Sowohl pädagogisch als auch (christlich-)theologisch gesehen sind solche Erwartungen aber zu problematisieren (Schweitzer 2005). Zum einen kann ein einzelnes Fach wie der Religionsunterricht kaum so weitreichende Wirkungen erzielen, und zum anderen ist es fraglich, ob die staatliche Schule überhaupt zu solchen Einflussnahmen im Blick auf die individuelle Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen berechtigt wäre. Angemessener ist es deshalb, von einem *Beitrag* der Schule oder des Religionsunterrichts zur religiösen Identitätsbildung zu sprechen, wobei dieser Vorbehalt auch für die allgemeine Funktion von Religion für die Identitätsbildung geltend gemacht werden muss. Im Verhältnis zu der umfassenden Aufgabe der Identitätsbildung sind die Möglichkeiten der Schule zwar keineswegs zu vernachlässigen, aber sie sind doch von vornherein beschränkt – faktisch ebenso wie aus prinzipiellen Gründen.

3 Individuelle und gesellschaftliche Ausgangsbedingungen

Während es empirische Untersuchungen zur Bedeutung von Religionsunterricht für die Identitätsbildung bei Kindern und Jugendlichen bestenfalls in Ansätzen gibt, stehen zur religiösen Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter insgesamt durchaus empirische Befunde zur Verfügung (Überblick: Schweitzer 2010a, Streib/Gennerich 2011). Auf diese Befunde werde ich mich in diesem Teilkapitel stützen. Dabei ist es hilfreich, zwischen (religions-)psychologischen und -soziologischen Ansätzen zu unterscheiden.

Für die Ausbildung einer Religionspsychologie des Jugendalters waren vor allem psychoanalytische Ansätze bedeutsam. Allen voran hat der bereits erwähnte Psychoanalytiker Erikson hier mit seinen Theorien gewirkt. Für ihn stellt die Identitätsbildung überhaupt die zentrale Aufgabe im Jugendalter dar, und diese Identitätsbildung setzt, wie oben beschrieben, für ihr Gelingen einen Bezug auf eine Weltanschauung, auf Religion oder „Ideologien“ voraus. Wie Erikson weiter ausführt, kommt einer pädagogischen Begleitung auch in der religiösen Dimension der Identitätsbildung entscheidende Bedeutung zu. Denn von der Beschaffenheit der sinnstiftenden Deutung, auf die sich die Identitätsbildung bezieht, hänge es entscheidend ab, ob die Identitätsentwürfe einzelner Jugendlicher eher zu einer an humanen Werten ausgerichteten Offenheit oder zu einem Totalitarismus tendieren (so schon Erikson 1954). Erikson dachte damals vor allem an totalitaristische Systeme wie den Nationalsozialismus oder den Staatssozialismus. Heute ist in diesem Sinne eher auf die Probleme eines Fundamentalismus im Jugendalter hinzuweisen. Zumindest manchen Deutungen zufolge liegt ein solcher, dann auch religiöser Fundamentalismus besonders nahe, wenn einer Person oder einer (religiösen) Gruppe die entsprechende Anerkennung in der Gesellschaft verwehrt wird (vgl. die allerdings im Blick auf ihre empirischen Grundlagen umstrittene Darstellung bei Heitmeyer et al. 1997).

Ebenfalls zur Religionspsychologie zählen strukturalistische Ansätze, die in der Tradition Jean Piagets stehen (vgl. Oser/Gmünder 1984, Fowler 1991). Pädagogisch bemerkenswert ist in diesem Falle, dass solche Theorien für das Jugendalter mehrere Umbrüche in der religiösen Entwicklung erwarten lassen: Steht am Anfang des Jugendalters die Ablösung von kindlichen Weltbildern und Glaubensvorstellungen, die immer auch mit den gewachsenen kognitiven Möglichkeiten verbunden ist, so wird das Jugendalter in seinem weiteren Verlauf auch im Blick auf religiöse Überzeugungen vor allem durch eine Orientierung an der Gleichaltrigengruppe bestimmt. Der amerikanische Psychologe und Theologe James Fowler (1991) beschreibt dies als einen „konventionellen Glauben“, der nicht von eigener Reflexion bestimmt ist, sondern eben von der sozialen (Gruppen-)Zugehörigkeit. Heute kann dies häufig auch eine eher säkulare Einstellung bedingen, eben wenn Religion in der betreffenden Gruppe abgelehnt und als veraltet angesehen wird. Im späteren Jugendalter werden demgegenüber, Fowler zufolge, stärker individualisierende, auf ein eigenes kritisches Urteil gestützte Glaubensüberzeugungen wichtig.

In religionssoziologischer Sicht war lange Zeit ein Säkularisierungsdenken vorherrschend. Jugendliche wurden und werden dann vor allem als „religionslos“ beschrieben oder jedenfalls so, dass religiöse Fragen in ihrem Leben immer weniger bedeutsam seien. Die einflussreichen Shell-Jugendstudien sind dafür ein gutes Beispiel (vgl. Gensicke 2010) – allerdings auf einer inzwischen häufig kritisierten, im Blick auf Religion recht schwachen empirischen Grundlage, da religiöse Fragen bei diesen Studien in aller Regel nur am Rande beachtet werden (vgl. Thonak 2003). Spezielle Untersuchungen zu Jugend und Religion ergeben denn auch ein

deutlich anderes Bild (vgl. etwa Ziebertz et al. 2003; als auch methodologisch vorbildliche Untersuchung aus den USA siehe Smith 2005 und 2009). In der Soziologie selbst haben die Säkularisierungstheorien inzwischen stark an Einfluss verloren. Luhmann beispielsweise hielt diese Theorien, im Anschluss an die neuere religionssoziologische Diskussion, für schlicht „unbrauchbar“ (Luhmann 2000, S. 278). Weithin wird davon ausgegangen, dass die religiöse Situation der Gegenwart, einschließlich der religiösen Sozialisation, vor allem durch eine ausgeprägte Tendenz zur religiösen und weltanschaulichen Pluralisierung und Individualisierung gekennzeichnet ist (etwa im Anschluss an Berger 1980).

Die religiöse und weltanschauliche Pluralität ist bereits an den Angaben zur religiösen Mitgliedschaft deutlich abzulesen. In Deutschland gehören ca. 60 % der Bevölkerung zu einer der beiden großen christlichen Kirchen, etwa 30 % sind konfessionslos, knapp 5 % sind Muslime (Bundeszentrale für Politische Bildung 2012). Weiterreichende Einblicke in die aktuelle religiöse Situation erlauben etwa die für den Religionsmonitor 2013 der Bertelsmann-Stiftung erhobenen Daten (Pollack/Müller 2013). Dabei wird deutlich, dass heute nicht nur an eine Vielfalt der verschiedenen Konfessionen und Religionen zu denken ist, sondern auch an eine ausgesprochene Pluralität innerhalb der Konfessionen und Religionen. Aus der Konfessions- oder Religionszugehörigkeit lassen sich im Einzelfall keine unmittelbaren Schlüsse (mehr) auf bestimmte Überzeugungen oder Formen der Lebensgestaltung ableiten, was sich als religiöse Individualisierung deuten lässt.

Die religiöse Individualisierung kann auch als Kehrseite der religiösen Pluralisierung angesehen werden. Religiöse Orientierungen sind nicht mehr durch Herkunft, Familie oder Erziehung einfach vorgegeben, sondern in einem grundlegenden Sinne zu einer Frage individueller Auswahlentscheidungen geworden (grundlegend: Berger 1980). Insofern können Jugendliche heute die Möglichkeit nutzen, weithin unabhängig von gesellschaftlichen oder kirchlichen Vorgaben eigene Überzeugungen auszubilden oder von anderen zu übernehmen.

Pluralisierung und Individualisierung beschreiben als soziologische Begriffe jedoch nicht nur äußere Gegebenheiten, sondern subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsformen. Im religiösen Bereich verweisen sie auf das Bewusstsein, dass Religion zu einer Frage der persönlichen Auswahl geworden ist, über die durch Herkunft oder Sozialisation nicht verfügt werden kann. Ein solches Bewusstsein darf aber weder mit tatsächlicher (religiöser) Autonomie verwechselt werden (es ist ja gerade sozial determiniert) noch mit der Behauptung, Jugendliche stellten sich ihre eigene Religion oder Spiritualität ganz unabhängig etwa von der in der Herkunftsfamilie erfahrenen Erziehung zusammen (gegenteilige Ergebnisse etwa bei Smith 2005 und 2009). Darüber hinaus nehmen sich viele Jugendliche selbst als mehr oder weniger religiös wahr, bleiben aber in einer deutlichen Distanz zur Kirche. Religiosität und Kirchlichkeit fallen längst nicht mehr zusammen. Ob sich ähnliche Tendenzen der religiösen Individualisierung auch im Bereich des Islam feststellen lassen, ist empirisch noch wenig überprüft.

Auch wenn es im Rahmen der vorliegenden, notwendig knappen Darstellung nicht möglich ist, empirische Befunde in der Breite vorzustellen, soll wenigstens an einem Beispiel gezeigt werden, wie sich individualisierte Religion im Jugendalter heute darstellt. Dazu wähle ich einen Interviewausschnitt aus einer Studie von Ziebertz et al. (2003), der in der religionspädagogischen Diskussion mehrfach aufgenommen worden ist (vgl. etwa Schlag/Schweitzer 2011, S. 56 f.). Offenbar kommt ihm eine Art paradigmatischer Bedeutung zu. In ihrem Interview sagt die damals etwa 17jährige Janine, die zum Zeitpunkt des Gesprächs ein Gymnasium in Unterfranken besuchte, auf die Frage „Glaubst Du an Gott?“:

Janine: Also ich denk' schon, dass jeder Mensch von einer höheren Macht begleitet wird, die ihn beschützt und in gewissen Dingen auch leitet.

Frage: Ist das der Gott der Bibel?

Janine: Ich würde nicht sagen, dass es einen Gott für alle Menschen gibt. Ich glaub', dass jeder seinen Gott für sich selbst definieren muss, und wenn man das getan hat, würde ich das auch nicht mehr unbedingt ‚Gott‘ nennen, weil, je nachdem, wie man die Vorstellung hat, und wie die Gedanken danach sind, kann es so unterschiedlich ausfallen, dass ich nicht mehr denke, dass ein Name, und sei es jetzt Gott, Jahwe oder irgendwas, dem noch gerecht wird! Meine Gottesvorstellung ist nicht, dass es einen „Allgemeinheitsgott“ gibt. Ich glaube nicht, dass es „einen“ Gott gibt, der die Welt und die Menschen erschaffen hat, der allgegenwärtig ist und über uns „alle“ wacht, und für den „alle“ gleich sind. Das kann ich mir nicht vorstellen. Was ich an dem göttlichen Gedanken nicht gut finde ist, dass es jemand ist, der mich leitet, der mich quasi wie eine Marionette in der Hand hält, dass ich ein Schicksal habe, das mir absolut vorbestimmt ist, und ich daran nichts ändern kann. Also, das ist für mich ein Gedanke, mit dem fühle ich mich einfach nicht wohl. Dass ich sag': Ich kann nichts verändern, mein Weg ist bestimmt und wird geleitet.

Frage: Welche Vorstellung passt besser zu dir?

Janine: Ich finde, jeder wird begleitet von einem individuellen Partner, der vielleicht wiederum Teil einer großen Gesamtmacht ist. Also ich glaub' nicht, dass es jetzt einen Gott gibt, der über alle Menschen wacht und alle Menschen begleitet. Das kann ich mit mir nicht vereinbaren, schon allein weil ich mir denk', der wär' ja dann andauernd beschäftigt, das ist dann wahrscheinlich das Problem mit dem Allmächtigen, wo ich mir nicht vorstellen kann, dass irgendetwas, irgendein Wesen, eine Macht, eine Energie allmächtig ist.

Frage: Wie bringst du das zusammen mit deinem Glauben, ist diese „Macht“ eher nah oder fern?

Janine: Je nachdem, also ich denk' in Momenten so vom Allgemeinen, ich glaub' jetzt nicht, dass meine Macht neben mir steht, immer, egal wo ich bin, sondern mehr in der Form, dass die irgendwann da war und mir geholfen hat zu entstehen, sei es jetzt oder eventuell in einem früheren Leben, wobei ich auch sagen muss, der Karma-Gedanke ist mir sehr angenehm und dass in schweren Momenten, in denen ich Hilfe brauch' und es nicht alleine schaffe, wieder den richtigen Weg zu finden, oder gerne finden möchte, dann glaub' ich, steht einem die Macht zur Seite und hilft einem, den Weg zu finden und, wenn man z. B. irgendwie in Gefahr ist, denk' ich, hält die Macht eine Art schützende Hand über jemanden. (aus: Ziebertz et al. 2003, S. 344 f.)

In diesem Interview werden gleich mehrere der beschriebenen Aspekte und Dimensionen von Religion im Jugendalter angesprochen. Janine ist offenbar durchaus an religiösen Fragen interessiert und betrachtet sie als wichtig für sich selbst, aber sie will sich nicht mit einer bestimmten religiösen Tradition, Lehre (Dogmatik) oder Institution wie der Kirche identifizieren. Ihre persönliche Unabhängigkeit ist ihr weit wichtiger als mögliche institutionelle Bindungen. Vorgaben religiöser Art sind für sie nicht akzeptabel. Ihre eigenen Überzeugungen beziehen Elemente aus verschiedenen Religionen ein. Trotz der grundlegend christlichen Prägung kann sie beispielsweise auf die Lehre von der Seelenwanderung zurückgreifen. Religionspädagogisch besonders spannend ist die Art und Weise, wie sie auf den Karma-Gedanken zurückgreifen möchte. Denn dieser Gedanke ist in seinem Inhalt ja eher deterministisch (Bestimmung des individuellen Lebens durch eine frühere Existenz), während Janine doch von Anfang an den Akzent ganz entschieden auf das Nicht-determiniert-sein-Wollen, also auf persönliche Freiheit oder Autonomie legt. Hier könnte eine religionspädagogische Begleitung im Gespräch mit Janine einsetzen – im Sinne eines (religiösen) Bildungsprozesses, der eine kritische Reflexion eigener Überzeugungen befördert und damit reflektierte Autonomie unterstützt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der schulische Religionsunterricht heute weithin auf Voraussetzungen trifft, die durch eine große Vielfalt der religiösen und weltanschaulichen Prägungen bestimmt ist. Empirischen Befunden zufolge sehen die Religionslehrerinnen und -lehrer ihre Aufgabe in dieser Situation in einer offenen Identitätshilfe für Jugendliche, deren Sinn sich von vornherein nicht daran bemisst, ob Jugendliche sich am Ende der Schulzeit der Kirche verpflichtet wissen (vgl. etwa die Untersuchungsergebnisse bei Feige und Tzscheetzsch 2005). Solche Befunde sind derzeit nur für die christliche Religionslehrerschaft verfügbar. Vergleichbare Untersuchungen zum jüdischen und islamischen Religionsunterricht liegen bislang nur in Ansätzen vor (vgl. Khorchide 2009).

4 Identitätsbildung, Inhalte des Religionsunterrichts und didaktische Anforderungen

Der Religionsunterricht lässt sich seinem heutigen Selbstverständnis gemäß als Begleitung der religiösen Entwicklung in Kindheit und Jugendalter bezeichnen (vgl. Schweitzer 2006 und 2010a). Insofern stellt die Identitätsbildung einen beständigen Horizont für einen Religionsunterricht dar, der sich entschieden als schüler- und subjektorientiert versteht. Wie noch deutlich werden soll, ist im Blick auf die Identitätsbildung dabei beides bedeutsam, die Auswahl von Inhalten wie die (religions-)didaktischen Ansätze.

In weiterer Konkretion lassen sich für den Religionsunterricht bestimmte thematische Bezüge benennen, die eine besondere Rolle für die Identitätsbildung spielen können. In einem übergreifenden Sinne ist hier etwa die Gottebenbildlichkeit des Menschen schon im ersten Kapitel der Bibel zu denken (1. Mose 1,27). Diese Gottebenbildlichkeit wird heute nicht mehr wie in früherer Zeit als ein Rückverweis auf einen paradiesischen Urzustand verstanden, sondern im Sinne der Bestimmung des Menschen ausgelegt, die in Zukunft erreicht werden soll (vgl. Pannenberg 1977). Darin erweist sich diese Lehre als pädagogisch anschlussfähig, auch im Blick auf die Identitätsbildung. Im Sinne dieser Lehre ist der Mensch ausgerichtet auf Transzendenz, Sozialität und Verantwortung – im Blick auf die Beziehung zu Gott, zu anderen Menschen sowie zur Schöpfung insgesamt. Weiterhin wird die Gottebenbildlichkeit als religiöse Begründung von Menschenwürde verstanden, was pädagogisch ebenfalls auf die Identitätsthematik bezogen werden kann (vgl. Schweitzer 2011). Die Identität eines Menschen hängt demnach letztlich niemals von der Anerkennung ab, die von anderen Menschen gegeben oder eben verweigert wird. Identität ist in einem konstitutiven Sinne sozial vermittelt, aber die Freiheit der Identitätsbildung hängt davon ab, dass sie – in einem letzten Sinne – nicht in der sozialen Abhängigkeit aufgeht. Dies entspricht auch psychologischen Überlegungen etwa schon bei Erikson, der davon spricht, dass eine freiheitlich-autonome Ich-Identität ein größeres, also etwa transzendentes Gegenüber braucht, auf das sich der Mensch in einer über alle zwischenmenschlichen Bindungen hinausreichenden Weise beziehen und berufen kann (vgl. Erikson 1981, S. 229 f., vgl. auch Erikson 1977, S. 111). Die Anerkennung oder Annahme durch Gott bedingt so gesehen eine spezifische Freiheit der persönlichen Identität, gerade auch im Verhältnis zur Gesellschaft mit ihren Rollenerwartungen.

Unter dem Aspekt der Identitätsbildung können im Religionsunterricht, über solche allgemeinen Bestimmungen und Grundorientierungen hinaus, auch etwa biblische Geschichten neu ausgelegt und verstanden werden. Besonders deutlich wird dies bei Geschichten, die sich auf den Auszug aus dem Gewohnten, also etwa aus dem Elternhaus, beziehen oder auf die Auseinandersetzung mit elterlichen Erwartungen. Prototypisch steht dafür die alttestamentliche Gestalt des Abraham, der seine Heimat verlässt, um Neues zu suchen und der damit zum Ausgangs-

punkt für das Volk Israel und des biblischen Glaubens wird (nach 1. Mose 12). Im Neuen Testament spricht etwa das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lukas 15,11 ff.) fast unmittelbar Identitätsbildungsfragen an. In beiden Fällen kommt Gott dabei so ins Spiel, dass er das Unabhängigwerden unterstützt – auch bis hin zu Situationen, in denen die entsprechenden Versuche scheitern und Gott als ein Vater vorgestellt wird, der seinen Sohn selbst dann noch wieder anzunehmen und zu unterstützen bereit ist, wenn er mit leeren Händen zurückkehrt.

Schließlich gehören zum Inhalt des Religionsunterrichts schon seit längerer Zeit aber auch ausdrücklich gegenwartsorientierte Themen und Probleme, die in Lehrplänen zumeist mit Begriffen wie „Lebenspläne“, „Lebensträume“, „Idealvorstellungen“ usw. ausgedrückt sind. Bei solchen Themen besteht im Religionsunterricht dann die Möglichkeit, auch ganz unmittelbar auf eigene Erfahrungen im Horizont der Identitätsbildung Bezug zu nehmen. Besondere Aufmerksamkeit erfahren hier dann Fragen von Sinn und Werten, die kritische Auseinandersetzung mit Phänomenen wie Fundamentalismus auf der einen und Relativismus auf der anderen Seite sowie Probleme im Spannungshorizont von Individualität, Sozialität und Pluralität.

Alle diese Inhalte – das ergibt sich aus dem Profil von Religionsunterricht – werden hier nicht nur in einer abstrakten, also unpersönlich-allgemeinen Weise aufgenommen und erläutert. Vielmehr gibt der Religionsunterricht programmatisch Raum für existenzielle Auseinandersetzungen und persönliche Klärungsprozesse. Auch die Perspektive des christlichen Glaubens wird dabei nicht einfach als gegeben vorausgesetzt, sondern ausdrücklich zur Diskussion gestellt.

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass es nicht einfach um Inhalte gehen kann, wenn sich der Religionsunterricht auf die Identitätsbildung Jugendlicher beziehen soll. Vielmehr müssen auch entsprechende didaktische Ansätze entwickelt oder genutzt werden. In der Religionsdidaktik wird in diesem Sinne schon seit Jahrzehnten das Prinzip der Schülerorientierung oder der Erfahrungsorientierung vertreten (Überblick: Lämmermann 2005). Zum Teil wurde, allerdings missverständlich und deshalb aus heutiger Sicht problematisch, auch von einem „sozialisationsbegleitenden“ oder gar „therapeutischen Religionsunterricht“ gesprochen (vgl. Stoodt 1971). Heute ist dafür in der Religionsdidaktik die Leitkategorie der „Subjektorientierung“ gebräuchlich. Inhalte sollen im Religionsunterricht so erschlossen werden, dass sie die Subjektwerdung unterstützen. Deshalb sollen, auch im Sinne etwa einer konstruktivistischen (Religions-)Didaktik (vgl. Büttner 2002), die von den Jugendlichen selbst ausgehenden Zugangs- und Deutungsweisen zum Tragen kommen können. So wird nun auch im Bereich der Theologie nicht nur von der Fachwissenschaft gesprochen, sondern auch von einer Kinder- und Jugendtheologie (vgl. etwa Schlag und Schweitzer 2011). Diese Form von Theologie *von, mit und für* Jugendliche(n) steht im Zeichen einer konsequenten Subjektorientierung. Ziel ist nicht einfach die Vermittlung vorgegebener religiöser oder theologischer Inhalte, sondern der dialogische Austausch zwischen

Erwachsenen und Jugendlichen in einem kommunikativen Prozess, wie er mit der Rede von einer Theologie mit Jugendlichen besonders klar zum Ausdruck kommt.

Wie auch in anderen Fächern der Schule, die sich um eine verstärkte Erfahrungs- und Subjektorientierung bemühen, soll dabei aber auch im Religionsunterricht der Aspekt des Lernens und der Förderung nicht aus dem Blick geraten. Unterricht kann sich nicht darin erschöpfen, Jugendliche lediglich in den ihnen bereits verfügbaren Deutungsweisen zu bestärken. Lernfortschritte lassen sich aber nur erzielen, wenn der Unterricht an solche Deutungsweisen anknüpft und diese gezielt weiterführt. Sonst bleibt es bei einem aufgesetzten „Schulwissen“, im Religionsunterricht nicht weniger als in anderen Fächern.

In diesen Rahmen fügt sich noch eine weitere inhaltliche Konkretion, die in einem eigenen Abschnitt aufgenommen werden soll, weil sich damit besondere Fragen verbinden.

5 Vorbilder im Religionsunterricht als Bilder von Identität?

In früheren Zeiten wurde bei Bildern von Identität in aller Regel von Vorbildern gesprochen, im Bereich der Religionsdidaktik wie auch in der Pädagogik insgesamt. Angesichts der pädagogischen, aber auch etwa psychologischen Vorbehalte gegen den Vorbildbegriff ist es günstiger, weil nüchterner, ganz allgemein von Identitätsbildern zu sprechen. Dabei darf aber nicht übergangen werden, dass Vorbilder gerade für Jugendliche nach wie vor eine wichtige Rolle spielen (und im Blick auf die Werbung scheinen ja auch Erwachsene in dieser Hinsicht leicht ansprechbar zu sein). Es ist deshalb angemessen, wenn Vorbilder hier als Bilder von Identität im Religionsunterricht aufgenommen werden.

Das kann und sollte aber nicht in naiver Weise geschehen. Nach dem Ende der herkömmlichen Vorbildpädagogik – mitunter wurde überhaupt vom „Ende der Vorbilder“ (Mitscherlich 1978) gesprochen – finden sich im Religionsunterricht vielfache Versuche, eine Art kritisch-reflektierten Umgang mit Vorbildern zu pflegen, der weder einfach auf Vorbildwirkungen verzichtet und der doch eine kritische Distanz zu allen Vorbildern ermöglichen soll. Dabei spielen zwei Grundausrichtungen eine wichtige Rolle:

- Zum einen wird im Religionsunterricht kritisch auf die Bedeutung von Vorbildern als solche reflektiert, etwa durch die Auseinandersetzung mit Film- oder Fußballidolen. Mitunter wird auch die Bedeutung solcher Idole insgesamt problematisiert.
- Zum anderen wird nach solchen Personen aus Geschichte und Gegenwart gesucht, die in einem kritischen Sinne Vorbilder genannt werden können – etwa aufgrund ihres Einsatzes für Gerechtigkeit, für den sie im Extremfall vielleicht

sogar mit dem eigenen Leben bezahlen mussten (etwa Dietrich Bonhoeffer), oder im Sinne der leidenschaftlichen Engagements für Menschen in Armut und Hilflosigkeit (etwa Mutter Theresa).

Einen guten aktuellen Überblick bietet hier der Band „Sehnsucht nach Orientierung: Vorbilder im Religionsunterricht“ (Bizer et al. 2008). Hier finden sich Beiträge, die sich mit traditionellen „großen“ Vorbildern auseinandersetzen (für Maria in der katholischen Tradition, für die evangelische Tradition zu Bodelschwingh), aber auch Versuche, „andere“, also geeignetere Vorbilder zu identifizieren, etwa Martin Luther King oder Sophie Scholl. Jenseits einer idealisierenden Vorbildpädagogik werden „Vorbilder des Alltags“ – als „local heroes“ – identifiziert (Mendl 2008) – in der Perspektive „kritisch gebrochener Vorbilder“ (Rickers 2008).

Wie diese Beispiele zeigen, bleibt die Vorbildfrage aktuell, auch nach dem (angeblichen) „Ende der Vorbilder“. Was die unterrichtliche Auseinandersetzung im Einzelnen im Blick auf die Identitätsbildung bewirkt und bewirken kann, müsste allerdings eigens empirisch untersucht werden. Denn die psychologische und soziologisch beschriebenen Faktoren der Identitätsbildung, wie etwa die sich an die Gruppe der Gleichaltrigen anlehnen Orientierungen, könnten sich als weit stärker erweisen als die Impulse des (Religions-)Unterrichts.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Am Beginn dieses Beitrages habe ich die These formuliert, dass der Identitätsbegriff als eine Art pädagogischer Grundbegriffe eine neue Perspektive auf den Religionsunterricht eröffnet, die eine veränderte Gesamtsicht erlaubt. Dies hat der Identitätsbildung in der neueren Religionspädagogik auch tatsächlich genutzt (vgl. Fraas 1983).

Die dargestellten Befunde zum Zusammenhang von Religion und Identität sowie zur Religionsdidaktik legen die zusammenfassende Einschätzung nahe, dass die mit dem Identitätsbegriff von der Frage nach der Identitätsbildung im Jugendalter verbundene Perspektive nach wie vor sinnvoll ist und insofern verstärkt Beachtung verdient. Auch wenn heute nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass der Begriff der Identität den der Bildung ersetzen sollte oder könnte, bietet doch gerade der Fokus auf Identitätsbildung einen wichtigen Hinweis auf eine grundlegende Dimension von Religionsunterricht.

Diese Feststellung bliebe aber ganz unbefriedigend, wenn sie lediglich im Sinne einer Bestätigung oder gar als ein legitimatorischer Ausweis für das ja immer wieder umstrittene Fach Religion und seine Bedeutung begriffen werden sollte. Deshalb mache ich am Ende ausdrücklich darauf aufmerksam, dass mit der Frage nach Identitätsbildung im Jugendalter auch eine Norm für den Religionsunterricht gegeben ist, an der sich dieser Unterricht messen lassen muss. Zuge-

spitzt formuliert: Ein Religionsunterricht, der nicht eine freiheitliche Identitätsbildung zu unterstützen beabsichtigt und auch tatsächlich zu unterstützen vermag, ließe sich auch kaum plausibel machen.

Literatur

- Berger, Peter (1980): Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: S. Fischer
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: S. Fischer
- Bizer, Christoph; Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Mette, Norbert; Rickers, Folkert; Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2008): *Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag
- Büttner, Gerhard (2002): Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2): S. 155–170
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2012): Die soziale Situation in Deutschland, Religionszugehörigkeit. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religionszugehoerigkeit/>. Zugegriffen: 29. November 2013
- Erikson, Erik H. (1954): Wholeness and Totality – A Psychiatric Contribution. In: Carl Joachim Friedrich (Hrsg.): *Totalitarianism. Proceedings of a Conference held at the American Academy of Arts and Sciences*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. S. 157–171
- Erikson, Erik H. (1975): Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik H. (1977): Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik H. (1981): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta
- Feige, Andreas; Tzscheetzsch, Werner (2005): Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch repräsentative Befragung. Ostfildern, Stuttgart: Schwabenverlag
- Fowler, James W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Fraas, Hans-Jürgen (1983): Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Gensicke, Thomas (2010): Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 187–242
- Habermas, Jürgen (1975) Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Heitmeyer, Wilhelm; Müller, Joachim; Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Heiner Keupp; Renate Höfer (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–39
- Khorchide, Mouhanad (2009): Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lämmermann, Godwin (2005): Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Luhmann, Niklas (2000): Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Marcia, James E. (1967): Development and Validations of Ego Identity Status. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 3 (5): S. 551–558
- Mead, George Herbert (1975): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Mendl, Hans (2008): Das religionspädagogische Potential der Begegnung mit Vorbildern des Alltags. Beispiele außerordentlichen Handelns im Alltag. In: Christoph Bizer; Rudolf Englert; Helga Kohler-Spiegel; Norbert Mette; Folkert Rickers; Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, S. 89–99
- Mitscherlich, Margarete (1978): Das Ende der Vorbilder. Vom Nutzen und Nachteil der Idealisierung. München: Piper
- Oser, Fritz; Gmünder, Paul (1984): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich, Köln: Benziger
- Pannenberg, Wolfhart (1977): Gottebenbildlichkeit und Bildung des Menschen. In: *Theologia Practica* 12 (3), S. 259–273
- Pollack, Detlef; Müller, Olaf (2013): Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Rickers, Folkerts (2008): „Kritisch gebrochene Vorbilder“ in der religiösen Erziehung. In: Christoph Bizer; Rudolf Englert; Helga Kohler-Spiegel; Norbert Mette; Folkert Rickers; Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, S. 213–240
- Schlag, Thomas; Schweitzer, Friedrich (2011): Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener-Verlag
- Schweitzer, Friedrich (1985): Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim, Basel: Beltz
- Schweitzer, Friedrich (1988): Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: Otto Hansmann; Wilfried Marotzki (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: DSV S. 55–73

- Schweitzer, Friedrich (2005): Religiöse Identitätsbildung Evangelische Perspektiven zum interreligiösen Lernen. In: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hrsg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 294–303
- Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Schweitzer, Friedrich (2010a): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Schweitzer, Friedrich (2010b): Pragmatism and Religious Education: the American Religious Education Movement as a Response to the Pressures of Modernization. In: Daniel Tröhler; Thomas Schlag; Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Pragmatism and Modernities*. Rotterdam: Sense, S. 83–97
- Schweitzer, Friedrich (2011): Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive. Zürich: TVZ
- Schweitzer, Friedrich (2012): Kollektive und individuelle Identitäten im Wandel. Zur Bedeutung des Identitätsbegriffs für die Religionspädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64 (2), S. 112–120
- Smith, Christian (mit Denton, Melinda Lundquist)(2005): *Soul Searching. The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*. Oxford, New York: Oxford University Press
- Smith, Christian (mit Snell, Patricia)(2009): *Souls in Transition. The Religious and Spiritual Lives of Emerging Adults*. Oxford, New York: Oxford University Press
- Stoodt, Dieter (1971): Information und Interaktion im Religionsunterricht. In: Klaus Wegenast (Hrsg.): *Religionsunterricht – wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 293–310
- Streib, Heinz; Gennerich, Carsten (2011): *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*. Weinheim, München: Juventa
- Thonak, Sylvia (2003): Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell-Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht. Münster: LIT
- Ziebertz, Hans-Georg; Kalbheim, Boris; Riegel, Ulrich (2003): *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Herder, Freiburg, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Bewegung als Medium der Identitätsbildung

Jens Keyßner

1 Einführung aktuelle Forschungsergebnisse

Bewegung wird häufig mit dem Begriff Sport gleichgesetzt. Dabei beschreibt der Begriff Sport die Summe der Sportarten, Sportaktivitäten bzw. Sportgelegenheiten besonders im Kontext von Wettkampf- und Leistungssport. Allgemeine Bewegungssituationen im Sinne vom kindlichen Spielen werden im Begriff Sport nicht subsumiert. Für manche Sportpädagogen (Dietrich/Landau 1990, Größing 1993) bedeutet diese Verwendung des Sportbegriffes somit eine Verengung des Gegenstandsbereichs der Sportpädagogik. Um die Komplexität vom Bewegungsbegriff darzustellen, werden die Bezeichnungen menschliche Bewegung oder Körper und Bewegung vorgezogen (Gruppe/Krüger 2002). Für Funke (1983) z. B. ist Sport ein geeignetes Medium für Körpererfahrungen, denn alle Angebote des Sports „richten sich an seine Teilnehmer in ihrer Körperlichkeit“ (S. 9). Die menschliche Bewegung im bewegungspädagogischen Sinn beschreibt demnach nicht die Ortsveränderung eines Körpers mit der Zeit oder die zu erlernenden Bewegungstechniken der verschiedenen Sportarten. In der allgemeinen Verwendung des Begriffs in der Sportwissenschaft ist unter Bewegung die menschliche Bewegung zu verstehen. Die Betrachtung der menschlichen Bewegung kann von verschiedenen Ebenen aus erfolgen, sie kann sich an unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen orientieren und dabei verschiedene Perspektiven einnehmen (Röthig 1992). Die morphologisch phänomenologische Betrachtungsweise, wie sie im Zusammenhang mit den Bewegungsmerkmalen erfolgt, orientiert sich beispielsweise primär am Außenaspekt der Bewegung, also dem, was der Zuschauer von außen wahrnehmen kann.

Im Sinne der Identitätsentwicklung betrachtet die Bewegungspädagogik die Bewegung aus sportanthropologischer Sicht. Die Sportanthropologie untersucht die Körperlichkeit, den Körper bzw. die Leiblichkeit, den Leib des Menschen im Zusammenhang eines dynamischen und komplexen Ich-Leib-Welt-Verhältnisses.

Ziel ist es, die starre Gegenüberstellung des Geistigen und/oder Seelischen des Menschen aufzulösen. Dabei wird einerseits zwischen dem gelebten Leib und erlebten Leib unterschieden und zum anderen die Bedeutung des medialen Charakters der Vermittlungsfunktion des Leiblichen zwischen Person und Welt/Umwelt betrachtet. Vor einem identitätsrelevanten Hintergrund erhält die menschliche Bewegung¹ zwei zentrale Bedeutungen: Über Bewegung erfährt der Mensch sein (Um-)Welt und bekommt zugleich Zugang zu ihr. Bewegung ist dabei nicht nur Erfahrungsmedium, sondern gibt auch die Möglichkeiten, Gestaltungsinstrument zu sein (Prohl 2006).

Bewegung subsumiert alle körperlichen Tätigkeiten und Handlungen (z. B. das Kippen auf dem Stuhl und den Fußweg zur Schule). Sport vereinigt das, was im Sinne von zielgerichtetem Training stattfindet.

Der Bewegung und somit auch dem Sport als Teil der Bewegung werden vielfältige Wirkungen auf Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse zugeschrieben. Dabei geht es neben körperlich-motorischen Merkmalen gleichsam um psychosoziale Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung (Brettschneider/Kleine 2002, Schmidt et al. 2003, Gerlach 2008, Schmidt 2008, Seyda 2011). Der zwölfte Kinder- und Jugendsportbericht der Bundesregierung betont, dass „dem Sport insgesamt eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen wird, die zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich erschließt (Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Verantwortungsfähigkeit)“ (BMFSFJ, 2006, S. 376).

In den letzten Jahren werden diese Potenziale des Sports verstärkt im Kontext der Bildungsdiskussion reflektiert (Neuber 2010, Deutsche Sportjugend 2009, Krüger/Emrich 2009, Schmidt 2008)

Schwerpunkte dieser Untersuchungen sind zum einen der organisierte Sport und seine Sportvereine (Gerlach 2008, Heim 2008, Neuber 2010) und zum anderen die „Psychosozialen Ressourcen im Sport“, die sich vorrangig mit der Entwicklung der sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit beschäftigen (hierzu: Herrmann/Sygyusch 2009). Im schulischen Kontext zeigt die einschlägige sportwissenschaftliche Literatur, dass die Studien hauptsächlich die Persönlichkeitsentwicklung im Schwerpunkt Grundschule betrachten (Seyda 2011). Dabei sind die Zusammenhänge von sportlicher Aktivität und Selbstkonzept bzw. allgemeinem Selbstwertgefühl von Bedeutung.

In der Identitätsforschung gibt es Untersuchungen, die mit ihrem ganzheitlichen Ansatz einen Beitrag zu einer identitätsfördernden Bewegungspädagogik als einen Teil der Schulkultur der Bewegten Schule leisten möchten. Dazu wird

1 Unter dieser Definition lässt sich auch der Sportbegriff subsumieren.

die Bedeutung des ganzheitlichen Handelns im schulischen Alltag in Bezug auf ihre Relevanz für die Identitätsentwicklung geprüft (Keyßner 2005, 2009).

2 Identitätstheorien – Eine kritische Betrachtung aus bewegungspädagogischer Sicht

Geht man davon aus, dass Bewegung ein menschliches Grundbedürfnis ist (Grupe 1984), und begibt man sich auf die Suche nach ihrer Bedeutung innerhalb tradierter Identitätstheorien, so fällt sehr schnell auf, dass der Zusammenhang von Bewegung und Identitätsentwicklung nur am Rande oder gar nicht thematisiert wird. So zeigt der psychoanalytische Ansatz von Erikson (1988, 1995a, 1995b) zwar das Spannungsverhältnis zwischen der inneren menschlichen Natur mit ihren Motiven und Trieben und der gesellschaftlichen Natur mit ihren sozialen Normen und Sanktionen. Auch spiegelt er die gesamte Persönlichkeitsentwicklung über die Lebensspanne hinweg wider (Hurrelmann 2002).

In der Gesamtbetrachtung der Theorie erhält die Bewegung jedoch keine fundamentale Bedeutung. Erikson beschreibt Identitätsentwicklung entwicklungspsychologisch. Die dort aufscheinende Körperauffassung folgt einem biologischen Verständnis (Keyßner 2009).

Meads (1980, 1983) Theorie des Symbolischen Interaktionismus, eine soziologisch-sozialpsychologische Konzeption, ermöglicht die Analyse der Bildung und Entwicklung der Identität innerhalb sozialer Interaktionsstrukturen. Grundlage seiner Konzeption ist die Auseinandersetzung des Menschen mit der natürlichen und sozialen Umwelt. Dem körperlich-leiblichen Anteil wird keine Bedeutung für die Identitätsentwicklung zugesprochen. Nur was rational zu erklären ist, ist für die Identität von Bedeutung. Körper und Bewegung können zwar Aspekte der Identitätsentwicklung sein, sind dafür jedoch nicht zwingend notwendig. Die Identitätsentwicklung bleibt vom Körper und der Bewegung getrennt. Körper und Bewegung übernehmen lediglich Aufgaben im Verlauf der Identitätsausbildung, z. B. die kinästhetische Vorstellung als Kontakterfahrung, d. h. die subjektiven Wahrnehmungen der Umwelt durch das „Ich“. Sie bekommen aber von Mead keine für die Identitätsentwicklung essenzielle Bedeutung (Keyßner 2009).

Habermas (1981a, 1981b) erarbeitet in seiner Identitätstheorie eine dreistufige interaktionistische Entwicklungstheorie. Die Identität entwickelt sich in der ersten Stufe (natürliche Identität) zwar als Teil des Körpers und der Bewegung, sie verliert jedoch an Bedeutung, da sie nur eine kleine Stufe der Identitätsentwicklung widerspiegelt.

In der zweiten und dritten Stufe wird Identität entwickelt, indem das Individuum übergeordnete Prinzipien verinnerlicht und flexibel anwendet. Obwohl Habermas die Bedeutung der intersubjektiven Beziehungen der Ich-Identität beschreibt, trennt er Körper und Identität in zwei Dimensionen. Dies wird ebenso

deutlich in der Erfahrung des Individuums über die eigene prädikative Selbstidentifikation. Diese leiblichen Erfahrungen werden als Teile der Rollenidentität und der Ich-Identität von Habermas ausgeklammert. So können Bewegung als körperlich – leibliches Bedürfnis und Erfahrungen nicht angemessen berücksichtigt werden. Identität bleibt das Ergebnis einer kognitiven und moralischen Differenzierung der Umwelt.

Neuere Theorien, wie das Habituskonzept von Bourdieu (1994, 1997), greifen Bewegung und Körperlichkeit als Aspekte der Identitätsentwicklung auf und beschreiben sie in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Identität. In seiner Gesamtheit betrachtet ist das Habituskonzept ein Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschema, das kognitiv und körperlich Identität generiert: Kognitiv im Sinne der Denkschemata, die ein Verstehen, Einprägen, Unterscheiden bzw. Urteilen ermöglichen. Körperlich im Sinne der Handlungsschemata, und in diesem Sinne muss auch Bewegung eingeordnet werden. Leiblich im Sinne der Wahrnehmungsschemata, die leibliches Wissen bereithalten². Bewegung und Körper stehen somit in dieser Identitätstheorie im Mittelpunkt. Identität wird über den Körper und seine Bewegungen zum Ausdruck gebracht. In diesem Modell wird zwar die Bewegung nicht eindeutig benannt. In seinen Ansichten über die „Praxis“ wird jedoch der Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt beschrieben. Demzufolge kann der Einzelne die Strukturen spüren, erfahren, sie in sich aufnehmen und sich über sie ausdrücken. Reduziert man soziales Handeln nicht auf einen psychischen Akt, sondern betrachtet seinen körperlichen Charakter, dann wird es als Bewegung und Inszenierung sichtbar (Keyßner 2009).

3 Die Bedeutung der Bewegung für die Identitätsentwicklung

Der Mensch besitzt mit seinem Körper einen lebenslangen Begleiter und entsprechend ein Medium, durch das soziale Realität wahrgenommen wird und somit auch Bedeutung für die Identitätsentwicklung erhält (siehe Kap. 1).

Eng verbunden mit der Bewegung und dem Körper sind die damit einhergehenden Erfahrungen (Bewegungserfahrungen bzw. Körpererfahrungen). Bewegungserfahrungen beschreiben dabei den Prozess des Sich-Bewegens, dementsprechend den aktiven Teil der Handlung. Körpererfahrungen umfassen auch die körperlichen Veränderungen, die durch Bewegung erreicht werden. Dies können z. B. ein mehr an Kraft und Beweglichkeit, bessere Ausdauer oder eine erhöhte Beweglichkeit sein. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für menschliches Bewegungsverhalten (Funke-Wieneke 2004). Die Wahrnehmung und das Erleben spie-

2 Vgl. hierzu auch Gugutzer (2002, S. 115 ff.), der Leiblichkeit auch als Spürsinn im Sinne von Schmitz (1985) versteht.

len emotional eine wichtige Rolle für die Erfahrungen, müssen jedoch vom Erfahrungsbegriff aus folgenden Gründen abgegrenzt werden. Wahrnehmen und Erleben verbleiben im Emotionalen. Sie bilden ein singuläres Erlebnis, das nicht in den bisherigen Erfahrungshorizont eingebettet wird. Es führt zu keiner Veränderung in der Struktur der Vorerfahrungen. Durch bloßes Wahrnehmen bzw. Erleben kommt es nicht zu einer Veränderung des Handlungsplans für kommende Situationen. Ein Erlebnis wird erst dann zu einer Erfahrung, wenn das Erlebte durch gedankliche Operationen aufgearbeitet wird und aus seiner Singularität befreit wird (Giese 2008).

Die Erfahrung als die Summe der Einsichten, die ein Individuum durch den Erwerb von Wissen, Können und Verhaltensweisen, durch Lernen und praktisches Handeln im Laufe seines Lebens erwirbt. Dabei gilt es, in Anlehnung an Giese (2008) drei Voraussetzungen der Erfahrungsgewinnung zu berücksichtigen:

- 1) *subjektive Voraussetzungen zum Erwerb von Erfahrungen durch Bewegung:* Erfahrungen sind ein aktiver Zugriff auf die Umwelt und müssen folglich selbst gemacht werden. Dabei entstehen Erfahrungen erst durch Denk- und Reflektionsprozesse und sind an das Dabeisein und an ein Interesse gebunden.
- 2) *objektive Voraussetzungen zum Erwerb von Erfahrungen durch Bewegung:* Erfahrungen können sich nur auf der Grundlage von bestehenden Vorerfahrungen entwickeln. Fehlen diese Vorerfahrungen, so wird der Erfahrungsprozess gestört. Das zu Erfahrende ist zu fremd und kann nicht wahrgenommen werden.
- 3) *strukturelle Eigenschaften der Erfahrung durch Bewegung:* Erfahrung ist ein „selbstbezüglicher und autopoietischer Bildungsprozess, der die Mensch – Welt-Bezüge als relationales Phänomen steuert (Prozess) und vollendet (Produkt)“ (Giese 2008, S. 56). Erfahrungen verändern zukünftige Handlungs- und Verhaltensweisen. Dabei werden durch Umlernen bestehende Erfahrungen modifiziert (Giese 2008). Die Besonderheit der Erfahrung besteht nun darin, dass sie sich zwischen Offenheit und Festschreibung bewegt (Thiele 1996). Offenheit ermöglicht den Erwerb von neuen Erfahrungen. Diese können positiv als auch negativ sein. Die Festschreibung bedeutet, dass durch die Manifestation der bestehenden Erfahrungen keine neuen Erfahrungen mehr zugelassen werden. Diese kann das Individuum schützen oder seine Entwicklung hemmen.

Grundlage für Erfahrungen bildet die Interaktion im Sinne von Bewegungshandlungen. Dabei ist sowohl die Interaktion mit einem Partner oder Gegenstand (Ball) gemeint als auch die Interaktion mit sich selbst, etwas im Sinne des Ankömpfens gegen die körperliche Ermüdung oder die fehlende Motivation.

Vor dem Hintergrund, dass Bewegungen Erfahrungen ermöglichen und Gestaltungsspielräume eröffnen, erhalten Bewegungshandlungen unterschiedliche Bedeutungen. Aus entwicklungspsychologischer und entwicklungspädagogischer

Sicht haben sie eine wichtige Funktion für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität. Es lassen sich vier unterschiedliche aber ineinander verschränkte Bedeutungen unterscheiden:

Erstens eine *instrumentelle* Bedeutung, denn indem wir mit unseren Bewegungen im Sport etwas erreichen, herstellen, ausdrücken, darstellen und durchsetzen aber auch erfahren, können wir uns erproben und verändern. Diese Bedeutung ist in einem gewissen Sinn grundlegend (Grupe 1982). Durch die instrumentelle Funktion der Handlungen bzw. des Sich-Bewegens ist es dem Individuum möglich, dem Handeln eine bestimmte Bedeutung zuzuschreiben. Die Entwicklung der instrumentellen Funktion des Sich-Bewegens ist ein „wichtiger Schritt zur Befreiung des Handelns aus dem Befangensein in der Unmittelbarkeit der Situation“ (Funke-Wieneke 2004, S. 197). Handeln wird überschaubar und unterliegt nicht mehr allein der Situation, sondern überschreitet diese Zeitebene und wird in spätere Handlungen eingeplant. Die so wachsende Bewegungsfähigkeit führt zu neuer Handlungskompetenz, die sich für den Menschen erschließt. Was bis dahin nur in der Phantasie existierte, kann nun in der Realität erprobt, erlebt und reflektiert werden. Dies ist zum einen als individuelle Möglichkeit zu sehen und zum anderen als gesellschaftliche Erweiterung der Handlungsfähigkeit. Damit führt die instrumentelle Funktion des Sich-Bewegens zur „Emanzipation“ (Funke-Wieneke 2004, S. 198) des Individuums. Sich-Bewegen bedeutet Befreiung von der Hilfe durch andere und infolgedessen Unabhängigkeit von anderen.

Zweitens hat Bewegung eine *wahrnehmend-erfahrende* Bedeutung im Sinne von Exploration und Erkundung, indem wir durch Bewegung etwas über unsere Körperlichkeit, über die materielle Beschaffenheit der Dinge, über die Natur oder über andere Menschen erfahren. Bewegung kann dabei auch instrumentell eingesetzt werden (Grupe 1982).

Drittens hat Bewegung eine *soziale* Bedeutung. Diese kann man in dreifacher Hinsicht unterscheiden: (a) interaktional-kommunikativ, indem wir Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen und wahrnehmen, (b) ausdrückend-expressiv, indem wir uns und unsere Gefühle über Bewegung äußern, und (c) rituell-darstellend, indem wir uns eine bestimmte, sozial festgelegte Bedeutung von Bewegung zum Ausdruck bringen (Grupe 1982). In dieser Bestimmung vermittelt sie zwischen Individuen und Gruppen bzw. zwischen Gesellschaften. Diese Verständigung ist von immanenter Bedeutung und grundlegend für die menschliche Entwicklung. Sie begleitet den Menschen von Geburt an. Die Bedeutsamkeit dieses Dialogs wird in einzelnen Situationen deutlich. Unter bestimmten Umständen werden geltende Bewegungsregeln respektiert und beeinflussen das Verhalten sowie die Handlungsweisen der Personen.

Viertens eine *personale* Bedeutung, indem wir in unseren Bewegungen und durch sie uns selbst erleben, erfahren bzw. finden aber auch verändern können (Grupe 1982). Die personale Bedeutung der Bewegung ergibt sich aus den Erfah-

rungen, die man über sich selbst gewinnt, den Möglichkeiten und Grenzen, sich selbst zu verwirklichen und zu verändern. Diese m. E. essenzielle Funktion von Bewegung wird auch als „Selbsterfahrung“ bezeichnet (Zimmer 1998, S. 14). Die Erfahrungen eines mehr an Bewegungskönnen kann einen Gewinn an Sicherheit und Zutrauen zu sich selbst bedeuten. Bei sportlichen Bewegungshandlungen werden die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Könnens besonders deutlich: ob man die Hochsprunglatte gerissen hat oder nicht, wie man sich durch eigene Anstrengungen verbessern kann, oder dass man scheitert, wenn man nicht genügend vorbereitet ist.

Versteht man Bewegungen als Prozesse des Suchens und Findens von neuen Erkenntnissen, so wird im Anschluss an die Identitätstheorien deutlich, dass im Sinne von Erikson (1988, 1995a, 1995b) durch Bewegungserfahrungen die Handlungskompetenz und die positive Selbstwahrnehmung gefördert werden. Die Gruppenzugehörigkeit des Einzelnen wird unterstützt und die Jugendlichen lernen unterschiedliche Rollenmuster kennen und anerkennen. Dabei entwickelt sich über erfolgreiche Bewegungserfahrungen das Bewusstsein über individuelle Kompetenz; persönliche Stärken können erkannt werden. Diese Erkenntnis wirkt identitätsfördernd.

In Bezug auf Mead (1980, 1983) münden die Bewegungserfahrungen gleichermaßen in das Rollenbewusstsein und ermöglichen dem Einzelnen Selbstreflexion. Die Grundlage für eine positive Selbstwahrnehmung stellt die Interaktion und Integration dar. Unterstützend wirkt die sprachliche Reflexion des Erlebten. Bewegungswahrnehmungen werden in der Gruppe sozialinteraktiv und kommunikativ ausgewertet. Dieser Reflexionsprozess unterstützt die Verarbeitung sowohl positiver als auch negativer Erfahrungen. Gleichzeitig ermöglicht er es, zukünftige Interaktionen besser zu planen und vorzubereiten.

In Anlehnung an Habermas (1981a, 1981b) bedeutet der Erkenntnisgewinn durch Bewegungserfahrungen für die Identitätsentwicklung die Zunahme der Handlungsfähigkeit und die damit verbundene Wahrung der Autonomie und Individualisierung des Einzelnen. Dies wirkt sich gleichfalls positiv auf die Fähigkeiten zum erfolgreichen kommunikativen Handeln aus und verbessert die Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten für Bewegungserfahrungen durch die strukturellen Bedingungen bestimmt (Bourdieu 1994, 1997). Die gesellschaftlichen Verhältnisse tragen maßgeblich zu einer erfolgreichen Identitätsentwicklung bei. Sie bieten die materialen, sozialen und personalen Struktur- und Entwicklungsmöglichkeiten und schaffen den Anreiz für die individuelle Entwicklung jedes Einzelnen.

4 Bewegung als Identitätsförderung

Eine Bewegungspädagogik, die konsequent von der durch Bewegung getragenen Beziehung Mensch-Umwelt ausgeht, schafft Erkenntnisse, die die Identitätsförderung begründen können. In der Bedeutung von Bewegungserfahrungen für die Identitätsentwicklung liegt der prozessuale Aspekt der leiblichen Bildung begründet. Dementsprechend besteht eine wesentliche bewegungspädagogische Aufgabe darin, Jugendlichen primäre Erfahrungen durch ein Angebot von Bewegungsräumen und -möglichkeiten zu eröffnen. Sportunterricht ist dabei als Bewegungsunterricht aufzufassen, in dem es gilt, Differenzenerfahrungen zu ermöglichen, durch die Jugendliche lernen, sich von ihrer Umwelt zu unterscheiden und gleichzeitig sich in ihr zurechtzufinden bzw. sich zur ihr ins Verhältnis zu setzen. Mit anderen Worten:

„Eine sportlich aktive Person nimmt sich in der Bewältigung von sportlichen Aufgaben, den damit einhergehenden somatischen Anpassungserscheinungen und den funktionalen Verbesserungen als sportlicher, kräftiger, ausdauernder, beweglicher wahr; darüber hinaus und infolgedessen auch als physisch kompetenter, fitter und weiter auch als gesünder und attraktiver. Dies führt wiederum dazu, dass sich diese sportlich aktive Person insgesamt positiver bewertet und als wertvoll annimmt“ (Hänsel 2008, S. 28).

Folglich lässt sich ableiten, dass die Wirkungsweise von Bewegung als sportliche Aktivität an der sportlichen Leistung (Fitness) festgemacht werden kann, welche durch die sportliche Leistung verbessert wird. Es lassen sich vor diesem Hintergrund konkrete Annahmen zum Zusammenhang von Bewegung und Identität formulieren (Seyda 2011):

- 1) Sportliche Bewegung fördert die sportliche Leistung. Diese beeinflusst wiederum die Eigenwahrnehmung der physischen Fähigkeiten und der körperlichen Attraktivität.
- 2) Die physische Eigenwahrnehmung beeinflusst die Identität. Da davon ausgegangen wird, dass die sportliche Bewegung zu einer hohen sportlichen Leistung und damit zu einer hohen physischen Eigenwahrnehmung führt, ist eine indirekte Wirkungsweise sportlicher Bewegungen auf die Identität anzunehmen.

In der ersten Annahme ist enthalten, dass aus der sportlichen Bewegung bzw. sportlichen Situation heraus spezifische selbstbezogene Informationen gewonnen werden können: Bewegungsaufgaben bewältigen oder nicht, Fitness verbessern oder nicht. Mit der zweiten Annahme ist der Aspekt verbunden, dass die positive physische Erfahrung für das Individuum eine persönliche und identitäre Bedeutung hat. Grundlegendes Prinzip der Identitätsentwicklung ist dabei das Gefühl

der Kompetenz, verbunden mit den Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit. Dabei gelangen für Jugendliche gerade diejenigen Aspekte in den Vordergrund, die von ihnen selbst gut beobachtbar sind. Kontexte sportlicher Bewegungen können für Jugendliche damit in besonderem Maße die Möglichkeit eröffnen, erstens Wirksamkeits- und Kompetenzerfahrungen zu machen und zweitens diese auch selbst zu beobachten. Der Grad der Bewältigung sportlicher Bewegungen zeigt sich, anders als bei kognitiven Aufgaben, direkt (Seyda 2011). In diesem Sinne sind folgende Aspekte für die Identitätsförderung bedeutsam:

- 1) Altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten.
- 2) Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen Bewegung ist eine Form des individuellen und zugleich eine Variante gesellschaftlichen Handelns.
- 3) Gemeinsame Verständigung durch Bewegungsaktivitäten
- 4) Vielfältigkeit der Bewegungsräume und Vielfalt der Bewegungskultur (Keyßner 2009).

Drei grundlegende Strukturen für die Gestaltung von Bewegungsangeboten werden so berücksichtigt. Erstens wird die Organisationsstruktur als Rahmenbedingung für Bildungs- und Erziehungsprozesse berücksichtigt. Zweitens werden die individuellen Besonderheiten und Voraussetzungen der Zielgruppe beachtet, und drittens werden Lehr-Lernsituationen geschaffen, die identitätsrelevant sind.

5 Methodische Gestaltungsmöglichkeiten in Unterrichtspraxen

Die Übertragung der im Kapitel vier beschriebenen Metaebene in unterrichtsrelevante Dimensionen erscheint sinnvoll und notwendig, um den Transfer in Unterrichtspraxen zu ermöglichen. Am Beispiel der psychosozialen Ressourcen (vgl. Kap. 1) soll dies im folgenden Abschnitt erfolgen. Psychosozialen Ressourcen im Sinne von Sygusch (2007) umfassen kognitive, emotionale, motivationale und soziale Potenziale einer Person, die zur Bewältigung alltäglicher und besonderer Aufgaben von zentraler Bedeutung sind. Dazu gehören ein stabiles Selbstbild, Konzentrations- und Wahrnehmungsfähigkeit, stabile soziale Beziehungen, Unterstützung und soziale Kompetenz. Überträgt man dieses auf den Bereich der Bewegungshandlungen, dienen die genannten psychosozialen Ressourcen der erfolgreichen Bewältigung von allgemeinen und speziellen Bewegungsaufgaben.

Psychosoziale Ressourcen im Bewegungs- und Sportunterricht gründen sich auf den Beitrag des Bewegungs- und Sportunterrichts zum Erziehungsauftrag der Schule. Dieser wird als Doppelauftrag formuliert und zielt zum einen auf eine

Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport als Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung und somit auch auf Identitätsentwicklung (Erziehung durch Bewegung). Zum anderen zielt der Doppelauftrag auf die Erschließung und Befähigung zur Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Erziehung zur bzw. in der Bewegung) (Kurz 2000).

Die Umsetzung erfolgt in den meisten Lehr- bzw. Bildungsplänen über das Konzept der Mehrperspektivität (Stibbe 2004). Die Grundidee dieses Konzeptes geht auf Kurz (2000) zurück. In diesem Konzept werden sechs Perspektiven beschrieben (Leistung, soziales Miteinander, Eindruck, Ausdruck, Wagnis und Gesundheit), aus denen der Unterricht gestaltet werden kann.

Die Perspektive *Leistung* zielt auf die Verbesserung des individuellen Könnens, im Sinne der Weiterentwicklung der sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit sowie auf die Erfahrungen des eigenen Könnens im Sinne von Selbstvertrauen (Kurz 2000).

Das *soziale Miteinander* thematisiert sozial-kooperatives Handeln, gemeinsames Üben, Trainieren und Wettkämpfen. Fast alle Formen von Bewegung, Spiel und Sport bedürfen sozialer Handlungen, damit sie gelingen. Dies kann durch Sicherheits- und Hilfestellung beim Erlernen von neuen Bewegungen sein, beim gemeinsamen Inszenieren von Spielen oder beim fairen Wettkampf.

Die Perspektive *Eindruck* erschließt den Zusammenhang von Bewegung und Körperwahrnehmung. Aus dieser Perspektive sollen Möglichkeiten zu vielfältigen und umfassenden Körpererfahrungen ermöglicht werden, um eine bewusste Körperwahrnehmung zu entwickeln. Die Körperwahrnehmung ist eine Voraussetzung für die Entwicklung des Körperkonzeptes sowie für die Einschätzung von persönlichen Stärken und Schwächen.

Ausdruck, als Perspektive für die Gestaltung von Bewegungsunterricht, beschäftigt sich mit dem Körper und insbesondere seinen Bewegungen als Träger von Botschaften im Sinne von Körpersprache. Besonders ästhetische Bewegungen ermöglichen das Ausprobieren vielfältiger Ausdrucksmöglichkeiten und bieten ein Potenzial zur Stärkung der Ausdrucksfähigkeit. Sie fördern so die Körperakzeptanz und ein positives Selbstbild.

Eine wichtige Quelle für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit bildet die Perspektive *Wagnis*. Sie greift Situationen mit ungewissem Ausgang auf und beinhaltet motorische Anforderungen an der Grenze der individuellen Fähigkeiten. Ein Nichtbewältigen solcher Wagnissituationen kann als physische und psychische Bedrohung wahrgenommen werden (Kurz 2000). Die Auseinandersetzung mit Wagnissen bedeutet, an individuelle Grenzen zu stoßen und diese im Erfolgsfall zu erweitern. Auf diese Weise tragen sie zur Stärkung von Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Kooperationsfähigkeit bei.

Gesundheit soll im Bewegungs- und Sportunterricht gefördert werden. Zwar sind die Möglichkeiten diesbezüglich begrenzt, doch können durch die Förderung des Wohlbefindens und die Entwicklung gesundheitsbezogener Handlungsweisen

die gesundheitsrelevanten psychosozialen Ressourcen gestärkt werden (siehe zusammenfassend: Kurz 2000).

Psychosoziale Ressourcen können als Orientierung bei der Planung und Gestaltung von identitätsrelevantem Sport- und Bewegungsunterricht dienen. Dabei wird ihr positiver Einfluss auf die Verbesserung der sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit angenommen (Sugysch 2012).

Das Ziel der Stärkung der „*sportlichen Selbstwirksamkeit*“ (Sugysch/Herrmann 2012, S. 11) ist die Vermittlung von positiv-realistischen Überzeugungen von der Wirksamkeit der allgemeinen motorischen Leistungsfähigkeit bzw. der sportartspezifischen Leistungsfähigkeit. Diese können insbesondere durch Erfolgserfahrungen über das Erreichen von Nahzielen vermittelt werden oder dadurch, dass Sportler/innen durch sprachliche Überzeugung in ihrem Können bestärkt werden. Die Förderung kann weiterhin über eigene Bewertungen/Fremdrückmeldung von Übungs- und Wettkampfsituationen erfolgen. So soll die Überzeugung einer Person, durch eigene Kompetenzen schwierige oder neue Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, entwickelt werden.

Das „*körperlich-sportliche Selbstkonzept*“ (ebd., S. 11) wird über ein positiv-realistisches Selbstbild der allgemeinen motorischen bzw. der sportartspezifischen Leistungsfähigkeit herausgebildet. In Unterrichtspraxen kann dies über die Reflexion der eigenen Leistung, eine Identifizierung von Stärken und Schwächen und eine positiv-realistische Rückmeldung zur persönlichen Leistungsfähigkeit erfolgen. Das Ziel der Vermittlung eines positiven Selbstkonzeptes ist, die Fähigkeit zur eigenen Bewertung und Einordnung sportlicher Erfahrungen zu entwickeln. Die selbstkritische Einschätzung und Bewertung von Misserfolg, Erfolg bzw. der persönlichen Leistung werden so möglich.

Die „*kollektive Selbstwirksamkeit*“ (ebd., S. 11) wird bestimmt durch eine positiv-realistische Überzeugung von der Wirksamkeit der motorischen und sportartspezifischen Leistungsfähigkeit der Gruppe. Über positive sprachliche Rückmeldungen zum sportlichen Können der Gruppe, zu Gruppenerfahrungen und -erfolge sowie die Verfolgung übersportlicher Ziele, wie der Aufbau sozialintegrativer und unterstützender Netzwerke, wird die kollektive Selbstwirksamkeit gefördert.

Im Zusammenhang mit Bewegungshandlungen soll der „*Aufgabenzusammenhalt*“ (ebd., S. 12) gestärkt werden. Ziel ist, den Zusammenhalt einer Gruppe beim Erreichen eines gemeinsamen Zieles zu fördern. Dies kann in der Unterrichtspraxis durch die verstärkte Zusammenarbeit bei der Bearbeitung gemeinsamer Ziele, durch gegenseitige emotionale und funktionale Unterstützung sowie durch gemeinsame Verantwortung für Mannschaftsleistungen gefördert werden. Im Unterricht können gemeinsame Lern- und Wettkampfziele, eine klare Aufgabenverteilung und Gruppenregeln festgelegt werden. Durch die Mitverantwortung bei der Festlegung und Umsetzung von Zielen und Aufgaben werden Erfahrungen sozial-kooperativen Handelns möglich.

Die Stärkung der „*Aufgabenzugehörigkeit*“ (ebd., S. 12) des Einzelnen erfolgt über eine aufgabenorientierte Einbindung in die Gruppe, die konkrete Zuweisung von Aufgaben, verbunden mit der Akzeptanz der individuellen Leistungsfähigkeit sowie das Gewähren von Unterstützung. Die methodische Umsetzung erfolgt in einem engen Zusammenhang mit dem Kernziel Aufgabenzusammenhalt. Dabei sollen vor allem die Rolle des Einzelnen, seine Aufgaben und seine Bedeutung für den Erfolg der Gruppe herausgestellt werden.

Das Kernziel der „*Kooperationsfähigkeit*“ (ebd., S. 12) entwickelt die Fähigkeit zur Perspektivübernahme des Einzelnen, die Fähigkeit zur sprachlichen Verständigung und die Bereitschaft zur sozialen Verantwortung. Dazu sind im Unterricht systematisch Lernsituationen zu schaffen, in denen kooperative Erfahrungen und Aufgaben, Kommunikation und soziale Verantwortung gefordert werden. Aufgabenstellungen für Partner- und Gruppenarbeiten sowie offene motorische Anforderungen in Partner- und Gruppenarbeiten können helfen, dieses Kernziel zu erreichen:

Die Möglichkeiten zur methodischen Umsetzung sollten sich zunächst an den vorherrschenden Rahmenbedingungen orientieren. Diese werden durch die Lehrenden, die Lernsituation und die Lerngruppe charakterisiert (Größing 2001). Im Zentrum dieser Bedingungen steht die Lernsituation, die durch die Lehrenden und die Lerngruppe bestimmt wird. Da sich die Förderung identitätsrelevanter Ressourcen am ehesten in handelnder Auseinandersetzung mit realen und konkreten Anforderungssituationen vollzieht, soll im Folgenden die Gestaltung solcher Lernsituationen beschrieben werden.

Identitätsrelevant können Lernsituationen sein, wenn sie ein Mindestmaß an gefestigter Selbsteinschätzung erfordern und den Handelnden Rückmeldungen über Gelingen oder Misserfolg ermöglichen (Pühse 2004). Dies kann durch Lehrende erreicht werden, indem sie Lernsituationen aufgreifen, inszenieren und thematisieren. Aufgreifen bedeutet, vorliegende Situationen zu nutzen, um identitätsfördernde Lernprozesse gezielt anzustoßen. Inszenieren bedeutet, die bewusste Organisation von identitätsrelevanten Lernsituationen, in denen identitätsfördernde Erfahrungen gewonnen werden. Thematisieren bedeutet, die gezielte sprachliche Begleitung von aufgegriffenen und inszenierten Lernsituationen. Dies wird durch Reflexion, Rückmelden oder Hinweise ermöglicht (Sugysch 2007).

Bis hier wurde deutlich, dass Bewegung und Körperlichkeit grundlegende Voraussetzungen für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen sind. Wir brauchen eine Schule, die den Bewegungsdrang der Jugendlichen nicht bündigt oder verhindert, sondern die ihn geradezu unterstützt und fördert. Bewegung verdient gerade im Jugendalter eine besondere Aufmerksamkeit, da Jugend sich die Welt bewegend aneignet. Dabei muss der Blick für eine Schule geöffnet werden, die Körperlichkeit und Bewegung befürwortet, um Identitätsentwicklung zu fördern. Konzeptionelle Beispiele wie die Bewegte Schule (Keyßner 2009) oder die stärkere

Einbindung von Trendsportarten in den Sportunterricht (Keyßner 2012) können dazu sicher einen Beitrag leisten.

Literatur

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2006): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Berlin: BMFSFJ
- Brettschneider, Wolf-Dietrich; Kleine, Torsten (2002): *Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie*. Schorndorf: Hofmann
- Bourdieu, Pierre (1994). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Deutsche Sportjugend (2009): *Sport bildet: Bildungspotenzial der Kinder- und Jugendarbeit im Sport: Orientierungsrahmen Bildung der Sportjugend*. Frankfurt a. M.: Deutsche Sportjugend
- Dietrich, Knut; Landau, Gerhard (1990): *Sportpädagogik*. Reinbek: Rowohlt
- Erikson, Erik Homburger (1988): *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, Erik Homburger (1995a): *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett
- Erikson, Erik Homburger (1995b): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Funke-Wieneke, Jürgen (2004): *Bewegungs- und Sportpädagogik*, Bd. 1, Hohengehren: Schneider
- Funke, Jürgen (1983): *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Hamburg: Reinbek
- Gerlach, Erin (2008): *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse*. Aachen: Meyer & Meyer
- Giese, Martin (2008): *Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht*. Aachen: Meyer und Meyer
- Größing, Stefan (1993): *Bewegungskultur und Bewegungserziehung*. Schorndorf: Hofmann.
- Gruppe, Ommo (1982): *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann
- Grupe, Ommo (1984): *Grundlagen der Sportpädagogik*. 3. Auflage. Schorndorf: Hofmann
- Grupe, Ommo; Krüger, Michael (2002): *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann
- Gugutzer, Robert (2002): *Leib, Körper und Identität*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Habermas, Jürgen (1981a): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalität* Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1981b): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Hänsel, Frank (2008): Kognitive Aspekte. In: Achim Conzelmann; Frank Hänsel (Hrsg.): *Sport und Selbstkonzeptentwicklung. Struktur, Dynamik, Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann. S. 26–44
- Heim, Rüdiger (2008): Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In: Werner Schmidt (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit*. Schorndorf: Hofmann, S. 21–42
- Herrmann, Christian; Sygusch, Ralf (2009): Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Sport: Ein sportartenorientiertes Rahmenprogramm für Schule und Verein. In: *Sportpraxis*, 50 (1), S. 6–11
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. Auflage. Weinheim Basel: Beltz
- Keyßner, Jens (2005): Identitätsbildung im Turnen. In: *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*, Band 152, Roscher, Monika (Hrsg.) Wissen und Können im Gerätturnen – Bildungswerte und Konzepte auf verschiedenen Ausbildungsstufen. Hamburg: Czwaliņa, S. 67–76
- Keyßner, Jens (2009): Identität – Bewegung – Schule: identitätstheoretische Sichtweisen und bewegungspädagogische Analysen. Braunschweig, Techn. Univ.
- Keyßner, Jens (2012) Streetstyle Parkour – Trendsport als gesellschaftliches Phänomen und Möglichkeit individueller Raumaneignung. In: Robin S. Kähler; Jana Ziemann (Hrsg.): *Sporträume neu denken und entwickeln*. 4. und 5. Jahrestagung der dvs-Kommission „Sport und Raum“ 2010 und 2011 in Erlangen-Nürnberg bzw. Kiel. Hamburg: Czwaliņa, S. 169–176
- Krüger, Michael; Emrich, Eike (2009): Mens sana in corpore sano – Bildungspotentiale im Sport. In: *Sportwissenschaft*, 39(3), S. 185
- Kurz, Dietrich (2000): Pädagogische Grundlagen des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. n Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Erziehender Schulsport*. Bönen: Kettler, S. 9–55
- Mead, George Herbert (1980): Gesammelte Aufsätze. (Hrsg. Joas, H.). Band 1. Frankfurt: Suhrkamp
- Mead, George Herbert (1983): Gesammelte Aufsätze. (Hrsg. Joas, H.). Band 2. Frankfurt: Suhrkamp
- Neuber, Nils (2010) (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport: Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Prohl, Robert (2006): Grundriss der Sportpädagogik. Wiebelsheim: Limpert
- Pühse, Uwe (2004): Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Schorndorf: Hofmann
- Röthig, Peter (1992) (Hrsg.): *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann
- Schmidt, Werner (2008) (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit*. Schorndorf: Hofmann
- Schmidt, Werner; Hartmann-Tews, Ilse; Brettschneider, Wolf-Dietrich (2003): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann
- Schmitz, Hermann (1985): Phänomenologie der Leiblichkeit. In: Hilarion Petzold (Hrsg.): *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*. Paderborn: Jungfermann, S. 71–106

- Seyda, Miriam (2011): Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Aachen: Meyer & Meyer
- Sygusch, Ralf (2007): Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein. Schorndorf: Hofmann
- Sugysch, Ralf; Herrmann, Christian (2012): Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Kinder- und Jugendsport 2002–2012. Rahmenkonzept – sportartspezifische Konzepte – Evaluationsstudie Primus
- Thiele, Jörg (1996): Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung. Sankt Augustin: Academia
- Zimmer, Renate (1998): Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. 8. Auflage. Wien, Basel: Herder

Schulische Berufsorientierung und berufliche Ausbildung **9**

Berufswahl und Identitätsbildung am Beispiel von Laufbahnentwicklungstheorien

Empirische Befunde

Maximilian Sailer und Elisabeth Schuth

1 Einleitung

Berufsbiographische Untersuchungen belegen, dass es eine Vielzahl von Faktoren gibt, welche die Berufswahl Jugendlicher beeinflussen können. Diese Einflussgrößen lassen sich grob in Faktoren einteilen, die sich unmittelbar aus der Person des Berufswählers, seiner Lebensgeschichte, seinen Anlagen und seinem Entscheidungsverhalten ableiten (endogen), und solchen, die den sozial-strukturellen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Rahmenbedingungen geschuldet sind (exogen) (vgl. Schober 1997, S. 107; Sailer 2010). Hierzu korrespondierende Theorien der Berufswahl konzentrieren sich darauf, die einzelnen Faktoren in ein sinnvolles Ganzes einzuordnen, wobei sich leicht erkennen lässt, welchem fachdisziplinären Ursprung die einzelne Theorie aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung entspringt. Es lassen sich vereinfachend zwei Forschungsstränge der Theorien der Berufswahl unterscheiden.

Zum einen sind *Psychologische Theorieansätze* zu benennen, welche die Berufswahl primär aus der Sicht des Individuums betrachten und häufig als berufliche Laufbahnentwicklung bezeichnet werden (vgl. Seifert 1988). Diese Ansätze fokussieren hauptsächlich den Einfluss individueller Merkmale und Prozesse auf die Berufswahl. Endogene Faktoren bzw. Dispositionen der Berufswahl, z. B. Eignung, Neigung, Intelligenz, Begabung u. a. werden als Wirkfaktoren klassifiziert (vgl. Mosberger et al. 2012; vgl. Golisch 2002; vgl. Sailer 2010). Exogene Faktoren oder Umwelteinflüsse werden nur dann berücksichtigt, wenn sie den Rahmen für psychologische Entwicklungsprozesse bilden oder die Entfaltung endogener Faktoren beeinträchtigen.

Zum anderen betrachten *Soziologische Theorieansätze* die Berufswahl und Berufseinmündung als einen langjährigen, mehrstufigen sozialen Prozess. Exogene Faktoren, z. B. Milieu, Geschlecht oder soziale Herkunft stehen im Vordergrund im Hinblick auf die Berufswahl. In diesen Ansätzen bestimmen hauptsächlich

technisch-ökonomische und sozial-strukturelle Faktoren, unter deren Einfluss der Berufswähler aufwächst, die Berufswahl (vgl. Golisch 2002, S. 37). Das Individuum selbst besitzt in diesen Ansätzen meist keinen bzw. nur geringen Einfluss auf den Entscheidungsprozess. In milieuspezifischen Ansätzen der Berufswahl (Beck et al. 1979) geht man davon aus, dass die Entscheidung für einen Beruf gänzlich milieuspezifischen Einflüssen geschuldet ist. Eine der zentralen Annahmen besagt, dass Jugendliche aufgrund einer nicht ausgereiften Persönlichkeit sich an der familial geprägten Rollenidentität orientieren (vgl. Beck et al. 1979). Es geht also nicht um die Frage, ob ein Berufsprofil zum Persönlichkeits- und Fähigkeitenprofil einer Jugendlichen oder eines Jugendlichen passt, sondern, sondern ob die milieuspezifische Rollenidentität der Jugendlichen oder des Jugendlichen mit dem Berufswunsch kompatibel ist. Dementsprechend wählen Jugendliche bestimmter Herkunftsmilieus ganz bestimmte Berufe, die der familialen Prägung entsprechen. „Berufe unterliegen folglich im Berufszuweisungsprozess einer Ausschlusslogik, welche an das jeweilige Herkunftsmilieu bzw. die Familienidentität der BerufswählerInnen und deren Orientierung und Ressourcen gekoppelt ist“ (Mosberger et al. 2012, S. 12; vgl. Beck et al. 1979, S. 17). Endogene Faktoren werden zwar nicht vollständig negiert, verlieren aber angesichts der Abhängigkeit der Berufswahl von Kontext- und Umweltfaktoren an Bedeutung (Mosberger et al. 2012).

