

Sascha André Regier

Die Fallanalyse im Pädagogikunterricht – Reflexionen über ihre Möglichkeiten anhand eines Beispiels zu Wilhelm Heitmeyers Desintegrationstheorem angewandt auf die Sozialisation eines Jugendlichen in die rechtsextreme Szene

Abstract:

In vorliegendem Aufsatz wird die Fallanalyse als Element des exemplarischen Lernens im Sinne der Hermeneutik Günther Bucks dargestellt, um sie für den Pädagogikunterricht fruchtbar zu machen. Günther Buck war es, der, durch die Auseinandersetzung im Positivismusstreits in der deutschen Soziologie beeinflusst, in die Kontroverse um das exemplarische Lernen eingegriffen und eine philosophisch begründet und analytisch scharfe Begründung der Fallanalyse aufgestellt hat, um sich vor allem von Wolfgang Klafkis herrschenden Verständnis des exemplarischen Lernens, das er als verfehlt und ungenau zurückwies, abzuheben. Bucks analytische Unterscheidung zwischen „Fall“ und „Beispielinterpretation“ dargestellt und anhand eines Unterrichtsbeispiels zu Wilhelm Heitmeyers Desintegrationstheorem angewandt auf die Biographie eines in die rechtsextreme Szene abrutschenden Jugendlichen veranschaulicht.

1. Einleitung. Die Fallanalyse im Pädagogikunterricht

Im Pädagogikunterricht dienen Fälle und Beispiele dazu, pädagogische Probleme zu veranschaulichen und zu Bewusstsein zu bringen, um daran anschließend pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu eruieren. Jedoch ist während der letzten Jahrzehnte, in denen seit den 60er Jahren, angeregt durch Wolfgang Klafki und Martin Wagenschein, das exemplarische Lehren und Lernen debattiert und im Zentrum von Auseinandersetzungen um eine zielführende Didaktik und Methodik (in auch anderen Fächern als Pädagogik¹) stand, keine Einigung über die Begrifflichkeiten und den, dem exemplarischen Lernen zugrunde liegenden Theorien erfolgt. Hieraus resultierte das Problem, dass es oft unterschiedliche Bedeutungen der Begriffe bei den verschiedenen AutorInnen gab. In diesem Aufsatz soll vor allem die Methode des Fallbeispiels und der Beispielinterpretation von Günther Buck im Fokus der Betrachtung stehen und schließlich anhand eines Beispiels für den Pädagogikunterricht veranschaulicht werden. Als Beispiel für eine Pädagogikunterrichtsstunde soll hier das Desintegrationstheorem Wilhelm Heitmeyers dienen, das anhand eines „Fallbeispiels“, um den korrekten Terminus technicus² Bucks zu verwenden,

einer Wiedergabe eines Interviews mit einem jungen Rechtsextremen, das seine Sozialisation und seinen Weg in die „rechte“ Szene wiedergibt, abzugleichen und zu überprüfen. In einem letzten Schritt soll resümiert werden, ob und inwiefern Bucks Methode der „Fallanalyse“ für den Pädagogikunterricht gewinnbringend angewendet werden kann. Hierbei steht vor allem im Zentrum der (Buckschen) Betrachtung, dass die SchülerInnen im gewinnbringenden Fall ihre „bestimmende Urteilskraft“ anhand der Analyse des Falls entwickeln und ihre Theorienkenntnisse eingeübt haben.

Im Anschluss an Günther Buck haben sich, auch ohne sich explizit auf ihn zu beziehen, viele weitere PädagogInnen mit der Analyse von Fällen beschäftigt. Jedoch variiert hier, wie erwähnt, die Bedeutung der ähnlichen Terminologie, was zu Problemen bei der sinnhaften Durchführung von Fallanalysen (oder „Fallstudien“, wie es bei Klaus Beyer bspw. heißt) führen kann.

Peter Laska versteht den „Fall“ auf einer recht allgemeinen Ebene als die „Schilderung des Verhaltens eines Individuums“ (2001: 76), aus dem „Aussagen über die Wirklichkeit – und das bedeutet im Pädagogikunterricht: Erziehungswirklichkeit – abzuleiten [sind].“ (ebd.) Laska differenziert die Verwendung des Begriffs „Fall“, mit Bezug auf Klaus Beyer konstatiert, „zu einem Fall wird eine entsprechende Darstellung aber erst dadurch, dass man sich ihr mit einer fachbezogenen Haltung nähert“ (ebd.). Ihm geht es also darum, einen Fall zu verwenden, um „Schüler mit einem bestimmten Material zu konfrontieren, damit [der Lehrer] [...] dadurch überprüfen kann, ob und inwieweit diese in der Lage sind, eine bestimmte fachliche Perspektive zu entfalten“ (2001: 77). Diesem Verständnis der Fallanalyse nach werden Ergebnisse dann „als Theoriesätze in allgemeingültiger Form festgehalten und zur Sicherung wieder auf die Praxis übertragen.“ (ebd.) Laska verdeutlicht jedoch, dass dies bisher lediglich das Alltagsverständnis von „Fall“ sei. Zu einem Fall in Bezug auf die Fallanalyse im Pädagogikunterricht müsste die Beschreibung der Situation (er nennt sie „Vor-Fall“) auf eine zuvor gelernte Theorie bezogen werden. Das Besondere des beschriebenen „Vor-Falls“ müsse also auf das Allgemeine der Theorie, das von empirischen Prämissen abstrahiert, um eben Theorie zu sein, bezogen werden. „Die Schüler sollen nun im Besonderen des Vor-Falls das

Allgemeine der Theorie wiederfinden.“ (2001: 77) Zu einer „Fall-Analyse“ gelangen die SchülerInnen jedoch erst, wenn sie die „mit den Begriffen der Theorie bezeichneten Sachverhalte und Zusammenhänge auf eine allgemeine Ebene [übertragen] und diese Zusammenhänge [dann] auf die konkrete Ebene des Falls [zurückbeziehen].“ (2001: 78)

Bei der Auswahl und Vorbereitung des Falls müsse die Lehrkraft das Material so anpassen, dass für die Theorie unrelevante Aspekte entfernt werden. Laska verdeutlicht daher: „Die Fälle sind oft (nur) didaktisches ‚Spielmaterial‘. Sie sind abgeschliffen [...]“. (2001: 80)

Klaus Beyer, auf den sich Laska bezieht, sieht im Einsatz von „Fallstudien“ (wie er die Bearbeitung von Fällen nennt) eine in Bezug auf sein handlungspropädeutisches Verständnis des Pädagogikunterrichts geeignete Möglichkeit, „die teilnehmenden Schüler für die pädagogische [pädagogische] Bewältigung ihres Lebens besser auszustatten“ (Beyer 1997: 92), denn gerade die Fallstudie ermögliche es dass, „Lebenswirklichkeit nicht nur als wissenschaftliche Theorien verarbeitende Wirklichkeit und damit als Ergebnis von Abstraktionsprozessen vorgeführt wird, sondern auch als konkrete Wirklichkeit, auf die sich die pädagogische Reflexion richten kann.“ (ebd.) Die Fallstudie steht daher im Zentrum seiner handlungspropädeutischen Didaktik. In einem divergierenden Verständnis gegenüber Laska und Buck versteht Beyer jedoch unter „Fall“ „empirische Gegebenheiten“, als „einzelne Gegebenheiten, die sich von jeder anderen Gegebenheit unterscheiden. Zu Fällen werden diese Gegebenheiten jedoch nur dann, wenn mit ihnen ein Erkenntnis- oder Handlungsinteresse verbunden wird. Anderenfalls handelt es sich lediglich um Fakten, Ereignisse oder Begebenheiten.“ (1997: 97f.) Für Beyer handelt es sich also um einen „Fall“, wenn eine Situation zum Gegenstand besonderer Reflexion gemacht wird. Für den Pädagogikunterricht hieße das, wenn z.B. ein Lebenslauf zum Gegenstand der Reflexion über pädagogische Sachverhalte genutzt würde. Die Theorie, die auch Beyer als Telos der unterrichtlichen Reflexion vorschwebt, dient hier aber nicht als zentraler Bezugsrahmen der Reflexion über den Fall, denn „Fälle nehmen [...] eine Zwischenstellung zwischen Wirklichkeit [Empirie] und Theorie ein: Als Gegebenheiten sind sie der Lebenswirklichkeit zuzurechnen, als ‚Fälle von...‘ sind sie das Ergebnis einer perspektivischen Klassifizierung.“ (1997: 101) Nach welchen Kategorien diese Klassifizierung ablaufen soll, ob nach Kategorien einer bekannten Theorie, die später auf den Fall bezogen werden soll, oder genereller pädagogischer Kategorien, lässt Beyer jedoch im zugrundeliegenden Aufsatz offen. Er verdeutlicht, dass zunächst, „wenn von ‚pädagogischen Fällen‘ die Rede ist, bereits eine Klassifikation einer Situation in der Weise erfolgt ist, dass diese als ein Fall von pädagogischem Interesse beurteilt wurde.“ (1997: 102) Ihm geht es, im Sinne seines handlungspropädeutischen Ansatzes der Pädagogik-

Didaktik, bei Fällen hauptsächlich um die „Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“. (ebd.) Für Beyer führt auch erst die Einnahme der pädagogischen Perspektive bei der Betrachtung einer Situation dazu, dass eine Situation ein „Fall von...“ wird.² Auf Grund der notwendigen Einnahme der pädagogischen Perspektive passiere es auch, dass „ein- und dieselbe Gegebenheit nicht von allen an der Situation Beteiligten als pädagogischer Fall betrachtet werden muss“ (1997: 109). Auch Beyer hebt hervor, dass bei der Auswahl geeigneter Beispiele für die Fallstudie unwichtige Gegebenheiten eliminiert werden müssten, um Komplexität zu reduzieren. „Damit erweist sich die pädagogische Fallstudie als eine spezifisch-perspektivische Reflexion komplexer Wirklichkeit, die sich jedoch ihrer Perspektivität und damit ihrer Reduktivität immer bewusst zu bleiben [...] hat.“ (Beyer 1997: 109) Kritisch anzumerken bezüglich Beyers Verständnis der Arbeit mit Fallstudien ist, dass er nicht explizit macht, inwiefern Theorien für die Bearbeitung der Fälle gekannt werden müssen. Während es bei Buck im hermeneutischen Verständnis vor allem darum geht, eine Situation als „Fall von...“ mit einer Theorie abzugleichen, lässt Beyer vermuten, alle kennengelernten pädagogischen Theorien müssten mit der konkreten Situation abgeglichen werden, um dann in einem abschließenden Schritt eine Theorie für das Verständnis der Situation als brauchbar und die Situation erklärend darzustellen.³ Dies lässt sich in der Schulpraxis aber wohl nicht nur auf Grund der knappen Zeitressourcen schwerlich umsetzen, sondern vor allem durch den Umfang gelernter Theorien. Den letzten Schritt der Fallstudie versteht Beyer als Versuch, „das dem Fall immanente pädagogische Problem zu definieren. Dazu findet eine Klassifizierung der konkreten Merkmale des Falls mit Hilfe abstrakter Kategorien statt, die miteinander zu einem möglichst widerspruchsfreien kategorialen Netzwerk verknüpft werden müssen, das ein abstraktes Verständnis des konkreten Falls ermöglicht.“ (1997: 122) Ziel ist es hierbei, Handlungsmöglichkeiten bezüglich des thematisierten pädagogischen Problems zu erörtern. Folglich legt Beyer auch Wert auf den „Ausbau der Fallstudie hin zu einem Rollenspiel“ (1997: 125), in dem „die Schüler zu pädagogischem Handeln in ihrer realen Lebenswelt Gelegenheit erhalten.“ (1997: 125) Zusammenfassend resümiert er: „Die Fallstudie ist diejenige Arbeitsform, mit der ein wesentlicher Beitrag zu der im Pädagogikunterricht beabsichtigten Qualifizierung der Schüler für pädagogisches Denken und Handeln geleistet werden kann. Zwar erreicht die Fallstudie die Ebene des pädagogischen Handelns nicht, weil sie mit der Entscheidung für eine Reflexion auf den Fall endet. Dieser Nachteil ist nur in Projekten, in gewissem Maße auch in Rollenspielen aufhebbar [...]. Die Schüler können Situationen kennenlernen und aus pädagogischer Perspektive zu reflektieren versuchen, die in ähnlicher Form künftig auf sie zukommen könnten.“ (1997: 133)

2. Die Fallanalyse und die Beispielinterpretation bei Günther Buck

Günther Buck kann wohl als derjenige Wissenschaftler gelten, der eine philosophische Begründung der Verwendung von Fallanalysen (nicht nur für den Pädagogikunterricht anwendbar) konzipiert hat.⁴ Durch Bucks Unterscheidung einer Logik des Falls sowie einer Logik des Beispiels ist diese neu belebt und philosophisch, im Sinne eines hermeneutischen Philosophieverständnisses, begründet worden. Den zentralen Fokus bezüglich der Bildungs- und Lernprozessen legt Buck auf das Beispiel und die Beispielinterpretation, denn gerade Beispiele seien es, die lebensweltlich orientiert sind und damit von einer theoretischen Ebene auf die praktische, pragmatische Ebene gehen, dabei aber, im Sinne des exemplarischen Lernens, oft größere Zusammenhänge repräsentieren und (wissenschaftlich) erfassen lassen. Gleichzeitig seien sie auch geeignet, bei den Lernenden selbstreflexive Prozesse einzuleiten, damit diese sich in der konkreten Wirklichkeit im Sinne des Erfahrungs- und Orientierungswissens sicherer verorten sowie selbstsicherer und pädagogisch handeln können. (Buck 1981: 205)

