

((6)) Damit wird ein politisch und bildungspolitisch gewendeter Konstruktivismus unvermeidlich intolerant, wenn er nichtkonstruktivistische Positionen als falsche nicht tolerieren kann. Deshalb eignet sich der Konstruktivismus nicht als gedankliche Basis für eine Bildungstheorie des Pluralismus und der Perspektivität.

((7)) Sander greift das Problem des Kulturrelativismus so auf, wie ich es beschrieben habe (Sander ((31)); Nieke 2008, Kap. 4): als Ethnologe kann man einen erkenntnistheoretischen strengen Relativismus praktizieren, in praktischen Entscheidungssituationen hingegen kann man *nicht nicht handeln*. Hier sind Wege aus dem Kulturrelativismus unabdingbar.

((8)) Statt einer erkenntnistheoretischen Grundposition, von der aus Entscheidungen über wahr und falsch möglich werden, schlage ich einen anderen Denkweg vor, nämlich den kommunikationstheoretischen der Verständigung über das Wahre, Gute und Schöne. In genau diesen drei Bereichen entstehen Differenzen und Kontroversen zwischen Menschen und Menschengruppen darüber, was denn nun wahr (Erkenntnis), gut (das gute Leben und richtige Handeln) und schön (erhabene Ästhetik) sei. Diese Fragen können entweder mit Rückgriff auf Kriterien beantwortet werden, die außerhalb der partikularen Präferenzordnungen der an der Kontroverse beteiligten Menschen und Menschengruppen liegen müssen, also als absolut wahr oder als von einer göttlichen Autorität gesetzt gelten müssen. Oder, ausgehend von der Einsicht in die Unmöglichkeit einer Verständigung über die absolute Gültigkeit solcher Kriterien, kann versucht werden, eine formale Prozedur der Bestimmung von Geltung zu finden, der alle Beteiligten zustimmen können. Das ist das Programm der Diskurse, in denen Argumente mit intersubjektiv nachvollziehbaren Gründen, Begründungen oder allgemeiner: mit Stützungen (Toulmin) versehen werden, so dass alle anderen die Triftigkeit des Arguments nachvollziehen können, wenn sie mentalen Zugang zu den Denkmitteln der Stützung haben.

((9)) Für das Anwendungsfeld von Kontroversen, die durch Differenzen grundlegender Werte und Menschenbilder entstehen, muss dieses Programm des Diskurses gegenüber den gängigen Modellen (Apel, Habermas) erweitert werden, weil dieses Programm implizit von den kulturellen Grundüberzeugungen des Abendlandes ausgeht, dass nämlich rationale Argumente die höchste Überzeugungsqualität haben. Die Erweiterung besteht darin, die Geltungsbedingungen für Argumentationsbegründungen selbst einem *interkulturellen* Diskurs zu unterziehen. Dann kann auf den *eigentlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments* (Habermas) vertraut werden, wenn auch nichtrationale und nichtabendländische *Stützungen* (Toulmin 1996) akzeptiert werden.

((10)) Sander schlägt zur Lösung dieses Problems vor, „nur solche kulturellen Positionen als legitim in Bildungsangeboten zu repräsentieren, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen“ (Sander ((32))). Dieses Gebot würde viele – vielleicht die meisten – Weltanschauungen kategorisch ausschließen. Mein Vorschlag, die Geltungsbedingungen anderer Kulturen mit in einen neu zu führenden interkulturellen Diskurs hineinzunehmen, würde gewissermaßen die Toleranzzone erweitern, und zwar von

den Argumenten und ihren Stützungen hinaus zu den Geltungsbegründungen der Stützungen selbst.

((11)) Das ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das Voraussetzungen in der mentalen Kompetenz der Beteiligten machen muss. Es ist also nicht jederzeit und mit allen Beteiligten solcher Wertkontroversen zu führen. Hier hilft dann das Verfahren von virtuellen interkulturellen Diskursen (beschrieben in Nieke 2008) vielleicht etwas weiter.

((12)) Für praktische Diskurse, also solche über das gute Leben und das richtige Handeln in einer gegebenen Situation, müssen unvermeidlich Wege aus dem Kulturrelativismus gefunden werden, um in Handlungssituationen die Entscheidungen treffen zu können, die getroffen werden müssen: man kann nicht nicht handeln (Nieke 2008). Das ist die Grundsituation von Politik.