2 Berufswahl und Identität

Die unterschiedlichen Theorieansätze der Berufswahl lassen sich in einem größeren Rahmen in das reflexiv-interaktive Modell der Persönlichkeitsentwicklung, das uns die Sozialisationsforschung bereitstellt, einordnen (vgl. Hurrelmann 2008; vgl. Grundmann 2011). Persönlichkeitsentwicklung des Menschen erfolgt hiernach durch die und in Auseinandersetzung mit äußerer und innerer Realität. Beide Realitäten stehen in einem reziproken Verhältnis (vgl. Hurrelmann 2008, S. 20). Sozialisation und Entwicklung sind miteinander verwobene Prozesse, die in wechselseitiger Abhängigkeit einerseits Vergesellschaftung als auch andererseits Individuierung bedingen. In diesem Modell wird angenommen, dass äußere als auch innere Realität vom Menschen in einem andauernden Prozess aufgenommen, angeeignet und verarbeitet wird. Das komplexe Bedingungsgefüge zwischen individueller Entwicklung und sozialer Strukturgenese manifestiert sich im Menschen in Form von subjektiven Repräsentationen, welche den Grundstock seiner Persönlichkeit bilden (vgl. Grundmann 2001; vgl. Hurrelmann 2008, S. 20). Durch die psychosoziale Verarbeitung persönlicher Erfahrungen und der Auseinandersetzung mit der äußeren Umwelt (z. B. in Form von Interaktion) wird das Entscheidende am mehrstufigen Entwicklungsmodell von Persönlichkeit deutlich: Beide sich gegenseitig bedingende Seiten der Persönlichkeitsentwicklung – *Ent-*

wicklung als auch *Sozialisation* – stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander. Die doppelte Konstruktion von Wirklichkeit ist somit konstitutiv für den gesamten Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Somit wird der Einfluss der einen Seite auf die Entwicklung der Persönlichkeit nicht ohne das gleichzeitige Wirken der anderen erfolgen. Aus der Synthese von Individuation und Vergesellschaftung kann sich in diesem klassischen Theorieverständnis die Identität des Menschen formen. Sie ist definiert als „die Kontinuität des Selbsterlebens auf der Basis des *Selbstbildes*“ und gilt als Ziel der Persönlichkeitsentwicklung (Hurrelmann 2008, S. 26).

Übertragen auf den Berufswahlprozess bedeutet dies, dass ein Jugendlicher, der über eine stabile Identität verfügt, genau den Beruf findet, der auf Grund seiner Eignung und Interessen zu ihm passt und der nach Definition von außen bzw. ökonomischen Verwertungsbedingungen auch von ihm besetzt werden soll (vgl. Sailer 2010; Holland 1997). In dieser affirmativen, idealtypischen Vorstellung haben beide Prozesse zu einer internen Repräsentation geführt, durch welche die Person in die Lage versetzt wird, eine Berufswahlentscheidung zu treffen. Ebenfalls in Anlehnung an das reflexiv-interaktive Modell lässt sich aufzeigen, dass man präziser von einem Berufsfindungsprozess sprechen muss, wenn verstärkt die Wechselwirkungen zwischen innerer Realität und Persönlichkeitsentwicklung betont wird. Wenn dagegen die Beziehung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und äußerer Realität fokussiert wird, sollte trefflicher der Begriff Berufszuweisung Anwendung finden. Je nach fachspezifischer Fokussierung ist zu erkennen, dass es *die* Theorie von der Berufswahl nicht gibt, sondern es sich um Erklärungsversuche von Berufsfindungs- oder von Berufszuweisungsprozessen handelt. Integrative, insbesondere faktorentheoretische Ansätze der Berufswahl versuchen gerade die Einseitigkeit in der Betrachtung von Berufswahlprozessen zu relativieren. Jedoch ist anzumerken, dass hierbei oftmals Faktoren bzw. Variablen bestimmt werden, die nur schwer empirisch nachzuweisen sind. Hier wird eines der zentralen Defizite der Berufswahlforschung angesprochen: Trotz der Vielfalt existierender Theorieansätze der Berufswahl, ist die empirische Überprüfung dieser Ansätze nicht durchgängig erfolgt. Viele Ergebnisse der Berufswahlforschung werden selektiv, mosaikartig oder Teilaspekte fokussierend, aber nicht immer hinreichend evidenzbasiert dargestellt. Dieser Beitrag möchte nicht die theoretische Plausibilität – diese ist ausreichend erörtert – sondern die empirische Relevanz ausgewählter Laufbahnkonzepte beleuchten.

3 Berufliche Laufbahnentwicklung, Selbstkonzept und Identität

Die psychologische Theorie der beruflichen Laufbahnentwicklung basiert auf dem Gedanken, dass Menschen ihre subjektive Realität aktiv konstruieren und

ihr Handeln nicht gänzlich der objektiven Realität geschuldet ist. Hierbei wird der Entwicklungsgedanke in vielen Theorien in den Vordergrund gestellt, wobei Entwicklung als die Anpassung an eine Umwelt und nicht als bloße innere Reifung verstanden wird (vgl. Super 1990; Kanfer und Ackermann 2003).

Im Unterschied zu dem Begriff *Karriere*, der eine spezielle Berufslaufbahn charakterisiert, bezieht sich Berufslaufbahn auf die „Entwicklung der Erwerbspositionen und Berufsrollen einer Person über die Zeit, die alle berufsbezogenen Erfahrungen und auch berufsrelevante vor-, außer- und nachberufliche Entwicklungen umfasst und sich sowohl auf das Handeln, als auch auf die Veränderung von Selbstkonzept, Einstellungen, Werthaltungen, Motivationen und Zielen bezieht“ (Abele 2002, S. 110; vgl. Seifert 1988). Das Selbstkonzept wird oftmals, insbesondere aus entwicklungstheoretischer Perspektive (z. B. Super 1992; 1988), als eine zentrale Komponente der beruflichen Laufbahnentwicklung betrachtet. Konzeptuell eng verknüpft ist der Begriff der beruflichen Identität. Differenzierende Definitionsansätze beschreiben das Selbstkonzept auf einer abstrakteren Ebene, gekennzeichnet durch generelle Annahmen über die eigene Person, während Identität mehr als direkter Vergleich mit anderen betrachtet wird und mit konkreten Erfahrungen und entwickelten Schemata verknüpft ist. Identität ist somit enger verbunden mit einem Rollenverständnis, das wiederum durch Prozesse des Arbeitslebens, der Familie, des Berufs, sowie durch soziale Strukturen beeinflusst wird. Dennoch ist es offensichtlich, dass Überschneidungen bei der Konzeptualisierung von Selbstkonzept und Identität bestehen. Super (1992) sieht Identifikation als einen Prozess, der bei der Entwicklung des Selbstkonzepts beteiligt ist.

Insbesondere während der Adoleszenz spielen die Entwicklung der beruflichen Identität und eines beruflichen Selbstkonzepts eine wichtige Rolle. Dieser Entwicklungsprozess umfasst konkreter die Perspektive auf das eigene Selbst, eigenes Verhalten, sowie Selbstreflexionen in einem Austausch mit Kontextbedingungen insbesondere der Arbeitswelt. Ein Review empirischer Studien von Hartung et al. (2005) unterstützt die Annahme, dass solche Prozesse der Exploration der Arbeitswelt und der Entwicklung beruflicher Ziele bereits sehr früh beginnen und im Laufe der Adoleszenz fokussierter werden. Die Konstruktion und Aktualisierung des beruflichen Selbstkonzepts und der Identität erfolgt in einem ständigen reziproken Austausch mit dem Kontext und dient damit in regulierender Weise der Erhaltung einer gewissen Stabilität von Identität.

Generell können die Theorien und Modelle der psychologischen Berufslaufbahnforschung verschiedenen Ansätzen zugeordnet werden: Persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen (z. B. Super 1957; 1980; 1984; 1990; Holland 1997), sozial kognitiven oder interaktionistischen Ansätzen (z. B. Abele 2002, Lent et al. 1994; Lent und Fouad 2011) und Modellen, die ein spezifisches Konstrukt fokussieren, wie z. B. Geschlecht oder Werthaltungen (vgl. Volmer et al. 2013, S. 418). Empirische Prüfungen anhand prospektiver Längsschnittstudien, auch unter Einbezug integrativer Konzeptualisierungen, fehlen jedoch weitestgehend. Wenn

überhaupt empirische Ergebnisse vorliegen, stammen sie meist aus Querschnitts- oder auch qualitativen Studien.

4 Konzepte der beruflichen Laufbahnentwicklung

Der vorliegende Abschnitt befasst sich zunächst mit zwei prominenten Modellen von Super (1957) und Holland (1980; 1997) und führt empirische Überprüfungen der Modellannahmen an. Ebenfalls werden Modellerweiterungen diskutiert. Im Anschluss wird ein integratives Modell der beruflichen Laufbahnentwicklung (BELA-M) vorgestellt (vgl. Abele 2002; 1999a; 1999b; Volmer 2013).

4.1 Supers Laufbahnentwicklungs-Theorie

Ein bekanntes Modell ist das entwicklungstheoretisch geprägte Phasenmodell zur Laufbahnentwicklung von Super (1957; 1980; 1990). Die zugrundeliegende „career development theory“ (auch als life-span bzw. life-space approach bezeichnet) besteht aus mehreren Teiltheorien und beinhaltet die Lebensstufen-, die Lebensrollen- und die Selbstkonzept-Theorie (vgl. Bußhoff 2001; Gibson 2003). Supers Bemühung war es, seine Theoriefragmente unter Berücksichtigung der Theorie des sozialen Lernens zu einer Theorie höherer Ordnung zu entwickeln (vgl. Super 1990, S. 199). Das Modell umfasst fünf Phasen, in denen Aufgaben formuliert sind, die fünf verschiedenen Altersgruppen zugeordnet sind. Laufbahnentwicklung wird bei Super als lebenslanger, kontinuierlicher Prozess ausgelegt. Das Durchlaufen der einzelnen Phasen ist mit der Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts stets verbunden (vgl. Volmer et al. 2013). Zu den fünf Phasen zählen:

- 1) Stufe des Wachstums (bis 14 Jahre),
- 2) Stufe der Exploration (15–24 Jahre),
- 3) Stufe der beruflichen Festlegung (25–44 Jahre),
- 4) Stufe der Konsolidierung (45–64 Jahre),
- 5) Stufe des beruflichen Abbaus (65–? Jahre).

Jede einzelne Phase beinhaltet soziale, intellektuelle, aber auch psychodynamische Faktoren, welche die berufliche Entwicklung beeinflussen (vgl. Seiffert 1977; vgl. Mosberger 2012).

In der ersten Phase sind dies Phantasie, Interesse und Fähigkeiten. Im zweiten Stadium, welches noch einmal altersspezifisch zwischen Versuchsstadium, Übergangsstadium und Erprobungsstadium untergliedert wird, sind vor allem schulische und berufliche Erfahrungen, vorübergehende Beschäftigungen, Freizeitaktivitäten etc. als Faktoren zu nennen, welche die berufliche Entwicklung

bestimmen (vgl. Mosberger 2012). Das dritte Stadium ist geprägt von der beruflichen Festlegung im ausgewählten Berufsfeld. In der ersten Phase dieses Stadiums kann es noch zu Positionswechseln kommen, da sie geprägt ist von der Suche nach der geeigneten Stellung. Im vierten Stadium geht es um die Aufrechterhaltung der gefundenen beruflichen Stellung. In der letzten Phase dieses Modells wird der Rückzug aus dem Arbeitsleben vorbereitet und vollzogen. Den Übergang von einer Stufe zur nächsten beschreibt Super als „eigenen Minizyklus, der [idealtypisch betrachtet] aus Wachstum, Erkundung, Etablierung, Erhaltung und Abnahme besteht: eine Art Recycling“ (ebd. 1990, S. 214). Zusätzlich nimmt er eine Anzahl an Verlaufsmustern an, die häufige Abweichungen vom „idealtypischen“ Entwicklungsverlauf beschreiben.

Trotz des hohen Bekanntheitsgrads und des Einflusses der Theorie auf Laufbahnberatungsangebote, existieren kaum empirische Untersuchungen zu den zu Grunde liegenden Annahmen. Super selbst konstatiert in Bezug auf sein Modell: „Each of these segments does provide testable hypothesis, and in due course I expect the tested and refined segments to yield an integrative theory“ (ebd. 1990, S. 199). Empirische Überprüfungen des Modells anhand des Messinstrumentes *Adult Career Concern Inventory*, entwickelt von Super et al. (1986), bestätigen weitestgehend die Annahme der Theorie. Personen einer phasenspezifischen Altersgruppe setzen sich häufiger mit den ihr zugehörigen Aufgaben auseinander als Personen anderer Altersgruppen. Es muss jedoch betont werden, dass Personen auch mit Entwicklungsaufgaben beschäftigt sein können, die laut Modell einer anderen Altersgruppe zugeordnet sind (vgl. Volmer et al. 2013). Das Modell kann also einen soliden theoretischen Rahmen darstellen, sollte jedoch nicht als rigide Abfolge bzw. statisches Konzept betrachtet werden. Individuelle Abweichungen können immer wieder auftreten, insbesondere im Hinblick auf die unterschiedliche Dauer verschiedener Ausbildungsarten und die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitswelt.

4.2 Berufswahlmodell nach Holland

Auch Holland (1980) integriert berufliche Identität in sein Berufswahlmodell (hierzu auch: Stead und Bakker 2010). Sie bezieht sich hier auf Klarheit und Stabilität von beruflichen Zielen und der Selbstwahrnehmung. Holland (1997) beschreibt Identität als die „[...] possession of a clear and stable picture of one's goals, interests and talent“ (Holland 1997, S. 5). Hierzu bemerken Reardon und Lenz (1999): „Identity, in Holland's theory, refers to both the clarity and stability of a person's goals and self-perceptions (as well as the clarity or explicitness of an environment's goals or expectations)“ (ebd., S. 108). Zur Erfassung der beruflichen Identität haben Holland et al. (1980) das Instrument *My vocational situation* (MVS) entwickelt. Vondracek und Porfeli (2011) resümieren, dass der MVS

einerseits nützlich sein kann für die Abbildung der Eindeutigkeit bestimmter beruflicher Entscheidungen, darüber hinaus aber keine umfassende Abbildung des komplexen Konstrukts Identität darstellt und die Entwicklung eines Verständnisses beruflicher Identität im Individuum nicht thematisiert (vgl. auch Luyckx et al. 2006).

Das Berufswahlmodell von Holland (1997; 1980) gilt als ein prominentes, in der Praxis häufig eingesetztes und empirisch überprüftes Konzept und wurde speziell für die Berufsberatung (Counseling) entwickelt. Das Modell – auch Hexagonmodell der Interessen genannt – basiert auf einer Einteilung von sechs Interessenorientierungen bzw. Faktoren (realistisch, intellektuell, künstlerisch-kreativ, sozial, unternehmerisch und konventionell), die einer Person bzw. einem Beruf zugeordnet werden können. Die Interessenschwerpunkte werden anhand eines Fragebogens gemessen, der mit dem Profil eines bestimmten Berufs verglichen werden kann. Die Grundannahme des Modells von Holland besagt, dass eine Passung zwischen Interessens- und Berufsprofil zu höherer Zufriedenheit und Leistung führt (vgl. Volmer et al. 2013). Diese Annahmen werden unter der *Kongruenzhypothese* zusammengefasst. Die im Berufswahlmodell nach Holland angenommene Faktorenstruktur konnte empirisch repliziert werden (vgl. Tracey/Rounds, 1993), jedoch lassen sich auch Studien finden, die dieses Ergebnis nicht unterstützen.

Während Volmer et al. (2013) postulieren, dass die Passungs- bzw. Kongruenzhypothese als empirisch gut bestätigt gelten kann, kommen zwei Metaanalysen zum gegenteiligen Ergebnis. In der Metaanalyse von Assouline und Meir (1987) konnte die Passungshypothese nicht bestätigt werden. Die Analyse basiert auf $N = 9\,041$ Personen. Die postulierte Korrelation beträgt $r = .21$ mit einem Konfidenzintervall zwischen $r = -.09$ und $r = .51$, das eine Nullkorrelation einschließt. Somit muss nicht zwingend ein linearer Zusammenhang zwischen Kongruenz und Zufriedenheit vorliegen. In ähnlicher Weise zeigen die Ergebnisse der Metaanalyse von Tranberg et al. (1993) keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Kongruenzmaßen von Interesse und Berufsmerkmalen. Die Analyse basiert auf 21 Studien, wobei 17 im Arbeitskontext und fünf im Studienkontext (College) durchgeführt wurden. Die Gesamtstichprobe umfasste $N = 11\,168$ Personen. Die Korrelation beträgt $r = .17$, wobei das CI zwischen $r = -.07$ und $.42$ liegt und ebenfalls eine Nullkorrelation einschließt. Tranberg et al. (1993) weisen jedoch auf einige methodische Schwachpunkte der zugrundeliegenden Untersuchungen hin, die bei der Interpretation der Ergebnisse Beachtung finden sollten, da viele berufliche Beratungsangebote auf der Passungshypothese bzw. auf dem Modell von Holland aufbauen.

Ein Kritikpunkt ist die einseitige Perspektive auf Kongruenz und die mangelhafte Definition des Konstrukts. Die Autoren betonen, dass nicht allein Kongruenz die Arbeitszufriedenheit bestimmt, sondern dass weitere Einflussfaktoren, wie z. B. Gehalt berücksichtigt werden müssen. Notwendig sei neben einer Verbes-

serung der Erhebungsinstrumente eine zugrundeliegende, modifizierte Konzeptualisierung von Kongruenz, die mögliche komplexere Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit im Beruf, persönlichen Interessen und auch weiteren Faktoren, wie z. B. demographische Variablen, Erfolg und Ziele u. a. zulässt. Kanfer und Ackermann (2004) weisen zudem darauf hin, dass in den entwicklungspsychologischen Ansätzen inklusive dem Modell nach Holland das Konzept der Arbeitsmotivation vernachlässigt wird.

4.3 Erweiterungen der Modelle von Super und Holland

Ein Beispiel für eine differenziertere Betrachtung der Kongruenzhypothese ist die Studie von Rolfs und Schuler (2002). Die Autoren haben Interessenkongruenz und das Erleben im Studium untersucht. Sie beziehen sich hierbei auf die zentrale Annahme des Modells des menschlichen Erlebens und Verhaltens, welche sich auf Hollands Modell der Berufswahl übertragen lässt. Demzufolge streben Personen danach, einen Beruf zu wählen, der zu ihnen passt, der ihren Interessen und Neigungen, ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten entspricht. Rolfs und Schuler (2002) unterscheiden dabei eine intraindividuelle oder auch typologische Kongruenz und eine interindividuelle bzw. dimensionale Kongruenz. Ihr Ansatz beruht ebenfalls auf den Interessentypen nach Holland (1997), jedoch erweitern die Autoren die ursprüngliche Konzeption erheblich. Rolfs und Schuler (2002) schlagen vor, statt der drei am ausgeprägtesten Interessendimensionen nur einer Umweltkategorie zuzuordnen, diese Umweltdimension entsprechend zu gewichten. Hierbei wird die Ausprägung einer Person in der Interessenskategorie, die dem wichtigsten Umwelttypen entspricht, mit 3 gewichtet, der Wert der Person in der zweitwichtigsten Umweltkategorie mit 2 und mit der drittwichtigsten Kategorie mit 1. Somit kann eine Person einen überdurchschnittlichen Kongruenzwert erreichen, obwohl ihre ersten drei Interessenskategorien keine vollständige Übereinstimmung mit dem Code des Berufs haben (vgl. Rolfs und Schuler 2002).

Das zuletzt beschriebene Verständnis von Kongruenz wird dimensionale oder auch interindividuelle Kongruenz genannt. Hierbei werden die absoluten Ausprägungen in allen sechs Interessenkategorien berücksichtigt und es kann dazu führen, dass einer Person auch dann eine hohe Kongruenz zugesprochen werden kann, auch wenn sie die höchsten Ausprägungen in Typen hat, die für eine spezifische Umwelt nicht von Bedeutung sind (Rolfs und Schuler 2001, S. 141). Die Autoren schlussfolgern, dass berufliche Interessen und Interessenkongruenz Konstrukte darstellen, die einen wichtigen Beitrag zum Verständnis menschlichen Verhaltens und Erlebens im Studium leisten können (Rolfs und Schuler, S. 148). Sie betonen auch, dass ihre Studie die Annahme stützt, dass die bislang ambigen Ergebnisse zur Berufswahltheorie Hollands auf methodische Aspekte bzw. Konzeptualisierungen und Operationalisierungen von Kongruenz und Zufriedenheit beruhen.

Eine Konkretisierung des Phasenansatzes Supers ist durch das Übergangsmodell von Bußhoff (2001) erfolgt. Im Hinblick auf eine Person-Umwelt-Passung und Identitätsentwicklung sind Übergangsphasen von besonderer Bedeutung (siehe hierzu: Schaupp 2014 in diesem Band) und können nur unzureichend mit einem statischen phasenorientierten Modell erläutert werden. Solche Phasen können z. B. vom Studium in den Beruf, oder der Wiedereinstieg auf Grund von Schwangerschaft, Krankheit oder ein Arbeitsplatzwechsel sein. Übergänge setzen immer dann ein, „wenn ein Individuum durch sozioökonomische und/oder persönliche Ereignisse destabilisiert wird“ (Bußhoff 2001, S. 56). Interessanterweise können diese Übergänge nicht nur im Übergang zwischen einzelnen Lebensphasen erfolgen, sondern auch innerhalb einer Lebensphase auftreten. In diesen Situationen können Personen eine Diskrepanz erleben, die es zu überwinden gilt, um wieder eine Kongruenz zwischen den äußeren und inneren individuellen Zuständen herzustellen. Bußhoff (2001) geht der Frage nach, welche Übergangsstrategien und -kompetenzen auf welche Weise aktiviert werden. Bußhoff betont, dass sich die Laufbahnforschung in Deutschland hauptsächlich mit der Frage beschäftigt, bei welchen Ausgangslagen welche Zielpositionen erreicht wurden bzw. vermutlich erreicht werden. Dabei bleiben seiner Ansicht nach die zwischen Ausgangslagen und Zielpositionen vermittelnden Prozesse weitgehend außer Betracht (Bußhoff 2001, S. 73). Er fordert mehr empirische Untersuchungen zur Übergangsforschung, um Erkenntnisse darüber zu erhalten „unter welchen Bedingungen in welcher Abfolge welche Übergangsaufgaben in der Regel bewältigt werden“ (Bußhoff 2001, S. 74). Gerade aufgrund der zunehmenden Flexibilisierung der Arbeitsumwelt spielen Übergänge in der Laufbahn bzw. Bewältigungsstrategien eine große Rolle: „Erwerbstätige Personen und Laufbahnberater sind mit dynamischen Arbeitsumwelten konfrontiert, die Selbststeuerungskompetenzen und ‚employability‘ als zentrale Erfolgsfaktoren verlangen“ (Volmer et al. 2013, S. 5).

Savickas und Porfeli (2012) reagieren diesbezüglich mit der Einführung des Konzepts der Anpassungsfähigkeit. Unter Anpassungsfähigkeit wird eine zentrale Fähigkeit bzw. Eigenschaft verstanden, die im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Laufbahnentwicklung insbesondere im Umgang mit Veränderungen benötigt wird. Die Autoren fassen Neugier, Relevanz, Selbstvertrauen und Kontrolle als Dimensionen des Konstrukts auf. Die „Career Adapt-Abilities Scale“ wurde hierzu entwickelt. Die Werte der internen Konsistenz der Skala weisen akzeptable Werte auf und lassen auf ein reliables Instrument schließen (cronbach's $\alpha = .65 - .96$; Salvickas und Porfeli 2012, S. 667). Die zentrale Bedeutung von Anpassungsfähigkeit wird unterstützt durch Ergebnisse, die zeigen, dass Anpassungsfähigkeit in einem positiven Zusammenhang mit Kriterien des Berufserfolges steht (Spurk und Volmer 2013). Häufig genutzte Maße für objektiven Berufserfolg sind Gehalt, Anzahl der Beförderungen oder hierarchischer Status. Subjektiver Erfolg wird u. a. erfasst über Karrierezufriedenheit und soziale Vergleichsurteile (Abele und Spurk 2009, S. 804).

Volmer et al. (2013) und Abele et al. (2011) berichten, dass der Zusammenhang zwischen subjektivem und objektivem Erfolg je nach Beschäftigungsverhältnis (öffentlicher Dienst, Privatwirtschaft und Selbstständigkeit) und Art der Erhebungsmethode variiert. Objektiver Erfolg wurde über Gehalt und Position operationalisiert. Subjektiver Erfolg wurde einmal als Arbeits- und Karrierezufriedenheit in Bezug auf andere erfasst (Vergleichsurteile mit anderen Personen), und zweitens als selbstbezogener subjektiver Berufserfolg (Bezugspunkt liegt im Beurteiler selbst). Die untersuchte Stichprobe bestand aus Akademikern mit Abschlüssen in unterschiedlichen Fachrichtungen (N= 1 225). Der Zusammenhang zwischen objektivem und subjektivem Berufserfolg ist am stärksten bei Selbstständigen und am geringsten bei Angestellten des öffentlichen Diensts. Ebenfalls konnte eine hohe Korrelation zwischen objektiven und subjektiven Berufserfolg, gemessen als Vergleichsurteil, festgestellt werden. Objektiver und selbstbezogener subjektiver Berufserfolg korrelieren dagegen niedriger (Volmer et al. 2013).

4.4 Das Modell BELA-M

Das Modell BELA-M (Abele 2002) ist ein integratives Modell, das versucht, der zunehmenden Flexibilisierung der Arbeitswelt Rechnung zu tragen. Es integriert verschiedene Ansätze und Theorien und soll einen Rahmen bieten, Fragen nach Ursachen, Prozessen und Einflussfaktoren beruflicher Laufbahnentwicklung strukturiert zu prüfen. Das Modell bezieht sich nicht auf die Berufswahl, sondern auf die Zeit nach dem Berufseintritt am Beispiel von Universitätsabsolventen (Volmer et al. 2013).

Die im Modell spezifizierten Variablen lassen sich in folgende Gruppen einteilen: personenbezogene Variablen, z. B. sozioökonomischer Status, Geschlecht, Alter, Selbstkonzept, Erwartungen, Ziele und Einstellungen. Ein weiteres Set an Variablen erfasst Umweltbedingungen. Diese beinhalten private und arbeitsbezogene Einflüsse, die in ihrer Valenz im Hinblick auf die Zielverfolgung unterschieden werden können in förderliche Bedingungen, wie z. B. günstige Arbeitsmarktsituation, Unterstützung bei der beruflichen Arbeit, herausfordernde und negative Einflüsse. Letztere beinhalten die Umkehrung bzw. Absenz der förderlichen Bedingungen, z. B. ungünstige Arbeitsmarktsituation und fehlende Unterstützung. Zur Erfassung dieser Kontext-Bedingungen wurde zum Teil auf bestehende Instrumente zurückgegriffen, zum Teil auch selbstentwickelte Skalen eingesetzt. Darüber hinaus wurden öffentliche Statistiken genutzt. Erwartungen wurden mittels „berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“ und „beruflicher Ergebniserwartung“ erfasst (vgl. Abele 2002, S. 111).

Basierend auf breiteren Handlungsregulationstheorien, spezifischeren Wachstumsziele- und Zielsetzungstheorien werden im Model BELA-M berufliche Lern- und Wachstumsziele sowie berufliche Karriere- und Ergebnisziele beschrieben.

Zusätzlich sind auch nicht berufsbezogene Ziele integriert: Beziehungs- (z.B. Liebe, Freundschaft) und Abwechslungsziele (Freizeit, Unterhaltung). Die Implementierung der Ziele oder Subziele wird über die Variable „Handeln“ erfasst. Handlungsergebnisse stellen die Gruppe der Kriteriumsvariablen dar und schließen sowohl subjektiven als auch objektiven Berufserfolg ein, da diese beiden Ebenen nicht zwangsläufig kongruent sind, wie bereits im Vorfeld beschrieben (vgl. Volmer et al., 2013). Das Teilmodell des doppelten Geschlechtereinfluss besteht aus den bereits beschriebenen Personenvariablen Geschlecht und Selbstkonzept. Geschlecht wird weiter differenziert als biologisches, psychologisches Merkmal und drittens als soziale Kategorie: „Der doppelte Einfluss von Geschlechts bedeutet, dass Geschlecht sowohl über die Innenperspektive, als auch über die Außenperspektive auf berufsbezogene Prozesse einwirkt und dass letztere wiederum Innenperspektive und – in gewissem Grad – Außenperspektive verändern können“ (Abele 2002, S. 112 f.). Beim Selbstkonzept werden maskuline (instrumentelle, agentische) und feminine (kommunale, expressive) Aspekte unterschieden (vgl. Runge et al. 1981).

Das Modell wurde in einer prospektiven Längsschnittstudie getestet, mit zwei Startkohorten aus zwei aufeinanderfolgenden Jahren (1995 und 1996). Die hinsichtlich Geschlecht und Fachrichtung repräsentativen Stichproben bestanden aus Absolventinnen und Absolventen der Universität Erlangen-Nürnberg (vgl. Abele, 2000a; 2000b, 2002; Abele und Stief im Druck; Abele et al., 1999a; 1999b; Stief 2001).

In den Ergebnissen zeigte sich der vermutete positive Zusammenhang zwischen der „maskulinen“ Komponente des Selbstkonzepts und beruflicher Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartung. Der Zusammenhang von Studienleistungen mit Erwartungen und Zielen ist positiv, aber gering. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden Studienabgänger/innen zum Berufsübergang befragt. Dabei wurde unterschieden zwischen einem „ausbildungsadäquaten“ Berufseinstieg (Abele 2002) und Beschäftigungen in anderen Bereichen bzw. Erwerbslosigkeit. Aus dieser Einteilung resultieren zwei Gruppen, die als erfolgreich und nicht erfolgreich klassifiziert wurden. Es zeigte sich erwartungskonform, dass die erfolgreiche Gruppe bessere Noten und eine kürzere Studienzeit hatte, als die andere Gruppe. Hinsichtlich der Fachrichtung konnte ein Unterschied festgestellt werden. Ein Vergleich zeigt, dass geisteswissenschaftliche Fächer häufiger in der erfolglosen Gruppe zu finden waren, was in gewisser Weise die Situation des Arbeitsmarktes widerspiegelt (Abele 2002). Weitere Gruppenvergleiche zeigen positive Zusammenhänge mit Kriterien des Berufserfolgs, wie z.B. Gehalt. Darüber hinaus weist ein Vergleich der beiden Kategorien eine deutliche Ungleichverteilung im Hinblick auf Elternschaft auf. Zum einen war für beide Geschlechter in der nicht erfolgreichen Gruppe der Anteil an Eltern höher verglichen mit dem kinderlosen Anteil. Der umgekehrte Fall ist in der erfolgreichen Gruppe zu beobachten, hier ist der Anteil der Kinderlosen bei beiden Geschlechtern höher. Zu-

sätzlich gibt es einen interindividuellen Unterschied zwischen den Geschlechtern. In der erfolglosen Gruppe lag der Anteil an Müttern bei 78 %, bei Vätern bei nur 9 %. In der Gruppe der Erfolgreichen, und somit ausbildungsadäquat Beschäftigten, stellte sich das Verhältnis umgekehrt dar: Hier beträgt der Anteil an Müttern 22 %, während der Väteranteil bei 91 % liegt (Abele 2002, S. 115). Es konnte gezeigt werden „dass Mutterschaft für Frauen den erfolgreichen Berufseinstieg erschwert, während Vaterschaft für Männer eher den gegenteiligen Effekt hat“ (Abele 2002, S. 116). Es zeigte sich jedoch auch, dass kinderlose Frauen ebenfalls weniger erfolgreiche Berufseinstiege erlebten als Männer. Eine mögliche Erklärung für diesen Geschlechterunterschied sieht Abele (2002) im Einfluss der Außenperspektive auf den Berufseinstieg von Frauen. Die Autorin sieht in dieser Verteilung den Einfluss privater Belastungen und geschlechtsrollenbezogenen Einstellungen und Zielen reflektiert. Diese Vermutung wird unterstützt durch das Ergebnis, dass der Gesamtanteil von Frauen über alle Fächer hinweg in der Gruppe erfolgreichen Berufseinsteiger geringer war, obwohl sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern in anderen erhobenen Variablen fand, wie z. B. Studienleistungen, beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung und beruflichen Zielen.

Obwohl bei der Erfassung des Selbstkonzepts zwischen „maskulinen“ und „femininen“ Komponenten unterschieden wurde, stellten diese kein signifikantes Unterscheidungsmerkmal zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmern dar. Instrumentalität, die als maskulin bezeichnete Facette, korrelierte über die Geschlechter hinweg signifikant und hoch mit Karriere- und Wachstumszielen. Kontrolliert für Geschlecht und weiteren im Model spezifizierten Prädiktoren stellte sich Instrumentalität als signifikanter Prädiktor für einen erfolgreichen Berufseinstieg, die Höhe des Gehalts und den subjektiv erlebten Erfolg heraus. Erfolgreiche Berufseinsteiger wiesen einen Anstieg an Instrumentalität auf, der wiederum mit der Dauer der Berufstätigkeit und der subjektiven Erfolgseinschätzung korrelierte.

Des Weiteren zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen Bewerbungsaktivitäten und beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung. Eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung ging einher mit einem intensiveren Bewerbungsverhalten. Auswertungen der dritten Erhebung konnten bestätigen, dass der Berufserfolg dreieinhalb Jahre später in analoger Weise durch unmittelbar nachdem Examen erhobenen beruflichen Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen sowie berufsbezogenen Karriere- und Wachstumszielen vorhergesagt werden kann (Abele 2002, S. 114; Stief 2001). Die subjektive Erfolgseinschätzung konnte bei Kontrolle aller anderen Variablen durch die drei Jahre vorher gemessene berufliche Selbstwirksamkeit vorhergesagt werden. Gleichzeitig verdeutlichte die Studie: wenn sich Personen hohe Ziele im Bereich intellektuellen Wachstums setzen, erleben sie sich später selbstwirksamer (Abele 2002, S. 115). Zudem konnte in letzter Zeit bestätigt werden, dass der subjektive Erfolg den Anstieg des objektiven Erfolgs über einen langen Zeitraum vorhersagt (vgl. Abele und Spurk 2009).

Eine Stärke des Modells BELA-M ist es, dass eindeutige und messbare Determinanten beruflicher Entwicklung und beruflichen Erfolgs formuliert werden. Nicht nur werden prüfbare Aussagen über den Einfluss von Erwartungen und Zielen auf den Berufserfolg generiert, sondern auch unter Beachtung geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen geprüft. Das Zusammenspiel zwischen personenbezogener Faktoren und Umweltbedingungen wird in inter- und intraindividuellen Karriereverläufen empirisch verdeutlicht. Zu beachten ist jedoch, dass das Modell im Unterschied zu anderen Berufswahltheorien nicht den eigentlichen Berufswahlprozess beschreibt, sondern Karriereverläufe erst zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs thematisiert.

Der Prozess der Identitätsbildung wird in den Beiträgen von Super und Holland hinreichend beschrieben. Ebenfalls liegen empirische Ergebnisse vor, welche die zentralen Annahmen der Modelle bestätigen. Jedoch ist anzumerken, dass sowohl das Phasenmodell, als auch die Typologische Theorie nicht gänzlich die Komplexität der Berufswahl bzw. des Berufswahlprozesses erklären können. Grund hierfür ist, dass beide Modelle statisch gedacht sind. So geht Holland von altersspezifischen Phasen in linear gedachten Berufsverläufen aus und Holland versucht eine Passung zwischen persönlichen Interessenorientierungen und Berufsfeldern anhand festgelegter Faktoren herzustellen. Zudem vernachlässigen beide Modelle exogene Einflüsse, welche die Berufswahl ebenfalls nachweislich beeinflussen. Erweiterungen, die z. B. die Bedeutung von Übergängen thematisieren oder die Kongruenzhypothese in faktorentheoretischen Ansätzen konkretisieren verdeutlichen, dass sich die berufliche Laufbahnentwicklung – trotz beachtlicher theoretischer und empirischer Fortschritte – noch in einer Differenzierungsphase befindet. Unweigerlich wird der Blick zukünftig auf integrative Ansätze fallen, die den Versuch unternehmen werden verschiedenste Erklärungsversuche, die zur Berufswahl existieren zu vereinen. Somit kann auch der Zusammenhang bzw. das Bedingungsgefüge zwischen exogenen und endogenen Faktoren aufgeschlüsselt und die spezifischen Verbindungselemente benannt werden.

Literatur

- Abele, Andrea E. (2000): A dual impact model of gender and career related processes. In: Thomas Eckes; Hans Martin Trautner (Hrsg.): *The developmental social psychology of gender* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Abele, Andrea E. (2002): Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. In: *Psychologische Rundschau*, 53(3), S. 109–118
- Abele, Andrea E. (2003): The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: Findings from a prospective study. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 768–776

- Abele, Andrea E.; Andrä, Miriam S.; Schute, Manuela (1999a): Wer hat nach dem Hochschulexamen schnell eine Stelle? Erste Ergebnisse der Erlanger Längsschnittstudie (BELA-E). In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 43(2), S. 95–101
- Abele, Andrea E.; Schute, Manuela; Andrä, Miriam S. (1999b): Ingenieurin vs. Pädagoge. Berufliche Werthaltungen von Hochschulabsolvent/innen als Resultat interessenspezifischer Selektions- und fachspezifischer Sozialisationseffekte. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 84–99
- Abele, Andrea E.; Spurk, Daniel (2009): How do objective and subjective career success interrelate over time? In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), S. 803–824
- Abele, Andrea E.; Spurk, Daniel; Volmer, Judith (2011): The construct of career success: measurement issues and an empirical example. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 43(3), S. 195–206
- Abele, Andrea E.; Stief, Mahena (in Druck): Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Befunde zur ersten und zweiten Erhebungswelle der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*.
- Assouline, Moti; Meir, Elchanan I. (1987): Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures. In: *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), S. 319–332.
- Beck, Ulrich; Brater, Michael; Wegener, Bernd (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt, New York: Campus Verlag
- Busshoff, Ludger (2001): Zum Konzept des Beruflichen Übergangs – Eine Theoretische Erörterung unter Bezug auf Supers Ansatz zur Erklärung der Laufbahnenentwicklung. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1/2), S. 59–76
- Gibson, Donald E. (2003): Developing the Professional Self-Concept: Role Model Constructs in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science*, 14(5), S. 591–610
- Grundmann, Matthias (2011): Sozialisation und Entwicklung. In: Jochen Kade (Hrsg.): *Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 28–35
- Hartung, Paul J.; Porfeli, Erik J.; Vondracek, Fred W. (2005): Child vocational development: A review and reconsideration. In: *Journal of Vocational Behavior*, 66, S. 385–419
- Holland, John L.; Gottfredson, Denise C.; Power, Paul G. (1980): Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), S. 1191–1200
- Holland, John L. (1997): *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Hurrelmann, Klaus (2008): Sieben Maximen der Sozialisationstheorie. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): *Studienbücher Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Theorien der So-*

- zialisierung. *Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben* (4., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–28
- Kanfer, Ruth; Ackerman, Phillip L. (2004): Aging, Adult Development, and Work Motivation. *The Academy of Management Review*, 29(3), S. 440–458
- Lent, Robert W.; Brown, Steven D.; Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), S. 79–122
- Lent, Robert W.; Fouad, Nadya A. (2011): The self as agent in social cognitive career theory. In: Paul J. Hartung; Linda Mezyldo Subich (Hrsg.): *Developing self in work and career. Concepts, cases, and contexts*. Washington, D.C.: American Psychological Association, S. 71–87
- Luyckx, Koen; Goossens, Luc; Soenens, Bart; Beyers, Wim (2006): Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. In: *Journal of Adolescence*, 29(3), S. 361–378
- Reardon, Robert C.; Lenz, Janet G. (1999): Holland's Theory and Career Assessment. In: *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), S. 102–113
- Rolfs, Henning; Schuler, Heinz (2002): Berufliche Interessenkongruenz und das Erleben im Studium. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 46(3), S. 137–149
- Runge, Thomas E.; Frey, Dieter; Gollwitzer, Peter M.; Helmreich, Robert L.; Spence, Janet T. (1981): Masculine (Instrumental) and Feminine (Expressive) Traits: A Comparison between Students in the United States and West Germany. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12(2), S. 142–162
- Sailer, Maximilian (2010): Freie Berufswahl und Berufswahlfaktoren. In: Michael Köck; Margit Stein (Hrsg.): *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–68
- Savickas, Mark L.; Porfeli, Erik J. (2012): Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. In: *Career Adaptability*, 80(3), S. 661–673
- Seifert, Karl Heinz (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Karl Heinz Seifert et al. (Hrsg.): *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 171–279
- Seifert, Karl Heinz (1988): Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In: Dieter Frey et al. (Hrsg.): *Angewandte Psychologie – Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 187–204
- Spurk, Daniel; Volmer, Judith (2013): Validierung einer deutschsprachigen Version des Career Futures Inventory (CFI): Berufliche Anpassungsfähigkeit, beruflicher Optimismus, Arbeitsmarktwissen und Berufserfolg. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 57, S. 77–95
- Stead, Graham B.; Bakker, Terri M. (2010): Self in career theory and counselling: a discourse analysis perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(1), 45–60
- Stief, Mahena (2001): Berichte aus der Psychologie: Selbstwirksamkeitserwartungen, Ziele und Berufserfolg. Eine Längsschnittstudie. Aachen: Shaker

- Super, Donald E. (1957): *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York, NY: Harper & Row
- Super, Donald E. (1980): A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), S. 282–298
- Super, Donald E. (1984): Career and life development. In: Duane Brown Associates (Hrsg.): *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 192–234
- Super, Donald E.; Thompsom, Albert S.; Lindemann, Richard H.; Myers, Roger A.; Jordaan, Jean P. (1986): *Adult Career Concerns Inventory*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologist Press
- Super, Donald E. (1988): Vocational adjustment: Implementing a self-concept. In: *The Career Development Quarterly*, 36, S. 351–357 (Wiederabdruck aus: *Occupations*, 3/1950, S. 88–92)
- Super, Donald E. (1990): A life-span, life-space approach to career development. In: Duane Brown Associates (Hrsg.): *Career choice and development*. 2nd ed., San Francisco: Jossey-Bass, S. 197–261
- Super, D.E. (1992): Towards as comprehensive theory of career development. In: David H. Montross; Christopher J. Shinkman (Hrsg.): *Career development. Theory and practice*. Springfield, IL: Thomas, S. 35–64
- Tracey, Terence J.; Rounds, James B. (1993): Evaluating Holland's and Gati's vocational-interest models: A structural meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 113(2), S. 229–246
- Tranberg, Maria; Slane, Steve; Ekeberg, Steven E. (1993): The Relation between Interest Congruence and Satisfaction: A Metaanalysis. In: *Journal of Vocational Behavior*, 42(3), S. 253–26
- Volmer, Judith; Spurk, Daniel; Abele, Andrea E. (2013): Ansätze der Berufslaufbahnforschung in dynamischen Arbeitsumwelten. In: Jörg-Peter Pahl; Volkmar Herkner (Hrsg.): *Handbuch Berufsforschung*. [s.l.]: W. Bertelsmann, S. 418–424
- Vondracek, Fred W.; Porfeli, Erik J. (2011): Fostering self-concept and identity constructs in developmental career psychology. In: Paul J. Hartung; Linda Mezydlo Subich (Hrsg.): *Developing self in work and career. Concepts, cases, and contexts*. Washington, D.C.: American Psychological Association, S. 53–70

Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

(Berufliche) Identitätsbildung
als unendliches Projekt der Jugendphase

Frank Gusinde und Zilbiya Hildebrandt

1 Einleitung

Im Vergleich zu früheren Generationen hat sich die Einstellung zu Ausbildung, Arbeit und Beruf bei den Heranwachsenden von heute kaum verändert und spielt nach wie vor eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Persönlichkeit und Identität (vgl. Reinders 2006, Mansel/Speck 2013). Berufliche Erwerbsarbeit strukturiert Lebensverläufe und ist subjektives Sinnzentrum von Biografien und sozialen Identitäten (vgl. Kahlert/Mansel 2007) – und das trotz eines durchaus heterogenen gesellschaftspolitischen und sozialwissenschaftlichen Diskurses, der seit Anfang der 1980er Jahre zum Verhältnis von Arbeit und Subjekt nachgezeichnet werden kann (vgl. ausführlich Scherr 2012, S. 64 ff.).

Seit Mitte der 2000er Jahre können wir eine Konsolidierungsphase mit einem deutlichen Rückgang der Arbeitslosenquote auf dem Arbeitsmarkt feststellen (vgl. Mansel/Speck 2012, S. 13). Auch im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit gehört Deutschland heute europaweit zu den Ländern, die eine besonders niedrige Jugendarbeitslosenquote aufweisen. Im November 2013 lag diese bei den 15- bis 24-Jährigen bei 7,3 % im Vergleich zu Kroatien, Spanien oder Griechenland, die eine Arbeitslosenquote von mehr als 50 % in dieser Kohorte aufweisen (vgl. Eurostat vom 29. November 2013).

Diese positive Entwicklung soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Einmündung in eine Ausbildung oder in ein Arbeitsverhältnis für bestimmte Jugendliche nach wie vor eine schwierige, wenn nicht sogar unüberwindbare Hürde darstellt. Obwohl der Versorgungsgrad an Ausbildungsplätzen – vor allem bedingt durch den demografischen Wandel – gestiegen ist, sind dennoch Passungsprobleme zwischen den Anforderungen der Betriebe und den erworbenen Qualifikationen der Jugendlichen sichtbar. Das betrifft vor allem schwächere Jugendliche, also die Gruppe der „bildungsfernen“ Heranwachsenden, wobei hier besonders

die Gruppe der gering qualifizierten jungen Frauen als besonders benachteiligt gilt (vgl. Lex 1997; Gericke et al. 2001; Reitz 2006; Dietrich 2007; Behrmann/Hollstein 2012, S. 80).

Identitätskonstruktionen und die klassische Frage nach dem ‚Wer bin ich?‘ verstehen wir im Sinne von Keupp (1997) als einen aktiven Konstruktionsprozess und eine Syntheseleistung. In einem eigens dafür geschaffenen Schon- und Ausprobiererraum – dem Moratorium – wird Kindern und Jugendlichen gesellschaftlich eine Aufschubperiode zugebilligt, in der sie verschiedene Formen des sozialen, politischen und kulturellen Lebens ausprobieren dürfen, wobei gleichzeitig aber auch ein zeitlich möglichst rascher Übergang von Schule in die Arbeitswelt – die Transition – erwartet wird (vgl. Zinnecker 1991).

Berufliche Ausbildung und der Übergang in ein Arbeitsverhältnis gelten dabei als zentrale Entwicklungsaufgaben, die der Jugendliche auf dem Weg in den Erwachsenenstatus während des Moratoriums bewältigen muss. Normativ wird von jedem Heranwachsenden erwartet, dass er berufstätig ist, um sich über ein Erwerbseinkommen seinen Lebensunterhalt eigenständig und eigenverantwortlich zu sichern. Dass dieses Ziel mit den Ansichten der heutigen Jugendlichen konform geht, kann durch die Vielzahl der veröffentlichten Jugendstudien in den letzten Jahren als gesichert angesehen werden (vgl. u.a. Fischer/Münchmeier 1997; vgl. Zinnecker/Behnken 2001; vgl. Hurrelmann/Albert 2002 und 2006; vgl. Maschke/Stecher 2013). Damit berufliche Lebensentwürfe nicht scheitern, muss die/der Jugendliche die Bezugssysteme von Transition und Moratorium mit ihren Ausprägungen wie Zeitorientierung, Bezugssysteme, Wertpräferenzen und Handlungsvalenz in Einklang bringen (vgl. Reinders 2006, S. 99 f.; vgl. Gusinde 2011, S. 53). Den meisten Jugendlichen gelingt dies auch. Dennoch gibt es einen bedeutenden Anteil an Jugendlichen, denen durch die Konstruktion der Jugendphase der Statusübergang von dem/der SchülerIn in das Berufsleben bzw. von der/dem Jugendlichen zum Erwachsenen nicht nur zeitlich verzögert vorenthalten, sondern in manchen Fällen ganz verwehrt bleibt.

In unserem Beitrag befassen wir uns mit der Frage, welche Risiken und Probleme die zunehmende Ausdehnung und Entgrenzung der Jugendphase für die beruflichen Lebensentwürfe und deren Identitätskonstruktionen von benachteiligten bzw. bildungsfernen Jugendlichen mit sich bringt. Meist stehen die Jugendlichen bereits in ihrer Schullaufbahn vor dem Wissen und dem Orientierungsdilemma nicht oder nur über Umwege in die Arbeitswelt integrierbar zu sein. Häufig „umkreisen“ und versprechen Sozialisationsagenten, wie Schule, Bildungsträger oder Arbeitsverwaltungen die Integration in die Arbeitswelt und halten die Illusion der Normalarbeitsbiographie aufrecht und für realisierbar. Dies hat Auswirkungen auf die Jugendphase und auf Transitions- und Moratoriumsbewegungen benachteiligter Jugendlicher. Vor diesem Hintergrund werden wir uns (2) mit der Veränderung von Arbeitswelt und deren Auswirkungen auf die Jugendgeneration, (3) der Jugendphase als unendliches (Identitäts-)Projekt und (4) der Rolle

von Schule und der grundsätzlichen Schwierigkeit bei der Bildung einer beruflichen Identität auseinandersetzen.

2 Veränderte Arbeitswelt und entgrenzte Jugendphase

Allgemein bekannt ist, dass sich in den letzten Jahren die Arbeitswelt durch eine Vielzahl von Entgrenzungsprozessen verändert hat. Der Begriff stammt aus der Industrie- und Arbeitssoziologie (Voß 1998, S. 2) und ist in den erziehungswissenschaftlichen und sozialarbeiterischen Diskurs eingegangen. Entgrenzungsprozesse haben die Struktur des Aufwachsens bzw. des Moratoriums erheblich verändert, sodass die Vorstellung der Moratoriumsidee „Integration durch Separation“ (Hornstein 1985, S. 336) inzwischen fragwürdig ist (vgl. Gusinde 2011).

Jugendliche durchleben heute schwerwiegende Ängste und Unsicherheiten mit Blick auf ihre berufliche Zukunft (vgl. Krafeld 2000, S. 19). Entsprechend hat bereits die SHELL-Jugendstudie 1997 mit ihrer Formel: „Die Krise der Arbeitsgesellschaft hat die Jugend erreicht!“ diese Tendenzen zusammengefasst (vgl. Jugend '97; Krafeld 2000; Arnold 2002; Schröder 2004, S. 111). Demnach sind viel mehr Jugendliche als früher mit sozialen Problemen konfrontiert, von denen sie im traditionellen Modell des Moratoriums ferngehalten werden sollten (vgl. Böhnisch/Schröder 2001, S. 108).

Die Erwerbsarbeit ist in den letzten Jahrzehnten einem verstärkten Wandlungsprozess unterworfen. Neben der Abnahme des sogenannten Normalarbeitsverhältnisses, der Zunahme atypischer und prekärer Beschäftigungsverhältnisse (vgl. Keller/Seifert 2011, S. 4), haben sich weitere Varianten von Voll- und Teilzeitbeschäftigungen im Sinne von projektförmigen Arbeitsstrukturen (Stichwort: „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1997) herausgebildet. Diese haben zu einer Pluralisierung der Erwerbsformen geführt (vgl. Mutz 2000). In diesem Zusammenhang ist immer wieder von Entgrenzungsprozessen bzw. Transformations- und Segmentierungsprozessen die Rede.

Im Wesentlichen ist damit gemeint, dass die technologisch globalisierte Wirtschaft nicht mehr auf den Massenarbeiter angewiesen ist, um zu produzieren. Stattdessen wird die standardisierte Fließbandproduktion nun durch programmierbare Maschinen und qualifizierte Arbeitskräfte in Form von „Inseln der spezialisierten Produktion abgelöst“ (vgl. Sennett 1998, S. 64). Aber nicht nur Wirtschaft und Arbeitswelt sind seit Beginn der fordistischen Krise davon betroffen, auch die sozialstaatliche Politik bleibt von dieser Entwicklung nicht verschont. Kennzeichen bzw. Basis dieser neuen Wirtschaftsform ist der „neoliberale“ Gedanke, in dem der Markt mit Angebot und Nachfrage dafür sorgt, dass nun eine optimale Allokation von Ressourcen erfolgt (vgl. Resch 2005, S. 25). Die Ressource Mensch wird somit zunehmend dem Diktat des Kosten- und Gewinnvorzugs untergeordnet (vgl. Klein 2001, S. 244).

Ermöglicht wird dies durch zwei wesentliche Entwicklungen:

- 1) Der technologische Fortschritt der letzten Jahrzehnte führte dazu, dass die menschliche Arbeitskraft in Produktion und Verwaltung sukzessiv durch den Einsatz datenverarbeitender Maschinen ersetzt wird (vgl. Ribolits 1997, S. 99 f.).
- 2) Der Mensch als Arbeitskraft ist nicht mehr zwangsläufig notwendig, ja sogar manchmal hinderlich, um erfolgreich am Markt zu agieren. Daraus folgen Bestrebungen, auf fremdes Humankapital zurückzugreifen oder Instrumente zu suchen, die eine Flexibilisierung der Verfügbarkeit der Arbeitskraft vortreibt. Dieses Phänomen wird mit dem Begriff des „Arbeitskraftunternehmers“ erfasst.

Solche Entwicklungen haben zwangsläufig Auswirkungen auf die Lebensführung, die Persönlichkeit und die Wertorientierung der Individuen. Arbeit gilt in unserer Gesellschaft als zentrale Dimension sozialer Integration. Durch Arbeit (oder besser durch die Position in der Erwerbsrolle) findet eine soziale Statuszuweisung und somit eine entsprechende soziale Verortung statt (vgl. Beck 1986, S. 220). Der junge Mensch muss daher, um seine gesellschaftliche Rolle zu finden, den Weg ins Berufsleben suchen. Er muss Entscheidungen treffen, welchen Beruf er z. B. erlernen möchte, unabhängig davon, ob er weiß, dass dieser Beruf auch der „richtige“ ist. Darüber hinaus muss die/der Jugendliche Überlegungen anstellen, wie sie/er die erste Schwelle meistern wird, mit welchen Schwierigkeiten sie/er konfrontiert ist und welche Ressourcen sie/er hat, bzw. welche Möglichkeiten ihr/ihm zur Verfügung stehen. Erst dann ist das Projekt „Berufseinstieg“ möglicherweise erfolgversprechend.

Im Vergleich zu früheren Jugendgenerationen, die sich primär auf den „Übergang“ ins Berufsleben vorbereiten konnten und dann in den Beruf „hineingerutscht“ sind (vgl. Punkt 3 unseres Aufsatzes), hat sich die Situation für die heutigen Jugendgenerationen stark verändert. Mit Beginn der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensläufe, dem Strukturwandel der Arbeit (etwa seit den 1980er Jahren), der zunehmenden Freizeitorientierung junger Menschen und der wachsenden Bedeutung der Gleichaltrigengruppe (vgl. Zinnecker 1987; Fend 2003, S. 170), sind eine Vielzahl neuer Verpflichtungen und Entwicklungsaufgaben auf die Jugendlichen zugekommen.

Dabei gehen Autoren wie Beck (1986) davon aus, dass das Erwerbsleben und der Beruf die ehemaligen Sicherheiten und Schutzfunktionen eingebüßt haben und als Rückgrat der Lebensführung immer weniger in Frage kommen (vgl. Beck 1986, S. 222). Ähnlich sehen dies auch Mansel und Kahlert (2007, S. 7 f.), die der Arbeit zwar nach wie vor eine hohe Relevanz für die Identitätsbildung einräumen, aber auch auf die genannten veränderten Zusammenhänge der Jugendphase hinweisen.

Die Jugendphase wird nach allgemeiner Auffassung als Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter bezeichnet. Jugend wird nach dem Kriterium der

ontogenetischen Einordnung der Adoleszenz in Transition und Moratorium eingeteilt (vgl. Reinders 2003, S. 14). Neuerdings spricht man auch vom Freizeitmoratorium. Das Freizeitmoratorium wurde in den letzten Jahren dem Bildungsmoratorium hinzugefügt und stellt eine Auszeit vor dem Erwachsenwerden dar. Nach Reinders und Wild (2003, S. 249) besteht das Freizeitmoratorium aus drei Komponenten:

- 1) Altershomogenisierung/steigender Peerbezug,
- 2) Erweiterung des Zeitbudgets sowie
- 3) zunehmende Autonomie.

Die heutigen Jugendlichen haben mehr Freizeit als vorherige Jugendgenerationen zur Verfügung. Sowohl die Verlängerung der durchschnittlichen Schulzeit als auch die Reduzierung der Wochenarbeitszeit von 40–45 Stunden auf 38,5 Stunden ist für die zusätzliche Freizeit verantwortlich. Des Weiteren führt die Organisation altershomogener Gruppen in Schulklassen (vgl. Ecarius 2002, S. 522) im Zuge der Bildungsexpansion dazu, dass zwar mehr Zeit für die Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus vorhanden ist, aber der Übergang in die Berufswelt in den Hintergrund rückt. Altershomogene Gruppen sind erforderlich, damit Heranwachsende lernen, Anforderungen zu bewältigen, die sich von denen in Familie und Verwandtschaftsbeziehungen unterscheiden (vgl. Schäfer 2005, S. 46).

3 Die Jugendphase als unendliches (Identitäts-)Projekt?

Sowohl das Konzept der Transition als auch insbesondere das Konzept des (Bildungs-)Moratoriums gehen – wie bereits deutlich wurde – davon aus, dass durch die exklusive Schaffung eines eigenständig institutionalisierten Schon- und Schutzraums, jeder erfolgreich in den Arbeitsmarkt gelangen kann. Dass diese „Exklusivität der Moratoriumsidee“ (Zinnecker 2000, S. 274) auch von Tendenzen der Aufweichungen, Verschiebungen und Umkehrungen betroffen ist, soll im Folgenden deutlich gemacht werden. Besonders an der Nahtstelle von Jugendlichsein und Erwachsenensein ist unseres Erachtens die Brüchigkeit der Moratoriumsidee besonders gut beobachtbar und erweist sich dabei zunehmend als Achillesferse für bildungsschwache Jugendliche.

Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen – damit ist einerseits die formale Ausweitung und erzwungene Veränderung der Jugendphase, andererseits der zunehmende Sinnverlust der Jugendphase in Bezug auf Zukunftsbezogenheit der Jugendlichen gemeint (vgl. Reutlinger 2003, S. 83) – erschweren die berufliche Identitätsbildung, weil die Integration in das Erwerbsleben fragil erscheint. Für manche dauert diese Integration länger, für andere ist sie kürzer. Inzwischen, so Krafeld (1998, S. 420), ist es eine normale Aufgabe der Lebensbewältigung im Ju-

gendalter geworden, auch mit Phasen zurechtzukommen, in denen die berufliche Integration nicht gelingt oder wieder abgebrochen wird. Ob der Übergang an der ersten Schwelle und/oder zweiten Schwelle nun schnell oder langsam vollzogen wird: Der junge Mensch ist heute in einer bisher nicht gekannten Weise gefordert, sich selbst zu verorten und existenziell abzusichern (vgl. Schröer 2004, S. 24).

Besonders schwer nachvollziehbar ist aber die Aufrechterhaltung der Illusion, dass jeder Jugendliche erfolgreich in die Arbeitsgesellschaft integriert werden kann, wie es die Sozialisationsagenten im gesamten Erziehungs- und Bildungssystem sowie der Arbeits- und Sozialpolitik glauben machen wollen (vgl. Krafeld 2000, S. 9). Dieses Muster haben Hubner und Ulrich (1994, S. 612) bereits als „Illusionskartell“ bezeichnet. Dies bedeutet, dass ein Kartell, bestehend aus Bildungsträgern, Arbeitsverwaltung etc., trotz Marktproblemen eine Arbeitsmarktfixierung am ersten Arbeitsmarkt propagiert, die stellenweise den heutigen Realitäten nicht mehr entspricht. Hubner und Ulrich beschreiben dies folgendermaßen:

„Alle schüren die Illusion der Vollbeschäftigung und versprechen, mit dieser oder jener Methode der Arbeitslosigkeit Herr werden zu können. Sie können es nicht. Wir werden dauerhaft mit Massenarbeitslosigkeit leben müssen. Dennoch wird in der öffentlichen Debatte so getan, als könnten weder die Arbeitslosen noch die Demokratie damit überleben“ (Hubner und Ulrich 1994, S. 612).

Dass die Prognose Hubners und Ulrichs von dauerhafter Massenarbeitslosigkeit nur eingeschränkt zutrifft, kann 2014 als empirisch widerlegt angesehen werden. Dies zeigt die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen in Deutschland der letzten Jahre deutlich. Problematisch sind jedoch zwei Entwicklungen in diesen Zusammenhang. Zum einen die Orientierung an der Fixierung auf den ersten Arbeitsmarkt. Ausgehend von einem defizit- und bildungsorientierten Ansatz, zielen Projekte auf die Steigerung der individuellen Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zur (Re-)Integration der Klientel in Erwerbsarbeit, die zudem seit Inkrafttreten des § 13 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) rechtlich legitimiert wurde. Zum anderen, die Entwicklung atypischer Arbeitsbeschäftigungen der unter 25-Jährigen, die von dieser Entwicklung überproportional häufig betroffen sind (vgl. ausführlich WSI-Diskussionspapier 182, 2012).

Verschärfend kommt hinzu, dass der Wandel der Arbeitsgesellschaft die Ausbildung einer lohnarbeitszentrierten Identität nicht mehr als soziale Integration des Einzelnen garantiert. Dies bekommen oft bildungsschwache Jugendliche zu spüren, denen nichts anderes übrig bleibt als zu warten. Im Rahmen eines weiteren Schulbesuchs bzw. in berufsvorbereitenden und -grundbildenden Maßnahmen besteht die Möglichkeit, sich weiterzubilden. Nach dieser sogenannten „ersten Schwelle“ erfolgt dann aber oft der Übergang meist nur in prekäre Arbeitsverhältnisse oder Fördermaßnahmen des zweiten Arbeitsmarktes (vgl. u. a. die Er-

kenntnisse aus der Evaluation des Bundesprogramms „Arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit“ (Lex 1997).

Im Vergleich zu früheren Generationen der 1950er und 1960er Jahre, die nach Erreichung der Schulpflicht direkt in die Phase des Erwerbslebens einmündeten und deren vorgezeichneter Weg der Jugend relativ klar und linear strukturiert verlief, ist heute diese „Linearität“ und die Klarheit beruflicher Identität nicht mehr vorhanden. Die Wahlmöglichkeiten innerhalb der Jugendphase haben sich ausdifferenziert. Die Jugendphase ist heute wesentlich länger und zudem fällt es zunehmend schwerer, typisch „jugendliche“ oder „erwachsene“ Verhaltensweisen zu identifizieren (vgl. Chrisholm 1996, S. 44 f.). So lässt sich geradezu ein Wechselspiel in den verschiedenen soziokulturellen Bereichen (z. B. Beziehungsmuster, Genderrollen, Wohn- und Lebensformen) feststellen, ohne genau ausmachen zu können, ob diese Entscheidung zur Periode der Jugendphase oder zur Periode des Erwachsenenenseins gehört (vgl. Stauber et al. 1997, S. 247). Dies kann mit der Metapher der „Yoyoisierung“ (vgl. Stauber et al. 1997; vgl. Walther 2000; vgl. Schröer 2004; vgl. Walther und Stauber 2007) gut beschrieben werden. Das Yoyo-Modell illustriert dieses Wechselspiel der Übergänge sehr anschaulich, wenngleich die biografischen Orientierungen junger Frauen und Männer in den Übergängen in Bezug auf Entgrenzungsprozesse uns nicht weit genug erscheinen (vgl. Gusinde 2011, S. 98–102). Yoyo heißt nichts anderes, als dass alles wiederholbar ist und dass junge Frauen und Männer einen aktiven Umgang mit gesellschaftlichen Instabilitäten integriert haben und diese „Wechsel“ als Normalität ihres Erwachsenenlebens verinnerlichen (vgl. Stauber und Walther 1996, S. 208).

Wenn die Statuspassagen an den Übergängen reversibel sind, muss sich die/der Jugendliche die Frage stellen, welche Strategien und Handlungsalternativen sie/er wählt bzw. mit welchen Widersprüchen sie/er auf ihrem/seinem Weg konfrontiert wird, um diese Aufgabe erfolgreich lösen zu können. Peters und du Bois-Reymond (1996, S. 105) haben zwei Grundformen (Trajekte) ausgemacht, die u. E. Ähnlichkeiten mit dem Transitions-/Moratoriumsansatz haben und entscheidend für die Herausbildung beruflicher Identität sind:

- 1) Trajekte, die einer institutionellen Logik folgen,
- 2) Trajekte, die von dieser Logik abweichen.

4 Rolle von Schule und die grundsätzliche Schwierigkeit bei Bildung beruflicher Identität

Die Schule ist ein gesellschaftlicher Ort, der je nach Betrachtungsweise meist durch zugewiesene Funktionen (z. B. Ort des Lernens, Erziehungseinrichtung, Moratorium oder auch Selektionsinstrument) unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Nach Liebau (2009) hat Schule die weitere wichtige – wenn nicht sogar zen-

trale – Funktion, auf Beruf und Studium vorzubereiten: Schule soll die SchülerInnen dazu qualifizieren, sich den künftigen Arbeitsanforderungen einschließlich der mit ihnen verbundenen Lernaufgaben zu stellen. Die Schule soll also ökonomisch nützliche Qualifikationen erzeugen; die Anforderungen der (Erwerbs-)Arbeitsgesellschaft stehen eindeutig im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 111). Schule folgt demnach am ehesten dem Trajekt der institutionellen Logik.

Eine solche Sichtweise auf Schule und die damit verbundenen Auswirkungen auf das Schülersein ist aber in mehrfacher Hinsicht schwierig:

- 1) Die Bedingungen für Berufswahl, Einstieg in eine berufliche Bildung sowie die Übergänge ins Erwerbsleben haben sich gravierend gewandelt. Eine Garantie für einen geradlinigen Weg zum Beruf gibt es nicht mehr. Es entsteht zunehmend das, was seit den 1990er Jahren als Patchwork-Biografie bezeichnet wird (vgl. Felber 1997, S. 28).
- 2) Der Anteil der Erwerbsarbeitszeit an der Lebenszeit geht selbst bei Vollbeschäftigung empirisch in den letzten Jahren zurück. Neben der gestiegenen Lebenserwartung haben sich Bildungs- und Ausbildungszeiten wesentlich verlängert (vgl. Liebau 2009, S. 112).
- 3) Neben der Konkurrenz der Gleichaltrigengruppe, die zwar nicht nur um den Ausbildungsplatz, sehr wohl aber um den Arbeitsplatz kämpft, gesellt sich die Gruppe der „Erwachsenen“ hinzu, die sich der entsprechenden ökonomischen Verwertungslogik in einer ständigen Bewerbungs- und Behauptungssituation befindet. Jugend betrachtet man als „(...) einen Konkurrenten mit staatlich alimentierten Wettbewerbsvorteil“ (Böhnisch/Schröer 2001, S. 112).
- 4) Da der jugendliche Lebenslauf immer mehr zu einem eigenständigen Lebensabschnitt wird und traditionelle Orientierungsmuster immer weniger bedeutsam werden, steht der Jugendliche zunehmend unter dem Druck des Erwerbs von Laufbahnen und Titeln (vgl. Sander/Vollbrecht 2000, S. 19), wobei dieses Streben durchaus Eigenheiten mit sich bringt. So sprechen Behnken und Zinnecker (2002) der heutigen Jugend eine gewisse „Schnäppchen-Jäger-Mentalität“ zu, bei dem es darum geht, ähnlich wie ein Gelegenheitsjäger, sich Bildungstitel um Bildungstitel anzueignen, ohne dabei zu wissen, ob diese nützlich oder nutzlos sind (vgl. Behnken/Zinnecker 2002, S. 20).
- 5) Vor allem Jugendliche, denen es voraussichtlich weniger gut oder gar nicht gelingt, sich erfolgreich in die Arbeitsgesellschaft zu integrieren, werden im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft besonders mit sozialen Problemen konfrontiert werden. Dies betrifft auch heute noch die Jugendlichen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft äußerst unterschiedliche Startchancen besitzen, deren Eltern meist ebenfalls niedrige Schulabschlüsse aufweisen und die selbst die Förder- und Hauptschulen besuchten (vgl. Shell-Jugendstudien 2010, S. 72).

Die Aufrechterhaltung dieser Verwertungslogik bzw. die Implementierung dieser neuen kapitalistischen Sichtweise in der Schule, führt in der Konsequenz zur Verhärtung und Verfestigung von Entgrenzungstendenzen mit ihren vielfältigen gegenwärtigen sozialen Problemen, die letztlich nur den Dualismus in einer leistungsfixierten und sozialalimentierten Bevölkerung zulässt – oder wie Deinet und Reutlinger es auf den Punkt bringen: „Entweder du bist Gewinner oder Verlierer“ (Deinet/Reutlinger 2004, S. 305).

Die Schule steht heute vor der Herausforderung, der SchülerIn Anpassungsdynamiken für den Übergang zur Seite zu stellen, die sie/er schwer oder gar nicht einlösen kann. Dieses nicht-lösbare Dilemma ist u. a. in der Gleichung des Strukturfunktionalismus beschrieben:

Fend hat dazu den systemtheoretischen Ansatz von Parsons aufgegriffen und erweitert. Fend (2011) geht – ebenso wie Parsons – von der Sozialisations- und Selektionsfunktion der Schule aus, doch während Parson schulische Qualifizierungsprozesse der Sozialisationsfunktion subsumierte, formuliert Fend eine eigenständige Qualifikationsfunktion. Als Funktionen der Schule werden genannt:

- Qualifikation: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Hinblick auf das Beschäftigungssystem,
- Selektion/Allokation: Auslese/Zuweisung von Berechtigungen über die Schullaufbahn und damit sozialer Positionen,
- Integration/Legitimation: durch Vermittlung von Normen und Werten,
- Kulturtradierung: Sicherung und Weitergabe des kulturellen Erbes an die nachfolgende Generation,
- Kustodiale Funktion: Aufbewahrung der Heranwachsenden (in der Zeit elterlicher Berufstätigkeit u. ä.).

Indem die Schule ihre Adressaten sozial differenziert, befördert sie eher die Integration in das Gesellschaftssystem, das eben auf Arbeitsteilung, auf sozialer Differenzierung und – damit verbunden – auf sozialer Ungleichheit basiert. Zwar sollen SchülerInnen systemisch gleich behandelt werden, gleichzeitig werden jedoch genau dadurch sozial und individuell differenzierende und Ungleichheit produzierende Effekte erzielt.

Wensierski hat bereits 2005 richtig festgestellt, dass der Stellenwert von arbeitsweltbezogener Lebensplanung in der Schule gesteigert bzw. transdisziplinär als „Etablierung beruflicher Förderpädagogik“ (Bojanowski 2005 und 2006) als inner- und außerschulische Bildung gestaltet werden muss. Wenn aber eine große Zahl an Jugendlichen erhebliche Probleme hat, den Übergang in die Arbeit zu meistern oder vielleicht auch gar nicht dieses Ziel erreicht, muss auch die Lebenswelt bzw. die Angst dieser Mädchen und Jungen, keinen Arbeitsplatz zu bekommen, curricular aufgenommen und thematisch umgesetzt werden. Dass diese Ängste faktisch vorhanden sind und auch existentiell wahrgenommen werden,

wurde bereits mehrfach empirisch belegt (vgl. auch Dissertation Gusinde 2011 zu diesem Thema).

Diese Schwierigkeit und Widersprüchlichkeit von Schule ist nicht ohne weiteres auflösbar und kann im günstigsten Fall nur abgemildert werden. Hierzu ist nicht nur eine Öffnung von Schule (z.B. durch Jugendberufshilfe, Schulsozialarbeit und Patenschaften mit lokal ansässigen Unternehmen, spezielle Förderprogramme) notwendig, sondern es bedarf eines veränderten Verständnisses von Schule als eine Allianz der verschiedenen relevanten Lebenswelten von Jugendlichen, bestehend aus Elternhaus, Peers und non-formaler bzw. informeller Bildung. Hierzu wird seit einiger Zeit eine One-Stop-Govermente gefordert, für die unseres Erachtens die Schulsozialarbeit prädestiniert ist. Seit den so genannten Leipziger Thesen („Bildung ist mehr als Schule“), die vom Bundesjugendkuratorium zusammen mit der Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung und der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) im Sommer 2002 veröffentlicht wurden, ist viel Bewegung in die institutionelle Ordnung der Schule gekommen. Im Kern der Diskussionen steht dabei meist die Frage nach Handlungsmöglichkeiten, um der so genannten Bildungsmisere zu begegnen und einen Ausweg aus dem Dilemma einer Arbeitsmarktfixierung von Schule aufzuzeigen.

Maßnahmen der Schulsozialarbeit, aber auch der Jugendberufshilfe, können für die gelingende Kooperation eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und Garant für eine erfolgreiche berufliche Identität von Schule und Jugendhilfe in Zukunft zentral werden, und zwar aus folgenden Gründen:

- 1) Schulsozialarbeit ist weitgehend als Scharnierfunktion zwischen Schule und Jugendhilfe konzipiert und auch etabliert. Sie kann unterstützend dazu beitragen, die Vorstellung von ‚Trivialmaschinen‘ – SchülerInnen werden demnach als Maschinen wahrgenommen, die auf bestimmte Inputs unter Ausklammerung interner Informationsverarbeitungsschleifen immer denselben Output produzieren – zu überwinden und als Initiator von vielfältigen und anregenden Bildungsgelegenheiten in Schulen zu wirken.
- 2) Schulsozialarbeit ist Anwalt und Vermittler primär für Kinder und Jugendliche und stellt ihnen (sowie Eltern und LehrerInnen) Hilfen und Unterstützungen zur Verfügung. Auch Bildungsprozesse müssen in diesen Kontext eingeordnet werden. Schulsozialarbeit hat dabei die Aufgabe, die Bildungsprozesse von jungen Menschen wertend und anwaltschaftlich wahrzunehmen, damit die Leipziger These „Bildung ist mehr als Schule“ (s. o.) umgesetzt werden kann.
- 3) Schulsozialarbeit nimmt SchülerInnen ganzheitlich wahr und hilft Lösungen in schwierigen Situationen zu finden. Sie kann jungen Menschen eine eigenständige Lebensführung ermöglichen und ihnen zu einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung verhelfen.

Schulsozialarbeit kann zentrale „Schaltstelle“ und Koordinator von Sozialen Diensten im Übergangsmanagement zur ersten Schwelle werden, da sie oft unabhängiger und früher als die typischen „Top-Down-Programme“ agieren kann. Hierzu bedarf es aber eines gezielten Auftrages und eines eindeutigen politischen Willen einer dauerhaften Installation (jenseits von BuT-Mitteln) und zwar nicht nur an Brennpunktschulen, sondern an allen Schulformen. Die aktuelle Entwicklung der hohen Studienabbruchquote von nahezu 28 Prozent (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 133) macht konkretes Übergangsmanagement an Gymnasien notwendig. Daneben wird es auch trotz aller intensiven Bemühungen einen Anteil an Jugendlichen geben, die für den ersten Arbeitsmarkt nicht vermittelbar sind. Hier kann Schulsozialarbeit Hilfen bei der Suche nach Wegen in den Übergang in die erste Schwelle geben, die auch jenseits einer verwertungs- und kapitalistischen Sichtweise liegen.