2.1 Bucks Bildungsbegriff

Günther Buck vertritt eine Hermeneutische Pädagogik und wendet sich dagegen, „Pädagogik ausschließlich als empirisch-analytische Wissenschaft ohne normative Verbindlichkeit für das Handeln zu betrachten.“ (1981: 14) Buck will dem gegenüber das „Problem einer Pädagogischen Hermeneutik“ behandeln und eine „Hermeneutische Pädagogik“ begründen, die sowohl Theorie und Praxis, also hermeneutische Wissenschaften und empirische Wissenschaften miteinander vermittelt. Er setzt hierbei auf die Erfahrung als wissenschaftliche Kategorie und Möglichkeit, Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen, denn „in dieser [pädagogischen Hermeneutik] ist Hermeneutik nicht nur als ‚Verstehen‘ ein die empirische Erkenntnis ermöglichendes Moment wie in den übrigen Sozialwissenschaften. Sie ist das Medium der einschlägigen Erfahrung und der von dieser untrennbaren praktischen Entscheidung über erzieherisches Handeln. Hermeneutik ist Organ der Praxis, d.h. Organ zur Bewältigung geschichtlicher Situationen [...]. (1981: 14) Zwar spricht Buck hier noch von „geschichtlichen Situationen“, was stark an Wilhelm Diltheys Geisteswissenschaftliche Hermeneutik erinnert, setzt sich jedoch explizit von einem solchen Verständnis der Hermeneutik als Theorie des kunstmäßig eingeübten Verstehens (vor allem literarischer Texte) ab, denn Bildung ist für ihn nicht lediglich die Praxis des „Verstehens und Auslegens“, sondern müsse „auf das Ideal der ‚Theoria‘ bezogen werden.“ (1981: 21) In der Theorie würde noch das antike Ideal der „höchsten menschlichen Praxis“ (ebd.) nachwirken, als das „rechte Tätigsein in Muße“ gegenüber der „durchschnittliche[n] Befangenheit in besinnungslose[r] und überblickslose[r] Geschäftigkeit“

des bloß empirisch Wahrnehmbaren.⁵ Bucks Hermeneutik ist vor allem Handlungshermeneutik. Deshalb hat sein Bildungsbegriff nun auch vor allem für die Pädagogik die zentrale Bedeutung darin, dass die zur „Bildung beitragenden Leistungen allesamt *praktischer* Natur und dass auch die dazu notwendigen Erkenntnisleistungen primär *Handlungen* seien. (1981: 22) Buck konstatiert, „Bildung konstruiert sich primär als ein geordneter Zusammenhang von Handlungen, zu denen vor allem auch Handlungen der Erkenntnis (Wissenschaften) gehören.“ (1981: 22)⁶ Er unterscheidet vom Handeln (als „Miteinander-Handeln“) die Technik, welche die Herstellung eines Produkts zum Ziel habe und daher auf Gegenständliches ziele (1981: 163). Dies sei in der Praxis jedoch nicht gegeben, denn sie „zielt auf kein gegenständliches Werk, [sie] meint als freies intersubjektives Handeln den Anderen, nicht als Gegenstand, sondern als Mitspieler.“ (Buck: 164) Im Gegensatz zur Technik kommt daher Handeln auch nicht zu einem objektiv zu bestimmenden Ende, was hohe Relevanz für die Bildung und Erziehung hat, vor allem im „postmetaphysischen Zeitalter“ (J. Habermas) der „entzauberten Welt“ (M. Weber). Erziehung sei Buck demnach auch keine „gegenständliche Arbeit“, sondern Praxis, also intersubjektives Handeln und keine technische Bearbeitung eines Objekts.⁷ Buck versucht also mit seiner Pädagogischen Hermeneutik Positivismus (empirische Wissenschaften) und Hermeneutik (Wissenschaften des Sinnverstehens) miteinander zu verbinden. Beiden Wissenschaften liegen dabei unterschiedliche Logiken zugrunde, die auch Auswirkungen auf das methodische Vorgehen in Bildungs- und Unterrichtsprozessen haben. Die empirischen Wissenschaften konzentrieren sich auf die Logik des Falls, die hermeneutischen Wissenschaften auf die Logik des Beispiels. (1981: 97ff.)

2.2 Das Verhältnis von Theorie und Praxis nach Buck. Die Fallanalyse

Günther Buck entwickelt, wie erwähnt, die Terminologie der Theorien des exemplarischen Lehrens und Lernens weiter, indem er präziser als z.B. Wolfgang Klafki zwischen Fall und Beispiel analytisch unterscheidet.⁸ Gegen andere Theoretiker des exemplarischen Lernens wendet er ein, „dass man unter dem Eindruck der Begrifflichkeit der modernen Naturwissenschaft das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem, mit dem das Beispiel ja offensichtlich zu tun hat, ganz selbstverständlich von dieser Begrifflichkeit her versteht. Wie unreflektiert diese Tendenz am Werk ist, das zeigt sich in der in jüngster Zeit so lebhaft geführten Diskussion über das sogenannte exemplarische Lehren und Lernen.“ (1967: 115) Hierbei zielt er vor allem auf Klafki, der ebenfalls das exemplarische Lernen für die Didaktik zum wichtigen Prinzip erhob⁹:

„Der Grundgedanke des exemplarischen Lehrens und Lernens, der sich hinter den verschiedenen Varianten als zentrales Denkmotiv aufweisen lässt, kann folgen-

dermaßen formuliert werden: Bildendes Lernen, das die Selbstständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt [...] wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, dass sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (Exempeln) aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge. Mit Hilfe solcher allgemeinen Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen können jeweils mehr oder minder große Gruppen strukturgleicher oder ähnlich strukturierter Einzelphänomene und -probleme zugänglich bzw. lösbar werden.“ (Klafki 1996: 143f.)

Durch diese „kategoriale“ Einsicht gewinnt „der Lernende [...] über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive.“ (Klafki 1996: 144) Gegen Klafkis Verständnis und Darstellung des exemplarischen Lernens wendet Buck nun ein: „Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘ zum Ausdruck kommt“. Entsprechend dieser ‚in den Naturwissenschaften beheimateten Beziehung‘ sei, so meint Klafki, das Besondere ‚nur ein ‚Beispiel für...‘ ein Allgemeines, es ist in seiner Besonderheit für das Allgemeine gleichgültig‘.“ (1967: 115) Er verdeutlicht seine Kritik dahingehend, dass es

„[...] gewiss die Eigenart der Beispiele [ist], über sich hinaus auf etwas Allgemeines zu verweisen. Aber ‚Allgemeines‘, das ist hier keineswegs identisch mit derjenigen Art des Allgemeinen, die im naturwissenschaftlichen Gesetz vorliegt. Mehr noch: das Verhältnis von Beispiel und demjenigen, wofür es Beispiel ist, einerseits und Verhältnis von Fall und Gesetz andererseits schließen sich aus. Klafkis These, die das erste Verhältnis auf das zweite zurückführt, ist in sich widersprüchlich. Ihre zutreffende Voraussetzung ist es nämlich, dass wir ein Besonderes insofern ‚exemplarisch‘ nennen, als es aus sich allein schon Kraft hat, ein Allgemeines sichtbar zu machen. [...] Es widerspricht aber dem Wesen der naturwissenschaftlichen Gesetzeserkenntnis, aus einem einzelnen Fall das Gesetz erschließen zu wollen. Ein einzelner Fall einer Gewichtsanzordnung z.B. ist unfähig, dem Schüler das Hebelgesetz zu zeigen. Was der Unterricht hier zu vermitteln hat, das ist unter anderem gerade die Einsicht, dass sich aus einem einzelnen

Fall kein Gesetz erschließen lässt. Nicht die Fälle, wohl aber bestimmte *Verfahren*, wie man von den Fällen aus zu allgemeingültigen Gesetzen kommt – etwa am Hebel oder anderswo – können exemplarisch sein. Nicht bestimmte inhaltliche Gesetze, sondern Methoden und entsprechend dasjenige, was physikalisch gesehen unter ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘ allgemein zu verstehen ist, lernt man durch Beispiele. Nur insofern, als man sich nachträglich darauf besinnt, worauf man sich schon versteht, wenn man etwas als Fall behandelt, können bestimmte Fälle einmal als Beispiele fungieren.“ (Buck 1967: 115f.)

Für Buck ist ein „Fall“ nur verständlich von einem allgemeinen Sachverhalt, also einer Theorie, einem Gesetz oder einer Regel her. Der „Fall“ diene hierbei als das Theoretische, das von allem Empirischen Besonderen abstrahiert hat. (1981: 199) Folglich seien bei der Bearbeitung des Falls, also der „Fallanalyse“, alle individuellen Besonderheiten zu vernachlässigen, wodurch Fälle auch generell „beliebig austauschbare Fälle desselben Sachverhalts“ seien. (1981: 98) Fälle lassen sich Buck zufolge somit durch die bestimmende Urteilskraft unter eine Theorie „subsumieren“. Das „Beispiel“ ist für Buck hingegen ein individuell Besonderes, wobei alle Aspekte und Merkmale für die „Beispielinterpretation“ relevant seien. Dadurch dass sich Beispiele nicht unter etwas subsumieren lassen, bringen Beispiele einen auf etwas Neues, was wiederum ein Allgemeines sein kann. (1981: 108ff.) Für das exemplarische Lernen resultierten aus diesen zwei Herangehensweisen an „Situationen“ – entweder durch die „bestimmende Urteilskraft“ oder die „reflektierende Urteilskraft“ – zwei verschiedene Methoden im Bildungsprozess. Die „Fallanalyse“ versteht Buck als eine Form des In-Beziehung-Setzens von Allgemeinem und Besonderem in Bildungs- und Erziehungsprozessen. Wichtig sei beim methodischen Vorgehen und Durchführen einer Fallanalyse (da es sonst lediglich eine „Beispielinterpretation“ laut Buck darstellt), dass Theorie-, Regel- und Begriffskenntnisse bei den SchülerInnen vorliegen, also die Kenntnis eines Allgemeinen, da sonst keine Identifizierung des Besonderen (des Empirischen) als „Fall von...“ dem Allgemeinen der Theorie erfolgen könne. Buck definiert, in Anlehnung an Immanuel Kants Erkenntnistheorie der Kritik der reinen Vernunft sowie seiner Kritik der Urteilskraft, die Fallanalyse als „Akt der Subsumtion“ – also der Deduktion im wissenschaftstheoretischen Sinne – eines gegebenen Fallbeispiels unter das Allgemeine der Theorie.¹⁰ Fallanalysen übten im praktischen Unterrichtsgeschehen die bestimmende Urteilskraft also die Theorieanwendungskompetenz, ein und führten damit zur Festigung und Vertiefung des erworbenen Wissens.¹¹ Die Fallanalyse lässt sich somit der empirischen, positivistischen Seite von Bucks Wissenschafts- und Bildungsverständnis zuordnen. Im Gegensatz zur Fallanalyse versteht Buck unter der „Beispielinterpretation“ die Methode des In-Beziehung-Setzens von Allgemeinem (Vor-Urteilen, Vor-Wissen und Vor-Kenntnissen) und Besonderem (dem Empirischen)

im Bildungs- und Lernprozess. Ausgangspunkt ist bei der Beispielinterpretation nicht wie in der Fallanalyse eine Theorie, sondern das Vorverständnis, Vorurteil, Vorwissen sowie eigene Erfahrung. An dieser Stelle zeigt sich, dass hier die hermeneutische Komponente im Vordergrund des Buckschen Wissenschafts- und Bildungsverständnis steht, denn sie zielt auf die Lebenswelt (im Sinne der Phänomenologie Husserls) ab und ist nicht an einem positivistischen Wissenschaftsverständnis orientiert. Bei der Beispielinterpretation (daher auch der Begriff „Interpretation“) wird der Versuch der Erfassung aller Merkmale des Beispiels anhand der eigenen Erfahrung sowie ein Vergleich mit analogen Beispielen aus der eigenen Erfahrungswelt gemacht. So üben SchülerInnen durch die Fallanalyse ihre bestimmende Urteilskraft ein, die Beispielinterpretation hingegen dient der Einübung der reflektierenden Urteilskraft, also der Klärung eigener Erfahrungen, dem Erwerb neuen Wissens sowie die (kritische) Beurteilung von erlebten oder vorgestellten konkreten Situationen. Buck versteht jegliche Art der Erkenntnis als „Identifizierung von etwas als etwas“. (1981: 95) Wichtig für die Bearbeitung von Fallanalysen und Beispielinterpretationen ist nun, dass Buck im Beispiel die Möglichkeit von Erkenntnisgewinnung sieht, was im pragmatischen Sinne neben dem theoretischen Wissen auch zur „Ausbildung von Haltungs- und Handlungskonstanz, von personaler Identität [führe]“. (1981: 96)

Buck verdeutlicht die Unterschiede von „Fall“ und „Beispiel“ dahingehend, dass „ein Fall von... [...] als solcher erst verständlich [wird], wenn man allgemeine Sachverhalte erklärt bekommt, von dem er Fall ist. Ein Beispiel aber leuchtet ohne weiteres aus sich selber ein.“ (1981: 199) Was ein Fall von... ist, ist definitiv durch einen allgemeinen Sachverhalt (also eine Regel, ein Gesetz oder eine Theorie) vorgeschrieben. (1981: 200) Daher ist nach Buck ein „Fall im strengen Sinne eben kein ‚besonderer‘ Fall, sondern ein mit seinesgleichen völlig identischer und insofern gleichgültiger Fall.“ (ebd.) Da lediglich die für die zu Grunde liegende Theorie die Merkmale oder Aspekte betrachtet werden, interessiere der Fall nur in einer besonderen Qualität, nämlich als auf die Theorie beziehbar und nicht in seiner Eigenständigkeit. Der Fall müsse durch die bestimmende Urteilskraft unter ein Allgemeines, nämlich eine Regel, ein Gesetz oder eine Theorie subsumierbar sein (oder eben bestimmt werden als „Kein Fall von...“, wenn er nicht subsumierbar ist).

Beim Beispiel bzw. der Beispielinterpretation sei der Weg andersherum. Hierbei gehe man nicht vom Allgemeinen (der Theorie) zum Besonderen (Fall), sondern vom Besonderen (als Beispiel) zum Allgemeinen (Vermutungen, Erklärungen durch Vor-Urteile, Vor-Verständnisse, Vor-Wissen etc.). Dies geschehe durch die reflektierende Urteilskraft. Buck verdeutlicht, „das Beispiel bringt mich auf etwas; nur vom Beispiel aus verstehe ich dasjenige, wofür es Beispiel ist“ (1981: 201). Das heißt wissenschafts-

theoretisch, der „Weg geht hier ‚vom Besonderen zum Allgemeinen‘, d.h. er ist wahrhaft induktiv (er ist es, weil hier das Besondere nicht abstrahierend auf die Norm des Falls verkürzt ist, sondern wirklich als Besonderes zur Geltung gelangt).“ (1981: 201) Buck sieht in der Veranschaulichung (und damit in der Erfahrung) die wichtigste Leistung des Beispiels und generell allen exemplarischen Lernens, denn „Beispiele veranschaulichen, indem sie uns in eine Praxis versetzen; sie vergegenwärtigen einen Vollzug. Beispiele veranschaulichen, indem sie operationalisieren.“ (1981: 203) Die „bestimmende Urteilskraft“ ist Buck zufolge (in Anlehnung an Kants Kritik der reinen Vernunft) das Vermögen, Besonderes unter ein Allgemeines (Theorie, Regel, exakter Begriff) zu subsumieren und damit als „Fall von..“ zu identifizieren. Sie sei das Vermögen des Absehens von akzidentiellen, für den Fall unwichtigen Merkmalen und des Hinsehens auf das für den Fall Wesentliche. Dem gegenüber bezeichne die „reflektierende Urteilskraft“ das Vermögen, ein besonderes Beispiel in seiner Totalität zu erfassen sowie das Vermögen, analoge Beispiele zum Beispiel zu finden.

Der (pädagogische) Unterricht ist für Buck der Ort der praktischen Bildung, an dem die doppelte Urteilskraft (bestimmende und reflektierende) durch Fallanalysen und Beispielinterpretationen eingeübt werden könne und werden sollte.

