

Roger Fornoff

## Migration, Demokratie, Werte

Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von  
Deutsch als Zweitsprache



DIE -  
DES WÜRDE  
MENSCHEN  
UNANTASTBAR

Band 100

Materialien  
Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaf  
fadaf



Roger Fornoff  
Migration, Demokratie, Werte

Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
[Creative Commons  
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen  
4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



erschieden als Band 100 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2018

---

Roger Fornoff

# Migration, Demokratie, Werte

Politisch-kulturelle Bildung  
im Kontext von  
Deutsch als Zweitsprache

Materialien  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Band 100



Universitätsverlag Göttingen  
2018

## Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> > abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/)



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.  
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Benedikt Müller

Titelabbildung: Art. 1, Satz 1, des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, am Landgericht in Ffm.

Dontworry [CC BY-SA 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>)], von Wikimedia Commons

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2018 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-384-3

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2018-1127>

eISSN: 2566-9281

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Partikularismus und Universalismus: Zwei Integrationsmodelle.....	19
3	Die bundesdeutsche Integrationspolitik und ihr verfassungstheoretischer Hintergrund.....	25
4	Politisch-kulturelle Bildung als Herausforderung für das Fach Deutsch als Zweitsprache.....	33
4.1	Politisch-kulturelle Bildung im schulischen DaZ-Bereich.....	34
4.2	Politisch-kulturelle Bildung im erwachsenenpädagogischen DaZ-Bereich: Der Orientierungskurs.....	36
5	Werte und Kultur. Theoriehistorische Perspektiven.....	47
6	Werte und Demokratie.....	63
6.1	Was sind Werte?.....	65
6.2	Die Werte des Grundgesetzes.....	69

---

7	Konzepte der Wertevermittlung.....	81
7.1	Schulische Wertevermittlung.....	81
7.2	Politische Bildung .....	89
7.3	Demokratie-Lernen und Demokratiepädagogik.....	101
7.4	Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft.....	104
7.5	Methodisch-didaktische Ansätze im Kontext von schulischer Wertevermittlung und politischer Bildung.....	112
8	Konstruktivistische Pädagogik und Integration. Das Konzept des kulturbezogenen Deutungslehrens im Kontext von Deutsch als Zweitsprache .....	125
9	Empirische Studie: Demokratie- und Wertevermittlung im Orientierungskurs .....	139
9.1	Das Forschungsdesign: Fragestellung, empirische Methodik, Datenerhebung, Datenauswertung und Ergebnisdarstellung .....	139
9.2	Michael S. ....	144
9.3	Beate M.....	176
9.4	Anja B. ....	213
10	Kategoriales Resümee .....	255
10.1	Kritik des Orientierungskurses .....	256
10.2	Der sprachliche Aspekt.....	258
10.3	Demokratie- und Wertevermittlung.....	259
10.4	Wertekonflikte .....	264
10.5	Der Blick auf die Teilnehmenden .....	266
10.6	Der Blick der Lehrenden auf sich selbst .....	268
	Literatur .....	271



# 1 Einleitung

Mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes am 1. Januar 2005 (ZuWG), einer umfassenden Reform der bisherigen Bestimmungen des Ausländerrechts in der Bundesrepublik Deutschland, wurde erstmals die gezielte staatliche Förderung der Integration von Migrant\*innen gesetzlich verankert. Dabei wurde als einer der wichtigsten Eckpunkte dieses Reformgesetzes der sogenannte Integrationskurs eingeführt (vgl. Kaufmann 2010), der als Kerninstrument der beabsichtigten Integrationsförderung ebenfalls eine grundlegende Neuerung aufwies. Ging es im Rahmen der bisherigen deutschen Integrationspolitik nämlich fast ausschließlich um die Förderung sprachlicher Kompetenzen, so trat mit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes der Aspekt der politischen und kulturellen Bildung in Form des Orientierungskurses als obligatorischer Bestandteil des Integrationskurses zur bisher gängigen Sprachförderung hinzu. Dahinter stand die Einsicht, dass zu einer erfolgreichen Integration nicht nur das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes gehört, sondern auch eine Auseinandersetzung mit dessen Kultur und Gesellschaft – eine Einsicht, die durch die hohe Fluchtzuwanderung im Jahr 2015 und die damit verbundene Diskussion um eine Belastungsgrenze und den künftigen sozialen Zusammenhalt der deutschen Gesellschaft gegenwärtig noch

an Dringlichkeit gewonnen hat.<sup>1</sup> Entsprechend hatte und hat der aus solchen Motivationen heraus entstandene Orientierungskurs, der von der Bundesagentur für Migration und Flüchtlinge (BaMF) konzipiert wurde und von ihr bis heute zentral koordiniert wird<sup>2</sup>, die Aufgabe, den an ihm teilnehmenden Zugewanderten Grundkenntnisse über das politische System, die Kultur, die Geschichte und das Alltagsleben in Deutschland zu vermitteln.