Literatur

- Arnold, Helmut (2000): Der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft und das sozialpolitische Mandat der Jugendberufshilfe. Eine historisch-systematische Studie, Inauguraldissertation an der Technischen Universität Dresden
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Behrmann, Laura; Hollstein, Betina (2012): Starthilfe oder Hemmschuh? Arbeitsmarkteinstieg und soziale Netzwerke gering qualifizierter junger Erwachsener. In: Jürgen Mansel; Karsten Speck (Hrsg.): *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 79–97
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf. Zugriffen: 20. Dezember 2013
- Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik. Weinheim: Juventa Verlag
- Bojanowski, Arnulf (2005): Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: Arnulf Bojanowski; Günter Ratschinski; Peter Strasser (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: wbv, S. 330–362
- Bojanowski, Arnulf (2006): Auf der Suche nach tragenden Theoremen – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik“: In: Anke Spies; Dietmar Tredop (Hrsg.): *„Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297–314
- Chisholm, Lynne (1996): Junge Erwachsene zwischen Phantom und Realität. In: Andreas Walther (Hrsg.): *Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?* Opladen: Leske + Budrich, S. 39–52

- Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian (2005): Aneignung. In: Fabian Kessl; Christian Reutlinger; Susanne Maurer; Oliver Frey (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295–312
- Dietrich, Nicole (2007): Berufsförderung als Chance? Der Umgang junger Frauen mit Maßnahmen der Berufsförderung. Bd. 10, München und Mering: Rainer Hampp Verlag
- Ecarius, Jutta (2002): Jugend und Familie. In: Heinz-Hermann Krüger; Cathleen Grunert (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 519–540
- Eurostat (2013): Euro area unemployment rate at 12.1 %. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-29112013-AP/EN/3-29112013-AP-EN.PDF. Zugriffen: 20. Dezember 2013
- Felber, Holm (1997): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? – Orientierungen und Handlungsstrategien. Bd. 7. München: DJI
- Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich
- Fend, Helmut (2011): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fischer, Arthur; Münchmeier, Richard (Hrsg.) (1997): *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen*. Opladen: Leske + Budrich
- Gericke, Thomas; Lex, Tilly; Schaub, Günther; Schreiber-Kittl, Maria; Schröpfer, Haike (Hrsg.) (2001): *Fördern und Fordern. Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit*. München und Leipzig: DJI
- Gusinde, Frank (2011): Die Auswirkungen von Entgrenzungsprozessen auf die Lebenswelten von Hauptschülern. Empirische Untersuchung an sechs Schulstandorten in einem Landkreis von Rheinland-Pfalz (Dissertationsschrift). Siegen: Eigenverlag der Universität Siegen
- Hornstein, Walter (1985): Jugend. Strukturwandel im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß. In: Stephan Hradil (Hrsg.): *Sozialstruktur im Umbruch*. Karl Martin Bolte zum 60. Geburtstag. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–342
- Hubner, Rainer; Ulrich, Bernd (1994): Arbeitslosigkeit als plurale Lebensform. Wider den öffentlichen Katastrophismus. In: *Die Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte*. Heft 7, S. 612–617
- Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag
- Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias (Hrsg.) (2006): *Jugend 2006. Eine pragmatische Jugend unter Druck*. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag
- Kahlert, Heike; Mansel, Jürgen (2007): Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten. In: Heike Kahlert; Jürgen Mansel (Hrsg.): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 7–16

- Keller, Berndt; Schulz, Susanne; Seifert, Hartmut (Hrsg.) (2012): *WSI-Diskussionspapier. Entwicklungen und Strukturmerkmale der atypisch Beschäftigten in Deutschland bis 2010*. http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_disp_182.pdf. Zugriffen: 20. Dezember 2013
- Keller, Berndt; Seifert, Hartmut (2011): Atypische Beschäftigung und Soziale Risiken. Entwicklung, Strukturen und Regulierung. library.fes.de/pdf-files/wiso/o852.pdf. Zugriffen: 20. Dezember 2013
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Heiner Keupp; Renate Höfer (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–39
- Klein, Naomi (2001): No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht. München: Riemann-Verlag
- Krafeld, Franz Josef (1998): Ungewisse Wege ins Berufsleben bewältigen. Ein vernachlässigtes Aufgabenfeld der Jugendarbeit. In: *Deutsche Jugend*. Heft 10, S. 419–426
- Krafeld, Franz Josef (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, S. 53–128
- Lex, Tilly (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprogrammes des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bd. 3. München: DJI
- Liebau, Eckart (2009): Aufbau und Funktion von Schule im 21. Jahrhundert. In: Sigrid Blömeke; Thorsten Bohl; Ludwig Haag; Gregor Lang-Wojtasik; Werner Sacher (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111–118
- Mansel, Jürgen; Speck, Karsten (Hrsg.) (2012): *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig; Coelen, Thomas; Ecarius, Jutta; Gusinde, Frank (2013): *Appolutely smart*. Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. Bielefeld: wbv
- Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (2002): *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Opladen: Leske + Budrich
- Mutz, Gerd (2002): Pluralisierung und Entgrenzung in der Erwerbsarbeit, im Bürgerengagement und in der Eigenarbeit. In: *Arbeit, Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*. Heft 1, S. 21–32
- Peters, Els; du Bois-Reymond, Manuela (1996): Zwischen Anpassung und Widerstand: Junge Frauen im Modernisierungsprozeß. Nachrichten aus den Niederlanden. In: Andreas Walther (Hrsg.): *Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?* Opladen: Leske + Budrich, S. 93–123
- Reinders, Heinz (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich

- Reinders, Heinz; Wild, Elke (2003): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: Heinz Reinders; Elke Wild, (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–36
- Reinders, Heinz (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster: Waxmann Verlag
- Reitz, Britta (2006): Förderperspektiven von benachteiligten Mädchen und jungen Frauen. In: Mona Granato (Hrsg.): *Berufliche Bildung von Frauen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 80–92
- Reutlinger, Christian (2003): Jugend, Stadt und Raum. Opladen: Leske + Budrich
- Resch, Christine (2005): Berater-Kapitalismus oder Wissensgesellschaft? Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Ribolits, Erich (1997): Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München: Profil-Verlag
- Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierung – Risiken. Neuwied: Luchterhand Verlag
- Schäfers, Bernhard; Scherr, Albert (2005): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien, 8., umfassend aktual. und überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Scherr, Albert (2012): Hauptsache irgendeine Arbeit? In: Jürgen Mansel; Karsten Speck (Hrsg.): *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–78
- Schröer, Wolfgang (2004): Aneignung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. In: Christian Reutlinger; Ulrich Deinet (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–120
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch – Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (1996): All different, all equal? Erkundung des Geländes für einen europäischen Diskurs ‚Junge Erwachsene‘. In: Andreas Walther (1996): *Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?* Opladen: Leske + Budrich, S. 201–234
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas; du Bois-Reymond, Manuela; Bolay, Eberhard; Moersch, Sven; Pais, José Machado; Schröer, Andreas (1997): Junge Erwachsene in Europa – neue Übergänge zwischen Jugend und Erwachsen-Sein. Ein interkultureller Entwurf des europäischen Forschungsnetzwerks EGRIS. Gefälligkeitsübersetzung: In: *neue praxis*. Heft 3, S. 244–265
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Pohl, Axel (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. Weinheim, München: Juventa Verlag
- von Wensierski, Hans-Jürgen (2005): Berufsfrühorientierung und berufsorientierende Jugendbildung – Empirische Befunde und Perspektiven für die schulische und außerschulische Jugendbildung. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

- (Hrsg.): *Jung. Talentiert. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 123–142
- Voß, Günter (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Heft 3, S. 473–487
- Walther, Andreas (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim: Juventa Verlag
- Zinnecker, Jürgen (1987): *Jugendkultur 1940–1985*. Opladen: Leske + Budrich
- Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Wolfgang Melzer; Wilhelm Heitmeyer; Ludwig Liegle; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 9–25
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20 (2000), H. 3, S. 272–290
- Zinnecker, Jürgen; Behnken, Imbke; Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2003): Null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich

Behinderung und Behindertwerden in der Schule

10

Schulische Behinderung und funktionaler Analphabetismus

Die Fortsetzung benachteiligender Identitätsangebote

Stephan Drucks und Ullrich Bauer

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Forschungsprojekt zu Effekten schulischer Behinderung und negativer Identifikationsangebote am Ende der Pflichtschulzeit und bei Erwachsenen, denen ein Team der Hochschulen Duisburg-Essen und Freiburg im Rahmen des BMBF-finanzierten Projekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabet/innen“ (HaBil) nachgegangen ist (Drucks et al. 2012). Hierbei zeigen sich hoch interessante Ergebnisse in der Schnittmenge zwischen Ungleichheits-, Bildungs- und Analphabetismusforschung. Wo die durch Abschlüssen bzw. „Durchreichen“ von SchülerInnen auf niedrigere Schulformen bis hin zur Förderschule erreichte Entlastung einer Schule von Heterogenität und die Auslastungssteuerung im Organisationsgeflecht des stark selektierenden Bildungssystems gerechtfertigt werden mit Differenz- und Defizitzuschreibungen, wird von institutioneller Diskriminierung gesprochen. Exklusion aus der Regelbeschulung nach Zuweisung besonderen Förderbedarfs wird parallel als schulische Behinderung bezeichnet, bei der die Besonderheit ist, dass die Betroffenen an der Wahrnehmung von Bildungschancen gehindert werden und ihre Bildungsbenachteiligung als personales Merkmal gedeutet wird. Prozesse der schulischen Behinderung werden indes allenfalls als bedauerliche Randerscheinungen betrachtet, fungieren aber realiter als im Schulsystem institutionalisierte Selektionsmechanismen. Wo wiederum Ursachen schulischen Scheiterns nur in individuellen Leistungsdefiziten und Passungsproblemen gesucht werden, bleiben institutionelle und strukturelle Hintergründe für Ab- und Sonderbeschulung unterbelichtet. Dies provoziert ein „blaming the victim“ und bei den Benachteiligten die Identifikation mit negativen Zuschreibungen. Vor diesem Hintergrund fragen wir, inwiefern die heute in Deutschland lebenden 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten/innen nicht weniger von „Analphabetismus trotz Schulbesuchs“, als vielmehr von struktureller Benachteiligung und Bildungsarmut wegen ihres Schulbesuchs betroffen sind. Dies

bedeutet ferner, der Frage nachzugehen, ob nicht die der schulischen Behinderung eigene Tendenz zur Individualisierung struktureller Probleme durch die Zuschreibung von funktionalem Analphabetismus noch verstärkt wird.

Der vorliegende Beitrag arbeitet auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse heraus, wie sogenannte „funktionale Analphabet/innen“ in Erstberatungsgesprächen an Volkshochschulen auf Nachfrage die eigene Bildungsbenachteiligung typischerweise begründen. Wir ermitteln zudem *latente Klassen* biographischer Selbstaussagen und ergänzen diese durch soziodemographische und Lebenslagen-Variablen. Die Ergebnisse zeigen, dass bildungsarme Erwachsene ihre Schulerfahrungen retrospektiv sehr unterschiedlich ins Verhältnis setzen zu Belastungen der Herkunftsfamilie, zu Schicksalsschlägen und zu eigenem Verschulden. Resilienz gegenüber dem Identitätsangebot des Selbstverschuldens variiert mit dem Alter, dem Schulabschluss, dem Ausmaß subjektiv erfahrener Benachteiligung und sozialer Teilhabe. Nach der Diskussion der Ergebnisse plädieren wir im Fazit für einen realistischen Umgang mit struktureller Benachteiligung als Gegengewicht zum blaming-the-victim.

2 Funktionaler Analphabetismus und schulische Behinderung

Die Lese-Rechtschreibforschung (LRS-Forschung) (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1998) hatte bereits zur Zeit der Wiederentdeckung des Analphabetismus in Deutschland am Ende der 1970er Jahre die traditionelle Pathologisierung von Lese-Rechtschreibschwächen um eine institutionelle und z. T. konstruktivistische Perspektive ergänzt: individuelle Lese-Rechtschreibschwächen sind ohne schulische Leistungs- und Entwicklungsnormen gar kein sinnvolles Konstrukt.

„LRS ergibt sich aus einer Konstellation von: mangelhafter lernseitiger Kompetenz; zu hohen problemseitigen Anforderungen und ungenügenden lehrseitigen Erleichterungen“ (Kobi 1978, S. 100). Wenn dysfunktionale Schriftkompetenzen im Dreieck von Fähigkeiten, Anforderungen und Unterstützung erzeugte Defizite sind, dann sind alle drei Seiten gleichberechtigt zu problematisieren, um Lese-Rechtschreibschwächen adäquat beschreiben und ihnen abhelfen zu können. In diesem Sinne hatten kritische Strömungen der Legasthenie-Debatte gefordert, statt des substanziellen Defizitbefundes „Legasthenie“ lieber Unterrichtsqualität und obligatorische Individualförderung auszubauen (Valtin 1972; Immisch 1978; Sirch 1975). Der Mainstream fokussierte indes die Operationalisierung einer zu Nachteilsausgleich und inklusiver Sonderförderung berechtigenden Behinderung bzw. isolierten Teilstörung (Schleichert 1973). Dadurch gingen milieubezogene Stereotype direkt in die Diagnose ein und wurde diese schichtspezifisch vergeben (vgl. Kobi 1978, S. 97 f.). So wurden „Arbeiterkinder mit Leselernschwierigkeiten

eher als minderbegabt, Kinder höherer sozialer Schicht als Legastheniker eingestuft“ (Golkenrath 1984, S. 98), also eher privilegierte Schüler/innen vor schulischer Behinderung geschützt.

Eher ungeschützt blieben die, kurz nach den Legastheniker/innen, als Forschungs- und Bildungszielgruppe entdeckten (Hamburger Erwachsenenbildung 1986; Fuchs-Brüninghoff et al. 1986; Oswald/Müller 1981) sogenannten funktionalen AnalphabetInnen. Eine kritische strukturbezogene Bildungsforschung etablierte sich im sichtbaren Analphabetismus-Diskurs nicht. Problem- und Zielgruppenbeschreibung fokussierten zunehmend auf personale Dysfunktionalität bzw. Marginalisierung wegen Unterschreitens gesellschaftlich geltender, durch wissenschaftliche Vernichtung von „Einfacharbeitsplätzen“ inzwischen hoher schriftsprachlicher Mindestanforderungen (Döbert/Hubertus 2000). Die *leo.Level-one-Studie* sah 2011 hochgerechnet 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland „aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben.“ (Grotluschen/Riekmann 2011, S. 2). Zuvor schloss eine wissenschaftliche Fachgruppe undifferenziert schulpflichtige, in anderen Sprachen literalisierte und durch Handicaps nicht lernfähige Personen aus der Definition des funktionalen Analphabetismus aus, dafür wurden hingegen „Erwachsene mit Migrationshintergrund, die während ihrer Schulzeit aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten“, in die Definition eingeschlossen (Egloff et al. 2011, S. 15). Zentrale Aspekte der Entstehung nachteiliger Kompetenz-Teilhaberprofile wurden so verdrängt, als Bildungsbarriere von Migrantenschüler/innen allein ein Sprachdefizit ausgemacht.

Bei leichteren schriftsprachlichen Auffälligkeiten gilt als Marginalisierungsursache eine alltägliche Selbstexklusion infolge von Scham über eigenes schriftsprachliches Unvermögen (Döbert-Nauert 1985; Schneider et al. 2008, S. 13 f.). Hierdurch würden schulisch erlernte funktionale Schriftsprachlichkeit verloren gehen (vgl. Hubertus 1995, S. 251). Die entsprechende Kategorie „sekundärer Analphabetismus“ wurde schon gelegentlich als definitorische Entlastung der Schule interpretiert (vgl. Hubertus 1993; Deuschel 1995, S. 28), nicht so aber der geläufige Ausdruck „Analphabetismus trotz Schulbesuchs“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 20). Zu Beginn der Analphabetismus-Diskussion wurde indes eine Produktion von Analphabet/innen durch Haupt- und Förderschulen beklagt: Von der Schule an würden gerade statusniedrige Personen für Rechtschreibung und Sprachgebrauch bloßgestellt und sanktioniert (vgl. Drecol 1981, S. 37). Sie hätten wegen Defiziten bei Personal, Unterricht und Sonderförderung ihre Schulzeit mit Lese-Rechtschreibschwächen durchleiden müssen (vgl. Rohr 1981, S. 41 ff.) oder seien leichtfertig von der Schulpflicht befreit worden (Aich 1973). Die ungleiche Zuteilung von Bildungs- und Lebenschancen habe permanente Angriffe auf Selbstkonzept und Identität sozial benachteiligter und ausländischer Schüler/innen verursacht.

Wie genau, vor welchen Hintergründen und mit welchen Rechtfertigungen dies geschieht, wurde bisher nur im Rahmen einer ungleichheitsorientierten Bildungsforschung thematisiert. Zu ihren zentralen Befunden gehören:

- Trotz Bildungsexpansion werden weiterhin Bildungschancen und Armutsrisiken nach ständischen, patriarchalischen und ethnozentrischen Prinzipien verteilt (Vester 2009; Becker 2009; Edelstein 2006).
- Ab- und Sonderbeschulung werden entlang der Differenzierungslinien behindert/nicht-behindert, deutschsprachig/nicht-deutschsprachig, ethnischer Hintergrund/deutsch sowie Junge/Mädchen gerechtfertigt. Askriptive Merkmale werden zum Beweis der Unzuständigkeit von Organisationen und zum Anlass des Ausweichens vor dem Anspruch auf Chancengleichheit genommen (Hornel 2010; Gomolla 2002).
- Besonderer Förderbedarf wird mit uneinheitlichen, wechselnden, in ihrer diagnostischen Reichweite leichtfertig überschätzten und für viele Schüler/innengruppen nicht validen Test- und Vergleichsverfahren (Jeuk 2009) bestimmt, die insbesondere Spracherwerbsbiographien, Sprachkompetenzen und Sprachtransfer von Migrantenschüler/innen nicht gerecht werden (Brizic 2007; Blechner 1981).
- In Deutschland wird besonderer Förderbedarf vergleichsweise häufig um den Preis des meist endgültigen Ausschlusses aus der Regelbeschulung bearbeitet (Powell 2009; www.chancenspiegel.de).
- Die Quote entsprechender Empfehlungen variiert synchron (nach Bundesländern) und diachron (nach Organisationsinteressen) so erheblich, dass sie nicht auf Kompetenz- und Leistungsdimensionen, sondern eher noch auf eine Ent- und Auslastung der Schulen zurückgeführt werden kann (Powell 2007).

Identitätsrelevant scheinen schulische Behinderung und institutionelle Diskriminierung nicht zuletzt deshalb, weil die strukturellen Ursachen der Bildungsbenachteiligung verschleiert werden, ihnen aber eine Offensichtlichkeit eigen ist, die als symbolische Gewalt gegen die Betroffenen wirkt. Ressourcen zur Distanzierung von Zuschreibungen und zum Widerstand gegen das „cooling out the marks“ (Goffman 1952) liegen in milieuspezifischen Dispositionen, insbesondere habitualisierten kulturellen Kapitalien (Hummrich 2002; Weber 2003), über die bildungsbenachteiligten Schüler/innen nur geringumfänglich verfügen.

3 Das Forschungskonzept des HaBil-Projekts

In der Bildungsarmutsforschung beeinflusst die Auswahl des Literalitätskonzepts maßgeblich die Optionen der Problemdeutung, der Zielgruppenanalysen und der transportierten Identitätsangebote (Davidson 2010). „Level-Konzepte“ (z. B.

PISA) weisen jeder getesteten Person einen Rang und ggf. das Etikett unzureichender Literalisierung zu. Dagegen wurden zuletzt mit Bezug auf New Literacy-Studies (Street 1995) sowohl differente Literalitäten und Ressourcen von Alpha-kurs-Teilnehmer/innen, als auch externale symbolische Ausschlussmechanismen (Ludwig/Müller 2011; Klaus et al. 2011) identifiziert. Bildungsarmutsforschung muss offenbar nicht dysfunktional ausgestattete ProblemschülerInnen resp. An-alphabetInnen, sondern kann auch in komplexen Machtverhältnissen und Handlungsfeldern auf unterschiedliche Weise benachteiligte Personen mit unterschiedlichen Ambitionen und Möglichkeiten sichtbar machen.

In diesem Sinne haben wir in unseren hier zugrunde gelegten Vorarbeiten Kompetenzanalysen in Analysen institutioneller Machtverhältnisse eingeordnet (Drucks/Bittlingmayer 2009; Bauer/Bittlingmayer 2013). Statt „funktionalem An-alphabetismus“ beschreiben wir, wie Bildungsarmut bzw. Zertifikats- und Kompetenzarmut (vgl. Solga 2008) durch schulsystematische, sozialstrukturelle, symbolische, institutionelle und politische Bildungsbenachteiligung entsteht. Die Funktionalität gegebener Schriftkompetenz ist aus dieser Perspektive keine Funktion des Levels, sondern der Gesamtkonstellation von sozialen und symbolischen Ressourcen, familialen und beruflichen Sozialisationsbedingungen, politischem Status und Biographie (Drucks et al. 2011).

In Anlehnung an die Position Bourdieus (z. B. 1982; Bourdieu/Passeron 1971) gehen wir davon aus, dass es Bildungsbenachteiligungen sind, die anfällig machen für die Umdeutung eigener Kompetenzprofile in Defizite (vgl. Grundmann et al. 2006), für Schriftlichkeitsproblematiken, für soziale Scham, Zertifikatsarmut und Marginalisierung. Eine quantitative Analyse von Bewältigungs-, Medien- und Rechtschreibkompetenzen, Anerkennungserfahrungen, Ressourcenverfügung und Einstellungsmilieus von 4 350 SchülerInnen der PISA-Altersgruppe bestätigte die soziale Selektion der Schule: Rechtschreibkompetenz, aber auch materieller und beruflicher Status der Familie sowie habituelle Scham variieren mit der Schulform. Die Bildungsmotivation der Haupt- und Förderschüler/innen variiert mit in allen Sozialisationsumwelten erfahrener Anerkennung (Osipov et al. 2012; 2011). Den Zusammenhang zwischen bereits erreichter und in Aussicht stehender (Bildungs-)Teilhabe (beides zeigt die Schulform) mit Lerndispositionen wollten wir anschließend auch für erwachsene Alphabetisierungskursteilnehmer/innen beschreiben.

4 Schulische Behinderung in LernerInnen-Biographien – Eine Dokumentenanalyse

Die Volkshochschulen in Hamburg und Bremen entliehen uns freundlicherweise 2 577 Protokolle von Erstgesprächen mit Personen, die sich für einen Alphabetisierungskurse interessieren. Vollständig anonymisiert bündelten wir mit verschie-

denen Codierungsverfahren Informationen zu Gesprächen von 1986 bis 2009 mit 15- bis 74-jähriger Personen in einem SPSS-Datensatz. Die am besten vergleichbare Schriftkompetenzvariable ist das empfohlene Kursniveau. Die höheren der fünf Kurslevel liegen über der durch die leo.-level-one-Studie offiziellen Grenze (Alpha-Level 3) für funktionalen Analphabetismus. 22,5 % der beratenen Personen sind zugewandert. Es sind systematische Daten zur Soziodemographie, aber nicht zum Herkunftsmilieu vorhanden (ausführlich zur Studie: Drucks 2013, S. 259 ff.).

Im Folgenden beschreiben wir zuerst unsere Stichprobe der Grundbildungsinteressierten Personen im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung, mit den 7,5 Millionen offiziellen funktionalen Analphabet/innen (Grotlischen/Riekmann 2011) und mit nachgewiesen an VHS-Alphabetisierungskursen teilnehmenden Personen (von Rosenblatt/Bilcher 2011, S. 17). Anschließend stellen wir nacheinander latente Klassen von Lernmotivationen und von biographischen Krisen in den Kontext von Lebenslagen und Teilhabe. Die Ergebnisse diskutieren wir vor dem Hintergrund der Frage nach Einflüssen schulischer Behinderung und möglicher Teilhabe auf die Identitätsentwicklung, mit Fokus auf soziale Scham und Bildungsaspirationen.

4.1 Schulbildung und Erwerbstätigkeit unter Bildungsarmen, Grundbildungsinteressierten und Lernenden

Der Vergleich der Schulabschluss- und Erwerbstätigen-Anteile von Bevölkerung, KursinteressentInnen, allen funktionalen AnalphabetInnen und AlphakursteilnehmerInnen unterstützt die Vorstellung, dass bildungsarme Personen einen möglichen Nutzen des Alphakurses abwägen gegen den „Preis“, sich einer über Defizite definierten Problemgruppe zurechnen zu lassen. Tab. 4.1.1 illustriert diese Überlegung.

Weiterführende Real- und Gymnasialabschlüsse sind unter funktionalen Analphabet/innen mit insgesamt 31,2 % nur halb so häufig wie in der Gesamtbevölkerung (63 %), aber doch dreimal so häufig wie bei Kursinteressent/innen (8,4 %). Unter den Lernenden sind sie nicht nennenswert vorhanden. Zudem haben Kursinteressent/innen nur halb so oft den Hauptschulabschluss (24,2 %) wie die Gesamtheit der funktionalen Analphabet/innen (47,7 %). Offenbar steuern von allen Personen mit Lese-Schreibproblemen nicht diejenigen mit dem geringsten Schriftniveau (es liegt oft über der leo.-Definition), sondern diejenigen mit der geringsten formalen Bildung die Alphabetisierungsangebote an, wobei diejenigen mit weiterführenden Abschlüssen nach dem Einstufungsgespräch wieder abspringen. Vielleicht sind sie am wenigsten bereit, zu offiziellen Analphabet/innen zu werden.

Der Erwerbstätigen-Anteil ist unter allen Analphabet/innen (leo.) mit 56,9 % dem der Bevölkerung (62 %) recht nah (Status- und Einkommensnachteile sind hier nicht sichtbar). Unter Kursinteressent/innen ist er mit 34,7 %, (bei z. T. deut-

Tabelle 4.1.1 Schulabschlüsse + Erwerbstätigenanteil: Bevölkerung, Personen mit Schriftkompetenz-Level 1–3 (leo.), Alphakurs-Interessent/innen (HaBil-VHS) und Kursteilnehmer/innen (Alpha-Panel)

Schulabschluss	Bevölkerung (14–64)	leo. Alpha-Level 1–3	HaBil-VHS- Studie	Alpha-Panel Kurs-TN
(Fach)Abitur	31 %	12,3 %	2,2 %*	–
Realschule/ Mittl. Bildung	32 %	18,9 %	6,2 %	1 %
Haupt-/Volksschule	30 %	47,7 %	24,2 %	19 %
Sonder-/Förder- schule	5 %	19,3 %	28,7 %	80 %
Kein Abschluss			26,3 %	
Noch Schüler/k. A.	–	0,6 %	12,5 %	0
Erwerbstätige	Vollzeit 45 % Teilzeit 17 %	56,9 %	34,7 %	Vollzeit 33 % Teilzeit 15 %

° Quellen: Drucks 2013: 273 ff.; Grotlüschen/Riekmann 2011; von Rosenblatt/Bilcher 2011: 17

lich höheren Schriftkenntnissen!) deutlich geringer. Arbeitslosigkeit könnte also entscheidend zum Aufsuchen einer Volkshochschule motivieren. Der wieder höhere Erwerbsanteil unter Kursteilnehmer/innen könnte bedeuten, dass erwerbslos zur VHS gegangene Menschen bei Wiederbeschäftigung weiter lernen.

4.2 Typische Lernmotivlagen

Zur differenzierteren Analyse von Lernmotivationen haben wir alle hierzu in den Beratungsprotokollen notierten Aussagen codiert, zu 18 Kategorien zusammengefasst und latente Klassen errechnet. Tab. 4.2.1 zeigt in der 5-Klassen-Lösung jeweils überrepräsentierte, typische Lernmotive sowie ein typisierendes Label, das sich auch auf je Klasse auffällige Ausprägungen von Schulerfolg, Erwerbsstatus, Familienmitgliedern, Transferleistungen, Alter etc. (Variablen in Tab. 4.3.3) bezieht. Die fünf so gegeneinander kontrastierten Subgruppen sind in Tabelle 4.2.1 absteigend nach Durchschnittsalter angeordnet sind.

Die Motivlagen lassen sich als Ausdruck der Lebenslagen interpretieren: In der größten Gruppe (1) ist die Quote fester Beziehungen und eigener Kinder hoch, die Erwerbsquote aber besonders gering. Dazu passt die Bandbreite von Bildungsinteressen ohne jeden Erwerbsbezug. In Klasse (2), mit ebenfalls viel Familie, aber

Tabelle 4.2.1 In der VHS-Grundbildungs-Erstberatung genannte Motivlagen, Idealtypisierte latente Klassen, absteigend nach Altersdurchschnitt. (5-Klassen-Lösung)

Klasse	Anteil im Sample	Zur Klassenbildung ausschlaggebende Motive	Weitere typische Lernmotive	Idealtypisierung inkl. Lebenslage/-verlauf
1	43 %	- Autonomie erlangen (u. a. ggü. Helfenden) - Selbstverwirklichung/„etwas für mich tun“	- Private Lese-/Schreibanlässe (Briefe, Bücher lesen, Behörden); - Eigene Kinder (Schulpflicht; Erwartungen) - Soziale Vergleiche (Mithalten können; Angst verlieren)	Rein Private Motive (kein Erwerbsbezug)
2	13 %	- Anforderungen beruflicher Praxis bewältigen; - Berufliche Chancen entwickeln	- Soziale Vergleiche (Mithalten können; Angst verlieren) - Private Lese-/Schreibanlässe (Briefe, Bücher lesen, Behörden) (befürchtete) berufliche Degradierung	Ambitionierte erwerbstätige Familienoberhäupter
3	11 %	- Arbeitslosigkeit/wieder Arbeit finden; - Berufliche Chancen entwickeln	geschickt worden (von Schule/Arbeitgeber o.a.)	Extrem bildungsarme Erwerbslose mit Erwerbsambitionen
4	8 %	- geschickt worden (von Schule/Arbeitgeber o.a.); - Anforderungen beruflicher Praxis bewältigen	- Berufliche Chancen entwickeln - konkret geplante Umschulung/Ausbildung/Weiterqualifikation	Zum Kurs geschickte prekäre Erwerbstätige
5	25 %	- konkret geplante Umschulung/Ausbildung/Weiterqualifikation; (höherer) Schulabschluss	Berufliche Chancen entwickeln	Hoffungsvolle Risikogruppe von Berufseinsteiger/innen

© Quelle: Drucks 2013, S. 319 ff.

auch der häufigsten Erwerbstätigkeit, ist die große Motivbandbreite ergänzt durch berufliche Ziele. In beiden Klassen zielt die Lernaspiration auf Verstetigung und Verbesserung des vorhandenen Integrations- und Teilhabemusters. Anders ist dies bei Gruppe der etwas jüngeren Erwerbslosen (3), die selten Familie und am seltensten Schulabschlüsse haben. Ihr Motivmuster ist eindimensional auf die Beendigung von Arbeitslosigkeit und auf Erwerbschancen fokussiert. Bei den prekär und unstetig Erwerbstätigen (4) dominiert die Aufforderung durch Arbeitgeber oder andere Institutionen. Für die mit Abstand jüngste „Hoffnungsvolle Risikogruppe“ (5) sind konkrete Schritte zu Qualifikation und Berufseinstieg an den Kursbesuch gekoppelt. Auch für Schulabgänger/innen gilt also augenfällig, dass das Interesse an Grundbildung nicht aus Grundsatzüberlegungen zur eigenen Funktionalität, sondern aus schon greifbarer Teilhabe entsteht.

4.3 Typische biographische Hintergründe

Um Lerndispositionen der KursinteressentInnen genauer beschreiben und dabei die Rolle schulischer Behinderung präzisieren zu können, codierten und klassifizierten wir die in Beratungsgesprächen zur Erklärung der aktuellen Lebenssituationen genannten biographischen Krisen. 35 Kategorien ordneten wir vier Bereichen Kritischer Lebensereignisse (Filipp/Aymann 2010) zu (Tabelle 4.3.1): Belastungen (in) der Herkunftsfamilie, off-time-Ereignisse (verfrühte oder verspätete Statuspassagen), Schicksalsschläge (nicht normierte Krisen) sowie schulische Ereignisse, darunter inadäquate Anforderungen und Förderung sowie Sonderbeschulung. Keinem Ereignisbereich zugeordnet ist die Selbstzuschreibung von Eigenverantwortung für die eigene nachteilige Lage. Die in verschiedenen Varianten notierte „Eigene Schuld“ verweist auf Adaption von Defizitzuschreibungen bei objektivierbarer Fremdbenachteiligung.

Auf der Basis sechs latenter Klassen biographischer Aussagen und ergänzt durch Verteilungen soziobiographischer und Lebenslagenvariablen (Auswahl in Tabelle 4.3.3), benannten wir sechs idealtypische Konstellationen (Tabelle 4.3.2). Die so gebildeten Gruppen gewinnen durch Kontrastierung – orientiert an korrigierten Residuen (s. Tab. 4.3.3: Korrigierte Residuen markieren bei Werten über +/- 2,5 signifikant auffällig über- bzw. unterbesetzte Zellen) an Prägnanz: Unter den, oft zugewanderten, Personen mit instabiler Lernumgebung (2) sind weiterführende Schulabschlüsse ebenso auffällig häufig wie mit äußeren Bedingungen begründete Schulabbrüche. Die dritte Typik zeigt Chancenlosigkeit bei extrem schwierigem Aufwachsen mit diversen familialen Krisen, schulischer Behinderung und kaum Schulabschlüssen (3). Vergleichsweise „erfolgreich“ ist die vierte Gruppe, insofern trotz Überforderung, Ängsten und schulischer Behinderung vergleichsweise viele Schulabschlüsse erreicht wurden (4). Erwerbsquoten sowie lang- und kurzfristig beziehbare Transferleistungen lassen auf wenigstens wech-

Tabelle 4.3.1 Codierte und kategorisierte Kritische Lebensereignisse von Kurs-Interessent/innen.

off-time	Schule
▪ Frühverrentung/Berufsaufgabe nach Verletzungen/Verschleiß ▪ schon früh gearbeitet ▪ Schule früh verlassen (vor 15. Lebensjahr) ▪ Wohnhaft bei Eltern/Mutter ▪ Frühe Elternschaft	▪ Schulunlust/Erleichterung, als Schule vorbei war ▪ schulische Unterförderung ▪ negative Erfahrungen mit Mitschüler/innen ▪ schulische Überforderung ▪ Sonderschule (LB-, Förder-, Heim-, E-Schule) ▪ Schulabsentismus ▪ stille/r, übergangene/r Schüler/in ▪ negative Lehrererfahrungen
Schicksalsschläge	Herkunftsfamilie
▪ Schulrelevante Unfälle/Krankheit(en) ▪ Behinderungen/Krankheit (u. a. Sprech-/Hörstörung) ▪ Alkohol-/Drogenabhängigkeit während der Schulzeit ▪ Ängste/Blockaden ▪ Erfahrungen von Gewalt/Missbrauch ▪ Krieg während der Kindheit ▪ Gefängnisaufenthalt(e)	▪ Heimaufenthalte, ▪ Bei Pflegeeltern aufgewachsen ▪ Stress in der Familie, ▪ Scheidung/Trennung der Eltern ▪ mit alleinerziehendem Elternteil aufgewachsen ▪ Todesfälle/im Krieg verschollene Eltern(teile) ▪ Pflege-/Betreuungsaufgaben in Kindheit/Jugend ▪ instabile Lernumgebung ▪ Eltern können nicht Lesen und Schreiben ▪ Krankheit eines Elternteils/beider Eltern

© Drucks/Bauer 2014

selnde und prekäre, aber immerhin auf Beschäftigungen schließen. Auch der Typik der Resilienten (5), die von Unfällen und Krankheiten berichten, korrespondieren deutlich mehr Schulabschlüsse und mehr Arbeitsmarktanbindung als den familial und schulisch doppelt Belasteten.

Die beiden übrigen Typen entsprechen den alten und neuen Bildungsverlierern (Geißler 2008): Die im Schnitt älteste Gruppe (1, „Arbeitertöchter“) mit hohem Frauenanteil, der geringsten Schulbildung, geringer Erwerbsquote, vielen Verheirateten und vielen Familienmitgliedern konstituiert sich durch wenig, oft abgebrochenen (Sonder-)Schulbesuch und frühe Arbeitsaufnahme in belasteten Familien. Die im Schnitt jüngste Gruppe (6) hat unwesentlich mehr Schulabschlüsse, aber erhöhte Anteile von Männern und von Personen im Übergang zum Berufsleben. Typisch ist wieder Sonderbeschulung, nicht aber vorzeitiger Schulabbruch. Allerdings kommen hier zu Stress in der Familie (einschließend Gewalt und Alkoholismus) oft Schulabsentismus und Schulunlust. Alleinstellungsmerk-

Tabelle 4.3.2 In der VHS-Grundbildungs-Erstberatung genannte biographische Krisen, Idealtypisierte latente Klassen, absteigend nach Altersdurchschnitt. (6-Klassen-Lösung)

Anzahl/ Anteil	Idealtypisierung der 6 Biographie-Klassen	Zur Klassenbildung ausschlaggebende Variablen
n = 190/ 8 %	1) Arbeitertöchter (vom Land) – extrem bildungsarm, sozial integriert	Instabile Lernumgebung; wg. äußerer Umstände kein regulärer Schulbesuch; Stress in der Familie; Schule früh verlassen; Sonderschule; früh gearbeitet
n = 500/ 21 %	2) Zuwander/innen – Heterogene (Bildungs-)Hintergründe + Lebenslagen	Instabile Lernumgebung; wg. äußerer Umstände kein regulärer Schulbesuch
n = 410/ 17 %	3) Belastete Familien (autochton) – Sonderbeschulung – extrem schwieriges Aufwachsen	Stress in der Familie; Sonderschule; (instabile Lernumgebung; diverse familiäre KL)
n = 372/ 15 %	4) Erfolgreiche FA schulisch behindert, aber Fuß in der Tür	Schulische Überforderung; Sonderschule; unterfordert; Ängste; Stress in der Familie; negative Lehrererfahrungen
n = 693/ 29 %	5) Resiliente – Beschädigt, sonderbeschult, aber nicht voll exkludiert	Sonderschule; Behinderung (Unfälle, Ängste)
n = 279/ 11 %	6) beschämte Erfolglosigkeit junger männlicher Bildungsverlierer	Sonderschule; Stress in der Familie; Schulabsentismus; Schulunlust; Selbst Schuld

© Drucks/Bauer 2014

mal der „*beschämten* erfolglosen männlichen Bildungsverlierer“ ist das häufige „Selbst-Schuld“-Motiv. „Arbeitertöchter“ nennen dieses Motivgar nicht, möglicherweise weil sie so offensichtlich ohne Eigenverschulden von Bildung ausgeschlossen worden waren. Die jungen Bildungsverlierer hatten pro forma alle Möglichkeiten zum Erwerb der Bildungserfolge, auf die sie notwendig angewiesen sind. Zugleich wachsen gerade sie mit dem alten „bread-winner“-Ideal (unbeschränkte Vollzeitanstellung) auf, das mit ihrem geringen Bildungskapital kaum erreichbar ist. Dieser Missfit scheint anfällig für ein „Selbst-Schuld“-Denken zu machen. Dass dies bei keiner anderen Gruppe annähernd so zu sehen ist, kann aus der Typologie heraus damit erklärt werden, dass erstens jeweils leicht objektivierbare Gründe für die eigene Situation vorgebracht werden können und/oder zweitens bereits Erfolge erzielt wurden, die das Selbstbewusstsein stützen. Diese Ressourcen fehlen den jungen beschämten Bildungsverlierern.

Tabelle 4.3.3 Verteilungen soziodemographischer und Lebenslagen-Merkmale in 6 Biographieklassen.

Soziodemographie + Lebenslauf	1) Arbeiter-töchter		2) Zuwan-derInnen		3) Belast. Familie/ Sondersch		4) Erfolg trotz schul. Beh.		5) Resiliente Beschäd.		6) beschämte Bildungs-verlierer	
	% in Ges.	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)
Anteil Frauen	44,6 %	62,2 % (5,1)	50,9 % (3,3)	42,4 % (-1,0)	49,6 % (2,1)	41,1 % (-2,3)	26,8 % (-6,4)					
Alter Ø	33,03	39,16	34,81	33,71	32,29	31,48	29,71					
Verheiratet	28,0 %	36,3 % (2,6)	47,4 % (10,5)	21,1 % (-3,3)	23,0 % (-2,2)	21,5 % (-4,3)	20,2 % (-3,0)					
andere Part-nerschaft	9,0 %	7,3 % (-,8)	3,4 % (-4,7)	11,7 % (2,1)	14,4 % (3,8)	7,8 % (-1,2)	11,8 % (1,7)					
Kinder Ø	1,09	1,81	1,58	,98	,91	,69	,97					
Kursniveau Ø	2,82	2,27	2,65	2,69	3,15	3,08	2,57					
kein Ab-schluss	30,0 %	66,1 % (10,8)	50,7 % (10,4)	23,6 % (-3,0)	12,9 % (-7,6)	16,5 % (-8,8)	37,5 % (2,8)					
Sonder-/ Förderschule	32,8 %	24,1 % (-2,5)	5,4 % (-13,4)	53,1 % (9,3)	36,8 % (1,7)	35,6 % (1,8)	41,3 % (3,1)					
Haupt-/ Volksschule	27,6 %	8,0 % (-6,0)	26,8 % (-,4)	20,7 % (-3,3)	39,4 % (5,3)	35,0 % (4,9)	18,6 % (-3,5)					
Realschule	7,1 %	1,1 % (-3,2)	9,2 % (1,9)	2,3 % (-4,0)	8,3 % (1,0)	11,3 % (4,9)	2,7 % (-3,0)					
Gymnasium/ Abitur	2,5 %	,6 % (-1,7)	8,0 % (8,2)	,3 % (-3,1)	2,6 % (2)	1,6 % (-1,7)	,0 % (-2,7)					
Aktuell Arbeitslos	22,7 %	16,4 % (-2,1)	27,8 % (3,0)	26,6 % (2,1)	13,4 % (-4,6)	22,2 % (-,3)	25,5 % (1,2)					

Soziodemo- graphie + Lebenslauf	1) Arbeiter- töchter		2) Zuwan- derInnen		3) Belast. Familie/ Sondersch		4) Erfolg trotz schul. Beh.		5) Resiliente Beschäd.		6) beschämte Bildungs- verlierer	
	% in Ges.	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)	% in Class (K. Res.)
Berufstätig	36,3 %	26,5 % (2,9)	35,5 % (-,4)	34,6 % (-,8)	44,8 % (3,7)	38,8 % (1,6)	29,5 % (-2,5)					
Ausbildung/ Lehre	5,5 %	2,6 % (-1,8)	4,5 % (-1,1)	3,9 % (-1,6)	7,2 % (1,6)	8,0 % (3,4)	3,2 % (-1,8)					
Maßnahme/ BVJ/BGJ	8,6 %	5,3 % (-1,7)	7,1 % (-1,3)	8,0 % (-,5)	8,0 % (-,4)	10,7 % (2,4)	9,4 % (,5)					
Hausfrau/ -mann	5,1 %	11,1 % (3,9)	8,0 % (3,2)	5,3 % (,3)	4,0 % (-1,0)	3,2 % (-2,7)	1,8 % (-2,6)					
Arbeitslos im Lebenslauf	45,8 %	66,2 % (4,9)	38,0 % (-3,8)	55,0 % (3,7)	64,7 % (5,7)	29,5 % (-10,0)	64,7 % (6,0)					
Sozial-/ AL-Hilfe; Alg2	46,7 %	68,9 % (5,6)	38,6 % (-3,8)	55,8 % (3,7)	62,5 % (4,8)	31,7 % (-9,1)	60,8 % (4,5)					
Arbeitslosen- geld/Alg1	11,5 %	15,6 % (1,2)	10,9 % (-,4)	11,0 % (-,3)	28,7 % (6,2)	8,0 % (-3,3)	11,1 % (-,1)					
Zugewandert	22,5 %	24,9 % (,8)	76,8 % (33,6)	6,4 % (-8,7)	9,4 % (-6,6)	4,7 % (-13,7)	7,7 % (-6,4)					

© Drucks/Bauer 2014

5 Diskussion

Die Auswertung der Grundbildungsberatungsprotokolle der Volkshochschulen führt die Suche nach Ursachen von Beschämung geprägter Identitätsentwicklung nicht direkt zu sprachlichen Defiziten. Die mit „funktionalem Analphabetismus“ verbundene Vorstellung, Schriftprobleme führten über Selbstmarginalisierung zu verfestigtem Teilhabeausschluss, ist abstrakt und empirisch unterkomplex bis unhaltbar. Zur Begründung rekapitulieren wir:

Der Vergleich von Bildungserfolg in verschiedenen Stichproben – Gesamtbevölkerung, funktionale Analphabet/innen, Kursinteressent/innen und Kursteilnehmer/innen – legt nahe, dass bildungsarme Menschen berechenbar abwägen zwischen Notwendigkeit, möglichem Nutzen und Kosten des Alphakursbesuchs. Die Stigmatisierung als Funktionaler Analphabet vermuten wir mindestens bei Inhabern weiterführender Abschlüsse nicht auf der Nutzen- (Ablegen des Stigmas) sondern auf der Kostenseite (in Kauf zu nehmendes neues Stigma). Diese Menschen nämlich zeigen kaum Interesse an Erwachsenenalphabetisierung bzw. springen ganz überwiegend nach der Beratung ab.

Arbeitslosigkeit ist nur in zwei von fünf latenten Motivklassen als der zentrale Grundbildungsanlass auszumachen (?), und zwar verbunden mit abstrakten Hoffnungen und Fremdsteuerung. Komplexere (und vielleicht intrinsischere) Motivlagen zeigen diejenigen, sehr oft Nicht-Erwerbstätigen Personen, die ihre Lebenssituation verbessern wollen, ohne ihren Status zu verändern. Die Jüngsten schließlich gehen mit greifbaren, an konkreten Schritten fest gemachten Chancen zur Verbesserung ihrer Ausgangslage zur VHS. Sie sind auf diese Chancen und also auf Erfolge angewiesen, um ihre Lernmotivation halten und perspektivisch von Selbstvorwürfen in eine selbstbewusste Haltung wechseln zu können. Letzteres darf in Anbetracht der Biographietypologie als zentrale zu unterstützende Entwicklungsaufgabe der am stärksten Benachteiligten gelten: Junge Personen mit besonders ausgeprägter Bildungsmisere zeigen eine exklusive Neigung, sich selbst die Schuld daran zuzuschreiben. Als Schutz davor müssen scheinbar unabweisbar „legitime“ Gründe für die eigene schlechte Ausgangslage – etwa frühe Familienarbeit und gesellschaftlich anerkannter Schulausschluss in einem anderen Land, Krankheiten oder gänzlich dysfunktionale Familien – ins Feld geführt werden können.

Die am stärksten von Identitätsbeschädigung bedrohten AlphakursinteressentInnen sind nicht unbedingt die mit dem niedrigsten Lernniveau, sondern jene mit denkbar schlechtesten Aussichten aus der Schule entlassene Hochrisikogruppe, die (noch) keine vorzeigbaren Bildungs- und Einstiegserfolge hat und diese zugleich am dringendsten braucht.

Eine diskursive Marginalisierung schulischer Behinderung, die verwehrte Kompensation diverser Risikofaktoren, nimmt jungen Menschen die Möglichkeit, strukturelle Teilhabebarrieren adäquat zu problematisieren. Die offizielle

Problembeschreibung der/des „funktionale/r AnalphabetIn“ mit Kompetenzdefizit und selbstisolierendem Verhalten erhöht den Druck auf die Benachteiligten (vgl. Bindl/Thielen 2011, S. 111). Zu erinnern ist an die vor drei Jahrzehnten formulierte Aufgabe, „im Falle des Scheiterns den Lernenden davor (zu) bewahren, dies als individuelle Schuld zu interpretieren“ (Oswald/Müller 1981, S. 113). Diese und neuere Ansätze praxisnaher Alphabetisierungsforschung – etwa konsequente Unterscheidung von Förder- und Selektionsdiagnostik (Egloff/Grotlüschen 2011; Drubig/Zisenis 2010), dialogische Lehr-Lern-Methoden (Ludwig/Müller 2011) sowie Selbstbestimmung und plausible Erfolgsaussichten als Lernmotivation (Deci/Ryan 1993; Holzkamp 1993; Klein/Reutter 2010) können vielleicht für den Zugang auf SchülerInnen adaptiert werden.

6 Fazit

Erwachsene Bildungsverlierer werden durch „wirkliche“ Erwerbschancen (reale Arbeitsmarktzugänge) besser motiviert als durch abstrakte Hoffnung und Bildungsverpflichtung. Übertragene Verantwortlichkeit – beruflich und privat – generiert aus sich heraus Bildungsmotivation. Analog benötigen Haupt- und FörderschülerInnen die begründete Zuversicht, aus ihrem geringem Startkapital etwas machen zu können. Schulische Behinderung und institutionelle Diskriminierung aber nahmen ihnen nicht nur Verwirklichungschancen, sondern verlagerten auch die Ursachensuche einseitig auf schülerInnenseitige Passungsprobleme und Leistungsdefizite. Die in Organisationsinteressen liegenden Gründe, wie Kanalisierung von Schülerströmen und Selbstentlastung von förderintensiven „Problem-schülerInnen“, werden verdrängt. Dies provoziert ein „blaming the victim“ und bei den Benachteiligten die Identifikation mit zugeschriebenen Defiziten.

Die Ausübung symbolischer Gewalt in den Bildungsprozessen, die die Übernahme eines schulischen Versagens in das individuelle Selbstkonzept nicht determiniert, aber immerhin wahrscheinlich macht, muss als eine wesentliche Barriere des Aufbaus von Lernmotivation verstanden werden. Aus der Grundbildungspraxis heraus wird Aufklärung als Anleitung zu analytischer Distanz gegenüber Stigmata und Schuldgefühlen gefordert (Paulus/Rodarius 2009). Im gleichen Sinne müsste die schulische Integration der risikobelasteten Zielgruppe die Aufklärung über institutionelle Gründe und Mechanismen der Bestimmung eines „besonderen Förderbedarfs“ und schulischer Behinderung beinhalten. Schulpflichtigen und erwachsenen Bildungsbenachteiligten müsste „die Unterscheidung (lern-)behindert/nicht-(lern-)behindert als eigenständiges, diskriminierungsrelevantes Klassifikationsschema (...), das nur vermeintlich in engem Bezug zu Leistungskriterien steht“ (Hormel 2010, S. 189) auseinandergesetzt werden, damit die Betroffenen sich nicht selbst für den Verlust von Bildungs- und Lebenschancen verantwortlich machen.

Literatur

- Aich, Prodosh (1973): Da weitere Verwahrlosung droht ... Hamburg: Rororo
- Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe (2012): Funktionaler Analphabetismus. Zur Individualisierung einer Strukturproblematik. Jahrbuch für Pädagogik 2012. Schöne neue Leitbilder, S. 179–196
- Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Ders. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–131
- Bindl, Anne-Kristin; Schröder, Joachim; Thielen, Marc (2011): Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blechner, Gerda (1981): Schulversagen und Legasthenieproblematik der ausländischen Kinder in der BRD, Österreich und der Schweiz. Hintergründe, Diagnostik, Kasuistik, Lösungsformen. Mit einer Anleitung zu Stützkursen und Nachhilfestunden für Gastarbeiterkinder. Bern+Stuttgart: Paul Haupt
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster et al.: Waxman
- Davidson, Katherine (2010): The Integration of Cognitive and Sociocultural Theories of Literacy Development: Why? How? The Alberta Journal of Education Research, Vol 56, 2010/3: S. 246–256
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. Jg. Heft 2/1993. Lernmotivation – Ästhetische Bildung – Waldorfschulen in der Diskussion. Beltz, S. 224–238
- Deuschel, Eva-Maria (1995): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Ein Tagungsbericht. Alfa-Rundbrief 28: S. 29–31
- Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn und Frankfurt a. M.: DVV, S. 5
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Münster: Klett
- Drecol, Frank (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Ders.; Ulrich Müller (Hrsg.): *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M., S. 31–42
- Drubig, Roland; Zisenis, Dieter (Hrsg.) (2010): *Als Person sichtbar werden – Kompetenzbilanzierung und Grundbildung*. Göttingen: Ifak
- Drucks, Stephan (2013): Schrift und Teilhabe : eine empirische Untersuchung zu Ursachen von Bildungsarmut und der Entstehung von funktionalem Analphabetis-

- mus unter besonderer Berücksichtigung von Herkunfts- und Bildungseffekten. Hochschulschr.: Duisburg, Essen, Univ., Diss., 2013
- Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich; Osipov, Igor; Bittlingmayer, Uwe (2012): Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabet/innen (HaBil). Schlussbericht
- Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich; Hastaoglu, Tuba (2011): Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. In: *REPORT* 3/2011 (34. Jg.), S. 48–58
- Drucks, Stephan; Bittlingmayer, Uwe H. (2009): Funktionaler Analphabetismus im wissenschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung. In: Armin Bernhard; et al. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung*. Frankfurt a. M., S. 241–267
- Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: *ZSE* 26 (2): 120–134
- Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition. In: Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–31
- Egloff, Birte; Grotlüschen, Anke (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung. Ein Werkstattbuch. Münster, NY, München, Berlin: Waxmann
- Filipp, Sigrun-Heide; Aymanns, Peter (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer
- Fuchs-Brueninghoff, Elisabeth; Kreft, Wolfgang; Kropp, Ulrike (1986): Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt a. M.
- Geißler, Rainer (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungsbereich nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Peter A. Berger; Heike Kahlert (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, München: Juventa, S. 71–101
- Goffman, Erwin (1952): On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaptation to Failure. <http://ed175.blogspot.com/2008/03/cooling-out-of-higher-education-is.html>. Zugriffen: 25. Februar 2014
- Golkenrath, Heinz (1984): Verständnis und Wandel des Legastheniebegriffs. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Herzogenrath 3: Murken-Altrogge
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Leske+Budrich
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft, Hamburg. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf>. Zugriffen: 06. Januar 2013
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Edelstein, Wolfgang (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster: Lit

- Hamburger Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1986): *Die geheiligte Schrift. Ein Reader zur Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener*. München: AG SPAK
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M., New York: Campus
- Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Ulrike Hormel; Albert Scherr (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–196
- Hubertus, Peter (1995): Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Hans Brügelmann; Heiko Balhorn; Iris Füssenich, (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil, S. 250–262
- Hubertus, Peter (1993): Einschätzung gesellschaftlicher Interessen aus der Sicht eines Alphabetisierungspädagogen. In: Werner Stark; Thilo Fitzner; Christoph Schubert (Hrsg.): *Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung*. Stuttgart: Klett, S. 101–106
- Hummrich, Merle (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich
- Immisch, Peter (1978): *Legasthenie im Experiment. Konstruktion einer lernpsychologischen Theorie der Legasthenie und Aspekte ihrer Verwertbarkeit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jeuk, Stephan (2009): Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: *ZSE*, 2/2009: 141–156
- Klaus, Annegret; Lohr, Anna Theresa; Vogel, Christian (2011): Zusammenhänge zwischen Lernbiografie und Lernmotivation funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 143–160
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2010): Kompetenzbilanzierung mit „Inkompetenten“ – Chancen und Grenzen der Kompetenzerfassung mit „gering Qualifizierten“. In: Roland Drubig; Dieter Zisenis (Hrsg.): *Als Person sichtbar werden – Kompetenzbilanzierung und Grundbildung*. Göttingen: Ifak, S. 53–70
- Klicpera Christian, Gasteiger-Klicpera, Barbara (1998). *Psychologie der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz
- Kobi, Emil E. (1978): *Das legasthenische Kind. Seine Erziehung und Behandlung*. Solothurn: Antonius Verlag
- Ludwig, Joachim; Müller, Katja (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: DLR: *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 119–141
- Osipov, Igor; Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich (2011): Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabeten/innen. Ergebnisse des HABIL-Projektes. bildungsfor-schung.org
- Osipov, Igor; Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich (2012): Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten. Ergebnisse einer fragebogengestützten Längsschnittbefragung von Schülern/innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 an

- Hauptschulen, Förderschulen und Gymnasien. Endbericht. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/3_end_bericht. Zugriffen: 25. Februar 2014
- Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred (1981): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart: Klett-Cotta
- Paulus, Markus; Rodarius, Daniella (2009): Sprache als strukturelles Element. Psychologische und soziologische Mechanismen der In- und Exklusion durch Sprache und ihre praktischen Konsequenzen für die Alphabetisierungsarbeit. In: BVAG (Hrsg.): *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven*. Münster et al.: Waxmann, S. 54–72
- Powell, Justin J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: Anne Waldschmidt; Werner Schneider (Hrsg.): *Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld, S. 321–343
- Powell, Justin J. W. (2009): Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In: Sascha Koch; Michael Schemann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–232
- Rohr, Barbara (1981): Funktionaler Analphabetismus – Versagen der Schule an unseren Kindern? In: Frank Drecoll; Ulrich Müller (Hrsg.): *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. 1. Auflage. Frankfurt a. M., Berlin, München: Klett, S. 41–50
- Schleichert, Gertrud (1973): Lesen und Rechtschreiben hoffnungslos? Das legasthene Kind in Elternhaus und Schule. München: Kösel
- Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.) (2008): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster et al.: Waxmann
- Sirch, Karl (1975): Der Unfug mit der Legasthenie. Stuttgart: Klett
- Solga, Heike (2008): Wie das deutsche Bildungssystem Bildungsungleichheiten verursacht. WZBrief Bildung 01/Oktober 2008. Berlin
- Street, Brian (1995): *Literacy in Theory and Practice* (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture). Cambridge University Press
- Valtin, Renate (1972): Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Hannover et al.: Schroedel
- Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16/2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Universität Hamburg
- von Rosenblatt, Bernhard; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha-Panel) <http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf>. Zugriffen: 06. Januar 2014
- Weber, Maria (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen

Schulische Leistung und Leistungsvertrauen **11**

Identitätsbildung im Zusammenhang von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

Johannes König, Christine Wagner und Renate Valtin

1 Einleitung

Vor allem die Auseinandersetzung mit sich selbst, die Suche nach einer eigenen Identität angesichts der neuen Herausforderungen des Erwachsenwerdens und der Weg in die Selbstständigkeit mit zunehmender Verantwortung für die eigene Person haben für Jugendliche eine große Bedeutung. Hierzu zählen auch – aber nicht ausschließlich – der Erwerb von Basiskompetenzen, wie sie durch PISA getestet werden, sowie darauf aufbauende ergänzende Kompetenzen und fachliche Spezialisierungen, wie sie von der Schule als Zielsetzungen in der Sekundarstufe I und II verfolgt werden. Der Erwerb von Fachkompetenzen ist eine notwendige Bedingung, um im nachschulischen Leben gesellschaftliche Teilhabe und persönliche Gestaltungsmöglichkeiten zu sichern. Die Stärkung der eigenen Person und das Erlangen eines hinreichend ausgeglichenen Verhältnisses zu sich selbst müssen jedoch unbedingt hinzukommen. Die lebensgeschichtlich große Bedeutung nicht-kognitiver Merkmale, wie dem Selbstwertgefühl, auch für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die berufliche Stellung und das Einkommen wird beispielsweise durch die Langzeit-Studie von Heckmann, Sixtrud und Urzua (2006) für die Situation in den USA eindrucksvoll belegt.

Welche psychosozialen Fähigkeiten und Merkmale brauchen Jugendliche heute, um einerseits den Umgang mit Schule zu bewältigen und andererseits gerüstet zu sein für die vielfältigen Anforderungen des Lebens nach der Schule? Möchte man diese Frage beantworten, so muss man sich für eine Konzeption von Personalkompetenz entscheiden, die theoretisch und empirisch tragfähig ist. Dieser Beitrag geht folgenden Fragen nach:

- 1) Wie lassen sich psychosoziale Merkmale wie Selbstwert, Selbstkonzepte oder Selbstwirksamkeit konzeptualisieren und empirisch erfassen? Neben der Konzeptualisierung zentraler Konstrukte der Personalkompetenz (2.1) geht es

um die Entwicklung eines Modells zum Stellenwert dieser Konstrukte innerhalb eines umfassenden Modells, das theoretisch anschlussfähig ist an die Bildungs-, Schul- und Sozialisationsforschung zu jugendlichen Schülerinnen und Schülern. Wir haben dazu ein Mediatormodell entwickelt (2.2).

- 2) Welche empirischen Befunde lassen sich zu diesen Merkmalen in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung bei Heranwachsenden während ihrer Schulzeit (vor allem Sekundarstufe I) berichten (3.1, 3.2)? Lässt sich das Mediatormodell empirisch belegen (4.1., 4.2)?

Mit den in diesem Beitrag im Fokus stehenden empirischen Ergebnissen beziehen wir uns auf die Längsschnittstudie AIDA (Adaptation in der Adoleszenz), ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes Projekt, das unter Leitung von Renate Valtin an der Humboldt-Universität zu Berlin zwischen 1999 und 2003 durchgeführt wurde. Es handelt sich um eine der größten und umfassendsten Längsschnittuntersuchungen im Jugendalter, an der ca. dreitausend Jugendliche über drei Messzeitpunkte (Klasse 7, 8 und 9) teilnahmen (zur genauen Stichprobenbeschreibung siehe: König/Wagner/Valtin 2011).

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

2.1 Konzeptualisierung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

In den vorhandenen empirischen Studien zur psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen werden überwiegend Einzelkonstrukte wie Selbstwert, Selbstkonzept der Begabung, Selbstwirksamkeit oder Leistungsängstlichkeit erfasst. Kaum gewagt aber wird der Versuch, mehrere dieser verschiedenen Konstrukte zu bündeln und als Super-Konstrukte bzw. Aggregatvariablen zu untersuchen. Letzteres bietet jedoch den entscheidenden Vorteil, über die zum Teil unübersichtlichen Einzelbefunde hinaus zu zusammenfassenden Aussagen zu gelangen, den Blick also für das ‚große Ganze‘ zu öffnen (vgl. hierzu detailliert: König/Wagner/Valtin 2011). Solch eine inhaltlich breitere Perspektive ermöglicht eine bessere Anschlussfähigkeit an schultheoretische Diskurse (Fend 2008).

In diesem Beitrag sollen zwei Dimensionen betrachtet werden: *erstens* die Ich-Stärke als Ausdruck der Fähigkeit, mit sich als Person in Frieden leben zu können, mit sich selbst im Einklang zu stehen, ein positives Selbstbild zu haben und über psychosoziale Stabilität zu verfügen, und *zweitens* das Leistungsvertrauen, die Zuversicht, den Leistungsherausforderungen des Lebens gewachsen zu sein und Freude an der Bewältigung schwieriger, (schul-)leistungsbezogener Aufgaben zu haben. Konzipiert und operationalisiert man die Personalkompetenz von Jugendlichen über diese beiden Dimensionen, so schließt man an theoretische Überlegungen an, wie sie insbesondere von Fend (zuletzt 2003) vorgelegt wurden.

Abbildung 2.1.1 Bereiche und Konstrukte leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale, die in der AIDA-Studie untersucht werden

Ich-Stärke	Leistungsvertrauen
Selbstwert	Wert Leistung Schule
Selbstkonzept des Aussehens	Erfolgszuversicht
Anerkennung durch die Mitschüler	Selbstkonzept Leistungsfähigkeit
Geringe schulbezogene Hilflosigkeit	
Geringe Besorgtheit	
Wenig Beschwerden	
Fehlende Problemmeidung	

Hinzu kommen weitere bildungstheoretische, persönlichkeits- und entwicklungspsychologische Ansätze (vgl. ausführlich König/Wagner/Valtin 2011).

Die Abbildung 2.1.1 zeigt, welche Konstrukte wir dabei den beiden Bereichen Ich-Stärke und Leistungsvertrauen im Einzelnen zuordnen. Die Zuordnung ist zugleich Ergebnis einer empirischen Überprüfung der faktoriellen Struktur der einbezogenen Konstrukte (s. 3.1).

Fend (zuletzt: 2003) entwickelte im Rahmen der Konstanzer Längsschnittuntersuchungen ein Modell der produktiven Problembewältigung, das die Ressourcen fokussiert, welche förderlich für eine günstige Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz sind. Dabei hebt er die persönlichen Ressourcen hervor, die eine Bestimmungsgröße gelingender Problembewältigung in der Adoleszenz darstellen. Die persönliche Ressource „Ich-Stärke“ beschreibt dabei das positive Verhältnis einer Person zu sich selbst. Fend operationalisiert dieses Konstrukt über unterschiedliche Maße selbstbezogener Kognitionen, die sich zu den drei Dimensionen „positives Selbstbild“, „Kompetenzbewusstsein“ und „psychische Stabilität“ zusammenfassen lassen. Selbstbezogene Kognitionen sind im handlungstheoretischen Modell von Fend bedeutsam, da sie als ein Resultat des aktiven Bewältigungsprozesses angesehen werden. Während der Mensch aktiv seine Umwelten interpretiert und Entwicklungsaufgaben bewältigt, entwickelt er auch ein Verhältnis zu sich selbst. Er setzt sich mit der eigenen Person handelnd und interpretierend auseinander. Mit den in Abb. 2.1.1 genannten Einzelkonstrukten wollen wir die Ich-Stärke in Anlehnung an Fend operationalisieren. Im Folgenden wird auf diese Konstrukte zusammenfassend eingegangen (vgl. ausführlich König/Wagner/Valtin 2011).

Das allgemeine Selbstwertgefühl, wie es z. B. durch Items der Selbstwertskala von Rosenberg (1965; vgl. Jerusalem 1983) erfasst wird, beinhaltet die subjektive Bewertung der eigenen Person („Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge“) bzw. die allgemeine Zufriedenheit („Ich fühle mich oft unglücklich“). Das Bestreben, eine positive Selbstbewertung zu erlangen und aufrecht zu erhalten,

gehört zu den menschlichen Grundbedürfnissen. Die Bedeutung des allgemeinen Selbstwertgefühls besteht vor allem darin, dass es eine zentrale Komponente der Lebenszufriedenheit und ein wichtiger Indikator für psychische Gesundheit im Jugendalter ist (Harter 1999). Ein hohes Selbstwertgefühl kann als „Airbag der Psyche“ (Trautwein 2003, S. 8) aufgefasst werden, welcher das Selbst bei Misserfolgen und Schicksalsschlägen vor größeren Verletzungen bewahren kann. In der Adoleszenz ist das Selbstwertgefühl von besonderer Bedeutung, weil in dieser Lebensphase die Auseinandersetzung mit der eigenen Person in Zusammenhang mit der Identitätsbildung intensiviert wird. Neben dem Selbstwert gehört zur Dimension des „positiven Selbstbilds“ auch das Selbstkonzept des Aussehens, das sich auf die Zufriedenheit mit der eigenen körperlichen Erscheinung und dem Aussehen bezieht, sowie das Selbstkonzept der sozialen Anerkennung, das die wahrgenommene Integration in die Schulklasse sowie die Akzeptanz durch Mitschüler, also die Befriedigung grundlegender sozialer Bedürfnisse nach Anerkennung und Einbindung (Buhrmester/Fuhrman 1986), beinhaltet.

Die zur Dimension des „Kompetenzbewusstseins“ zählende schulbezogene Hilflosigkeit ist ein psychologischer Zustand der subjektiven Unkontrollierbarkeit schulischer Handlungssituationen (König 2009). Als „hilflos“ wird z. B. ein Schüler bezeichnet, der durch wiederholende Erfahrungen die generelle Vorstellung entwickelt hat, dass sein Leistungshandeln im schulischen Kontext ohne Einfluss auf erwünschte Folgen bleibt – etwa die Bemühung um gute Schulnoten, die ihm nicht zuteil werden. In der AIDA-Studie wurde die Skala „schulbezogene Hilflosigkeit“ nach Schwarzer (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999) verwendet; sie erfasst das Gefühl der Aussichtslosigkeit eigener Bemühungen um schulische Leistungserfolge wie gute Noten bzw. gute Ergebnisse in Klassenarbeiten („Egal ob ich mich anstrengte, meine Noten werden davon auch nicht besser“) und bildet den Gegenpol zu den positiven Kontrollüberzeugungen (zur Selbstwirksamkeit: vgl. Jerusalem 1983).

Drei weitere Skalen aus der AIDA-Studie betreffen die psychische Stabilität als die dritte Dimension der Ich-Stärke: geringe Besorgtheit (Leistungsängstlichkeit), geringe psychosomatische Beschwerden und fehlende Problemmeidung. Als wichtiger Aspekt von Leistungsangst wurde die Besorgtheit (*worry*) erfasst. Besorgtheit bezieht sich auf selbstwertbedrohende Zweifel am Erfolg einer Handlung und verunsichernde Gedanken hinsichtlich eines möglichen Misserfolges (z. B. „Wie soll ich die Schule schaffen, wenn ich die Arbeit jetzt verhaue?“). Sie lenken von der eigentlichen Aufgabenbearbeitung ab, was zu einem suboptimalen Leistungsergebnis führt.

Psychosomatische Beschwerden, wie sie im AIDA-Projekt erfragt wurden, sind gesundheitliche Beeinträchtigungen mit zum Teil schwerwiegenden Folgen für das allgemeine Wohlbefinden und die Lebensqualität. Es wird vermutet, dass dauerhaft hohe Belastungen, die nicht angemessen bewältigt werden können, zu psychosomatischen Beschwerden beitragen (Nitzko/Seiffge-Krenke 2009). Mit

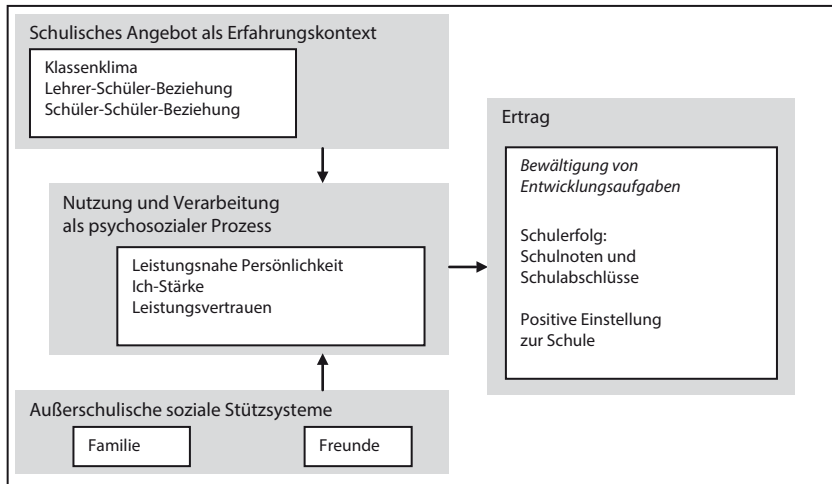
der „Problemmeidung“ wird eine Strategie erfasst, die dem Bereich des *Coping* zuzuordnen ist (vgl. König/Wagner/Valtin 2011). Der Begriff *Coping* bezeichnet den Prozess, in dem Menschen versuchen, handelnd oder gedanklich mit ihren Problemen und Schwierigkeiten umzugehen bzw. sie zu lösen (Lazarus/Folkman 1984). Unterschieden werden Bewältigungsstrategien, die funktional sind, wie *aktives* und *internales* Coping, und solche, die dysfunktional für den Umgang mit Problemen sind, wie Abwehr oder Problemmeidung (Seiffge-Krenke 1998).

Das Leistungsvertrauen der Jugendlichen, wie wir es in der AIDA-Studie gemessen haben, setzt sich aus drei unterschiedlichen Maßen zusammen, die im Kontext von Wert-Erwartungs-Theorien der Leistungsmotivation als motivationale Überzeugungen Bedeutung für das Leistungshandeln haben. Die Wertkomponente beinhaltet den Aspekt der Wichtigkeit von Schulleistungen und der Entwicklung guter schulischer Kompetenzen. Die Erwartungskomponente wird als Erfolgszuversicht, d. h. als Erwartung, den Leistungsanforderungen gewachsen zu sein, gefasst („Hoffnung auf Erfolg“). Die dritte Komponente bildet das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung, wobei als Bezugspunkt der Vergleich mit Gleichaltrigen dient („Ich habe den Eindruck, dass ich klüger bin als andere in meinem Alter“). Mit dem Begriff „Selbstkonzept“ wird die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen der eigenen Person bezeichnet, welche diese in ihrem Gedächtnis gespeichert hat (hierzu ausführlich: König 2006). Zu den selbstbezogenen Repräsentationen, die sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen können, gehört das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung), das eine Selbstbeschreibung bzw. generalisierte Einschätzung eigener intellektueller Leistungsfähigkeit darstellt. Es unterscheidet sich damit von fachspezifischen Selbstkonzepten, wie dem mathematischem oder verbalem Selbstkonzept, und anderen nicht-akademischen Selbstkonzepten, wie dem Selbstkonzept des Aussehens, der sozialen Anerkennung und dem Selbstwertgefühl, die wir zur Ich-Stärke zählen.

2.2 Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als Mediatoren

In der AIDA-Studie wurde ein theoretisches Rahmenmodell empirisch überprüft, das Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als Mediatoren bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter fasst (detailliert: König/Wagner/Valtin 2011). Entsprechend diesem theoretischen Bezugsrahmen nehmen leistungsnahe Persönlichkeitsbereiche bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben eine herausgehobene Stellung ein (Fend 2003) und vermitteln die Einflüsse externer Entwicklungsbedingungen auf die Ergebnisse der Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben. Als exogene Faktoren werden soziale Stützsysteme der Jugendlichen untersucht, wie sie die Schulklassse, Familie und Freunde bereitstellen. Als „Erträge“ wird der Umgang mit Schule betrachtet, erfasst als Schul-

Abbildung 2.2.1 Theoretisches Rahmenmodell der Jugendstudie AIDA: Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als Mediatoren (nach König/Wagner/Valtin 2011, S. 17)



erfolg und Schulfreude (für weitere Entwicklungsaufgaben wie Geschlechtsrollenorientierung, berufliche Orientierung und Selbstständigkeit: König/Wagner/Valtin 2011). Das Mediatormodell besagt: Einerseits werden die leistungsnahen Persönlichkeitsvariablen durch die genannten exogenen Faktoren beeinflusst, andererseits üben sie ihrerseits einen Einfluss auf die Erträge aus. Die Heranwachsenden nehmen die externalen Bedingungen sowie Erwartungen individuell in Abhängigkeit von ihren personalen Voraussetzungen unterschiedlich wahr und gelangen zu unterschiedlichen Entwicklungsergebnissen (siehe Abb. 2.2.1).

3 Empirische Befunde aus Konstruktanalysen

3.1 Faktorielle Trennung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

In der AIDA-Studie wurden unterschiedliche, in der Literatur geläufige Persönlichkeitskonstrukte erfasst, um die leistungsnahе Persönlichkeit der Heranwachsenden in ihrer Breite beschreiben zu können. Diese verschiedene Konstrukte wurden zu den beiden übergreifenden Bereichen „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“ gebündelt – und zwar auf der Grundlage einer Skalierung der einzelnen Konstrukte in konfirmatorischen Faktorenanalysen. Diese Analysen verweisen auf eine relativ schwache Interkorrelation zwischen Ich-Stärke und Leistungs-

vertrauen zu allen drei Messzeitpunkten (7., 8., 9. Schuljahr), was also zunächst auf struktureller Ebene für eine Trennung beider Super-Konstrukte spricht. Auch die beiden Skalen, die im besonderen Maße die Superkonstrukte definieren, der Selbstwert und das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (bzw. der Begabung), hängen nur relativ schwach miteinander zusammen (latente Interkorrelationen $< .20$).

Wie unsere weiterführenden Ergebnisse verdeutlichen, hat sich diese von uns vorgenommene und empirisch abgesicherte Differenzierung als tragfähig erwiesen: Deskriptive Befunde sowie Ergebnisse unserer ausgewählten Analysen machen deutlich, dass es unterschiedliche Ausprägungen und unterschiedliche Zusammenhänge mit den exogenen Faktoren und mit den Erträgen gibt, die ebenfalls die Notwendigkeit einer Teilung von Personalkompetenz in die zwei Bereiche Ich-Stärke und Leistungsvertrauen sichtbar werden lässt, wie auch die unten beschriebenen Beispiele verdeutlichen (4.1 und 4.2).

3.2 Zur Ausprägung und Entwicklung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

Bevor auf die Ergebnisse zu den Super-Konstrukten Ich-Stärke und Leistungsvertrauen eingegangen wird, sollen einige wichtige Befunde zu den einzelnen Skalen berichtet werden, die einen Einblick in die psychosoziale Situation von Jugendlichen geben. Die im Folgenden berichteten Daten beziehen sich auf die Panelstichprobe, welche 1 500 Jugendliche der Klassen 7 bis 9 umfasst. Die Urteile zum Selbstwert sind insgesamt eher positiv. So lehnen beispielsweise mehr als 80 Prozent der Heranwachsenden zu jedem Messzeitpunkt die Aussage ab: „Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge“, und nur um die fünf Prozent der Jugendlichen pro Klassenstufe halten sich für einen Versager. Immerhin aber etwa ein Viertel der Jugendlichen aller Klassenstufen stimmt der Aussage zu, sich oft unglücklich zu fühlen. Die Einschätzungen zum Selbstkonzept des Aussehens deuten ebenfalls mehrheitlich auf eine große Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und der eigenen körperlichen Entwicklung. Rund 70 Prozent in Klasse 8 und 9 stimmen der Aussage zu: „Ich bin ganz zufrieden mit meinem Aussehen“. Immerhin knapp 30 Prozent der Jugendlichen scheinen aber unzufrieden zu sein. Auch in Bezug auf das Selbstkonzept der sozialen Anerkennung geben jeweils mehr als 80 Prozent der Jugendlichen positive Urteile ab. Nur 15 Prozent fühlen sich manchmal als Außenseiter, weniger als zehn Prozent geben an, dass sie sich manchmal nicht beachtet fühlen. Von Interesse sind hier auch die Korrelationen zwischen Selbstwert und dem Selbstkonzept des Aussehens bzw. der sozialen Anerkennung. Es zeigt sich, dass die eigene Wertschätzung stark von der Anerkennung durch andere Mitschüler (Korrelation in Klasse 8 und 9 um $r = .70$) und dem Selbstbild des Aussehens (Korrelationen in Klasse 8 und 9 $r = .55$) abhängt.