Bei der Durchführung einer Fallanalyse ist es für Buck obligatorisch, dass zunächst eine Theorie (das Allgemeine) erarbeitet wurde, damit das Fallbeispiel durch die bestimmende Urteilskraft unter die Theorie subsumiert werden kann. Nach der Erarbeitung der Theorie müsse es vor der Durchführung einer Fallanalyse eine Wiederholungs- und Sicherungsphase geben, die am Anfang der Fallanalysephase stehen sollte. Hierbei würde sich vor allem anbieten, darstellerisch die Wiederholung durchführen zu lassen, z.B. auf Plakaten, damit die SchülerInnen zum ersten auf einem anderen Medium sowie durch eine andere Methode (Visualisierung) die Theorie noch einmal vergegenwärtigen sowie zum zweiten immer wieder während der Durchführung der Fallanalyse die Visualisierung zur Hand nehmen können, um diese mit dem Fallbeispiel abgleichen zu können, im Sinne der Transferleistung. Bei der Bearbeitung des Fallbeispiels, das durch verschiedene Medien präsentiert werden kann (Text, Bild, Film) ist die möglichst genaue Wiedergabe notwendig, um eine geeignete Rekonstruktion des Fallbeispiels zu ermöglichen, das im Hinblick auf Kategorien, die für die Theorie wichtig sind, zu ermöglichen. Hierbei können und sollten gezielte Beobachtungsaufträge erteilt werden. Der eigentlich wichtige Schritt der Bearbeitung der Fallanalyse besteht nun, nach dem Buckschen hermeneutischen Verständnis, darin, bestimmte Merkmale im Fallbeispiel zu identifizieren und dabei von den Aspekten im Fallbeispiel zu abstrahieren, die für den Vergleich mit der zu Grunde liegenden Theorie keine Bedeutung habe.

Die herausgearbeiteten Merkmale des konkreten Falls (des Besonderen) müssen nun in einem letzten Schritt subsumiert werden, im Sinne der Deduktion, unter die Theorie (das Allgemeine). Hierbei wird die bestimmende Urteilskraft im Buckschen Sinne geschult.

Ist die Bearbeitung des Fallbeispiels abgeschlossen, setzt nun die Reflexionsphase ein, in der das Fallbeispiel auf die zu Grunde liegende Theorie abgeglichen wird vor dem Hintergrund der Frage, ob das Fallbeispiel für diese Fallanalyse geeignet war und/oder ob das Theoriewissen auf das Fallbeispiel angewendet werden konnte, also die Frage danach, ob das zu Grunde liegende Fallbeispiel ein „Fall von...“ ist. Falls dies nicht der Fall war, ist eine Reflexion über die Frage, ob andere Theorien geeigneter sind, das Fallbeispiel zu erklären anzustellen. Da es beim Pädagogikunterricht nicht um die Bearbeitung von Theorien alleine bleiben kann (im Sinne des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens), da hier vor allem der Praxisbezug im Sinne des pädagogischen Handelns geschult werden soll, ist es nun wichtig zu reflektieren und zu debattieren, welche Bildungsanstöße und Erziehungsvorschläge aus der Fallanalyse gewonnen werden konnten. Was ist einem bewusster geworden?

3. Heitmeyers Desintegrationstheorem

3.1 Einleitung zur Desintegrationstheorie Heitmeyers

Als Beispiel für die Umsetzung einer Unterrichtsstunde, die eine Fallanalyse im Sinne Günther Bucks als Methode zur Grundlage hat, soll hier das Desintegrationstheorem des Bielefelder Soziologen und Erziehungswissenschaftlers Wilhelm Heitmeyer dienen. Diese Theorie scheint mir erstens gerade in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage, in der sich die Bundesrepublik Deutschland befindet¹² (Stichwort: Flüchtlingssituation, AFD, Pegida, Salafismus), zweitens auf Grund der gesteigerten negativen Einstellungen der „Mehrheitsgesellschaft“ gegenüber MigrantInnen und drittens auf Grund der generellen Wichtigkeit der antirassistischen Erziehung und Bildung von aktueller Wichtigkeit.

Nicht nur der Pädagogikunterricht bietet eine Möglichkeit, sich mit dem Thema Rechtsextremismus und rechtsextreme Einstellungen (was nicht dasselbe ist, da erster Begriff sich bspw. auf die organisierte Form einer politischen Weltanschauung bezieht, zweiter eine generelle Einstellung beinhaltet) zu beschäftigen. Jedoch bietet gerade der Pädagogikunterricht meiner Meinung nach mehr als z.B. der Politikunterricht¹³ die Möglichkeit, sich mit Fragen der Sozialisation (und damit der Gesellschaft) und Erziehung bezüglich der Ausbildung und Entwicklung rechtsextremem Denkens (und Handelns) zu beschäftigen und prohibitiv gegen diese Tendenzen zu wirken.¹⁴ Gerade die Fallanalyse, in diesem Beispiel die Analyse

eines resümierten Interviews über eine Sozialisation ins rechtsextreme Milieu, kann als Chance verstanden werden, lebensweltnah und berührend in das Thema einzuführen bzw. Theorien, die rechtsextremes Denken und Handeln zu erklären versuchen, zu bearbeiten. Was dem Thema wirklich gerecht werden würde, wäre die Fokussierung auf den Zusammenhang von Ökonomie und Gesellschaft, um zu zeigen, in wie weit die ökonomische Situation einer Gesellschaft die Einstellung der Bevölkerung (die sich oft leider als eine homogene Kultur- und Religionsgemeinschaft versteht bzw. von einigen Medien dazu künstlich und diskursiv aufgebaut wird¹⁵) zum Heterogenen (personifiziert durch Menschen anderer Religion, ethnischer und kultureller Herkunft, sexueller Orientierung etc.) generiert bzw. beeinflusst. Dies erfüllt m.E. die Desintegrationstheorie von Heitmeyer. Gerade die Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung (Decker 2012Ö: 44f.) sowie die Erkenntnisse der Forschungsgruppe Deutsche Zustände um Heitmeyer (Heitmeyer 2012) zeigen, dass vor allem in (wirtschaftlichen) Krisensituationen (wie sie bspw. seit einigen Jahren in Europa gegeben sind) kollektive Abwertungen von Menschengruppen einer Bevölkerungsschicht durch eine andere Schicht und ein anderes Milieu erfolgen, um sich im ökonomischen Kampf vor allem in Krisenzeiten behaupten zu können. Dies ist vor allem ein Phänomen, das sich in der sogenannten „Mitte der Gesellschaft“, also dem bürgerlichen und kleinbürgerlichen Milieu, zeigt.¹⁶ Bereits vor den jüngsten islamistischen Anschlägen in Paris und der Pegida-Hasswelle in Deutschland (und anderen Gruppierungen in Europa, die Ressentiments gegenüber Flüchtlingen, MuslimInnen etc. schüren) hat sich die Fremdenfeindlichkeit und die Zahl der rechtsextremen Übergriffe auf Asylunterkünfte 2014 im Vergleich zum Vorjahr mehr als verdoppelt.¹⁷ Im Zuge der Selbstenttarnung des sogenannten NSU (Nationalsozialistischer Untergrund) zeigte sich, inwieweit neben vieler Medien auch die Sicherheitsbehörden stereotype Vorurteile haben und damit dem rechten Denken in der Bevölkerung Vorschub leisten.¹⁸ Des Weiteren sollte vor allem deutlich gemacht werden, dass rechtes Denken mehrere Gründe hat, die u.a. in der Sozialisation, Erziehung sowie der ökonomische Lage und der subjektiven Zukunftsaussichten bestehen können. (Stöss 2007: 48f.) Diese Analysen haben dann praktischen Nutzen für die Anti-Rechts-Arbeit von Bildungsträgern sowie für die politische Gestaltung der Gesellschaft.¹⁹ Es sollte verdeutlicht werden, worin Antisemitismus besteht und was das Neue am Antisemitismus ist (Stichworte: Moderner Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus)²⁰. Es muss gezeigt werden, dass das Denken in Schemata des biologischen Rassismus²¹ von der Neuen Rechten sowie breiter Teile der sogenannten Mitte der Gesellschaft durch kulturellen Rassismus ersetzt wurde. (Priester 2003: 247ff.) Dies sind gewichtige Unterschiede, um die gegenwärtige Gesellschaft differenzierter betrachten zu können.

Während in der Psychologie oft primär nach individuellen, innerseelischen Faktoren für die Erklärung von fremdenfeindlichen Einstellungen gesucht wird, fragt die Soziologie nach möglichen gesellschaftlichen Faktoren als Erklärung genannter Phänomene. Pädagogisches Handeln findet immer innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Bedingungen statt. Dies wirft zahlreiche Fragen auf: Wie müssen die gesellschaftlichen Bedingungen beim pädagogischen Urteilen und Handeln berücksichtigt werden? Begünstigen die gesellschaftlichen Verhältnisse die Erziehung zur Mündigkeit? Inwiefern behindern sie sie? Trägt pädagogisches Handeln dazu bei, die Heranwachsenden an die gesellschaftlichen Verhältnisse anzupassen? Oder hilft es dabei, solche gesellschaftlichen Zustände zu kritisieren und zu verändern, die Heranwachsende benachteiligen und in Gewaltkarrieren bringen?

3. 2 Becks Individualisierungsthese

Ulrich Beck legte mit Aufsätzen in den 80ern und dem Buch *Risikogesellschaft* 1986 Thesen vor, die weit über die Disziplin der Soziologie hinaus äußerst einflussreich waren und auch für die Pädagogik zentral sind. Vor allem die Theorie der Individualisierung ist bis heute eine in den Sozialwissenschaften fest etablierte Kategorie, um gegenwärtige Phänomene der gesellschaftlichen Entwicklung zu charakterisieren und zu analysieren. Entgegen der in den 80er und 90er Jahren weit verbreiteten Ansicht, die gegenwärtige (westliche) Gesellschaft lasse sich als Postmoderne beschreiben, geht Beck davon aus, dass die dargestellten Entwicklungslinien lediglich einen Bruch innerhalb der Moderne darstellten. Die Gesellschaft sei vielmehr als „Risikogesellschaft“ zu bezeichnen, als eine Art „Zweite Moderne“. ²¹ Beck behauptet, die Menschen seien in den prosperierenden Nachkriegsjahrzehnten in Deutschland (und dies ließe sich auf die westlichen Gesellschaften im Allgemeinen übertragen) aus traditionellen Bindungen freigesetzt worden. Er konstatiert drei Dimensionen der „Freisetzung“: Die Menschen der Moderne seien „aus den Sozialformen [...] Klasse, Schicht, Familie, Geschlechtslagen von Männern und Frauen freigesetzt [worden] [Freisetzungsdimension]“. (1986: 206) Durch den wachsenden Wohlstand und die Auflösung proletarischer Wohnsiedlungen gelangen die Angehörigen der Klassen, im marxischen Sinne, heute nicht mehr zu einem Kollektivbewusstsein und seien sich ihrer unterprivilegierten Stellung in der sozialen Hierarchie gar nicht mehr bewusst. ²² Beck spricht von einem gesellschaftlichen „Individualisierungsschub von bislang unerkannter Reichweite und Dynamik“ (1986: 116), durch den das „übergreifende Erfahrungs- und Kontrollband eines klassenkulturell geprägten Sozialmilieus vielfältig gebrochen [sei] und der einzelne [...] die Elemente eines Klassenschicksals erst in seinem eigenen Leben entdecken [müsse]“. (1986: 129) Der Einzelne verliere seine traditionellen Sicherheiten und Normen [Entzauerungsdimension] (1986: 206). Es gebe stattdessen

eine über die Imperative des freien Marktes erfolgende „neue Art der sozialen Einbindung [Reintegrationsdimension]“. (1986: 206) Somit ist Individualisierung für Beck vor allem eine „Arbeitsmarktindividualisierung“ (1986: 131) samt fortbestehender Ungleichheitsrelationen. ²³ Entgegen mancher InterpretInnen und KritikerInnen der Beckschen Thesen geht Beck nämlich gar nicht davon aus, dass sich die ökonomischen Lagen der sozialen Gruppen angeglichen hätten, sondern davon, dass trotz Freisetzung aus den ehemals bestimmenden Sozialformen „die Ungleichheitsrelationen zwischen den großen Gruppen unserer Gesellschaft [...] nicht wesentlich verändert [seien]“. ²⁴ (1986: 116) Allerdings konnte er 1986 noch behaupten, „die Ungleichheitsfragen [hätten sich] sozial entschärft“ (ebd.). Die Kernthese Becks besteht nun darin, „dass wir trotz fortbestehender und neu entstehender Ungleichheiten heute in der Bundesrepublik bereits in Verhältnissen jenseits der Klassengesellschaft [lebten]“. (ebd.) Laut Beck gebe es „einen Freisetzungsschub, der nicht in, sondern außerhalb der Erwerbsarbeit die Lebensbedingungen der Menschen in Bewegung gesetzt hat.“ (1986: 124) Die Kehrseite der gesellschaftlichen Entwicklung bestehe darin, dass „die Einbeziehung der [individualisierten] Menschen [...] in Lohnarbeit zu [-nehme]“, weswegen von einem „Kapitalismus ohne Klassen“ zu sprechen sei. ²⁵ (1986: 134) Anfang der 80er Jahre habe nun aber ein kollektiver Abstieg der sozialen Gruppen eingesetzt, im Zuge von Massenarbeitslosigkeit, die nun jedoch nicht mehr klassenspezifisch erfasst würde, sondern „als persönliches Schicksal aufgebürdet [würde; nicht mehr] kollektiv.“ (1986: 144) Beck spricht daher von einer „Tendenz zur Klassenlosigkeit sozialer Ungleichheit.“ ²⁶ (1986: 117) Dies führe dazu, dass Ungleichheitsfragen im beschriebenen Zeitraum „nicht mehr als Klassenfragen wahrgenommen und als solche politisch ausgetragen [würden]“. (1994: 43) Beck stellt sich bereits 1983 die Frage, die dann Heitmeyer wenige Jahre später aufnahm und in empirischen Analysen bis heute zu beantworten versuchte: „Inwieweit sind Individualisierungsprozesse eingebunden in die Entstehung neuer Widersprüche, die ihrerseits neue soziale Gruppierungen und Spannungslinien produzieren? Wie und wodurch schlagen also Individualisierungsprozesse in ihr Gegenteil um, in die Suche nach neuen Sozialidentitäten und -bindungen, in die Entwicklung neuer Lebensformen und Lebensstilen? Bereits Beck verdeutlicht, worin bezüglich der Individualisierungstendenzen die Gefahr liege: „Ungleichheiten werden keineswegs beseitigt, sondern nur umdefiniert in eine Individualisierung sozialer Risiken. In der Konsequenz schlagen gesellschaftliche Probleme unmittelbar um in psychische Dispositionen, in persönliches Ungenügen, Schuldgefühlen, Ängste, Konflikte und Neurosen. Es entsteht – paradox genug – eine neue Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft, die Unmittelbarkeit von Krise und Krankheit in dem Sinne, dass gesellschaftliche Krisen als individuelle erscheinen und nicht mehr oder nur noch sehr vermittelt in ihrer Gesell-

schaftlichkeit wahrgenommen werden. Hier liegt auch eine Wurzel für die gegenwärtige ‚Psychowelle‘ und die Flucht in Esoterik und Gewalt.“ (1994: 58)