Literatur

Nieke, Wolfgang (2006 a): Anerkennung von Diversität als Alternative zwischen Multikulturalismus und Neo-Assimilationismus? In: Hans-Uwe Otto/Mark Schröder (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Lahnstein: Verlag Neue Praxis. Sonderheft 8 der neuen praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. S. 40-48

Nieke, Wolfgang (2006 b): Religion als Bestandteil von Allgemeinbildung: Weltorientierung statt Religionslehre. In: Hans-Georg Ziebertz/Günter R. Schmidt (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 191-210

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS-Verlag, 3. aktualisierte Auflage 2008

Toulmin, Stephen (1996): Der Gebrauch von Argumenten. Weinheim: Beltz

Adresse

Prof. Dr. Wolfgang Nieke, Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, August-Bebel-Str. 28, D-18051 Rostock

Bildung als Formierung politischer Grundorientierungen – Anmerkungen aus Sicht der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“

Arnd-Michael Nohl

Einleitung

((1)) Wolfgang Sanders Beitrag zu „Bildung und Perspektivität“ greift den ‚Beutelsbacher Konsens‘ in der politischen Bildung auf, untermauert mit einigen Ausführungen zum Konstruktivismus die Notwendigkeit von Indokrinationsverbot, Kontroversität und Multiperspektivität und geht dann so weit, diese als Eckpunkte für das Bildungssystem insgesamt zu postulieren. Ich möchte den von Sanders skizzierten Konsens – und auch seine auf das gesamte Bildungssystem bezogenen Postulate – nicht grundsätzlich in Frage stellen; vielmehr ist mir daran gelegen, an Sanders Überlegungen anzuknüpfen, zugleich aber theoretische Differenzierungen

in den Diskurs zur politischen Bildung einzuführen, die aus der Sicht einer „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ (Nohl 2006a, S. 137-244) möglich erscheinen.

Der Beutelsbacher ‚Minimalkonsens‘

((2)) Dass politische Bildung nicht zur Indoktrination werden dürfe, sondern ihre Kraft aus der Kontroverse schöpfe, scheint mir 30 Jahre nach der Tagung in Beutelsbach nicht mehr nur ein Konsens, sondern – in einer von Multikulturalität, Globalisierung und Wertpluralismus gekennzeichneten Welt – schon eine Selbstverständlichkeit zu sein. Dass diese Selbstverständlichkeit eigentlich kritisch zu hinterfragen wäre, wird allerdings an den Rändern des politischen Diskurses deutlich – da, wo nicht immer ganz sicher ist, ob die dort zu findenden politischen Positionen „ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen“ (um den Schlusssatz des Sanderschen Beitrags (32) ein wenig abzuwandeln).

((3)) Wohl gerade weil man sich (noch) mit Formen politischer Intoleranz und Indoktrination befasste, muss das Ergebnis der Beutelsbacher Tagung aus heutiger Sicht gleichwohl nur als ein ‚Minimalkonsens‘ erscheinen. Wenn Sander schreibt, die „pädagogische Professionalität von Lehrenden“ zeige sich „nicht in der effektiven Weitergabe eigener oder verordneter politischer Positionen, sondern in der Förderung der selbstständigen Urteilsbildung der Lernenden durch Repräsentation von Kontroversen im Unterricht“ (5), so ist dem zwar zuzustimmen. Doch greift die Rede von der Mehrzahl der „Perspektiven“ und von der „Urteilsbildung“ (5) zu kurz.

((4)) Denn bei Sander umfassen Perspektiven vornehmlich kognitive, den Betroffenen reflexiv zugängliche politische *Meinungen* und Überzeugungen, die es aber von politischen Haltungen bzw. politischen *Grundorientierungen* zu unterscheiden gilt. Letztere bezeichnen die Art und Weise, in der politische Probleme behandelt werden, und sind in die biographischen und milieuspezifischen Erfahrungen des/der Betroffenen und seine/ihre Handlungspraxis eingebettet; als solche sind sie implizit und nicht immer der reflexiven Vergegenwärtigung zugänglich.¹ Empirische Studien etwa zu Hooligans (Bohnsack et al. 1995) oder anderen Jugendgruppen (Pfaff 2006) haben gezeigt, dass die politischen Meinungsäußerungen und Perspektiven dieser Jugendlichen nicht *jenseits*, sondern nur *im Zusammenhang mit* ihren politischen (und sonstigen) Grundorientierungen zu verstehen sind. Denn nicht nur können politische Überzeugungen in einem spezifischen Erfahrungshintergrund fundiert – und daher nicht so ohne weiteres veränderbar – sein; auch mag bestimmten Meinung(säußerungen) jenseits ihres politischen Gehaltes eine Funktion in der Biographie bzw. im Milieu der Akteure zufallen. Sowohl die Einbettung politischer Meinungen in, als auch deren Funktionalität für Erfahrungszusammenhänge sind von eminenter pädagogischer Bedeutung. Ich werde hierauf zurückkommen.