Was die Aussagen zur schulbezogenen Hilflosigkeit betrifft, so zeigen etwa 10 bis 15 Prozent der Jugendlichen eine solche Einstellung und sind der Meinung, dass Anstrengung und Üben sich nicht auszahlen und nicht in Erfolge in Klassenarbeiten oder Noten münden würden. Mindestens 30 Prozent sind sich auch unsicher, wie sie es bewerkstelligen sollen, eine gute Note in einer Klassenarbeit zu erreichen. Immerhin sind aber bei den drei Items diejenigen, die den Aussagen zur schulbezogenen Hilflosigkeit ablehnend gegenüberstehen, in der großen Mehrheit (jeweils zwischen etwa 65 % und 90 %).

Die Ergebnisse zur Leistungsängstlichkeit bzw. Besorgtheit zeigen, dass sich zwar – je nach Aussage – annähernd 60 bis etwa 80 Prozent der Jugendlichen keine Sorgen um die Schule machen. Trotzdem kann man hier nicht von einer „Entwarnung“ sprechen, wenn fast ein Fünftel der Jugendlichen angibt, Angst davor zu haben, am nächsten Tag in die Schule zu gehen, und über ein Drittel der Jugendlichen sich abends im Bett oder auf dem Schulweg Sorgen wegen ihres Abscheidens in der Schule macht. Auch das Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden gibt Anlass zur Beunruhigung. Etwa ein Drittel der Jugendlichen berichtet von Magenschmerzen, Schwindelgefühlen und starken Kopfschmerzen. Was die *coping*-Strategien, hier erfasst als Vermeidungsverhalten, angeht, so zeigen die Zahlen, dass annähernd die Hälfte der Jugendlichen in Klasse 7 versucht, sich von Problemen abzulenken, in Klasse 9 sind es sogar fast drei Viertel. Über 40 Prozent lassen sich nichts anmerken und bleiben „cool“ bzw. versuchen, nicht über ein Problem nachzudenken und es aus den Gedanken zu vertreiben. Das Ausmaß problemmeidenden Verhaltens scheint also recht groß zu sein, da jeweils deutlich mehr als die Hälfte der Heranwachsenden eine Häufigkeitsangabe wählt, die problemmeidendes Verhalten nicht als Sondersituation dastehen lässt.

Werfen wir nun einen Blick auf die einzelnen Skalen des Leistungsvertrauens. Eine sehr hohe Zustimmung erfahren die Aussagen zur Wertschätzung der schulischen Leistung. In der Schule erfolgreich zu sein, gut mitzukommen und gute Zensuren zu erreichen, ist für annähernd bzw. mehr als 90 Prozent der Jugendlichen wichtig. Nur eine Minderheit von jeweils rund zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler gibt ihre Ablehnung dazu kund.

Bei den Aussagen zum Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit geht es darum, sich im sozialen Vergleich als überlegen, besser und klüger einzuschätzen. Deshalb ist es plausibel, dass die Aussagen eine eher moderate Zustimmung erhalten, zum Teil werden sie auch deutlich abgelehnt. So stimmen beispielsweise nur rund ein Drittel der Befragten der Aussage zu: „Manchmal fühle ich mich anderen überlegen und glaube, dass sie manches von mir lernen könnten“. Immerhin vertreten 20 Prozent der Jugendlichen aus 7. Klassen und 30 Prozent aus 9. Klassen die Meinung, klüger zu sein als ihre Altersgenossen.

Den Aussagen zur Erfolgszuversicht stimmen die Heranwachsenden nur eingeschränkt zu. Während lediglich rund zwei Drittel der Ansicht sind, dass es ihnen Spaß mache, an Problemen zu arbeiten, die für sie ein bisschen schwierig

sind – eine klassische Frage der Leistungsmotivation –, lehnt der überwiegende Teil der Befragten es vollständig bzw. eher ab, vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt zu werden (rund 70 %). Rund 35 bzw. 40 Prozent der Heranwachsenden stimmen der Aussage zu „Mir gefallen Probleme, von denen ich nicht genau weiß, ob ich sie schaffe“.

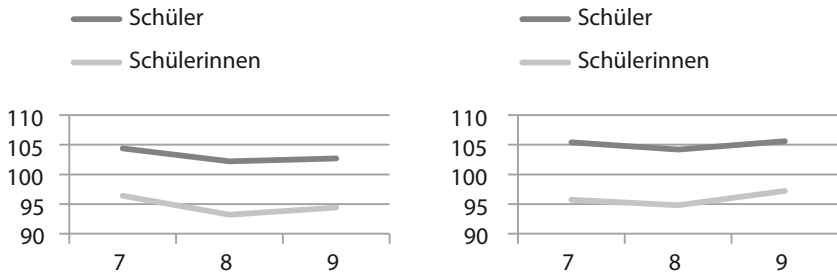
Wie eine zusammenfassende kriteriale Analyse der Ausprägungen zeigt, ist die Ich-Stärke der in AIDA befragten Jugendlichen insgesamt deutlicher ausgeprägt als das Leistungsvertrauen. Während rund 60 Prozent der Jugendlichen eine Ich-Stärke in mittlerer Ausprägung (Antwortformat zu den Items „trifft eher zu“) und knapp ein Viertel der Jugendlichen eine Ich-Stärke in geringer Ausprägung besitzen (Antwort: „trifft eher nicht zu“), bilden die Häufigkeiten für das Leistungsvertrauen fast das spiegelbildliche Muster: Nur etwa ein Viertel der Jugendlichen besitzt ein Leistungsvertrauen in mittlerer Ausprägung, rund drei Viertel hingegen ein Leistungsvertrauen in nur geringer Ausprägung. Eine hohe Ich-Stärke weisen nach dieser Einteilung 15 Prozent der Jugendlichen in Klasse 7 auf (mit leichtem Rückgang auf 12 % in Klasse 9), und über ein stark ausgeprägtes Leistungsvertrauen verfügen lediglich zwischen ein und zwei Prozent der Jugendlichen. Einschränkend muss allerdings berücksichtigt werden, dass ein kriterieller Vergleich der beiden Konstrukte untereinander nur bedingt möglich ist, da einzelne Skalen, die zur Bildung dieser Super-Konstrukte verwendet wurden, sich auf unterschiedliche Maßstäbe (z. B. inter- oder intrapersonell) beziehen. Zumindest aber die Tendenz eines relativ niedrig ausgeprägten Leistungsvertrauens muss in jedem Fall angenommen werden.

Im Verlauf der Sekundarstufe I (d.h. von Klasse 7 bis 9) zeigen sich keine signifikanten Mittelwertveränderungen in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen auf der Ebene der beiden Super-Konstrukte. Insgesamt zeichnet sich also bei den Heranwachsenden eher eine Festigung bzw. Stabilisierung ab. Besonders deutlich wird dies, wenn man den Selbstwert betrachtet: Personen mit hohem Selbstwertgefühl neigen weniger zu grüblerischen Gedanken in Leistungssituationen (niedrigere Werte in der Besorgtheit), haben weniger psychosomatische Beschwerden und gehen Probleme aktiv an, anstatt sie zu meiden. Diese Zusammenhänge werden mit dem Alter etwas enger, was auf eine Konsolidierung der Struktur des Selbst verweist.

Allerdings ergeben sich bedeutsame Geschlechterunterschiede. Wie den beiden grafischen Darstellungen der Mittelwerte in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen bei weiblichen und männlichen Jugendlichen in Abbildung 3.2.1 entnommen werden kann, liegen deutliche Differenzen zuungunsten der Schülerinnen vor.

Eine differenzierte Betrachtung der Daten zur Ich-Stärke verdeutlicht: Am stärksten unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler in somatischen Beschwerden, gefolgt von Differenzen im Selbstwert, im Selbstkonzept des Aussehens, in der Problemmeidung und in der Leistungsangst. Auch bezogen auf das Leistungs-

Abbildung 3.2.1 Geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe der Ich-Stärke (links) und des Leistungsvertrauens (rechts)



vertrauen liegen – jeweils zuungunsten der weiblichen Jugendlichen – Unterschiede im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und in der Erfolgszuversicht vor, jedoch nicht in der Wertschätzung schulischer Leistungen.

4 Empirische Befunde im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung

Im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen Analysen, die sich mit der empirischen Überprüfung unseres Mediatormodells befassen. Dabei wurden einerseits personenzentrierte (4.1), andererseits variablenzentrierte (4.2) Auswertungsstrategien verwendet.

4.1 Die Bedeutung sozialer Ressourcen

In Anlehnung an Fend (zuletzt 2003) sowie entsprechend unserem Rahmenmodell (Abb. 2.2.1) nehmen wir an, dass Heranwachsende mit guter sozialer Beheimatung, die also über die drei Bereiche sozialer Stützsysteme (Familie, Gleichaltrige in der Schule, Lehrkräfte) hinreichend verfügen, eine günstigere Entwicklung ihrer Ich-Stärke und ihres Leistungsvertrauens in der Sekundarstufe I aufweisen als isolationsgefährdete Jugendliche, die lediglich über eine oder keine dieser drei Ressourcen in einem angemessenen Ausmaß verfügen.

Die Gruppenbildung von Heranwachsenden mit unterschiedlicher Verfügbarkeit sozialer Ressourcen bzw. – in soziologischer Terminologie – sozialen Kapitals nehmen wir auf einer deskriptiven Ebene vor und zwar durch Dichotomisierung der Skalen zu familiären Ressourcen, Ressourcen der Gleichaltrigen in der Schule und zu Ressourcen der Lehrkräfte jeweils an ihrem theoretischen Ska-

lenmittelwert. Gut die Hälfte der Heranwachsenden (53 %) verfügt demnach über hinreichend Ressourcen (d. h. mit einem Skalenwert oberhalb der theoretischen Skalenmitte) in allen drei Bereichen sozialer Ressourcen (Familie, Gleichaltrige, Lehrkräfte) und knapp ein Drittel über zwei von drei Ressourcen (30 %). Immerhin 16 Prozent der Jugendlichen berichten jedoch, über nur eine oder keine dieser sozialen Ressourcen zu verfügen. Das familiäre Stützsystem, stellvertretend für den Prozess der primären Sozialisation, erweist sich durchgehend als jene soziale Ressource, auf die sich die Heranwachsenden am stärksten verlassen können – auch dann noch, wenn sie außerhalb des familiären Bereichs unter Gleichaltrigen und im Kontext mit den Lehrkräften als den Vertretern des Schulsystems, stellvertretend für die sekundäre Sozialisation, vergleichsweise wenig sozialen Halt erfahren, wie es vor allem der dritten Gruppe ergeht. Als zweitwichtigstes soziales Stützsystem wird von den Jugendlichen der Zusammenhalt in der Schulklasse bewertet – nicht das Lehrerengagement. Gerade jene soziale Ressource also, die von Seite der Schule als Erfahrungskontext bereit gestellt werden sollte und am stärksten von ihr gestaltet werden könnte, erweist sich in diesem Vergleich sozialer Stützsysteme als die schwächste.

Unser Modell sagt voraus, dass sich Jugendliche mit unterschiedlichen sozialen Stützsystemen unterschiedlich in ihren personalen Kompetenzen entwickeln. Tatsächlich weisen Heranwachsende, die über ein hohes Maß an sozialen Ressourcen verfügen, tendenziell auch im Bereich leistungsnaher Persönlichkeit günstigere Werte auf als Heranwachsende, denen es an sozialen Ressourcen fehlt. Da sich die weiblichen und männlichen Jugendlichen jedoch signifikant unterscheiden, werfen wir einen differenzierten Blick auf die Werte der drei Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen (grafisch dargestellt in Abbildung 4.1.1 für die Ich-Stärke und in Abbildung 4.1.2 für das Leistungsvertrauen).

Wie aus Abbildung 4.1.1 ersichtlich, liegen in der Ich-Stärke bei Schülerinnen der beiden Extremgruppen signifikante Mittelwertunterschiede vor, und zwar zu jedem der drei Erhebungszeitpunkte. Es gelingt nur den sozial gut behematen weiblichen Jugendlichen, einen Wert in der Ich-Stärke zu erreichen, der dem der isolationsgefährdeten männlichen Jugendlichen entspricht. Besonders die isolationsgefährdeten weiblichen Jugendlichen erfahren von Klasse 7 nach 8 einen deutlichen Rückgang ihrer Ich-Stärke, von dem sie sich dann bis Klasse 9 etwas erholen, aber sie erreichen den Wert von Klasse 7 nicht mehr.

In der Entwicklung des Leistungsvertrauens (siehe Abb. 4.1.2) unterscheiden sich die Mädchen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen nicht, jedoch liegen sie deutlich sogar unter den niedrigen Werten der isolationsgefährdeten männlichen Jugendlichen, die von Klasse 7 nach 8 eine erhebliche Minderung ihres Leistungsvertrauens erfahren, die auch in Klasse 9 noch fortbesteht. Bei männlichen Heranwachsenden deuten sich differenzielle Entwicklungen im Leistungsvertrauen – ebenso wie in der Ich-Stärke – an: Während sich die beiden Extremgruppen männlicher Jugendlicher in beiden Bereichen leistungsnaher Persönlichkeit

Abbildung 4.1.1 Entwicklung der Ich-Stärke für Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen, gegliedert nach Geschlecht

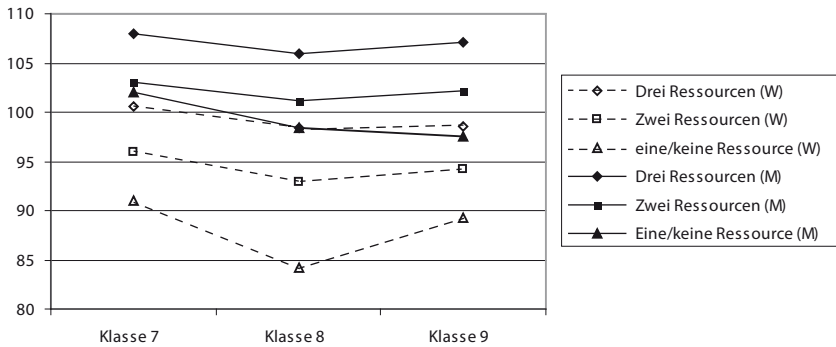
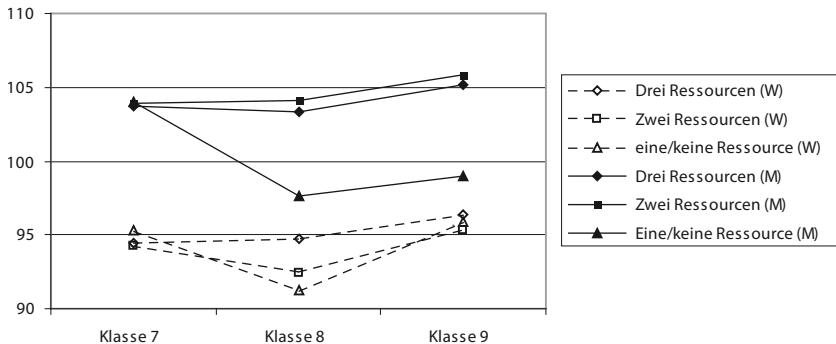


Abbildung 4.1.2 Entwicklung des Leistungsvertrauens für Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen, gegliedert nach Geschlecht



in der 7. Jahrgangsstufe nicht voneinander unterscheiden, liegen in Klasse 9 signifikante Mittelwertunterschiede vor.

Ein „Mehr“ an sozialen Ressourcen wirkt sich also deutlich positiv auf die Ich-Stärke aus, und zwar sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern. Beim Leistungsvertrauen gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Bei männlichen Jugendlichen ist die Entwicklung des Leistungsvertrauens stärker an die Verfügbarkeit sozialer Ressourcen gekoppelt als bei weiblichen Jugendlichen. Insbesondere das Leistungsvertrauen, aber auch die Ich-Stärke von männlichen Jugendlichen, die nur sehr wenig von sozialen Stütssystemen im schulischen wie im außerschulischen Bereich profitieren (und die eine Art „benachteiligte“ Gruppe

bilden), gehen im Verlauf der Sekundarstufe I zurück. Bei weiblichen Jugendlichen ist die Entwicklung des – insgesamt geringeren – Leistungsvertrauens dagegen eher entkoppelt von dem Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein der sozialen Unterstützung in Familie, bei Gleichaltrigen oder bei Lehrkräften, d. h. sie können offenbar nicht von günstigen sozialen Ressourcen profitieren.

Die unterschiedliche Verfügbarkeit sozialer Ressourcen hat – so die Annahmen unseres Rahmenmodells – auch Konsequenzen auf der Ertragsseite, dem Umgang mit Schule. Je besser die Jugendlichen mit sozialen Ressourcen ausgestattet sind, umso bessere Schulnoten und umso mehr Schulfreude haben sie. Eine weitere empirische Bestätigung des Mediatormodells liefern die Berechnungen mit Strukturmodellen, über die im Folgenden berichtet wird.

4.2 Leistungsvertrauen als Mediator

In einem weiteren Analyseschritt wurde mithilfe eines Strukturmodells mit Mediatoren geprüft, welche direkten und indirekten Effekte Klassenklima und Familienbeziehungen – vermittelt über das Leistungsvertrauen – auf Schulnoten und Schulfreude als Indikatoren für den gelungenen Umgang mit Schule haben (vgl. detailliert König/Wagner/Valtin, 2011).

Aus technischen Gründen war es nicht möglich, Schulleistungen mithilfe von Tests zu erfassen, weshalb der Schulerfolg in der AIDA-Studie als Schulleistung operationalisiert wird, wie sie sich in den Noten widerspiegelt. Die Schulnoten wurden nicht erfragt, sondern aus Schulbögen übernommen. Nach psychometrischer Prüfung konnten zwei Skalen gebildet werden: eine Skala mit Noten in den sprachlichen Fächern (Deutsch, Englisch, jeweils mündlich und schriftlich) sowie eine weitere Skala mit Noten in Mathematik, Physik und Chemie.

Das Mediatormodell zu den Effekten des Klassenklimas auf die Schulnoten – vermittelt über das Leistungsvertrauen – zeigt, dass das wahrgenommene Lehrerengagement sowohl direkt als auch indirekt über das Leistungsvertrauen die Schulnoten beeinflusst. Positiv erlebtes Lehrerengagement führt bei den Jugendlichen zu guten Noten in beiden Fächerbereichen und fördert ihr Leistungsvertrauen, welches seinerseits positive Effekte auf die Noten hat. Hohe wahrgenommene Konkurrenz in der Klasse führt hingegen zu schlechten Noten, allerdings wird dieser Effekt gemindert, wenn die Jugendlichen ein hohes Leistungsvertrauen aufweisen.

Auch für das Familienklima lassen sich derartige Einflüsse auf die Schulnoten, vermittelt über das Leistungsvertrauen, belegen. Das Mediatormodell zeigt, dass Geborgenheit und Hilfe in der Familie nicht direkt, sondern nur vermittelt über das Leistungsvertrauen die Schulnoten beeinflusst, während die elterliche Leistungserwartung sowohl direkt als auch vermittelt über das Leistungsvertrauen auf die Schulnoten wirkt. Hohe wahrgenommene Geborgenheit und Hilfe fördert das

Leistungsvertrauen, welches wiederum zu guten Noten führt. Hohe Leistungserwartung der Eltern führt hingegen direkt zu schlechten Noten. Dieser Effekt wird durch das Leistungsvertrauen nicht gemindert, was sich daran ablesen lässt, dass die totalen Effekte auf die Noten in den sprachlichen bzw. den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern substantiell sind.

In einer weiteren Analyse wurde die Schulfreude betrachtet. Das Mediatormodell zu den Effekten des Klassenklimas auf die Schulfreude – vermittelt über das Leistungsvertrauen – führt zu dem Ergebnis, dass hohes wahrgenommenes Lehrerengagement, Zusammenhalt in der Klasse und wenig Konkurrenz direkt zu hoher Freude führen und in gleicher Weise das Leistungsvertrauen beeinflussen, welches seinerseits wiederum einen positiven Effekt auf die Freude hat. Die totalen Effekte des Lehrerengagements und des Zusammenhalts in der Klasse auf die Schulfreude sind größer als die der Konkurrenz. Auch für dieses Modell gilt, dass die negative Wirkung der Konkurrenz in der Klasse auf die Schulfreude durch hohes Leistungsvertrauen gemindert wird.

Das Mediatormodell zu den Effekten des Familienklimas auf die Schulfreude – vermittelt über das Leistungsvertrauen – belegt, dass Geborgenheit und Hilfe in der Familie nur in geringem Maße die Schulfreude direkt beeinflusst, jedoch wird der positive Effekt der Geborgenheit und Hilfe vermittelt über das Leistungsvertrauen verstärkt. Hohe wahrgenommene elterliche Leistungserwartung, die bei niedrigem Leistungsvertrauen vermutlich als Leistungsdruck erlebt wird, beeinflusst die Schulfreude negativ, jedoch wird dieser negative Effekt durch das hohe Leistungsvertrauen vermindert. Die Schulfreude von Jugendlichen, die sich selbst viel zutrauen, wird also durch elterlichen Leistungsdruck nicht beeinträchtigt.

Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass die inneren Entwicklungsvoraussetzungen, hier am Beispiel des Leistungsvertrauens analysiert, die Wirkung der externalen Faktoren (Klassen- und Familienklima) auf die Ertragsvariablen Schulnoten und Schulfreude vermitteln. Als Mediatorvariable verstärkt das Leistungsvertrauen die positiven und mindert die negativen Effekte der schulischen und familiären Stützsysteme auf Schulerfolg und Schulfreude.

Sowohl die variablen- als auch die personenzentrierten Analysen legen somit nahe, dass das Aufeinandertreffen von äußeren Anforderungen und inneren Voraussetzungen sowie die erfolgreiche Bewältigung der altersspezifischen Herausforderungen ein hohes Maß an Komplexität aufweisen, das nur bedingt über eine globale These des „je mehr, desto besser“ fassbar ist. Selbstverständlich finden wir für diese These genügend Belege – wir haben jedoch auch guten Grund zur Annahme, dass die produktive Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben hinreichend differenziert betrachtet werden muss. Letztlich sind es die Jugendlichen selbst, die durch ihre aktive Auseinandersetzung (z. B. Einfordern von sozialer Unterstützung; Setzen von individuellen Prioritäten bei der Problembewältigung) zu dieser Differenzierung beitragen dürften.

5 Diskussion

Nur ansatzweise ist bislang die Identitätsbildung von Jugendlichen im Zusammenhang mit Superkonstrukten wie der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens, welche theoretisch besonders anschlussfähig an die Bildungs-, Schul- und Sozialisationsforschung zu jugendlichen Schülerinnen und Schülern, untersucht worden. Die AIDA-Studie hat hierbei Neuland betreten und zudem die theoretischen Prämissen dieser Konstrukte von Personalkompetenz in Mediatormodellen empirisch geprüft und validiert. Aus der Fülle der Befunde (vgl. detailliert und weiterführend König/Wagner/Valtin 2011) greifen wir hier diejenigen heraus, die auf problematische Aspekte bei der Entwicklung der Identität von Jugendlichen verweisen:

Während bei den im Rahmen von AIDA untersuchten Jugendlichen die Ich-Stärke relativ stark ausgeprägt ist, verfügt ein Viertel nur über eine niedrige Ich-Stärke. Diese Jugendlichen haben ein niedriges Selbstwertgefühl, schätzen ihr Aussehen und ihre soziale Akzeptanz bei Gleichaltrigen nicht positiv ein. Sie machen sich auch mehr Sorgen um die Schule, fühlen sich eher hilflos bei Leistungsanforderungen und nennen häufiger somatische Beschwerden. Es sind vor allem weibliche Jugendliche, die in allen drei Klassenstufen über eine niedrigere Ich-Stärke verfügen als männliche. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit anderen Studien (u. a.: Horstkemper 1987; Fend 2003; Trautwein 2003; Hascher, 2004).

In Bezug auf das Leistungsvertrauen zeigen rund drei Viertel der Jugendlichen niedrige Werte. Das Item „Ich möchte gern vor eine schwierige Aufgabe gestellt werden“ findet nur bei 25 Prozent völlige bzw. einige Zustimmung. Allerdings ist die Wertschätzung schulischer Leistungen, die wir auch zu diesem Superkonstrukt zählen, hoch. In der Schule erfolgreich zu sein, gut mitzukommen und gute Zensuren zu erreichen, ist für annähernd bzw. mehr als 90 Prozent der weiblichen und männlichen Jugendlichen gleichermaßen wichtig. Das entspricht auch einem Ergebnis der Shell Jugendstudie 2002. „Fleiß und Ehrgeiz“ wurde von 76 Prozent der Jugendlichen als wichtig erachtet, wobei sich beide Geschlechter in ähnlichem Maße als zielstrebig erwiesen (Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S. 149).

Sowohl bei der Ich-Stärke als auch beim Leistungsvertrauen bestehen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen. Dass die Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Determinante des Selbstbildes und der psychischen Stabilität ist, entspricht auch den Ergebnissen bisheriger Forschungen (u. a.: Horstkemper 1987; Fend 2003; Trautwein 2003; Hascher 2004; im Überblick: König/Wagner/Valtin 2011). Auch in Bezug auf das Leistungsvertrauen werden in der bisherigen Forschung vergleichbare Ergebnisse berichtet: Mädchen haben ein ungünstigeres Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung (Fend 1997) und niedrigere Werte in unserer Skala Erfolgszuversicht („Hoffnung auf Erfolg“). Mädchen sind stärker von Unsicherheit und Selbstzweifeln betroffen als Jungen, ein Unterschied zwischen den Geschlechtern, der sehr stabil bleibt und sich auch im Verlauf der Sekundarschule nicht wesentlich verändert. Derartige im Jugend-

alter bestehende Unterschiede in Ich-Stärke und Leistungsvertrauen zeichnen sich, wie unser Längsschnitt verdeutlicht, schon in der Kindheit ab. Bereits im Grundschulalter weisen Mädchen eine stärkere Leistungsangst und Misserfolgsschuld auf als die Jungen (Helmke 1997). In unserer Gesamtstichprobe schätzen Mädchen sich bereits in der 4. Klasse, als wir erstmalig Selbstwert und ihr Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung erfassten, ungünstiger ein und führen Misserfolge in höherem Maße auf die eigene mangelnde Fähigkeit zurück als Jungen (Wagner/Valtin 2003).

Problematisch erscheint, dass der Selbstwert bei den Jugendlichen stark von der Anerkennung durch andere Mitschüler und durch das Selbstbild des Aussehens abhängt, ein Befund, von dem auch andere Autoren (u. a. Asendorpf/van Aken 1993) berichten. Dass Attraktivität bzw. „toll aussehen“ einen hohen Stellenwert für Jugendliche hat, belegen auch Ergebnisse der 14. Shell Jugendstudie von 2002 (Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S. 77).

Beide Bereiche, die Zufriedenheit mit dem Aussehen und die Anerkennung durch die Mitschüler bzw. wichtige Personen im nahen sozialen Umfeld, sind auf lange Sicht keine verlässlichen Quellen für die Stützung eines autonomen Selbstwertgefühls. Die Anerkennung durch die Mitschüler muss in täglicher „Beziehungsarbeit“ erworben werden; zudem wird für alle Jugendlichen, die nach Klasse 10 die Schule verlassen, diese Bezugsgruppe wegfallen und die Anerkennung muss in neuen sozialen Netzen, die am Ausbildungsplatz oder im Berufsleben vorgegeben sind, erneut ausgehandelt werden. Auch die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und der körperlichen Erscheinung ist eine prekäre Quelle von Selbstwert, bieten doch Mode- und Kosmetikindustrie immer wieder neue und für den Großteil der Jugendlichen unerreichbare Schönheitsbilder an. Hinzu kommt, dass vor allem weibliche Jugendliche mit ihrem Aussehen sehr unzufrieden sind. Dies könnte eine der vielen Ursachen für ihren geringen Selbstwert sein.

Bedenklich stimmt angesichts der großen Bedeutung von sozialen Unterstützungssystemen für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen, dass nach ihrer Einschätzung die gefühlte Lehrerunterstützung – im Vergleich mit Familie und Klassenkameraden – am geringsten ist. Auch PISA 2000 ergab, dass in kaum einem anderen Land so wenige Jugendliche der Meinung waren, von ihren Lehrkräften eine individuelle Lernunterstützung zu erfahren wie in Deutschland (OECD 2004, S. 241) – ein Ergebnis, das die OECD (2001, S. 162) veranlasste anzunehmen, unterstützendes Verhalten sei in einigen Ländern kein besonders wichtiger Bestandteil der Professionalität von Lehrkräften. Erfreulicherweise zeigen die PISA 2009-Ergebnisse positive Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf (vgl. detailliert König/Wagner/Valtin 2011, S. 386).

Zu diskutieren ist der Befund, dass in der AIDA-Studie der Selbstwert in nur geringem Zusammenhang mit den Variablen des Leistungsvertrauens steht. Fend (1997) berichtete aus seinen älteren Studien deutlich höhere Korrelationen um .48 zwischen Selbstwert und Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung).

Da in der AIDA-Studie bei den Jugendlichen ebenfalls nur geringe Zusammenhänge zwischen Selbstwert und Noten bestehen (siehe: König/Wagner/Valtin 2011, S. 394 ff.), könnte eine Erklärungsmöglichkeit darin zu suchen sein, dass Jugendliche heute ihren Selbstwert stärker vor einem Leistungsvergleich mit anderen schützen und sich hinsichtlich ihrer Ich-Stärke schonend verhalten. Fend hat in seinem Konstanzer Längsschnitt vor allem bei den Gymnasiasten eine allmähliche Entkoppelung von Durchschnittsnoten und allgemeinem Selbstwertgefühl beobachtet: „Damit wehrt besonders die intelligenteste Schülergruppe eine Schädigung des Selbstwertgefühls durch potentiell kränkende Leistungsbeurteilungen erfolgreich ab“ (Fend 1997, S. 260). In der AIDA-Studie ist dies bei Jugendlichen aller Schularten der Sekundarstufe zu beobachten. Für einen Prozess der allmählichen Entkoppelung bzw. Immunisierung spricht auch, dass die Korrelationen zwischen Zensuren und Selbstwert in der Grundschule höher sind als in der Sekundarstufe (Wagner/Valtin 2004). Mit zunehmendem Alter gelingt es den Jugendlichen besser, ihr Selbstwertgefühl vor schulischen Misserfolgen zu schützen. Da Fend (1997) und vor allem Horstkemper (1987) in ihren schon länger zurückliegenden Studien höhere Zusammenhänge zwischen Noten und Selbstwert feststellten als wir, ergibt sich die Frage, ob sich tatsächlich die Jugendlichen heute stärker als 20 Jahre zuvor gegen eine schulische „Leistungsverurteilung“ wehren, die von vielen ohnehin als willkürlich empfunden wird (siehe hierzu weitere Ergebnisse in: König/Wagner/Valtin 2011, S. 391 ff.). Wie auch immer, diese Immunisierung enthält auch die edle und tröstliche Erkenntnis, dass „Noten nicht als Indikator für den Wert eines Menschen anzusehen sind“ (Fend 1997, S. 262).

Abschließend seien zusammenfassend Desiderata benannt, die Anregungen für zukünftige Forschung geben können. Die Durchführung der AIDA-Studie liegt etwa zehn Jahre zurück und ihr Fokus auf Berliner Jugendliche zieht den Bedarf nach aktuelleren und ggf. überregionalen Daten zur leistungsnahen Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen nach sich. Aufgrund verschiedener Einschränkungen des Feldzugangs konnten in AIDA u. a. keine Leistungstests eingesetzt werden, sodass eine Erweiterung der Erhebungsinstrumente durch kognitive Merkmale der Jugendlichen die Bearbeitung wichtiger Fragestellungen zum Verhältnis von psychosozialen und kognitiven Merkmalen eröffnen könnte. In diesem Zusammenhang wären auch weitere personenbezogene (wie z. B. Migrationshintergrund) oder schulbezogene Informationen (z. B. Schulqualität) wichtig, um dem seither erfolgten demographischen und schulstrukturellen Wandel angemessen zu berücksichtigen. Es bleibt zu wünschen, dass zukünftig zu den zyklischen, groß angelegten Schulleistungsmessungen wie PISA die Erkenntnislage zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen weiter ausgebaut und in aufwändigen, aber relevanten Längsschnittuntersuchungen weiter verfolgt wird.

Literatur

- Asendorpf, Jens; van Aaken, Marcel (1993): Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, S. 64–86
- Buhrmester, Duane; Furman, Wyndol (1986): The changing functions of friends in childhood. In: Valerian Derlega; Barbara Winstead (Eds.): *Friendship and social interaction*. New York: Springer: S. 41–62
- Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bd. IV. Bern: Huber
- Fend, Helmut (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Hascher, Tina (Hrsg.) (2004): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung* 10. Bern: Haupt Verlag
- Heckmann, James; Stixrud, Jora; Urzua, Sergio (2006): The effects of cognitive and non cognitive abilities on labourmarket outcomes and social behaviour. In: *Journal of Labor Economics*, 24, S. 411–482
- Helmke, Andreas (1997): Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Franz E. Weinert; Andreas Helmke (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 59–76
- Horstkemper, Marianne (1987): *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Weinheim: Juventa
- Jerusalem, Matthias (1983): Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie. Berlin: Freie Universität
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robusten Materialismus*. Frankfurt a. M.: Fischer
- König, Johannes (2006): Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern der Klasse 7 und 8. Duisburg: WiKu-Verlag
- König, Johannes (2009): Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, S. 41–52
- König, Johannes; Wagner, Christine; Valtin, Renate (2011): *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung – Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann
- Lazarus, Richard; Folkman, Susan (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Nitzko, Sina; Seiffge-Krenke, Inge (2009): Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17, S. 69–81

- OECD (2001): Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000. Paris: OECD
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD
- Rosenberg, Morris (1965): Society and the adolescent self-image. Princeton University Press: Princeton
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin. Zugriff am 25.02.2011. Verfügbar unter http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf
- Seiffge-Krenke, Inge (1998): Adolescents Health. A developmental perspective. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Trautwein, Ulrich (2003): Schule und Selbstwert. Münster: Waxmann
- Wagner, Christine; Valtin, Renate (2003): Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, S. 27–36
- Wagner, Christine; Valtin, Renate (2004): Ihr müsst euch keine Sorgen machen – es geht uns gut! Gemeinsamkeiten und Unterschiede im subjektiven Wohlbefinden von West- und Ost-Berliner Schülerinnen der siebten bis neunten Klasse. In: Tina Hascher (Hrsg.): *Wohlbefinden in der Schule*. Bern: Haupt Verlag, S. 251–271

Schulische Rituale, szenische Arrangements und Performances

12

New Kids made in school?

Identitätsbildung im schulischen Ritual, in schulischen Performances und in szenischen Arrangements

Birgit Althans

1 Einleitung

Rituale und Ritualisierungen haben im Schulkontext nach wie vor große Bedeutung. Als „immaterielle Materialisation“ von Kultur¹, als Aufführung gesellschaftlich geteilter Regularien des Zusammenlebens, haben Rituale u. a. die Funktion, menschliches Verhalten zu formen, zu disziplinieren und zu kanalisieren. Das weiß nicht nur die Ritualtheorie (vgl. als Überblick: Wulf/Zirfas 2004), sondern das wussten auch die pädagogischen Konzeptionäre der Philantropien (Foucault 1983), die Reformpädagogik (Oelkers 1996; Baader 2005) und die mit ihr eng verknüpfte Landerziehungsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit ihrer stark von Ritualen durchdrungenen pädagogischen Praxis (Oelkers 2011), wie auch insbesondere die Propaganda des Faschismus (Gebauer 1990).

Die Berliner Ritualstudie untersuchte aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, dabei an die Ritualtheorien der Kulturanthropologie und Soziologie anschließend, Rituale und Ritualisierungen in einem Zeitraum von zehn Jahren (1999–2009) in den Sozialisationsfeldern Familie, Medien, Schule und Peergroups und dies in so unterschiedlichen Rahmungen und Gegenständen wie den alltäglichen Mikroritualen wie Familienmahlzeiten (Audehm/Zirfas 2001; Audehm 2007), dem Unterrichtsbeginn (Göhlich/Wagner-Willi 2001) oder in rituellen Medieninszenierungen (Bausch 2011); aber auch den großen Ritualen des Übergangs

1 Der Literaturwissenschaftler Terry Eagleton hat in „Was ist Kultur“ noch einmal die Transformationen des Kulturbegriffs in unterschiedlichen historischen und nationalen Kontexten nachgezeichnet und einleitend darauf hingewiesen, dass ‚Kultur‘ ursprünglich „einen ganz und gar materiellen Prozess“ meinte, „der dann metaphorisch auf den Bereich des Geistes übertragen wurde. Das Wort birgt daher in seiner semantischen Entfaltung den historischen Übergang der Menschheit von der ländlichen zur urbanen Existenz, von der Schweinezucht zu Picasso, von der Bodenbearbeitung zur Atomspaltung. Marxistisch gesprochen fügt es Basis und Überbau zusammen“ (Eagleton 2001, S. 7 f.).

auf der Makro-Ebene wie Einschulung (Zirfas 2004), Konfirmation (Audehm 2004; Tervooren 2004) oder LAN-Partys (Bausch/Jörissen 2004). In diesem Zeitraum zeigte sich bei der Untersuchung der verschiedenen Felder sowohl eine verstärkte Wahrnehmung der Bedeutung von Ritualen wie auch die den Ritualen und rituellen Sequenzen potentiell innewohnende große Flexibilität – gerade im Kontext schnell aufeinander folgender Schulreformen und immer heterogener werdenden Schulformen und Schülerschaft.

Die Untersuchung dieser hier beobachteten Entwicklungsprozesse war eng mit der neuen, aus den Sozial- und Kulturwissenschaften adaptierten Entwicklung, dem „performative turn“ verbunden. Dies führte für die Forschung in Bildungskontexten zu der Setzung einer „Pädagogik des Performativen“ (Wulf/Zirfas 2007), die Unterricht oder die Organisation schulischen Alltags um den Unterricht herum verstärkt als „schulische Performances“ wahrnehmbar machte und dabei an ältere Arbeiten zu theatralen Momenten des schulischen Unterrichts und seinen „szenischen Arrangements“ (Wellendorff 1974; Zinnecker 1978; Schultheis 1998; Göhlich 1999) anschließen konnte.

All diese Forschungen untersuchten jedoch schulische Rituale und schulische Performances im Wesentlichen als kollektive Formen der Vergemeinschaftung, wenn auch als Differenzbearbeitung. Christoph Wulf beschreibt dies in der Einleitung seiner ersten Publikation der Berliner Ritualstudie „Das Soziale als Ritual“:

„Rituelle Handlungen haben einen Anfang und ein Ende und damit eine zeitliche Struktur. Sie finden in sozialen Räumen statt, die sie gestalten. Rituelle Prozesse verkörpern und konkretisieren Institutionen und Organisationen. [...] Sie sind ostentativ und werden durch ihre jeweilige Rahmung bestimmt. In ihnen werden Übergänge zwischen sozialen Situationen und Institutionen gestaltet und Differenzen zwischen Menschen und Situationen bearbeitet“ (Wulf/Zirfas 2001, S. 8).

Die Perspektive einer individuellen Identitätsbildung im Ritual erscheint somit zunächst ungewöhnlich, wenn auch Audehm (2007) in ihren Untersuchungen familiärer Tischrituale gezeigt hat, dass sich hier nicht nur familiäre Generationen- und Machtbeziehungen manifestieren und präsentieren, sondern in den Praktiken und Gesten der Mahlzeiten vor allem Differenzbearbeitungen stattfinden. Aber in der Schule? Im schulischen Ritual? Tatsächlich eignet sich hier – das zeigt die soziologische Forschungstradition, die seit Georg Simmels die „Soziologie der Mahlzeit“ (1910) und seit Immanuel Kants „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (1800) die Kultur der Tischgemeinschaft untersucht – insbesondere das Ritual der Mahlzeit gleichermaßen zur Beschreibung von Sozialität wie Individualität. Denn, so Simmel, das Essen sei für den Menschen sowohl das „Egoistischste“, das am „unbedingtesten und unmittelbarsten auf das Individuum Beschränkte“ (Simmel 1957, S. 243), da niemand gleichzeitig das essen könne, was ein anderer isst; wie das „Gemeinsamste“ überhaupt, da alle Menschen essen müssten (vgl.

dazu Därmann/Lemke 2008; sowie Därmann 2011). Das gemeinsame Essen wird in dieser Ambivalenz zwischen Individuellem und Kollektiven somit zum elementaren Mittel, den sozialen Frieden herzustellen, was schon Kant mit seiner Konzeption der Tischgemeinschaft als „höchstem moralisch-physischen Gut“ (Kant 2000, S. 615 ff.) konstatierte. Kant wies jedoch auch auf die Bedeutung des gemeinsamen Essens in der Tischgesellschaft für die (intellektuelle) Identitätsbildung hin:

„Die beiden Arten des Gutes, das physische und moralische können nicht zusammen-gemischt werden; denn so würden sie sich neutralisieren und zum Zweck der wahren Glückseligkeit gar nicht hinwirken; sondern Neigung zum Wohlleben und Tugend im Kampfe miteinander, und die Einschränkung des Prinzips der ersteren durch das der letzteren machen *zusammenstoßend den ganzen Zweck des wohlgearteten, einem Teil nach sinnlichen, dem anderen aber moralisch intellektuellen Menschen aus [...]*“ (Kant 2000, S. 616, Hervorhebung B. A.).

Dieser Prozess der moralisch-physischen Vergemeinschaftung führte dann – so Simmel in Nachfolge Kants (ebd., S. 244 f.) – zu einer überpersönlichen Bedeutungsaufladung der Mahlzeit: Es wurde wichtig, wie die Tischgemeinschaft zusammengesetzt war (bei Kant „nicht unter der Zahl der Grazien und auch nicht über der Musen“ (ebd., S. 617)), welcher gemeinsame Ort und gemeinsame Zeit bestimmt wurden und wie sie sich als besondere Art der Geselligkeit von anderen Tischgemeinschaften abgrenzte. In Folge dieser kulturellen Aufladung wurde die Tischgemeinschaft zum Träger spezifischer Sitten, Rituale und Regeln. In der Mahlzeit als Institution sah Simmel so die Überwindung des Naturalismus des Essens (ebd., S. 246). Auch Pierre Bourdieu entwickelte in seiner frühen Arbeit „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (1982) am Beispiel der unterschiedlichen Praktiken rund um das Essen seine Theorie der Distinktionen.

Dennoch scheint dieses offensichtlich wichtige Ritual der durch individuellen Geschmack geprägten Vergemeinschaftung für den Kontext der (deutschen) Schule noch kaum entdeckt: Das schulische Mittagessen wurde bisher wenig erforscht. Deshalb sollen in diesem Beitrag zunächst die Identitätsbildungen im schulischen Ritual und in schulischen Performances anhand des Beispiels der Mittagessenssituation im Ganztagsbereich untersucht werden (2.). Anschließend soll der in der deutschen Schulforschung seit Wellendorf (1974) etablierte Begriff des „szenischen Arrangements“ anhand eines aktuellen Beispiels aus der angelsächsischen Schulforschung aufgefrischt werden, theoretisch gerahmt durch die Perspektiven gender studies im Kontext des „new material feminism“ und der damit verbundenen „post-human performativity“ (3.).

2 Übergangsgestaltung und Differenzbearbeitung: Das schulische Ritual und schulische Performance des Mittagessens

Das schulische Mittagessen stellt für Schulen, die sich erst seit Kurzem, im Kontext der verschiedenen Ganztagsschulreformprogramme der Bundesländer, mit dieser Thematik beschäftigen, ein erhebliches Problem dar – so die Ergebnisse eines kürzlich beendeten, vom BMBF geförderten Projekts „Erwartungen, Praktiken und Rituale, Explorationen des Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich (am Beispiel von Ernährung)“. Das Forschungsprojekt arbeitete mit einem mehrdimensionalen Zugang, der die Gestaltung von Essenssituationen in Grundschulen durch das professionelle Personal im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen untersuchte, in denen das warme Mittagessen bereits seit längerer Zeit etabliert war. Mittels Gruppendiskussionen wurden einerseits Erkenntnisse über implizite, handlungsleitende Wissensbestände der Akteure/-innen im Feld gewonnen und dabei mit expliziten Aussagen zu Erwartungen an die Essenssituation abgeglichen; zum anderen wurden die konkreten Handlungspraktiken derselben Akteure im Feld ethnographisch und kamera-ethnographisch beobachtet und beschrieben bzw. filmisch dokumentiert. Dies ermöglichte einen differenzierten Blick auf die verschiedenen vorschulischen und schulischen Essensinszenierungen und -ritualisierungen und ihnen zugrunde liegende Orientierungen und Handlungspraxen, die Aufschluss über deren Position im neuen Ganztagsschulangebot gaben.

Während das gemeinsame Mittagessen in den von uns² untersuchten, mit den Grundschulen kooperierenden Kitas als Inszenierung der Tischgemeinschaft und das Ritual des gemeinsamen Mahls regelrecht zelebriert wurde, stellte es für die von uns untersuchten Schulen ein Problem, eine Unterbrechung schulischer Routinen dar:

„Das bisher erhobene Material deutet an, dass die eingeforderten neuen Angebote der Ausgabe und Organisation von Speisen in den Schulen zu einer Irritation im professionellen Selbst- und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte führt, die gerade in den Praktiken des Inszenierens des Essens sichtbar werden: Neben dem Unterrichten, der reinen Wissensvermittlung, rückte der Umgang mit dem Essen die Körper von Lehrpersonen und SchülerInnen, den sie umgebenden Raum als ‚Lebens-Raum‘, emotionale und soziale Komponenten und Kompetenzen des Lehrerberufs sowie seine damit verknüpften Geschlechterinszenierungen in den Fokus. [...] Essen wurde von den LehrerInnen in den Grundschulen als zusätzliche, störende ‚andere Praxis‘ und noch nicht – wie in Kitas – als neuer Bildungsstandard begriffen. Das für den Ganztags-

2 Unter Mitarbeit von Friederike Schmidt, Marc Tull und Bina Mohn, Projektleitung von Birgit Althans.

bereich der Grundschule bildungspolitisch verordnete ‚Neue‘ stellt sich dabei teilweise als ‚Verdrängtes‘ der deutschen Bildungshistorie (Schulspeisungen nach dem Krieg, Mahlzeiten als reformpädagogische Landerziehungsheimpraxis, EU-Schulmilchprogramm) dar: Schule sprang als Verteilungsinstanz für Nahrung ein, wenn es nötig war, und zog sich nach Krisenende sofort wieder daraus zurück. Aktuell stellen Essensangebote eine neu zu implementierende Care-Verpflichtung für die Schule dar“ (Althans und Tull 2013, S. 195 f.).

2.1 Das Mittagessen als schulische Performance: Inszenierung irritierter pädagogischer Professionalität und die Hervorbringung von Peer-Identitäten

In den Beobachtungen des Essens-Projekts kam es in der Situation des Mittagessens wiederholt zu stark präventiv operierenden Interventionen seitens des pädagogischen Personals. Während die SchülerInnen gerade in der Situation der Mahlzeit in der Mensa oder Kantine in ihren individuellen Äußerungen durch massive Disziplinierungen eingeschränkt und zu einem, in kleinen Gruppen – tatsächlich Kants Regeln der angemessenen Zahl von Personen einer Tischgesellschaft entsprechend – zur Essensentgegennahme der Kantine schreitenden, „Kollektivkörper“ wurden, um die für sie in individuellen Portionen auf den Teller gefüllte Mahlzeit entgegen zu nehmen, traten die individuellen Praktiken der PädagogInnen um die Nahrungsausgabe umso mehr und eher ungewollt in den Vordergrund. Die LehrerInnen disziplinierten die SchülerInnen in der Kantinensituation mit erhobener Stimme und deutlicher Gestik – den Zeigefinger vor dem Mund –; sie selbst aßen im Stehen oder gar nicht. Sie versuchten sich so – anders als die Erzieherinnen in der Kita, die meist zusammen mit den Kindern aßen – in ihrem eigenen Essverhalten von der öffentlichen Situation des Mittagessen-Rituals abzugrenzen. Sie zeigten so weniger die Entspanntheit der Situation, die sie selbst in den Gruppendiskussionen mit dem schulischen Mittagessen verbanden, sondern agierten meist angespannt, insbesondere ihre disziplinierende Funktion in der Inszenierung des Rituals betonend. Die Mittagessenssituation in der Schule stellte sowohl für SchülerInnen wie auch für die sie beaufsichtigenden LehrerInnen eine vom Unterricht stark differierende Praktik dar und verlangte deshalb von den Professionellen, so zeigten insbesondere die teilnehmenden Beobachtungen³, ein hohes Maß an Organisation, welches manchmal fast militärisch anmutete.

Die Beobachtungen gingen dabei schnell über die Nahrungsaufnahme hinaus und nahmen zusätzlich die Vor- und Nachbereitung des Essens und den rituellen Beginn der Mahlzeiten mit in den Blick. Räumliche und zeitliche Möglichkeiten

3 Das folgende Material geht auf Beobachtungen von Marc Tull zurück.

sowie die Ausstattung zur Essenszubereitung spielten bei der Gestaltung der Situation eine erhebliche Rolle und beeinflussten den organisatorischen Ablauf, wie im Folgenden deutlich wird. Vor Beginn der Mahlzeit muss zunächst eine Essensgruppe formiert und bewegt werden:

Abbildung 2.2 Ablauf der Essenssituation in einer Beispieleinrichtung:

1) Ankündigung der Essenssituation	12) Guten Appetit wünschen
2) Aufstellen am Klassenraum	13) Hauptgang essen
3) Umziehen	14) Abräumen
4) Händewaschen/Toilette	15) Nachtisch verteilen
5) Aufstellen auf dem Schulhof	16) Nachtisch essen
6) Spazieren zum Kantinengebäude	17) Abräumen
7) Aufstellen vor dem Gebäudeeingang	18) Eindecken für die nächste Klasse
8) Eintritt in das Gebäude und Weg zur Kantine	19) Einkleiden
9) Verstauen der Jacken, etc.	20) Aufstellen am Ausgang des Speisesaals
10) Platznehmen im Speisesaal	21) Spazieren zur Schule
11) Organisation der Essensausgabe	22) Verbleib auf dem Schulhof/Wiedereintritt in die Klasse

Die SchülerInnen wurden so in der schulischen Mittagessenssituation, das zeigte der Vergleich mit den Kitas, die in ihren Tischritualen die Gemeinschaftsbildung ebenso wie die Artikulation individueller Bedürfnisse betonten, sowohl durch die Praktiken des „Aufmarschierens“, wie auch der immer gleichen Portionierung des jeder/m zugeteilten Essens mittels einer Kelle, dezidiert zu „Gleichen“ gemacht. Sie verloren bei der Essenszuteilung ihre individuelle Identität. Sie wurden, anders als während der Interaktion im Klassenzimmer, die ja stets an der individuellen Leistungsbewertung orientiert ist, in der Essenssituation zu einer zu versorgenden, abzufütternden Masse, in der alle die gleiche Portion zugeteilt bekamen. Individuelle Differenzierungen in der Schlange vor der Essensausgabe wurden nur durch Ermahnungen der Lehrpersonen, die auffälliges Verhalten zu regulieren und einzudämmen suchten, oder durch Exklusionen, durch körperliche Absonderungen aus der Schlange und Aufstellen an anderen Orten der Essensausgabe deutlich. Das Anstellen am anderen Ort markierte Nahrungsmittelunverträglichkeiten oder -verbote, die religiös oder durch die familiäre Ess-Ethik (vegane oder vegetarische Esskultur) bedingt waren und konnte so auch eine Stigmatisierung und eine kurzfristige Exklusion aus der Gemeinschaft darstellen.

2.3 Eine andere Perspektive: Hervorbringung von Peer-Culture beim Essen

Schütz kommt in ihrer Untersuchung schulischer Mittagessensgestaltung im Rahmen der LUGS-Studie (Kolbe et al. 2009; Reh/Fritzsche et al. 2014) zu anderen Ergebnissen. Sie beobachtete, dass das schulische Mittagessen in der Kantine gerade bei älteren Schülern in der Sekundarstufe zu Inszenierungen von Peer-Culture werden konnte, indem die gereichten Essen dazu genutzt wurden, individuelle Vorlieben oder Abneigungen – Geschmack als ästhetische Urteilskraft – zum Ausdruck zu bringen. Auch Zirfas stellt bei seinem Überlegungen zur Bildung des Geschmacks in der Tischgesellschaft fest:

„Geschmack ist ästhetische Kompetenz – das Feststellen und Reflektieren einer schmeckenden Unterscheidung. [...] Im Geschmack verständigt man sich zugleich über soziale wie individuelle Werte und Bedeutungen, über Sinnlichkeiten und Ästhetik, über Natürliches und Kulturelles. Geschmack ist *die* leiblich-kulturelle Schlüsselstelle für Differenz und Identität. Mit ihm lässt sich festhalten, wer man ist – indem man z. B. danach sieht, was und wie man isst – und inwiefern man sich von anderen – und deren Nahrungsmitteln und Essverhalten unterscheidet“ (Zirfas 2011, S. 23 f.).

Diese Aufführung eigener „Ess-Identität“ ermöglichte es den von Anna Schütz beobachteten Jugendlichen auch gezielt mit Tisch-Gruppen des anderen Geschlechts in Interaktion zu treten und über das Essen die eigene Geschlechter-Inszenierung ins Spiel zur Aufführung zu bringen:

„So bringt Thomas mit seiner Aussage ‚neue info. das essen hier schmeckt ekelich‘ seine persönliche Meinung im Duktus einer offiziellen Mitteilung zu dem an diesem speziellen Ort angebotenen Essen zum Ausdruck, das er als unzumutbar bezeichnet (‚ekelich‘). Er nutzt die Speise, um an ihrem Beispiel persönliches Empfinden zu artikulieren und sich dabei öffentlich vor Zeugen (Forscher, Kamera und Mikrofon) auch von der Institution abzugrenzen. [...] Es zeigt sich, dass die Schüler auf die nicht pädagogisch vorstrukturierte Situation mit eigenen Routinen reagieren und somit eine Situation erzeugen, die sie verlässlich jeden Tag aufs Neue wieder herstellen. [...] Die Schülerinnen und Schüler nehmen dabei viel Platz für sich ein, agieren miteinander über weite Strecken, sprechen laut, in dem durch Regeln offensichtlich wenig regulierten Raum; sie füllen Raum und Zeit mit ihren Themen und nutzen sie, um auszuhandeln, wer wie zu wem steht. Die Nahrungsaufnahme spielt dabei eine nebensächliche Rolle. Das zeigt sich auch darin, dass die individuelle Aufenthaltsdauer in der Mensa bei vielen Schülern und Schülerinnen nur ca. fünf Minuten beträgt, und damit von ihnen auffällig kurz gehalten wird“ (Schütz 2014, S. 7).

Schütz rekurriert dabei auf Ergebnisse amerikanischer Studien wie die Langzeitstudie von Eder et al. (1995), die in den USA u. a. in lunchrooms an Junior High Schools Gespräche und Gruppenkonstellationen ethnographisch erforschten und „die rituellen Praktiken des gegenseitigen Austauschens, Lästerns und Ärgerns“ der Schülerinnen und Schüler unter die Bedeutung solcher Kommunikationen für die Sozialisation untersuchten sowie geschlechterspezifische Vergemeinschaftungspraktiken wie gegenseitige Provokation und Beschimpfung unter Jungen und Lästern unter Mädchen aufspürten (zit. n. Schütz 2014, S. 3).

Das so in den informellen, unterrichtsfernen Interaktionen beim Mittagessen praktizierte und in der Situation verstärkte Lästern hat generell einen starken Einfluss auf die Peer-Culture. Dies zeigen auch aktuelle Studien von Mara von Salisch in der PIN-9-Studie, die den Einfluss des Ganztagsangebots auf die Peer-Culture untersuchte und ebenfalls feststellte, dass das Lästern geschlechtsspezifische Vergemeinschaftungen verstärkte und lästernde Mädchen sogar eher Freundschaften schlossen als andere (Salisch et al. 2013; Kanveski/Salisch 2011). Die informelle, flexible Struktur des Mittagessen-Rituals in der Ganztagschule und die eigenständige Peer-Culture, die es befördert, scheinen hier nahtlos an die älteren kulturwissenschaftlichen Untersuchungen zu jugendkulturellen Bräuchen und damit verbundenen geschlechtsspezifischen Interaktionen anzuknüpfen (Medick 1982; Althans 2000; Casanova 2007)⁴. Dabei befördern, ähnlich wie bei den jugendkulturellen Praktiken in der frühen Neuzeit, offensichtlich die Rahmung der Situation als „anderer Ort“ in der Schule wie auch die Disziplinierungen der Lehrerschaft (= Obrigkeiten) die Ausprägung einer widerstehenden, parodistisch agierenden Peer-Culture und deren unterschwellige, implizite Verhandlungen geschlechtlicher Attraktivität. Insgesamt ist Anna Schütz zuzustimmen, wenn sie konstatiert:

„In seiner Bedeutung für das schulische Leben und die schulische Gemeinschaft, für Erziehungsprozesse und Sozialisationsprozesse der Individuen im Sinne von In- und Exklusion ist das Mittagessen als ein nicht zu vernachlässigendes Handlungsfeld zu sehen. Durch einen unzureichend konzeptionierten, rein pragmatischen Vollzug von institutionellen Verpflegungsroutinen werden möglicherweise Chancen vergeben“ (Schütz 2014, S. 13).

Dabei gäbe es genügend diskursive Anknüpfungspunkte, die Mittagsmahlzeit an die Bildungstraditionen der Aufklärung anzuschließen, an die weiter oben schon

4 So stellten etwa bis Anfang des 20. Jh. die Interaktionen waschender Frauen am Waschplatz voll sexueller Anspielungen und Rügebräuchen zugleich Informationen und Initiationen für junge Mädchen beim Eintritt in die Pubertät dar (Verdier 1982; Althans 2000), oder die Arbeitsgeselligkeiten der dörflichen und städtischen Spinnstuben in der frühen Neuzeit einen Ort dar, in dem weniger die Arbeit als vielmehr die erotischen Anbahnungen, artikuliert in Hänseleien und Spottliedern und -gesten, fokussiert wurden (Medick 1982; Casanova 2007).

zitierte Idee der Tischgesellschaft als „höchstes moralisch-physisches Gut“ bei Kant (Kant 1800/2000); an Schleiermachers „Kunst der Geselligkeit“ und „kleine Bühne der Konversation“, in die wiederum der Neo-Kantianer Simmel seine „Soziologie“ der Mahlzeit“ (1910) stellte, bis hin zu Därmann und Lemkes aktuellen Rekonstruktionen des philosophischen Konzepts aus kulturwissenschaftlicher und „ess-ethischer“ Perspektive (Därmann/Lemke 2008). Gerade auch aus aktueller sozialwissenschaftlicher und bildungspolitischer Perspektive böte das Essen eine einfache und zwanglose Möglichkeit, soziale und demokratische Kompetenzen entspannt zu vermitteln (Allmendinger 2012). Zudem böte sie, wie Zirfas gezeigt hat, einen Ort der ästhetischen Geschmacksbildung und ermöglicht SchülerInnen so eine Ausformung individueller Identität im Kollektiven. Das Schulesse könnte als schul- und lernkultureller „third space“ (Bhabha 2000; Idel et al. 2012) aufgefasst werden, der „Übergänge zwischen festen Identifikationen“, „Differenz ohne eine übernommene Hierarchie“ ermöglicht, oder als „zwischen-räumliche Zukunft zwischen den Ansprüchen der Zukunft und den Bedürfnissen der Gegenwart“ (Bhabha 2000, S. 327) fungiert.

3 Szenische Arrangements als Hervorbringung von Geschlechteridentität in Lehr-Lern-Situationen: Die Rolle der Dinge

Trotz dieses hohen Potentials der Mittagessenssituation als schulisches Ritual und als schulische Performance muss konstatiert werden, dass sie im Bewusstsein von Schüler- und Lehrerschaft eher am Rande des schulischen Alltags verortet wird. Zentral für die schulische Interaktion und die damit verknüpften Identitätsbildungsprozesse ist jedoch immer noch der Unterricht. Im Folgenden soll dies aus einer neuen methodologischen Perspektive – als posthumanist performativity (Barad 2003) heraus als Zusammenspiel – szenisches Arrangement – von menschlichen Körpern mit für die Unterrichtssituation signifikanten Dingen beschrieben werden. Mit dieser Perspektive geht Taylor in ihrer Interpretation einer Inszenierung von Unterricht über Franz Wellendorfs Konzept des „szenischen Arrangements“ hinaus, auf das von Wulf und Zirfas (2007) in ihrer „Pädagogik des Performativen“ Bezug genommen wurde:

„Wellendorf recurriert mit dem Begriff der Inszenierung auf ein In-Szene-Setzen, das mit dem Konzept des sozialen Handelns verknüpft ist. In der Verbindung mit G. H. Meads symbolischen Interaktionismus, E. Goffmans Soziologie des szenischen Selbst und A. Lorenzers Psychoanalytik des szenischen Verstehens erscheinen für Wellendorf schulische Rituale und Handlungsformen als inszenierte Anerkennungsformen ideologischer Herrschaftsstrukturen. In Szenen gehen individuelle Bedürfnisse, Raum- und Zeitstrukturen, Rollen, Dinge und Interaktionen in einen Zusammenhang mit

dem Sinngehalt einer Szene ein. Deutlich wird dabei, dass es die szenischen Rahmenbedingungen sind, die letztlich erzieherisch wirksam sind: Nicht *das* Leben, sondern die jeweilige szenische Gesamtkonzeption bildet. Die in eine Szene eingehenden Momente der Zeit- und Raumstrukturierung, der Tätigkeiten, Personen und Gegenstände, erzeugen eine pädagogische Atmosphäre, die aufgrund ihrer mimetischen Verdichtung erzieherische Wirkungen besitzt“ (Wellendorf zit. in Wulf/Zirfas 2007, S. 25).

Taylor dagegen interessiert sich insbesondere für die Dynamiken der Materialität der Dinge in Klassenzimmern, die post-humanen Akteure, die sie in ihrer Beschreibung in intra-aktive Prozesse mit humanen Akteuren, Lehrpersonen und ihren SchülerInnen verwickelt sind. Ich zitiere dabei im Folgenden aus einer 2013 in „Gender and Education“ veröffentlichten Studie von Carol A. Taylor zu Identitätsbildungsprozessen im Zusammenspiel mit Dingen in Schulen⁵. Taylor (2013) zeigt ihr Vorgehen hier exemplarisch anhand einer ethnographischen Fallstudie einer Unterrichtssituation in einer Oberstufenklasse (sixth form colleges) in Südost-England:

„The article draws new attention to how objects, bodies and spaces do crucial but often unnoticed performative work as vital materialities within the classroom. [...] My central argument is that bringing to the fore how material things act on and with us reveals educational practices to be a constellation of human-nonhuman agencies, forces and events“ (ebd., S. 688 f.).

Beobachtet wird der Soziologie-Unterricht eines charismatischen, mit seinem Unterrichtsstil die Aufmerksamkeit seiner Schüler offensichtlich fesselnden Lehrers, genannt „Malky“, in der Oberstufe. Taylor beschreibt zunächst das szenische Arrangement der Möbel im Klassenraum und die dominante Rolle, die der Stuhl des Lehrers bei der Erzeugung von Generationendifferenz und Top-Down-Hierarchien zwischen Lehrer und SchülerInnen spielt: Während der Lehrer auf einen distinktiert wirkenden, schwarzen Bürostuhl mit blitzenden Chromteilen, verstellbarem Rückenteil und Rollfunktion sitzt und damit vor der Klasse agiert, sitzt die Schülerschaft in fester Sitzordnung – an Tischen, die zu einem Quadrat angeordnet wurden, und auf orangefarbenen Stühlen ohne bewegliche Rückenlehnen. Während so schon der Raum mit seiner Tischanordnung den Lehrer zur zentralen Person machte, der die „action zone“ vor der Klasse kontrolliert, erlaubte ihm der Stuhl darüber hinaus, sich entspannt zurückzulehnen, zu kippen, sich zu räkeln und hin und her zu rollen:

5 „The empirical data I draw of were part of a wider ethnographic case study of the strategies sixth form students deploy in forming their identities in relation to A Level curriculum subjects, knowledge hierarchies, pedagogic practices and spatial formations, both inside and outside their college location“ (Taylor 2013, S. 691).

„The chair and his body formed a human nonhuman assemblage which freed him up to glide, slide, spin, twirl, tilt, lean, roll, and spring. The vitalism of both chair-body assemblage created momentary eruptions in the lessons [...] which disrupted traditional notions of how teachers sit, stand and physically behave as, for example, when chair-and-Malky whizzed to the computer to display a powerpoint in which ‚Max (Weber) goes walkabout‘, or when Malky leaned back in the chair to the tipping point [...] The variability, flexibility and mobility instantaneously enacted by the teacher’s chair-body assemblage contrasted markedly with the obdurate materialities of the students chairs and desks, the walls with their posters of the ‚founding fathers‘ of Sociology, windows and classroom door which Malky closed with a flourish at the start of the lesson“ (ebd., S. 693).

Dass die „intra-active“ Beziehung zwischen Lehrer und Stuhl, mit der auf eine räumlich autoritäre Weise eine souveräne, urban anmutende Unterrichtspraxis etabliert wurde (die die SchülerInnen offensichtlich gut unterhielt, obwohl mit genau diesen Praktiken die Differenz und Hierarchie zwischen Lehrer und SchülerInnen unterstrichen wurde), auch eine mehr als implizite Gender-Inszenierung von Lehrerprofessionalität beinhaltet, wurde der Beobachterin im szenischen Arrangement einer weiteren Unterrichtsstunde deutlich. Malky nutzte hier den im Klassenzimmer bereit stehenden Flipchart und zog ihn mit dem Kommentar „Come here, Sheila“ in den Frontalbereich vor der Klasse herein. Die Adressierung und Anthromorphisierung des Gegenstands mit dem weiblichen Vornamen ‚Sheila‘ – in Australien Taylor zufolge eine beleidigende Bezeichnung für Frauen (Taylor 2013, S. 695) – stellte nicht nur eine unterhaltsame Episode im Unterricht dar, sondern inszenierte auch ein hierarchisches Geschlechterverhältnis – mit Dingen. Der Flipchart stand dienstbereit im Hintergrund und wurde durch die Adressierung mit dem weiblichen Namen quasi zur Assistentin eines Showmasters, zum weiblichen humanen Akteur transformiert. In seiner so erzeugten doppeldeutigen Funktion als „unbeschriebenes Blatt“ wird der Flipchart namens Sheila herangezogen, wenn es die Inszenierung Malkys pädagogischer Autorität verlangt – wobei sich letzteres mit diesem „In-Szene-Setzen“ eines fiktiven weiblichen Gegenübers damit zugleich, darüber hinaus, als männliche Geschlechtsidentität markiert.

In den Reaktionen der weiblichen, in dieser Klasse zahlenmäßig überlegenen Schülerschaft wurde deutlich, dass die Botschaft der impliziten Inszenierung hegemonialer Männlichkeit verstanden wurde und auf die Identitätsbildungsprozesse wirkte. Es kam zur Gegeninszenierung: Eine der SchülerInnen erschien eines Tages mit einem T-Shirt zum Unterricht, auf dem in Brusthöhe „If these were brains I’d be a genius“ (Taylor 2013, S. 698) stand. Ein deutlicher Protest, unklar, ob generell gesellschaftlich gerahmt, oder spezifisch auf die unterschwelligen Anspielungen des Unterrichts bezogen. Der Lehrer reagierte, indem er die Schülerin fortan nur noch mit „Brains“ – Gehirne, im Plural – anredete bzw. aufrief. Tay-

lor interpretiert dies als „intra-aktive“ Verbindung, die die Schülerin mit ihrem T-Shirt einging, um eine Aussage in Bezug auf die verschiedenen Inszenierungen hegemonialer Männlichkeit ihres Lehrers in Verbindung mit pädagogischer Autorität eindrucksvoll zu platzieren. Sie sieht dies zudem als intra-aktives Zusammenspiel einer kognitiven Reaktion auf feministische und postfeministische Diskurse und der stummen Aussagekraft eines Kleidungsstücks:

„That such naming is a form of gendered ‚power over‘ [...] is obvious but how does this ‚power over‘ do its work materially? [...] The student choose to wear this t-shirt with its material alliance of breast-brains-genius, and this prompts me to suggest that what this t-shirt seeks to do is entangle feminist with post-feminist discourses in a materiality which knowingly sexualises the feminist body as a paradoxical means to demonstrate sexual and intellectual autonomy under/from the male gaze“ (ebd., S. 699).

Denn das T-Shirt war nicht nur beschriftet, sondern muss auch im Kontrast – oder vielmehr: in „intra-action“ – zu der immer seriösen, korrekten Kleidung des Lehrers gesehen werde, der sich stets im dunklen Anzug mit Krawatte und perfektem Haarschnitt vor der Klasse präsentierte. Überspitzt ließe sich hier formulieren, dass hier die Dinge den Strauss ausfechten.

Taylor verdeutlicht so in ihren Beschreibungen ihre These, dass im Unterricht keineswegs nur die menschlichen Akteure agieren, sondern vielmehr ein hohes Maß ihrer Wirkung auf andere der „Mitsprache“ der Dinge, der post-humanen Akteure verdanken, mit denen sie, wie in den Beispielen von Stuhl, Flipchart und Kleidung deutlich wurde, eine enge Verbindung eingehen. Taylor zeigt zudem, dass die Unterrichtssituation und ihre Atmosphäre maßgeblich durch die implizite, nicht im Vordergrund stehende Performance der Dinge geprägt werden, die keineswegs nur Teil der menschlichen Interaktionen sind. Sie können menschliche Interaktionen unterstützen, aber auch konterkarieren. Wie schon im obigen Abschnitt, der schulischen Rituale und schulischen Performances im Kontext der Mittagessenssituation gewidmet war, wurde auch in der Beschreibung des szenischen Arrangement des Unterrichts deutlich, dass gerade stark hierarchisch geprägte, die Generationendifferenz betonende Inszenierungen pädagogischer Autorität, oder auch massive Disziplinierungen die Äußerungen der Peer-Culture der SchülerInnen eher befördern und zur Artikulation provozieren als sie unterdrücken. Eng damit verknüpft scheinen damit die Prozesse der individuellen Identitätsbildung im Rahmen der Schule.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die hier präsentierten aktuellen Studien zu schulischen Ritualen im Unterricht – und um das Unterrichtsgeschehen herum – zeigen, dass Prozesse jugendlicher Identitätsbildung in der Schule stark durch offensichtlich unintendierte Effekte der schulischen Performances des professionellen pädagogischen Personals und dessen szenischen Arrangements angeregt werden. Gerade die Versuche, das szenische Arrangement des Unterrichts

oder auch der Essenssituation zu kontrollieren und stark disziplinierend zu agieren, verstärkte die Wirkung der „Materialitäten“ des Unterrichts und provozierte „traditionelles jugendliches Freizeitverhalten“, Lästern, Schäkern und sexuelle Provokationen. Zudem wurde deutlich, wie wichtig auch für die Ausprägung der jugendlichen Identitätsbildungsprozesse ihr Agieren mit den Dingen – dem Essen, der Kleidung – wurde. Ausblickend scheint es deshalb überaus fruchtbar, im Kontext der Ritual- und Performativitätsforschung und der qualitativen Unterrichtsforschung, die Perspektive der Posthuman Performativity, die Performativität der Dinge einzubeziehen.

Literatur

- Allmendinger, Jutta (2012): Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Pantheon
- Althans, Birgit (2000): Der Klatsch, die Frauen und das Sprechen bei der Arbeit. Frankfurt a. M.: Campus
- Althans, Birgit; Tull, Marc (2013): Irritierte Routinen: Essensangebote als Innovation in Ganztagsgrundschulen?! Eine empirische Untersuchung von Essenssituationen im Primarbereich. In: Maria Weber; Michael Göhlich; Andreas Schröer; Jörg Schwarz (Hrsg.): *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–202
- Audehm, Kathrin; Zirfas, Jörg (2001): Familie als ritueller Lebensraum. In: Christoph Wulf; Kathrin Audehm; Constanze Bausch; Michael Göhlich; Stephan Sting; Anja Tervooren; Monika Wagner-Willi; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske und Budrich, S. 37–118
- Audehm, Kathrin (2004): Konfirmation: Familienfest zwischen Glauben, Wissen und Können. In: Wulf Christoph, Althans Birgit, Audehm Kathrin, Bausch Constanze, Jörissen
- Benjamin, Göhlich Michael, Mattig Ruprecht, Tervooren Anja, Wagner-Willi Monika, Zirfas Jörg (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–240
- Audehm, Kathrin (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: Transcript
- Baader, Meike (2005): Erziehung als Erlösung. Weinheim, München: Beltz
- Barad, Karen (2003): Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. Signs. In: *Journal of Women in Society* 28 (3), S. 801–831
- Babha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg
- Bausch, Constanze; Sting Stephan (2001): Rituale Medieninszenierungen in Peer-groups. In: Christoph Wulf; Kathrin Audehm; Constanze Bausch; Michael Göhlich; Stephan Sting; Anja Tervooren; Monika Wagner-Willi; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske und Budrich, S. 249–324

- Bausch, Constanze; Jörissen, Benjamin (2004): Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys. In: Christoph Wulf; Birgit Althans; Kathrin Audehm; Constanze Bausch; Michael Göhlich; Benjamin Jörissen; Ruprecht Mattig; Anja Tervooren; Monika Wagner-Willi; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–357
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Casanova, Christian (2007): Nacht-Leben. Orte, Akteure und obrigkeitliche Disziplinierung in Zürich, 1523–1833. Zürich: Chronos
- Därman, Iris; Lemke, Harald (2008): Die Tischgesellschaft. Philosophische und kulturwissenschaftliche Annäherungen. Bielefeld: Transcript
- Därman, Iris (2011): Kulturtheorien. Eine Einführung. Hamburg: Junius
- Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? München: Beck
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gebauer, Gunter (1990): Olympia – Berlin. Gewalt und Mythos in den Olympischen Spielen von Berlin 1936. Berlin
- Göhlich, Michael; Wagner-Willi Monika (2001): Rituale Übergänge im Schulalltag. In: Christoph Wulf; Kathrin Audehm; Constanze Bausch; Michael Göhlich; Stephan Sting; Anja Tervooren; Monika Wagner-Willi; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske und Budrich, S. 119–171
- Kanevski, Rimma; Salisch; Maria von (2011): Peernetzwerke und Freundschaften in Ganztagssschulen. Weinheim: Juventa
- Kant, Immanuel (2000): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1800). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Medick, Hans (1982): Spinnstuben auf dem Dorf. Jugendliche Sexualkultur und Feierabendbrauch in der ländlichen Gesellschaft der frühen Neuzeit. In: Gerhard, Huck (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Freizeit*. Wuppertal: Hammer, S. 19–50
- Oelkers, Jürgen (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Beltz
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz
- Salisch, Maria von; Zeman, Janina; Lüpschen, Nadine; Kanevski, Rimma (2013): Prospective Relations Between Adolescents' Social-emotional Competencies and Their Friendships. doi: 10.1111/sode.12064
- Schütz, Anna (2014): Die soziale Situation des Mittagessens in der Ganztagssschule. In: Sabine Reh; Bettina Fritzsche (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagssschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–12 (Manuskriptfassung)
- Schütz, Anna; Breuer, Anne (2013): Familiarisierung und Professionalisierung... ein ganztagschulisches Entwicklungsproblem? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. Bildung im Elementar- und Primarbereich 6 (2): Ganztagsgrundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 24–37

- Taylor, Carol A. (2013): Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering in the classroom. In: *Gender and Education* 25 (6): S. 688–703
- Wellendorf, Franz (1974): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim: Beltz-Verlag
- Wulf, Christoph; Zirfas Jörg (2004) (Hrsg.): *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München: Wilhelm Fink
- Wulf, Christoph; Zirfas Jörg (2004) (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz
- Zirfas, Jörg (2011): Die Tischgemeinschaft als ästhetisch-moralische Anstalt. Über Bildung, Geschmack und Essthetik. In: Eckart Liebau; Jörg Zirfas (Hrsg.): *Die Bildung des Geschmacks. Über die Kunst der sinnlichen Unterscheidung*. Bielefeld: Transcript, S. 17–44

Schule, Identität und Medien

Vom Umgang mit Ambivalenzen

Bardo Herzig und Sandra Aßmann

1 Einleitung

Heranwachsende im 21. Jahrhundert sind nicht mehr nur mit den klassischen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peer Group) konfrontiert und erschließen sich die Welt sozialökologisch gesehen in konzentrischen Kreisen (vgl. z. B. Tillmann/Hugger 2014; Westphal/Jörissen 2013). Die Durchdringung aller Lebensbereiche mit Medien in Folge der Digitalisierung lässt es fragwürdig erscheinen, ob man überhaupt noch von einzelnen Sozialisationsinstanzen sprechen kann oder sollte, denn Sozialisation ist heute immer zugleich Mediensozialisation (vgl. Paus-Hasebrink 2010). Die damit verbundenen Prozesse umfassen auch die Identitätsbildung, die entsprechend ebenfalls mit und über Medien stattfindet. Unabhängig davon, welche Facette der Identitätsentwicklung man genauer betrachtet (z. B. die Ausbildung einer Geschlechtsidentität oder einer Berufsidentität), leisten Kinder und Jugendliche Identitätsarbeit in rezeptiver und produktiver Auseinandersetzung mit Medien(angeboten). Wenngleich Identitätsmanagement eine zentrale Aufgabe im gesamten Lebenslauf ist, gewinnt sie besondere Relevanz in der Jugendphase (vgl. z. B. Hugger 2014, Schmidt et al. 2009; Tillmann 2008). Damit stellt sich auch die Frage, in welcher Weise Schule an diesen Prozessen beteiligt ist oder sein sollte.