3.3 Heitmeyers Desintegrationstheorem

Wilhelm Heitmeyer hat an die Beckschen Analysen der Individualisierungsprozesse anschließend die Theorie Sozialer Desintegration in den 1990er Jahren entwickelt, um Gewalt und Rechtsextremismus vor einer soziologisch fundierten Gesellschaftstheorie und -analyse zu erklären. Explizit wendet er sich damit gegen politologische Erklärungsansätze, die Rechtsextremismus primär als politische Organisationsform und damit in ihren Strukturen beurteilen und erklären will sowie gegen psychologische Erklärungsformen, dass z.B. bestimmte Subjekte auf Grund psychischer Eigenschaften rechtsextreme Neigungen entwickeln würden. (Heitmeyer 1989)²⁷ In den letzten Jahren hat er zusätzlich eine breit angelegte Studie betreut, die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der „Mitte der Gesellschaft“ aufzeigen sollte.²⁸ (Heitmeyer 2012) Hierbei knüpft er an sein Desintegrationstheorem an und weitet es auf verschiedene sozioökonomische Milieus aus, um zu erfassen, inwieweit sich in (ökonomischen und politischen) Krisenprozessen Tendenzen der Auffassung von der Ungleichwertigkeit von Menschen verstärken, also Abwertungsprozesse von Fremdgruppen erfolgen. Heitmeyer versteht unter Desintegration die Auflösung eines sozialen Zusammenhalts innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft, der vor allem durch sozialen Wandel im Zuge von Modernisierungs- oder Ökonomisierungsprozessen erfolge. Desintegration führe bei den betroffenen Gruppen und Individuen zu Desorientierung, die nach Heitmeyers Desintegrationstheorie eine wesentliche Ursache der Entstehung von Gewalt ist. Das Gefühl der sozialen Anerkennung zerbreche²⁹, woraus wiederum Gewalt in physischer und psychischer Form resultiere. Heitmeyer weitert hier den Durkheimischen Begriff der Anomie für seine Erklärungen aus.³⁰ Hieraus resultierten Einstellungen, Aussagen und Handlungsoptionen, die dem rechtsextremistischen Spektrum zuzuordnen seien. Heitmeyer sieht im rechtsextremistischen Verhalten „vor allem Ideologien der Ungleichheit und der Gewaltakzeptanz [vorherrschend].“ (1994: 29). Hierbei findet auch „im Bereich der politischen Alltagsorientierung [...] sowohl bei Ideologien der Ungleichheit als auch im Hinblick auf Gewaltakzeptanz eine ‚Normalisierung‘ statt, d.h., dass bei einer erheblichen Teilpopulation in der Gesellschaft solche Positionen als ‚normal‘ gelten. Man könnte sie ‚Menschenfeindlichkeit‘ nennen.“³¹ (1994: 29) Heitmeyer konstatiert zwei Grundelemente rechtsextremer Überzeugungen: Zum einen die Ideologie der Ungleichheit der Menschen als zentrales, integrierendes Kernstück. Hierunter fallen „nationalistische bzw. völkische Selbstübersteigerung, rassistische Sichtweisen/Fremdenfeindlichkeit, Unterscheidung von lebenswertem und unwertem Leben [...], Behauptung

natürlicher Hierarchien [...], Betonung des Rechts des Stärkeren (Sozialdarwinismus), [und] totalitäres Normverständnis, d.h. Ausgrenzung des ‚Andersseins‘.“ (1989: 16) Zum anderen die Gewaltperspektive und -akzeptanz mit den Facetten der „Ablehnung rationaler Diskurse/Überhöhung von Irrationalismen, Betonung des alltäglichen Kampf[es] ums Dasein, Ablehnung demokratischer Regelungsformen von sozialen und politischen Konflikten, Betonung autoritärer und militaristischer Umgangsformen und Stile, Gewalt als normale Aktionsform zur Regelung von Konflikten.“ (1989: 16)³²

Heitmeyer beruft sich in seiner Erklärung geschilderter Einstellungen auf Becks Individualisierungstheorem³³ und will die „Schattenseiten der Individualisierungsprozesse“ (1998: 14) herausarbeiten, denn „die Sonnenseiten der Differenzierungsprozesse von Gesellschaften – wie etwa die Erweiterung der Freiheitsspielräume oder die Entfaltung kultureller Vielgestaltigkeit – können nicht die Schattenseiten – wie etwa Orientierungsprobleme, neue soziale Ungleichheiten oder anomische Erscheinungsweisen – ausblenden.“ (1997c: 23) In seinen Untersuchungen der 80er und frühen 90er Jahre hatte Heitmeyer vor allem das Desintegrationsempfinden bei Jugendlichen untersucht. Hierbei versuchte er zu beweisen, „dass die Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen in entwickelten Industriegesellschaften von hochgradiger Ambivalenz gekennzeichnet werden. Dies ergibt sich aus der Parallelität von individuellen Handlungs- und Wahlfreiheiten durch den vermehrten Wegfall von sozialen Kontrollen und einsetzenden Gefährdungen und Risiken durch den Zwang zu einer Bewältigung von immer komplexeren Lebensaufgaben, die oft ohne den Rückhalt stabiler Vergemeinschaftungsformen zu leisten ist. Dies alles geschieht vor dem Hintergrund sich verhärtender *Ungleichheitsrelationen*.“³⁴ (1998: 12) Heitmeyer beruft sich bei seiner Analyse der Desintegrationsprozesse vor allem auf die sozialisationstheoretische Konzeption Hurrelmanns. Gegen ein verkürztes Sozialisationsverständnis, wie es vor allem Emile Durkheim Anfang des letzten Jahrhunderts vorgelegt hat (Sozialisation als „Vergesellschaftung der menschlichen Natur“) fokussiert sich Heitmeyer auf Hurrelmanns Konzept der „Sozialisation als produktive Verarbeitung der Realität“. (Hurrelmann 2006)³⁵ Hurrelmann betont, wie stark gerade im Jugendalter, der „Lebensphase Jugend“, die Persönlichkeitsentwicklung stattfindet. (Hurrelmann 2012) Hier lägen aber auch gerade Gefahren für die Jugendlichen und die Gesellschaft, denn „die Freiheitsgrade des Handelns bürden den Heranwachsenden [...] auch ein hohes Maß an Selbstverantwortung und damit auch klare Visionen der Erfüllung und des Versagens auf. Diese Versprechungen und Ansprüche führen potentiell auch zu Vereinsamung und Sinnverlust, und sie prallen auf Realisierungsbedingungen, die problematischer geworden sind.“ (Fend, zitiert nach: Hurrelmann 2012: 62)³⁶

Dass die Individualisierungs- und Desintegrationsprozesse der Gesellschaft selbst auf die Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Kategorien einwirken, zeigt sich darin, dass bspw. in der Soziologie der Identitätsbegriff³⁷ selber anders zu verstehen ist, als noch vor einigen Jahrzehnten: „Die klassischen Identitätsmodelle in Psychologie und Sozialwissenschaften die unter ‚Identität‘ ein einheitliches, eindeutiges, lebenslang gültiges Selbstbild, einen ‚inneren Besitzstand‘ verstehen, werden den veränderten Verhältnissen nicht mehr gerecht. In letzter Zeit werden daher Ansätze diskutiert, die sich um ein Identitätsverständnis bemühen, das eher auf den nie abschließbaren, belastenden und stets riskanten Prozess der ‚Identitätsarbeit‘ zielt.“ (Eickelpasch /Rademacher 2004: 15) Schon Jürgen Habermas hatte in den 1970ern in Anlehnung an Krappmanns und Meads Identitätsbegriff auf den Zusammenhang von Identität, Gesellschaft und persönlichen Krisen aufmerksam gemacht: „Wir vermuten zwischen Sozialisationsmustern, typischen Verläufen der Adoleszenz, entsprechenden Lösungen der Adoleszenzkrise und Formen der Identität, die die Jugendlichen ausbilden, einen Zusammenhang, der tieferliegende politisch relevante Einstellungen erklären kann.“ (Habermas 1976: 63)³⁸ Bezüglich der aufgeführten Theorie der Desintegration bringt Richard Sennett das Dilemma der Identität in Zeiten des neoliberalen Postfordismus knapp auf den Punkt: „Generell betrifft Identität weniger die Frage, wer man ist, als: wohin man gehört.“ (Sennett 2005: 59)

Heitmeyer verdeutlicht, dass die Exklusionsproblematik nicht mehr lediglich auf Grund der monetären und generell ökonomischen Position, also nach Klassenlagen oder Schichten erfolge, sondern „der Bedeutungszuwachs der Integrationsproblematik [...] nun z.T. dazu [führt], dass von einem Paradigmenwechsel gesprochen wird, wonach nicht mehr die hierarchische gesellschaftliche Aufteilung von ‚oben‘ und ‚unten‘ die eigentlich gravierende sei, die gesellschaftlichen Zusammenhang zerstöre, sondern von ‚in‘ und ‚out‘.“ (1997c: 27)³⁹ Es komme dadurch zum „paradoxen Zwischenergebnis. Noch nie waren in der Entwicklung der modernen Gesellschaft die Integrationschancen so groß wie heute, gleichzeitig aber sind die Desintegrationsgefahren größer denn je. Der Grund hierfür ist, dass sich im Zuge des rapiden Wandels zahlreiche Integrationshemmnisse auflösen und zugleich neue verdichten.“ (1997c: 23)⁴⁰ Auch wenn die Individualisierungs- und Desintegrationsprozesse in ihren verschiedenen Dimensionen tendenziell alle Mitglieder der modernen Gesellschaft betreffen und damit klassen- und schichtenübergreifend seien, gibt Heitmeyer zu verstehen: „Individualisierung ist ein globaler gesellschaftlicher Prozess, der in seinen ambivalenten Charakteristika bei den Individuen in den verschiedenen sozialen Milieus unterschiedlich weit fortgeschritten ist.“ (1998: 410) Er wendet sich damit, wie beschrieben, gegen die Erklärung rechtsextremistischer Einstellung, die lediglich „von den Rändern der Gesellschaft“ kommen würden und

beschreibt, dass die Probleme aus der „angeblich so unauffälligen ‚Mitte‘ der Gesellschaft“ entstehen (1994: 36).

Wie erwähnt sind die Konfliktlinien der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung Anschlussstellen für rechtsextremistische Positionen und -rechtsextremistisches Denken. Dazu gehört vor allem durch die erfahrene Handlungsunsicherheit eine Gewissheitssuche, an die rechtsextremistische Konzepte mit ihren Vorurteilen und ihren Stabilitäts- und Identitätsversprechen anknüpfen. Des Weiteren sieht Heitmeyer in den Ohnmachtserfahrungen Tendenzen der Gewaltakzeptanz, „die rechtsextremistische Konzepte mit ihrem Postulat ‚Der Stärkere soll sich durchsetzen‘ legitimieren können.“ (1994: 47) Es gebe die Suche nach leistungsunabhängigen Zugehörigkeitsmöglichkeiten, die rechtsextremistische Konzepte vor allem mit nationaler Zugehörigkeit und Überlegenheitsangebot bieten würden. (ebd.) Heitmeyer verdeutlicht zusammenfassend: „Der Weg von Jugendlichen in das fremdenfeindliche oder rechtsextremistische Terrain verläuft also nicht in erster Linie über die Attraktivität von Parolen, die eine Ideologie der Ungleichheit und Ungleichwertigkeit betonen, um diese mit Gewalt durchzusetzen, sondern über Gewaltakzeptanz, die im Alltag entsteht und dann politisch legitimiert wird. Dies verweist nachdrücklich zuerst auf zentrale gesellschaftliche Strukturen und Sozialisationsmechanismen und nicht auf die politischen Ränder.“⁴¹ (ebd.) Hierbei ist hervorzuheben, „die dem Fremdenhass erst eine ‚sichere‘ Basis gebende Abwertung und die zur offensiven Bekämpfung von Fremden dienende, zumeist verdeckte Gewalt werden – so die leitende These – weder durch die vorherrschende Politik noch durch staatliche Institutionen hinreichend bearbeitet, um die Unversehrtheit von fremden Personen und Sachen zu gewährleisten.“⁴² (1994: 33)

Für die Analyse des anschließenden Falls ist es nun ratsam, Kategorien der Heitmeyerschen Desintegrationstheorie zur Verfügung zu stellen, waren die vorangegangenen Beschreibungen nicht analytisch scharf, sondern eher essayistisch allgemein gefasst. Heitmeyer möchte „als [interdisziplinäres] Kerntheorem zur Erklärung des Zuwachses von fremdenfeindlichen, gewaltakzeptierenden und rechtsextremistischen Orientierungen bzw. Handlungsweisen das Desintegrations-Theorem in den Mittelpunkt stellen. Die These lautet dementsprechend, dass wir bei der Erklärung auf soziale, berufliche und politische Desintegrationsprozesse achten müssen, die sowohl auf Erfahrungen als auch Antizipationen beruhen können.“ (1994: 45) Heitmeyer verdeutlicht, dass sich die Analyse „auf Grundmechanismen der hochindustrialisierten, durchkapitalisierten Gesellschaft konzentrieren [müsse]⁴³ (1994: 45), denn diese zeichne sich vor allem durch temporeiche ökonomische und technologische Modernisierungsprozesse aus, „die nicht den historischen Postulaten von ‚mehr Freiheit, mehr Gleichheit, mehr Brüderlichkeit‘ folgen, sondern einer anderen Dynamik, in

der die Individualisierungsprozesse neuen Widersprüchen und Gegenläufigkeiten ausgesetzt sind [...]“ (ebd.) Die ambivalenten Individualisierungsprozesse „drücken sich in zunehmenden sozialen, beruflichen und politischen Desintegrationsprozessen aus.“ (1994: 46) Hieraus resultierten Auflösungsprozesse von Beziehungen zu anderen Personen oder von Lebenszusammenhängen (Familie, Milieus), Auflösungsprozesse der faktischen Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen (Integration durch Arbeit, Beruf, Wahlbeteiligung) sowie Auflösungsprozesse der Verständigung über gemeinsame Wert- und Normvorstellungen (durch Pluralisierung von Lebensformen). Heitmeyer bezieht in seinem Desintegrationstheorem mehrere Ebenen der Desintegration ein: Auf der sozialstrukturellen Ebene werden Ungleichheitsphänomene, Differenzierungen von gesellschaftlichen Teilsystemen, Auflösungserscheinungen und -tendenzen der (bürgerlichen) Familie sowie von Milieus betrachtet. Hierbei geht es auch um die Frage nach Teilhabe an materiellen Gütern. Auf der sozialstrukturellen Ebene kann positionale Anerkennung gewonnen werden (oder eben nicht.) (1998: 56f.). Auf der institutionellen Ebene wird die abnehmende Partizipation, die Desintegration durch Arbeit und Beruf sowie/und die abnehmende Wahlbeteiligung betrachtet. Hier stehen Fragen und Empfinden von Gerechtigkeit im Vordergrund sowie die Möglichkeit nach dem Ausgleich divergierender Interessen. Auf der institutionellen Ebene kann moralische Anerkennung gewonnen werden (oder eben nicht). Auf der sozialen Ebene geht es um die Frage nach fehlender emotionaler Unterstützung und Abstiegsdrohungen, auf der personalen Ebene werden identitätsbetreffende Fragen wie Wertediffusion durch inkonsistente Erziehung, Vernachlässigung durch die Eltern u.ä. betrachtet. Hier geht es also um die Frage nach emotionalen Beziehungen, Sinnstiftungen und Fragen nach den Möglichkeiten der Selbstverwirklichung. Hier gibt es Chancen zur emotionalen Anerkennung. (1998: 60) Wichtig für Heitmeyer ist nun herauszustellen, „der Zusammenhang von solchen Auflösungsprozessen [als Anerkennungsdefizite] und Gewalt wird allerdings nur dort angenommen, wo Desintegration als Verlust von Zugehörigkeit, Teilnahmekancen oder Übereinstimmung erfahren und wahrgenommen wird.“ (1998: 60) Auf der sozialstrukturellen Ebene werden die Zugangschancen des Einzelnen durch die soziale Polarisierung vermindert. Der Druck, sich auf dem Arbeitsmarkt zu vermarkten, wächst allerdings parallel. Frustration steigt hierbei bei den Subjekten, die es nicht schaffen, sich erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Es führt zu Destabilisierungen von Paarbeziehungen, familiärer Desintegration und gefährdet so die Sozialisation und Erziehung der Kinder. In der institutionellen Dimension führt die Erfahrung der politischen Machtlosigkeit zu einem Rückzug aus öffentlichen und politischen Zusammenhängen, was zu einer individualistischen Weltauffassung führen kann, wodurch Werte wie Solidarität, Anerkennung und Fairness

zu verschwinden drohen. Moralische Anerkennung wird verloren.