Erfahrung – kommunikatives Wissen – Ideologie

((5)) ‚Der‘ Konstruktivismus dient Wolfgang Sander als

Grundlage seines Bildungsbegriffes. Ohne die Frage näher zu erörtern, ob sein integratives Konzept des Konstruktivismus nicht durch argumentative Unschärfen erkauft ist (wird hier doch die evolutionstheoretische Pädagogik in aller Eintracht Seit’ an Seit’ mit dem Sozialkonstruktivismus Berger/Luckmanns und dem radikalem Konstruktivismus gestellt), möchte ich einige Grundannahmen von Sander in Frage stellen.

((6)) Wenn Wissen als „Konstrukt“ mit einem „Entwurfscharakter“ (13) bezeichnet wird, so verweist dies auf die bereits oben genannte reflexiv-theoretische Komponente des Wissens. Diese ist in besonderer Weise auf die Zukunft gerichtet und liegt in Form von – wie Ralf Bohnsack (2008, S. 144f) im Anschluss an Alfred Schütz schreibt – „um zu-Motiven“ vor. Nur diese Komponente des Wissens ist einer diskursiven Vergegenwärtigung und Überprüfung fähig; mit Karl Mannheim muss man von diesem „kommunikativen Wissen“ indes das „konjunktive Wissen“ unterscheiden, in dem der Mensch die kulturellen Werke, Tätigkeiten und wissensmäßigen „Gehalte in einer völlig konkreten, nur konjunktiv [d.h. den anderen Milieuangehörigen; AMN] mitteilbaren perspektivischen Weise der existentiellen Gemeinschaft“ hat (Mannheim 1980, S. 296). Hier ist das Wissen praktisch, implizit und fest in die Selbstverständlichkeiten des Milieus der WissensträgerInnen eingebunden.

((7)) Die Unterscheidung von praktischem, erfahrungsgeladenem konjunktiven Wissen einerseits und dem kommunikativen Wissen, das der Verständigung über Milieugrenzen hinweg dient, andererseits (siehe dazu grundlegend: Bohnsack 2008, S. 57ff), ermöglicht es auch, ein immanentes Kriterium für die Angemessenheit politischen Wissens zu finden. Wo das reflexiv-theoretische Wissen nicht (mehr) auf die ihm zugrunde liegende konjunktive, praktische Erfahrung verweist (wo sich etwa Menschen zu Angehörigen einer Ethnie stilisieren, ohne dass entsprechende Erfahrungen vorhanden wären), da wird Wissen ideologisch (vgl. Mannheim 1985, S. 36f; siehe auch Nohl 2006a, S. 145ff). Hier wird ein Ansatzpunkt für politische Bildungsarbeit zu suchen sein (s.u.).

((8)) In seinem Drei-Ebenen-Modell (13) handelt Sander, neben der biologischen und individuellen, die sozio-kulturelle Ebene vergleichsweise knapp ab, obschon es doch gerade hier besonderer Aufmerksamkeit bedürft hätte. Insbesondere wird zwar auf die Unterschiede der Wirklichkeitskonstruktionen von „Gesellschaften, sozialen Gruppen, Religionen, weltanschaulichen Gemeinschaften und kulturellen Großgruppen“ (13) verwiesen, doch finden die *Machtverhältnisse* zwischen diesen keine Berücksichtigung. Ganz offensichtlich macht es einen Unterschied, ob Wissen milieuspezifisch ist, in Organisationen durchgesetzt wird oder als gesellschaftliche Institution „Allgemeingut“ (Berger/Luckmann 2003, S. 58) ist. Der Verweis darauf, dass die Polizei Wirklichkeitskonstruktionen erhärten könne, kratzt eher an der Oberfläche politischer Machtbeziehungen, denn in deren Tiefe zu schürfen. Bedürft hätte es hier nicht nur einer gesellschaftstheoretischen Auseinandersetzung damit, welche Konstruktionen wie in und zwischen Milieus, Organisationen und Institutionen einer Gesellschaft geschaffen,

verbürgt, verworfen oder durchgesetzt werden. Neben der Durchsetzung von Wirklichkeitskonstruktionen durch offensichtliche Machtausübung („Polizei“) müsste zudem auch jene Macht berücksichtigt werden, die in Form von symbolischer Gewalt (Bourdieu) auf schleichenden Füßen daher kommt, aber umso wirksamer sein kann (vgl. dazu u.a. Rieger-Ladich 2007 u. Henkelmann 2009).