Im Folgenden wird anhand eines konkreten Beispiels – der Beschäftigung mit Musik und dem Web 2.0 im Jugendalter – gezeigt, inwiefern sich Schule angesichts von gesellschaftlichen Transformations- und Entgrenzungsprozessen verändern kann und muss, um den gewandelten Anforderungen an Identitätsbildung gerecht zu werden.

Dazu wird zunächst das Beispiel vorgestellt, um davon ausgehend das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Schule als einem wichtigen Ort von Identitätsbildung und von Medien als Katalysator und Anregungspotenzial der Auseinandersetzung von Jugendlichen mit sich selbst zu skizzieren (vgl. Geserick

2005, S. 30). Der Beitrag schließt mit der Vorstellung möglicher Konsequenzen für Lehrpersonen.

2 Ausgangsbeispiel: Schulischer Musikunterricht als potenzieller Raum für Identitätsbildung – Kollaboratives Songwriting mit Hilfe digitaler Medien

Musik ist seit jeher ein Medium, das in der Adoleszenz eine besondere Rolle spielt (vgl. Friedemann/Hoffmann 2013). Die Beschäftigung mit Songtexten, das Hören von Musik in unterschiedlichen Stimmungslagen, aber auch die eigene Musikproduktion tragen zu der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei, die in der Summe als Prozess der Identitätsbildung verstanden werden können (vgl. Schorb 2014, S. 171). Die digitalen Medien bieten nicht nur veränderte Zugangswege zu Musikstücken, sie erleichtern auch die eigene Gestaltung und Verbreitung musikalischer Erzeugnisse. In einem Projektkurs Musik in der 11. Klasse eines städtischen Gymnasiums wurde anstelle einer klassischen Facharbeit die Möglichkeit geboten, selbst Stücke zu schreiben, zu komponieren und über das Internet öffentlich zu machen.¹ Dazu wurden folgende digitale Medien genutzt: iPads, die App „GarageBand“, SoundCloud, YouTube, das SchulWiki der Schule². Zwar stand das Projekt in einem fachlichen Kontext, interessant erscheinen hier vor allem aber zwei fachübergreifende Aspekte: Die Jugendlichen setzen sich in ihren selbst geschriebenen Songs häufig mit Themen auseinander, die zentral für Identitätsentwicklung sind, z. B. Freundschaft, Liebe, Tod, Ausgestaltung eines „guten Lebens“ oder Glück. Darüber hinaus nutzen sie die Möglichkeiten, die das Web 2.0 ihnen bietet, für die Präsentation ihrer Ergebnisse, aber auch zur Selbstinszenierung. Unterrichtliche Aktivitäten werden hier also nicht nur durch fachspezifische Aspekte bestimmt, sondern gleichzeitig durch Möglichkeiten und Formen der Identitätsarbeit mit und durch Medien. Dass dies überhaupt möglich ist, setzt ein bestimmtes Verständnis von Schule voraus.

3 Schule

3.1 Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution

Schule ist nicht nur ein Ort der Vermittlung von Fachinhalten und der Vorbereitung auf ein adäquates Berufsleben. Schule war und ist immer auch Lebens-

1 André J. Spang, der das Projekt in seinem Unterricht realisiert hat, gilt unser Dank, dass wir das Beispiel verwenden dürfen.

2 Vgl. <http://wikis.zum.de/kas/Hauptseite> (letzter Aufruf: 08.02.2014)

welt. Mit der Ausbreitung von Ganztagschulen hat zudem die Lebenszeit, die Kinder und Jugendliche in Schulräumen verbringen, deutlich zugenommen. In der Schultheorie sind unterschiedliche Auffassungen von Schule, ihren Aufgaben und Funktionen entwickelt worden (vgl. z. B. Blömeke et al. 2007, S. 55 ff.). Ein von einem Gestaltungsgedanken geprägtes Verständnis betont, dass Schule in ihrer aktuellen Verfasstheit immer durch spezifische Rahmenbedingungen geprägt ist, gleichzeitig aber auf verschiedenen Ebenen eine gestaltbare Institution darstellt (vgl. ebd., S. 11 ff.). Fokussiert man auf den Aspekt der Identitätsentwicklung, bewegt sich Schule zwischen der Vermittlung sozialer Identität durch die Weitergabe gesellschaftlich konsensuell festgelegter Normen und Werte und der Unterstützung der heranwachsenden Subjekte bei der Ausprägung personaler Identität (Ich-Identität). Dass die Gestaltung dieses Spannungsfelds Aushandlungsprozessen unterworfen ist, zeigt die aktuelle Diskussion in Baden-Württemberg um die Verankerung der „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ als Ziel im Bildungsplan 2015. Inwiefern die Ausbildung einer eigenen Geschlechtsidentität (manipulativ) beeinflusst wird, wenn andere sexuelle Orientierungen als die heteronormative im Unterricht behandelt werden, ist eine zentrale Frage in Bezug auf die Gestaltung von Schule als identitätsbildendem versus -hemmendem Raum. Im vorliegenden Beitrag wird eine Auffassung vertreten, in der die Gestaltung von Schule als Schaffung eines Lebens- und Erfahrungsraumes verstanden wird, in dem Schülerinnen und Schüler in Lern- und Entwicklungsprozessen zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln unterstützt werden (vgl. Tulodziecki et al. 2009).

Wenn es auch nahe liegt, Schule zunächst mit ihrer Kernaufgabe, der Gestaltung von Unterricht, in Verbindung zu bringen, so nehmen – dies zeigt das Beispiel – weitere Ebenen Einfluss auf die Gestaltung von Schule, insbesondere angesichts gesellschaftlicher Umbrüche.

3.2 Schule im Spiegel gesellschaftlicher Transformationsprozesse

3.2.1 Schule angesichts eines medienkulturellen Wandels

In einer modernen Gesellschaft leben Kinder und Jugendliche heute nicht mehr in wenigen und überschaubaren sozialen Räumen, sondern in komplexen – mediatisierten – Umwelten, für die Tully nicht nur die Fähigkeit zur „Raumaneignung“, sondern zusätzlich auch zum „Raummanagement“ als erforderlich ansieht. Damit meint er, dass Jugendliche sich im 21. Jahrhundert in einer multilokalen Gesellschaft bewegen, in die sie sich integrieren sollen (vgl. Tully 2009, S. 13).

„Jugendliche leben in Parallelwelten (zu Hause und im Cyberspace), partizipieren zeitgleich an unterschiedlichen (Teil-)Welten (Schule, Familie, Peergroups, Jobs). Wenn sie

sich ‚sowohl da als auch dort‘ einklinken, dann ist dies einerseits Ausdruck für das Leben in einer reflexiven Moderne (es ist eine Gesellschaft des ‚sowohl-als-auch‘); andererseits bedeutet dies, dass der Jugendalltag unter neue Vorgaben gestellt ist. Individualisierte Gesellschaften machen die Integration in die Gesellschaft zur Angelegenheit der Subjekte. Jugendliche müssen sich in polykontextualen Welten (Schule, Peers, Jobs, berufliche Perspektiven, fingierte Identitäten im Netz, Familie, Freunde (vgl. Tully 2008b)) um ihre ‚gelungene[r] Einbettungen‘ (Giddens 1995, S. 33 f.) bemühen“ (ebd.: 18 f.).

Das Leben in „polykontextualen Welten“ hat auch Auswirkungen auf das Verständnis und die Gestaltung von Schule. Dies wird deutlich, wenn man zur Beschreibung des Phänomens die Denkfigur, Kontexte als Netzwerke zu interpretieren, aufgreift. Der Begriff der „Netzwerkgesellschaft“ wird in aktuellen politischen Positionspapieren und Studien wie selbstverständlich verwendet (vgl. z. B. Medosch 2011, Telefónica Deutschland 2013), die Idee des Netzwerkes dient „als Metapher für die neue Struktur des sozialen Lebens im Zeitalter der Globalisierung“ (Fromme et al. 2008, S. 73). Folgt man Castells (2001a), sind Netzwerke „offene Strukturen und in der Lage, grenzenlos zu expandieren und dabei neue Knoten zu integrieren, solange diese innerhalb des Netzwerks zu kommunizieren vermögen, also solange sie dieselben Kommunikationscodes besitzen – etwa Werte oder Leistungsziele“ (Castells 2001a, S. 528 f.; vgl. auch Stichweh 2000). Als effizienteste Organisationsform – als „Rückgrat der Netzwerkgesellschaft“ (Castells 2001b, S. 433) – etablieren sich Informationsnetzwerke, in denen Sinn erzeugende und reproduzierende Interaktionen von Menschen stattfinden, also aufeinander bezogenes Handeln, das Castells als „soziale Erfahrung“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 425). Dadurch wird bereits implizit die Rolle des Individuums innerhalb der Netzwerkgesellschaft angesprochen. In Castells’ Argumentation stehen sich das Selbst und das Netz diametral gegenüber und die Suche nach Identität wird im Sinne eines Leitprinzips zur wichtigsten Instanz gesellschaftlicher Sinnstiftung (vgl. Castells 2001a, S. 23).

Betrachtet man die einzelnen Kontexte, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, unter diesem Netzwerkgedanken, erscheint es insbesondere für die Schule bedeutsam, sich neu zu positionieren: Schule sieht sich mit einem weit gespannten Informations- und Kommunikationsnetz konfrontiert, das Kinder und Jugendliche in zunehmendem Maße nutzen. Sie bewegen sich in einem „Raum der Ströme“ (vgl. Castells 2001a, S. 469 ff.) von Botschaften und Bildern, die zwischen (sozialen und technischen) Netzwerken prozessieren. Damit verschieben sich Grenzen bzw. diffundieren Kontexte. Schule ist nicht mehr abgegrenzt und nicht mehr abgrenzbar als Sozialisationsinstanz gegen klar definierte nicht-schulische Erfahrungs- und Lernumfelder, sondern nur ein – wenn auch institutionalisierter – Kontext, dessen Alleinstellungsmerkmale im Hinblick auf Lernen verschwinden (vgl. auch Siemens 2005).

Unter dem Blickwinkel der Identitätsbildung ist es bedeutsam, sensibel für die Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen zu sein und in der Schule

Reflexionsanlässe und -möglichkeiten zu bieten. Dadurch, dass Identitätsarbeit nicht mehr ausschließlich in Familie, Schule und Peer Group, sondern auch in medialen Umfeldern stattfindet, ergeben sich hier neue Aufgaben für Schule. Ein deutliches Missverhältnis liegt vor, wenn Jugendliche erfahren, dass ihre medienbezogenen außerschulischen Handlungsweisen und Erfahrungen in der Schule nicht „gefragt“ sind, d. h. auch nicht konstruktiv eingebracht werden können, ggf. sogar unerwünscht sind. Im Sinne der Netzwerktheorie könnte man hier von unterschiedlichen „Kommunikationscodes“ sprechen, die verhindern, dass Schule und außerschulische Kontexte innerhalb desselben Netzwerkes kommunizieren können. Dies wird nicht zuletzt auch dadurch begünstigt, dass mediale Artefakte von den AkteurInnen (SchülerInnen und Lehrpersonen) unterschiedlich verwendet werden und Nutzungsformen gegenseitig nicht unbedingt bekannt sind (vgl. Hellwig 2008, S. 30; Buchen/Straub 2006, S. 15).

Berücksichtigt man weiter, dass Kinder und Jugendliche sich zunehmend in außerschulischen medienbasierten Kontexten bewegen, dann sammeln sie Erfahrungen, durchlaufen Lernprozesse und leisten Identitätsarbeit in Netzwerken, die Schule nicht ignorieren kann. Ausgehend von der Prämisse des lebenslangen Lernens und der damit verbundenen Aufmerksamkeitsverschiebung in Richtung informell ablaufender Lern- und Identitätsbildungsprozesse wäre es also mehr als wünschenswert, formale und informelle Kontexte gewinnbringend miteinander zu vernetzen, also entsprechende Konnektivitäten herzustellen. Angesichts der divergierenden Kommunikationscodes (z. B. Bedeutung des Spaß- und Unterhaltungsfaktors im Freizeitkontext versus Betonung des Leistungsaspektes in der Schule) stößt man hier jedoch auf Schwierigkeiten. Dass eine Vernetzungsleistung ohne entsprechende Instruktion im Sinne einer „Selbstsozialisation“ (vgl. Zinnecker 2000) von Kindern und Jugendlichen geleistet werden könnte, indem sie selbst zu „Knoten“ im Netzwerk werden, erscheint daher fraglich. Es bedarf eines institutionalisierten Rahmens, einer „gate keeper“-Funktion, um Konnektivität zu gewährleisten bzw. kulturelle Praktiken der Konnektivität zu vermitteln. So müsste es Aufgabe von Schule sein, ihren Ort in diesem Netzwerk zu bestimmen, sowohl in institutioneller Hinsicht als auch in inhaltlicher Hinsicht, etwa in der Erweiterung und Ergänzung von Bildungs- und Erziehungszielen. Schulen müssen (analog wie Faßler dies für Universitäten fordert, vgl. Scheibel 2008, S. 87) zu Knoten innerhalb weltweit vernetzter Wissensumfelder werden, um Bestand in der zukünftigen Gesellschaft haben zu können. In der Sprache der Netzwerktheorie werden Verbindungen durch einen Schalter – ein spezifischer Knoten, der verschiedene Netzwerke miteinander verbindet (vgl. Castells 2001a, S. 529) – hergestellt. Schulen muss es in diesem Bild dann gelingen, den Code eines Netzwerkes in den eines anderen zu „übersetzen“ (vgl. Hepp 2006, S. 48).

Die Tatsache, dass sich Prozesse der Identitätsentwicklung insbesondere in außerschulischen informellen Kontexten vollziehen, bedeutet, dass diese Übersetzungsfähigkeit besonders ausgeprägt sein muss, will Schule ihren Platz in den zen-

tralen Netzwerken von Heranwachsenden beibehalten und nicht zu einer reinen Wissensvermittlungsinstitution werden. Böhme spricht in diesem Zusammenhang von einer neuen Form der „Schulentfremdung“ (vgl. Böhme 2006). Interpretiert man Erfahrungs- und Lernprozesse in formalen und in informellem Kontexten als Kommunikationscodes, muss Schule versuchen, im Sinne einer Schalterfunktion die unterschiedlichen Netzwerke, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, durch eine Übersetzungsleistung anschlussfähig zu machen, insbesondere um die Teilhabe an (Identitäts-)Bildung auch für mit begrenztem kulturellen Kapital ausgestattete gesellschaftliche Gruppen zu gewährleisten und einer „digital inequality“ entgegen zu wirken (vgl. Iske et al. 2007).

3.2.2 Schule angesichts von Entgrenzungsprozessen

Ursprünglich war die Gründung von Schulen u. a. mit dem Ziel verbunden, subsidiär die Funktionen, die andere gesellschaftliche Institutionen – insbesondere die Familien – nicht mehr imstande zu leisten waren, zu übernehmen (vgl. Blömeke et al. 2007, S. 55 ff.). Die Entstehung des modernen Schulsystems kann als ein Prozess der Grenzziehung verstanden werden, insofern Kinder und Jugendliche an einem Ort versammelt werden, der nicht nur lokal begrenzt ist, sondern der auch durch seine Aufgaben Grenzziehungen vornimmt: Die Vermittlung von Kulturtechniken, die Sozialisation im Hinblick auf gesellschaftliche Werte und Normen – also die Ausbildung einer sozialen Identität – und die Selektion in Bezug auf weiterführende Entwicklungsmöglichkeiten oder die Besetzung gesellschaftlich relevanter Positionen werden zu klar definierten Aufgaben einer Institution, die sich damit deutlich von anderen gesellschaftlichen Einrichtungen abgrenzen kann:

„Sie [die Schulen] sichern die Überlieferung der jeweiligen Kultur, stabilisieren die bestehende Stammes- und Gesellschaftsordnung und markieren für den Heranwachsenden die Schwelle des Eintritts in die Gesellschaft als vollwertiges Mitglied“ (Fend 1974, S. 59).

Diederich und Tenorth bezeichnen diese Prozesse als Trennung von Schule und Leben durch Isolierung der Kinder von vielen Lebenszusammenhängen und den zeitweiligen Entzug der Kinder aus dem Einfluss der Familie (vgl. 1997, S. 18). Grenzziehungen durch die Institution Schule werden durch räumliche Trennung, soziale Separierung, professionelle Betreuung, thematische Konzentration und eine eigene Form der Kommunikation markiert (vgl. ebd., S. 23). Damit ist Schule zu einer festen Sozialisationsinstanz geworden, die in ihrer spezifischen Form Beiträge zur Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen leistet. Diese Prozesse der Begrenzung werden durch die Mediatisierung und insbesondere die Digitalisierung allerdings zunehmend durch Prozesse der Entgrenzung aufgehoben. Als

spezifische Indikatoren für Entgrenzung nennt Voß (2004) die Durchmischung von Orten, den wechselseitigen Gebrauch von Arbeitsmitteln und den bereichsspezifischen Transfer von Kompetenzen. Bezieht man diese auf Schule, so geht es um die zunehmende Verwischung der Grenzen zwischen schulischen und außerschulischen Kontexten, die Nutzung von Medien und Medienangeboten im formalen und im informellen Kontext und um den Erwerb und den Einsatz von medienbezogenen Kompetenzen innerhalb und außerhalb von Schule.

Empirisch zeigen sich veränderte Rahmenbedingungen insbesondere in deutlich unterschiedlichen Nutzungsweisen und -frequenzen von Medienangeboten im außerschulischen und im schulischen Bereich. Die besonders ausgeprägte Mediennutzung in informellen Kontexten weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler heute mit deutlich anderen Voraussetzungen in die Schule kommen und Prozesse der Identitätsarbeit in der Schule eine neue Dimension erhalten.

4 Identität

Das Thema Identität und Identitätsbildung ist deshalb immer aktuell, weil es nicht losgelöst von der spezifischen historischen Situation, in der sich ein Individuum befindet, diskutiert werden kann (vgl. Keupp et al. 1999, S. 70 f.). Dementsprechend gestaltet sich Identitätsentwicklung im 21. Jahrhundert anders als in den Jahrhunderten zuvor. Zudem ist Identität ein zeitloses Thema, weil Alltagsbewältigung ohne Identität nicht möglich ist (vgl. Paus-Hasebrink 2010). Die Entwicklung der eigenen Identität kann als ein Prozess verstanden werden, in dem das Individuum in Aushandlung mit Anderen, aber auch in Abgrenzung zu Anderen durch äußere Anforderungen, aber auch durch innere Antriebe, das eigene Ich gestaltet und das eigene Leben in einen Sinnhorizont stellt. Eine wichtige Funktion in diesem Prozess kommt dem kreativen Handeln und dem Ausbilden eigener Rituale zu (vgl. Schorb 2014, S. 174). Solche Formen der Identitätsarbeit lassen sich mit dem Ansatz der sozialen Praktiken von Reckwitz charakterisieren, der insbesondere im Zusammenhang mit technischen medialen Artefakten gewinnbringend ist.

Im Anschluss an Reckwitz betrachten Kulturtheorien – in Abgrenzung zu zweck- und normorientierten Handlungstheorien – die Welt als kognitiv-symbolisch organisiert, d. h. dass kognitive Strukturen des Wissens (kulturelle Codes wie z. B. die Semantik der Sprache, kollektive Sinnhorizonte) dem menschlichen Handeln zu Grunde liegen (vgl. Reckwitz 2004, S. 312 f.). „Die Handelnden teilen offenbar eine kognitive Wissensordnung, die sie die Wirklichkeit synchron wahrnehmen und bewerten lässt“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund versteht Reckwitz soziale Praktiken als „know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form

von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003, S. 289). Jede soziale Praktik enthält demnach zwei (materielle) elementare Bestandteile: die Körper auf der einen, die Artefakte auf der anderen Seite. Der Fokus liegt also sowohl auf den handelnden Akteuren als auch auf den Dingen, mit denen diese im alltäglichen Leben umgehen, z. B. den medialen Artefakten. Entsprechend entwickeln Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien eigene Routinen, z. B. in der Rezeption von Musikvideos auf Onlineportalen oder beim Download von Musikdateien. Die bereits angesprochenen kulturellen Codes verleihen den Praktiken bzw. der Praxis ihren Sinn. Ihre Vermittlung erfolgt in der Regel durch Diskurse und/oder Kommunikationen (vgl. ebd.), sie können aber auch in Artefakte eingeschrieben sein (vgl. Reckwitz 2006, S. 707). Die Codes bilden insofern ein Abgrenzungskriterium, als sie eine spezifische Regulationsfunktion übernehmen und letztlich darüber entscheiden, welche Praktiken in einem spezifischen gesellschaftlichen Rahmen annehmbar oder nicht annehmbar sind: „Gesellschaften und Formen der Sozialität unterscheiden sich primär in ihren ‚kulturellen Codes‘, in dem, was für sie denkbar und sagbar erscheint, in der Art und Weise, in der sie Sinn regulieren, ermöglichen und einschränken, somit darin, welche Verhaltensweisen in diesem sinnhaften Kontext ‚wie selbstverständlich‘ hervorgebracht werden können“ (Reckwitz 2004b, S. 159). Gemeint ist also „ein impliziter Sinn dafür ‚was man eigentlich will‘, ‚worum es einem geht‘ und was ‚undenkbar‘ wäre“ (Reckwitz 2003, S. 292).

Die gewählten Formulierungen illustrieren, dass Reckwitz die Selbstinterpretation der Individuen auf die Basis der kulturellen Codes zurückführt: Identitätsbildung ist letztendlich ein Produkt der Ausführung von Praktiken vor dem Hintergrund kultureller Codes (vgl. Reckwitz 2001, S. 30). Diese kulturellen Codes sind jedoch nicht statisch, sondern unterliegen als kollektive Wissensordnungen einer historischen Wandelbarkeit (vgl. ebd.). Wenn Kinder oder Jugendliche ihren Alltag in Form von medial unterstützten sozialen Praktiken, z. B. in Form der Kommunikation über soziale Netzwerke, gestalten, dann können diese Praktiken Teil von Identitätsarbeit sein, in der sich die Betroffenen auf der Basis eines gemeinsam geteilten Sinns (z. B. Wertvorstellungen) der Anerkennung durch Andere und der eigenen Positionierung versichern: „Erst in den Praktiken wird damit deutlich, welche ‚kulturellen Codes‘ das bürgerliche Alltagsleben in fragiler Weise durch den ‚praktischen Sinn‘ hindurch strukturieren: Codes der ‚moralischen‘ Lebensführung, der Moderatheit, der Ernsthaftigkeit, der Nützlichkeit des Subjekts (...)“ (Reckwitz 2003, S. 293).

Die Art und Weise, wie soziale Praktiken im Prozess der Identitätsbildung instrumentell und inhaltlich fungieren, ist nicht zuletzt vom Artefakt bzw. den damit verbundenen Angeboten abhängig.

5 Medien

Menschen treten mit ihrer Umwelt in verschiedenen Formen in Kontakt. Unterscheiden lassen sich reale Begegnungen mit Sachverhalten oder Personen, modellhafte Formen (z. B. ein Modell einer technischen Anlage), abbildhafte Formen (z. B. Fotos, Filme oder animierte Darstellungen) und symbolische Formen (z. B. gesprochene Sprache oder schriftliche Texte). Da diese Erfahrungsformen in gewisser Weise einen vermittelnden Charakter haben, werden sie manchmal schon selbst als Medien bezeichnet (vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 27 ff.).

Aus pädagogischer Sicht ist es zunächst wichtig, bei der Betrachtung der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt alle Erfahrungsformen – von der realen bis zur symbolischen – im Blick zu behalten. Allerdings bedeutet dies keineswegs, dass der wissenschaftliche Medienbegriff alle Erfahrungsformen umfassen müsste. Für die Medienpädagogik erscheint es zweckmäßiger, den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen. Dies eröffnet in besonderer Weise die Möglichkeit, die Merkmale technisch vermittelter Erfahrungen und Inhalte zu untersuchen und wissenschaftliche Aussagen dazu zu formulieren. Eine Eingrenzung des Medienbegriffs bietet sich auch aus historischer Perspektive an: Der Begriff Medien sowie die Begriffe Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienerziehung sind im Kontext der sich ausbreitenden technischen Vermittlungsmöglichkeiten von Inhalten durch Film, Radio und Fernsehen entstanden und bezüglich ihrer Begriffsinhalte weiterentwickelt worden.

Beispiele für Medien in diesem Verständnis sind Buch, Zeitung und Zeitschriften, Film und Fernsehen, Radio und andere Tonmedien, Video und weitere Bildmedien sowie Computer und Internet bzw. digitale Medien wie Handys, Tablet-Computer usw. Allerdings ist beispielsweise ein Buch als bloßer Gegenstand noch kein Medium; erst dadurch, dass es zum Zweck der Vermittlung von Inhalten gedruckt und gelesen wird, ist die Verwendung des Medienbegriffs gerechtfertigt. Anders gesagt: Ein Medium wird erst durch die kommunikationsbezogene Absicht und Nutzung bzw. durch die kommunikativen Zusammenhänge, in denen es steht, zu einem Medium. So wird im Ausgangsbeispiel ein technisches Artefakt (z. B. das iPad) als Medium bezeichnet, weil es genutzt wird, um einen spezifischen Inhalt zu generieren (z. B. eine musikalische Komposition), der dann einem konkreten oder dispersen Publikum präsentiert wird (z. B. auf einer Webseite im Internet). Das Beispiel verweist zudem darauf, dass bei der Betrachtung eines Mediums sowohl die inhaltlichen Botschaften und ihre Gestaltung als auch die Bedingungen seiner Produktion und Verbreitung sowie seiner Rezeption beachtet werden müssen. Zugleich bedeutet dies, dass der Medienbegriff sowohl die technischen Geräte bzw. Einrichtungen zur Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung von potenziellen Zeichen als auch die dazugehörigen Materialien bzw. die Software sowie deren funktionales Zusammenwirken bei der Kommunikation umfasst (vgl. Tulodziecki/Herzig 2002, S. 64). Vor dem Hintergrund

dieser Überlegungen können Medien als Mittler verstanden werden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden (vgl. zur Genese dieser Definition Herzig 2012). Dabei ist bewusst von *potenziellen* Zeichen die Rede, weil die durch Medien übertragenen, gespeicherten, wiedergegebenen oder verarbeiteten (physikalischen) Signale erst dadurch zu Zeichen werden, dass ihnen von den an der Kommunikation beteiligten Personen Bedeutungen zugewiesen werden. Wenn also im Ausgangsbeispiel Schülerinnen und Schüler eine Präsentation im Netz z. B. als YouTube-Video präsentieren, dann handelt es sich um ein zeichenbasiertes Arrangement, das erst dann Sinn macht, wenn es einen Rezipienten gibt, der dieses Arrangement decodieren und deuten kann.

Eine Mediendefinition im hier vorgestellten Sinn trägt auch den spezifischen Möglichkeiten von Medien im Kontext von Identitätsbildungsprozessen Rechnung. Zum einen wird deutlich, dass Identitätsbildung als sozialer und kommunikativer Prozess – z. B. als mediale Darstellung für Andere oder im Vergleich zu anderen oder als Abgrenzung zu Anderen – durch Medien unterstützt, z. T. auch erst ermöglicht wird. Zum anderen sind sowohl in produktiver als auch in rezeptiver Hinsicht mediale Angebote Offerten, die von Anderen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen, Kenntnisse, Werthaltungen (man könnte mit Bezug auf Reckwitz auch von kulturellen Codes sprechen) interpretiert werden. Identitätsbildung ist auf die Spiegelung solcher Wahrnehmungen angewiesen, z. B. auf die Frage „wie sehen mich andere?“, „wie werde ich wahrgenommen?“ oder „wie reagieren andere auf mich?“.

Identitätsbildung ist heute nicht mehr (allein) im Rückgriff auf klassische Sozialisationsinstanzen wie Familie, Peergroup, Schule oder weitere Institutionen, wie z. B. Kirche, möglich, die zwar unterschiedliche, aber orientierende Werte und Normen verkörpern. Schon in der Entfaltung des Medienbegriffs wurde angedeutet, welche Möglichkeiten und Funktionen Medien in diesem Zusammenhang bieten. Die Omnipräsenz von Medien und die damit verbundenen Orientierungsmöglichkeiten fungieren „als Identitätsmärkte, aus denen Individuen sich ihrer bedienen, um ihre Identität zu basteln“ (Ganguin/Sander 2008, S. 423). Kinder und Jugendliche wachsen in einer Welt auf und in eine Welt hinein, die ganz wesentlich durch Medien geprägt ist (vgl. mpsf 2013). Man kann in diesem Zusammenhang auch von „Mediatisierung“ oder „mediatisierten Welten“ sprechen (vgl. Hepp 2012). Mit diesen Begriffen werden die Medienentwicklung und ihre Konsequenzen vor allem als soziales, weniger als technisches Geschehen begriffen: Kultureller Wandel wird nicht nur durch das Aufkommen neuer technischer Möglichkeiten erzielt, sondern dadurch, „dass immer mehr Menschen immer häufiger und differenzierter ihr soziales und kommunikatives Handeln auf immer mehr ausdifferenzierte Medien beziehen“ (Krotz 2008, S. 53). Sowohl Alltags- als auch Berufsleben werden mit, durch und von Medien in zentraler Weise gestaltet. Her-

anwachsende erwerben ihre Vorstellungen über die Welt zu einem Großteil in der (all-)täglichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Medienangeboten. Diese Prozesse laufen teilweise bewusst und intendiert, teilweise aber auch unbewusst ab (vgl. z. B. Theunert 2005). Die Medienangebote haben dabei nicht nur Einfluss auf die Vorstellungen über Sachverhalte, sondern auch auf Verhaltensorientierungen, Wertvorstellungen und auf Gefühlslagen (vgl. Theunert/Schorb 2004, S. 203). Gleichzeitig verändern Medien viele berufliche Prozesse und Strukturen und führen zu neuen Berufsbildern. So diskutiert beispielsweise Grunert in Anlehnung an Marotzki Medien als „Möglichkeitsräume zur Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit sich selbst, seiner Umwelt und mit anderen (...), als potenzielle ‚Bildungsorte‘“ (2005, S. 15). Zacharias spricht – in Anknüpfung an den sozial-ökologischen Ansatz – von einem „Cybersystem“ und meint damit eine „ökologische Virtualität als „virtuelle Zone“, [als] eigener, aber immaterieller „Lebens- und Erfahrungsbereich künstlicher Welten“, wo Tätigkeiten, Aktivitäten, zwischenmenschliche Beziehungen, Erfahrungen und Erkenntnisse in „eigentümlicher“ Differenz zu den anderen Systemen und Zonen, mit diesen aber in systematischen Wechselbeziehungen und Interaktionen stehen“ (Zacharias 2004, S. 171).

Diese Vielfalt von Orientierungsmöglichkeiten begünstigt auch neue Formen der Identitätsbildung, insbesondere in Bezug auf so genannte Patchwork- oder Bricolage-Identitäten (vgl. Keupp 2005). Mit der Metapher der Patchwork-Identität hat Keupp versucht, die Identitätsarbeit des Einzelnen beim Zusammensetzen der Erfahrungsfragmente zu einem individuellen Identitätsmuster im Sinne eines sinnvollen Zusammenhangs zu beschreiben. Insofern ist das Konzept nicht erst in der Informations- oder Mediengesellschaft entstanden, es erhält aber unter den heutigen medialen Rahmenbedingungen noch einmal eine besondere Relevanz, weil die Erfahrungsfragmente und Identitätsmaterialien eine ungleich höhere Vielfalt aufweisen, forciert insbesondere auch durch das Phänomen der Medienkonvergenz (vgl. z. B. Wagner et al. 2012). Diese erlaubt Kindern und Jugendlichen, spezifische Identitätsthemen – bspw. die Orientierung an besonderen Personen wie Fernsehstars, Musikern usw. – durch Aneignung unterschiedlicher Medien in hybriden Konstellationen (Zeitschrift, Fernsehen, Internet, ...) zu bearbeiten. Dies stellt gleichzeitig besondere Anforderungen an das Individuum, das letztlich die Identitätsarbeit leisten muss, die sich durch die beschriebenen Entwicklungen und Rahmenbedingungen deutlich erschwert:

„Identitätsarbeit hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum ‚Selbsttätigwerden‘ oder zur ‚Selbsteinbettung‘. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von Außen am Kriterium der Anerkennung“ (Keupp, 2005, S. 9).

Eine wichtige Funktion in der Identitätsarbeit können dabei die bereits angesprochenen medienbezogenen sozialen Praktiken übernehmen. So charakterisiert Reckwitz das mediennutzende Subjekt als jemanden, „dem die Techniken des Mediengebrauchs zu ‚Techniken des Selbst‘ werden, so dass sich durch die medialen Praktiken bestimmte ‚innere‘ Kompetenzen und Dispositionen aufbauen“ (2003, S. 286). Mit Bezug auf das Ausgangsbeispiel lässt sich dies so deuten, dass Jugendliche mit der Nutzung des Artefakts iPad über spezifisches inkorporiertes Wissen verfügen (z. B. Umgang mit „GarageBand“) und dieses Wissen in entsprechenden Alltagsroutinen des Produzierens von Musik zum Ausdruck kommen lassen.

Neben der Vielfalt von Orientierungen bzw. von Identitätsmaterialien in den Medien geben diese aber auch Raum, Ergebnisse von Identitätsarbeit – quasi Patchwork-Produkte – zu präsentieren und damit die Grundlage für die wichtigen Prüfsteine gelingender Identitätsarbeit, die Anerkennung und Authentizität, zu legen.

Angesichts der vielfältigen Möglichkeiten aber auch Herausforderungen in Bezug auf die Identitätsbildung in einer mediendurchdrungenen Gesellschaft stellt sich die Frage, welche spezifischen Aufgaben sich daraus für die Bildungs- und Erziehungseinrichtung Schule ergeben.

6 Resümee: Identitätsbildung mit und über Medien in der Schule?

Identitätsarbeit ist ein kontinuierlicher und lebenslanger Prozess, der individueller Anstrengungen bedarf und für Kinder und Jugendliche nur dann gelingen kann, wenn sie über Kompetenzen des Analysierens und Bewertens von Identitätsmaterialien verfügen. Schorb konstatiert, dass in der Folge der Vielfalt und der Polyvalenz medialer Angebote die Identitätsarbeit in der Weise erschwert wird, „dass Sicherheiten fehlen ... In diesem Sinne können Medien im Prozess der Identitätsbildung ebenso in die Irre wie zu befriedigenden Ergebnissen führen“ (2014, S. 179). Schule kann nun sicher nicht die Identitätsarbeit von Kindern und Jugendlichen anleiten, sie kann aber die Entwicklung dazu notwendiger Kompetenzen fördern und unterstützen. Dies bedeutet, dass Bildungsinstitutionen Heranwachsende auf eine Begegnung mit einer mediendurchdrungenen Welt – im Sinne der Nutzung von Chancen und der Bewältigung von Problemlagen – vorbereiten müssen. Es greift einerseits zu kurz, Kinder und Jugendliche als „digital natives“ zu betrachten, die in diese mediatisierte Welt hineingeboren werden und daher allem Anschein nach den kompetenten Umgang mit Medien in die Wiege gelegt bekommen (vgl. z. B. Ganguin/Meister 2012). Andererseits greift es aber genau so zu kurz, Jugendliche ausschließlich als gefährdete oder gefährdende Mediennutzerinnen und -nutzer zu betrachten (vgl. Kutscher 2012, S. 33). Kinder und Jugendliche sollen als „Akteure ihres alltäglichen Lebens“ (Keppler 2010, S. 102)

ernst genommen und dazu befähigt werden, selbstbestimmt, sachgerecht und kritisch mit Medien umzugehen (vgl. z. B. Tulodziecki et al. 2010, S. 67 ff.).

Eine entsprechende Zielkategorie ist in der medienpädagogischen Community in den letzten Jahren unter dem Begriff der Medienkompetenz diskutiert worden. Im Paderborner Kompetenzmodell, das hier exemplarisch herangezogen wird, gehen die Autoren davon aus, dass medienkompetente Kinder und Jugendliche über Kompetenzen in zwei Handlungsfeldern und drei Inhaltsbereichen verfügen sollten (vgl. Tulodziecki/Herzig 2002; Tulodziecki/Herzig 2004; Tulodziecki et al. 2010). In Bezug auf das Medienhandeln geht es um folgende Bereiche:

- *Auswählen und Nutzen von Medienangeboten:* Im Rahmen dieses Kompetenzbereiches sollen Kinder und Jugendliche über Fähigkeiten verfügen, Medien bewusst im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen, z. B. zur Information und zum Lernen, zur Unterhaltung und zum Spiel, zur ästhetischen Rezeption und Erkundung oder zur Simulation, Telekommunikation und Telekooperation. Dies schließt die Fähigkeit ein, das große Informationspotenzial der Medien angemessen zur individuellen Wissensaneignung zu nutzen. In Bezug auf die Identitätsarbeit bedeutet dies u. a., für das Generieren von Wissen über Wirklichkeitsbereiche – also die Aneignung von Identitätsmaterial – unterschiedliche mediale und nicht-mediale Quellen in vergleichender Weise zu nutzen. Insbesondere zur Einschätzung von Referenzangeboten, mit Hilfe derer Kinder und Jugendliche sich selbst positionieren und verorten, sind die genannten Fähigkeiten der reflektierten Auswahl und Nutzung bedeutsam.
- *Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge:* In diesem Handlungsfeld geht es um Kompetenzen für die eigene Mediengestaltung, z. B. in Form von Dokumentationen (z. B. Fotodokumentationen), publizistischen Produkten (z. B. Hörmagazine), fiktionalen und experimentellen Darstellungen (z. B. Videofilme) sowie von instrumentellen Programmen (z. B. Computersimulationen). Dabei können verschiedene Produkte – z. B. Texte, Bildbeiträge, Hörmedien, Videos oder Videopodcasts, Animationen, Wikis oder andere computerbasierte Beiträge – entstehen. Im Kontext der Identitätsarbeit sind Fähigkeiten der Gestaltung und Verbreitung eine wichtige Voraussetzung für die Präsentation der eigenen Identitätsentwürfe und die Ergebnisse der Identitätsarbeit (s. o.).

Darüber hinaus stellen sich Anforderungen in folgenden Inhaltsbereichen:

- *Möglichkeiten der Mediengestaltung:* Mit diesem Bereich sind Fähigkeiten angesprochen, verschiedene mediale Gestaltungsmittel zu vergleichen und hinsichtlich ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen zu beurteilen. Zu diesen Gestaltungsmitteln zählen verschiedene Darstellungsformen (z. B. aufgezeichnete Originaltöne), verschiedenartige Gestaltungstechniken (z. B.

musikalische Muster, Formeln und Modelle) sowie unterschiedliche Gestaltungsformen (z.B. Musikeinspielung und Hörspiel). Dieser Kompetenzbereich ist auch deshalb von großer Bedeutung, weil sowohl das Verstehen der Zeichensprache der Medien als auch eine entsprechende Ausdrucksfähigkeit neben die klassischen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens getreten sind. In der Identitätsarbeit sind diese Fähigkeiten zum einen ein wichtiger Bestandteil der Gestaltungskompetenz generell, zum anderen aber auch Ausdruck des eigenen medialen Stils. So ist in dem Ausgangsbeispiel die jeweilige Projektseite der Schülerinnen und Schüler individuell kreativ gestaltet, ebenso wie die dort präsentierten Produkte.

- *Erkennen und Aufarbeiten medialer Einflüsse:* Medienangebote können im Bereich von Gefühlen (z.B. Spaß, Spannung und Angst), von Vorstellungen (z.B. über Arbeit oder Politik), von Verhaltens- und Wertorientierungen (z.B. zum Konflikt- oder Freizeitverhalten) oder von sozialen Zusammenhängen (z.B. im Familienalltag) Einflüsse auf Kinder und Jugendliche haben. Diese zu erkennen und gegebenenfalls aufzuarbeiten – z.B. hemmende Emotionen, irreführende Vorstellungen, problematische Verhaltensweisen und Wertorientierungen sowie unerwünschter Einflüsse auf soziale Zusammenhänge – bedarf spezifischer Fähigkeiten. Mit Bezug auf die Entwicklung der eigenen Identität geht es hier darum, Identitätsmaterial in Form von Medienangeboten nicht unreflektiert zu übernehmen, über ein Bewusstsein für spezifische Einflüsse und Möglichkeiten des Umgangs damit zu verfügen. So kann beispielsweise eine Auseinandersetzung mit Songtexten dem Erkennen und Aufarbeiten medialer Einflüsse dienen.
- *Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung:* In diesem Kompetenzbereich geht es um das Erfassen und Bewerten ökonomischer, rechtlicher, personaler und institutioneller sowie politischer und gesellschaftlicher Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung in unserer Gesellschaft. So ist es – mit Bezug auf das Ausgangsbeispiel – wichtig, die urheberrechtlichen Voraussetzungen für die Verbreitung eines eigenen Medienangebotes zu erkennen, ebenso wie es im Rahmen der identitätsstiftenden Auseinandersetzung mit Medienangeboten bedeutsam ist, ökonomische Interessen z.B. bei der medialen Inszenierung von Modellen oder Vorbildern zu erkennen und zu durchschauen.

Diese Handlungs- und Inhaltsfelder markieren zum einen die Zielvorstellung eines medienkompetenten Handelns von Kindern und Jugendlichen, zum anderen deuten sie – im Sinne von schulischen Aufgaben – bereits an, welche Anforderungen auf Lehrkräfte bei der Anregung und Unterstützung der Medienkompetenzentwicklung zukommen.

Ausgehend von den zentralen Aufgaben von Lehrpersonen lassen sich medienpädagogische Kompetenzen – neben der eigenen Medienkompetenz – ana-

lytisch in *didaktische, erzieherische, sozialisationsbezogene* und *schulentwicklungsbezogene* Fähigkeiten und Einstellungen ausdifferenzieren (vgl. Blömeke 2000, S. 154 ff.; Herzig 2004). Im Zusammenhang der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen kommt dabei insbesondere der sozialisationsbezogenen Teilkompetenz eine besondere Bedeutung zu: „Medienpädagogik kann ihre Ziele – also die Vermittlung von Medienkompetenz (...) oder die Förderung der Medienbildung – nicht einfach in Abgrenzung zu dem verfolgen, was z.B. Kinder und Jugendliche immer schon mit den Medien machen und lernen, sondern muss an diese informellen Lern- und Bildungswelten anschließen“ (Fromme 2009, S. 934). Aus der Perspektive von Lehrpersonen ist es wichtig, die Bedeutung der Medien für die Kinder und Jugendlichen im Sinne ihrer sozialisatorischen und ihrer identitätsstiftenden Wirkung zu kennen und einschätzen zu können. Diese Fähigkeit ist nicht zuletzt deshalb so bedeutsam, weil Kinder und Jugendliche einen beträchtlichen Teil ihres „Weltwissens“ – d.h. ihrer Vorstellungen über verschiedene Wirklichkeitsbereiche oder ihrer Verhaltens- und Wertorientierungen – nicht durch unmittelbare, sondern über mittelbare, mediale Erfahrungen erwerben und entwickeln. Diese Vorstellungen, Erfahrungen und Orientierungen gehen im Sinne einer Lernvoraussetzung in schulische Lernprozesse ein und bedürfen einer entsprechenden Berücksichtigung durch die Lehrperson. Die Kenntnis der Medienausstattung von Kindern und Jugendlichen, die Öffnung für ihre Medienwelt und ihr Medienerleben sowie die Kenntnis ihres Nutzungsverhaltens und die damit verbundenen Bedürfnisse stellen eine wichtige Voraussetzung erfolgreichen medienpädagogischen Handelns dar. Ebenso ist es wichtig, Ergebnisse der Medienwirkungsforschung zu kennen und in ihrer Aussagekraft für verschiedene Problemlagen bei der Mediennutzung einschätzen zu können. Daneben gilt es zudem, geschlechtsspezifische oder sozial bedingte Nutzungsmuster und ggf. vorhandene Spannungsverhältnisse zwischen außerschulischem Medienkonsum und Schule zu berücksichtigen.

Angesichts der skizzierten gesellschaftlichen Transformationsprozesse und der Bedeutung der Medien für die Identitätsarbeit von Kinder und Jugendlichen kann Schule sich der Auseinandersetzung mit ihrem Medienhandeln und ihren medienbezogenen sozialen Praktiken nicht entziehen. Es gilt sowohl diese in das Repertoire schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse zu integrieren als auch die damit verbundenen bzw. darin zum Ausdruck kommenden Kompetenzen auszudifferenzieren und weiter zu entwickeln. So kann fachliches Lernen mit kreativer Gestaltung, Nutzung vorhandener Kompetenzen und der Berücksichtigung individueller Interessen und Bedürfnisse in konstruktiver Weise verbunden werden, wie eine am Ausgangsbeispiel beteiligte Schülerin zum Ausdruck bringt: „Was ist schon eine Facharbeit gegen einen Musikprojektkurs?“⁶³

3 Quelle: http://wikis.zum.de/kas/Verena_S:_Projektseite (letzter Aufruf: 08.02.2014)

Literatur

- Aßmann, Sandra (2013): Handlungs- und Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit und durch Medien – eine konstruktive Perspektive. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorfes e. V. (Hrsg.): *Wohlergehen junger Menschen. Dokumentation 9 der SPI-Schriftenreihe*. München: SOS-Kinderdorf e. V., Sozialpädagogisches Institut, S. 169–185
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo; Tulodziecki, Gerhard (2007): Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Böhme, Jeanette (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Böhme, Jeanette; Herrmann, Ina (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Buchen, Sylvia; Straub, Ingo (2006): Die Rekonstruktion der digitalen Handlungspraxis Jugendlicher als Theoriegrundlage für eine geschlechterreflexive schulische Medienbildung. In: *Medienpädagogik – Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (12).
- Castells, Manuel (2001a): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie: Das Informationszeitalter. Opladen: Leske + Budrich
- Castells, Manuel (2001b): Bausteine einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. In: *Berliner Journal für Soziologie* (4), S. 423–439
- Diederich, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim, Basel: Beltz
- Friedemann, Sebastian; Hoffmann, Dagmar (2013): Musik im Kontext der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. In: Robert Heyer; Sebastian Wachs; Christian Palentien (Hrsg.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 371–393
- Fromme, Johannes (2009): Mediensozialisation/Medienbildung. In: Gerhard Mertens; Ursula Frost; Winfried Böhm; Hildegard Macha; Monika Witzke (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Band III. Familie, Kindheit, Jugend, Gender, Umwelten*. Paderborn: Schöningh, S. 931–938
- Fromme, Johannes; Jörissen, Benjamin; Unger, Alexander (2008): Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. In: *Medienpädagogik – Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (15/16)
- Ganguin, Sonja; Sander, Uwe (2008): Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 422–427
- Ganguin, Sonja; Meister, Dorothee M. (2012) (Hrsg.): Digital native oder digital naïv? Medienpädagogik der Generationen. München: kopaed
- Geserick, Christine (2005): Neue Medien im familialen Kontext. Eine Recherche zu Studienergebnissen im Zusammenhang mit Nutzung, Chancen und Herausforderungen im Familienalltag. Working Paper/Österreichisches Institut für Fa-

- milienforschung, Nr. 47. Wien. Online verfügbar unter: http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_47_neuemedien_und_familie.pdf (letzter Aufruf: 09.02.2014)
- Hartung, Anja (2010): Medien als Orte informellen Lernens? In: Georg Cleppien; Ulrike Lerche (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–83
- Hellwig, Katharina (2008): „Weil man mehr über die Handys wissen kann...“. Zur Thematisierung des Mobiltelefons zwischen Erwachsenen und Kindern. In: Ulrich Dittler; Michael Hoyer (Hrsg.): *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten*. München: kopaed, S. 27–40
- Hepp, Andreas (2006): Translokale Medienkulturen: Netzwerke der Medien und Globalisierung. In: Andreas Hepp; Friedrich Krotz; Shaun Moores; Carsten Winter, (Hrsg.): *Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–68
- Hepp, Andreas (2012): *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, Bardo (2004): Medienpädagogische Kompetenz. In: Sigrid Blömeke; Peter Reinhold; Gerhard Tulodziecki; Johannes Wild, (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 578–594
- Herzig, Bardo (2012): *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. München: kopaed
- Herzig, Bardo/; Grafe, Silke (2006): *Digitale Medien in der Bildung. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. Bonn: Deutsche Telekom. Online verfügbar unter: http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/forschung/Studie_Digitale_Medien.pdf (letzter Aufruf: 09.02.2014)
- Herzig, Bardo; Aßmann, Sandra; Grafe, Silke (2010): *Medienbezogene Lernumfelder von Kindern und Jugendlichen. Schlussbericht*. Paderborn: Universität Paderborn. Online verfügbar unter: <http://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/prof-dr-bardo-herzig/meile/> (letzter Aufruf: 09.02.2014)
- Hugger, Kai-Uwe (2014) (2. Aufl.): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Iske, Stefan; Klein, Alexandra; Kutscher, Nadia; Otto, Hans-Uwe (2007): *Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung*. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): *Grenzenlose Cyberwelt?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–91
- Keppler, Angela (2010): Perspektiven einer kultursoziologischen Medienanalyse. In: Monika Wohlrab-Sahr (Hrsg.): *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–126
- Keupp, Heiner (2005). *Patchwork-Identität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen*. Online verfügbar unter: http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf (letzter Zugriff: 09.02.2014)

- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Sraus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Krotz, Friedrich (2008): Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In: Tanja Thomas; Marco Höhn, (Hrsg.): *Medienkultur und soziales Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–62
- Kutscher, Nadia (2012): Digitale Ungleichheit: Soziale Unterschiede in der Mediennutzung. In: Sandra Bischoff; Gunter Geiger; Peter Holnick; Lothar Harles (Hrsg.): *Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt*. Opladen: Budrich, S. 33–44
- Lippuner, Roland (2005): Raum, Systeme, Praktiken. Zum Verhältnis von Alltag, Wissenschaft und Geographie. Stuttgart: Steiner
- Magenheim, Johannes; Meister, Dorothee M. (2011): Potenziale von Web 2.0-Technologien für die Schule. In: Carsten Albers; Johannes Magenheim; Dorothee M. Meister, (Hrsg.): *Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–42
- Medosch, Armin (2011): Lernen in der Netzwerkgesellschaft. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Online verfügbar unter: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=423#> (letzter Aufruf: 09.02.2014)
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2013): JIM 2013. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> (letzter Aufruf: 09.02.2014)
- OECD (2006): Are Students Ready for a Technology-Rich World? Online verfügbar unter <http://www.oecd-ilibrary.org/> (letzter Aufruf: 09.02.2014)
- Paus-Hasebrink (2010): Medienumgang und Lebensaufgaben. Was muss kommunikationswissenschaftliche Forschung leisten? In: Maren Hartmann; Andreas Hepp (Hrsg.): *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–209
- Reckwitz, Andreas (2001): Der Identitätsdiskurs. Zum Bedeutungswandel einer sozialwissenschaftlichen Semantik. In: Werner Rammert (Hrsg.): *Kollektive Identitäten und kulturelle Innovationen. Ethnologische, soziologische und historische Studien*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 21–38
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301
- Reckwitz, Andreas (2004a): Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Manfred Gabriel (Hrsg.): *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–328
- Reckwitz, Andreas (2004b): Die Gleichförmigkeit und die Bewegtheit des Subjekts: Moderne Subjektivität im Konflikt von bürgerlicher und avantgardistischer Codierung. In: Gabriele Klein (Hrsg.): *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld: Transcript, S. 155–184

- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück
- Scheibel, Michael (2008): Architektur des Wissens. Bildungsräume im Informationszeitalter. München: kopaed
- Schmidt, Jan-Hinrik; Paus-Hasebrink, Ingrid; Hasebrink, Uwe (Hrsg.) (2009): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin: Vistas
- Schorb, Bernd (2014): Identität und Medien. In: Angela Tillmann; Sandra Fleischer; Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–180
- Seitz, Klaus (2007) (2. Aufl.): Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In: Thomas Rauschenbach; Wiebken Düx; Erich Sass (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim: Juventa, S. 63–91
- Siemens, George (2005): Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. Online verfügbar unter: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (letzter Aufruf 09.02.2014)
- Steinbicker, Jochen (2011) (2. Aufl.): Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stichweh, Rudolf (2000): Die Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Telefónica Deutschland (2013): Mein Digitales Ich_Trendstudie: Leben in der Netzwerkgesellschaft. München. Online verfügbar unter: <http://blog.telefonica.de/2013/10/trendstudie-mein-digitales-ich/> (letzter Aufruf: 09.02.2014)
- Theunert, Helga (2005): Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München: Verlag Dt. Jugendinstitut (Materialien zum zwölften Kinder- und Jugendbericht, 3), S. 175–300
- Theunert, Helga; Schorb, Bernd (2004): Sozialisation mit Medien. In: Dagmar Hoffmann; Hans Merckens (Hrsg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorien*. Weinheim/München: Juventa, S. 203–219
- Tillmann, Angela (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim: Juventa
- Tillmann, Angela; Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Angela Tillmann; Sandra Fleischer; Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–45
- Tulodziecki, Gerhard (2007): Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik – theoretische Grundlagen, Umsetzung und Forschung. In: Werner Sesink; Michael Kerres; Heinz Moser (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 102–117

- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo (2002). *Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid (2009): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. 2., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt/Stuttgart: UTB
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/Stuttgart: UTB
- Tully, Claus C. (2009): Die Gestaltung von Raumbezügen im modernen Jugendalter. Eine Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume*. Weinheim und München: Juventa, S. 9–25
- Voß, Günter G. (2004): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 31, H. 3, S. 473–48
- Westphal, Kristin; Jörissen, Benjamin (2013): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*. Weinheim und München: Beltz-Juventa, S. 9–19
- Zacharias, Wolfgang (2004): Kommunale Netzwerk-Infrastrukturen. Zwischen „Lebenswelt & Internet“ und „Sinne & Cyber“. In: Hans-Uwe Otto; Nadia Kutscher (Hrsg.): *Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim: Juventa, S. 167–187
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20 (3), S. 272–290

Jugend spricht

Schule als Material performativer Selbsterprobung und reflexiver Selbstvergewisserung im Online-Tagebuch

Jörg Hagedorn und Franziska Piva

1 Einleitung

Die Lebensphase Jugend ist jene Phase im Entwicklungsprozess, in der es darum geht Selbstbestimmung zu beanspruchen und Einzigartigkeit herzustellen. Das Spezifikum dieser Lebensphase liegt nun darin, nicht schon auf fertigen Sinn im eigenen Selbst verweisen zu können, sondern sich diesen Sinn erst in Suchbewegungen anzueignen. Gleichwohl müssen in der Lebensphase Jugend bereits wichtige lebenspraktische Entscheidungen getroffen werden, die einerseits die Weichen für ein zukünftiges richtiges Leben stellen, ohne jetzt schon eine Aussicht auf Erfolg anbieten zu können, und die andererseits bereits im Hier und Jetzt jugendlicher Lebenswirklichkeit für Handlungssicherheit und (Selbst-)Zufriedenheit sorgen müssen.

(Selbst-)Zufriedenheit und den Eigenwert gegenwärtigen Lebens stellen Jugendliche in ihren je spezifischen Lebenswelten und Kulturräumen her; vor allem in ihren (außer-)schulischen Peerkulturen, Jugendkulturen und Freizeitwelten erfahren sie den Wert ihres gegenwärtigen jugendlichen Selbst und sie beanspruchen und behaupten hier ihren Eigenwert weitgehend frei und unabhängig von den (Sach-)Zwängen gesellschaftlicher Zensoren, die das jugendliche Selbst auf die Prinzipien der Richtigkeit zukünftigen Lebens verpflichten. Die Beanspruchung von Selbstbestimmung kann jedoch auch in selbstgewählten und selbstorganisierten Lebensbereichen Jugendlicher nur auf Erfolg stoßen, sprich gesellschaftliche oder soziale Anerkennung versprechen, wenn sich eigene Geltungsansprüche mit den Universalien sozialen Sinns verbinden.

In den nicht selbstgewählten und nicht selbstorganisierten Lebensbereichen Jugendlicher – wie etwa der Schule – trifft der Anspruch auf Wahrung jugendlicher Selbstbestimmung strukturell und organisatorisch bedingt schon auf seine Widerstände und Grenzen. Denn Schule als primär am Zweck der schulischen formalen Bildung orientierter und somit fremdbestimmter Lebensbereich Jugendli-

cher, setzt – strukturfunktionalistisch betrachtet – sehr enge Spielräume jugendlicher Selbstbestimmung, die sich vornehmlich am schulischen Leistungs- und Qualifikationsrahmen zu orientieren hat. Gelungene Selbstwerdung bedeutet im Kontext von Schule zunächst die richtige Platzierung des jugendlichen Selbst im Setting schulisch definierter und kontrollierter Leistungserwartungen, und die Wahrung und Behauptung des Anspruches auf jugendliche Selbstbestimmung orientiert und beschränkt sich im Kontext von Schule primär und zunächst formal am schulischen Erfolg.

Da Schule aber – sozial-interaktionistisch, lebensweltlich und kulturtheoretisch betrachtet – weitaus mehr ist, als nur Ort der formalen Bildung, lässt sich der Wert jugendlicher Selbstbestimmung und Selbstbehauptung nicht nur am schulischen Erfolg bemessen. Schule ist überdies ein Ort der sozial-interaktiven und kommunikativen Aushandlung sozialen Sinns über formale Leistungs- und Qualifikationsrahmungen hinweg; sie ist Lebenswelt, Erfahrungsraum, Kulturraum und Sozialraum; sie ist ein Ort des Lernens miteinander und des Lernens voneinander, manchmal ist sie aber auch biografisches Schicksal oder schlichtweg eine Zumutung.

Ihren Einfluss auf und ihren Wert hat Schule in der Selbstwerdung des jugendlichen Selbst auch dort, wo sie über die Erfüllung schulischer Leistungserwartungen hinweg das jugendliche Selbst in einen sozialinteraktiven Handel um Identität in Auseinandersetzung mit dem sozialen Anderen treten lässt. Im Kontext Schule sind Jugendliche mit der identitär bedeutsamen Entwicklungsaufgabe konfrontiert, ihre persönliche Identität an sozialen Erwartungen, Übereinkünften und Konventionen auszurichten und in eine richtige Übereinkunft zur sozialen Identität zu bringen, die für andere schulische Akteure erkennbar sein muss.

Wellendorf (1973) bezeichnet diesen „Handel um Identität“ im Kontext von Schule als einen Balanceakt in der Herstellung von sozialer Identität auf der einen und persönlicher Identität auf der anderen Seite (vgl. ebd., S. 28). Dieser Handel um Identität geschieht in schulischen Sozialbeziehungen und also zwischen Lehrern und Schülern sowie in schulischen Klassengemeinschaften und Peerbeziehungen. Hier lernt der Jugendliche – idealtypisch gedacht – die mitgebrachten Anteile seiner Identität über den sozialen Anderen hinweg zu behaupten und diese entlang sozial-interaktiv ausgehandelter Übereinkünfte zu modifizieren und ggf. neu auszurichten. Mit anderen Worten gesagt, kommt es in Schule zu einer Aushandlung der ‚richtigen Passung‘ zwischen individuellem und schulischem Selbst bzw. in Anlehnung an Kramer (2014 in diesem Band) zu einer Passung zwischen sozialisatorisch außerhalb der Schule gewonnenem individuell biografischem Habitus und einem schulischen Habitus, der freilich je spezifischer Ausdruck schulisch definierter Konstruktionen des ‚idealen Schülers‘ ist.

Dieser Handel um Identität ist eingebettet in spezifische schulische Praxen, Interaktionen und Szenen und also in die Binnenwelt von Schule. Schulische Rituale, Unterrichtsszenen, Pausengespräche, herausgehobene schulische Ereignisse

wie etwa Abiturfeiern o. a. bilden gleichsam ideale Untersuchungsgegenstände für die Analyse des identitär bedeutsamen Wechselverhältnisses von individuellem und schulischem Selbstsein und sie stellen im engeren oder weiteren Sinne Sinnfragen in den Raum, die auf je spezifische Weise mit der Frage nach der Selbstwerdung Jugendlicher im Kontext Schule verbunden sind. In dieser Perspektive geht es um die Diskussion und Beantwortung der Frage, wie die schulisch gesteuerte Vergesellschaftung des jugendlichen Individuums in Übereinkunft zu bringen ist mit der Wahrung des Anspruchs auf individuelle Selbstbestimmung und Selbstbehauptung.

Der Beitrag möchte der Perspektive auf die Binnenwelt von Schule eine Perspektive zur Seite stellen, die der Selbst-Frage Jugendlicher in den Knotenpunkten zwischen schulischem und außerschulischem Raum nachgeht. In diesem Beitrag wird die (auto-)narrative Selbstpraxis Online-Jugendtagebuch als ein solcher Knotenpunkt analysiert; eine Selbstpraxis, die zwar außerhalb der schulischen Binnenwelt stattfindet, die Schule aber als einen gewichtigen Referenzpunkt in der Verhandlung und Bearbeitung dieser Selbstfrage im Auge hat und die die Strukturmomente des Schulischen auf je spezifische Weise mit dieser identitären Selbstfrage verbindet.

2 Die Arbeit am eigenen Selbst in der außerschulischen Selbstpraxis Online-Tagebuch

Der schulische Raum ist nicht als ein abgeschlossener Raum zu verstehen, der erst an der Schultüre endet oder beginnt. Einerseits ragt Schule weit über ihre räumliche Begrenzung hinaus in die außerschulischen Lebensbereiche Jugendlicher hinein: Familienleben wird heute zu einem Gutteil von Schule mitbestimmt und Jugendliche müssen auch in ihrer Freizeit in schulisches Gelingen investieren, um den Leistungserwartungen und dem Konkurrenzdruck gerecht zu werden. Andererseits wird Schule aber auch von den Jugendlichen selbst in die außerschulischen Lebensbereiche mitgenommen, indem Jugendliche etwa schulische Erfahrungen, Problemlagen und Konfliktbereiche im medialen Raum diskursiv ‚nachverhandeln‘ (per Chat, Facebook, WhatsApp, Blog oder Online-Tagebuch o. ä.), weil hierfür im schulischen Raum notwendige Begrenzungen wirken und weil es zumindest für einen Teil der Jugendlichen wichtig und bedeutsam sein kann, schulische Problemlagen auch außerhalb schulischer Binnenwelt und weitgehend frei von den (Sach-)Zwängen des schulischen Zensors sozialinteraktiv und kommunikativ zu handhaben und gegebenenfalls zu lösen.

Über die Selbstwerdungsprozesse Jugendlicher im Binnengewebe von Schule und den dort sozial-interaktiv verhandelten und hergestellten Sinnangeboten hinaus, fungiert Schule zumindest für diese Jugendlichen auch über ihre räumliche Begrenzung hinweg als ein zentraler Referenzpunkt und als Material für außer-

schulisch stattfindende Selbstkonstruktionspraxen. Um dieses Wechselverhältnis von Schule als Sinngeber im Vergesellschaftungsprozess auf der einen Seite und den auf Schule ‚reagierenden‘ außerschulischen Selbstpraxen Jugendlicher adäquat erfassen und untersuchen zu können, braucht es freilich geeignete Untersuchungsgegenstände, die das Verstehen je spezifischer Logiken jugendlicher Selbst-erprobung und Selbstbehauptung ermöglichen.

Als *der* klassische Jugendtext der in den 1920er/1930er Jahren entstehenden, damals noch stark entwicklungspsychologisch orientierten empirischen Jugendforschung galt das Jugendtagebuch. In ihrem Hauptwerk „Das Seelenleben der Jugendlichen“ hat Bühler (1921/1929) darauf hingewiesen, dass für eine verstehende Jugendforschung das Jugendtagebuch ein Geschenk sei: „und dies wird uns von den Jugendlichen selbst geschenkt in ihrer literarischen Produktion und vor allem ihren Tagebüchern“ (Bühler 1929, S. 1). Ein Geschenk ist dieser Jugendtext als Untersuchungsgegenstand auch heute noch, weil uns hier der Jugendliche selbst und ohne das Zutun eines (sozialen, institutionellen oder forschenden) Anderen jene Themenbereiche eröffnet, die für seine Entwicklung von identitärer Bedeutung sind.

Heute hat das Internet zu einem Gutteil das Papier als Ort literarischer Selbstproduktionen Jugendlicher ersetzt. Gleichwohl gilt: in spezifischen internet-basierten Selbstpraxen hinterlässt die Arbeit am eigenen jugendlichen Selbst im Schreiben über sich selbst (Blogs, Homepages, Online-Tagebücher) geradezu idealtypisch solche authentischen Spuren jugendlicher Selbstproduktion, die ihre identitäre Bedeutung dort erlangt, wo die Suche und die Frage nach dem eigenen Selbst in Wechselwirkung zum imaginären, sozialen oder schulischen Anderen tritt. Das (Online-)Tagebuch als Jugendtext ist deshalb von so herausragender Bedeutung für das Verstehen der Arbeit am eigenen Selbst, weil es qua Ausdrucksgestalt nicht nur ausdrucksmaterial den Blick frei macht in die Alltagswelten Jugendlicher – hier ist die klassische und nur beschreibend vorgehende Jugendtagebuchforschung stehen geblieben – sondern weil es das ideale Protokoll eines Sinn verstehenden Zugriffs auf die jugendliche Arbeit am Selbst in der Wechselwirkung zu identitär bedeutsamen Lebensbereichen wie Familie, Schule und Peers ist.

3 **Rekonstruktiv-hermeneutische Herleitung initialer Strukturzusammenhangserkenntnisse zum Verhältnis von jugendlichem Selbst, Schule und Online-Jugendtagebuch**

Im Rahmen einer zweijährigen (2012–2014) von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierten Studie haben wir¹ ausgewählte Internet-Tagebücher² von insgesamt 12 Jugendlichen im Alter von 12 bis 21 Jahren in der Anwendung der Methode der Objektiven Hermeneutik (hierzu: Oevermann 2000; Hagedorn 2005 und 2008) mit Fokus darauf ausgewertet, wie Jugendliche im Schreiben über sich selbst Sinn und Bedeutung in der Frage nach dem eigenen Selbst (auch) über den sozialen Anderen hinweg herstellen.

In den folgenden Strukturaussagen entlang ausgewählter exemplarischer und kontrastiver Einzelfälle unterscheiden wir nicht zwischen mehreren Fallstrukturen (vgl. hierzu: Oevermann 2000, S. 106), sondern zwischen:

- 1) individuellen *Fallgrammatiken* (der individuelle Fall = bspw. Paula im Online-Tagebuch),
- 2) der *Fallstruktur* der untersuchten Praxis (Online-Tagebuch) und
- 3) den *objektiven Strukturmomenten* der Lebenswelten und Referenzbereiche (hier: Schule), die narrativ zur Anwendung kommen und fallstrukturbildend sind.

Im fallrekonstruktiven Vorgehen war die forschungsleitende Frage zentral, welche Fallgrammatiken – im Folgenden die der Paula (16 Jahre) und die der Nicki (12 Jahre) – sich als fallspezifisch ausgeformte Logiken, Modi oder Muster jugendlicher Arbeit am Selbst entlang der Fallstruktur der Sinngestalt Online-Tagebuch identifizieren lassen. Mit der Rekonstruktion der individuellen Fallgrammatiken lassen sich also – damit initial zusammenhängend bzw. miteinander verschlungen – Aussagen zur Fallstruktur der Selbstpraxis Online-Tagebuch machen, da die individuelle Fallgrammatik nichts anderes ist, als die besondere Ausformung ganz allgemeiner strukturlogischer Bedingungen der untersuchten Selbstpraxis Online-Tagebuch. Das Struktur- und Theoriegeneralisierungstheorem der Objektiven Hermeneutik lässt nun darüber hinaus auch Aussagen zu objektiven Strukturmomenten jener Referenzbereiche und Lebenswelten zu, die sich in der untersuchten Praxis auf je fallspezifische Weise artikulieren und auf welche die Fallstruktur überhaupt erst aufbaut. Denn: erst die objektiv bestimmbareren Strukturmomente dieser Referenzbereiche, mit ihren je konkreten lebensweltlichen Krisenproblematiken, bringen überhaupt erst die potenziell krisenlösende Sinn-

1 Projektleitung: Jörg Hagedorn (eigene Stelle); Mitarbeit im Projekt: Franziska Piva

2 www.onlinetagebuch.com

gestalt Online-Tagebuch hervor und werden fallspezifisch in einer objektiv bestimmbareren Fallstruktur gehandhabt und gelöst.

Über 5 kontrastive Einzelfälle hinweg ließen sich Aussagen zur individuellen Fallgrammatik im Online-Tagebuch rekonstruieren (das „theatrale Inszenierungsselbst“ Paula, 16 Jahre; das „moratorische Vermeidungsselbst“ Nicki, 12 Jahre; das „räsonierende Relaissselbst“ Martha, 16 Jahre; das „liminale Relationierungsselbst“, Karla 17 Jahre und das „panoptische Veredelungsselbst“ Marie, 16 Jahre). Zwei dieser Fallgrammatiken jugendlichen Selbst im Online-Tagebuch sollen im Weiteren Gegenstand der Betrachtung sein:

- 1) das „moratorische Vermeidungsselbst“ (Nicki, 12 Jahre) und
- 2) das „theatrale Inszenierungsselbst“ (Paula, 16 Jahre).

Hiermit sind keine feststehenden Typen jugendlichen Selbst oder jugendlicher Identität bestimmt, die – einmal erworben – gleichbleibende Selbigkeit bedeuten, sondern sie funktionieren im inneren Kontext dieser Selbstpraxis als vorübergehende und im weiteren Prozess der Arbeit am Selbst wandelbare Konzepte des eigenen Selbst, die jedoch in der Momentaufnahme keine zufällig aufscheinenden und zusammenhangslosen Bilder sind, sondern die an verschiedenen Stellen und zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb der Tagebuchbiografie (die in Einzelfällen mehrere Jahre umfassen) methodisch kontrolliert herausgearbeitet werden konnten und sich freilich in der Reproduktion ihrer Fallspezifität über die Zeit hinweg auch transformieren (hierzu: Oevermann 2000, S. 72 f.).

In ihrer fallstrukturlogischen Reproduktion und Transformation über verschiedene Sequenzen des Tagebuchs hinweg, offenbaren sie innerhalb des Kontextes, in dem sie sich bewegen, einen je spezifischen *modus operandi* in der Handhabung und Lösung mehr oder weniger weit reichender (Selbst-)Krisen, die in der je spezifischen Logik dieser Selbstpraxis zur Anwendung kommen. Der *Modus* der „(Selbst-)Vermeidung“ (Nicki, 12 Jahre) sowie jener der „(Selbst-)Inszenierung“ (Paula, 16 Jahre) funktionieren als eine besondere Logik in der Handhabung und Lösung des identitär bedeutsamen Wechsel- bzw. Differenzverhältnisses zwischen Selbst und Anderem (hier in der Referenz zu schulischen Sozialgemeinschaften) und sie verweisen zugleich auf ein Allgemeines der Möglichkeiten und Unmöglichkeiten jugendlicher Arbeit am Selbst.

Im Folgenden werden entlang dieser zwei ausgewählten exemplarischen und kontrastiven Einzelfälle initiale Strukturzusammenhangserkenntnisse zur identitär bedeutsamen Frage generiert, wie sich das jugendliche Selbst in der Selbstpraxis Online-Tagebuch in Beziehung zu schulischen Strukturproblematiken setzt und wie sich das Selbst – fallspezifisch ausgeformt – in dieser Verhältnissetzung bewährt.

Die je konkrete Reproduktion und Transformation einer Fallstruktur kann im Rahmen eines solchen Beitrages nicht vollständig aufgezeigt werden – hierzu

müsste im Beitrag die Rekonstruktion mindestens einer weiteren Sequenz pro Fall vorgestellt werden. Es sei aber angemerkt, dass für die beiden hier genannten Fälle die Grammatik des Falls an insgesamt drei zeitlich versetzten Sequenzen des Tagebuchs bestätigt werden konnte. Überdies sei angemerkt, dass die hier stark verkürzten und bereits erkenntnistheoretisch ausgerichteten Falldarstellungen auf der Grundlage umfangreicher, extensiver Interpretationsarbeit entlang der methodologischen Grundprinzipien der Objektiven Hermeneutik entstanden sind. Eine ausführliche Darstellung der Schritte im methodischen Vorgehen kann in diesem Beitrag nicht erfolgen.

3.1 Der Fall Nicki (12 Jahre)

Hass auf meine Vergangenheit! Also... oh Gott, wie fängt man seinen ersten Eintrag an? Denke so: HI ich bin [weiblicher Fantasienname]³. Ich bin 12 Jahre und gehe in die 7. Klasse eines Gymnasiums in [Bundesland]. Mein Leben ist eigentlich schön, aber wenn ich an meine Vergangenheit denke, wird mir immer übel (...)⁴

Nicki beginnt ihr Tagebuch mit der Eröffnung einer biografischen Rückschau, die sich an der Herstellung der Zufriedenheit mit dem eigenen Leben und dem Herausstellen der Prinzipien richtigen und glückvollen Lebens orientiert. In diesem Versuch des reflexiven Herausstellens ‚richtigen Sinns‘ werden schulische und außerschulische Sozialgemeinschaften in Stellung gebracht: auf der einen Seite die schulische Gemeinschaft der Gleichaltrigengruppe („7. Klasse eines Gymnasiums“) und auf der anderen Seite die (antizipierte) Sozialgemeinschaft der TagebuchschreiberInnen, zu der sich Nicki informell in Stellung bringt („HI“) und damit implizit am Eintritt in diese Gemeinschaft arbeitet.

Die Person Nicki bringt sich allerdings nur über die Bestimmung formaler Faktoren (Alter, regionale Herkunft und Bildungsniveau) ins Spiel; ihre ‚wahre‘ Person und Identität tritt überdies hinter ein weibliches Fantasieprodukt zurück. Die Herstellung einer informellen Zugehörigkeit zur Sozialgemeinschaft der TagebuchschreiberInnen mittels Begrüßungsformel „HI“ wird hier schon zu einem riskanten Unterfangen, dessen Scheitern bereits antizipiert wird: „Also... oh Gott, wie fängt man seinen ersten Eintrag an?“. Dies verweist hier schon auf eine brüchige und krisenimmanente Platzierung des eigenen Selbst in (antizipierten) Sozialgemeinschaften, und das richtige Hinzugehen auf solche Sozialgemeinschaften vollzieht sich nicht vor dem Hintergrund eines bewährten, sondern eines bewährungsoffenen Wissens („Denke so:“) um die richtige Platzierung des Selbst in in-

3 Der Fantasienname wird aus Gründen der Anonymisierung nicht genannt.

4 Rechtschreibfehler in den Texten bestehen so im Original und wurden aus methodischen Gründen nicht korrigiert.

formellen Gemeinschaften („HI“). Dies bedeutet, dass in der so gearteten Eröffnung des Tagebuchs die Frage nach der richtigen Platzierung des eigenen Selbst in sozialen Gemeinschaften fallstrukturbildend sein muss. Folgende Sequenz schließt unmittelbar an die vorhergehende an:

„In der Grundschule wurde ich ständig von einer bestimmten Person gehänselt. Ständig lachte er mich aus, ich wäre ja so fett wie ein Walross, ich wäre eine dumme Streberin, usw. Das Schlimme war, niemand hat mich verteidigt, alle haben stumm daneben gestanden oder mitgemacht. Als ich dann auf das Gymnasium gekommen bin, hat es sich im Laufe der Jahre (innerhalb ca. zwei Jahren eigentlich) extrem geändert. Dort habe ich richtige Freunde gefunden, denen ich vertrauen konnte und die mich so mochten wie ich war und mich nicht als Mensch verachteten. Dadurch habe ich langsam wieder eine ‚Liebe‘ zu mir, meiner Seele und meinem Körper gefunden. Ich muss schon sagen, ich habe mich VON GRUND AUF geändert. Ich habe natürlich noch die normalen kleinen Uneinigkeiten mit mir selbst, welche aber keinen besonderen Nennenswert haben... [Tagebucheintrag vom 06. 11. 2002 15:38:44]“ (erster Eintrag im Tagebuch)

In der narrativen Vergegenwärtigung vergangener Anteile der je eigenen Biografie setzt Nicki die Grundschulzeit als einen Lebensabschnitt, der die Unzufriedenheit mit dem je eigenen Leben und die emotionale Erregung („Hass“) im retrospektiven Blick erklärt. In der Grundschule sind es vor allem die verbalen Attacken und Übergriffe „einer bestimmten Person“ gewesen, die als signifikanter Anderer jedoch unbestimmt bleibt. Neben diesen verbalen Übergriffen sind es vor allem die Ausgrenzungserfahrungen innerhalb der schulischen Peers sowie die ausgebliebenen Interventionen dieser idealtypisch so bestimmten Sozial- bzw. Solidargemeinschaft gewesen, die als besonders schlimm erlebt wurden und die den Wechsel auf das Gymnasium sowie die dortige Erfahrung der sozialen Anerkennung, Achtung und Wertschätzung als eine radikale biografische Wende bedeuten („hat es sich (...) extrem geändert“).