4. Einstiegsprozess in den Rechtsextremismus – Ein Fallbeispiel

Vom Mitläufer zum Mediengestalter der NPD

Felix Gerhardt, Benjamin Menzel, Grit Thümmel

„Das folgende Porträt basiert auf einem Aussteiger-Gespräch, das die Seminar-Teilnehmenden in Soest führten. [...] Sven war fast sieben Jahre lang an der rechtsextremen Szene in Deutschland aktiv beteiligt. Während dieser Zeit bekleidete er Ämter in der „Nationaldemokratischen Partei Deutschlands“ (NPD) und deren Jugendorganisation „Junge Nationaldemokraten“ (JN). Kurz vor Beginn einer hauptberuflichen Anstellung in der Bundesparteientrale in Berlin stieg er Ende 2001 aus der Szene aus:

Sven wächst in Hessen auf. Der Vater ist Bundeswehroffizier, die Mutter Hausfrau. Im eher konservativen Elternhaus spielt Politik keine Rolle. Das Verhältnis zu seinen Eltern beschreibt er als eher distanziert und autoritär geprägt: „Es war eine Stimmung von Ungleichwertigkeit, Kinder sind Erwachsenen nicht gleichwertig.“ Als er mit zwölf Jahren durch Zufall erfährt, dass er adoptiert ist, entfernt er sich emotional von seinen Adoptiveltern und fühlt sich „ungewollt“. Im Jahr 1994 zieht Sven mit seinen Eltern um. Nach dem Abbruch der sozialen Kontakte auf Grund des Umzugs hat der damals 14-Jährige zuerst Probleme, sich in der neuen Umgebung einzuleben. In der Schule sieht er sich selbst als Außenseiter, knüpft dann aber Kontakt zu einem Gleichaltrigen mit ähnlichen Problemen und Interessen. In dieser Zeit kommt es zu ersten Berührungen mit rechtsorientierten Personen. Eine rechte Clique, deren Mitglieder teils wesentlich älter sind, imponiert ihm auf Grund des Gruppenzusammenhalts: „Ich hatte da ziemlich wenig Berührungängste, was – im Nachhinein betrachtet – sicherlich daran lag, dass ich so extrem auf der Suche war nach Anschluss [...], nach Anerkennung, Gewolltsein, Bestätigung, nach Identität und habe das da gefunden. Wären das keine Rechten gewesen, wäre das eine Gruppe von anderen Jugendlichen gewesen, die gesagt hätten, du bist ja nett, komm doch dazu, hätte ich halt da mitgemacht.“ Er verbringt die Nachmittage und Wochenenden mit dieser Gruppe an einem See. Es wird getrunken und Musik gehört: zunächst deutschsprachige Bands, später zunehmend englischsprachige Songs aus dem Ausland. Dabei habe das rechtsextreme Gedankengut eine sekundäre Rolle gespielt. Menschenverachtendes Gedankengut, auch in den Songs, nimmt er unreflektiert hin. „Man ist nicht vom einen auf den anderen Tag fest in der Ideologie drin, das ist ein Prozess, der kommt so langsam, es wird viel über Musik gemacht. Man hört die Musik und verinnerlicht das. Man zweifelt bestimmte Dinge

nicht an, das ist dann halt so. Man war rechts, man war Skinhead, man war gegen Ausländer, man hat Alkohol getrunken.“ Mit einer festen Ideologie hat Svens Einstieg in die rechtsextreme Szene anfangs noch nichts zu tun. Seine Eltern bekommen von den Kontakten zu der rechten Clique offenbar nichts mit, obwohl sich das äußere Erscheinungsbild ihres Sohnes langsam und merklich verändert: ein neuer Haarschnitt als ein radikaler Wechsel weg von der Langhaarfrisur, eine Bomberjacke, die er den Eltern als modisch verkauft, und die Bitte an den Vater, ihm Springerstiefel aus dem Bundeswehrbestand zu organisieren. Sich selbst und sein Verhalten zu „verkaufen“ fällt Sven leicht und wird ihm auch während seiner gesamten Karriere innerhalb der rechtsextremen Szene immer wieder zu Gute kommen. Stets findet er Ausreden, die sein Verhalten rechtfertigen. Erst das Aufhängen einer Reichsflagge lässt die Eltern aufmerksam werden. Doch die eindeutige, vielleicht wegweisende Reaktion bleibt aus. Eine Auseinandersetzung mit der Entwicklung ihres Sohnes seitens der Eltern findet nicht statt. Doch nicht nur das Elternhaus scheitert darin, dem 14-Jährigen Alternativen aufzuzeigen. Sven wird aus einer evangelischen Jugendgruppe ausgeschlossen, als die Gruppenleiter seine Veränderung wahrnehmen. So bröckeln nach und nach Svens letzte Alternativen außerhalb der Szene. Die Konsequenz ist zunehmende Isolation, und diese bekräftigt seine ohnehin selbsterklärte Opferrolle: keine emotionale Bindung zu seinen Eltern, in der Schule ein Außenseiter, aus der Jugendgruppe verbannt, die ganze Welt gegen sich. Da kommt das Gefühl der Kameradschaft und Zugehörigkeit in der rechten Clique gerade recht. So geht mit dem eigentlichen Eintritt in die rechtsextreme Szene auch der Abbruch anderer sozialer Kontakte einher. In der Schule wird er durch seine Lehrer in den Pausen von Mitschülern isoliert – zu seinem eigenen Schutz, denn die Angriffe auf ihn und die Prügeleien nehmen zu. Auf dem Weg nach Hause lauern ihm und seinen „Kameraden“ zeitweise bis zu 25 Jugendliche auf – „Kurden“ oder „Punks“, wie er sagt –, um ihn zu verprügeln. Die Reaktion der „Kameradschaft“ wiederum führt regelmäßig zu Massenschlägereien und Gewaltspiralen. Gruppendynamik führt zur Abhängigkeit. Nach dem Motto „jeder hilft jedem“ wird schnell der, der nicht mitzieht, zum Feigling und sogenannten „Kameradenschwein“. Während Gewalt in der Szene im Allgemeinen eine große Rolle spielt, sagt Sven, er habe versucht, sich im Hintergrund zu halten; doch „Kameradschaft“ verpflichtet. Auch Sven erhält Anzeigen wegen Körperverletzung, die jedoch größtenteils mangels Beweisen fallen gelassen werden. [...] Das Rumhängen am See und die Prügeleien werden bald langweilig. Gemeinsam mit einigen anderen Gruppenmitgliedern sucht er nach neuen Aufgaben. [...] Sven entscheidet sich für den Eintritt in die Organisation [der Jungen Nationaldemokraten]. Nach erfolgreicher Aufnahmeprüfung – die Jugendlichen müssen eine JN-Veranstaltung in ihrem Ort ausrichten – wird er mit 15 Jahren JN-Mitglied. [...] Durch seine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit für die Partei fällt er

knapp zwei Jahre später dem Landesvorstand der NPD auf. Er wird dort als Kandidat aufgestellt und in den Vorstand gewählt. Mit etwa 19 Jahren hat er sich in den Bundesvorstand der JN hochgearbeitet. [...] (Gerhardt u.a. 2009)

5. Beurteilung: Kann durch das gewählte Fallbeispiel die bestimmende Urteilskraft gefördert werden?

Generell ist adie Bearbeitung einer autobiographischen Erzählung eines Interviews (oder wie hier, die Zusammenfassung eines Interviews) mit einigen methodischen Schwierigkeiten belastet. Die größte Schwierigkeit wäre wohl hier der inhaltliche Wert, denn sowohl in autobiographischen Beschreibungen als auch qualitativen Interviews steht der Interpret vor dem Problem, dass die Wiedergaben zum einen stark subjektiv verzerrt sein könnten, zum anderen aber auch gewünschte Antworten wiedergeben werden. So fällt im gewählten Beispiel auf, dass der Interviewte immer wieder von dem Wunsch nach Anerkennung spricht und dass die politischen Einstellungen anfangs gar keine Rolle gespielt hätten. Die Wahl der Begriffe lässt auch auf die Kenntnis soziologischer Kategorien schließen, durch die der Interviewte sich sozusagen „rein waschen könnte“, um sich lediglich als Opfer der Gesellschaft bzw. seiner Lebensumstände zu präsentieren. („Anerkennung“, „Identität“, „Anschluss“, „ungewollt“ etc.) Dennoch lassen sich auf Grund der biographischen Schilderungen viele Punkte aufzeigen, die Heitmeyers Desintegrationstheorem stützen. Sven wächst in Hessen in einem „konservativen“ Elternhaus auf, in dem „Politik keine Rolle“ spielt. Das „Verhältnis zu den Eltern [sei] distanziert“. Hier zeigt sich, dass Sven wahrscheinlich wenig bis keine Anerkennung von den Eltern erfahren hat und sich nicht in der Familie aufgehoben und integriert fühlte. Er fühlte sich ihr gegenüber distanziert, also desintegriert. Diese Punkte liegen alle auf der personalen Ebene nach Heitmeyers Theorie, weil Sven noch zu jung war, um bspw. Desintegrationsprozesse in der Arbeitswelt zu erfahren (sozialstrukturelle Ebene). Sven erwähnt selber, dass er ein Gefühl der „Ungleichwertigkeit“ hatte, da ihm vermittelt wurde, „Kinder sind Erwachsenen nicht gleichwertig“. Als er dann noch erfährt, dass er adoptiert wurde, fühlt er sich erst recht desintegriert und abgelehnt in seiner Persönlichkeit, da die richtigen biologischen Eltern ihn vermutlich abgegeben und damit ausgestoßen haben. Aufgrund des Umzugs wird das Desintegrationsempfinden auch noch durch einen lokalen Ortswechsel verstärkt. Hierdurch gab es einen „Abbruch der sozialen Kontakte“. Sven beschreibt, er hatte Probleme, sich in der neuen Umgebung einzuleben, in der Schule war er Außenseiter. Erst Jugendliche mit ähnlichen Problemen haben sich seiner angenommen bzw. haben ihn in ihre Clique aufgenommen. So fühlte er sich in der „rechten“ Clique dazugehörig und hat von ihr zum ersten Mal wirkliche Anerkennung erfahren (zumindest seinen auto-

biographischen Beschreibungen nach). Das Gefühl der Anerkennung und Gruppenzugehörigkeit, der „Identität“, lässt darauf schließen, dass er sich nun „integriert“ fühlte, was wiederum Heitmeyers Erklärung der Organisation in rechtsextremistischen Vereinigungen stützt. Interessant ist auch, dass Sven selber betont, die letzte alternative Gruppierung, bei der er sich hätte Anerkennung und ein Zugehörigkeitsgefühl hätte besorgen können, war die „Evangelische Jugendgruppe“, die ihn aber ausschloss, so dass ihm lediglich die rechte Clique zur Identitätsstiftung und Anerkennungsgewinnung blieb. Sven betont, dass die politischen, fremdenfeindlichen Überzeugungen zu dem Zeitpunkt immer noch keine Rolle gespielt hätten. Alles in allem dient dieses Fallbeispiel m.E. (trotz der erwähnten Skepsis) hervorragend und lebensweltnah dazu, SchülerInnen Heitmeyers Desintegrationstheorie bearbeiten zu lassen und die bestimmende Urteilskraft zu stärken, indem das Fallbeispiel unter Heitmeyers Theorie subsumiert wird. In einem weiteren Schritt kann das Fallbeispiel auch gewinnbringend dafür verwendet werden, um generell pädagogische Handlungsmöglichkeiten der Rechtsextremismusprävention durch Sozialisations- und Erziehungsprozesse zu debattieren.

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1972a): Gesellschaft, in: ders.: Soziologische Schriften I, Frankfurt.
- Adorno, Theodor W. (1972b): Soziologie und empirische Forschung, in: ders.: Soziologische Schriften I, Frankfurt.
- Adorno, Theodor W. (2001): Minima Moralia, Frankfurt.
- Beyer, Klaus (1997): Der Einsatz von Fallstudien, in: ders.: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht II, Baltmannsweiler.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Modern, Frankfurt.
- Beck, Ulrich (1994): Jenseits von Stand und Klasse?, in: ders. (Hg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt.
- Bischoff, Joachim (2002): Unsere Klassengesellschaft. Verdeckte und offene Strukturen sozialer Ungleichheit, Hamburg.
- Boltanski, Luc u. Ève Chiapello (2013): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz.
- Böckler-Impuls: Zwei Jahrzehnte Flexibilisierung: Ein Drittel arbeitet atypisch, 17/2012.
- Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung, München.
- Buck, Günther (1967): Lernen und Erfahrung, Stuttgart.
- Bauman, Zygmunt (2003): Flüchtige Moderne, Frankfurt.
- Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, München.
- Butterwegge, Christoph (2002): Rechtsextremismus, Freiburg.
- Claussen, Detlev (2005): Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus, Frankfurt.
- Decker, Oliver u.a. (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, Bonn.
- Dietrich, Ben (1999): Klassenfragmentierung im Postfordismus, Münster.
- Dörre, Klaus (2006): Prekäre Arbeit und soziale Desintegration, in: Apuz, Nr. 40/41/2006, Integration – Desintegration, Bonn.
- Ehrenberg, Alain (2015): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart, Frankfurt a.M.
- Eickelpasch, Rolf u. Claudia Rademacher (2004): Identität, Bielefeld.
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt.
- Habermas, Jürgen (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität, in: ders.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt.
- Heitmeyer, Wilhelm (1994): Das Desintegrations-Theorem. Ein Erklärungsansatz zu fremdenfeindlich motivierter, rechtsextremistischer Gewalt und zur Lähmung gesellschaftlicher Institutionen, in: ders. (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus, Frankfurt.
- Heitmeyer, Wilhelm (2004): Kontrollverlust. Zur Zukunft der Gewalt, in: ders. (Hg.): Gewalt. Entwicklung, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt.
- Heitmeyer, Wilhelm u.a. (1997a): Anomie in der modernen Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Kritik eines klassischen Ansatzes soziologischer Analyse, in: ders. (Hg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander?, Frankfurt.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997b): Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethnisch-kulturelle Konflikte, in: ders. (Hg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander?, Frankfurt.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997c): Gibt es eine Radikalisierung des Integrationsproblems?, in: ders. (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen?, Frankfurt.
- Heitmeyer, Wilhelm (1998): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, München.
- Heitmeyer, Wilhelm (1989): Rechtsextremistische Orientierung bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim.
- Heitmeyer, Wilhelm (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem unsicheren Jahrzehnt, in: ders. (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 10, Berlin.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1949): Phänomenologie des Geistes, Leipzig.
- Honneth, Axel (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie, Frankfurt.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisations-theorie, Weinheim.
- Hurrelmann, Klaus u. Gudrun Quenzel (2012): Lebensphase Jugend, Weinheim.
- Hirsch, Joachim u. Roland Roth (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Postfordismus, Hamburg.
- Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt a.M.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen.
- Gerhardt, Felix u.a. (2009): Vom Mitläufer zum Mediengestalter der NPD, in: Koch, Rheinhard u. Thomas Pfeiffer (Hg.): Ein- & Ausstiegsprozesse von Rechtsextremisten, Braunschweig.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin.