Bildung als Formierung politischer Orientierungen

((9)) Was bedeutet es vor dem Hintergrund dieser Kritik, Bildung als Konfrontation mit und Bewältigung von Kontingenzerfahrungen zu konzipieren, wie dies Sander vorschlägt (25)? Machttheoretisch hieße dies zu untersuchen, wo Kontingenzerfahrungen zugelassen werden (im Rahmen eines „Weltbürgertums“ à la Appiah (32)?) und wo nicht (mathematisch-technisches Wissen in der Schule?). Wo wird Wissen vermittelt, ohne dessen Rahmen in Frage zu stellen, und wo werden Orientierungsprobleme bearbeitet?

((10)) An dieser Stelle ist es sinnvoll, idealtypisch zwischen der Aneignung von Wissen und Können im Sinne des Lernens einerseits und Bildung als der Entstehung bzw. Veränderung von (Lebens-) Orientierungen andererseits zu unterscheiden (vgl. Marotzki 1990, Nohl 2006b, von Rosenberg 2009). Politisches *Lernen* heißt dann z.B., sich Wissen über das politische System der Bundesrepublik anzueignen. Demgegenüber verweist politische *Bildung* auf die Formierung politischer Grundorientierungen.

((11)) Die Art und Weise, wie man politische Probleme angeht und diskutiert (etwa in einer gerechtigkeitsorientierten, einer relativistischen oder auch einer fundamentalistischen Sichtweise), lässt sich indes durch die Vermittlung von (kommunikativem) Wissen (z.B. über den Holocaust oder über die Lage von Migranten) nicht unmittelbar beeinflussen. Politische Bildungsarbeit muss an dieser Stelle auch die Erfahrungshintergründe in Betracht ziehen, innerhalb derer diese politischen Grundorientierungen entstehen. Dies bedeutet nicht nur, dass man beobachten sollte, inwieweit zum Beispiel antisemitische Äußerungen von Jugendlichen etwas mit deren durch Flucht und Migration hervorgerufenen Brüchen in Biographie und Milieu zu tun haben; pädagogische Interventionen können sich dann auch auf diesen Erfahrungshintergrund richten – zum Beispiel biographische Brüche reflexiv und/oder praktisch bearbeiten, ohne dabei die antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen permanent in den Vordergrund zu stellen (vgl. Radvan 2009).

Ausblick

((12)) Wolfgang Sanders These geht weit über die politische Bildung, auf die ich hier meine kritischen Überlegungen bezogen habe, hinaus. Er postuliert, dass der Beutelsbacher Konsens mit einer konstruktivistischen Fundierung der gesamten schulischen Bildung gut täte. Hier eröffnet sich ein Diskussionsraum, der hoffentlich noch viele anregende Debatten hervorbringen wird.

Anmerkung

1 Zum Unterschied von Meinung und Orientierung siehe Bohnsack (2008, S. 106ff), dessen Entwurf einer praxeologischen Wissenssoziologie die hier vorgestellten Überlegungen (wie auch die „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“) mehr verdanken als dies stets explizierbar wäre.

Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, Th. (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen
- Henkelmann, Y. (2009): Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Eine vergleichende Untersuchung zum Zusammenhang von Sprachkenntnissen und Arbeitsmarktoptionen akademisch qualifizierter Migrant/inn/en in Deutschland und Kanada. Dissertation an der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main
- Mannheim, K. (1985): Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim
- Nohl, A.-M. (2006a): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn
- Nohl, A.-M. (2006b): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen
- Pfaff, N- (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden
- Radvan, H. (2009): Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns. Eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit. Dissertation an der Freien Universität. Berlin
- Rieger-Ladich, M. (2007): Erzwungene Komplizenschaft. Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro. In: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung 8 (1), S. 33-49
- Rosenberg, F. v. (2009): Bildung, Habitus und Feld. Empirische, methodologische und theoretische Untersuchungen zu biographischen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Dissertation an der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg

Adresse

Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Holstenhofweg 85, D-22043 Hamburg

Perspektivität – Breitenwirkung ohne fachlichen Tiefgang

Bernhard Ohlmeier

Fachliche Perspektiven begrenzen Perspektivität

((1)) Das Überwältigungsverbot sowie das Kontroversitätsgebot gelten in der Tat bis heute als unwidersprochen gebliebene Grundprinzipien der politischen Bildung und stellen zentrale Elemente des professionellen Selbstverständnisses der Lehrenden dar. Zu Recht erinnert Sander daran, dass Mündigkeit als allgemein akzeptierte Leitidee für Bildung und Erziehung mit Indoktrination unvereinbar ist und sich daher die pädagogische Professionalität von Lehrenden nicht in der effektiven Weitergabe eigener oder verordneter politischer