Diese konstruktive biografische Wende, die nun die Sozialgemeinschaft der „richtige(n) Freunde“ aus der Gymnasialschulzeit jener der Grundschulzeit gegenüber stellt, ist nun aber nicht weniger brüchig hergeleitet. Denn die unterstellte radikale biografische Wende („extrem geändert“) kann in ihrem prozessualen Verlauf nicht konkret bestimmt resp. zeitlich nur sehr ungenau präzisiert werden („im Laufe der Jahre (innerhalb ca. zwei Jahre eigentlich)“. Überdies wird deutlich, dass die biografische Wende implizit als eine Angleichung der Außenwelt an die innen liegenden Erwartungen der Nicki (Empfangen von Anerkennung und Wertschätzung bei gleich bleibender Konstitution des Selbst: „die mich so mochten wie ich war“) daherkommt und nicht etwa umgekehrt als Ausdruck einer Arbeit am sozialen Selbst. Denn mit dem Wechsel in das Gymnasium hat auch ein Wechsel der schulischen Sozialgemeinschaft und – damit verbunden – eine ‚Neu-Vermessung des Selbst‘ stattgefunden, die nicht nur Vertrauen, Achtung und Ak-

zeptanz hervorgebracht hat, sondern die darüber hinaus bei Nicki zu einem Anstieg des Selbstvertrauens, der Selbstzufriedenheit geführt und also „Liebe zu mir, meiner Seele und meinem Körper“ in Gang gebracht hat.

Auf einer manifesten Sinnebene wird ein gelungener Selbstwertungsprozess in schulischen Sozialgemeinschaften unterstellt, der als das Herausstellen ‚besseren‘ Sinns im eigenen Selbst nur behauptet wird und sinnlogisch besonders hervorgehoben werden muss („ich habe mich VON GRUND AUF geändert“). Auf einer latenten Sinnebene wird deutlich, dass Selbstwertung mit der Herstellung von Selbstzufriedenheit gleichgestellt ist, die aus der Einwahl in die ‚richtigen‘ schulischen Sozialgemeinschaften („Dort habe ich richtige Freunde gefunden“) hervorgeht und die hier auch als Einwahl in die richtige und nächst bessere Sozialgemeinschaft der DiaristInnen antizipiert wird.

Ganz konkret vermieden wird sinnlogisch die Thematisierung je eigener Unzulänglichkeiten und Unfertigkeiten, die jedoch selbstkritisch und selbstreflexiv immer mit in die Vergegenwärtigung der negativen Erfahrungen innerhalb sozial-interaktiver Beziehungen eingedacht werden müssen, um die sinnhafte Ordnung der Dinge nicht nur emotional erregt zu erfahren („Hass“; „wird mir immer übel“), sondern stimmig und wohlgeformt in neuen Sinn überführen zu können. Gelingt es nicht, reflexiv-rational hinter die Befriedigung je individueller Interessen- und Bedürfnislagen sowie hinter die emotionale Selbstzentrierung treten zu können, und gelingt es überdies nicht, sich selbst selbstkritisch in die Be- und Verarbeitung solcher Erfahrungen innerhalb von Sozialpraxen und -gemeinschaften einzudenken, spricht dies sehr stark für die Fallgrammatik des „moratorischen Vermeidungsselbst“, welches (informelle) Sozialgemeinschaften als einen Schutz- und Schonraum antizipiert. Dies offenbart die Grammatik eines Selbst, das vom sozialen Anderen erwartet, dass er einen so nimmt, wie man ist, der es erlaubt, die eigene Inkohärenz, Brüchigkeit und Unvollständigkeit zuzulassen: „Ich habe natürlich noch die normalen kleinen Uneinigkeiten mit mir selbst, welche aber keinen besonderen Nennenswert haben“.

Folgende Strukturaussagen können für den Fall Nicki (12 Jahre) getroffen werden:

- Als individuelle Fallgrammatik kann das „moratorische Vermeidungsselbst“ als ein solches bestimmt bzw. bestätigt werden, das im gegenwärtigen Stand seiner Entwicklung Schutz gebende, Anerkennung und Wertschätzung sichernde Schonräume antizipiert; Räume also, die das Angebot der Sozialintegration, Anerkennung, Achtung und Wertschätzung auch dort unterbreiten, wo die Bestimmbarkeit des eigenen sozialen Selbst (noch) vermieden wird.
- Das Schreiben über sich selbst als narrativer Selbstentbergungsakt bedeutet in der Strukturlogik dieser je konkreten (auro-)narrativen Selbstpraxis ein Interferieren zwischen Ereignis und Struktur in der Bestimmung eines Differenzverhältnisses zwischen Selbst und Anderem. Die Fallgrammatik des

„moratischen Vermeidungsselbst“ funktioniert so als fallspezifische Ausformung dessen, was der innere Kontext und also diese je spezifische Selbstpraxis strukturlogisch schon vorgibt: die Ermöglichung eines interferierenden Zusammenspiels von reflexiver Selbstvergewisserung und performativer Selbsterprobung; oder anders gesagt: reflexives Verweisen auf und Angleichung an die Prinzipien und Notwendigkeiten sozialen Sinns, bei gleichzeitiger performativer und situativer Umwandlung in individuellen Sinn. Und die Vermeidung des sozialen Selbst kann dort individuell und situativ sinnvoll sein, wo es dem Selbsterhalt vor dem Hintergrund ungelöster (Selbst-)Krisen zuträglich ist.

- Innerhalb dieses inneren Kontextes und entlang seiner strukturlogischen Möglichkeiten und Begrenzungen werden je spezifische Referenzbereiche narrativ vergegenwärtigt, die für die Frage nach dem eigenen Selbst, der eigenen Identität auch im Wechselverhältnis zum sozialen Anderen von Belang sind. Für den Fall von Nicki fungiert Schule als ein solcher Referenzbereich im Selbstwerdungsprozess: schulische Sozialgemeinschaften resp. schulische Gleichaltrigenbeziehungen können dann zu konfliktreichen Spannungen führen, wenn sich ihre idealtypischen Funktionen der Sozialintegration, Anerkennung, Achtung und Wertschätzung aufgrund asymmetrischer Beziehungsverhältnisse in ihr Gegenteil verkehren.

3.2 Der Fall Paula (16 Jahre)

„**let me go wild**“ – Paula P., eine vier! – Wie bitte? – Wie soll ich das nun verstehen? – Ja genau... – Sie erfüllen nicht das was ich mir festlege. – Aha – Sie sind mit ihrer Note nicht zufrieden? – Nein! – Nun? Was haben sie einzuwenden? – Wieso sollte ich, sie ändern die Note nicht. Sie können doch sagen was ihnen nicht paßt. – Es gibt eine Menge Schüler, auf die sie warten müssen und auch viele die während ihren Stunden irgendwelche Videospiele spielen, das zählt nicht? – Es tut mir leid, auf meinem Seminar wurde mir beigebracht wirklich nur auf Leistung zu achten, sie bekommen auch eine Verhaltensnote, die fällt sicherlich besser aus, doch dafür bin ich nur teilweise zuständig denn die setzt sich aus allen Fächern zusammen. Bei ihnen war es eben so, dass nichts kam. Nicht einmal auf Anfrage. [...]“

Narrativ vergegenwärtigt wird das Strukturmoment von Schule als ein Spannungsverhältnis von individueller Selbstbehauptung und der Platzierung des schulischen Selbst der „Paula P.“ im Setting schulisch-institutioneller Leistungserwartungen und Leistungscodierungen, die – aus der Repräsentanz des Falls – entlang einseitiger Machtgefälle und in autoritären schulisch-institutionellen (Unterrichts-)Strukturen vorgenommen werden. Überdies wird eine Struktur schulischer Kommunikation und Interaktion in Schüler-Lehrerbeziehungen of-

fenbar, die ihre Fallstricke dort legt, wo sie einen herrschaftsfreien Diskurs sowie die Möglichkeiten der Einforderung besserer Argumente und richtiger Geltungsansprüche im Zusammenhang der Rückmeldungen schulischer Leistungen unterstellt. Idealtypisch ist das Schüler-Selbst als ein solches bestimmt, das neben der ‚richtigen Haltung‘ („sie bekommen auch eine Verhaltensnote“) schulisch definierte Leistungen abzuliefern und sich an der lehrerseitig habitualisierten Leistungsorientierung auszurichten hat: „auf meinem Seminar wurde mir beigebracht wirklich nur auf Leistungen zu achten“.

Die Be-Urteilung und Platzierung der ganzen Person „Paula P.“ im gerade noch legitimen schulischen Leistungsbereich „eine[r] vier!“ meldet keine spezifische Leistung entlang lesbarer Leistungskriterien zurück, sondern orientiert sich an der nicht eingelösten Bringe-Pflicht der „Paula P.“: „Bei ihnen war es eben so, dass nichts kam. Nicht einmal auf Anfrage“. Die ins Feld geführte schulische Leistungsorientierung wird so als das Abfragen von schulischen Leistungen bestimmt, wenngleich das lehrerseitige Abfragen der Leistung hinter jene an die Schülerin „Paula P.“ überantwortete Bringe-Pflicht gestellt ist.

Insgesamt betrachtet ist hiermit ein Bild von Schule entworfen, welches Schule als Platzierungs-, Normierungs- und Selektionsinstanz erscheinen lässt, die eine demokratische Aushandlungskultur und Kommunikation auf Augenhöhe nur unterstellt und folgerichtig dem Schüler-Selbst nur den enttäuschten Rückzug auf utopische Entwürfe jugendlicher Selbstbestimmung lässt („let me go wild“). All dies muss nun aber auf die Strukturlogik der je konkreten (auto-)narrativen Selbstpraxis, die hier so und in dieser Form als Ausdrucksgestalt vorliegt, zurückgebunden werden:

Auffällig ist diesbezüglich, dass der Text in seiner Verfassung nicht den Blick freigibt auf eine ‚real‘ so stattgefundene schulische Praxis. Dies hätte der Text ganz anders tun müssen, um ein authentisches Bild real stattgefundener schulischer Handlungswirklichkeit wiedergeben zu können. In der potenziell möglich gewesen Kontrastvariante „Ich möchte euch heute darüber berichten, was mir in der Schule passiert ist. Meine Lehrerin sagte heute zu mir: Paula P., eine vier! Daraufhin sagte ich: Wie bitte?“ würde über ein real so stattgefundenes schulisches Ereignis berichtet und es wäre ausgewiesen, dass der Erzähler im Berichten über einen Sachverhalt reflexiv hinter den zu bestimmenden Sachverhalt zurücktritt/zurücktreten kann und objektiven und ‚wahren‘ Sinn herstellt/herstellen kann. Überdies wären die Standpunkte, Positionen und sozialen Rollen in dieser Kontrastvariante klar bestimmt – vor allem aber wäre die Position des Erzählers im Verhältnis zu der des Protagonisten deutlicher markiert. Bis hier kann man sagen, dass die Paula in diesem Modus nicht in der Lage sein wird, reflexiv hinter dieses Ereignis zurückzutreten und – damit zusammenhängend – ein besseres Argument und also einen Geltungsanspruch erheben zu können. Oder anders gesagt: eine Lösung dieser so ins Spiel gebrachten schulischen Krisenproblematik kann hier nicht mehr auf eine vernünftige Weis im engeren Wortsinne geleistet werden.

Dies ginge in Anlehnung an die oben genannte Kontrastvariante nur im reflexiven Rollen- und Perspektivwechsel, der einer richtigen und vernünftigen Lösung dieser Krisenproblematik zuträglich wäre.

Tritt man hier nun nicht aus dem individuellen Einzelfall heraus und öffnet ihn nicht für erkenntnistheoretische (Theorie-)Generalisierungen, würde dies unweigerlich dazu führen, das Scheitern des Falls in der Herleitung einer Krisenproblematik, das hier als ein Scheitern im Perspektivwechsel und der Rollenübernahme daherkommt, zu bestimmen. Schließlich gelingt es der Paula nicht, eindeutig auszuweisen, wer was wie gesagt hat und welches ihre je konkrete Position in der Erzählhandlung ist.

An dieser Stelle erlauben wir uns im Sinne eines abduktiven Schlussmodus folgende Frage an den Text, die nur im Heraustreten aus der unmittelbaren Fallrekonstruktion neues Strukturwissen generiert: Wer *spricht* hier eigentlich und wer *sagt* etwas? (hierzu: Ricœur 2005).

Eine Aussage, die im Sagen nichts zu bestimmen vermag, ist eine Aussage, die im Sprechen eine Handlung ist (hierzu: Austin 1972). Das Gesprochene ist, was nicht gesagt werden kann und erhält seinen Sinn aus dem, was es ist: eine performative Sprechhandlung, in der man gegenwärtig etwas macht (Sprechen), und in der man, *weil* man spricht, nichts sagen kann oder nichts zu sagen hat. Sprechen bedeutet dann performatives Ausprobieren, Erzeugen und Herstellen – ein Tun und Machen, das keine wahren Aussagen trifft und dennoch in sich wahrhaftig ist.

Sagen bedeutet, reflexiv in Distanz zum Tun und Machen zu treten, wahre Sachverhalte zu bestimmen und wahre Aussagen zu machen. Sagen bedeutet auch, in der reflexiven Abstandsnahme zum Passieren der Dinge, wirklich so Gewesenes zu bestimmen, klar bestimmbare Positionen zu verteilen und wechselseitige Rollenbezüge aufzumachen – kurzum: objektive Sachverhalte richtig zu bestimmen. Man könnte in Anlehnung an den Fall Paula *in* der Selbstpraxis Tagebuchschreiben sagen: wer das Sagen *nicht* hat, spricht, und hier, in diesem inneren Kontext der je spezifischen Selbstpraxis, dem die Struktur und Ordnung des schulischen Kontext vorausgegangen ist, spricht das sprachlose Schüler-Selbst der „Paula P.“, dem in asymmetrischen Lehrer-Schüler Beziehungen das Wort entzogen ist.

Sprechen bedeutet dann, die Dinge und Verhältnisse zur Erscheinung zu bringen und zwar im Hier und Jetzt der Erzählhandlung – unabhängig davon, wie wahr sie letztlich sind. In sich wahrhaftig sind die Aussagen im Sprechen deshalb, weil sie die Dinge so zur Sprache bringen, wie sie im Hier und jetzt der Erzählhandlung (re-)inszeniert werden können: Der performative Äußerungsakt (Ereignis) richtet sich so an den strukturlogischen Welt dingen aus, über die man spricht (Struktur) (vgl. Ricœur 2005, S. 69) und diese „Selbstbezüglichkeit (...) ist tatsächlich das Mischprodukt einer Kreuzung von Reflexivität und identifizierender Referenz“ (ebd., S. 69).

Folgende Strukturaussagen können für den Fall Paula (16 Jahre) festgehalten werden:

- Als individuelle Fallgrammatik offenbart sich das jugendliche Selbst der Paula als „theatrales Inszenierungsselbst“; die Momentaufnahme eines Selbst, das zur Vergegenwärtigung, Handhabung und Lösung jener Krisen der realen Welt im Schreiben über sich selbst sich im Modus der theatralen Inszenierung bewegt: die Struktur- und Krisenproblematiken werden in einer eigentümlichen Schwebe zwischen theatraler Aufführungsleistung und reflexiver (Selbst-)Vergewisserungsleistung gehalten. Und manchmal arbeitet dieser Schwebezustand auch an den für eine Inszenierungsleistung konstitutiven Ansteckungseffekten⁵.
- Auch für den Fall Paula bedeutet die individuelle Fallgrammatik die fallspezifische Ausformung der strukturlogischen Bedingungen, die der innere Kontext der je spezifischen Selbst- und Handlungspraxis (Online-Tagebuch) schon vorgibt. Was für den oben dargestellten Fall Nicki als ein Interferieren zwischen Ereignis und Struktur im narrativen Selbstentbergungsakt bestimmt wurde, gilt auch hier und wird zusätzlich noch potenziert: das ereignishafte in Szene setzen des eigenen Selbst – hier als künstlerisch-theatrale Performance ausgeformt – verweist und baut auf die Ordnungen und Strukturen der wahren Verhältnisse, die der Performance vorausgehen und ihr gewissermaßen als Material dienen. Dies macht die (auto-)narrative Selbstpraxis Online-Tagebuch – auch in der Kontrastierung der individuellen Einzelfälle zueinander – als Ausdrucksgestalt jugendlicher Arbeit am Selbst bestimmbar, die ihre identitäre Bedeutung dort erhält, wo sie die narrativ-performative Vergegenwärtigung, Handhabung und situative ‚Lösung‘ realer (Selbst-)Krisen mit der Frage nach dem eigenen ‚wahrhaftigen‘ Selbst verbindet.
- Strukturlogisch wird die Selbstpraxis Online-Tagebuchschreiben als eine Form jugendlicher Arbeit am Selbst repräsentiert, in der die Dinge, die in der (schulischen) Realwelt diskursiv und sozial-interaktiv nicht abschließend gelöst werden können (schulische Leistungscodierung, Selektion, Normierung und Platzierung), zur Sprache gebracht, vergegenwärtigt, (nach-)verhandelt und nachempfunden werden können und die der Krise so ihre absolute Wirkung nehmen (können). In der Strukturlogik des inneren Kontextes Online-Tagebuch offenbaren sich also Strukturaussagen zur Schule als „schulischer Zweck-

5 Diese Arbeit am Ansteckungseffekt finden wir auch in einer anderen Sequenz des Falls Paula, in der sich Paula mit der Frage nach dem Sinn und Zweck des Tagebuchschreibens auseinandersetzt: „Ich leere meine Seele.. an einer grauen Mauer. Es klebt an ihr wie kotze. Und du siehst es. Siehst es dir an, siehst ihm in die Augen und spuckst drauf und gehst weiter“ (Tagebucheintrag vom 07.10. 2002; 21:20:14) Hier geht es nur dem manifesten Sinn nach um die Bedeutung des Schreibens als einen seelischen Selbstreinigungsakt. Dem latenten Sinn nach bedeutet diese Aussage die (rituelle) Transformation des Publikums (der Leser und/oder das sich selbst bespiegelnde Selbst) in einen aktiven Bestandteil des Inszenierungsereignisses. Hergestellt ist damit eine Wechselwirkung zwischen Akteur und Zuschauer, die für das Gelingen einer künstlerischen Performance von entscheidender Bedeutung ist.

raum“ (Zirfas 2014, S. 189 in diesem Band) und überdies als Platzierungs-, Normierungs- und Machtinstanz, die ihre Logik als solche vor allem in asymmetrisch angelegten Lehrer-Schülerbeziehungen innerhalb stark an Leistung orientierter Unterrichtskulturen erhält. Ihre Fallstricke legt Schule strukturell vor allem dort, wo sie einen herrschaftsfreien Diskurs und demokratische schulische Ordnungen unterstellt, der qua organisatorischer Rahmung von Schule schon wieder verunmöglicht wird. Dies zeigt: „In jedem Handeln steckt somit immer ein Rekurs auf ein Vorgängiges, das als soziales, kulturelles, ökonomisches, pädagogisches etc. Strukturmoment im Handeln selbst aktualisiert wird (...) Insofern macht der performative Blickwinkel dieses In- und Miteinander von Struktur und Ereignis deutlich“ (Zirfas 2014, S. 190 in diesem Band).

4 Theoretisierung der Rekonstruktionsergebnisse

Wo nichts gesagt werden kann, weil der große und ganze Diskurs als Übereinkunft schwindet oder weil es in bestimmten sozialen Bereichen, Systemen und Institutionen zu kompliziert geworden ist, den Diskurs miteinander zu pflegen, artikuliert sich das gesprochene Wort in den kleinen Dialogen und Diskursen und also in (auto-)narrativen Selbstpraxen, die das Schreiben über sich selbst als eine „auf sich selbst gerichtete Übung des Denkens“ praktizieren (Foucault 2007, S. 139; hierzu auch: Hagedorn 2008, 2013 und 2014).

Diese Übung des Denkens, die die aufgezeigten Fälle innerhalb der (auto-)narrativen Selbstpraxis Tagebuchschreiben praktizieren, wendet sich jenen Referenzbereichen (hier: Schule) und Richtungsvektoren (hier: Fragen schulischer Anerkennung, Leistungsbeurteilung, u. a.) zu, die für den individuellen Einzelfall in seiner Sorge um sich selbst (hierzu auch: Foucault 2004) diskussions- oder klärungsbedürftig sind.

Im Fall Nicki (12 Jahre) wird deutlich, dass Interaktionen auf der Ebene schulischer Gleichaltrigengruppen konfliktanfällig sein können, wenn fehlende oder entlang des jeweiligen Entwicklungsstandes noch nicht vollständig ausgereifte soziale Interaktionskompetenzen dazu führen, dass subjektive Verhaltensimpulse (hier: emotionale Erregung bei ausbleibenden Integrationsangeboten seitens schulischer Sozialgemeinschaften) noch nicht auf soziale Verhaltenserwartungen eingestellt werden können und dass im umgekehrten Fall Formen systematisch verzerrter Kommunikation dazu führen können, dass es innerhalb schulischer Gleichaltrigengruppen zu verbalen Übergriffen und zu Ausgrenzungsereignissen kommen kann: „Die Angreifer entziehen – ohne dass ihnen die eigentliche Motivgrundlage klar ist – anderen Personen den Respekt, den kommunikatives Handeln erfordert und verhalten sich im Schutz der Mitläufer so, als ob die Abgewerteten selbst Schuld an ihrer sozialen Ausgrenzung tragen würden“ (Veith 2014, S. 134 in diesem Band). In den Worten des Falls Nicki offenbarte sich dies in der

Tagebuchsequenz: „In der Grundschule wurde ich ständig von einer bestimmten Person gehänselt. Ständig lachte er mich aus, ich wäre ja so fett wie ein Walross, ich wäre eine dumme Streberin, usw. Das Schlimme war, niemand hat mich verteidigt, alle haben stumm daneben gestanden oder mitgemacht.“

Im Fall Paula (16 Jahre) wird deutlich, dass Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen in Unterrichtspraxen, die entgegen der Logik eines „auf Emanzipation und Gleichberechtigung zielendes Arbeitsbündnis“ (Veith 2014, S. 128 in diesem Band) einseitig auf Leistung ausgerichtet sind, aus dem Unterricht ein „technokratisches Sprachspiel“ (ebd., S. 127) werden lassen, das nur unterstellt, dass die Unterrichtspraxis als soziale Praxis auf gleichberechtigte, herrschaftsfreie Kommunikation aufbaut. Diesbezüglich kommt es zu zweierlei Strukturkonflikten, die in der narrativen Erzählhandlung zur Erscheinung gebracht und somit zum Referenzpunkt identitärer Sinnfragen werden: auf der einen Seite muss die Schülerin Paula erfahren, „dass die symmetrischen Anerkennungsverhältnisse, die der kommunikative Handlungsmodus voraussetzt, im organisatorischen Kontext der Schule zumindest im Schüler-Lehrer-Verhältnis nicht gewährleistet sind“ (ebd., S. 132). Nun kann es Ausdruck des Entwicklungsstandes der *Person* Paula sein, dass die *Schülerin* Paula noch nicht reflexiv erschließen kann, „dass es institutionelle Handlungsbereiche gibt, in denen es erlaubt ist, Normen auszuhandeln und andere, in denen die Spielräume für Variationen im sozialen Rollenhandeln stark organisatorisch begrenzt sind“ (ebd., S. 131). Überdies repräsentiert sich hierin aber gleichzeitig auch das augenscheinliche Unvermögen der Lehrerin, der professionellen Verantwortung gerecht zu werden, die strukturell angelegten unvollständigen Reziprozitätsbedingungen pädagogisch auszugleichen. Hierzu gehört, dort nicht Gleichberechtigung zu unterstellen („Sie können sagen was ihnen nicht paßt“), wo sie schon strukturell und organisatorisch ausgeschlossen ist, also in Praxen schulischer Leistungsbeurteilungen, die der schulischen Selektion dienen und gerade nicht schülerseitige subjektive Zufriedenheiten bedienen („Sie sind mit ihrer Note nicht zufrieden?“) sollen/können.

Der mediale Raum – und hier die (auto-)narrative Selbstpraxis Online-Tagebuchschreiben – fungiert zu Gutteilen als der verlängerte schulische Raum, der weniger die reale schulische Wirklichkeit abbildet oder portraitiert, sondern diese im (auto-)narrativen Selbstbezug zur Anwendung bringt. Die erkenntnistheoretische Begrenzung dieser Textgestalt in der wahrheitsgetreuen Abbildung schulischer Wirklichkeit bedeutet aber zugleich ihr erkenntnistheoretisches Potenzial. Denn dieser Jugendtext produziert einen ganz eigenlogisch ‚verzerrten‘ Blick auf das individuelle, soziale und schulische Selbst in seiner Wechselwirkung zum sozialen Anderen. Mit diesem Text haben wir den Sonderfall, dass (1) die Frage nach dem eigenen Selbst und also die Frage nach der inneren Logik/Grammatik im Selbst (2) je spezifisch und entlang strukturlogischer Bedingungen dieser besonderen Selbst- bzw. Erzählpraxis zur narrativen Anwendung gelangt, ohne als inszenierte und unnatürliche Praxisform von vornherein schon auf Vernünftigkeit,

Rationalität und Kohärenz verpflichtet zu werden und die überdies (3) untrennbar verbunden ist mit der Frage nach den objektiven Bedingungen jener Lebensbereiche, die für die Selbstkonstruktion und Identitätsbildung Jugendlicher von Belang sind.

Der Beitrag zeigt weiterhin, dass Selbstpraxen Jugendlicher im Identitätsraum Internet nicht als inhaltsleere „Mitmachnetze“ (Wagner 2011) fehlinterpretiert werden dürfen und die darüber hinaus die gebräuchliche Grenzziehung zwischen virtueller Welt hier und realer Außenwelt dort verbieten. Vielmehr bedeuten sie im Zusammenspiel realer Anteile der objektiven Welt der Dinge (hier des Schulischen) mit den (re-)inszenierten und auffällig zur Erscheinung gebrachten Anteilen einen performativen Zwischenraum der höchst realen Arbeit am Selbst, die die Dinge so zur Sprache bringt, wie sie überhaupt noch in ihrer identitären Bedeutung zum Ausdruck gebracht werden können. Die Frage nach dem eigenen Selbst, der eigenen Identität, wird in diesem narrativ-performativen Zwischenraum ereignishaft zur Erscheinung gebracht, und dieses ereignishaftes Hervorbringen, Ausprobieren und in Szene setzen der eigenen Identität „bleibt aber als ein solches außerordentliches Ereignis immer auch auf die Ordnung, den Kontext, die Struktur (...) bezogen, bilden diese doch die Bedingungen dafür, dass es überhaupt ein Ereignis gibt“ (Zirfas 2014, S. 195 in diesem Band). In solchen performativen Selbstpraktiken geschieht eine Aufführung des eigenen Selbst, in der „Menschen zum Ausdruck bringen, wie sie gesehen werden wollen und wie ihr Verhältnis zueinander ist“ (ebd.).

Insbesondere im Fall Paula wurde deutlich, wie sie in ihrer Erzählhandlung die „Prozesse des *Role-Making*, *Role-Taking* und *Role-Shifting* inszeniert und damit spielerisch in der Schwebe gehalten“ hat (ebd.), wie sie in der inszenierenden performativen Fokussierung auf die identitären Referenzbereiche deutlich werden lässt, „dass etwas *in Szene* setzen immer auch meint, *durch* etwas in Szene gesetzt zu werden“ (ebd.).

In dieser Weise fungiert Schule über ihre räumliche Begrenzung hinaus gewissermaßen als Materialgeber für außerschulische und manchmal recht kunstvolle Selbstpraktiken Jugendlicher sowie als Referenzpunkt einer narrativ-performativen Identitätsarbeit, in der das jugendliche Selbst sich vor sich selbst und vor anderen (dem mitlesenden Publikum) darstellen, herausstellen und ausprobieren kann. Solche narrativ-performativen Selbstpraktiken Jugendlicher bilden gleichzeitig jene Ordnungen und Strukturen identitär bedeutsamer sozialer Kontexte ab, die dieser Inszenierungs- und Selbstkonstruktionspraxis vorausgegangen sind und die auf eine je spezifische Weise einen Einfluss auf die Selbstkonstruktions- und Identitätsprozesse Jugendlicher ausüben.

Literatur

- Austin, John L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Stuttgart: Reclam
- Bühler, Charlotte (1929): Das Seelenleben des Jugendlichen. 5. Auflage. Jena: Verlag von Gustav Fischer
- Foucault, Michel. (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2004): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/829. Frankfurt a. M.
- Hagedorn, Jörg (2014) (im Erscheinen): Das Schreiben über sich selbst als Übung des Denkens. Narrative Selbstinszenierungen Jugendlicher im Online-Tagebuch. In: Kristin Westphal; Ulrike Stadler-Altmann; Wiebke Lohfeld; Susanne Schittler (Hrsg.) (2014): *Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Forschungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa
- Hagedorn, Jörg (2013): From Places to Spaces. Jugendkulturelle Raumaneignungspraktiken im Internet. In: Kristin Westphal; Benjamin Jörissen (Hrsg.): *Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*.
- Hagedorn, Jörg (2008): Jugendkulturen als Fluchtlinien. Zwischen Gestaltung von Welt und der Sorge um das gegenwärtige Selbst. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur – ‚neue‘ biographieanalytische und rekonstruktive Perspektiven auf ein ‚altes‘ Problem. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 423–438.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Krammer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Ricœur, Paul (2005): Das Selbst als ein Anderer. München: Wilhelm Fink Verlag
- Veith, Hermann (2014): Die Schule als Ort kommunikativen Handelns. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 125–140.
- Wagner, Ulrike (2011): Freiräume für die Facetten des Selbst. Kreative kulturelle Praktiken im Medienalltag Jugendlicher. In: *MedienConcret*, S. 6–9
- Zirfas, Jörg (2014): Struktur und Ereignis – Schule als performativer Handlungsraum. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 189–203.

Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung an Reform- und Alternativschulen

Schulbiographische Passungen
und Subjektivierungserfahrungen

Till-Sebastian Idel

1 Einleitung: Die pädagogische Absicht, einen Unterschied zu machen

Als profilierte pädagogische Entwürfe erheben Reform- und Alternativschulen den Anspruch, besondere Räume für die Artikulation und Entfaltung jugendlicher Subjektivität und Identitätsentwicklung zu eröffnen. Jenseits der verschiedenen Spielarten von pädagogischen Normen und Formen eint diese Schulentwürfe die grundlegende Orientierung an der Subjektstellung ihrer Schüler und Schülerinnen. Reform- und Alternativschulen verfolgen mit diesem programmatischen Selbstverständnis weitreichende Wirkungserwartungen. Die Schule soll den Heranwachsenden gerade nicht primär als gesellschaftliche Institution mit ihren spezifischen Strukturprinzipien und systemischen Funktionen der Qualifikation und Selektion entgegentreten (Fend 1981; Parsons 1968). Vom Schulzwang und Leistungsdruck entlastet, erhalten sie so lange wie möglich keine Noten und Ziffernzeugnisse, sondern individualisierte Leistungsrückmeldungen. Das Lehrer-Schülerverhältnis soll nicht als Rollenbeziehung, sondern personal gestaltet sein. Die Schüler und Schülerinnen sollen mit allen Sinnen und auch fächerübergreifend lernen können. Schule soll einen gemeinschaftlichen Lebens- und Erfahrungsraum bereitstellen, in dem die Kinder und Jugendlichen über fachliches Lernen hinaus in gelingenden pädagogischen Beziehungen zu den Lehrkräften und in sozialisatorischen Aktivitäten in der Gleichaltrigengruppe untereinander Interessen verfolgen, Motive ausbilden, Neigungen entfalten und Kreativitätspotenziale entdecken können, um so in umfassender Weise aus Interesse an der Sache zu lernen und ihre Persönlichkeitsentwicklung in einem ganzheitlichen Sinn weiterzutreiben (zu diesen übergreifenden Merkmalen: Idel 2012a; Göhlich 1998; Ullrich 1999).

In Orientierung an den genannten Grundsätzen der Gestaltung von Schule und Unterricht verfolgen Reform- und Alternativschulen – so könnte man dies aus einer entwicklungstheoretischen Perspektive begrifflich fassen – die Absicht,

das *Differenz- bzw. Ambivalenzverhältnis zwischen Jugend und Schule* (vgl. Helsper 2008) zu entspannen. Zwar ist die konstitutive Gegenstellung von Schule und Jugend aus sozialisationstheoretischer Sicht notwendig, weil sie die Dynamik der adoleszenten Entwicklung antreibt, die Jugendlichen mit neuen Entwicklungsaufgaben und dem Bezug auf ihre biographischen Zukünfte konfrontiert und den Partikularismus der Familie und auch der Peerkultur überschreitet (vgl. Winterhager-Schmid 1994). Die Befunde der sozialisationstheoretisch bzw. entwicklungspsychologisch ausgerichteten Schulforschung der letzten Jahrzehnte, die sich lange Zeit institutionskritisch und subjektemphatisch parteigreifend für die Heranwachsenden positionierte (vgl. Brumlik/Holtappels 1993; Jackson 1975; Wellendorf 1977; Zinnecker 1975), dokumentieren jedoch immer wieder auch die Schattenseite dieser Konstellation, der zufolge im Zuge der Bildungsexpansion „Jugend für die Schule und Schule für die Jugendlichen zum Problem und zur Herausforderung“ (Helsper 2008, S. 137) wird. Für viele Jugendlichen wird der schulische Sinnbezug fragil, sie distanzieren sich von der Schule, ihr Verhältnis zu den Lehrkräften wird kritischer, Schulverdrossenheit nimmt zu. Zugleich zeigen sich in den Befunden auch die differentiellen Einflüsse und psychosozialen Folgekosten von Schule und Unterricht, etwa in dem geringeren Leistungsvertrauen der im Vergleich zu den Jungen erfolgreicherer Mädchen, im Schulversagen und im biographischen Leiden an Schule infolge von Überanpassungen an die schulische Leistungskultur, im schulabstinenter Verhalten, aber auch in einem rein instrumentell-strategischen Umgang mit der Schule, in einer Abkehr von ihr und einer ausschließlichen Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe und Peerkultur etc. (vgl. König/Wagner/Valtin 2011; Kolbe 2002; Fend 1997, 2003; Nittel 1992; Pekrun/Fend 1991; Hurrelmann/Wolf 1986). Gegenüber diesen problematischen Tendenzen versuchen Reform- und Alternativschulen, einen Unterschied zu machen, Schule als entwicklungsproduktiven Ort pädagogisch zu konturieren und die Identitätsentwicklung und Selbstwerdung der Schüler und Schülerinnen in besonderer Weise zu fördern und zu unterstützen. Schulkarrieren und Bildungsgänge an Reform- und Alternativschulen sollen ein gänzlich anderes Gepräge erhalten, die Schulen sollen in ihren spezifischen reformpädagogischen Profilen und Gehalten erfahrungs- und bildungsrelevant werden.

In diesem Beitrag soll nun vor dem Hintergrund dieser normativ-programmatischen reformpädagogischen Selbstbeschreibung nach der Entwicklung des jugendlichen Selbst in Reform- und Alternativschulen gefragt werden. Weniger soll dabei die evaluative Sichtweise auf das Gelingen, die in vielen Studien zu Reform- und Alternativschulen aus häufig mit den jeweiligen Schulentwürfen sympathisierenden Annäherungen eingenommen wird, im Zentrum stehen (vgl. hierzu als Überblick der Forschung: Idel und Ullrich 2008; Breidenstein und Schütze 2008; Ullrich/Idel/Kunze 2004). Vielmehr soll auf Distanz zu der oben skizzierten pädagogischen Selbstbeschreibung gegangen werden. Aus einer formalen, d. h. nicht-normativen, empirisch-analytischen schultheoretischen Sichtweise (Abschnitt 2)

wird mit Bezug auf drei exemplarische Entwürfe im Feld der Reform- und Alternativschulen – Laborschule Bielefeld, Freie Alternativschulen, Waldorfschulen – rekonstruiert, welche Möglichkeitsräume der Identitätsarbeit sich den Heranwachsenden in diesen Schulen auftun: Welche Optionen werden ihnen angeboten, um sich zu den schulischen Anforderungen in ein Verhältnis zu setzen, adolleszente Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten, soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen zu sammeln, sachbezogene Interessen bzw. Bildungsorientierungen und eine dem entsprechende Leistungsmotivation zu entfalten, sich mit jeweils in spezifischer Weise biographisch disponierten Entwicklungsproblemen und -themen auseinanderzusetzen und so am eigenen Selbst und Einzigartigkeitsentwurf zu arbeiten (Abschnitt 3)? Da nur wenige Studien zu Reform- und Alternativschulen vorliegen, die mit einer fallrekonstruktiven Anlage Bildungsgeschichten und die narrative Struktur biographischer Identitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern im engeren Sinne ins Auge fassen, werden auch Studien einbezogen, die mit quantitativen Zugängen im weiteren Sinne schulische Sozialisationsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung anvisieren. Am Schluss wird die Frage aufgeworfen, inwieweit sich die empirischen Befunde zusammenführen und abstrahieren lassen (Abschnitt 4).

2 Schultheoretische Perspektive: Reform- und Alternativschulen als distinktive Schulkulturen und pädagogische Ordnungen

Der schultheoretische Rahmen, in dem hier die Fragestellung nach den Räumen für die Identitätsentwicklung in Reform- und Alternativschulen formuliert werden soll, schließt an kulturtheoretische Ansätze der Schultheorie an, wie sie in der Hallenser Schulkulturforschung und in eigenen praxistheoretisch inspirierten Forschungen begründet wurden (vgl. Reh et al. 2014; Idel/Stelmaszyk 2014; Helsper et al. 2001). Aus schultheoretischer Sicht werden in Reform- und Alternativschulkulturen mit ihren Lernarrangements je spezifische symbolische und pädagogische Ordnungen etabliert, in denen die Schüler und Schülerinnen auf eine bestimmte Art und Weise zu sich, zu anderen und zur Sache in ein Verhältnis gesetzt und so zu bestimmten Subjekten gemacht werden. Identitätsarbeit – verstanden als Prozess der kommunikativen Selbstbeziehung, als stetiges Ringen um eine zukunfts offene praktische und psychische Einheit der Person (vgl. Straub 2000) – ist in diesem Adressierungsgeschehen situiert. Sie bezieht sich auf die Erfahrungen, in Praktiken als jemand Bestimmtes angesprochen worden zu sein bzw. angesprochen zu werden und sich dazu verhalten zu müssen, und sie sedimentiert sich in Geschichten zu erzählten Mustern des eigenen Selbst.

Als in besonders ambitionierter und expliziter Weise konturierte Schulentwürfe präfigurieren Reform- und Alternativschulen je konkrete Passungsvoraus-

setzungen zwischen Schüler und Schule (vgl. Kramer 2008). Sowohl der Ebene der symbolisch-diskursiven Konstruktionen in Form von Texten aus dem schulischen Feld als auch der Ebene des konkreten praktischen Vollzugs von Unterricht und Schulleben in Form von sozialen Praktiken in den pädagogischen Settings sind idealisierte Formationen des „sekundären Schülerhabitus“ eingeschrieben, also Schattenrisse idealer Schülerpersönlichkeiten, die als latente Erwartungen an die Heranwachsenden herangetragen werden, den jeweiligen Passungsraum abstecken und eine spezifische Responsivität für das Selbst der Heranwachsenden beinhalten (vgl. Kramer 2002; Helsper et al. 2013). Je nach Schulkultur und pädagogischer Ordnung sind also unterschiedliche Passungskonstellationen anzunehmen, die den Raum für schulaffine Passungen und inkongruente Differenzverhältnisse zwischen Schüler und Schule und damit das Feld markieren, in dem Identität hergestellt wird. Aus dieser schultheoretischen Sicht auf schulbiographische Passungsverhältnisse und mit ihnen verbundene Subjektivierungserfahrungen und Identitätsentwicklungen lassen sich Reform- und Alternativschulen als je konkrete kulturell und sozial distinktive Schulkulturen fassen, die gerade weil sie sich über weitreichende pädagogische Entwürfe bestimmen, einen relativ eng eingegrenzten Passungsraum nahelegen.

Reform- und Alternativschulen sind insofern keineswegs „Schulen für alle Kinder“, wie sie es ihrem Anspruch nach sein wollen. Einige Studien zu unterschiedlichen Reform- und Alternativschulen weisen vielmehr auf eine spezifische Attraktivität für bestimmte Milieus, d.h. auf eine soziale Exklusivität, die über Prozesse der Selbstselektion bei der Schulanwahl reproduziert wird (für die Laborschule Bielefeld: vgl. Jachmann/Lenz/Tillmann 1997; für die Freien Alternativschulen: vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000; für Waldorfschulen: vgl. Bonhoeffer/Brater 2007 sowie Idel 2013). Durch diese Schließungsprozesse wirken auch Reform- und Alternativschulen an der sozialen Reproduktion durch Bildung bzw. an der Zusammenhangsbildung von sozialer Herkunft und Schulerfolg mit. Und auch entgegen den Hoffnungen, sich als pädagogische Provinz von den konstitutiven Strukturprinzipien und Antinomien der modernen Schule freizumachen, zeigen die Erfahrungen ihrer Protagonisten, dass Reform- und Alternativschulen sich in ihrem Alltag und der längerfristigen Entwicklungsarbeit am *Spannungsverhältnis von Entschulung und Schulwerdung* abarbeiten (vgl. Wischer 2003; Köhler/Krammling-Jöhrens 2000). Reform- und Alternativschulen werden zwar ebenso wie alle Schulformen und Einzelschulen als je spezifische Schulindividualitäten bildungsbedeutsam, aber eben nicht nur als spezifische reformpädagogische Entwürfe, sondern gleichermaßen auch als Variationen der gesellschaftlichen Sozialisationsinstanz Schule (vgl. Wiezorek 2007). Insofern können auch sie die mit Schule verbundenen Erfahrungsambivalenzen nicht aufheben, sondern nur lockern und pädagogisch bearbeiten.

Das Interesse an den im nächsten Abschnitt beleuchteten Schulkontexten konzentriert sich mithin auf die mit ihnen jeweils verknüpften schulkulturspezi-

fischen Konstruktionen des idealen Schüler selbst, auf Passungserfahrungen und auf die durch Studien dokumentierten ambivalenten Prozesse und Auswirkungen dieser auf die Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung.

3 Exemplarische Befunde zur Identitätsentwicklung in drei Reform- und Alternativschulkontexten

Die Forschungslage zu Reform- und Alternativschulen ist uneinheitlich (vgl. Idel und Ullrich 2008), was vor allem mit der Heterogenität dieses Feldes, vereinzelten Abschottungen, aber auch wechselnden Interessenkonjunkturen der Forschung zu tun hat (vgl. Idel et al. 2004). Unter dem Begriffskonstrukt ‚Reform- und Alternativschulen‘ firmieren ganz unterschiedliche Schulformen und Einzelschulen, die sich nach verschiedenen Aspekten unterscheiden, ordnen und sortieren lassen (vgl. Idel/Ullrich 2008, S. 363 f.).

Für diesen Beitrag wird versucht, das Spektrum exemplarisch nach pädagogischen Semantiken entlang der Unterscheidung zwischen klassischen und neuen Reformpädagogiken anzudeuten (vgl. Göhlich 1998). Das Zusammenspiel zwischen Schulkultur und Identitäts- bzw. Persönlichkeitsentwicklung kann also nicht erschöpfend, sondern lediglich exemplarisch an drei prominenten Schulentwürfen diskutiert werden: Die *Laborschule Bielefeld* beansprucht in Deutschland einerseits als auf Dauer gestellte solitäre Versuchsschule eine Sonderstellung, sie kann aber auch andererseits als exemplarisches Vorbild für den Typus neuer reformpädagogischer Einzelschulen in staatlicher Trägerschaft angesehen werden (3.1). Demgegenüber sind die *Freien Alternativschulen* in besonderer Weise der antiautoritären Erziehung verpflichtet (3.2). Als dritter Typus werden hier Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung an *Waldorfschulen* als eine Variante der klassischen Reformpädagogik betrachtet, die in besonderer Weise nicht nur auf ein pädagogisches oder gesellschaftspolitisches Programm, sondern auf eine holistische Weltanschauung rekurrieren (3.3).

3.1 Die Laborschule Bielefeld als ‚radikale Gesamtschule‘

Die von Hartmut von Hentig 1974 gegründete Laborschule Bielefeld ist ihrem Schulprofil nach am ehesten als „radikale Gesamtschule“ zu bezeichnen (vgl. Wischer 2003, S. 13). Die Schülerinnen und Schüler lernen ohne Noten in jahrgangsübergreifenden Stammgruppen im binnendifferenzierenden Unterricht. Die Prinzipien des Erfahrungslernens und der Selbstbestimmung sind für das pädagogische Selbstverständnis konstitutiv und schlagen sich in den Organisationsformen des Lernens nieder (Erfahrungsbereiche statt Fächer, Partizipationsmöglichkeiten etc.). Das an Deweys Pragmatismus anschließende Konzept der Schule

als embryonic society bzw. als Polis will für die Heranwachsenden einen Übergangsraum zwischen Familie und Gesellschaft bereitstellen, in dem demokratische Formen und entsprechende soziale Erfahrungen der Regulierung von Gemeinschaft antizipierbar sind.

Über die Wahrnehmungen, biographischen Erfahrungen und sozialisatorischen Wirkungen der aus diesem Konzept resultierenden pädagogischen Ordnung bzw. Schulkultur liegen einige empirische Studien der mit der Schule verbundenen Laborschulforschung vor. Besonders aufschlussreich ist die methodisch elaborierte Studie von Wischer (2003). Sie greift auf quantitative Schüler- und Absolventenbefragungen zurück, kann einen Vergleich mit parallelen Datensätzen aus der Regelschule anstellen, und sie diskutiert die Befunde überdies mit Lehrkräften der Laborschule. Sie konstatiert, dass „sich die Laborschule als ein interaktioneller Kontext auszeichnet, in dem die Bedingungen für die Identitätsentwicklung der dort Heranwachsenden äußerst günstig sein dürften, weil die Interaktionen recht ‚repressionsfrei‘ und (fast) ohne die sonst kontinuierlich durchgeführten Leistungsbewertungen verlaufen können“ (Wischer 2003, S. 172).

Zwar lassen sich hinsichtlich des Lehrerengagements und der pädagogischen Qualität der Lehrer-Schülerbeziehung deutliche positive Wahrnehmungsunterschiede feststellen. Die Laborschule wird in ihrer Besonderheit als reformpädagogisches Lernarrangement aber nicht in allen Hinsichten mit positivem Vorzeichen erfahrungsbedeutsam. Je stärker die Strukturmerkmale der etablierten Regelschule Raum greifen – in Klasse 9 die Zensurengebung, in Klasse 10 die Antizipation der Übergänge in andere Bildungs- oder Ausbildungsinstitutionen –, desto kritischer werden die Urteile der Schülerinnen und Schüler, der Leistungsdruck steigt, und die Einschätzungen gleichen sich denen der Regelschülerinnen und -schüler an. Des Weiteren zeigen sich differenzielle Effekte: Die erfolgreicheren Schülerinnen und Schüler beurteilen das Lernarrangement positiver als die Schüler und Schülerinnen auf den unteren Leistungsniveaus. Ein ähnlicher Effekt zeigt sich bei den sozialen Erfahrungen unter den Peers. Die Schüler-Schülerbeziehung wird – entgegen den programmatischen Zielsetzungen der Laborschule und im Unterschied zur positiven Beurteilung des Verhältnisses zu den Lehrkräften – insgesamt kritischer wahrgenommen, vor allem auch von den schwächeren Schülerinnen und Schülern, die sich weniger sozial wertgeschätzt und integriert fühlen. Die aus dieser wahrgenommenen Schul- und Lernkultur resultierenden Sozialisationseffekte unterscheiden sich nicht so sehr von denen der Heranwachsenden an Regelschulen. Die Laborschüler und -schülerinnen verfügen insgesamt über ein hohes Selbstvertrauen, wobei dieses wieder stark mit dem Leistungserfolg und darüber hinaus mit der Wahrnehmung des Schulklimas verbunden ist. Außerdem zeigen sich wie in Regelschulen Gendereffekte, insofern vor allem leistungsschwächere Mädchen ein besonders geringes Selbstvertrauen aufweisen. So kann als genereller Befund fest gehalten werden, dass sich „die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung in einem reformpädagogischen Lernarrangement ähnlich (...)

vollziehen bzw. durch ähnliche Faktoren beeinflusst (...) werden wie an den Regelschulen“ (Wischer 2003, S. 226). Und es wird deutlich, dass der sozial exklusiven Zusammensetzung der Schülerschaft und Elternhäuser aus dem liberal-reformorientierten Milieu auch spezifische Habituspräferenzen korrespondieren: „SchülerInnen, die bereit sind, sich einzubringen, an Mitbestimmungsprozessen zu partizipieren und ‚Konflikte‘ – wie es die LehrerInnen kritisch eingeräumt haben – ‚permanent auszuhandeln‘“ (ebd., S. 173).

Einen exemplarisch differenzierteren Einblick in die Subjektivierungserfahrungen und schulbiographischen Passungsprobleme erlauben Fallstudien zu Bildungsgeschichten von Laborschülerinnen und -schülern. Kleinespel (1990) gelangt in ihrer Studie, in der sie ergänzend zu Auswertungen der standardisierten Absolventenbefragungen je drei Schülerinnen und Schüler am Ende der Laborschullaufbahn (10. Klasse) und drei Jahre später interviewt, zum Ergebnis, dass Schule für die Laborschülerinnen und -schüler eine insgesamt hohe positive subjektive Relevanz besitzt. In der Kontrastierung ihrer Befunde zur Studie von Hurrelmann und Wolff (1986), die in ihren qualitativen Fallstudien insbesondere fehlende bzw. negative schulbiographische Erfahrungsbilanzen herausarbeiten, macht sie für die Laborschule eine besondere Wirkungsmächtigkeit aus, die sie begrifflich als „Laborschuleffekt“ fasst (Kleinespel 1990, S. 165). Dass sich vor dem Hintergrund der Passungserwartungen – der Präferenzen für einen partizipationswilligen, autonomieorientierten Schülerhabitus, der Wertschätzung sozial kompetenten Verhaltens und der tendenziellen Kritik an starken Leistungsaspirationen – auch spannungsvolle schulbiographische Relationierungen und Brüche ergeben, dass Schülerinnen und Schüler mit dieser Logik der Aufforderung zur Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen und im Elternhaus und Herkunftsmilieu erworbenen habituellen Orientierungen in Konflikt geraten können, zeigen insbesondere drei der fünf Fälle, die in der bildungsbiographischen Studie von Döpp et al. (1996) vorgestellt werden (Fallstudien Bruno, Lila und Mary). Im Spiegel von Brunos Bildungsbiographie (vgl. ebd., S. 33 ff.) wird etwa das Problem deutlich, im reformpädagogischen Schulmilieu hohe Leistungsansprüche artikulieren zu können und dafür Anerkennung zu erhalten. Die Fallstudie Mary, deren Problematik von den Autorinnen als „Unterschichtproblem“ reifiziert wird, deutet auf die Verwerfungen zwischen eher traditionellen Orientierungen eines institutionsfernen Herkunftsmilieus und den liberalen Orientierungen des Laborschulmilieus und gibt Hinweise auf die aus diesen Differenzen resultierenden Probleme der Erfahrung von ‚verbesondernder‘ Fremdheit und der schwierigen sozialen Integration in die Gemeinschaft der Schulpeers, die am Beispiel von Mary von hohen Anpassungsleistungen und „freiwillig auferlegten Verstellungen“ abhängig ist (ebd., S. 193).

Auch wenn diese schon lange zurückliegenden qualitativen Studien methodische Schwächen aufweisen und aus diesem Grund die Fallerschließungen mit Vorsicht zu rezipieren sind, wird doch deutlich, dass gerade das spezifische Profil

der Laborschule mit der Akzentsetzung auf einer ganzheitlichen Förderung und Erziehung, den hohen Erwartungen an die Schüler und Schülerinnen, sich in die Gemeinschaft einzubringen, sich auf sie zu verpflichten und sich zu ihr und dem pädagogischen Profil und Selbstverständnis der Laborschule zu bekennen, nicht nur Entwicklungsräume für die Entfaltung des Selbst der Jugendlichen eröffnet, sondern ebenso den Raum für davon abweichende Prozesse der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung einschnürt.

3.2 Freie Alternativschulen als ‚antiautoritäre Gegenschulen‘

Der der Laborschulpädagogik zugrunde liegende Anspruch auf Selbstbestimmung in einer reformpädagogisch gestalteten Lernumgebung, die nicht nur andere Erfahrungen im Umgang mit der Sache, sondern zugleich die Sozialwelt der Schule als sozialmoralischen anregenden Raum für demokratische Vergemeinschaftung in der Eigenwelt der Schülerinnen und Schüler erfahrbar machen will, wird in der antiautoritären Alternativschulpädagogik noch einmal gesteigert. In stärkerer Weise wird in diesen Schulen auf Entschulung und Autonomie- und Partizipationsorientierung gesetzt (was in spezifischer Weise das Spannungsverhältnis zwischen Schulwerdung und Entschulung virulent werden lässt). In der Gründerzeit der Schulen in den 1970er Jahren wurde vor allem an die kritische Gesellschaftstheorie und Psychoanalyse angeschlossen. Daraus folgte die Kritik an der bürgerlichen Leistungsideologie und schulischen Selektionshärte, an dem Konformitätsdruck, Zwangscharakter und Machtgefälle im pädagogischen Generationenverhältnis, an der Tabuisierung der Sexualität in der Erziehung, der sozialen Reproduktionsfunktion und an der bürokratischen Rationalität des staatschulischen Bildungsangebots (vgl. Idel 2012b). In vielen Freien Alternativschulen wird der Unterricht in Angebotsform veranstaltet, die Teilnahme ist freiwillig, Lehrende wollen eher als Erwachsene denn als professionelle Lehrkräfte dem „anderen Kind“ gegenüberstehen. Der Prototyp der Freien Alternativschulen, die – allerdings in staatlicher Trägerschaft betriebene – Glocksee-Schule in Hannover, hat in ihrer Entwicklungsgeschichte das leitende pädagogische Prinzip der Selbstregulierung einer kritische Revision unterzogen und verpflichtende Unterrichtselemente eingeführt (vgl. Köhler und Krammling-Jöhrens 2000). Im Folgenden werden zwei für die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten der jugendlichen Identität im schulischen Raum einschlägige Studien aus dem Umkreis dieser Schulen vorgestellt, zu denen insgesamt recht wenig Forschung vorliegt (vgl. Wiesemann 2000; Scholz 1996).

Köhler (1997) hat sich in den späten 1990er Jahren in einer Absolventenbefragung mit den sozialisatorischen Wirkungen der Glocksee-Schule auseinandergesetzt. Auch die Glocksee-Schule ist in besonderer Weise „milieuverbunden“ (ebd., S. 284). Die Schülerinnen und Schüler, die sich zu einem weit überwiegen-

den Anteil aus dem alternativen bildungsorientierten Milieu rekrutieren, dem auch die Schulgründer entstammen, sind sehr bildungsorientiert und leistungserfolgreich. Die alternative Schulkultur mit ihren offenen Zeit- und Raumstrukturen wird ebenso wie der zum Teil freiwillige, zum Teil verpflichtende Unterricht sehr positiv beurteilt. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler sehen „rationale Verwertungskonzepte“ kritisch und identifizieren sich eher mit einem Gegenwarts- denn Zukunftsbezug (vgl. Köhler 1997, S. 285). Doch gelingt es ihnen, beides zu integrieren: „Interessenorientiert zu arbeiten, aber da, wo es darauf ankommt, auch die verlangte Leistung zu erbringen“ (ebd.). Ähnlich wie die Schülerinnen und Schüler der Laborschule nehmen sie eine Verschiebung von den unteren zu den höheren Jahrgängen wahr, in denen der Leistungsanspruch sukzessive steigt und am Ende Noten vergeben werden müssen. Dem sozialen Erfahrungsraum und der Sozialisationskraft der Glocksee-Schule wird eine große Bedeutung beigemessen. Das Selbstwertgefühl der Glocksee-Schülerinnen und -schüler ist ähnlich ausgeprägt wie unter den Absolventen der Laborschule. Köhler vermutet hier einen grundlegenden Reformschuleffekt: „Allein schon die Tatsache, eine ‚besondere‘ Schule zu besuchen, mag Einfluß auf die Selbstwahrnehmung haben“ (ebd., S. 289). In der Tendenz aber sind genauso wie in der Laborschule die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in ihren Einschätzungen kritischer. Allerdings zeigt sich nicht die Verknüpfung von Leistung, Geschlecht und Selbstwertgefühl: Im Gegensatz zu Regelschulen und auch zu Befunden der Laborschulforschung wirken sich schlechte Leistungen bei den Mädchen nicht signifikant auf das Selbstwertgefühl aus. Ein Befund, der erst noch in einem belastbaren Vergleich repliziert werden müsste, um ihn als gesicherten ‚Gegen-Effekt‘ der Alternativschulpädagogik ausweisen zu können.

Es gelingt den meisten Schülerinnen und Schülern, sich nach dem Übergang in der Oberstufe staatlicher Regelschulen, in der ein Großteil ihre Schullaufbahn mit dem Ziel des Abiturs fortsetzen, zu behaupten und leistungserfolgreich zu bewähren. Die Umstellung auf die Logik des notenoptimierenden Kalküls, das sie als deutliche Erfahrungsdifferenz in den neuen Schulumwelten wahrnehmen, fällt ihnen nicht schwer. Auffallend ist an den Befunden dieser Absolventenbefragung außerdem, dass einige der Schülerinnen und Schüler ausgedehnte „Schleifen und Moratorien“ (ebd., S. 287) für sich in Anspruch nehmen, also eine Haltung biographischer Offenheit ausbilden, die es ihnen ermöglicht, verschiedenen biographische Optionen gedankenexperimentell durchzuspielen und zentrale Richtungsentscheidungen nicht zu überstürzen beziehungsweise gegebenenfalls zu revidieren.

Auch hier liegen qualitative Daten in Form von ergänzenden freien Erinnerungstexten vor, um die die Absolventen gebeten wurden. In diesen treten deutlicher als in den hochaggregierten standardisierten Daten Erfahrungsambivalenzen zu Tage: die bereits in der Fragebogenerhebung herausgestellte Differenz der Bedürfnisorientierung der Unterstufe und der Zukunftsorientierung der Oberstufe

(ab Klasse 7); die Ambivalenz zwischen sozialer Abschottung und Geborgenheit in Form der Halt bietenden Schulgemeinschaft; die Freiräume der zu einem Großteil der Selbstregulierung überlassenen Gleichaltrigenkultur innerhalb der Schule und die gleichzeitig aber auch für manche leidvollen Tendenzen der Desintegration und des Ausschlusses (vgl. Köhler 1997, Teil IV).

Noch näher an das Problem der Identitätsentwicklung in Alternativschulen reicht die hervorragende qualitative Fallstudie von Maas (2003) heran, der die Freie Schule Bochum als Resonanzraum der emotionalen Bedürfnislagen und Entwicklungsprobleme von Adoleszenten untersucht hat. Maas verbindet in seiner Studie kulturtheoretische und psychoanalytische Konzepte und begegnet seinem Feld mit einer kritischen Distanz, die vielen anderen Studien zu Reform- und Alternativschulen eher abgeht. Methodisch werden ethnographische Beobachtungen mit einer dichten Fallstudie zu einem Schüler verbunden. Der Schüler Tom ist leistungsstark, jedoch nur wenig motiviert. Nach seinem Wechsel von der Staats- auf die Alternativschule kann er eine besondere biographische Entwicklungsproblematik – eine narzisstische Kränkung, die aus der familialen Sozialisation herrührt – im Schulalltag durch provozierendes Verhalten gegenüber seinen Mitschülern und seiner Lehrerin ausagieren, weil ihm hierfür permissiv Gelegenheit gegeben wird und überdies die geringeren Leistungsanforderungen ihm ein „notwendiges Moratorium“ gewähren (Maas 2003, S. 170). Auf der Schattenseite dieses nachgebenden Raums liegt der Sachverhalt, dass Tom nicht „auf korrigierende Resonanzen“ stößt, seine „Suche nach Konfrontation letztlich ins Leere läuft“ und die „Leistungskultur der Freien Schule Bochum für Tom eine Unterforderung“ darstellt (ebd.). Maas kann aber auch sehr eindrucksvoll in der Begleitung von Tom zeigen, wie dieser sich in seinen freigewählten Unterrichtsthemen mit seinen psychodynamischen Entwicklungsproblemen beschäftigen kann, sodass der Umgang mit der Sache für ihn zu einem wichtigen Medium der Identitätsentwicklung wird, weil er seine inneren Ambivalenzen und die Beziehungserfahrungen, insbesondere mit der Mutter, spiegeln und in symbolischer Form bearbeiten kann (vgl. dazu die Ausführungen zur Bedeutung der unterrichtlichen Projektarbeit für Tom: S. 160 ff.).

3.3 Waldorfschulen als ‚reformpädagogische Erziehungsschulen‘

Die Waldorfpädagogik zählt zu den prominentesten Repräsentanten der „klassischen Reformpädagogik“ (Gölich 1998). Im Wesentlichen unterscheidet sie sich von den beiden anderen Schultypen der neueren Reformpädagogik durch ihre Fundierung in der auf Rudolf Steiner zurückgehenden Weltanschauung der Anthroposophie. Die anthroposophische Schulkultur ist eine Textur wie aus einem Guss: Im Zentrum steht das nach Möglichkeit acht Schuljahre währende Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Person des Klassenlehrers

bzw. der Klassenlehrerin, der/die eine richtungweisende Autorität verkörpern soll. In der Waldorfpädagogik wird so wie in kaum einem anderen reformpädagogischen Schulentwurf ein emotionale Nähe betonendes, auf die ganze Person zielendes pädagogisches Arbeitsbündnis installiert, das erst wieder an der Schwelle zur eigentlichen Adoleszenz, im frühen Jugendalter, gelöst wird. Die Position der Lehrkraft stützt sich auf ihr anthroposophisches Wissen über die Persönlichkeit der Heranwachsenden und ihre Entwicklungsstufen, das sie als Seelenführer autorisiert. Während also die beiden anderen skizzierten Spielarten der Reform- und Alternativschulen sich auch gerade dadurch kennzeichnen, dass sie den Heranwachsenden eigene Entwicklungsräume innerhalb der Schule einrichten, damit die Schülerinnen und Schüler sich in eigenen, selbstregulierten Handlungssphäre aneinander entwickeln, wird in der Waldorfpädagogik, zumindest dem programmatischen Anspruch nach, kaum etwas den Gestaltungsmöglichkeiten und dem Einfluss der pädagogischen Akteure entzogen.

Aus quantitativen Schülerbefragungen und Absolventenstudien geht hervor, dass auch die Waldorfschüler/innen, wie auch die an den beiden anderen Schulumilieus lernenden Heranwachsenden, ihre Schulzeit äußerst positiv bilanzieren. In einer Vergleichsstudie mit Gymnasiasten identifizieren sie sich stark mit der Schule, fühlen sich mehr in den Unterricht einbezogen und von Konkurrenzstreben und Leistungsdruck entlastet (vgl. Randoll 1999). Im Rückblick schätzen die meisten befragten Absolventen den Einfluss der Waldorfschule auf ihre Persönlichkeitsentwicklung in den verschiedensten Bereichen (Kreativität, politische und spirituelle Orientierungen, Gesundheitsbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, Umgang mit Belastungen und Lebenskrisen, Entwicklung von Lebensperspektiven) als außerordentlich günstig ein (vgl. Randoll 2007, S. 192 ff.).

In den letzten zehn Jahren sind einige Studien in einem Mainz-Hallenser Kontext zur rekonstruktiven Waldorfforschung zu Schülerbiographien (vgl. Idel 2007, 2012c), pädagogischen Arbeitsbündnissen mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern (vgl. Helsper et al. 2007) und zu pädagogischen Generationenbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler und -schülerinnen (vgl. Graßhoff 2008; Höblich 2009) entstanden. In einer Zusammenschau zentraler Befunde dieser Studien lassen sich einige Einblicke in die Bildungsbiographien und den Einfluss der Schule auf die Identitätsentwicklung gewinnen (vgl. Idel 2013).

In einer eigenen Studie (Idel 2007) wurde im Rahmen von Biographieanalysen versucht, aus den freien Texten, die Lehrkräfte über Schülerinnen und Schüler in den jährlichen Berichtszeugnissen der Klassenlehrerzeit verfassen, sekundäre Habituspräferenzen der Waldorfschulen zu erschließen (vgl. hierzu ausführlicher: Idel 2013, S. 297 ff.).

Folgende Voraussetzungen scheinen für die habituelle Passung zwischen primärem und sekundärem Schülerhabitus zentral und somit auch dafür grundlegend zu sein, wie das biographisch gewordene Selbst und der jugendliche Schü-

ler in seiner Identitätsarbeit in der pädagogischen Ordnung der Waldorfschule Gehör finden kann. In Waldorfschulen wird tendenziell eine weitgehende Anpassung des Schülers in die als Kollektiv entworfene Klassengemeinschaft erwartet, und zugleich werden mit diesem Vergemeinschaftungsanspruch exklusive Paarbildungen mit dem Lehrer bzw. der Klassenlehrerin versprochen, was natürlich voraussetzt, dass diese auch gewollt werden, und was darüber hinaus eine latente Spannung zwischen der Gemeinschaft der Schülerinnen und Schüler untereinander, dem Arbeitsbündnis mit der Klassenlehrkraft und eben den exklusiven Dyaden hervorruft. Die in der Waldorfpädagogik entworfene reformpädagogische Subjektform ist durch die Attribute von kindlicher Neugierde, schöpferischer Kreativität und ursprünglicher Natürlichkeit charakterisiert. Wohlgemerkt sind diese Insignien des idealen Waldorfschülerselbst nicht dem reformpädagogischen Schrifttum entnommen, sondern als Deutungsmuster aus den Zeugnistexten von Waldorfschülern rekonstruiert; es korrespondiert aber deutlich mit dem romantischen Ideal der kindlichen Natur, das sich in den Entwürfen der klassischen Reformpädagogik niedergeschlagen hat (vgl. Ullrich 1999).

Aus den 14 Fallstudien, die im Kontext der Mainz-Hallenser-Waldorfforschung entstanden sind, gehen folgende Tendenzen schulbiographischer Entwicklungskonstellationen hervor: Ähnlich wie in der Laborschule und den Alternativschulen werden starke Bildungsaspirationen von jugendlichen Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkräfte eher zurückgewiesen. Die tendenziell nivellierte Leistungskultur in Waldorfschulen bedeutet zugleich umgekehrt für Jugendliche, die durch ihre Elternhäuser zu besonderen Leistungen verpflichtet werden, dass man mit relativ geringer Leistung erfolgreich sein kann. Risiken einer Überanpassung an das schulische Leistungsprinzip werden so in Waldorfschulen gemindert. Ebenso können unter diesen Bedingungen besondere Fördermöglichkeiten für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler entstehen. Für die Leistungsstarken bietet das reichhaltige außerunterrichtliche Angebot, das von Klassenspielen über Praktika bis hin zu Auslandsaufenthalten reicht, die Gelegenheit, eigene Interessen und Leistungspotenziale auf andere Inhalte und Themen umzulenken bzw. wichtige biographische Selbstproblematiken und sozialisatorische Krisenszenarien zu bearbeiten, etwa dann, wenn die Ablösung vom Elternhaus durch Auslandsreisen erleichtert wird oder aber durch die Übernahme von Rollen im darstellenden Spiel ganz neue Erfahrungen mit der Präsentation des eigenen Selbst gemacht werden können (vgl. Fallstudie Franziska: Idel 2007).

Durch andere Fallstudien konnte dokumentiert werden, wie Schülerinnen und Schüler mit besonderen hochkulturellen Interessen, außergewöhnlichen musischen, künstlerischen oder anderen kreativen Begabungen hierfür besondere Entfaltungsräume in Waldorfschulen vorfinden (vgl. Fallstudie Jonas in Helsper et al. 2007). Umgekehrt können jugendkulturelle Gegenentwürfe zu Konflikten und Abstoßungen besonderer Schärfe führen, weil diese durch den Einbezug der ganzen Person in die Schule und durch die anthroposophisch grundierten Muster

akzeptabler Lebensführung kaum im Verborgenen bleiben, sondern auffällig gemacht und sichtbar werden. Schülerinnen und Schüler, die besonders deutlich auf (auch nicht-waldorfschulische) Peers bezogen sind und im kulturellen Raum der Vielfalt, möglicherweise auch des Mainstreams adoleszenter Freizeitkulturen ihren Individualisierungsbedürfnissen nachgehen, befinden sich im Modus der Differenz, auch weil sie die personale Zentralstellung des Klassenlehrers bedrohen (vgl. Fallstudien Anna, Tobias und Sebastia: Helsper et al. 2007).

Die besondere Autoritätsposition und der pädagogische Beziehungsanspruch – die pädagogische Forderung an die Schülerinnen und Schüler, sich zum Objekt der Gesamtformung zu machen – ist aber auch gleichermaßen die Ermöglichungsbedingung für sehr tragfähige und haltgebende Dyaden zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, die sich in besonderen biographischen bzw. familialen Notlagen befinden. Der spezifische Entwurf des Waldorflehrers macht diesen sensibel dafür, sich als signifikanter Anderer zur Verfügung zu stellen, der emotional stabilisierend wirken kann (vgl. Fallstudien Martin und Lukas in Helsper et al. 2007). Vice versa konnte aber auch die besondere Problematik dieses Anspruchs aufgezeigt werden, wenn nämlich Bedürfnisse nach Nähe und exklusiver Zuwendung trotz des waldorfpädagogische Nähepostulats durch die Lehrkräfte gerade nicht beantwortet werden und so die notwendige Stützung ausbleibt.

4 Fazit: Das Reformschülersein als umfassende Lebensform

Der Vergleich der Schulen macht deutlich, dass alle in besonderem Maße milieugebunden sind. Die Befunde zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung sind vor dem Hintergrund dieser positiv ausgelesenen Schülerschaft zu lesen. Reform- und Alternativschulen werden im Hinblick auf Bildungsorientierungen von jeweils relativ homogenen Schülerschaften besucht, sie rekrutieren sich aus ganz bestimmten schulnahen sozialen Milieus und reproduzieren sich über diese – und diese Milieubindung ist eine entscheidende Rahmung für die Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Was ihre pädagogische Ausrichtung und ihren Passungs- und Möglichkeitsraum für Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler angeht, liegen die Laborschule Bielefeld und die Freien Alternativschulen nahe beieinander, während sich die Waldorfschulen als Variante der klassischen Reformpädagogik deutlicher von ihnen unterscheiden. Wo sich das Schülerideal der Waldorfschule aus der Wertschätzung einer hochkulturellen Bildungsorientierung, einer modernitätsskeptischen „geistigen“ Haltung, einer Anerkennung der pädagogischen Autorität und damit einer tendenziellen Asymmetrie zwischen Lernenden und Lehrkräften, also einem eher traditionellen Lehrer-Schülerverhältnis speist, wird in den

beiden anderen Schulen eher eine Orientierung an Partizipation, Autonomie und Selbstregulierung, an moralischen wie demokratischen Lernprozessen im Freiraum der Peers bzw. in eher symmetrischen Beziehungen zu den Lehrkräften als Ideal gesetzt.

Wie lassen sich nun die Befunde über die Differenzen zwischen den drei präsentierten Reform- und Alternativschulen hinweg zusammenführen? Der Besuch einer Reform- bzw. Alternativschule macht das Schülersein zu einer besonderen, umfassenden Lebensform, steigert die Bedeutung und Zentralität von Schule als Entwicklungs- und Erfahrungsraum und lädt so die Schule mit einer besonderen bildungsbiographischen Bedeutsamkeit auf (vgl. Helsper et al. 2009). Reform- und Alternativschulen lassen sich als in besonderem Maße „entgrenzte Schulkulturen“ verstehen, die weit in den Raum und Praxisvollzug der Peers expandieren, das Verhältnis zwischen Lehrkräften und den Lernenden in Richtung des Bezugs auf die ganze Person ausweiten, die Umgangsformen im schulischen Raum informalisieren und auch an die Elternhäuser besondere pädagogische Ansprüche adressieren (vgl. Idel 2013; Idel 2008; Kolbe et al. 2009; Helsper/Hummrich 2004). Sich von der Schule zu distanzieren, ihr gegenüber gleichgültig aufzutreten und sie in ihrer biographischen Relevanz abzustufen, wird in Reform- und Alternativschulen zu einem schwierigen Unterfangen. Die Reform- und Alternativschulkulturen und pädagogischen Ordnungen erfordern einen engagierten Einbezug der Schülerinnen und Schüler. Reform- und Alternativschulen werden nicht nur, aber auch als solche in ihrer exklusiven Sonderstellung erfahrungsrelevant. In biographischen Narrationen ebenso wie im Spiegel der standardisierten Daten tritt das Bewusstsein zutage, Schüler einer besonderen Schule zu sein. Die Schülerinnen und Schüler identifizieren sich tendenziell positiv mit ihrer Schule und können aus dieser Identifikation Distinktionsgewinne ziehen. Im Falle harmonischer Passungsverhältnisse zeigt sich die Entwicklungsproduktivität. Schülerinnen und Schülern, die sich den mit den Entwürfen des idealen Schülers verbundenen Adressierungsmustern entsprechend positionieren und diese angemessen anspielen können, bieten diese Schulen einen anregungsreichen Entwicklungsraum und viel Resonanz und Anknüpfungsmöglichkeiten für die Identitätsarbeit. Zugleich zeitigen Reform- und Alternativschulen Erfahrungsambivalenzen und können gerade im Fall von Passungsdifferenzen Belastungen auslösen und Identitätsentwicklungen erschweren.

Reform- und Alternativschulen werden, auch dies zeigen die referierten Studien, außerdem in ihrer Institutionshaftigkeit als Schule überhaupt mit den ihr auferlegten Funktionen erfahrungsrelevant, vor allem weil sie die Selektionsfunktion in den oberen Klassen zur Wirkung bringen müssen. Dies wird auch deutlich in den Effekten, die die Reformschulkontexte mit denen der Regelschulen teilen, also den Zusammenhängen zwischen Leistungserfolg, Selbstvertrauen, Schulklima und dem ungünstigen Genderbias. Der Überblick der Forschungen zu den reform- und alternativschulischen Möglichkeitsräumen für die Identitätsarbeit

in der Jugendphase macht also deutlich, dass entgegen den einfachen Wirkungserwartungen der reformpädagogischen Protagonisten von komplexen, ambivalenten und nicht-intendierten Wirkungen dieser Schulumwelten ausgegangen werden muss (vgl. Wischer 2003, S. 256 ff.).

Angesichts der Reformpädagogisierung von Regelschulen und der Veränderungen auch im Feld von Reform- und Alternativschulen, die sich ja selbst in stetigen, mehr oder weniger transformativen Entwicklungsprozessen befinden, wäre es wünschenswert, neue Studien zur Persönlichkeitsentwicklung und Subjektbildung sowohl im quantitativen wie auch im qualitativen Stil und auch mit vergleichenden Samplings auf den Weg zu bringen, um die Befundlage zu aktualisieren. Möglicherweise lassen sich auf einer höheren Ebene der Allgemeinheit ähnliche Subjektivierungsweisen und Entwicklungserfahrungen in reformpädagogisierten Settings von Regelschulen auf der einen und Reformschulen auf der anderen Seite entdecken, und auch die genauere Rekonstruktion der feinen Unterschiede, die Schulkulturen etablieren und reproduzieren, wäre lohnenswert.