- Sennett, Richard (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin.
- Stöss, Richard (2007): Rechtsextremismus im Wandel, Berlin.
- Priester, Karin (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte, Leipzig.
- Grimm, Natalie (2013): Statusinkonsistenz revisited! Prekarisierungsprozesse und soziale Positionierung, in: WSI-Mitteilungen, 2/2013.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Basel.
- Grammes, Tilmann (2005): Exemplarisches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung – Schwalbach.
- Pelizzari, Alessandro (2004): Prekarisierte Lebenswelten. Arbeitsmarktlche Polarisierung und veränderte Sozialstaatlichkeit, in: Beerhorst, Joachim u.a. (Hg.): Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt.
- Laska, Peter (2001): Die Fallanalyse im Pädagogikunterricht, in: Gesper, Gunter u.a. (Hg.): Methoden im Pädagogikunterricht – gemeinsames Werkzeug von Lehrern und Schülern, Baltmannsweiler.

Anmerkungen

- 1 vgl. bspw. für die Politikdidaktik: Grammes, Tilmann (2005): Exemplarisches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.) Handbuch politische Bildung, Schwalbach. Oskar Negts Desiderat des exemplarischen Lernens hatte vor allem auf die Politik-Didaktik einen großen Einfluss. Er konstatiert in seiner Schrift Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen von 1971, „in der Arbeiterbildung nur durch eine soziologisch vermittelte exemplarische Erziehung auch politisch wirksam [zu bilden].“ (1971: 19) Negt verdeutlicht, „Wenn das exemplarische Lernen als eine alternative Konzeption zu den bisherigen Formen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit vorgeschlagen wird, so entspringt das nicht zuletzt der Erfahrung, dass eine von soziologischen und politischen Bildungsprozessen abgetrennte Informationsvermittlung die bestehenden Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft ebenso wie die arbeitsteilig verdinglichte bürokratische Rationalität der Gewerkschaftsorganisation zementiert.“ (1971: 29) Er behauptet: „Wird der einzelne ‚Fall‘ jedoch nicht exemplarisch entfaltet, sondern als Beispiel für andere Fälle behandelt, so verliert er jeden Bildungswert, derartige Fallstudien bestätigen und verstärken lediglich das verdinglichte Denken, das die gesellschaftlichen Zusammenhänge in ein Universum von bloßen Fällen und Tatsachen auflöst.“ (1971: 31) Noch 30 Jahre später hält Negt am Prinzip des exemplarischen Lernens fest, gegen idealistische sowie marxistische (Lern-)Theorien mit Fokussierung auf die Kategorie der Totalität (oder des Allgemeinen): „Der Primat des Allgemeinen vor dem Besonderen, in der Dialektik Hegels ebenso selbstverständlich wie in der materialistischen Dialektik von Marx und Engels, dieser Primat ist zerbrochen. Wenn wir heute dialektisch zu denken beginnen, müssen wir das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem neu bestimmen, und zwar so, dass vom Besonderen auszugehen ist und aus dem Besonderen heraus das Allgemeine entwickelt wird. [...] Die Notwendigkeit exemplarischen Lernens wird bestätigt und radikalisiert.“ (Negt 2010: 259)
- 2 Während es bei Günther Buck, wie später zu sehen sein wird, darum geht, seinem hermeneutischen Wissenschaftsverständnis nach, die Theorie bzw. die „Situation“ zu verstehen.
- 3 Beyer konstatiert: „Aufgabe einer Fallstudie muss es sein, die eine Fallstudie konstituierenden Fragen unter möglichst vielen Kategorien zu beantworten, das heißt: sie mithilfe divergierendes Denkens als unterschiedliche ‚Fälle von...‘ zu begreifen zu suchen.“ (1997: 116) An anderer Stelle verdeutlicht er den letzten vorletzten Schritt der Fallstudie: „Im Nächsten Schritt kann nun nach Theorien (z.B. Gruppentheorien, Rollentheorien, Lerntheorien) gefragt werden, die genaueren Aufschluss über das kategorisierte Verhalten geben. Diese Theorien können auf Erklärungs- und Handlungsmöglichkeiten hin befragt werden.“ (1997: 120f.)
- 4 Buck sieht seine Aufgabe selber wie folgt: „Was also in der Literatur immer noch fehlt, ist erstens eine Logik und zweitens eine Praxis des Exemplarischen, die dem Lehrer jeder Art zur Schärfung seiner Begriffe und zur Belebung seiner pragmatischen Phantasie dienen. [...] [Buck versucht die] Logik des Exemplarischen zu skizzieren, – eine Logik, die hermeneutisch ist [...]“. (1981: 199)
- 5 An dieser Stelle erinnert der Vorwurf Bucks an Hegels bekanntes Diktum aus der Phänomenologie des Geistes: „Das Bekannte ist darum, weil es bekannt ist, nicht erkannt.“ (Hegel 1949: 28) Auch Adorno schloss an Hegel gegen die positivistische Wissenschaft an: „Theorie will benennen, was insgeheim das Getriebe zusammenhält.“ (Adorno 1972b: 196)
- 6 „Bildung konstruiert sich primär als ein geordneter Zusammenhang von Handlungen, zu denen vor allem auch Handlungen der Erkenntnis (Wissenschaften) gehören.“ (1981: 22) Buck versteht Bildung als im „Wesen nichts [anderes seiend] als Verständigung der Handelnden mit sich selbst über sich selbst.“ (1981: 36)
- 7 Hierbei wendet sich Buck gegen die Bildhauermetapher eines zu bearbeitenden Subjekts, damit es in die Gesellschaft passt, wenn der zu erzielende Zeitpunkt gekommen ist. Dieselbe Art von Bildhauermetapher lastet auch der älteren Sozialisationstheorie der Soziologie an, in der bspw. Emile Durkheim noch von Sozialisation als „Vergesellschaftung der menschlichen Natur“ ausging.
- 8 Buck verdeutlicht, „die Umgangssprache kennt keinen von den besonderen Verwendungsbeispielen eines Wortes abgelösten Begriff, auf den das Wort als Terminus eigentlich verwiese. Im normalen Sprachgebrauch haben wir keine von den Verwendungsbeispielen des Wortes abgelöste ideale Einheit der Bedeutung vorstellig, um ihr die sprachlich artikulierten Situationen als Fälle zu subsumieren!“ (1981: 105)
- 9 „Exemplarisches Lehren und Lernen war und ist selbst ein Reformkonzept, dessen theoretische und praktische Intentionen und Möglichkeiten im Hinblick auf Lehrplangestaltung und Schulpraxis bis zum Ende der 60er Jahre noch nicht entfernt ausgeschöpft war.“ (Klafki 1996: 142)
- 10 Buck verdeutlicht hierbei: „Fälle sind so nie wahrhaft ‚besondere‘, sondern gleichgültige, beliebige austauschbare Fälle desselben Sachverhalts. Für ihre Konstitution ist die Eliminierung alles Besonderen, alles Situativen entscheidend. Naturwissenschaft und in ihrem Gefolge empirische Sozialwissenschaft, sofern sie Gesetzwissenschaft sein will, lassen keinen Raum für besondere Situationen.“ (1981: 98)
- 11 Im heutigen Duktus der modernen Didaktik würde dies den aus der Ökonomie entnommenen Begriffen „Methoden- und Sachkompetenz“ zuzuordnen sein.
- 12 Dies wäre auf die umliegenden anderen europäischen Länder ebenfalls zu beziehen.
- 13 Ein enormes Defizit in den Schulbüchern des Politikunterrichts ist vor allem, dass hier Rechtsextremismus und Linksextremismus mehr oder weniger in einen Topf geraten und einer vermeintlichen demokratischen und moralisch-integren Mitte gegenübergestellt werden. Vgl. (Butterwegge 2002: 19ff.); „Fehler im System“, taz vom 4.11.2014.
- 14 Dies zeigt sich bspw. an Themenformulierungen in vielen Politik-Schulbüchern wie „Extrem gegen das System. Links- und Rechtsextremismus in der BRD“. In aller Konsequenz spiegelt sich hier die Extremismustheorie konservativer Politologen, Denker und Politiker wider, die vor allem durch den Einfluss von Hannah Arendts Buch Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft von 1951 verbreitet wurde.
- 15 Wilhelm Heitmeyer konstatiert, „Menschenfeindlichkeit wird erkennbar in der Betonung von Ungleichwertigkeit und der Verletzung von Integrität, wie sie in öffentlichen Aussagen von Repräsentanten sozialer Eliten, die vornehmlich über die Medien vermittelt werden, formuliert, in Institutionen oder öffentlichen Räumen artikuliert bzw. in privaten Kreisen [...] reproduziert werden.“ (2012: 15f.)
- 16 Oliver Decker verdeutlicht, „die Aufgabe war es, [...] im Anschluss an die Formulierung ‚Extremismus der Mitte‘ von Lipset den Rechtsextremismus als Problem der Mitte zu untersuchen. [...] Knapp 16 % der Ostdeutschen [und 7% der Westdeutschen] ha-