Literatur

- Brumlik, Michael; Holtappels, Heinz Günther (1993): Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): *Schultheorien*. Hamburg: Bergmann & Helbig, S. 89–103
- Bonhoeffer, Anne; Brater, Michael (2007): Berufliche Entwicklungen ehemaliger Waldorfschüler. In: Heiner Barz; Dirk Randoll (Hrsg.): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–100
- Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz (Hrsg.) (2008): *Paradoxien in der Reform von Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Döpp, Wiltrud; Hansen, Sylvie; Kleinespel (1996): Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien. Weinheim und Basel: Beltz
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. München u. a.: Urban und Schwarzenberg
- Fend, Helmut (1997). Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation und Selbstachtung. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band IV. Bern: Huber
- Fend, Helmut (2003). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Göhlich, Michael (1998): Neue Reformpädagogiken versus klassische Reformpädagogiken. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Verbindungen und Brüche. In: Tobias Rülcker; Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Politische Reformpädagogik*. Bern u. a.: Lang, S. 85–105

- Graßhoff, Gunther (2008): Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helsper, Werner (2008): Der Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In: Cathleen Grunert; Hans Jürgen von Wensierski (Hrsg.): *Jugend und Bildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 135–164
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2004): „Familie geht zur Schule“: Schule als Familienerzieher und die Einschließung der familiären Generationsbeziehungen in eine schulische Generationsordnung. In: Till-Sebastian Idel; Katharina Kunze; Heiner Ullrich (Hrsg.): *Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–248
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hrsg.) (2013): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten; Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Opladen: Leske + Budrich
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Hummrich, Merle; Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helsper, Werner; Ullrich, Heiner; Stelmaszyk, Bernhard; Höblich, Davina; Graßhoff, Gunther; Jung, Dana (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Höblich, Davina (2010): Biografie, Schule und Geschlecht. Bildungschancen von Schüler/innen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hurrelmann, Klaus; Wolf, Hartmut K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim und München: Juventa
- Idel, Till-Sebastian (2007): Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Idel, Till-Sebastian (2008): Biographische Erfahrungen reformschulischer Entgrenzung – das Beispiel Waldorfschule. In: Georg Breidenstein; Fritz Schütze (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform von Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 313–326
- Idel, Till-Sebastian (2012a): Reformschulen. In: Klaus-Peter Horn; Heidemarie Kemnitz; Winfried Marotzki (Hrsg.): *Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb, S. 77
- Idel, Till-Sebastian (2012b): Alternativschulen. In: Klaus Peter Horn, Heidemarie Kemnitz; Winfried Marotzki (Hrsg.): *Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb, S. 38
- Idel, Till-Sebastian (2012c): und ja, die wesentlichen Impulse kamen ja immer aus der Schule. Rekonstruktion einer Waldorfschulbiographie. Pädagogische Fallanthologie, Bd. 7, Opladen u. a.: Barbara Budrich

- Idel, Till-Sebastian (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Hans-Rüdiger Müller; Sabine Bohne; Werner Thole (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorstandsreihe der DGfE*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 151–165
- Idel, Till-Sebastian (2013): Der Waldorfschülerhabitus – Kulturelle Passungen im Feld reformpädagogischer Privatschulen am Beispiel der anthroposophischen Schulkultur. In: Werner Helsper; Rolf-Torsten Kramer; Sven Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–306
- Idel, Till-Sebastian; Stelmaszyk, Bernd (2014): Cultural Turn in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Jeanette Böhme; Merle Hummrich; Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen)
- Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner (2008): Reform- und Alternativschulen. In: Werner Helsper; Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363–383
- Jachmann, Michael; Lenz, Michael; Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): Familiäre Umwelten und schulische Sozialisationsprozesse bei Laborschülerinnen und -schülern – drei Analysen aus der Absolventenstudie. Werkstatthefte Nr. 12. Bielefeld
- Jackson, Philipp W. (1975): Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Der Heimliche Lehrplan*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 19–34
- Kleinespel, Karin (1990): Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Weinheim und Basel: Beltz
- Köhler, Ulrike (1997): Die Glocksee-Schule und ihre Absolventen – eine empirische Untersuchung. Diss. Universität Kassel
- Köhler, Ulrike; Krammling-Jöhrens, Doris (2000): Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- König, Johannes; Wagner, Christina; Valtin, Renate (2011). Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung – Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA. Münster: Waxmann
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Schule und Unterricht – über Forschungsentwicklungen im letzten Jahrzehnt. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 603–622
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kramer, Rolf-Torsten (2008): Das „schulbiographische Passungsverhältnis“ und seine Konsequenzen für Reformprozesse in der Schule. In: Georg Breidenstein; Fritz Schütze (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–296

- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger; Ursula Rabe-Kleberg; Rolf-Torsten Kramer; Jürgen Budde (Hrsg.) (2010): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–125
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Caroli (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Maas, Michael (2003): Alternativschule und Jugendkultur. Entwicklungsprobleme von Adoleszenten. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Verlag Dietmar Klotz, S. 161–193
- Pekrun, Reinhard; Fend, Helmut (Hrsg.) (1991): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Randoll, Dirk (1999): Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand. Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Berlin: Verlag für Bildung und Wissenschaft.
- Randoll, Dirk (2007): Die Zeit in der Waldorfschule. In: Heiner Barz; Dirk Randoll (Hrsg.): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–235
- Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2014): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen)
- Scholz, Gerold (1996): Kinder lernen von Kindern. Hohengehren u. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag
- Straub, Jürgen (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „post-moderne“ armchair psychology. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Berufsforschung* 1, S. 167–194
- Ullrich, Heiner (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Ullrich, Heiner (2002): Befremdlicher Anachronismus oder zukunftsweisendes Modell? – Die Freie Waldorfschule im pädagogischen Diskurs und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Inge Hansen-Schaberg; Bruno Schonig (Hrsg.): *Basis Pädagogik: reformpädagogische Konzepte*, Bd. 6, Waldorfpädagogik, Hohengehren u. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 181–215

- Ullrich, Heiner (2011): Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München: C. H. Beck
- Ullrich, Heiner (2012): Freie Waldorfschule. In: Heiner Ullrich; Susanne Strunck (Hrsg.): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–78
- Ullrich, Heiner; Idel, Till-Sebastian; Kunze, Katharina (Hrsg.) (2004): *Das Andere Erforschen. Neuere Studien zur Reform- und Alternativschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wellendorf, Franz (1977): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel: Beltz
- Wiesemann, Jutta (2000): Lernen als Alltagspraxis: Lernformen von Kindern an einer freien Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wiezorek, Christine (2005): Biographie, Schule und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Winterhager-Schmid, Luise (1993): Jugendzeit in der Schule – eine angemessene Entwicklungsförderung? In: *Pädagogik*, 45 (1993), 1. Beiheft, S. 35–39
- Wischer, Beate (2003): Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen. Weinheim: Juventa
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel: Beltz

Identitätsbildung in Ganztagsschulen

Bildungs- und gesellschaftstheoretische Gedanken über ‚ganztägige‘ Lern- und Lebensorte

Thomas Coelen und Zilbiya Hildebrandt

1 Einleitung

Schulen sind geprägt von zahlreichen und vielfältigen Interaktionen zwischen SchülerInnen und PädagogInnen. Diese Vielfalt ist in den seit ca. zehn Jahren deutlich vermehrten Ganztagsschulen sogar noch um einiges größer als in den traditionellen Halbtagschulen, weil dort neben den LehrerInnen eine beachtliche Anzahl an weiteren Personen tätig ist: zumeist ErzieherInnen und SozialpädagogInnen, jedoch auch viele (noch) nicht pädagogisch einschlägig qualifizierte Personen (vgl. Coelen und Rother 2014).¹

Aber nicht nur die Personalvielfalt und die veränderten Peer-Kontakte – und damit die potentiell identitätsrelevanten Interaktionen von SchülerInnen – sind in Ganztagsschulen deutlich größer, hinzu kommt ein weiterer organisatorischer Umstand, der einflussreich für Identitätsentwicklungen sein dürfte: Fast alle Ganztagsschulen kommen durch Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Organisationen zustande, zumeist Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Als begriffliche Verdichtung für eine von zahlreichen möglichen Institutionalisierungsformen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe ist das Wort „Ganztagsbildung“ (Coelen, zuletzt 2009) recht weit verbreitet.² Obwohl es auch manchmal als Theoriebegriff zur Organisationsform Ganztagschule missverstanden wurde (vgl. z. B. Olk 2004) oder als programmi-

-
- 1 Selbstverständlich gestalten sich in Ganztagsschulen auch die Peer-Kontakte völlig anders als in Halbtagschulen (siehe Soremski et al. 2011).
 - 2 Zum Stand der Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe siehe Hartnuß und Maykus (2004) und systematisierend Oelerich (1996) in dem Sammelband von Flösser et al. (1996), der angesichts des „deutsch-deutschen Übergangs“ eine Bestandsaufnahme der Verhältnisse zwischen Jugendhilfe und Schule in Ost und West umfasst.

scher Hinweis bzw. politische und professionsorientierte Forderung wahrgenommen wurde (vgl. Andresen 2004, S. 42), birgt das Wort dennoch eine theoretische Provokation, die im Folgenden ausformuliert wird.

Die hier dargelegten Überlegungen zur theoretischen Begründung zeitgemäßer Bildung von Kindern und Jugendlichen in ‚ganztägiger‘ Form münden in dem Vorschlag einer Institutionalisierung, die Bildung in ihrer Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung ermöglichen soll. Dieser Vorschlag ist eine Alternative zur Engführung der aktuellen Bildungsdebatte auf Lernleistungen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf³ bzw. auf Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung.⁴ Dem entgegen sind unter „Ganztagsbildung“ Institutionalisierungsformen zu verstehen, die formelle und nicht-formelle Bildung durch die komplementären Kernelemente Schulunterricht und Jugendarbeit unter Beibehaltung ihrer jeweiligen institutionellen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen gestalten (vgl. Coelen 2002b, S. 53; Otto und Coelen 2004). Im Kern geht es um die Begründung eines Vorschlags, wie eine integrierte Form von Aus- und Identitätsbildung auf kommunaler Basis institutionell konkretisiert und somit sowohl Qualifikation als auch Partizipation in einer zugleich demokratischen und kapitalistischen Gesellschaft ermöglicht werden könnten. Dazu wird zunächst an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe angeknüpft. Darüber hinaus werden daran weiterführende institutions- und identitätstheoretische Überlegungen angeschlossen.

2 Gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe

Bildung ist – auch darin ist Andresen (2004) zuzustimmen – eine „fragile Denkfigur von hoher Wirkung (...), deren Ästhetik offenbar fasziniert, deren Befreiungsversprechen Flügel verleiht und deren Exklusivität in die Schranken weist“ (ebd., S. 41). Der Begriff ‚Ganztagsbildung‘ spielt ebenfalls mit dieser Faszination und diesem Versprechen, zugleich jedoch ist das dahinter liegende Erkenntnisinteresse auf eine Revision der vielfach vorhandenen Exklusivität des Bildungsbegriffs gerichtet: Bildung ist eben mehr als Schule, aber Schule ist auch mehr als Unterricht, genauso wie Jugendarbeit mehr ist als Betreuung (vgl. BJK 2002, S. 159–173). Die Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe beginnen mit der Unterscheidung zwischen ‚formeller‘ und ‚nicht-for-

3 So die beiden Kernziele bzw. Institutionenbegriffe des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003–2007), jenes so genannten ‚4-Mrd-Projekts‘ der Bundesregierung zum Ausbau von Ganztagschulen. Zur Darlegung der gesellschaftlichen Notwendigkeit ganztägiger Einrichtungen siehe Holtappels (2005, S. 123).

4 Zu Typen von ganztägigen Einrichtungen siehe Holtappels (2005, S. 126 f.), zu grafischen Darstellungen derselben Radisch und Klieme (2003, S. 9).

meller⁵ Bildung, die im Zuge der Diskussion um die Einführung der Ganztagschule thematisiert wird.⁵

3 Formelle und nicht-formelle Bildung

Der Begriff ‚formelle Bildung‘ bezieht sich auf Institutionalisierungsformen, die curricular gestuft, oft verpflichtend, zertifizierbar strukturiert und für weitere Zugänge berechtigend organisiert sind. Dabei stehen aus Sicht des Subjekts Ergebnis- und Produktorientierungen im Vordergrund, um die durchlaufenen Bildungsprozesse und erreichten Bildungsergebnisse in zweckrationaler Absicht verwerten zu können.

Hingegen sind mit dem gleichermaßen institutions- wie subjektbezogenen Begriff ‚nicht-formelle Bildung‘ solche *settings* gemeint, woran die Teilnahme unter Abwesenheit von berechtigenden Zertifikaten freiwillig oder wählbar ist und deren Inhalte sowie Methoden systematisch einer relativ großen Gestaltbarkeit seitens der Teilnehmenden unterliegen. Aus Perspektive des Subjekts überwiegen Verlaufs- und Prozessorientierungen in wertrationaler Einstellung. Formelle und nicht-formelle Bildungsmodi stehen als notwendige Komponenten der materiellen und symbolischen Reproduktion demokratisch-kapitalistischer Lebensverhältnisse in einer dialektischen Beziehung.

In der Praxis findet selbstverständlich auch nicht-formelle Bildung im Rahmen schulischer Organisationen statt (z. B. in Arbeitsgemeinschaften), und umgekehrt sind auch formelle *settings* in außerschulischen Institutionen vorzufinden (u. a. in Form von Jugendgruppenleiterlizenzen). Daher wäre es irreführend, die Modi mit den Institutionen gleichzusetzen, es lassen sich lediglich verschiedene Mischungsverhältnisse und Schwerpunkte ausmachen.⁶

Neben dieser Unterscheidung zwischen formeller und nicht-formeller Bildung fällt in der Debatte häufig auch der Begriff ‚informelle Bildung‘. Darunter werden meist ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ereignen (vgl. BJK 2002, S. 165; BMFSF 2005, S. 95). Bisher ist aber zu wenig deutlich geworden, was eine solchermaßen verstandene ‚informelle Bildung‘ von Sozialisation unter-

5 Siehe dazu Otto und Rauschenbach (2008) und, für den internationalen Diskurs bestimmend, Livingstone (2001).

6 In solchen Maße muss wohl auch Vogels (2004) etwas gemeine Frage danach, wie Effekte ‚nicht-formeller‘ Bildung festzustellen sind, mit dem Hinweis relativiert werden, dass dasselbe Nachweisproblem auch in Bezug auf ‚formelle‘ Bildung besteht (vgl. ebd., S. 38): Auch Lernleistungstests, wie PISA, stellen Performanzen fest – inwiefern sie Effekte ‚formeller‘ Bildungsarrangements sind, kann auch dort nur vermutet bleiben.

scheidet (vgl. Vogel 2004, S. 37). An der Differenz zwischen Sozialisation und Bildung festzuhalten scheint aber sinnvoll, wenn dieser Prozess der kontextabhängigen Persönlichkeitsentwicklung auf den Ebenen Subjekt, Interaktion, Institution und Gesamtgesellschaft (vgl. Tillmann 2010, S. 23) von einem Prozess, in dem sich „geistige Eigentätigkeiten beobachten“ lassen, die „gegen Vereinseitigungen wirken“ und z.T. „mit Widerständen einhergehen“ differenziert wird (Richter 1998, S. 18). Deshalb scheint es treffender, ‚informelle Bildung‘ synonym zu ‚nicht-formelle Bildung‘ zu verwenden und beide sowohl dem formellen Modus als auch den Sozialisationsprozessen gegenüberzustellen.

4 Kulturwissen, Alltagskompetenz, Sozialintegration, Persönlichkeitsentwicklung

In Erweiterung der soeben getroffenen Unterscheidung zwischen ‚formeller‘ und ‚nicht-formeller‘ Bildung skizzieren Rauschenbach und Otto (2008) vier „Zielperspektiven“ für einen „modernen Bildungsbegriff“: a) Vermittlung von kulturellem Wissen, b) Aneignung von materiell-praktischen Alltagskompetenzen, c) soziale Integration (z. B. durch partizipative Formen) und d) Persönlichkeitsentwicklung (in Gestalt sozialen und selbstreflexiven Lernens). Dem folgend lassen sich die verschiedenen Bildungsinstitutionen anhand ihrer funktionalen Schwerpunkte verorten: Schulen sind näher an den Perspektiven „kulturelle“ und „materielle Reproduktion“ (ebd., S. 20 f.) anzusiedeln – allerdings unter der Voraussetzung, dass die zweite Achse um den Aspekt der ökonomischen Verwertbarkeit von formalisierten Bildungsprozessen erweitert wird –, und Einrichtungen der Jugendarbeit näher an den Perspektiven ‚Sozialintegration‘ und ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ (ebd., S. 20–23).

5 Demokratische Identitätsbildung

Die deskriptive Ausdifferenzierung des Bildungsbegriffs – wie in vier „Zielperspektiven“ nach Rauschenbach und Otto (2008), aber auch in andere Dimensionen – kann nicht darüber hinweg täuschen, dass Bildung, wie Vogel (2004) herausgestellt hat, immer normativ und programmatisch zu fassen ist (vgl. ebd., S. 37). Daher lässt sich diese eigentümliche quasi-anthropologische Verschränkung von Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung unter den Rahmenbedingungen der Moderne beispielsweise als kritische Selbsttätigkeit im Hinblick auf ein gutes und gelingendes Leben begreifen, d. h. als Zielkonzept für die Entwicklung von Identität in einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Thiersch 2008, S. 239 ff.). Moderne Bildung ist deshalb immer *politische* Bildung im Sinne einer demokratischen Praxis, die allen Akteuren die Partizipation an den gesellschaftlichen Vor-

gängen ermöglicht (vgl. Sünker 2003, S. 25).⁷ Gleichzeitig haben aber Ziele demokratischer Bildung nur Chancen, „wenn die Individuen sie als Teil ihres Glücks verstehen“ (Brumlik 2002, S. 56). Deshalb ist die Frage konsequent, über welche Charaktereigenschaften Bürger verfügen müssen, um an demokratischen Institutionen und den ihnen entsprechenden Öffentlichkeiten teilnehmen zu können (vgl. ebd., S. 27)⁸, ebenso aber auch die den Kreis schließende Frage, welche Standards u. a. Institutionen erfüllen müssen, wenn sie demokratisch genannt werden wollen (vgl. Rhyn 2003).

6 Qualifikation und Partizipation

Unsere Gesellschaft ist neben ihrer demokratischen Verfasstheit auch durch ihre kapitalistische Wirtschaftsweise geprägt – mit allen Entfremdungen, die damit verbunden sind, bzw. mit allen Defiziten, die darin zu verzeichnen sind, sowie darüber hinaus mit allen Widersprüchen zwischen diesen beiden Grundprinzipien: Während die materiellen Reproduktionsoptionen größtenteils auf dem Arbeitsmarkt gehandelt werden, vollzieht sich die symbolische Reproduktion vor allem in den Bereichen (Alltags-)Kultur, Gesellschaft und Person. Allerdings wirken die vorherrschend zweckrationalen Handlungsorientierung aus den Subsystemen Wirtschaft und Verwaltung ‚kolonialisierend‘ in die auf Verständigungsorientierung angewiesenen Bereiche der Lebenswelt⁹, die ihrerseits eine systemrelativierende, ebenfalls über das Rechtsmedium wirksame „kommunikative Macht“ besitzen.¹⁰

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Bildungsbegriff, den Rauschenbach und Otto (2008) in vier Zielperspektiven ausdifferenziert haben, in zwei Komplementären zusammenfassen: ‚Ausbildung‘ (mit den Perspektiven ‚kulturelle‘ sowie ‚materielle Reproduktion‘) und ‚Identitätsbildung‘¹¹ (mit den Perspektiven ‚Sozialintegration‘ und ‚Persönlichkeitsentwicklung‘).¹² Die beiden Komplen-

7 Sünker (2003) nennt als zur Teilhabe notwendig: institutionell abgesicherte Chancengleichheit, lebensnahe Demokratieerfahrungen und mündliche Gespräche; zu solchen Gesprächen in Form eines „pädagogischen Diskurses“ siehe genauer Richter (1991); zur gesellschaftspolitischen Bildung in der Jugendarbeit siehe Scherr (2008).

8 Brumlik (2002) erörtert dazu die Tugenden Gerechtigkeit, Mut, Glaube, Liebe, Hoffnung und Freundschaft. Zur „*Democratic Education*“ siehe Gutmann (1999).

9 In besonders klarer Form hat dies Habermas (1995, S. 539–547) am Beispiel der Schule und der von ihm so genannten Jugendfürsorge illustriert.

10 Zum Vermittlungsmedium der Rechtsetzung in einer „deliberativen Demokratie“ siehe Habermas (1992).

11 Der Begriff „Identitätsbildung“ wird hier in der Fassung von Döbert und Nunner-Winkler (1982) verwendet.

12 Selbstverständlich wirkt in der Lebenspraxis jede Ausbildung auch identitätsbildend, wie es auch keine Identitätsbildung ohne materiale Inhalte gibt (vgl. Klafki 1963, S. 43). Nach

täre Ausbildung und Identitätsbildung verweisen auf die fundamentalen Vergesellschaftungsmodi ‚Arbeit und Interaktion‘, wie sie Habermas in seiner Theorie kommunikativen Handelns zugrunde legt. Denn für die Integration bzw. für den Erhalt einer kapitalistischen-demokratischen Gesellschaft ist mindestens zweierlei entscheidend: Qualifikation für den Arbeitsmarkt (oder für weitere formale Ausbildungsstufen) unter kapitalistischen Rahmenbedingungen *und* Partizipation in der – vom Anspruch her – demokratischen Zivilgesellschaft, deren Funktion u. a. darin besteht, die Kapitallogik zu ‚zähmen‘ (vgl. Habermas 1992), um die Sinn- und Solidaritätsressourcen nicht vollständig aufbrauchen zu lassen.¹³ In dieser Funktionsbestimmung besteht auch Habermas’ Schritt über die Deskription hinaus, wie sie beispielsweise anhand von „Zielperspektiven“ (vgl. Rauschenbach und Otto 2008) vorgenommen werden kann, hin zu einer *Kritischen* Theorie pädagogischer Institutionen.

7 Praktische Funktionsaufteilungen

Qualifikation und Partizipation sind zugleich Basis, Medium und Ziel eines jeden Bildungsprozesses. *In concreto* ist Qualifizierung relativ unstrittig eine der drei Funktionen der Bildungsinstitution Schule (neben ihrer Selektions-/Allokationsfunktion und ihrer Integrations-/Legitimationsfunktion; vgl. Fend 1981, S. 17); von den Institutionen der Jugendhilfe übernimmt vor allem die Jugendberufshilfe diese Funktion in ergänzender Weise.¹⁴ Partizipation ist relativ unstrittig eines der Strukturprinzipien der Jugendarbeit in Vereinen/Verbänden und Offenen Einrichtungen (einhergehend mit ihrem Freiwilligkeits- und Selbstorganisationsprinzip); in den Schulen gibt es ebenfalls partizipative Formen in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen, die Übernahme von Ämtern und die Gestaltung des Schullebens.

Danach lassen sich Bildungsinstitutionen charakterisieren, ob in ihnen die quantitativen Zeitanteile formeller oder nicht-formeller Arrangements von Bildung überwiegen. Gesellschaftstheoretisch relevanter ist aber, welche qualitativen Formen die wert- oder zweckrationalen Handlungsorientierungen der Akteure

Nunner-Winkler (1985) besteht sogar ein enger korrelativer – nicht entwicklungslogischer – Zusammenhang zwischen moralischer Entwicklungsstufe und gesellschaftskritischen Einstellungen (vgl. ebd., S. 90).

13 Der Deutsche Bildungsrat traf bereits 1974 ebenfalls eine Unterscheidung zwischen „Qualifikation“ (Verwertbarkeit von Lernerfolgen) und „Kompetenz“ (Fachwissen, Persönlichkeitsentwicklung und verantwortliches Handeln) (vgl. ebd., S. 65).

14 Immer wieder ist, je nach Position, bemängelt oder betont worden, dass die allgemeinbildenden Schulen kaum direkte Berufsqualifikation leisten (sollten), jedoch vermitteln sie unbezweifelbar in den allermeisten Fällen Kulturtechniken und Arbeitseinstellungen (vgl. Tillmann 2010, S. 184 f.).

annehmen. Der systematische Vorteil von Jugendeinrichtungen ist dabei weniger, dass sie ‚Partizipation‘ fokussieren,¹⁵ sondern dass sie qua Strukturprinzipien (Freiwilligkeit, Bewertungsfreiheit etc.) auf Verständigungsorientierung basieren (vgl. Sturzenhecker 2008). Der systematische Vorteil von Schulen ist dagegen, dass sie gar nicht anders können, als ‚Qualifikationen‘ durch ihre Kernstruktur des verpflichtenden Unterrichts allen Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen, da sie sonst ihre gesellschaftliche Legitimation verlieren (vgl. Tillmann 2003, S. 315).

8 Ganztagsbildung zwischen System und Lebenswelt

Während Tillmann (2003) in einem Szenario für das Bildungswesen im Jahr 2030 mehr Markt anstelle von Staat befürchtet (und dabei außer den Kirchen keine andere lebensweltliche Institution erwähnt¹⁶) (vgl. ebd., S. 313–323), lautet die hier darlegte Alternative: mehr Lebenswelt statt Staat (mit möglichst wenigen privat-gewerblichen Anbietern): Angesichts des Rückzugs des Staates aus dem Bildungswesen und der immer deutlicher werdenden Kolonialisierung durch ökonomische Imperative einerseits sowie der Notwendigkeit von Qualifikation *und* Partizipation in einer demokratisch-kapitalistischen Gesellschaft andererseits, stellt ‚Ganztagsbildung‘ ein Theorie-Konzept zur Verfügung, das integrierte Aus- und Identitätsbildung auf einer kommunalen Basis begründet. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür besteht darin, dass die staatliche Schule (weiterhin) Verantwortung für die Qualifizierung der Heranwachsenden übernimmt (vgl. ebd., S. 323) und mit anderen lebensweltlichen Institutionen kooperiert, um in Arbeitsteilung ihren ganzheitlichen Bildungsanspruch einzulösen. Entsprechend ist der folgende Abschnitt gegliedert in einen institutionentheoretischen Teil und in eine identitätstheoretische Passage.

Die Programmatik der ‚Ganztagschule‘ beinhaltet den Grundgedanken einer De-Formalisierung der bisher hauptsächlich formell strukturierten Vormittagsschule. Eingedenk des oben erwähnten Zukunftsszenarios ließe sich als These dazu formulieren: Unter den Rahmenbedingungen einer kapitalistisch-demokratischen Gesellschaft und einer zukünftig eher noch steigenden Selektivität auf dem Arbeitsmarkt führt eine weitere De-Formalisierung der Schule zu einem Anwachsen der gewerblichen Nachhilfeindustrie – deren Angebote nachgefragt wer-

15 Wie z. B. das schulbezogene Projekt der Bund-Länder-Kommission „Demokratie leben und lernen“; grundsätzlich zu „Schülerdemokratie“ siehe dazu Palentien und Hurrelmann (2003).

16 Für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit erwartet der Autor in vereinseitigender Defizitzuschreibung (Tillmann 2010, S. 321) viel Arbeit „mit problematischen, von Desintegration bedrohen Gruppen“ (z. B. rechtsextremen oder arbeitslosen Jugendlichen).

den, damit die SchülerInnen die Arbeitsmarktselektivität bewältigen können¹⁷ – und somit zu einer ohnehin gegebenen höheren Schichtabhängigkeit formeller Zertifizierungen. Auf diese Weise würde die de-formalisierende Schule den harten Handel auf dem Arbeitsmarkt ausblenden und ihn in den Verantwortungsbereich der vereinzelter SchülerInnen als nachwachsende „Arbeitskraftunternehmer“ legen (vgl. Voß und Pongratz 1998; vgl. Voß 2000).¹⁸

Mit dem Blick auf das demokratische Egalitätsprinzip könnte für das deutsche Bildungssystem resümiert werden: Die staatlich garantierte Schule muss (ggf. verstärkt) ihre materielle Reproduktionsfunktion in den Vordergrund rücken und die diesbezügliche pädagogisch-gesellschaftliche Verantwortung übernehmen, nämlich für die bestmögliche Qualifikation der Heranwachsenden zu sorgen – sonst liefert sie die SchülerInnen dem Nachhilfe-Markt aus.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum Qualifikation *und* Partizipation, Ausbildung *und* Identitätsbildung nicht gleichermaßen in ein und derselben Institution, eben der Ganztagschule, organisiert werden können. Wenn sich das Lernleistungsproblem (Stichwort: PISA), das Betreuungsproblem (Stichworte: Frauenerwerbsquote, Geburtenrate) und das Integrationsproblem (Stichwort: Sprachförderung) und weitere Aufgaben durch eine Ganztagschule lösen lassen, warum dann nicht das Nicht-Formelle ‚inkorporieren‘ (vgl. BMBF 2004, S. 33)?¹⁹ Mit wenigen Ausnahmen plädieren nahezu alle wissenschaftlichen Schulexperten für diese Lösung, und auch zahlreiche Stimmen aus der Sozialpädagogik rufen nach der offenen, auf das Gemeinwesen bezogenen und weniger kognitiv ausgerichteten Schule. Somit lassen sich drei Einwände formulieren:

- 1) Die Alternative aus ‚Unterrichtszentrierung‘ vs. ‚Öffnung von Schule‘ beruht auf einer schiefen Entgegensetzung, denn: Würde eine schulische Konzentration auf das Formelle tatsächlich zur Folge haben müssen, unkooperativ und verschlossen zu sein?

17 Mittlerweile führen nahezu alle Firmen Eingangstest für ihre Auszubildenden durch, da sie die Zeugnisnoten nur als ersten, äußerst groben Filter ernst nehmen. Nach Einschätzung vieler Firmen kennzeichnen die Zeugnisnoten lediglich ein schwaches Indiz für die tatsächliche Leistungsfähigkeit von BewerberInnen.

18 Im internationalen Vergleich illustriert hierzu das japanische Beispiel die mögliche Entwicklungsrichtung (vgl. Ito 1997, Lipski 1998 und Taki 2005).

19 In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf die gesellschaftspolitischen Vorteile des französischen Bildungssystems hingewiesen: sehr hohe Frauenerwerbsquote und Geburtenrate. Allerdings sind die Probleme in Frankreich nicht geringer als in Deutschland: durchschnittlicher PISA-Rang, sehr hohe Jugendarbeitslosigkeit, Integrationsprobleme, Vandalismus und Gewalt in den *banlieues*. Zudem ist als analoges Problem beider Länder der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung/-laufbahn zu nennen. Das heißt: In Bezug auf die genannten drei Problemfelder (Lernleistung, Erwerbsbeteiligung von Frauen, Integration) hat Frankreich ähnliche, nur leicht verschobene Probleme (vgl. Hörner 2005).

- 2) Professionspolitisch relevanter als dieser konzeptionelle Fehlschluss ist die Befürchtung eines ‚doppelten Konkurrenzproblems‘ für die Jugendarbeit (vgl. Rauschenbach und Otto 2008, S. 26): Wenn Kinder und Jugendliche zunehmend Zeit im Rahmen der schulischen Organisation verbringen und dort auch vermehrt sozialpädagogische Inhalte und Methoden nutzen können, dürfte es für die außerschulische Pädagogik künftig schwerer als bisher werden, Heranwachsende für ihre Angebote zu begeistern. In theoretischer Hinsicht scheint auch dieser Einwand noch nicht zu überzeugen.
- 3) In bildungs- und gesellschaftstheoretischer Hinsicht ist vielmehr ein dritter Aspekt entscheidend: Die Inkorporierung nicht-formeller Anteile stößt an systematische Grenzen, weil der dazu notwendige verständigungsorientierte Modus unausweichlich von den erfolgsorientierten Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes perforiert wird (vgl. Habermas 1995, S. 539–547): Tief in die schulischen Interaktionen hinein wirkt die Sorge um die Existenzsicherung nicht nur als Notengefeilsche und juristische Anfechtung, sondern auch – in Anlehnung an Foucault – als ‚Einschreibungen in die Körper und die Räume‘.²⁰ Insofern stellt die Ganztagsschule eine diffuse Vermengung von erfolgs- und verständigungsorientierten Handlungsorientierungen dar, während Ganztagsbildung eine Verschränkung institutionalisiert, die beide Orientierungen in sich ‚aufhebt‘. Hingegen versucht die Ganztagsschule die systembedingten erfolgsorientierten Einstellungen durch Verständigungselemente abzumildern, d. h. ihre institutionellen Zwänge zu arrondieren. Die Handlungsorientierungen vermischen sich dergestalt miteinander, dass die dahinter liegenden Geltungsansprüche weder für Schüler, noch für Lehrer deutlich unterscheidbar sind.

Während der erste Einwand konzeptionell zu kurz greift und der zweite lediglich auf den Erhalt von Einrichtungen abzielt, ergibt sich aus der dritten Überlegung als schultheoretische Konsequenz folgende These:

- Um ihrem Bildungsauftrag unter kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen gerecht werden zu können, ist die Schule auf andere lebensweltliche, weniger verrechtlichte und vermachtete Institutionen angewiesen, da sie die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt aus strukturellen Gründen (Schulpflicht, Beurteilungswesen, Zertifizierung von Zugangschancen) nur begrenzt gewährleisten kann.

Die komplementäre jugendarbeitstheoretische Konsequenz – diesmal als These aus Adressatenperspektive formuliert – lautet:

20 Zur Pädagogik im Werk Foucaults siehe Coelen (1996) und Pongratz u. a. (2004) sowie Ricken und Rieger-Ladich (2004), Rieger-Ladich 2014 in diesem Band.

- Kinder und Jugendliche müssen – ggf. im Kontext ‚ganztägiger‘ Bildungsarrangements – zeitlich und inhaltlich signifikante Angebote der Jugendarbeit nutzen können, weil diese durch ihre Strukturprinzipien ein Maß an Verständigungsorientierung ermöglichen, das für die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt unverzichtbar ist und in der Struktur der schulisch organisierten Bildung unter kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen nicht vollständig gewährleistet werden kann.

Das heißt: Potenziell können Jugendarbeit und Schule einander die aus systematischen Gründen jeweils unüberbrückbaren, immanenten Lücken ausfüllen: Die Schule stößt an ihre Grenzen in Bezug auf Partizipation und die Jugendarbeit in Bezug auf Qualifikation. Allerdings ist entscheidend, dass zur vollständigen Erfüllung ihrer *Bildungsaufträge* beide Institutionen auf Kooperationen mit solchen Institutionen angewiesen sind, deren Schwerpunkte im jeweils anderen Bildungsmodus liegen.²¹

Der Einwand aus der Schulpädagogik, die hier vorgeschlagene Aufgabenteilung ordne der Schule allein negative Aufgaben zu (Qualifikation) und der Jugendarbeit positive (Partizipation), ist ganz treffend, wenn Bildungsaufgaben ausschließlich aus Sicht *einer* Institution betrachtet werden (und wenn die schulische Qualifikationsfunktion als etwas Negatives angesehen wird). Werden aber die Institutionen übergreifenden Standpunkte eingenommen und die Frage von der Subjektebene und der gesellschaftlichen Ebene her analysiert, könnte erstens nachvollziehbar sein, dass Aus- und Identitätsbildung subjektiv untrennbar zusammengehören. Zweitens könnte deutlich werden, dass die polit-ökonomische Struktur unserer Gesellschaft ihren Bildungsinstitutionen unterschiedliche Aufgaben abverlangt: Den Jugendeinrichtungen, Kinder und Jugendliche an möglichst vielen Angelegenheiten zu beteiligen und auf diesem Wege zu ihrer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von § 1 KJHG beizutragen, und den Schulen wird abverlangt, dieselben Menschen kognitiv zu qualifizieren und auf diesem Wege auch normativ zu integrieren im Sinne der Schulgesetze der Länder. Die bisherige Selektionsfunktion ließe sich organisatorisch *outsour-*

21 Möglicherweise ist das Thema Beruf für solche Kooperationen ein geeignetes Schnittfeld: Berufsqualifikation als schulische Aufgabe und Berufsorientierung als Aufgabe der Jugendhilfe. Damit könnte der Komplementarität von ‚Qualifikation‘ und ‚Partizipation‘ Rechnung getragen werden. Während die schulische Ausbildung das notwendige und sinnvolle Moment der Qualifikation für den strukturell kleiner werdenden Arbeitsmarkt bzw. weitere Ausbildungen hochhielte, würde die Jugendarbeit Perspektiven auf sinnstiftende Lebensbereiche neben der alleinigen Orientierung auf Erwerbsarbeit eröffnen. Vielleicht ist das Schnittfeldthema deshalb treffender als ‚Beschäftigungsorientierung‘ zu fassen, um somit auch die identitätsbildende Funktion ehrenamtlicher Tätigkeiten systematisch berücksichtigen zu können. Zur identitätsbildenden Rolle von Arbeit bzw. Ehrenamt bei Jugendlichen siehe die Dissertationen von Elisabeth Richter (2004).

cen (vgl. Tillmann 2010, S. 320 f.), kann aber in einer theoretischen Überlegung nicht ausgeblendet werden.

9 Identität: globale, nationale und lokale Demokratiebildung

In den sozialpädagogischen Beiträgen zur aktuellen Ganztagsdebatte blieb bisher stets eine Lücke: Es fehlte nämlich, neben subjekt- und professionsbezogenen Einlassungen, eine gesellschaftstheoretische Begründung dafür, warum Jugendarbeit in ganztägigen Bildungsarrangements eine signifikante Rolle spielen sollte. Ausgehend von dem hier dargelegten theoretischen Rahmen heißt die Lücke: Es fehlt eine, in theoretisch befriedigender Weise einbezogene, Zielsetzung ‚Demokratiebildung‘.

Demokratie ist eben mehr als eine Regierungsform, nämlich vorrangig „a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1966, S. 87), eine Form erfüllten, nicht-entfremdeten Lebens. Diese Lebensweise muss in jeder Generation wieder neu belebt werden und lässt sich an zwei Maßstabsfragen überprüfen, die die Wesensverwandtschaft von Demokratie und Bildung markieren: „How numerous and varied are the interests which are consciously shared? How full and free is the interplay with other forms of associations?“ (ebd., S. 83). Die Maßstäbe für demokratische Bildungsgesellschaften sind zum einen eine möglichst große Vielfalt artikulierter Interessen und zum anderen ein möglichst reiches Zusammenspiel zwischen zahlreichen Institutionen.²² Der schulische Beitrag dazu liegt im Erreichen und in der Betreuung *aller* Heranwachsenden für eine lange Zeit sowie in der Gewährleistung formalisierter Integrationsmöglichkeiten. Darüber hinaus ist die Pflichtschule unverzichtbar „(...) in ihrer Funktion, eine Grundbildung für alle zu sichern: Teilnahme am politischen Prozeß setzt Literalität, setzt Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, setzt elementare Urteilskraft voraus“ (Tillmann 2003, S. 315). Zudem liegen große Vorteile der *Ganztagsschule* unbestreitbar in den ausgeweiteten Möglichkeiten, Lernleistungen zu steigern sowie Sprachförderung und Erziehungsarbeit zu leisten.²³ Ein gewichtiger Nachteil ist – und bleibt es auch in Zukunft – die Verlängerung des strategischen Handelns vom Arbeitsmarkt über Noten und Abschlüsse bis in die Klassenräume.

22 Zur „Philosophie der Demokratie“ von Dewey siehe überblicksartig den von Joas (2000) herausgegebenen Band.

23 Dem gegenüber hat die Ganztagsbetreuung den Vorzug, eine größere Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf oder Eigenzeit zu gewährleisten. Die Ganztagsschulen stellen zudem auch die Arbeit in multiprofessionellen Teams (z. B. aus ErzieherInnen und SozialpädagogInnen) in den Vordergrund.

Nun stellt sich die Frage, auf welche politische Bezugsgröße eine zeitgemäße demokratische Aus- und Identitätsbildung angelegt sein kann und sollte. Dafür bietet sich die lokale, kommunale Ebene an: Durch das Ziel einer kommunalen, statt einer nationalen Identitätsbildung im Rahmen der o. g. Überlegungen zur Demokratiebildung, können – laut der These – die Fallstricke einer Instrumentalisierung von Raumbezügen sowie durch vereinseitigende Identitätsbegriffe vermieden werden. Mit Hilfe der Kategorie der Öffentlichkeit²⁴ kann es gelingen, den Zusammenhang von Raum und Identität sowohl aus seiner deterministischen Tradition zu befreien.²⁵

Allerdings sind in den gegenwärtig vorherrschenden kritischen und skeptischen Positionen zu sozialraumbezogenen Fragestellungen²⁶ kaum Überlegungen zu der grundlegenden Frage zu finden, welche Bedeutung der Raum für die individuelle Identitätsbildung hat. Im Gegensatz zu dieser Kritik und diesen Zweifeln wird mit der „kommunalen Jugendbildung“ (Coelen 2002a) die Doppelthese vertreten, dass der Raum sowohl eine unvermeidbare Rolle bei der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen spielt, als auch dass mit Hilfe der Kategorie der Öffentlichkeit ein Hang zur Sozialtechnologie vermieden und der ‚Boden der Tatsachen‘ konkretisiert werden kann. Die Rekonstruktion einer kommunalen Öffentlichkeit, die ethnisch-nationale Fixierungen aufhebt und dadurch erst eine Weltöffentlichkeit ermöglicht, birgt die Chance, der vorherrschenden systemischen Wirtschafts- und Verwaltungsrationalität eine lebensweltliche ‚kommunikative Macht‘ entgegenzuhalten. Die bekannten „Assoziationsverhältnisse“ (vgl. Habermas 1993, S. 46) einer solchen kommunalen Öffentlichkeit sind Vereine und lokale Untergliederungen von Verbänden. Kommunikative Macht im Rahmen einer vereinsorientierten kommunalen Öffentlichkeit herstellen zu wollen, impliziert einen Politikbegriff, der nicht in Herrschaftspolitik aufgeht und somit die konstitutive Funktion der Pädagogik im Rahmen des Politischen hervortreten lässt. Ihr Ansatzpunkt liegt in der Bildung und ggf. Motivierung verschiedener Segmente einer (lokalen) demokratischen Öffentlichkeit als gemeinsamer, sowohl räumlicher als auch sozialer Foren. Die Kommune ist dabei empirische Basis, pädagogisches Medium und politische Perspektive zugleich.

Hier schließt sich auch der Kreis zu den institutionellen Erörterungen über ganztägige Bildungseinrichtungen: Ausgehend von dem skizzierten Verständnis kommunaler Öffentlichkeit und einer daran gebundenen demokratischen Identitätsbildung favorisiert das Theorie-Konzept der Ganztagsbildung eine lebens-

24 Der Begriff der Öffentlichkeit wird hier im Habermasschen (1993) Sinne verwendet; siehe auch Hamburger und Otto (1999) und Mangold und Oelkers (2003).

25 Zur theoretischen Herleitung dieses Gedankens siehe ausführlich Richter (1998 sowie 2001) und beispielsweise Löw (2001) und Deinet (2005), zu empirischen Grundlagen siehe Coelen (2003).

26 Siehe z. B. Otto/Ziegler (2004).

weltliche (d. h. konkret: vereinsrechtliche) Trägerschaft. *Innerhalb* derer sollte das schulische, vorwiegend ausbildende Segment wie bisher staatlich (d. h. konkret: kommunal) getragen und anhand staatlicher (d. h. realistischerweise: landeshoheitlicher) Bildungsstandards gesteuert werden, um primär für eine möglichst hohe Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. Das außerschulische, vorwiegend nicht-formelle Segment sollte wie bisher entweder kommunal oder vereinsrechtlich getragen sein und dem Subsidiaritätsprinzip unterliegen, um den Selbstorganisationskräften der Zivilgesellschaft möglichst freien Lauf zu lassen.

Demnach hätten Ganztagsbildungseinrichtungen – wie alle Bildungs- und Sozialeinrichtungen – ein „dreifaches Mandat“ (vgl. Bauer 1995): Sie – und mithin auch ihr Personal – sind intermediäre Instanzen (vgl. Braun 1994, S. 41–45) zwischen den lebensweltlich eingebundenen Bedürfnissen und Interessen der AdressatInnen einerseits (d. h. hier der SchülerInnen bzw. der Kinder und Jugendlichen) und den Systemimperativen des Arbeitsmarktes sowie der staatlichen Verwaltung andererseits. Sie vermitteln zwischen den (Sub-)Kulturen (d. h. Generationen, Geschlechtern, Ethnien und Schichten) und verhandeln sowohl mit Unternehmen (insbesondere in deren Funktion als Arbeitgeber und Sponsoren) als auch der Administration (insbesondere um Personal- und Sachmittel), sie sind dementsprechend Gesprächs- und Geschäftspartner gleichermaßen (vgl. Richter 1986, S. 158–160).²⁷

In einer solchen Institution könnte es gelingen, zeitgemäße – d. h. für eine demokratisch-kapitalistische Gesellschaft adäquate – Bildung für Kinder und Jugendliche in ‚ganztägiger‘ Form anzubieten.

Literatur

- Andresen, Sabine (2004): „Bildung“ als fragile Denkfigur im 20. Jahrhundert. Zur bildungstheoretischen Reduzierung von Komplexität. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–50
- Bauer, Rudolph (1995): Wohlfahrtsverbände und Soziale Arbeit. Das „dreifache Mandat“. In: Heinz Sünder (Hrsg.): *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 122–137
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter (Bildungsreform Bd. 6). Berlin
- Braun, Karl-Heinz (1994): Die Förderung sozialen Lernens als gemeinsame Aufgabe von Schule und Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Magdeburg

27 Zu Offenen Fragen und Perspektiven für die weitere Forschung siehe Coelen (2005).

- Brumlik, Micha (2002): *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*. Berlin: Philo Verlag
- BJK – Bundesjugendkuratorium – (2002): *Bildung und Lebenskompetenz Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben* (hrsg. von Richard Münchmeier; Hans-Uwe Otto; Ursula Rabe-Kleberg). Opladen: Leske + Budrich
- Coelen, Thomas (1996): Pädagogik als „Geständniswissenschaft“? Zum Ort der Erziehung bei Foucault. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Coelen, Thomas (2002a): *Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Coelen, Thomas (2002b): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. *neue praxis*, Heft 1, S. 53–66
- Coelen, Thomas (2003): Raumpädagogik. Skizzen zu einem pädagogischen Raum-begriff. In: Lutz Peters; Thomas Coelen; Elisabeth Mohr (Hrsg.): *Kommune heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 63–78
- Coelen, Thomas (2005): Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis. Zur Grundlegung der Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Toni Hansel (Hrsg.): *Tagungsband Ganztagschule*. Herbolzheim: Centaurus, S. 56–85
- Coelen, Thomas (2009): „Ganztagsbildung im Zusammenspiel zwischen Schulen und anderen lokalen Institutionen. Interprofessionelle Kompetenzen in der kommunalen Kinder- und Jugendbildung. In: Peter Bleckmann; Anja Durdel (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–104
- Coelen, Thomas; Rother, Pia (2014): Weiteres pädagogisch tätiges Personal. In: Thomas Coelen; Ludwig Stecher (Hrsg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag
- Deinet, Ulrich (2005): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxis-konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Dewey, John (1966): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press
- Döbert, Rainer; Nunner-Winkler, Gertrud (1982): *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Fend, Helmut (1981): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg
- Flösser, Gaby; Otto, Hans-Uwe; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1996): *Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang*. Opladen: Leske + Budrich
- Gutmann, Amy (1999): *Democratic Education. With a New Preface and Epilogue*. New Jersey: Princeton University Press
- Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Habermas, Jürgen (1993): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag

- Hamburger, Franz; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (1999): *Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Systematisierungen zwischen marktorientierter Publizität und sozialer Dienstleistung*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): *Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Berlin: VSTP Verlag Soziale Theorie & Praxis
- Hörner, Wolfgang (2005): Ganztagsschule in Frankreich. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag, S. 63–70
- Holtappels, Heinz Günter (2005) Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag, S. 123–144
- Ito, Toshiko (1997): Zwischen „Fassade“ und „wirklicher Absicht“. Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, S. 449–466
- Joas, Hans (Hrsg.) (2000): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Klafki, Wolfgang (1963): „Zweite Studie: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959)“, In: ders. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz, S. 25–45
- Lipski, Jens (1998): Was können wir von Japan lernen? Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt. *Die deutsche Schule*, Heft 3, S. 362–368
- Livingstone, David W. (2001): Adults' Informal Learning. Definitions, Findings, Gaps and Future Research, Toronto: NALL Working Paper No 21. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2735/2/21adultsinformallearning.pdf>. Zugriffen: 04.10.2013
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Mangold, Max; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2003): *Demokratie, Bildung und Markt*. Bern: Peter Lang
- Nunner-Winkler, Gertrud (1985): Adoleszenzenverlauf und Wertorientierungen. In: Dieter Baacke; Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Neue Widersprüche – Jugendliche in den achtziger Jahren*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 86–107
- Oelerich, Gertrud (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte. In: Gaby Flösser; Hans-Uwe Otto; Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): *Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang*. Opladen: Leske + Budrich, S. 222–237
- Olk, Thomas (2004): Jugendhilfe und Ganztagsbildung. Alte Rollenzuweisungen oder neue Perspektiven? *neue praxis*, Heft 6, S. 532–542
- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2004): Sozialraum und sozialer Ausschluss. Die analytische Ordnung neo-sozialer Integrationsrationalitäten in der Sozialen Arbeit (2 Teile) *neue praxis*, Heft 2 u. 3, S. 117–135 u. 271–291

- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichen den Erziehungswissenschaft“, hrsg. v. Wilfried Bos u. a., Bd. 5.)
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Thomas Rauschenbach; Hans-Uwe Otto (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–29
- Palentien, Christian; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2003): *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. München: Hermann Luchterhand.
- Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Radisch, Falk; Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. DIPF Frankfurt a. M. http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1552/pdf/wirkung_gts_D.pdf Zugegriffen: 04.10.2013
- Rhyn, Heinz (2003): Standards demokratischer Bildung. In: Max Mangold; Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Demokratie, Bildung und Markt*. Bern: Peter Lang, S. 339–363
- Richter, Elisabeth (2004): Jugendarbeitslosigkeit und Identitätsbildung. Sozialpädagogik zwischen Arbeiterziehung und Vereinspädagogik. Eine historisch-systematische Rekonstruktion. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Richter, Helmut (1986): Verstehen oder Kolonialisieren? Eine falsche Alternative. In: Müller, Siegfried; Hans-Uwe Otto (Hrsg.): *Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens*. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 151–160
- Richter, Helmut (1991): Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang. In: Helmut Peukert; Hans Scheuerl (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 26. Beih., Weinheim und Basel, S. 141–153
- Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Richter, Helmut (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Scherr, Albert (2008): Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–179
- Soremski, Regina; Urban, Michael; Lange, Andreas (Hrsg.) (2011): *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Sturzenhecker, Benedikt (2008): Zum Bildungsanspruch der Jugendarbeit. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 147–165
- Sünker, Heinz (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Taki, Mitsuru (2005): Ganztagsschule in Japan. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag, S. 57–62
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–252
- Tillman, Klaus-Jürgen (2003): Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung. In: Max Mangold; Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Demokratie, Bildung und Markt*. Bern: Peter Lang, S. 305–324
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Vogel, Peter (2004): Zum Gebrauch des neuhumanistischen Wortes „Bildung“. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–39
- Voß, Günter G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. *Zeitschrift für Erziehungssoziologie und Sozialisation*, Heft 2, S. 149–166
- Voß, Günter G.; Pongratz, Hans G. (1998) Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 1, S. 131–158

Berufliches Selbstverständnis und LehrerInnen-Identität

15

Identitätsbildung im Zusammenhang des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern

Katharina Kanitz, Thomas Bürger und Jochen Wissinger

1 Einleitung

Schule ist ein Ort der Bildung und Erziehung, sie spiegelt den kulturellen Rahmen des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zugleich steckt sie den Handlungsrahmen für Unterrichts- und Lernprozesse ab und ist in ihren gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen sowohl für die Lehrpersonen wie für die Schülerinnen und Schüler individuell erfahrbar. Die Erfüllung der Rolle und der Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer können als spannungsreich angesehen werden. So müssen Lehrpersonen beispielsweise heterogenen und zum Teil auch widersprüchlichen Erwartungen und Aufgaben gerecht werden. So geht es nicht nur um die Weitergabe kulturellen Wissens, sondern es geht zugleich um die ständige Entwicklung der Schule und des Unterrichts angesichts gesellschaftlicher Veränderungen und auch geplanter und ungeplanter Wandlungsprozesse der Institution Schule (vgl. Schratz/Schrittesser 2011, S. 186 ff.). Zu denken ist zum Beispiel an die revolutionären Veränderungen im Alltag durch die digitalen Medien, die Zunahme jeglicher Heterogenität in Schule und Gesellschaft oder die Steuerung gesellschaftlicher Systeme. Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und die erzieherischen Aspekte pädagogischen Handelns sind hiervon betroffen. Veränderte Anforderungen an Rolle und Aufgaben der Lehrpersonen sowie der Umgang mit der eigenen Biographie erfordern eine fortwährende Auseinandersetzung und Reflektion professioneller Kompetenz, des Handelns und der Identität, um ein professionelles Selbst zu sichern.

Die berufliche Sozialisation erfordert es, dass Lehrpersonen sich aktiv mit der sozialen und materiellen Umwelt auseinandersetzen, um eine Balance zwischen ihren Selbstansprüchen einerseits und gesellschaftlichen Erwartungen, Normen und Regeln andererseits zu finden (vgl. Tillmann 2010, 14 f.). Aufbau und Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses in der Lehrerbildung ist eine Frage der Identität über die Lebensspanne und unterliegt dem Bedingungsverhältnis

zwischen Individualität und Abhängigkeit von gesellschaftlichen und institutionellen Anforderungen. Unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Sozialisation bzw. der berufsbiographischen Entwicklung¹ (vgl. Terhart et al. 1994, S. 28 ff.) ergeben sich zwei Fragen: 1. Was leisten Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihr berufliches Selbstverständnis im Zuge institutioneller und gesellschaftlicher Veränderungen in der Schule? 2. Wie wird dieser Wandel in ihrer beruflichen und persönlichen Identität eingebunden und bewältigt?

Die berufliche Identität von Lehrpersonen wird durch Erfahrungen auf der Interaktionsebene (Lehrer-Schüler-Beziehung oder Lehrer-Lehrer-Beziehung), auf der Institutionsebene (Lehrer-Schulleitungs-Interaktion, Lehrer-Eltern-Interaktion, Lehrer-Lehrer-Interaktion) oder auf der gesellschaftlichen Ebene (kulturelle Faktoren) in der Schule geprägt. Dies hat zum einen Auswirkungen auf Fremd- und Eigenwahrnehmung und zum anderen auf die direkte Arbeitssituation im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern sowie in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen (vgl. Larcher-Klee 2005, S. 66; Keller-Schneider et al. 2013). Die aktive Gestaltung der professionellen Tätigkeit bestimmt nicht nur das berufliche Selbstverständnis, sondern ebenso die persönliche Identität (vgl. Larcher-Klee 2005, S. 64).

Im deutschsprachigen Raum sind wissenschaftliche Untersuchungen zum beruflichen Selbstverständnis und der Identität von Lehrpersonen insbesondere im Zusammenhang mit der Professionalisierungsdebatte zu finden. In der nationalen Professionsforschung haben sich drei Ansätze etabliert, die der Frage der Professionalität im Lehrerberuf mit unterschiedlichen theoretischen Konzepten und Forschungsmethoden nachgehen und Veränderungen, Anpassungen sowie kritische Ereignisse im Hinblick auf die berufliche Identität zu thematisieren erlauben. Diesen Ansätzen folgend, wird in diesem Beitrag zwischen dem kompetenztheoretischen, dem strukturtheoretischen und dem berufsbiographischen Professionsansatz unterschieden. Der kompetenztheoretische und der strukturtheoretische Ansatz schließen sich grundlagentheoretisch aus. Sie thematisieren die Aufgaben und Anforderungen von Lehrerinnen und Lehrern auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Der kompetenztheoretische Ansatz von Bauer formuliert pragmatisch konkrete Kompetenzerwartungen an das Lehrerhandeln im Hinblick auf die unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen in der Schule. In diesem Sinne kann von einem handlungspraktischen Ansatz gesprochen werden. Wohingegen der strukturtheoretische Ansatz gesellschafts- und institutionstheoretisch orientiert ist und die widersprüchlichen Spannungen hervorhebt, mit welchen sich

1 In diesem Zusammenhang ist in der Fachliteratur ein Wandel der Terminologie zu finden, indem von berufsbiografischer Entwicklung gesprochen wird und nicht mehr von beruflicher Sozialisation (vgl. Larcher-Klee 2005, S. 42 f.). Nach Terhart et al. (1994, S. 28 f.) ist die berufliche Entwicklung ein lebenslanger Prozess. Der Beruf prägt die Identität der Lehrperson für den gesamten Lebenslauf.

Lehrpersonen während ihrer schulischen Arbeit auseinandersetzen müssen. Der strukturtheoretische Ansatz ist damit schul- und gesellschaftskritisch einzuordnen. Der berufsbiographische Zugang versucht eine Verbindung zwischen diesen beiden Ansätzen herzustellen. Er stellt die notwendigen Lehrkompetenzen und Herausforderungen an die Professionalität, die sich aus den strukturellen Widersprüchen der Institution Schule ergeben, in den individuellen Lebenslauf und überführt die Anliegen beider Ansätze in eine Frage der Biographie und der lebenslangen Identitätsbildung.

2 Kompetenztheoretischer Ansatz

Der kompetenztheoretische Ansatz definiert die Aufgabenbereiche des Lehrers über Kompetenzen und Wissensdimensionen. Insbesondere „berufliche Fähigkeiten von Lehrern und deren Voraussetzungen hinsichtlich Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsroutinen etc.“ (Terhart 2013, S. 69) werden anhand empirischer Forschungsergebnisse zu Kompetenz- und Wissensbereichen zusammengefasst. Der Lehrer entwickelt eine „professionelle Handlungskompetenz“, indem dieser in fachlichen, fachdidaktischen, kooperativen und erzieherischen sowie in organisatorischen Anforderungsbereichen „über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt“ (ebd., S. 69). Problematisch ist, dass ein breites Spektrum von Standards und Kompetenzprofilen vorliegt und diese kaum empirisch definiert sind. Vielmehr wird die professionelle Handlungskompetenz über den Lern- und Erfahrungszuwachs der Schülerinnen und Schüler operationalisiert (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 469).

Nach Bauer (1998, S. 346) bedingt die pädagogische Professionalität, dass der Handelnde ein „professionelles Selbst“² entwickelt. Er (vgl. ebd., S. 354; Bauer 2002, S. 54) verwendet den Begriff des professionellen Selbst dabei synonym mit dem Begriff „Lehrerpersönlichkeit“, der zwar einerseits unabdingbar für die erfolgreiche Ausübung des Berufs gilt, auf der anderen Seite eine empirische Betrachtung nur eingeschränkt zulässt und Elemente enthält, die sich über abstrakte Lernprozesse kaum vermitteln lassen, also eher als Teil der charakterlichen Ausstattung einer Person anzusehen sind.

2 Bauer definiert das „professionelle Selbst“ in Anlehnung an Oser (1998). Oser beschreibt vier zirkulär zusammenhängende Komponenten pädagogischen Handelns. Zunächst hat der Pädagoge die Aufgabe, die vorliegende Situation zu erfassen (Beobachtung), diese im Hinblick auf die evozierten Ziele zu bewerten (Einschätzung), dann eine passende Handlung aus dem Repertoire zur Bearbeitung der Situation auszuwählen (Auswahl eines Skills) und diese schließlich auszuführen (Ausführung). Durch die Performanz verändert sich die Ursprungssituation, womit der Kreis der Handlung wieder von vorne beginnt (vgl. Oser 1998).

Bevor sich Bauer auf ein klar umrissenes Konzept festlegt, erklärt er, dass es „nicht leicht“ (Bauer 2002, S. 50) sei, die notwendigen Kompetenzen, die ein Lehrer benötige, zu definieren. Die Schwierigkeit sei hauptsächlich darin auszumachen, dass das vorhandene Repertoire zwar ein rasches Agieren und Reagieren in komplexen Situationen zulasse, dies aber hoch verdichtet vorliege, was eine direkte Beobachtung und handhabbare Analyse einschränke (vgl. ebd., S. 51). Außerdem besteht für ihn das Erfordernis, sich als Pädagoge des lebenslangen Lernens zu stellen und im konkreten Handlungsvollzug dennoch Verantwortung für die Lern- und Erfahrungszuwächse seiner Schüler zu übernehmen (vgl. Bauer 1998, S. 343; Terhart 2013, S. 69).

Bauer (2005) grenzt die „Pädagogischen Basiskompetenzen“ als eher allgemeine pädagogische Kompetenzen von den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen ab. Die Basiskompetenzen, die den Kern des professionellen Selbst ausmachen, beinhalten insbesondere die Planungs- und Interaktionsfähigkeit (vgl. ebd., S. 30). Hierzu zählt er, Ziele zu klären und Inhalte zu strukturieren, Hintergrundarbeit zu leisten, soziale Strukturen zu bilden, zu kommunizieren, Interaktion zu steuern und Lernumgebungen zu gestalten, die im Folgenden kurz angesprochen werden.

Nach Bauer (ebd., S. 88) besteht die zentrale Aufgabe einer Pädagogin und eines Pädagogen in der Generierung, Fokussierung und Evaluation von Zielen. Um Lernprozesse strukturieren zu können, ist die übergeordnete gesellschaftsrelevante Verortung an einer normativen Ausrichtung unerlässlich. Da die pädagogische Arbeit auf Zukunft ausgerichtet ist, besteht ein zweiter wesentlicher Teil der Lehrertätigkeit in der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Sie findet in der Regel vorbereitend statt und bleibt für die Lernenden intransparent. Bauer spricht von „Hintergrundarbeit“ (ebd., S. 105). In der konkreten Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern kommt es je nach Gruppengröße, Alter, Zeit und Wiederholung der Interaktion zu einer pädagogischen Beziehung. Bauer nennt dieses dritte Moment „Soziale Strukturen bilden“ (vgl. ebd., S. 138), welche er für eine Voraussetzung hält, um belastbare und resiliente Strukturen der Kooperation zu schaffen. Viertens gelingt die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen nur durch den Austausch von gemeinsam vereinbarten Symbolen (vgl. ebd., S. 162). In Anlehnung an Schulz von Thun (1994) geht Bauer davon aus, dass jeder kommunikative Akt eine inhaltliche und interaktive Seite hat. Fünftens gehört es zum selbstverständlichen Moment einer Lehrperson, Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit im Unterricht herauszufordern. Bauer nennt diese Fähigkeit eine „Interaktion zu steuern“ (Bauer 2005, S. 23). Beispielsweise indem er den Schülern Wertschätzung entgegenbringt, um ihnen die Möglichkeit zu geben, eine „positive Selbstbeziehung“ (Prenzel 2006, S. 60) auszubilden. Interessanterweise steht am Ende der für Bauer notwendig erscheinenden Skills die Fähigkeit, „Lernumgebungen zu gestalten“ (vgl. ebd., S. 23). Lehrerinnen und Lehrer wählen Lehr- und Lernmethoden aus, um ihren Schülerinnen und Schülern Lernpro-

zesse zu ermöglichen. Entsprechend müssen sie in der Lage sein, die emotionalen Befindlichkeiten, Einstellungen und Haltungen, die in der Gruppe vorhanden sind, einzuschätzen (vgl. ebd., S. 23). Die Tätigkeit des Unterrichtens wird als letztes benannt. Hier verweist er auf die von Helmke (vgl. ebd. 2003, S. 75) benannten zentralen Kategorien „Methodenvielfalt“ und „Motivierungsqualität“ – gemeint ist dabei, Anreize zum Lernen zu schaffen. Hinzu kommen nach Bauer (vgl. ebd. 2005, S. 26) auch Momente der Performance. Dazu zählen: der Einsatz des Körpers, der Stimme und der Kreativität, welche dazu dienen, Aufmerksamkeit und Interesse zu erzeugen und Disziplinschwierigkeiten vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „professionelle Handlungskompetenz“ (Terhart 2013, S. 69) eine Kombination verschiedener beruflicher Kompetenzen darstellt, die Lehrpersonen benötigen „um anstehende berufliche Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen“ (Rothland/Terhart 2010, S. 800). Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, unterschiedliche berufliche Anforderungssituationen zu bewältigen und bestehende Handlungsmuster gegebenenfalls zu überdenken. Im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes gilt, dass Lehrpersonen umso professioneller sind, je kompetenter sie berufliche Anforderungen erfüllen (vgl. Terhart 2013, S. 78). Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Professionalisierung stellt sich nicht nur als Bedingung der Bewältigung spezifischer Anforderungs- und Aufgabenstrukturen in der Schule dar, sondern ist zugleich eine Frage der beruflichen Lehreridentität.

3 Strukturtheoretischer Ansatz

Eine viel diskutierte Konzeptualisierung des Lehrerberufs und des professionellen Handelns in der pädagogischen Praxis ist der strukturtheoretische Ansatz von Ulrich Oevermann. Im Vordergrund steht auf der Handlungsebene die Strukturlogik des professionalisierten Lehrerhandelns, auf der Wissensebene, nennt er die Rahmenbedingungen pädagogischer Handlungspraxis sowie auf der Beziehungsebene das „Arbeitsbündnis“ zwischen Professionellen (Lehrer) und Klienten (Schüler) (vgl. Oevermann 1996, S. 148). Oevermann betont in seiner Theorie, dass das professionelle Lehrerhandeln neben der Wissens- und Normenvermittlung in der Schule eine „prophylaktisch-therapeutische“ Funktion habe (vgl. Oevermann 1996, 2002). Diese dritte Funktion leitet sich für Oevermann (1996, S. 146) notwendigerweise aus der Interaktion über Wissen- und Normvermittlung ab. Während des Sozialisationsprozesses Heranwachsender beeinflusst die Lehrperson durch ihr Handeln den Spannungsbogen zwischen rollenkonformen und nicht-rollenförmigen Verhalten, unterstützt die Entwicklung psychischer Strukturen und „trägt damit im gelingenden Fall zur Sicherung psychosozialer Integrität und lebenspraktischer Autonomie bei und greift darüber in das lebenspraktische Handeln der Schüler ein“ (Kunze 2011, S. 14). Das pädagogische Handeln orien-

tiert sich dabei an einer psychosozialen Normalität und kann so als Prophylaxe im Sinne einer therapeutischen Dimension verstanden werden (vgl. Oevermann 1996, S. 149). Im Erziehungssystem findet sich die Besonderheit, dass der Klient „Schüler“ als entwicklungs offen und unterweisungsbedürftig gilt (vgl. ebd., S. 153).

Anders formuliert: der Schüler oder die Schülerin sind noch nicht in der Lage, das Leben selbstständig zu meistern. Dadurch, dass die Familie mit der Vermittlung steigender, gesellschaftsrelevanter Wissens- und Normenbestände überfordert ist, erhält der Lehrer das stellvertretende Recht, Aufgaben, die Schüler und Schülerinnen bewältigen müssen, vorzugreifen und sie darauf vorzubereiten. Die kommunikative Interaktion von Seiten des Lehrers verläuft absichtsvoll und zielgerichtet als „prophylaktisches Handeln“ zur „Weichenstellung der Biographie von Schülern“ (ebd., S. 149). Mit dem Auftrag der Erziehung zum mündigen Bürgers geben Lehrpersonen transfamiliäres Wissen weiter und vermitteln gesellschaftliche Normen und Werte (vgl. ebd., S. 145). Sozialisationsprozesse werden nicht nur bei Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkraft in Gang gesetzt, sondern in der strukturtheoretischen Konzeption Oevermanns als Prozess der Krisenbewältigung aufgefasst, in dem nicht die Routine, sondern die Krise den Normalfall der Lebenspraxis darstellt (vgl. Kunze, 2011, S. 15). Mit der Krisenbewältigung entwickelt sich eine individuierte Lebenspraxis „in einem krisenhaften Prozess der sukzessiven Erfüllung einer offenen Zukunft, den man klassisch einen Bildungsprozess zu nennen pflegt“ (Oevermann 2002, S. 26). Professionelle Handlungs routinen resultieren demnach aus vorherigen Krisenmomenten. Im strukturtheoretischen Sinn bietet professionelles Lehrerhandeln den Schülerinnen und Schülern Handlungsoptionen an und zeigt ihnen Möglichkeiten der Selbstverantwortung in Entscheidungssituationen auf (vgl. Kunze 2011, S. 15).

Werner Helsper (1996, 2002) entwirft in Anlehnung an Schützes interaktionistischen Ansatz (vgl. Schütze et al. 1996) sowie mit Bezug auf Oevermann (1996, 2002) eine strukturtheoretische Klassifikation des professionellen pädagogischen Lehrerhandelns. Ausgangspunkt sind fünf Antinomien: Distanz versus Nähe, Subsumtion versus Rekonstruktion, Einheit versus Differenz, Organisation versus Interaktion und Heteronomie versus Autonomie³. Professionalität im Lehrerberuf zeigt sich in der Handlungsfähigkeit der Lehrperson. Sie muss mit den Antinomien angemessen umgehen können und nicht als persönliches Versagen zu interpretieren. Ein reflektierender Umgang mit den vorhandenen Unsicherheiten, Spannungen und das selbstkritische Hinterfragen des eigenen beruflichen Handelns sind Bedingungen für die weitere Entwicklung eines professionell pädagogischen Habitus. Dieser wird nach Helsper (2002) entscheidend von einer pro-

3 Weitere Ausführungen des Antinomie-Konzeptes sowie einer Antinomie-Typologie sind in Helsper (2002) zu finden. Empirischen und theoretische Ausdifferenzierung widersprüchlicher Handlungsoptionen im beruflichen Alltag von Lehrpersonen werden in Helsper et al. (2007), Helsper (2008) oder Helsper/Hummrich (2008) generiert.

professionellen Sozialisation im Referendariat und der ersten Berufsjahre bestimmt. Reflexive Bildungsprozesse geben der Lehrperson bei der Herausbildung ihrer Identität die Gelegenheit, „zu den eigenen Positionierungen im Spannungsfeld der Antinomien reflexiv Stellung zu beziehen, sie als eine Möglichkeit neben anderen kritisch zu befragen und sich damit für Transformation und Innovation im lebenslangen professionellen Bildungsprozess offen zu halten“ (ebd., S. 95). Erworbenenes Reflexionswissen während der professionellen Sozialisation ist besonders entscheidend für die eigene Handlungsfähigkeit und demnach auch für die Herausbildung einer stabilen beruflichen Lehreridentität. Der Lehrer muss in der Lage sein, seine Handlungen zu rekonstruieren und diese mit dem beruflichen Wissenschaftswissen systematisch zu verbinden sowie eigene biographische Erfahrungen miteinzubeziehen (vgl. ebd., S. 95). Die pädagogische Arbeit wird einerseits durch Selbstreflexion erschwert, ist aber andererseits durch diese nur möglich (vgl. Tenorth 1989, S. 821). Ein Idealentwurf der Lehrperson bzw. seiner pädagogischen Arbeit kann mit Hilfe der Antinomie-Typologie nicht aufgezeigt werden. An welcher spezifischen Haltung oder an welcher Antinomie sich die Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Arbeit orientieren, ist abhängig von der individuellen Passung des pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2002, S. 95). Aus strukturtheoretischer Sicht formen sich der Lehrerhabitus und die Identität in der reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Bildungsprozessen und der Aneignung professionellen pädagogischen Wissens. Allerdings muss festgehalten werden, dass eine ständige Selbstreflexion und die Unauflösbarkeit von Antinomien zu konkurrierenden Ansprüchen, diffusen Erwartungen und anhaltenden Identitätskonflikten führen können.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass beide Professionsansätze auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden müssen. Der kompetenztheoretische Ansatz orientiert sich pragmatisch auf zu erwerbende Kompetenzen, die Lehrpersonen für ihre pädagogische Arbeit benötigen, um im konkreten Schulalltag handlungsfähig zu sein (Professionalität). Während der kompetenztheoretische Ansatz handlungspraktisch orientiert ist, handelt es sich bei dem strukturtheoretischen Ansatz aufgrund seiner gesellschafts- und institutionskritischen Ausrichtung um einen analytischen Zugang. Im letzteren wird die pädagogische Arbeit strukturtheoretisch als widersprüchlich oder antinomisch beschrieben, d. h. dass Lehrerinnen und Lehrern weder pädagogisches Wissen noch „Technologien“ (siehe hierzu kritisch Tenorth 2006) zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S. 582 f.). Eine Brücke zwischen diesen beiden Zugängen kann der berufsbiographische Ansatz schlagen, indem die biographische Entwicklungsperspektive in das Zentrum des beruflichen Selbstverständnisses rückt.

4 Berufsbiographischer Ansatz

Professionalität im Lehrerberuf wird im berufsbiographischen Zugang als eine Entwicklungsaufgabe begriffen (vgl. Terhart 2013, S. 70), die je nach Grad der Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule im Kontext der eigenen Biographie selbstbestimmt zu bewältigen ist (vgl. Hericks 2006, S. 40). Die berufliche Sozialisation der Lehrperson wird dabei nicht als Anpassung verstanden, sondern als ein komplexer Prozess, indem sich während des Lebenslaufs die berufliche Identität erst entwickelt. Im Zentrum dieses Prozesses stehen der „allmähliche[n] Kompetenzaufbau[s] und [die] Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere“ (Terhart 2013, S. 70). Im berufsbiographischen Ansatz werden die Entwicklung eines professionellen Habitus und der Aufbau einer Lehreridentität in die Zeitachse gestellt und als „lebenslanger Lernprozess“ beschrieben oder wie Terhart (2001) es sagt, als „Prozess der Auseinandersetzung zwischen Außen- und Innenvariablen entlang dem biographischen Leitmotiv der Entwicklung von beruflicher Identität“ (ebd., S. 28) definiert. Die Lehreridentität gilt damit als aktive Auseinandersetzung mit den personenbezogenen Fähigkeiten und den schulischen Anforderungen.

Kritische Ereignisse innerhalb der Schule zu bewältigen, die von unterschiedlichen Situationen, Personen und Faktoren beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 27 f.) und die aus dem Novizen einen kompetente Lehrperson machen oder, wie Fuller und Brown (1975) es mit: „becoming a teacher“ beschreiben, sind die Hauptaufgaben der Lehrperson. Mittels Querschnittsstudien können Idealmodelle der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz für den Lehrerberuf entworfen werden (vgl. Fuller/Brown 1975; Sikes et al. 1991; Huberman 1989). Diese systematisieren schematisch die berufliche Entwicklung und thematisieren generalisierend kritische Ereignisse im beruflichen Lebenslauf. Die Systematisierungen für die Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern, welche vorgenommen wurden, können jedoch keinen allgemeingültigen Bezugsrahmen herstellen (vgl. Hirsch et al. 1990, S. 88). Problematisch ist zu sehen, dass eine Unterscheidung in erfolgreiche, gelingende und misslingende berufsbiographische Entwicklungen vorgenommen wird. Die Aussagekraft dieser idealtypischen Modelle beschränkt sich auf die Einteilung von Entwicklungsphasen, erklärt aber nicht die unterschiedlichen berufsbiographischen Verläufe von Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Rothland/Terhart 2010, S. 796).

Zentrale Themen bei der berufsbiographischen Analyse von Lehrerverberuflichung wie auch von Lehreridentität sind: „Längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrungen und Belastungsbewältigung“ (Terhart 2013, S. 70); sie werden mit einer individualisierten,

biographischen Sichtweise verknüpft. Die nationale und internationale Lehrerforschung setzte sich Mitte der 1970er Jahre erstmals mit den Schwierigkeiten des Berufseinstiegs von Junglehrern auseinander. Unter der Überschrift „Praxischock“ machte diese Forschung auf sich aufmerksam (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978; Dann et al. 1978; Veenman 1984). Dreißig Jahre später stellt Hericks den Übergang von der universitären Bildung in die berufliche Praxis in den Kontext eines berufsbiografischen Ansatzes. Aktuell fokussiert Hericks (2006) aus der Perspektive der Berufseinsteiger/innen die Entwicklung des beruflichen Habitus im Laufe des Referendariats. Die Bedeutung von institutionellen Rahmenbedingungen für die berufliche Entwicklung sowie der Einfluss auf die Genese des Habitus der Referendare stehen im Vordergrund. Hericks kommt zu dem Ergebnis, dass die intensive Auseinandersetzung mit der Gestaltung des eigenen Unterrichts weitergehende berufsbiographische Fragestellungen zunächst überschattet. Die Konzentration und Manifestation auf unterrichtsbezogene Strategien stehen im Vordergrund der ersten Berufsjahre. Die institutionellen Einflüsse auf das professionelle Handeln und dessen Entwicklung werden erst reflektiert und als Herausforderungen des professionellen Selbst gesehen, wenn Unterrichtsroutinen aufgebaut wurden (vgl. ebd., S. 416 ff.).

Terhart et al. (1994) ergänzen die Perspektive des Entwicklungsprozesses auf den gesamten Berufsverlauf. Das Berufsleben und die damit verbundene berufliche Sozialisation vollziehen sich über Jahrzehnte hinweg und beeinflussen sowohl den privaten Lebenslauf als auch die berufliche Biographie sowie die Identitätsentwicklung von Lehrpersonen. Die „enge Verzahnung von Persönlichkeit und Berufsrolle, von privatem und beruflichen Lebensstrang“ (ebd., S. 13) kennzeichnen die Herausforderung des Lehrerberufs.

5 Fazit

Was ergibt sich aus diesen drei Ansätzen für die Beantwortung der folgenden Fragen: Welche Kompetenzen, Handlungsanforderungen und Reflexionsleistungen müssen Lehrpersonen ausbilden, um eine stabile persönliche wie auch berufliche Identität zu entfalten?

Im kompetenztheoretischen Ansatz steht das Wissen und Können der Lehrpersonen im Vordergrund. Sie sind Experten für die Gestaltung von Lernumgebungen und Lerngelegenheiten. Ihre Expertise haben sie sowohl theoretisch als auch praktisch in der Ausbildung sowie in der beruflichen Tätigkeit erworben. Der Grad der Professionalität von Lehrpersonen wird am Bildungserfolg bzw. den erreichten schulischen Qualifikationen von Schülerinnen und Schülern gemessen (vgl. Rothland/Terhart, 2010, S. 802). Die Weiterentwicklung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens steht im engen Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstverständnis und der beruflichen und persönlichen Identität.

tität. Der eher normativ orientierte kompetenztheoretische Ansatz von Bauer scheint auf die Formel gebracht werden zu können: Je professioneller die Lehrperson, desto reflektierter und stabiler ist auch das berufliche Selbst. Auf handlungspraktischer Ebene werden Aufgaben und Anforderungen pragmatisch in Form von Kompetenzen dargestellt. Im Gegensatz dazu steht im strukturtheoretischen Ansatz die Frage im Vordergrund, wie Lehrpersonen mit den gesellschaftlichen und schulischen Antinomien umgehen. Zentral für die Professionalität wie für die Entfaltung des beruflichen Selbst sind dabei die selbstreflektierende und selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und die Fähigkeit, die institutionellen Spannungen auszubalancieren. Der berufsbiographische Ansatz verdeutlicht, dass Professionalität im Lehrerberuf Kompetenzen voraussetzt, strukturbezogene Reflexionsfähigkeit erfordert und sich als Identitätsbildungsprozess darstellt, der sich über die Lebensspanne erstreckt.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), S. 343–359
- Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach; Peter Vogel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske+Budrich, S. 49–63
- Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. München und Weinheim: Juventa
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520
- Dann, Hans-Dietrich; Cloetta, Bernhard; Müller-Fohrbrod, Gisela; Helmreich Reinhard (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart: Klett
- Fuller, Francis F.; Brown, Oliver (1975): Becoming a teacher. In: Ryan, Kevin (Hrsg.): *Teacher Education. The seventieth NSSE yearbook*, Part II. Chicago, S. 25–52
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe; Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 521–569
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Margret Kraul; Winfried Marotzki; Cornelia Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Werner Helsper; Susann Busse; Merle Hummrich; Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Profes-*

- sionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–145
- Helsper, Werner; Ullrich, Heiner; Stelmaszyk, Bernhard; Höblich, Davina; Graßhoff, Gunther; Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexion zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–73
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hirsch, Gertrude; Ganguillet, Gilbert; Trier, Uri P (1990): Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt
- Huberman, Michael (1984): The Professional Life Cycle of Teachers. In: *Teachers College Record*, 91, S. 31–57
- Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan; Wissinger, Jochen (2013): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Larcher-Klee, Sabina (2005): Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt Verlag
- Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard; Dann, Hans-Dietrich (1978): *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe; Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 70–182
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Margret Kraul; Winfried Marotzki; Cornelia Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63
- Oser, Fritz (1998): *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rothland, Martin; Terhart, Ewald (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In: Rudolf Tippelt; Bernhard Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 791–810
- Schratz, Michael; Schrittemser, Ilse (2011): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Hans Berner; Rudolf Isler, (Hrsg.): *Lehrer-Identität – Lehrer-Rolle – Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Bd. 8, Hohengehren: Schneider, S. 177–198

- Schulz von Thun, Friedemann (1994): Miteinander reden. (Bd. 2). Reinbeck: Rowohlt
- Sikes, Patricia J.; Measor, Linda; Woods, Peter (1991): Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: Ewald Terhart (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau, S. 231–248) (Orig.: Teachers Careers and Identities. Schlusskapitel. In Sikes, P., Measor, L. & Woods (1985). *Teacher Careers. Crisis and Continuities*. London, 227–244)
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Professionstheorie für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35(6), S. 809–823
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 580–597
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz
- Terhart, Ewald (2013). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Jochim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisations-theorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt
- Veenmann, Simon (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research* 54, S. 143–178

Schulische Übergänge und schulische Selektion 16

Identitätsprozesse im Zusammenhang schulischer Übergänge

Ulrike Schaupp

„Je mehr man über diesen Gegenstand schreibt, desto mehr wird das Wort zu einem Ausdruck für etwas, das ebenso unergründlich wie allgegenwärtig ist“

(Erikson 1968, S. 7)

1 Einleitung

Die Identität – der Gegenstand des Zitats – ist auch nach der Veröffentlichung des prominenten psychosozialen Phasenmodells von Erikson rätselhaft, vielgestaltig und allgegenwärtig geblieben. Die Annäherung an Identität und ihre Entwicklung wird von der Wahl der „wissenschaftlichen Zugangsweisen zur Identitätsproblematik“ (Gugutzer 2002, S. 20) beeinflusst. Einen möglichst differenzier-ten und flexiblen Zugang zum heutigen Schüler lässt sich mit dem Konzept der „Patchwork-Identität“ nach Keupp (1999) bahnen, welche insbesondere phasen-unabhängige Passungsprozesse zwischen Umwelt und Mensch differenziert ab-bildet.

Nach einer kurzen Schilderung des hier verwendeten Identitätsbegriffs, der Rekurs auf „das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne“ (Keupp 1999) nimmt, geht der nachstehende Beitrag auf schulische Übergänge und deren Kon-zeption als Transition ein und illustriert diese mit Beispielen aus der Schule. Die Entwicklungschancen und -risiken für die Adoleszenten durch schulische Über-gänge, die an der Gelenkstelle zwischen Primar- und Sekundarschule meist mit schulischer Selektion verbunden sind, formen das Selbstbild und die Konstruk-tion der Teilidentitäten. Dabei interessiert insbesondere, in welcher Weise die Erfahrungen des Übergangs in die Identitätskonstruktion des schulischen Fä-higkeitsselbstkonzept, das im Folgenden auch als akademisches Selbstkonzept be-zeichnet wird, und des sozialen Selbstkonzepts eingehen.

2 Die Identität und ihre lebenslängliche Entwicklung – ein lebenslanges „Zusammenflicken“

Das Patchwork (engl.), das Stückwerk von einzelnen Flickern, Elementen, Teilen, verknüpft einzelne Elemente zu einem neuen Ganzen. Die „Patchwork-Identität“ besteht aus zunächst unverbundenen Elementen, die zum einen miteinander verwoben werden und zum anderen sich verändern bzw. weiterentwickeln können.

Identität ist so ein offener Prozess, der sensu Keupp, Strauss, Höfer, Ahbe und Mitscherlich (hierzu: Straus 1991) einer alltäglichen und zeitgleich lebenslangen Bearbeitung zugänglich ist. Im Entstehungsprozess von Identität verknüpft das Individuum alle seine Erfahrungen, um sich selbst im Fluss dieser Erlebnisse zu verstehen und ordnet jene. Der Heranwachsende kann seine Erlebnisse chronologisch (z. B. vor oder nach der Kindergartenzeit), nach lebensweltlichen Kriterien (z. B. der Leistungserfahrung) oder nach der Un- und Ähnlichkeit von Ereignissen gliedern. Die biographischen familiären Erfahrungen und daraus resultierenden Effekte für die ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalsorten nach Bourdieu (1983) werden zu den Erlebnissen in Kindertagesstätten, Schule und Ausbildungsstätte in Beziehung gesetzt. Relevant und identitätsstiftend ist, wie das Individuum vielfältige und mitunter widersprüchliche Erfahrungen verknüpft und zur Passung bringt. Dabei sind Fähigkeiten zur inneren Balance und zur Aushandlung notwendig, um z. B. ein reichhaltiges häusliches Anregungsmilieu und einen wenig wertschätzenden, restriktiven Unterrichtsstil in Einklang zu bringen und dabei ein Stückwerk von Identität – wie das individuelle Leistungsselbstbild – zu erstellen.

2.1 Zu den Passungsleistungen des Individuums

An der Schnittstelle zwischen „Innen und Außen“ (Keupp 1999, S. 191) leistet das Individuum, hier das Schülerindividuum, seine Identitätsarbeit. Im „Innen“ transferiert der Einzelne die in seiner Person und seiner Umwelt vorhandenen Ressourcen in subjektive Identitätsprozesse und verknüpft biographische Relationen. Der andere Prozess ist die Verhandlung an der Schnittstelle „Außen“, in dem das Subjekt seine Identität mit anderen und mit sich selbst aushandelt. Dieser dynamische „Herstellungsprozess von Identität“ (ebd., S. 189) vollzieht sich dabei nicht nur mechanistisch durch assimilative und akkommodative Prozesse, mit denen das Subjekt eine Homöostase erzielt. Viele Situationen und Erfahrungen sind zu komplex und erlauben daher keine einheitliche Selbstthematisierung. Als Beispiel verweist hier Keupp auf die Nichtübereinstimmung von Selbst- und Fremdbewertung (vgl. ebd., S. 196) an. Das identitätsstiftende Moment stellt weniger die Auflösung jeglicher Spannung dar, sondern die individuelle Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven und das Bewältigen der immer wieder auftau-

chenden Krisen. Indem das Individuum seine teilweise als widersprüchlich empfundenen Erfahrungen reflektiert und bewertet, kann ein Anreiz für neue Entwicklungen und differente Identitätsentwürfe entstehen.

Ein entscheidendes Medium dieser Identitätsarbeit ist die Selbsterzählung, verstanden als die Art und Weise, „wie das Subjekt selbstrelevante Ereignisse auf der Zeitachse aufeinander bezieht und „sich“ und anderen mitteilt“ (vgl. ebd., S. 216). Die narrative Verdichtung des eigenen Identitätsgefühls wirkt auf die eigene Selbstwahrnehmung zurück und modifiziert das individuelle Selbstbild weiter.

Im *retrospektiv-reflexiven Prozess* werden situationale Selbstthematisierungen als komplexe Wahrnehmung und Erinnerung unterschiedlicher Erfahrungsmodi in Bezug auf das eigene Selbst wahrgenommen, eingeordnet und beurteilt. Das Individuum, hier der Schüler, verarbeitet, bewertet und verhandelt seine Identität im Rückblick mit seiner sozialen Umwelt und mit sich selbst. Keupp weist auf die fünf Modi von Erfahrungssituationen von Ottomeyer (1987) hin. Alle Re- und Aktionen des Individuums können unter emotionalen, körperlichen, sozialen, produktorientierten oder kognitiven Perspektiven reflektiert werden.

Demzufolge wird ein kognitiv interessiertes, vorschulisch gefördertes Kind die Erfahrung, dass die Erstklassenlehrerin sein Wissen, Können und Wollen wenig zu interessieren scheint und den Akzent auf Disziplinierung und kollektiven Lernfortschritt legt, wahrnehmen, reflektieren und – abhängig vom Verlauf seiner Identitätsarbeit und den Passungen bzw. Nicht-Passungen – in verschiedener Art in sein Schülersein aufnehmen. Seine Reaktionen können zwischen intensivierten Überzeugungsanstrengungen durch noch exzellenteres Arbeiten und einem robusten Selbstwert oder einer resignativen Anpassung und einem verunsicherten Leistungsselbstbild oder einem dysthymen Rückzug mit Tendenzen der Schulverweigerung liegen.

Die Ideale der Selbstkonzepte werden in *prospektiv-reflexiven Prozessen* entworfen und aktiv wie zukunftsorientiert angestrebt. Dabei bündelt das Subjekt seine Selbstthematisierungen unter stark kulturell und narrativ ausgeformten Perspektiven, die seinen Identitätsrahmen bilden.

Der Erstklässler, der den kulturellen Anspruch seines bildungsaffinen Elternhauses internalisiert hat und ein aus den Erwartungen gespeistes Ideal eines guten Schülers anstrebt, wird sein schulisches Engagement daran ausrichten. Die retrospektiv ausgerichtete Integration von Selbstthematisierungen wird durch zukunftsorientierte Entwürfe vervollständigt: „Immer wenn das Ich sich selbst zum Gegenstand zukunftsbezogener Reflexionen macht, entwirft es optionale Selbst“ (vgl. Markus/Nurius 1986). Die mitunter utopisch anmutenden Entwürfe der optionalen „Selbste“ motivieren, energetisieren und werden verbindlich: Identitätsentwürfe, die Subjekte und ihre Umgebung mit ihren jeweiligen Teilidentitäten „mit sich führen“, können sich rasch zu konkreten Identitätsprojekten verdichten.

Ein Identitätsprojekt (wie das Ideal ein erfolgreicher Erstklässler zu werden) kann sich in seinem Vollzug zu einer Teilidentität verdichten, in welcher die in-

dividuellen (Schüler-)Erwartungen im Hinblick auf die zukünftige Identität (wie die Intention ein guter Schüler zu sein) selbst zu einem Bestandteil seiner Lebensbiographie werden kann.

2.2 Zum Prozessmodell der alltäglichen Identitätsarbeit

Das Prozessmodell der alltäglichen Identitätsarbeit (vgl. Keupp 1999, S. 218), das auf einer empirischen Längsschnittstudie (Straus 2008) basiert, macht das komplexe inter- wie intrapersonelle Ringen um Identität in Teilschritten und Struktur-elementen nachvollziehbar und analysierbar.

Die unterste der drei horizontal angeordneten, durchlässigen Ebenen des Prozessmodells ist die *Ebene der situativen Selbstthematisierungen*. Täglich und unbewusst hinterfragt sich das Subjekt substanziell „Wer bin ich? Wie möchte ich sein?“. Es bewertet seine Aktionen und Erfahrungen von verschiedenen Standpunkten. Einige der zahlreichen situativen Selbstwahrnehmungen strahlen auf die Teilidentitäten der darüber liegenden Ebene aus und beeinflussen jene.

Ein Schüler könnte einen Schultag emotional als „spitze“ schildern und kognitiv getönt hervorheben „dass er als einziger die Sachaufgabe richtig gelöst hat“. Beide Eindrücke sind durch die wahrnehmbaren Reaktionen der sozialen Umwelt beeinflusst und wirken auf die Selbstwahrnehmung des Ideals begabter Schüler. Ebenso ist eine kollektive Identitätszuschreibung durch die Selbstthematisierung möglich. Als Teil einer besonders begabten Klasse gliedert er sich in deren kollektive Identität ein, dabei könnte seine Mitgliedschaft in einer zufälligen Zuordnung begründet liegen.

Die Identität einer Person erhält übersituative Konturen auf der verdichten, zweiten *Ebene der Teilidentitäten*, da die Integration der Erlebnisse in Rollen erfolgt, wie das Einfinden in das Schülerselbstbild als Gymnasiast. Aktuelle Konzeptionen steuern Wahl und Durchführung der konkreten Projekte. Es behaupten sich die Entwürfe, deren Inhalt mit dem Ideal korrespondiert, wie man als Person in einer bestimmten Teilwelt (wie der Fortsetzung des Status des Klassenprimus der Grundschule als bester Lateinschüler) anstrebt. Die Auswahl der identitätsstiftenden Pläne wird durch das aktuelle Netzwerk, seine Werte und zeittypischen Reflexionen bestimmt. Dabei werden einzelne Teilidentitäten, wie das Leistungselbstbild oder die Soziale Identität, durch die untere Ebene, eben den übersituativen Selbstthematisierungen, genährt.

Auf der *obersten Metaebene* entstehen drei Konstrukte – das *Identitätsgefühl*, die *biographische Kernnarration* und die *dominierenden Teilidentitäten* – durch die individuelle Koordination der subjektiven, empirischen Erfahrungen, wie den sich daraus entwickelnden Teilidentitäten. Das Identitätsgefühl verdichtet und verallgemeinert alle biographischen Erfahrungen und Selbstbewertungen.

Die Vorrangstellung der „dominierenden Teilidentität“ erklärt sich durch die subjektiv empfundene Vermittlung von Sicherheit in Bezug auf Anerkennung, Selbstachtung, Autonomie und Originalität. In der aktuellen Lebensphase ist sie extrem bedeutsam, so kann die Schüleridentität Gymnasiast subjektiv wichtiger werden als das Bedürfnis, ein guter Sportler zu sein. Dennoch kann diese Dominanz von Latenz abgelöst werden und dieser Wandel sich mehrmals wiederholen. Der Effekt zeigt sich in der gesamten Identitätsarbeit: Menschen arbeiten selektiv – und eben nicht synchron oder gleichwertig – an allen Teilidentitäten.

Mit den drei Elementen der Meta-Identität, d. h. dem „Identitätsgefühl“, der „biographischen Kernnarration“ und der „dominierenden Teilidentität“, schließt sich – bildlich argumentiert – der Kreis wieder, denn die drei Konstrukte nehmen wiederum Wirkung auf die Ebene der Teilidentitäten und auf die Ebene der situativen Selbstthematisierungen. Durch den auf jeder Ebene denkbaren Input modifiziert sich das Identitätsempfinden täglich von neuem. So wird der motivierte Gymnasiast situativ durch den täglichen erfolgreichen Lateinunterricht in seiner Schülerrolle bestätigt und engagiert sich in der Teilidentität „ausgezeichneter Lateinschüler“ konstant.

Im Folgenden wird der Wechsel von einem Lebensabschnitt in den anderen – wie von der Primar- in die Sekundarstufe – anhand des Modells von Transition vorgestellt.

3 Transition als adäquates Konzept für schulische Übergänge

„Der Radwechsel
Ich sitze am Straßenhang.
Der Fahrer wechselt das Rad.
Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.
Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.
Warum sehe ich den Radwechsel mit Ungeduld?“
(Brecht 1964, S. 27)

Schulische Übergänge, insbesondere „der Übergang in die Sekundarstufe ist inzwischen gut untersucht“ (Helsper et al. 2011, S. 33). Dennoch lösen schulische Übergänge eher Unbehagen als Freude beim Übergänger sowie bei seinen Begleitern, den Eltern und den Pädagogen, aus. Diese Beklommenheit erklärt sich durch deren Relevanz. Gerade an den „Übergängen“ entscheidet sich häufig der Erfolg der anschließenden Phase“ (Rath 2011, S. 10). In Deutschland sind zukunftsorientierte Bildungsverläufe eng an die Sekundarschulart, die wiederum eng mit dem sozioökonomischen Hintergrund korreliert, gebunden. Die Aufnahmekriterien

der Sekundarschularten sind unumgänglich und „der institutionelle Aufbau von Bildungssystemen gibt den Rahmen vor, in dem sich individuelle Bildungsbiografien strukturieren“ (Bellenberg 2011, S. 26). So werfen schulische Übergänge ihre Schatten in Selektionsprozessen voraus: „Übergänge in einem selektiv orientierten Bildungssystem sind besondere Prüfsteine für Wissen, Können und Wollen“ (Röbe 2011, S. 16).

Die 16 Bundesländer regeln die Auswahl der Primarschüler auf die weiterführenden Schulen verschieden (vgl. dazu Friedrich Jahresheft 2011, S. 63). In sechs Ländern wird ein normativ gesetzter Notenschnitt für die höheren Schulformen gefordert, in drei Ländern wird die Kombination von Noten und pädagogischem Wortgutachten verlangt, und in sieben Ländern benötigen die Aspiranten ein positives Wortgutachten der abgebenden Schule. Im pädagogischen Gutachten wird u. a. das Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten beschrieben. Mit dem Bestehen der formalen Aufnahmekriterien ist die Feuerprobe des Schulwechsels nicht beendet. Die Übergangsprozesse setzen sich in der institutionellen und sozialen Neuorientierung an der neuen Schule und dem Bewältigen derer kognitiven wie sozialen Anforderungen fort.

Um dem einzelnen Schüler günstige Entwicklungsmöglichkeiten zu geben, wird das Verständnis von Transition als ko-konstruktiver Prozess und ein, von allen am Übergang Mitwirkenden Engagement notwendig, um den „objektiven Anspruch in einen individuellen Ansporn zu verwandeln“ (Rauschenberg 1999, S. 85). Dieser objektive Anspruch der Institution Schule wird hier meist nicht als Herausforderung, sondern als Bedrohung wahrgenommen.

3.1 Zur Transition als ko-konstruktives Übergangsmodell

Mehrere Konzepte streben an, das Phänomen Übergang theoretisch zu fassen: Das *Kritische Lebensereignis* nach Filipp (1990), in Verbindung mit der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus, stellt auf den bedrohlichen Charakter der neuen sozialen Lebenssituation und die individuelle Anpassungsleistung ab. Der Begriff *Übergang* (vgl. Welzer 1993, S. 23) entwirft eine vorauslaufende, relative Ruhelage, die sich einmalig verändert und nach der Adaption wieder in Ruhe mündet. Vorhersehbar erscheint das Konzept der *Statuspassagen* (vgl. ebd., S. 26), in dem eine geordnete Abfolge von Passagen abgearbeitet wird und in einem Status endet.

Den mehrdimensionalen Anforderungen eines modernen Schulwechsels werden diese Folien nur teilweise gerecht. Stimmiger und die alltägliche Identitätsarbeit nach Keupp integrierend ist das Konzept der Transitionen. Hier werden die Partialprozesse, Schleifen, Stagnationen und Umwege berücksichtigt. Zudem orientiert sich das Konzept an der Vorstellung, dass Sequenzen von Bewegungen ineinander übergehen und sich wie Beziehungsgefüge verändern. „Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wand-

lungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z. B. vom Kindergartenkind ein Schulkind wird“ (ebd., S. 37). Weitere horizontale Übergänge wie der Wechsel in die Sekundarschule, die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums verändern ebenfalls grundlegend Tagesablauf, Aufgaben, Beziehungsgefüge usw. und sind „Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit“ (ebd.). Dabei bleibt der Bewegungscharakter in den kindlichen und jugendlichen Selbstfindungsprozessen konstitutiv, den Welzer aufgreift: „Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (ebd.). Das Ende einer Phase ist nicht exakt definierbar, denn die Transition endet nicht mit Beginn des Schulbesuchs oder der Ausbildungsstätte; und mögliche Entwicklungsdisharmonien beeinträchtigen die Anpassungsverläufe im neuen sozialen System: „Es ist nicht das Lebensereignis als solches, das es zu einer Transition werden lässt, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung“ (Fthenakis 1999, S. 36).

Griebel und Niesel beziehen in Rekurs auf Fthenakis das Modell der Transition auf den Elementarbereich und beschreiben Bewältigung von Veränderungen, „auf mehreren definierten Ebenen – der individuellen, interaktionalen und der kontextuellen“ (ebd.). In der Modelladaption auf den hier – aufgrund seiner Relevanz – herausgegriffenen Wechsel in die Sekundarschule wird

- als individuelle Entwicklungsanforderung vom Übergänger die Annahme der Identität eines Sekundarschülers, Emotionsregulation zwischen Stolz und Vorfreude versus Angst und Unsicherheit, Kompetenzaufbau in neuen Schulfächern, verantwortlicher Umgang mit größerer Freiheit, neue schulische Selbstorganisation,
- als individuelle Entwicklungsanforderung von den Eltern die Übernahme der Identität als Sekundarschülereltern und deren Verpflichtungen, Verarbeitung der Loslösung vom Kind, Organisation des neuen familiären Alltags,
- auf der interaktionalen Ebene vom Schüler der Beziehungsaufbau zu vielen Fachlehrkräften, Platzieren im neuen Klassensozialgefüge, Akzeptanz der Rolle der „Kleinen“ der Sekundarschule, die Modifikation bestehender (Freundschafts-)Beziehungen, Erfüllung neuer Rollenerwartung und -sanktionen, Verarbeitung der Veränderung bisheriger Freundschaften,
- auf der interaktionalen Ebene von den Eltern der Umgang mit dem erweiterten Selbstständigkeitsanspruch des Kindes, Kontaktpflege zur neuen Schule, veränderte Hausaufgabenbetreuung, mögliche Einbußen der elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten durch neue Schulfächer,
- auf der kontextuellen Ebene vom Schüler der Umgang mit Fachlehrern, räumliche Distanz zum Elternhaus wie Orientierung im neuen Schulgebäude, Integration von Familie und Schule als zwei zentrale Lebensbereiche, Umgang mit veränderter Notengebung und anderen Lehrmethoden eingefordert.

Das Bewältigen der auszugsweise vorgestellten bildungsbiographischen Änderungen erfordert nicht nur das Schülerengagement, sondern verlangt nach dem Einsatz des gesamten sozialen Systems. Ko-konstruktiv sind die sog. „Übergangsagenten“, d.h. Erziehungsberechtigte und die Fachkräfte bzw. Lehrkräfte der Bildungsinstitutionen beteiligt.

4 Identitätsprozesse in schulischen Übergängen

„als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden“

(Griebel/Niesel 2004, S. 36)

Die Kompetenz, einen Übergang aufstrebend zu bewältigen, kennzeichnet den Schüler und alle beteiligten soziale Systeme. Die Transitionsergebnisse prägen als bedeutsame biografische Erfahrungen am nachhaltigsten den Übergänger und dessen Identitätsentwicklung. Dabei ist zu bedenken, dass der Schüler als Novize den Wechsel ein- und erstmalig erlebt. Die Prozesse der „alltäglichen Identitätsarbeit“ (Keupp 1999, S. 215), die der Übergänger in der Transition er- und durchlebt, sind entscheidend. Zunächst konzentrierte sich die Forschung auf die veränderten Beziehungen und Sozialgefüge, neue Lern- und Verhaltensformen und auf neue Leistungsbewertungen wie -erwartungen (vgl. Hacker 1988; Mitzlaff/Wiederhold 1989). Maßgebliche Arbeiten, die ihren Blick auch auf die Identitäts-genese in verschiedenen Teilbereichen und dem Prozess der neuen Passung richten, werden im Anschluss mit der Untergliederung in das akademische und soziale Selbstkonzept dargestellt.

4.1 Zur neuen Passung im akademischen Selbstbild

„Harm, threat or challenge?“

(Lazarus 1990)

Buff (1991 a/b) legt eine Studie zur Genese der Schülerpersönlichkeit mit Blick auf die Effekte der Selektion und den Besuch der getrennt geführten Schultypen auf das Selbstkonzept (vgl. 1991 b, S. 100) vor. Letzteres definiert er „als multidimensionale, partiell hierarchisch geordnete Menge relativ überdauernder, kognitiver Repräsentationen der eigenen Person und ihrer Beziehungen zur Umwelt“ (ebd.). Das Selbstwertgefühl, das schulische Fähigkeitsselbstkonzept und das Konzept schulischer Kontrollkompetenz sind diesbezüglich von Interesse. Buff differenziert zwischen „positiv selektierten“ und „negativ selektierten“ Schülern. Dabei erfahren die sog. „*negativ selektierten*“ Schüler eine für sie negative Se-

lektion, d. h. ihnen gelingt der Wechsel auf die gewünschte, anspruchsvollere Sekundarschulart nicht. Dagegen werden die sog. „*positiv selegierten*“ Kinder in der angestrebten Schule aufgenommen.

Zunächst sind die Entwicklungstrends vom allgemeinen *Selbstwertgefühl*, das bei den positiv selegierten Schülern in der vierten Klasse absinkt, und der Genese der schulischen Kontrollkompetenz, die bei den negativ selegierten Schülern in der fünften Klasse, ansteigt, divergent. Die positive Entwicklung der Kontrollkompetenz erklärt sich vor allem durch die schulformabhängige Notenentwicklung, die sich bei einer weniger anspruchsvollen Sekundarschule überwiegend positiv für diese Schüler darstellt. Die bisherige Misserfolgsbilanz von schlechten Zensuren wird nun von einer Erfolgsbilanz abgelöst. Auffälliger Weise gleichen sich im Verlauf des ersten Schuljahres auf den verschiedenen Sekundarschularten die Selbstkonzepte bzw. Teilidentitäten der positiv selegierten Schüler und der negativ selegierten Schüler intragruppal an. Diese Entwicklungstendenz bestätigen die Resultate in der Studie von Valtin und Wagner (2004). Nach der fünften Klasse waren der Selbstwert und die schulbezogene Kontrollkompetenz in der Studie von Buff sogar konvergent.

Das *schulische Fähigkeitenselbstkonzept* der positiv Selegierten verschlechtert sich in der Sekundarschule deutlich und wird zu einem persistierenden Entwicklungsrisiko. Die mit dem Übergang verknüpfte Modifikation des schulischen Fähigkeitenselbstkonzepts wirkt negativ, wenn auch indirekt auf jene zukünftige Sekundarschüler, deren Noten aufgrund des vorauswirkenden Auslesedruckes in der Grundschule noch weiter absinken. Der damit einhergehende Motivationsabfall reduziert die potenziellen Bildungschancen noch weiter und schließt die höhere Qualifikation aus.

Die Studie von Seidman (1994) wendet sich den Effekten eines normativen Schulwechsels auf das akademische und soziale Selbstkonzept bei verschiedenen Ethnien zu. Erhoben werden die Dimensionen Selbstachtung, Arbeitsverhalten und Durchschnitt der Leistung wie die Konsequenzen für das soziale Umfeld. Der schulische Wechsel bringt einen erheblichen schulischen Mehraufwand bei rückläufiger sozialer Unterstützung und abnehmenden außerschulischen Aktivitäten mit sich. Durch die anwachsende Anstrengung bei absinkenden Leistungen sinkt das akademische Fähigkeitenkonzept in der subjektiven Effizienzerwartung. Zudem werden die Freundschaften unter den Jugendlichen zeitgleich durch den hohen schulischen Einsatz beeinträchtigt und die sozialen Haltungen laufen zeitweise Gefahr in den Hintergrund zu rücken.

Die bereits erwähnte quantitative Studie von Valtin und Wagner (2004) erhebt die Genese des akademischen Selbstbilds an der stark selektiven Gelenkstelle des deutschen Schulsystems von Primar- zur Sekundarstufe I. Redundant zu Buff (1991) zeigen sich durch den eingeschlagenen Bildungsweg schulformabhängige Effekte mittels der Korrelation von Notenentwicklung und leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen. Gymnasiasten nehmen ihren Unterricht

subjektiv mit dem Anspruch eines gehobenen Niveaus bei zeitgleich als unmerklich registrierter Unterstützung durch die Sekundarstufenlehrer wahr. Der schulische Notenverlauf korreliert signifikant mit der Entwicklung des leistungsrelevanten Selbstkonzepts der Begabung wie des Selbstwerts und der ansteigenden Misserfolgsattribution wie Leistungsangst. Als Grundschüler zeigen die Kinder in ihrer „Ich-Stärke“ höchste Werte. Die gegenläufige Entwicklung vollzieht sich in der Mittelschule. Die ehemals im Selbstwert schwachen Grundschüler empfinden minimalen Stress und bewerten ihre Schulform überaus positiv. Aufgrund der schulischen Transition gleichen sich „Ich-Stärke-Werte“ und Schulnoten der Schüler an, dies spricht für den Bezugsgruppeneffekt BELPE, den „big fish in a little pond effect“ (vgl. Köller 2004). Die Entwicklung der Real- und Gesamtschüler positioniert sich zwischen den Extremen.

Die bisher vorgestellten Studien zeichnen die Genese der Teilidentitäten als „schulisches Fähigkeitenkonzept“ oder „Selbstkonzept“ auf. Die Neuorientierung des Leistungsselbstbildes durch den Wechsel auf die Sekundarstufe I mit den gesetzten Auswahlkriterien und durch das „Bestehen“ in der neuen Schulart fassen Helsper und seine Mitarbeiter (vgl. Helsper et al. 2011, S. 35) in vier verschiedene Formen von Bildungshabitus. Die Interviews der qualitativen Studie zeigen die Balance aus kindlicher Sicht zwischen schulischen Leistungsanforderungen, Anstrengungsbereitschaft, Motivation und Freizeit wie Peerbezügen auf. Einflussreichster Prädiktor für die Ausprägung der Bereitschaft für Leistung sind die familiären Bildungsprozesse und milieuspezifische Handlungsbefähigungen – verstanden als unterschiedliches Vermögen, die Regeln des schulischen „Spiels“ zu kennen und es zu spielen. Die Selbsteinschätzung der Übergänger verstehe ich in Rekurs auf Keupp als Teilidentität, in der die Übergänger ihr Leistungsselbstbild reflektieren.

Schüler, die an sich den Anspruch einer umfassenden politischen, historischen und künstlerischen, über das Schulische hinaus zielenden Bildungsorientierung stellen, stimmen mit dem *Typus der Bildungsexzellenz* überein und konkurrieren um exklusive Bestleistungen.

Als ebenfalls identitätsstiftend empfindet der Schüler mit dem *Habitus der Strebenden* die Qualität seiner schulischen Leistungsfähigkeit. Zeitgleich setzen sich diese Adoleszenten von den sog. „Strebern“ ab. Die weniger hochkulturell orientierten Kinder sind in den Abstufungen des „exklusiv Strebenden“, des „moderat Strebenden“ oder des „leidvoll auferlegten Strebenden“ zu finden.

Einen pragmatisch orientierten Ansatz hat der *Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit*, der Schule als notwendige Bildungsinstitution versteht, die lebensnotwendige Qualifizierungen verschafft.

Noch weniger identitätsrelevant ist für den intrinsisch kaum motivierten Schüler des *Habitus der Bildungsferne* die Schule, zu der er eine deutliche Distanz einnimmt, die durch unzureichende familieninterne Unterstützung und wenige Ressourcen noch vergrößert wird. Die überwiegende Anzahl dieser Kinder erlebt

in der Primarschule schulische Niederlagen und Misserfolge, die sich zu generalisierten Versagensängsten entwickeln können. Um das Selbstbewusstsein zu stabilisieren, suchen sich die Schüler häufig andere Gruppierungen oder Bereiche. Der Anschluss an schuloppositionellen Peers liegt nahe, da neben dem selbstwertstärkenden Gemeinschaftserlebnis klare Front gegen den Verursacher des abgesunkenen Selbstwerts bezogen wird.

Für beide Randgruppen, d.h. den Habitus der Bildungsexzellenz und der Schulfremdheit, nimmt das akademische Selbstbild den Status einer dominierenden Teilidentität ein. Der Bildungshabitus der anderen Gruppen hat die Position einer Teilidentität.

Die vier Formen des Bildungshabitus sind nicht monokausal vier Übergangstypen zuzuordnen, denn die Entwicklungsverläufe vollziehen sich als Passung des Habitus, der durch mögliche Adaption, Kontakt zu Peers und erlebter Leistungsbewertung beeinflusst wird. Vollständigkeitshalber werden vier Verläufe von „der Antizipation des Übergangs (positiv bzw. negativ) und der Einlösung der jeweiligen Antizipation (erwartet/unerwartet)“ (ebd.) genannt: erstens der Typus eines erwartet positiven Übergangsverlaufs, zweitens der unerwartet positiven Übergangserfahrung, drittens der unerwartet negativen Übergangserfahrung und schließlich viertens des erwartet negativen Übergangsverlaufs. Der Bildungshabitus und seine Entwicklung präsentiert die Folie, vor der die Heranwachsenden ihren Übergang deuten. Dabei kann die Transition „mit einer positiven Weiterentwicklung, aber auch mit Entwicklungsrisiken“ (Finsterwald 2006, S. 148) einhergehen.

Alle vorgestellten Studien weisen auf intensive alltägliche Identitätsarbeit hin und legen eindeutige Effekte auf die Selbstkonzeptpassung offen. Die Ebene der Teilidentitäten, abhängig von der Relevanz, der dominierenden Teilidentitäten erleben einen Abgleich des akademischen Selbstkonzepts durch den Bezugsgruppenwechsel und die veränderten institutionellen Anforderungen.

4.2 Zur neuen Passung im akademischen und sozialen Selbstkonzept

„selbstbezogene Kognitionen wie ihre Genese und Veränderungen sind nicht das getreue Abbild objektiver Bedingungen bzw. Fähigkeiten. Vielmehr werden sie wesentlich durch subjektive Interpretationen des Unterrichtsgeschehen und der Leistungsbeurteilung beeinflusst“

(Jerusalem 1993, S. 5)

Frühe sozialpsychologische Studien von Jerusalem wenden sich der dynamischen Rolle selbstbezogener Kognitionen (vgl. Jerusalem 1984, vgl. Pekrun/Fend 1991)

zu, die aufgrund des Wechsels der Bezugsgruppen und veränderten Leistungssituationen neue Passungen im akademischen Selbstbild einfordern. Die ganzheitliche Sicht auf akademisches und soziales Selbstkonzept hebt diese Forschung heraus.

In der „Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten“ (vgl. Jerusalem/Schwarzer 1991) wird postuliert, dass soziale Aspekte der Lernumwelt und des erlebten Unterrichtsklimas die selbstwertrelevanten Merkmale von Schülern modifizieren (vgl. Fend 1977). Die schulischen Lernumwelten, wie das Lehrerverhalten oder das soziale Klassengefüge, wirken als fördernde bzw. behindernde Sozialisationsbedingungen.

Die Schulart als „*objektives*“ Merkmal der Lernumwelt löst bei Übergängern eine modifizierte Persönlichkeitseinschätzung durch den neuen sozialen Vergleich aus. Vergleichsrelevante Merkmale wie das Alter, der gemeinsame Erfahrungskontext oder der Bildungsstatus verorten den individuellen klasseninternen Leistungsrangplatz und den Grad der Ausprägung der eigenen Fähigkeiten. Die dreiwellige Längsschnittstudie „Generalisierte Selbstbewertung“ (vgl. Jerusalem/Schwarzer 1991) weisen die Selbstwertgenese als abhängig von der Art der Sekundarschule aus. Der neue Erfahrungshorizont moduliert die Selbsteinschätzung vor allem durch *Bezugsgruppeneffekte* rasch, so dass der ehemals leistungsstarke Schüler nun als Gymnasiast durch die niveaustärkere Bezugsgruppe seine leistungs- und fachspezifischen Selbstbewertungen deutlich mindert (vgl. Buff 1991). Nach einem Jahr Adaptionszeit in der neuen Schulart nähern sich die Selbstwerte der Gymnasiasten den Werten der Mittelschüler an. Dies lässt vermuten, dass die generalisierte Einschätzung des Selbst dennoch „weniger anfällig für solche bezugsgruppenspezifische Sozialisationsseffekte als z. B. die schulbezogene Kompetenzwahrnehmung, die Leistungsängstlichkeit oder Kontrollerwartung“ (Jerusalem/Schwarzer 1991, S. 119).

Das Unterrichtsklima ist ein „*subjektives*“ Lernumweltmerkmal. Jerusalem und Schwarzer (ebd., S. 122) verstehen unter „Unterrichtsklima als Sozialisationsbedingung (...) ein überindividuelles Phänomen, nämlich die kollektive Wahrnehmung von Lernumwelteindrücken in einer Schulklasse, die über längere Zeit hinweg gemeinsame Erfahrungen macht“. Intellektuelle Anforderungen, Konkurrenzdruck, unzulänglicher sozialer Support und klasseninterne Anonymität werden individuell verschieden empfunden. In „klimaverschiedenen“ Klassen entwickeln sich selbstbezogene Kognitionen different, das subjektiv empfundene Lehrerverhalten und dessen Bezugsnormorientierung beeinflusst die kindliche Selbstkonzeptentwicklung (vgl. Jerusalem 1993, S. 10). Klimanegative Klassen sind eine Risikoumwelt, da dort signifikant mehr Hilflosigkeit, Angst, Kontrollverlust und weniger Selbstwertgefühl wie Erfolgszuversicht der Schüler auftreten. Dies senkt das Entstehen von Resilienz der Heranwachsenden ab.

Objektive und *subjektive Lernumweltmerkmale* sind relevante Sozialisationsinflüsse. Die Bezugsgruppe „Klasse“ informiert über selbstwertbedeutsame aka-

demische und soziale Vergleichsresultate und wird durch schulartspezifische Bezugsgruppeneffekten moduliert. Das Unterrichtsklima prägt – auch schulartunabhängig – durch subjektive Interpretationen des Erlebten die emotionale Selbstkonzept- und Resilienzgenese.

4.3 Zur neuen Passung im sozialen Selbstbild

„Threat or Challenge“
(Sirsch 2003)

Schulische Transition kann als motivierende Herausforderung oder ernste Bedrohung erlebt werden. Auf der Folie der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie nach Lazarus und Folkmann (1987) wendet Sirsch (2000) sich der *leistungs- und sozialbezogenen Herausforderung und Bedrohung* angesichts des Übertritts zu und benennt als entscheidende Prädiktoren für das Gefühl der *Bedrohung* Aspekte des akademischen Selbstkonzepts wie Leistungsangst und soziale Ängste. Weniger furchteinflößend wird die Situation des Übergangs, wenn soziale Netzwerke bestehen bleiben und Mitschüler den Wechsel auf die neue Schule mit vollziehen (vgl. Berndt 1989).

Mit Blick auf die Tatsache, dass schulische Transitionen keine einmaligen, sondern mehrmals ablaufende Prozesse (Einschulung, der Übergang nach der vierten Klasse usw.) zu verschiedenen Lebensaltern sind, werden gelingende Wechsel und Ressourcen wichtig. Mehr oder weniger reibungsfreie Wechsel prägen den Übergänger und befähigen ihn weitere Transitionen erfolgreich zu bestehen. Neben der Unterstützung durch die „professionellen Agenten des Übergangs“ wie Pädagogen liegt die Überlegung nahe, ob die Gleichaltrigen – auch als neue Bezugsgruppe in einer neuen Klassengemeinschaft – einen entscheidenden Support bieten können und ob die Soziale Identität eine bedeutungsvolle Ressource sein könnte. Abgesehen von der Unterstützung durch beständige Peerbeziehungen interessiert der Effekt des Schulwechsels auf die Passungsprozesse des sozialen Selbsts in der Studie „Soziale Identität und schulische Transition“ (Schaupp 2012). Die Soziale Identität ist – die Prozesse der Passung in der alltägliche Identitätsarbeit aufgreifend – nicht in starre Phasen zu unterteilen und ist „nicht ein kontinuierlicher Prozess der Reifung“ (Eckert, Reis, Wetzstein 2000, S. 17), sondern „ein offener und oftmals chaotischer Suchprozess, in dem ‚trial and error‘ die Steuerung übernehmen“ (ebd.). Entwicklungs- und sozialisationsbedingt sind die Gleichaltrigen die immer bedeutsamere Bezugsgruppe. Auch bei der schulischen Transition gewinnen die Mitschüler und die soziale Klassenkonstellation mit starken Kohäsionskräften an Relevanz. Der individuelle Übergänger positioniert sich in der neuen Gemeinschaft mittels der Prozesse des Sozialen Vergleichs, der Positiven Distinktheit, der Sozialen Kategorisierung und der Sozialen Identität. Die Soziale Identität wird in

Rekurs auf die Definition des Soziologen Tajfel als der „Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums, der aus dessen Wissen über seine Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe (oder Gruppen) verbunden mit dem Wert und der emotionalen Bedeutung, die dieser Gruppenmitgliedschaft beigemessen wird, erwächst“ (Tajfel 1987, S. 63) verstanden.

Die Studie „Soziale Identität und schulische Transition“ zieht die Entwicklungslinien der Sozialen Identität von der Primar- in die Sekundarschule nach, wendet sich den konstitutiven Ebenen von Transition (individuell, interaktional, kontextuell) zu und prüft die Relevanz der Peers als effektive Ressource mit positivem Einfluss auf das soziale Selbstbild.

4.4 Zur Entwicklung der Sozialen Identität als Teilidentität

Das Niveau der Sozialen Identität startet in der Primarschule für die zukünftigen Mittelschüler auf niedrigem Niveau. Gruppen- und Gemeinschaftserlebnisse scheinen wenig anziehend zu sein. Die Gruppenkohäsion erhöht sich *in den komplexen Übergangsprozessen* von der Grund- in die Sekundarschule mit bemerkenswert angehobenen Werten der Variablen positive Distinktheit, Identifikation und emotionaler Gruppenwertschätzung. Im Gymnasium vollzieht sich ein gegenläufiger Prozess: Zwischen den sozialen Identitätsmerkmalen der Grundschüler mit gymnasialer Eignung bestehen starke Kohäsionen, und diese Kinder engagieren sich in gruppendynamischen Prozessen stark. Bemerkenswert sind ihre ausgeprägten distinkten Einstellungen. Im gymnasialen Alltag schwindet das soziale Interesse.

Die verschiedenen *Sekundarschularten* scheinen *gegenläufige Tendenzen* nach sich zu ziehen; die Soziale Identität ändert sich in Tendenz wie Intensität in der Transition. Offensichtlich wirken die schulischen Kontexte so intensiv, dass sich die Schülerpopulationen zu ihrem bestehenden (Entwicklungs-)Niveau von Sozialer Identität entgegengesetzt weiterentwickeln und ein Schulformeffekt vermuten lässt. Der *Institution Mittelschule* gelingt es, verborgene Identitätsdispositionen im sozialen Bereich zu entfalten und zu nutzen. Die günstige Ausgangslage der Primarschüler zeigt sich im Gymnasium als nicht anschlussfähig. Die starke Rückbindung an den jeweiligen Schulartkontext erlaubt es, vom „Institutioneneffekt“ zu sprechen.

4.4.1 Zu den Effekten des Übergangs auf das soziale Selbstbild

Die Diskontinuitäten in den kindlichen Übergangserfahrungen finden auf den individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebenen statt.

An die zurückhaltend artikulierte Soziale Identität wird in der Mittelschule direkt angeknüpft: Das *Schüler-Sozialklima* entwickelt sich nach der Transition auf

der *interaktionalen Ebene* durch Schüler mit Sozialer Identität sehr positiv. Die achtungsvolle Haltung gegenüber der eigenen Gruppenangehörigkeit erhöht das Sozialklima. Konträr dazu nimmt bei den gymnasialen Fünftklässlern soziales Interesse und Engagement signifikant ab. Als einzige Variable der Sozialen Identität bewahren sich die Gymnasiasten die positive Distinktheit, deren vorteilige Wirkung sich umkehrt; die gymnasiale Distinktheit reduziert das Klassensozialklima. Die weiteren Elemente der Sozialen Identität gehen „verschüttet“. Für Gymnasium und Mittelschule gilt übergreifend, dass das Schülersozialklima (als interaktionale Variable) und die Unterrichtszufriedenheiten (als individuelle Variable) in Verbindung stehen: Eine hohe Zufriedenheit mit dem Unterricht hängt reziprok mit einem als positiv empfundenen Klassenklima zusammen.

Auf der *individuellen Ebene* sind in der Mittelschule individuumszentrierte Folgen von Sozialer Identität nachweisbar: Die subjektive Unterrichtszufriedenheit erhöht sich wie der Selbstwert der Adoleszenten mit Sozialer Identität. Ähnlich günstig ist die Relation zu Noten: Je höher der Schüler selbstwert ist, umso günstiger ist das individuelle Leistungsbild. Die Beziehung zwischen Schulnoten und Selbstwert weist nach, dass das akademische Selbstkonzept der Mittelschüler in Abhängigkeit ihrer Noten definiert wird. Mit der Transition ins Gymnasium geht das Absinken der Unterrichtszufriedenheit (auch) bei Schülern mit Affinität zu Sozialer Identität einher. Der Schüler selbstwert ist losgelöst von sozialen Einstellungen zur Gruppe und scheinbar unabhängig – zumindest nicht nachweisbar – von Noten. Möglicherweise verknüpfen die Fünftklässler selbstwertschützend ihre Noten nicht mit ihrem Selbstwert. Die vorausgehenden, ausgeprägten Effekte von Sozialer Identität sind nicht anschlussfähig. Die Zusammenhänge der ehemals bedeutsamen gruppenspezifischen Prozesse und deren vorteilhafte Folgen zerfallen in der fünften Klasse Gymnasium.

Auf *kontextueller Ebene* zeigt sich, dass die Schulform als Kriterium für spezifische Kontexte die Genese und Umsetzung von Sozialer Identität moderiert: In der neuen Schulform Mittelschule intensivieren sich die unauffälligen Identitätsvariablen und bewirken eine bemerkenswert dichte Kohäsion zwischen den einzelnen Komponenten des Sozialen Identitätsgefühls. Den Mittelschülern werden ihre Cliquen außerordentlich wichtig. Entgegengesetzt pflegen die zukünftigen Gymnasiasten ihr soziales Miteinander aufwändig in der Primarschule und vernachlässigen es dann beinahe vollständig.

4.4.2 Zur Sozialen Identität als Teilidentität und protektive Ressource

Die Schüler konstruieren und ko-konstruieren in ihrer Schule ihre „soziale Ressource“ (Keupp/Höfer 1997, S. 19), indem sie soziale Netzwerke aufbauen, pflegen und in der Interaktion von ihrem sozialen Umfeld weiterführende Re-Aktionen erfahren, die in der täglichen Identitätsarbeit eingepasst werden. Als Bezugsgruppe werden Peers, insbesondere die Klassenpeers, immer wichtiger. Die Ver-

gemeinschaft mit den innerschulischen Gleichaltrigen bietet die Chance der „protektiven Ressource“ mit Effekten auf die Widerstandsfähigkeit der Probanden und ein günstiges Copingverhalten.

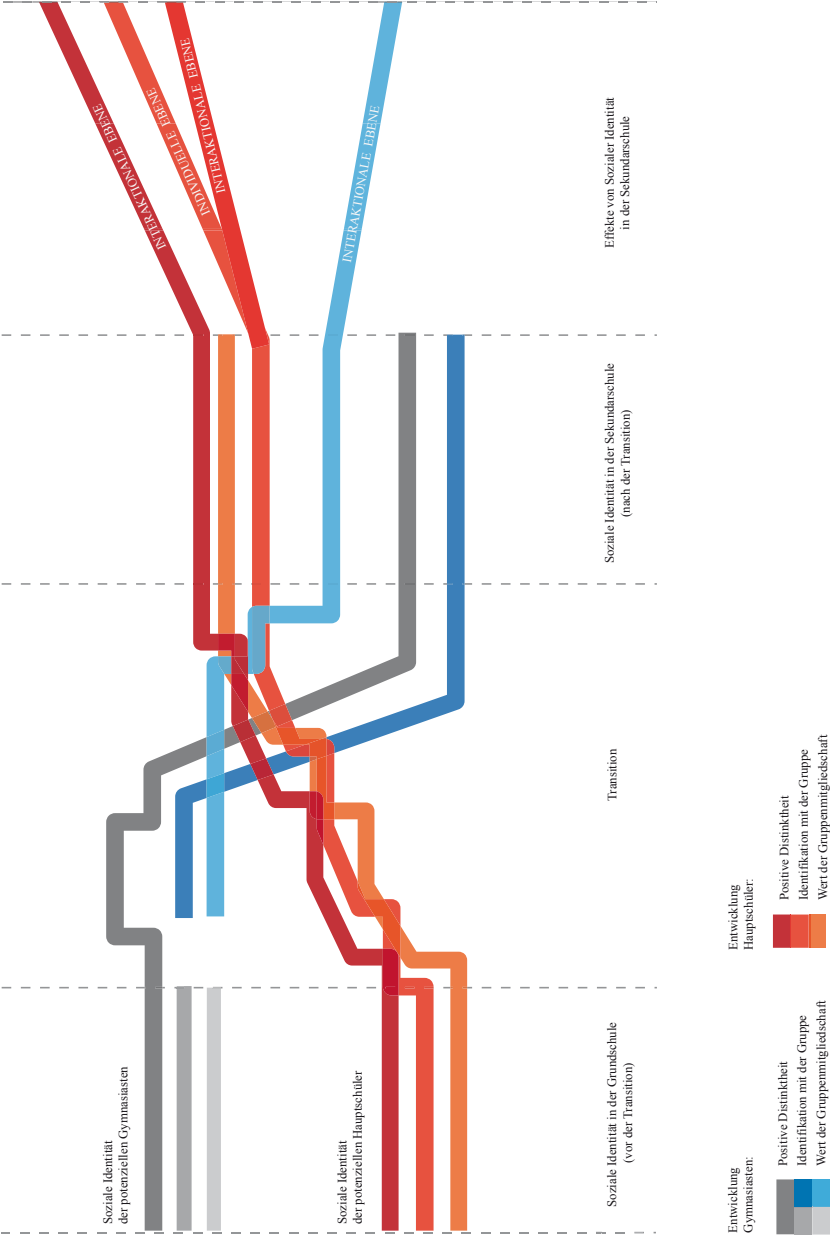
Die zukünftigen Mittelschüler engagieren sich in der Grundschule hinsichtlich ihrer Sozialen Identität verhalten. Wichtig für diese Kinder ist es ausschließlich Mitglied einer Gruppe in der Klasse zu sein. Wenn diese emotionale und evaluative Dimension erfüllt ist, bewerten die Primarschüler ihr Klassensozialklima als deutlich positiver. Mit der schulischen Transition gehen starke Verdichtungen zwischen Sozialer Identität und der Wertschätzung der Mitgliedschaft einher, die Klasse wird als vertrauter Peer-Raum wahrgenommen. Die Übergänger, die ihre neue Gruppenangehörigkeit schätzen, haben positive Effekte auf ihren Selbstwert wie das subjektiv empfundene Klassenklima und signifikant bessere Noten. Die positiven Effekte durch die sich vollziehende Vergemeinschaftung bieten deutlichen Support und bewahren die Schüler vor ungünstigen Entwicklungen. Für die Mittelschüler ist die Soziale Identität eine protektive Ressource.

Bei den angehenden Gymnasiasten sind die Bezüge zwischen den Variablen der Sozialen Identität außerordentlich dicht. Das Sozialklima steigt in der Klasse der Primarschule ebenso wie das individuelle Selbstwertgefühl deutlich an. Dieser Ausgangsstatus legt eine günstige Prognose nahe. Mit der schulischen Transition einhergehend zerfällt das dichte Beziehungsgefüge. Die gymnasialen Fünftklässler fühlen sich merklich abgeschwächt klasseninternen Gruppen zugehörig und ein aktives soziales Miteinander schwindet. Demzufolge kann die Soziale Identität aufgrund ihrer stark eingeschränkten Nachhaltigkeit der positiven Wirkung in der fünften Klasse nicht als protektive Ressource im Gymnasium bezeichnet werden.

Die Schereneffekte der beiden Entwicklungsstränge sind in der beigefügten Grafik dargestellt.

Insgesamt kann man festhalten, dass die schulische Transition stark auf die Entwicklung und Passung im sozialen Selbstbild wirkt. Dabei führt eine ausgeprägte Soziale Identität nicht nur zum subjektiven Wohlfühlen, zu erhöhtem Selbstwert, sondern beeinflusst indirekt wiederum einen Anstieg im akademischen Selbstbild.

Für gelingende Transitionen sind demnach die Gestaltung der neuen Schule sowohl als anspruchsvoller, motivierender Leistungs-Raum als auch als auszuweitender, harmonischer Peer-Raum entscheidend.



5 Ausblick

„Ohne Übergänge gäbe es keinen Wechsel, keine Wandlung, keine Entwicklung“

(Rath 2011, S. 12)

Die schulische Transition, hier überwiegend an der Bildungsgelenkstelle von der Primar- zur Sekundarschule dargestellt, ist ein anspruchsvolles, aufregendes und anregendes Handlungsfeld für die alltägliche Identitätsarbeit. Die täglichen Passungsprozesse wirken auf die Ebene der Teilidentitäten und auch auf die Ebene der dominierenden Teilidentitäten. Wissenschaftliche Studien zeigen insbesondere die Modifikationen im akademischen und sozialen Selbstbild auf. Identitätskrisen – wie das zeitweilige Entfallen von sozialen Zugehörigkeiten bei der schulischen Transition auf das Gymnasium – machen auf das Risiko und zeitgleich auf die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und die Verantwortung der Übergangsbegleiter aufmerksam.

Optimistisch stimmt die Tatsache, dass Übergänge neben dem hinlänglich dargestellten einschüchternden Charakter Impulse und Vorwärtsbewegungen mit sich bringen.

Übergänge stoßen Gedanken, Wechsel, Wandel und Entwicklung an. Die Transition bewirkt so akademisches, soziales und emotionales Wachsen und zwar – ko-konstruktiv argumentiert – für den Übergänger und sein soziales System.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Gersch, Cornelia; Maaz, Kai; McElvany, Nele (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. In: *Bildungsforschung*. Band 34. Bonn, Berlin
- Bellenberg, Gabriele (2011): Einstiege – Aufstiege – Abstiege. In: *Friedrich Jahresheft* 2011, S. 26–29
- Bernd, Thomas J. (1989): Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In: Deborah Belle (Ed.): *Childrens social networks and social supports*. New York Wiley, S. 308–331
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society. New York, Wiley
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital. In: Reinhardt Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2 der sozialen Welt. Göttingen: Schwartz und Co., S. 183–198
- Brecht, Bertolt (1964): Buckower Elegien und andere Gedichte. Insel-Bücherei. Nr. 810, Frankfurt a. M.

- Buff, Alex (1991a): Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung des Selbstkonzepts. Zürich: Selbstverlag
- Buff, Alex (1991b): Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In: Reinhard Pekrun; Helmut Fend (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke, Bd. 11 S. 100–114
- Eckert, Roland; Reis, Christa; Wetzstein, Thomas A. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen“. Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen: Leske + Budrich
- Erikson, Erik (1968): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fend, Helmut (1977): Schulklima. Weinheim: Beltz
- Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1990): *Kritische Lebensereignisse*. 2. Auflage. München: Beltz
- Finsterwald, Monika (2006): Motivation und Schulübergang. Bedingungsfaktoren eines erfolgreichen Übergangs auf weiterführende Schulen. Berlin: Logos
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz
- Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper und Identität. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Hacker, Hartmut (1988): Übergänge fordern uns heraus. In: *Die Grundschule*, Jg. 20, H. 10, 8–10
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven; Ziems, Caroline (2011): Zwischen Durchstarten und Sekundarstufenschock. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 33–37
- Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (1991): „Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten“. In: Reinhard Pekrun; Helmut Fend (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. In: Klaus A. Schneewind; Laszlo A. Vaskovics; Gerhard Wurzbacher (Hrsg.): *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Bd. 11. Stuttgart: Enke, S. 115–127
- Jerusalem, Matthias: „Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für die Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich“ Antrittsvorlesung 23. Mai 1991. Internetfassung <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/jerusalem-matthias/PDF/Jerusalem.pdf> aufgerufen am 3. 2. 14
- Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Sraus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: robor
- Köller, Olaf (2004): Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster: Waxmann
- Lazarus, Richard; Folkman, Susan (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: *European Journal of Personality*, 1, S. 141–169
- Lazarus, Richard (1990): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Sigrun Heide Philipp (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. München: Beltz, S. 198–232

- Maaz, Kai; Nagy, Gabriel (2010): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. In: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Bildungsforschung Band 34. Bonn, Berlin, S. 151–180
- Markus Hazel Rose; Nurius, Paula. (1986): Possible Selves American Psychologist, 41, S. 954–969
- Mitzlaff, Hartmut; Wiederhold, Karl A. (1989): Gibt es überhaupt ein Übergangsproblem? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Rosemarie Portmann; Hartmut Mitzlaff; Karl A. Wiederhold (Hrsg.): *Übergänge nach der Grundschule*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Schule, S. 12–41
- Ottomeyer, Klaus (1987): Lebensdrama und Gesellschaft. Szenisch-materialistische Psychologie für soziale Arbeit und politische Kultur. Wien: Deutscher Verlag
- Rath, Matthias (2011): Übergänge sind immer. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 10–13
- Rauschenberg, Hans (1999): Der Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklung – Praxis. In: Barbara Grünig (Hrsg.): *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengeben und Leistungsentwicklung in der Schule*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 11–99
- Röbe, Edeltraud (2011): Der lange Weg durch die Institutionen. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 14–16
- Schaupp, Ulrike (2012): Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Seidman, Edward; Allen, La Rue; Aber, Lawrence; Mitchell, Christina; Feinman, Joanna (1994): „The Impact of School Transitions in Early Adolescence on the Self-System and Perceived Social Context of Poor Urban Youth“. In: *Child development* 65, S. 507–522
- Sirsch, Ulrike (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster: Waxmann
- Sirsch, Ulrike: The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? In: *International Journal of Behavioral Development*, 2003, 27 (5), S. 385–395
- Straus, Florian (1991): Alltägliche Identitätsarbeit. Ein strukturorientiertes Modell. Materialien 12 des Teilprojektes A 6, Sonderforschungsprojekt 333. München, LMU
- Straus, Florian (2008): Forum Gemeindepsychologie. Jhg. 13, Ausgabe 1, aufgerufen am 19. 2. 2014 http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2008_05.html
- Tajfel, Henry (1978): Differentiation between social groups. London
- Valtin, Renate; Wagner, Christine (2004): Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, S. 52–68
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Dissertation

Autorinnen und Autoren

Aßmann, Sandra, Dr. phil., Jun.-Professorin für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung an der Universität zu Köln. *Arbeitsschwerpunkte*: Lernprozesse mit und über Medien in formalen, informellen und nonformalen Kontexten, Medienbildung über die Lebensspanne, gesellschaftliche Transformationsprozesse, designorientierte Forschungsansätze, Grounded Theory-Methodologie.

Kontakt: sandra.assmann@uni-koeln.de
<http://memoing.de>

Althans, Birgit, Dr. phil., Professorin für Empirische Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Genderforschung an der Leuphana-Universität Lüneburg. *Arbeitsschwerpunkte*: Schulforschung, Gender und Cultural Studies, responsive Organisationsforschung, Historische und Pädagogische Anthropologie.

Kontakt: birgit.althans@leuphana.de

Bauer, Ullrich, Dr. phil., Professor für Sozialisationsforschung an der Universität Duisburg-Essen. *Arbeitsschwerpunkte*: Sozialisationsforschung, Sozialstrukturanalyse, Ungleichheitsreproduktion, kindliche und jugendliche Entwicklungsprozesse, Präventionsforschung, Sozialintegration von Bildungsbenachteiligten, Ökonomisierung im Bildungs- und Gesundheitsbereich, Soziologische Theoriebildung und Theorienvergleich.

Kontakt: ullrich.bauer@uni-due.de
www.uni-due.de/biwi/bauer/team-ullrich-bauer.shtml

Brumlik, Micha, Dr. phil., pensionierter Professor für Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. 2000 bis 2005 Direktor am Fritz Bauer Institut, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, in Frankfurt am Main. *Arbeitsschwerpunkte*: Pädagogik, Ethik, Theorie und Empirie moralischer Sozialisation sowie Religionsphilosophie

Bürger, Thomas, Dr. päd., Oberstudienrat i. H. an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften. *Arbeitsschwerpunkte*: Schulentwicklungsforschung (Bildungsstandards, autonome Schulentwicklung, historische Governanceforschung), Professionalisierungsdebatte, Didaktik des Sachunterrichts.

Kontakt: Thomas.Buerger@erziehung.uni-giessen.de

Coelen, Thomas, Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen, Fakultät Bildung-Architektur-Künste. Sprecher des „Siegener Zentrums für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung“ (SiZe). *Arbeitsschwerpunkte*: Ganztagsbildung, Bildungslandschaften, Sozialraumforschung.

Kontakt: thomas.coelen@uni-siegen.de

Drucks, Stephan, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen. *Arbeitsschwerpunkte*: Bildungssoziologie, Bildungsarmutsforschung, Literalität im Kontext von Bildungsbenachteiligung Erwachsener.

Kontakt: stephan.drucks@uni-due.de

www.uni-due.de/biwi/bauer/team-stephan-drucks.shtm

v. Engelhardt, Michael, Dr. phil., Professor i. R. für Soziologie an der Universität Erlangen-Nürnberg. *Arbeitsschwerpunkte*: Soziologische Theorie, Bildungs- und Kulturosoziologie, Migrationsforschung, Biographie- und Identitätsforschung.

Equit, Claudia, Dr. phil., Vertretungsprofessorin für Allgemeine Bildungswissenschaft an der Fernuniversität Hagen. *Arbeitsschwerpunkte*: Qualitative Bildungsforschung, Jugendforschung, Kinder- und Jugendhilfeforschung, rekonstruktive Sozialforschung.

Kontakt: Claudia.Equit@fernuni-hagen.de

Fenkart, Gabriele, Mag. Dr. phil., Schulleiterin am BRG Klagenfurt-Viktring, Österreich. Externe Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik, Universität Klagenfurt. *Arbeitsschwerpunkte*: Leseforschung, LehrerInnenfortbildung

Geier, Thomas, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Universität Halle-Wittenberg. *Arbeitsschwerpunkte*: Interkulturelle Bildungsforschung; Migration, Differenz und soziale Ungleichheit; Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft; Qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: thomas.geier@zsb.uni-halle.de

Grabau, Christian, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum. *Arbeitsschwerpunkte*: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Politische Theorie.

Kontakt: christian.grabau@rub.de

Gusinde, Frank, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen, Fakultät Bildung-Architektur-Künste und im „Siegener Zentrum für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung“ (SiZe). *Arbeitsschwerpunkte*: Jugendbildung, Schulsozialarbeit und Übergangsforschung.

Kontakt: gusinde@erz-wiss.uni-siegen.de

Hagedorn, Jörg, Dr. phil., Vertretungsprofessor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I an der Universität Kassel. *Arbeitsschwerpunkte*: Jugendforschung, Medienforschung, Schulforschung, performative Selbstpraktiken Jugendlicher, Methoden qualitativer Sozialforschung – insbesondere Objektive Hermeneutik.

Kontakt: joerg.hagedorn@uni-kassel.de

Hahn, Stefan, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. *Arbeitsschwerpunkte*: Schulforschung, Schulentwicklung, gymnasiale Oberstufe, Wissenschaftspropädeutik, Demokratiepädagogik.

Kontakt: stefan.hahn@uni-bielefeld.de

Herrmann, Ina, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen. *Arbeitsschwerpunkte*: Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung; Devianz-, Organisations- und Machttheorien in erziehungswissenschaftlichen Kontexten; Jugend und Ästhetik.

Kontakt: ina.herrmann@uni-due.de

Hertel, Thorsten, M.Ed., Promotionsstipendiat in der NachwuchsforscherInnengruppe „Segregierte Quartiere als Bildungsräume. Analysen zu Steuerung, Organisation und Bildungsprozessen“ (Universität Duisburg-Essen, gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung), wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, AG Migrations- und Ungleichheitsforschung. *Arbeitsschwerpunkte*: qualitative Schulforschung, bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Bildung unter Bedingungen ethnischer und sozialer Segregation.

Kontakt: Thorsten.Hertel@uni-due.de

Herzig, Bardo, Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik unter besonderer Berücksichtigung der Medienpädagogik an der Universität Paderborn und Direktor des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ). *Arbeitsschwerpunkte*: Integrierte Medienbildung, Allgemeine Didaktik, Gestaltungsorientierte Bildungsforschung, Kompetenzmessung.

Kontakt: bardo.herzig@uni-paderborn.de

<http://www.upb.de/ag-herzig>

Hildebrandt, Zilbiya, M. A., wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Siegen, Fakultät Bildung-Architektur-Künste und im „Siegener Zentrum für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung“ (SiZe). *Arbeitsschwerpunkte*: Ganztagschulforschung, Bildungslandschaften.

Kontakt: zilbiya.hildebrandt@uni-siegen.de

Idel, Till-Sebastian, Dr. phil., Professor für Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen. *Arbeitsschwerpunkte*: Transformation von Schule, Unterricht, pädagogischer Professionalität und schulischer Subjektivierung, rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung.

Kontakt: idel@uni-bremen.de

<http://www.fb12.uni-bremen.de/de/schultheorie-forschung.html>

Kanitz, Katharina, Dipl. Soz., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften. *Arbeitsschwerpunkte* in dem Projekt „Schulische Verhaltenserwartungen und Habitus männlicher Jugendlicher“: Schulische Sozialisationsforschung, schulaversives und dropout Verhalten, Geschlechterforschung, Qualitative Sozialforschung, Lehrerbildung.

Kontakt: Katharina.Kanitz@erziehung.uni-giessen.de

Kastirke, Nicole, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft an der Fachhochschule Dortmund. *Arbeitsschwerpunkte*: Schulsozialarbeit, Schulentwicklung, Inklusion und Gender.

Kontakt: nicole.kastirke@fh-dortmund.de

Keupp, Heiner, Dr. phil. habil., bis 2008 Hochschullehrer für Sozial- und Gemeindepsychologie, gegenwärtig Gastprofessor an der Freien Universität Bozen. *Arbeitsschwerpunkte*: Netzwerk-, Jugend-, Gesundheits- und Identitätsforschung, Bürgerschaftliches Engagement.

Kontakt: heinerkeupp@psy.lmu.de

Keyßner, Jens, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Arbeitsbereich Sport und Bewegung. *Arbeitsschwerpunkte*: Aktivitätsforschung, Identitätsförderung durch Bewegung, Medien im Sportunterricht.

Kirchner, Constanze, Dr. phil., Ordinaria für Kunstpädagogik an der Universität Augsburg. *Arbeitsschwerpunkte*: didaktische Theorie, ästhetisches Verhalten und bildnerischer Ausdruck von Kindern und Jugendlichen, Kreativitätsförderung, Lehr-/Lernforschung zur Qualität im Kunstunterricht, interkulturelle Kunstpädagogik, künstlerische Projekte. Mitherausgeberin der Zeitschrift Kunst + Unterricht, Mitherausgeberin der Reihe KREApplus im kopaed-Verlag München.
Kontakt: <http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/kunstpaed/lehrstuhl/lehrende/kirchner/>

Kotthaus, Jochem, Dr. phil.; Professor für Erziehungswissenschaft an der Fachhochschule Dortmund. *Arbeitsschwerpunkte*: Jugend-, insbesondere Fan- und Fußballforschung, sexualisierte Gewalt und sexuelle Bildung, Professionalisierung und Professionstheorie der Sozialen Arbeit.
Kontakt: jochem.kotthaus@fh-dortmund.de

König, Johannes, Dr. phil.; Professor für Empirische Schulforschung, Quantitative Methoden, an der Universität zu Köln. *Arbeitsschwerpunkte*: empirische Schul-, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung.
Kontakt: johannes.koenig@uni-koeln.de

Kramer, Rolf-Torsten, Dr. phil.; Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Arbeitsschwerpunkte*: Bildungshabitus und Schulkultur; Pädagogische Professionalität und pädagogisches Arbeitsbündnis; Methoden der qualitativen Bildungsforschung.
Kontakt: rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Kuhn, Hans Peter, Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Universität Kassel. *Arbeitsschwerpunkte*: Ganztagschule, Bildungsungleichheit, politische Sozialisation, Demokratiepädagogik, psychosoziale Entwicklung im Jugendalter.
Kontakt: hpkuhn@uni-kassel.de

Kupfer, Antonia, PD Dr., Senior Lecturer an der University of Southampton. *Arbeitsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheit, Sozialtheorie, Gender, Bildungssoziologie

Noack Napoles, Juliane, Dr. phil., Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne der

Universität zu Köln. *Arbeitsschwerpunkte*: Identitätsforschung, Lebenslauf- und Biographieforschung.

Kontakt: juliane-noack@hotmail.com

Pfaff, Nicolle, Dr. phil., Professorin für Ethnische Differenzierung und Heterogenität an der Universität Duisburg-Essen. *Arbeitsschwerpunkte*: bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Jugend- und Schulforschung.

Kontakt: nicolle.pfaff@uni-due.de

Piva, Franziska, B.Ed. und M.Ed., 2012–2014 Mitarbeit im DFG-Projekt „Autoportraitanalyse. Zur narrativen Entfaltung des Selbst im Online-Tagebuch (Projektleitung: Dr. Jörg Hagedorn) an der Universität Duisburg-Essen. *Arbeitsschwerpunkte*: Jugend und Schule, performative Selbstpraktiken Jugendlicher, Objektive Hermeneutik

Popp, Ulrike, Dr. phil., Dipl.-Soziologin, Universitätsprofessorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. *Arbeitsschwerpunkte*: schulische Sozialisationsforschung, Jugendsoziologie, Geschlechtersozialisation, Forschung zu Ganztagsschulen in Österreich.

Kontakt: ulrike.popp@uni-klu.ac.at

Rendtorff, Barbara, Dr. phil., Professorin für Schulpädagogik und Geschlechterforschung an der Universität Paderborn. *Arbeitsschwerpunkte*: Theorie der Geschlechterverhältnisse, Tradierung gesellschaftlicher Geschlechterbilder (v.a. im Kindes- und Jugendalter sowie in pädagogischen Kontexten), Dynamiken von Geschlechterverhältnissen in pädagogischen Handlungsfeldern.

Kontakt: Barbara.Rendtorff@uni-paderborn.de

Rieger-Ladich, Markus, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. *Arbeitsschwerpunkte*: Bildungsphilosophie, Sozialtheorie, Ästhetik, Geschlechterforschung.

Kontakt: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Rosen, Lisa, Dr. phil., Juniorprofessorin für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Kommunikation und soziale Intervention an der Universität zu Köln; *Arbeitsschwerpunkte*: Bildung und Diversität in Jugend und Adoleszenz; Migration und Mehrsprachigkeit; Inklusion-Exklusion und Interkulturelle Bildung; Qualitative Bildungsforschung, insbesondere Biographieforschung und (international) vergleichende Studien in Bildungsinstitutionen.

Kontakt: lisa.rosen@uni-koeln.de

<http://www.hf.uni-koeln.de/33868>

Sailer, Maximilian, Dr. phil. habil., Akad. Rat am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg. *Arbeitsschwerpunkte*: Qualifikationsforschung, Berufswahl und Karriere, Quantitative Methoden.

Kontakt: maximilian.sailer@phil.uni-augsburg.de

Sander, Uwe, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. *Arbeitsschwerpunkte*: Jugendforschung, Medienpädagogik.

Kontakt: uwe.sander@uni-bielefeld.de

Sanders, Olaf, Dr. phil., Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der TU Dresden. *Arbeitsschwerpunkte*: Theorien der Bildung und ihre philosophischen Grundlagen, erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnostik, Theorien populärer Kulturen und Medien, vor allem Filmbildungsforschung.

Kontakt: olaf.sanders@tu-dresden.de

Schaupp, Ulrike, Dr. phil., Grundschullehrerin und Schulpsychologin in der Stadt Augsburg. *Arbeitsschwerpunkte*: Lernprozess- und Förderdiagnostik, Inklusionsforschung.

Kontakt: u.schaupp@aol.de

Schmidt, Renate-Berenike, PD Dr. phil., arbeitet in der GymnasiallehrerInnen-ausbildung an der Universität Freiburg und als Wissenschaftsautorin. *Arbeitsschwerpunkte*: Sexualpädagogik, Sozialisationsforschung und pädagogische Ethik.

Kontakt: renete-berenike.schmidt@zv.uni-freiburg.de

Schuth, Elisabeth, MA, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Bildungssprachliche Kompetenzen“ an der Otto-Friedrich Universität Bamberg. *Arbeitsschwerpunkte*: soziale und kulturelle Disparitäten im Bildungswesen, Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im Grundschulalter.

Kontakt: elisabeth.schuth@uni-bamberg.de

Schweitzer, Friedrich, Dr. rer. soc. theol. habil., Professor für Religionspädagogik/Praktische Theologie an der Universität Tübingen. *Arbeitsschwerpunkte*: Religionspädagogik, empirische Forschung zu Religion im Kindes- und Jugendalter.

Kontakt: Friedrich.Schweitzer@uni-tuebingen.de

Stojanov, Krassimir, Dr. habil., Professor für Bildungsphilosophie und Systematische Pädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. *Arbeitsschwerpunkte*: Bildungsphilosophie, Bildungstheorie, Politische Philosophie.

Kontakt: Krassimir.Stojanov@ku.de

Wissinger, Jochen, Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften. *Arbeitsschwerpunkte*: Schulische Sozialisations- und Jugendforschung (Lern- und Leistungsschwierigkeiten, schulaversives Verhalten, Struktur und Wirkung von Fördermaßnahmen), Schulentwicklungsforschung (Schulleitung, Steuerung im Mehrebenensystem).
Kontakt: Jochen.Wissinger@erziehung.uni-giessen.de

Valtin, Renate, Dr. phil., Professorin (i. R.) für Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität Berlin. *Arbeitsschwerpunkte*: empirische Schul- und Bildungsforschung, geschlechtsspezifische Sozialisation.
Kontakt: rene.valtin@gmail.com

Veith, Hermann, Dr. phil., Professor am Arbeitsbereich Pädagogische Sozialisationsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. *Arbeitsschwerpunkte*: Sozialisationsforschung, Theorien der Erziehung, Sozialisation und Bildung, Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung.
Kontakt: hveith@gwdg.de

Wagner, Christine, Dr. rer. nat., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt Universität Berlin. *Arbeitsschwerpunkte*: Pädagogisch-psychologische Forschung.
Kontakt: c.wagner1@gmx.net

Wellgraf, Stefan, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder, *Arbeitsschwerpunkte*: Exklusion, Migration, Populärkultur.
Kontakt: stefan.wellgraf@gmx.de

Zirfas, Jörg, Dr. phil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie. *Arbeitsschwerpunkte*: Pädagogische und Historische Anthropologie, Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Kulturelle und Ästhetische Bildung, Qualitative Bildungs- und Sozialforschung.
Kontakt: joerg.zirfas@uni-koeln.de

Zschach, Maren, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, *Arbeitsschwerpunkte*: Kindheits-, Jugend- und Schulforschung, qualitative erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden.
Kontakt: maren.zschach@paedagogik.uni-halle.de