- ben ein geschlossenes rechtsextrêmes Weltbild. Das ist der höchste bisher gemessene Wert in den ‚Mitte-Studien‘, und die gegenwärtige Tendenz ist steigend.“ (2012: 113f.) Heitmeyer versucht zu zeigen, dass „all diese Phänomene [...] Ausdruck einer Entscheidung“ sind. (2012: 19) „Zu diesen Reaktionsmustern gehören etwa [...] kollektive Schuldzuschreibungen in Form eines ‚Umleitens‘ von Verantwortungszuschreibungen auf andere Gruppen.“ (2012: 22)
- 17 „Da schwellt etwas im Lande“, taz vom 3.3.2014
- 18 „Der rassistische Blick“, taz vom 5.11.2104
- 19 Der in meinen Augen wichtige Punkt, der für die politische Bildungsarbeit gegen rechtes Denken unbedingt hervorzuheben ist, ist der, dass „die Ausländerfeindlichkeit [...] nicht etwa da besonders hoch [ist], wo sich unterschiedliche Bevölkerungsgruppen täglich begegnen, sondern dort, wo kaum Migrantinnen und Migranten wohnen.“ (Decker 2012: 115) Hierbei wird deutlich, dass es um bloße Vermutungen und Vorurteile bei Fremdenfeindlichkeit geht, da mit „dem Fremden“ kein persönlicher Kontakt erfolgt. Bezogen auf den Antisemitismus (der hier durch Islamophobie ersetzt werden könnte) sagte bereits Adorno treffend: „Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden.“ (2001: 200)
- 20 „In das Zentrum des gesellschaftlichen Konflikts rücken die Juden erst mit der Entfaltung der Zirkulation und warenfetischistischen Identifizierung von Geldmacht, Kapitalismus und Judentum. Der moderne Antisemit setzt Judentum und Kapitalismus gleich.“ (Claussen 2005: 172)
- 21 Der postmoderne Soziologe Zygmunt Bauman kommt in seiner Analyse der Gegenwartsgesellschaft zu ähnlichen Schlüssen wie Beck: „Wir sind die Erben einer individualisierten, privatisierten Version der Moderne. Wir müssen das soziale Gewerbe in Heimarbeit und in eigener Verantwortung selbst herstellen. Jeder für sich.“ (2003: 14) Er betont den Fokus, den die gegenwärtige Gesellschaft auf die Individualisierung legt: „Risiken und Widersprüche werden nach wie vor sozial produziert; lediglich zu ihrer Bearbeitung wird man individuell genötigt.“ (2003: 46) Bauman beschreibt die Gegenwart als „Flüchtige Moderne“, die Menschen „leben in einer Welt allgemeiner Flexibilität, unter Bedingungen akuter und auswegloser Unsicherheit, die alle Aspekte des individuellen Lebens durchdringt – die Sicherung des Lebensunterhalts ebenso wie die Suche nach Partnern [...]“ (2003: 160) Er verdeutlicht, dass die Prozesse als primär durch die Regulierung des Arbeitsmarktes begründet zu verstehen sind: „Und so findet die von den Dirigenten des Arbeitsmarktes bewusst geförderte ‚Prekariisierung‘ ihre (verstärkende) Unterstützung in der Politik des Alltags, sei sie nun absichtlich gestaltet oder aufgezwungen. Beide steuern auf dasselbe Ziel zu: die Schwächung, den Zerfall und den Abbau menschlicher Bindungen, Gemeinschaften und Partnerschaften.“ (2003: 192)
- 22 Adorno erkannte schon 1965: „Der Vergesellschaftungsprozess vollzieht sich nicht jenseits der Konflikte und Antagonismen oder trotz ihrer. Sein Medium sind die Antagonismen selbst, welche gleichzeitig die Gesellschaft zerreißt. Im gesellschaftlichen Tauschverhältnis als solchem wird der Antagonismus gesetzt und reproduziert, der organisierte Gesellschaft jeden Tag mit der totalen Katastrophe auslöschen könnte.“ (1972a: S. 14f.) Er konstatiert: „Alle Gesellschaft ist noch Klassengesellschaft wie in den Zeiten, da deren Begriff aufkam [...]“. Obwohl die Prognose der Verelendung über eine lange Periode hin nicht sich bewahrheitete, ist das Verschwinden der Klasse Epiphänomen. In den hochkapitalistischen Ländern mag das subjektive Klassenbewusstsein abgeschwächt werden, das in Amerika stets fehlte.“ (1972a: 15) „Subjektiv verschleiert, wächst objektiv der Klassenunterschied vermöge der unaufhaltsam fortschreitenden Konzentration des Kapitals an.“ (1972a: 15) Adorno kann damit als früher Begründer der Individualisierungsthese gelten: „Jeder fast kann an sich erfahren, dass er seine gesellschaftliche Existenz kaum mehr aus eigener Initiative bestimmt, sondern nach Lücken, offenen Stellen, ‚jobs‘ suchen muss, die ihm den Unterhalt gewähren, ohne Rücksicht auf das, was ihm als seine eigene menschliche Bestimmung vor Augen steht, wenn anders er von einer solchen noch etwas ahnt.“ (1972a: 16)
- 23 Auch die Subjekte die Arbeit haben, werden vom „Neue[n] Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello) erfasst, indem das Maß der persönlichen Autonomie am Arbeitsplatz erheblich zugenommen hat und die Arbeitssubjekte sich nun als Ich-AG selber vermarkten müssen. Hierbei werden emanzipatorische Begriffe der 68er für die postfordistischen Herrschaftsverhältnisse in der Arbeitswelt umgedeutet, um die Fremdsteuerung der fordistischen Ära in die Subjekte selbst zu legen, um Selbststeuerung zu ermöglichen. (Boltanski/Chiapello 2013: 143f.) Alain Ehrenberg sieht hierdurch den Anstieg der Depression in den modernen westlichen Gesellschaft begründet: „Die Depression zeigt uns die aktuelle Erfahrung der Person, denn sie ist die Krankheit einer Gesellschaft, deren Verhaltensnorm nicht mehr auf Schuld und Disziplin gründet, sondern auf Verantwortung und Initiative. Gestern verlangten die sozialen Regeln Konformismus im Denken, wenn nicht Automatismen im Verhalten; heute fordern sie Initiative und mentale Fähigkeiten.“ (2015: 31)
- 24 Zur generellen Einordnung Becks Thesen der Auflösung der subjektiven Klassenstrukturen in die Diskussion über soziale Ungleichheit vgl. Dietrich (1999). Ben Dietrich wirft Beck jedoch vor, obwohl er richtige Fragen auf der Grundlage eines adäquaten Ansatzes gestellt habe, indem er seine „Untersuchungen auf der kapitalistischen Verwertungs-dynamik“ aufgebaut habe, bleiben Antworten in Bezug auf den strukturellen Rahmen von gesellschaftlichen Formierungsprozessen unzureichend. Hierbei meint er die generelle Umwandlung von Arbeitsverhältnissen und -organisation im Zuge des Übergangs von der fordistischen zur postfordistischen Regulierungsweise. (1999: 25) Auch Joachim Bischoff kritisiert Becks Theorie dahingehend (und falsch), dass sie „einen Kapitalismus ohne Klassen“ postulieren würde (2002: 10). „Für Ulrich Beck etwa ist der Begriff der Klassengesellschaft eine ‚Zombie-Kategorie‘, mit der man die Phänomene der so genannten Zweiten Moderne nicht mehr adäquat beschreiben und erklären könne.“ (ebd.) Bestimmend sei für Beck „nicht mehr das Klassenverhältnis von Kapital und Arbeit, sondern eher die angeblich egalisierende Wirkung der Risiken, die mit den Prozessen der Modernisierung verbunden seien.“ (2002: 11)
- 25 Der eigentliche Grund für die Individualisierungsthese liege auch für Beck und Heitmeyer in der (Nicht-)Regulierung des Arbeitsmarktes. Im Zuge des Übergangs von der fordistischen, keynesianisch geprägten Ära des Sozialstaates zur postfordistischen Regulierungsweise des neoliberalen Staates, in dem die Subjekte sich selber vermarkten müssen, liegt der Grund für die Individualisierungsthese vieler SozialwissenschaftlerInnen. Beck und auch Heitmeyer verdeutlichen dies aber analytisch nicht wirklich. (vgl. dazu Hirsch/Roth 1986). Der Soziologe Richard Sennet bringt das Dilemma des heutigen Menschen in der westlichen Gesellschaft jedoch auf den Begriff der Flexibilität: „Heute wird der Begriff ‚flexibler Kapitalismus‘ zunehmend gebraucht, um ein System zu beschreiben, das mehr ist als eine bloße Mutation eines alten Themas. Die Betonung liegt auf der Flexibilität. Starre Formen der Bürokratie stehen unter Beschuss, ebenso die Übel blinder Routine. Von den Arbeitnehmern wird verlangt, sich flexibler zu verhalten, offen für kurzfristige Veränderungen zu sein, ständige Risiken einzugehen und weniger abhängig von Regeln und förmlichen Prozeduren zu werden.“ (1998: 10) Die Individualisierung in der Gesellschaft reproduziere sich in der Arbeitsorganisation durch die Betonung der Flexibilisierung von Arbeitsorganisation und -verhältnissen. Sennet verdeutlicht: „Im modernen Gebrauch des Wortes ‚Flexibilität‘ verbirgt sich ein Machtssystem. Es besteht aus drei Elementen: dem diskontinuierlichen Umbau von Institutionen, der flexiblen Spezialisierung der Produktion und der Konzentration der Macht ohne Zentralisierung.“ (1998:59) „Eckpfeiler des modernen Managements ist der Glaube, lockere Netzwerke seien offener für grundlegende Umstrukturierungen als die pyramidalen Hierarchien, welche die Ford-Ära bestimmten.“ (1998: 60) Daher komme es dazu: „Das Scheitern ist nicht länger nur eine Aussicht der sehr Armen und Unterprivilegierten; es ist auch zu einem häufigen Phänomen im Leben auch der Mittelschicht geworden. Die schrumpfende Größe der Elite macht die Lebensleistungen immer schwieriger. Der Markt, auf dem der Gewinner alles bekommt, wird von einer Konkurrenz beherrscht, die eine große Zahl von Verlierern erzwingt. Betriebsverschlingungen und Umstrukturierungen setzen die Mittelschicht plötzlich Katastrophen aus, die im früheren Kapitalismus sehr viel stärker auf die Arbeiterklasse begrenzt waren.“ (1998: 159f.)
- 26 Die gegenwärtige Vergesellschaftung durch Arbeit „äußert sich darin, dass immer mehr Individuen aus den stabilisierten Zonen

- des geregelten Lohnarbeitsverhältnisses herausfallen: Die Sozialwissenschaft registriert das Wiederauftreten albekannter Phänomene der Industriegesellschaft (Armut, Klassenspaltung) und aber auch Spaltungen, die nicht ohne weiteres in die traditionelle Klassen- und Schichtungsstruktur zu passen scheinen. „Oben ergreift die wirtschaftlich dominierende Klasse die politische Initiative, um im Namen der so genannten Globalisierung die Resultate des Klassenkompromisses der Nachkriegsjahrzehnte außer Kraft zu setzen.“ Unten entsteht eine in sich uneinheitliche Gruppe der am Arbeitsmarkt Marginalisierten: Langzeitarbeitslose, Sozialhilfeempfänger, Opfer des industriellen Strukturwandels, Arbeit suchende Jugendliche, Beschäftigte im Tieflohnsektor und in prekären Arbeitsverhältnissen, (Working Poor). Dazwischen breitet sich ein Graubereich aus, in dem immer mehr Menschen irgendwann die Erfahrung kurzzeitiger, periodischer Arbeitslosigkeit und Armut machen.“ (Pelizzari 2004: 266f.) Dabei führen Prekarisierungsprozesse und die Neujustierung der sozialen Sicherungssysteme „zu komplexeren sozialstrukturellen Verhältnissen. Herangewachsen sind Beschäftigtengruppen, die zwischen Erwerbsarbeit und staatlicher Grundsicherung hin und her pendeln oder aufstockende Sozialleistungen aufgrund geringer Einkünfte beziehen. Erwerbsarbeit hat für viele ihre gesellschaftliche Integrationskraft und ihre Funktion der sozialen Positionierung eingebüßt. Im Verlauf einzelner Biografien nehmen Statusstürzen über alle Lebensphasen hinweg zu.“ (Grimm 2013: 89) Die Hans-Böckler-Stiftung drückt es folgendermaßen in Zahlen aus: „Im vergangenen Jahr [2011] gab es 7,4 Millionen Minijobber – im Vergleich zu 5,5 Millionen 2003. Immer mehr Arbeitnehmer übten eine geringfügige Beschäftigung als Zusatzverdienst aus, mittlerweile sei jeder dritte Minijob eine Nebentätigkeit, schreiben die Autoren. Als mögliche Ursache nennen sie die verhaltene Lohnentwicklung der letzten Jahre: „Denkbar ist, dass immer mehr Beschäftigte einen zweiten Job aufnehmen, um ihre Einkommen zu stabilisieren oder zu steigern.“ Für diese Annahme spreche das vergleichsweise geringe Bruttoeinkommen der Beschäftigten mit Nebenjob, die im Schnitt fast 350 Euro weniger verdienen als Arbeitnehmer ohne Nebentätigkeit.“ (Böckler-Impuls 2012)
- 27 Heitmeyer konstatiert, dass es verkürzt ist und oft auch zu falschen Erklärungsmustern komme, wenn rechtsextreme Einstellungen ausschließlich aus 1. dem historischen Blickwinkel (Fragen der Kontinuität), 2. der ökonomischen Perspektive (Fragen materieller, statusbezogener Änderungen), 3. der politischen Dimension (Entfremdungsprozesse vom politischen System, den Parteien) betrachtet würden. (1994: 44) Demgegenüber „betont die gesellschaftsbezogene Fragestellung Modernisierungsprozesse und die Folgen für soziale Milieus und individuelle Platzierungen“ (1994: 44) zusammen mit sozialpsychologischen Blickwinkeln (analysiert Verarbeitungsprozesse und Orientierungen) (1994: 44). Heitmeyer verdeutlicht: „Diese Betrachtungsweisen liegen analytisch auf unterschiedlichen Dimensionen. Es müssen Zeitdimensionen [...], Strukturdimensionen [...] und psycho-soziale Dimensionen [...] zusammenfließen, um einerseits die Entstehung von Alltagsorientierungen und andererseits die Gruppierungs- und Politisierungsprozesse von subkulturellen Aktivitäten und politisch konfessionellem Verhalten sowie die Ideologieproduktion und ihre massenmediale Vermittlung zu erklären.“ (1994: 44)
- 28 Heitmeyer versteht in seiner Langzeitbeobachtung der deutschen Gesellschaft von 2001-2011 unter „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ Minderwertigkeitsbehauptungen wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Behindertenabwertung, Obdachlosenabwertung, Homophobie, Sexismus, Etabliertenvorrechte, Islamophobie, Antisemitismus. „Menschenfeindlichkeit wird erkennbar in der Betonung von Ungleichwertigkeit und der Verletzung von Integrität, wie sie in öffentlichen Aussagen von Repräsentanten sozialer Eliten [...] vermittelt werden.“ (2012: 15) In der Auswertung der Umfragen zeigt er bspw., „dass aktuell fast 53 Prozent der Befragten [2000 Personen] Probleme damit hätten, in eine Gegend zu ziehen, in der viele Muslime leben, im Vergleich zu 2004 ein Anstieg um sechs Prozent.“ (2012: 20) Bezüglich sozialdarwinistischer Einstellungen konstatiert er: „Im Jahr 2011 sind fast 37 Prozent der Befragten der Auffassung, bestimmte soziale Gruppen seien nützlicher als andere, und fast dreißig Prozent finden, dass eine Gesellschaft sich Menschen, die wenig nützlich sind, nicht leisten kann.“ (2012: 21) Neben der allgemeinen Entwicklung der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes und der sozialen Sicherung
- sieht er weitere Kennzeichen des „Jahrzehnts der Entsicherung“. Vor allem Ereignisse wie der 11. September 2001, Hartz IV 2005 sowie 2008 die Finanz-, Wirtschafts- und daraus resultierende Schuldenkrise nennt er hier. (ebd.)
- 29 Axel Honneth sieht die „Pathologien des Sozialen“ darin, dass es einen Rückgang von „Anerkennungsverhältnissen“ gebe, was er auf den Begriff der „Verdinglichung“ sozialer Beziehungen bringt: „Gegenüber anderen Menschen meint Verdinglichung, deren vorgängige Anerkennung aus dem Blick zu verlieren, gegenüber der objektiven Welt bedeutet Verdinglichung hingegen, die Vielfalt ihrer Bedeutsamkeit für jene vorgängig anerkannten Anderen aus dem Blick zu verlieren.“ (2005: 78) Rahel Jaeggi deutet es ähnlich und verwendet dazu den klassischen Begriff der „Entfremdung“ aus der Sozialphilosophie: „Die Rede von Entfremdung charakterisiert weiterhin die Herauslösung aus sozialen Zusammenhängen.“ (2005: 21) Hierbei bedeutet Entfremdung die „Indifferenz und Entzweiung, Machtlosigkeit und Beziehungslosigkeit sich selbst und einer als gleichgültig und fremd erfahrenen Welt gegenüber. Entfremdung ist das Unvermögen, sich zu anderen Menschen, zu Dingen, zu gesellschaftlichen Institutionen und damit auch [...] zu sich selbst in Beziehung zu setzen. Eine entfremdete Welt präsentiert sich dem Individuum als sinn- und bedeutungslos, erstarrt und verarmt, als eine Welt, die nicht ‚die seine‘ ist, in der es nicht ‚zu Hause‘ ist oder auf die es keinen Einfluss nehmen kann.“ (2005: 20)
- 30 „Anomie bedeutet [...] die Diskrepanz zwischen den spezifischen Zielsetzungen von Personen/Bevölkerungsgruppen und den spezifischen Begrenzungen des Funktionssystems, auf das sich die Ziele richten. Die Folgen dieses Anomiedrucks beziehen sich nicht mehr nur auf die Verletzung von (rechtlichen) Normen im Sinne abweichenden Verhaltens, sondern müssen die gesamte Bandbreite möglicher Reaktionen einschließen, die im Zusammenhang vorenthaltener Partizipationschancen stehen: z.B. rigides Karriereverhalten, Fremdenfeindlichkeit, psychosomatische Krankheiten, Gewalt etc.“ (Heitmeyer 1997a: 56) „Anomie bedeutet nach unserem Verständnis eine Disbalance eingespielter Verhältnisse zwischen den relativen Aspirationsniveaus gesellschaftlicher Teilgruppen und den darauf eingepassten Zugangsregelungen und Realisierungsmöglichkeiten verschiedener gesellschaftlicher Funktionsbereiche.“ (Heitmeyer 1997a: 57)
- 31 „Fremdenfeindlichkeit wird vor diesem Hintergrund nicht vorrangig als ein Persönlichkeitsmerkmal, sondern als eine soziale und politische ‚Strömungsgröße‘ begriffen, deren Anschwellen und Abebben politisch beeinflussbar sind, mithin auch durch das Agieren gesellschaftlicher Gruppen sowie staatlicher Instanzen und deren Definition von Gewalt bestimmt sind.“ (Heitmeyer 1994: 32)
- 32 Heitmeyer verdeutlicht, dass Gewalt nicht nur durch Gruppenprozesse ausgeübt wird, sondern auch individuell entladend ist: Er konstatiert, „dass insbesondere Amokläufer die Kontrolle über ihr eigenes Leben verloren haben. Dabei erscheinen vor allen zerfallene Anerkennungsverhältnisse von besonderer Bedeutung. Anzeichen dafür gibt es z.B. im Erfurter Amoklauf des Robert Steinhäuser. Sowohl die Schule mit ihrer Anerkennungsquelle ‚Leitung‘ versiegt, ebenso die Anerkennungsquelle ‚Liebe‘ in der Familie und auch die Anerkennungsquelle ‚Status und Stärke‘ in der peer group. Es ist eine enorme negative Anerkennungsbilanz feststellbar. Ähnliche Anerkennungsbilanzen lassen sich im Schulmassaker von Littleton 1999 in den USA ermitteln, und bei den Familienauslöschungen durch Väter sind ähnliche Phänomene konstatiert worden. Schließlich ist John Allan Mohammads, der Sniper von Washington, der im Sommer 2002 die amerikanische Hauptstadt mit seinen unberechenbaren Attacken terrorisierte, ein posttraumatisierter Soldat des ersten Golfkrieges gewesen, der nicht wieder identitätssichernde Anerkennungsverhältnisse erlebt hat.“ (2004: 91) Des Weiteren ist an dieser Stelle klarzustellen, dass Heitmeyer nicht lediglich rechtsextremistische Gewalt erklären will, sondern ebenfalls islamistische Gewalt und Überzeugungen bei Jugendlichen als Folge der Desintegrationsprozesse gegenwärtiger Gesellschaften deutet. Gerade im Bezug auf junge EuropäerInnen mit Migrationshintergrund, die sich ausgeschlossen fühlen und nach Syrien ziehen, um sich den KämpferInnen des IS anzuschließen, bietet Heitmeyer Erklärungen, die er bereits 1997 aufgestellt hat bezüglich islamistischer Identitätsbildung bei jugendlichen MigrantInnen: „[Es] zeigt die eigene Jugenduntersuchung deutlich höhere, gewaltträchtige Anomiepotentiale bei aus-

- ländischen Jugendlichen als bei ihren deutschen Altersgenossen. Ganz anders sieht es aus, wenn ausgeprägte Identitätsangebote religiös-kultureller Art gesucht oder reaktiviert werden. Dann zeigt sich ein Kontext, in dem die Anomiepotentiale desto niedriger ausfallen, je ausgeprägter etwa die islamisch-fundamentalistischen Orientierungen sind. Diese werden gewissermaßen gegen die bedrängenden Anomiepotentiale in Stellung gebracht, erzeugen aber aus dieser politisch-ideologisch umgeformten Religion auch neue Konfliktqualitäten bis hin zur Gewaltbereitschaft. Ein solches Ergebnis dokumentiert die empirische Evidenz der ambivalenten Rolle ethnisch-religiöser Identitätspolitik. Folglich stellt sich die Frage, ob die Ausbreitung islamisch-fundamentalistischer Orientierungen allein geopolitischen Quellen, den Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt oder den Verweigerungen eines kollektiven Identitätsangebots durch die Mehrheitsgesellschaft entspringt oder ob sie nicht auch mit einer Ausbreitung der Anomiepotentiale parallel läuft.“ (1997b: 640)
- 33 „Dabei bildet in der Kontinuität unserer bisherigen Arbeiten das Individualisierungstheorem den theoretischen Analysestrahen und die Erklärungsfolie für Aspekte der Gewalt.“ (Heitmeyer 1998: 12)
- 34 „Denn für die Individualisierungschancen der Individuen ergibt sich insgesamt eine paradoxe Situation: Während die sozialstrukturelle Differenzierung und die hiermit zusammenhängende Enttraditionalisierung von Lebensformen zu einer enormen Ausweitung von Individualisierungsmöglichkeiten geführt haben, erhöhen Erfahrungen sozialer und räumlicher Mobilität, die Konfrontation mit den Folgen zunehmender Arbeitsteilung und Fragmentierung gesellschaftlicher Tätigkeiten sowie die Durchmarkung der Gesellschaft die Erfahrungen der Ersetzbarkeit und Austauschbarkeit. Der Zuwachs an Individualisierungschancen wird also durch Prozesse der Entindividualisierung, durch die Verbreitung subjektiver Gefühle individueller Ersetzbarkeit und Austauschbarkeit begleitet und konterkariert.“ (Heitmeyer 1998: 39)
- 35 „Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (der ‚inneren Realität‘) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt (der ‚äußeren Realität‘).“ (Hurrelmann 2006: 7)
- 36 Hurrelmann verdeutlicht die Problematik: „Wer nicht die Voraussetzungen mitbringt, als ‚subjektives Planungsbüro‘ sein eigenes Leben zu gestalten, kann von den Anforderungen der normenoffenen, scheinbar alles ermöglichenden Gesellschaft überrollt werden. Wer den komplexen Anforderungen sozialer Umgangs- und Kommunikationsformen in einer individualistischen Gesellschaft nicht gerecht werden und sich selbst keine klaren Verhaltensziele geben kann, geht wegen des weitgehenden Fehlens von traditionellen, Halt gebenden Lebensformen und festgelegten Moralvorstellungen das Risiko eines Orientierungsverlustes, einer sozialen Isolierung und des Scheiterns der Identitätsbildung ein.“ (2012: 66)
- 37 Eriksons klassische Definition des Identitätsbegriffs besagt: „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 Einheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten.“ (1973: 107) Auch Günther Buck fasst Identität als „Übereinstimmung des Individuums mit sich selbst.“ (1981: 127)
- 38 Es sei nach Habermas daher Notwendigkeit, die Gesellschaft mit in die Betrachtung der Identitätsbildung einzubeziehen, gegen verkürzte entwicklungspsychologische Konzepte: „[Es] stellt sich eine autonome Ichorganisation keineswegs regelmäßig, etwa als Resultat naturwüchsiger Reifungsprozesse ein, sie wird sogar meistens verfehlt.“ (1976: 64) „Ich-Identität ist natürlich von bestimmten kognitiven Voraussetzung abhängig, aber sie ist keine Bestimmung des epistemischen Ich; sie besteht vielmehr in einer Kompetenz, die sich in sozialen Interaktionen bildet. Die Identität wird durch Vergesellschaftung erzeugt, d.h. dadurch, dass sich der Heranwachsende über die Aneignung symbolischer Allgemeinheiten in ein bestimmtes soziales System erst einmal integriert, während sie später durch Individualisierung, d.h. gerade durch eine wachsende Unabhängigkeit gegenüber sozialen Systemen gesichert und entfaltet wird.“ (1976: 68)
- 39 Dies konstatiert auch der Soziologe Heinz Bude in den letzten Jahren: „Die Frage ist nicht, wer oben und wer unten, sondern wer drinnen und wer draußen ist. Diese Menschen leiden darunter, dass ihnen Zugänge verwehrt werden, dass sie Mißachtung erfahren und dass sie vom Gefühl der Unabänderlichkeit und Aussichtslosigkeit gelähmt sind. Die Soziologie hat dafür einen neuen Begriff geprägt: Es geht nicht allein um soziale Ungleichheit, auch nicht nur um materielle Armut, sondern um soziale Exklusion. Der Bezugspunkt dieses Begriffs ist die Art und Weise der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, nicht der Grad der Benachteiligung nach Maßgabe allgemein geschätzter Güter wie Einkommen, Bildung und Prestige.“ (2008: 13) Bude verdeutlicht, „Soziale Exklusion [...] ist weder auf gesellschaftliche Benachteiligung zu reduzieren noch durch relative Armut zu erfassen. Sie betrifft vielmehr die Frage nach verweigertem oder zugestandenen Platz im Gesamtgefüge der Gesellschaft.“ (2008: 14)
- 40 „Die Individualisierung ermöglicht Entscheidungsfreiräume, die sich u.a. als Subjektivierung von Werten und Normen, Enttraditionalisierung etc. ausweisen; die strukturell im Kapitalismus verankerte Konkurrenz- und Verwertungslogik hingegen erzwingt zunehmend ein utilitaristisch-kalkulatives Verhalten, so dass die Möglichkeitsräume unbegrenzt damit ausgefüllt werden.“ (Heitmeyer 1998: 58) Die selben Individualisierungs- und damit Desintegrationsprozesse sieht er auch in Ost-Deutschland, jedoch in anderer Wirkungsmacht, waltend: „Das Aufwachsen in einer autoritär-repressiven, auf Formierung ausgelegten Gesellschaft der Ex-DDR zeigt unter den Bedingungen des Zusammenbruchs auch der sozial-integrativen Strukturen und der ‚gewollten Verinnerlichung‘ durch die westdeutsche Gesellschaft ganz andere Konstellationen als das Aufwachsen in einer auf Individualisierung ausgerichteten westdeutschen Gesellschaft. Die Desintegrationsprozesse in Ostdeutschland verlaufen entsprechend abrupt mit offenen anomischen Ergebnissen, ohne dass hinreichend neue sozial-integrative Strukturen aufgebaut werden, während sich die Desintegrationsprozesse in Westdeutschland eher schleichend vollziehen.“ (1994: 46f.)
- 41 Bezogen auf seine Theorie, im Zuge der Desintegrationsprozesse seien neue Integrationen zu finden, konstatiert Heitmeyer 1994: „Bekanntlich sind ca. 70% der ermittelten Straftäter sowohl 1991 als auch 1992 unter 21 Jahren, die drei Gruppenkontexten zugeordnet werden können, nämlich Cliques-, Subkultur- und Organisations-Kontexten.“ (1994: 34f.) Skeptisch bleibt Heitmeyer jedoch über die wirkliche Integrationsfunktion dieser Zusammenhänge: „Gerade am Beispiel orientierungsloser Jugendlicher, die mit nationalen oder rassischen Kategorien ihr Weltbild aufbauen, wird deutlich, wie in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften ehemalige Statthalter einer verlorengegangenen traditionellen Vergemeinschaftung zu pseudohaften Integrationsmodellen verzerrt werden. Die Modelle haben deswegen einen pseudohaften Charakter, weil sie zum einen nicht tatsächlich integrieren – nationalistische, rassistische, fundamentalistische oder gewalttätige Jugendliche können sich nur um den Preis der allgemeinen Stigmatisierung ihre soziale Heimat schaffen. Zum anderen ist diesen Modellen (des Fundamentalismus/Nationalismus/Rassismus etc.) eine große desintegrierende gesellschaftliche Sprengkraft eingelagert.“ (1997c: 42)
- 42 Für Heitmeyer ist es unklar, „welche Integrationsmodi (etwa symbolischer Art) oder welche Integrationsressourcen (etwa der Sozialpolitik) heute noch greifen. Dieses Problem lässt sich, angesichts des Umstandes, dass es in modernen Gesellschaften keinen integrativen Fixpunkt mehr gibt, nur sehr schwer lösen. Daraus ergibt sich jedoch die zentrale Frage, wie sich im beschriebenen Ensemble von Dimensionen, Prinzipien, Mechanismen und intermediären Instanzen Verhältnisse ausbilden können, die eine humane gesellschaftliche Entwicklung ermöglichen – also erzwungene Desintegration verhindern und damit Anomie, Ungerechtigkeit sowie die Verletzung von individueller und kollektiver Integrität unterbinden.“ (1997c: 32) Dies hat für das pädagogische Handeln große Konsequenzen.
- 43 Klaus Dörre legt seinen Fokus in seinen arbeitssoziologischen Studien ebenfalls auf die Wandlung der Arbeitsmarktanforderungen, die Aufweichung der Erwerbsarbeit und die Ausbreitung unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Hierfür konstatiert er vor allem zwei Gründe: „Erstens drängen die neuen Formen von ‚immaterieller‘ Dienstleistungs- und Informationsarbeit nach einem flexibleren Arbeitsmanagement, das in einem Spannungsverhältnis zu Regelungsformen des fordistischen Nachkriegskapitalismus

steht. Zweitens [...] kommt es unter dem Druck eines internationalisierten Finanzmarktkapitalismus zur Ausweitung prekärer Beschäftigung und damit zu einer „Rückkehr der Unsicherheit“ in die – historisch gesehen – reichen und überaus sicheren Gesellschaften des Westens. Obwohl „diese Gesellschaften von Sicherungssystemen umgeben und durchzogen sind“, bleibt die Sorge „um die Sicherheit allgegenwärtig“; sie „beschäftigt weite Teile der Bevölkerung“. (2006: 7) Ebenso wie Heitmeyer kommt er zu dem Schluss, „dass ein Empfinden sozialer Unsicherheit, welches sich wesentlich aus prekären Beschäftigungs- und Lebensverhältnissen speist, auch hierzulande nicht trotz, sondern wegen der noch immer hohen Sicherheitsstandards zu massiven gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen führt.“ (2006: 7) Dör-

re verdeutlicht, dass sich „Desintegrationserfahrungen nicht auf die Zone der Prekarität beschränken lassen. Unsere Studie liefert viele Hinweise, die für einen sozial gestuften, letztlich aber zonenübergreifenden Bedeutungswandel von Erwerbsarbeit sprechen. In großen gesellschaftlichen Gruppen beginnt abhängige Erwerbsarbeit ihre zentrale Funktion als Bindemittel der Gesellschaft zu verlieren. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse bedeuten nicht allein Unsicherheit und materiellen Mangel, vielfach bewirken sie Anerkennungsdefizite und eine Schwächung der Zugehörigkeit zu sozialen Netzen, die eigentlich dringend benötigt würden, um den Alltag einigermaßen zu bewältigen.“ (2006: 8)

Anzeige

Pädagogische Professionalisierung

Holen Sie sich die interessantesten Vorträge unserer Fachtagungen nach Hause

DVD 6: (PLT 2015)

- Prof. Dr. Tilman Grammes
Politische Bildung in der DDR
- Prof. Dr. Benjamin Jörissen
Transformation von Identität im social web

DVD 5: (PLT 2014)

- Prof. Dr. Fabian Kessl
Pädagogische Professionalisierung
- Prof. Dr. Michael Winkler
Erziehung in der Familie

DVD 4:

- Vortrag Prof. Dr. Fthenakis
Bildung von Anfang an – Zur Konzeptualisierung von Bildungspartnerschaft

DVD 3: (PLT 2013)

- Prof. Dr. Roland Reichenbach
Grundfragen der Demokratiepädagogik
- Prof. Dr. Gerd E. Schäfer:
Förderung kindlicher Bildungsprozesse

DVD 2: (PLT 2012)

- Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe
Piaget revisited
- Prof. Dr. Udo Rauchfleisch
Gewalt

DVD 1: (PLT 2011)

- Prof. Dr. Klaus Hurrelmann
Produktive Realitätsverarbeitung

Ich bestelle:

<input type="checkbox"/> DVD 6 PLT 2015 Grammes/Jörissen	13,00 €
<input type="checkbox"/> DVD 5 PLT 2014 Kessl/Winkler	13,00 €
<input type="checkbox"/> DVD 4 Vortrag Prof. Fthenakis	9,00 €
<input type="checkbox"/> DVD 3 PLT 2013 Reichenbach/Schäfer	13,00 €
<input type="checkbox"/> DVD 2 PLT 2012 Meyer-Drawe/ Rauchfleisch	13,00 €
<input type="checkbox"/> DVD 1 PLT 2011 Hurrelmann	9,00 €

Wir liefern nur im Lastschriftverfahren

IBAN: _____

Name/Vorname: _____

Adresse: _____

E-Mail-Adresse: _____

Bestellungen:

Post: VdP-Geschäftsstelle – Hubertusstr. 32 – 46485 Wesel
FAX: 0281/2063495 – E-Mail: vdp-geschaeftsstelle@gmx.de