Seine Aufgabe geht aber insofern über eine reine Wissensvermittlung hinaus, als der Orientierungskurs bei den teilnehmenden Lerner\*innen zudem ein positives Verhältnis zum demokratischen Rechtsstaat der Bundesrepublik Deutschland und zu dessen tragenden Leitwerten und Rechtsprinzipien bewirken soll. An die Seite der Kulturvermittlung tritt im Orientierungskurs also überdies der Aspekt der Demokratie- oder weiter gefasst: der Wertevermittlung, insofern es um die prinzipielle Anerkennung jener basalen politischen Werte geht, die dem demokratischen Gemeinwesen in Deutschland zugrunde liegen und folglich dessen „Verfassungsinstitutionen (...) Staatszwecke und Staatsaufgaben sowie die Stellung des Einzelnen zum Staat [prägen]“ (Detjen 2012, 19). Diese curricular festgelegte Funktionszuschreibung an den Orientierungskurs bedeutet zum einen eine eminente Erschwerung der Lehrtätigkeit, denn die Initiierung von Prozessen der Wertebildung oder Wertetransformation ist eine weit anspruchsvollere Aufgabe als die bloße Vermittlung von Wissen, für die die Orientierungskurs-Lehrkräfte überdies nicht im Geringsten ausgebildet sind. Die Verpflichtung des Orientierungskurses auf Formen der Demokratie- und Wertevermittlung, die nach den Ereignissen der Kölner Silvesternacht im Jahr 2015 und der anschließenden Erhöhung der Stundenzahl des Kurses von 60 auf 100 Stunden im Übrigen von politischer Seite noch einmal deutlich akzentuiert wurde, hat zum anderen auch zu einer vehementen Kritik an diesem Lehr- und Lernformat geführt, wobei sich zwei divergente Richtungen unterscheiden lassen: einmal eine Richtung, die den Orientierungskurs als solchen durchaus begrüßt, aber seine konkrete inhaltliche und didaktische Ausgestaltung in mehr oder weniger starkem Maße kritisiert – stellvertretend kann hier die Stellungnahme des Bundesausschusses für politische Bildung aus dem Jahr 2007 stehen (vgl. Bundesausschuss 2007) – und sodann eine Richtung, die den Kurs aus prinzipiellen migrationspolitischen Erwägungen heraus gänzlich ablehnt.

---

<sup>1</sup> Vgl. etwa die Initiative Kulturelle Integration des „Deutschen Kulturrats“, die dieser im Mai 2017 unter dem Titel „15 Thesen zu Zusammenhalt in Vielfalt“ in Berlin vorstellte. Die 15 Thesen unterstreichen die fundamentale Bedeutung kultureller Gesichtspunkte für die Belange der Integration, indem sie auf die „wichtige Rolle“ von „Werten“ sowie von „Umgangsformen, kulturelle[n] Gepflogenheiten und traditionelle[n] Gebräuche[n]“ für das „tägliche Zusammenleben“ verweisen – freilich nicht ohne zu betonen, dass diese kulturellen Muster „nicht starr“ sind, sondern „dem Wandel [unterliegen]“ und „sich im gesellschaftlichen Diskurs bewähren“ und „weiterentwickeln [müssen], um ihre Berechtigung zu erhalten“ (Deutscher Kulturrat 2017).

<sup>2</sup> Der Integrations- und damit auch der Orientierungskurs wird zwar zentral vom BaMF koordiniert; konkret durchgeführt wird er aber von dezentralen öffentlichen oder privaten Trägern, Volkshochschulen, Sprachschulen, Berufsakademien oder Weiterbildungsinstituten.

Jene, die dem Kurs fundamentalkritisch gegenüberstehen und ihn am liebsten heute als morgen abgeschafft sehen möchten, attestieren ihm nicht weniger als ethnisch und national dimensionierte Homogenisierungsabsichten, die einerseits diversitätsfeindlich und andererseits bereits in sich gewaltförmig und repressiv, ja rassistisch seien. Den Vorwurf der Diversitätsfeindlichkeit vertritt, wenn auch nicht direkt auf den Orientierungskurs bezogen, sondern auf die staatlichen Integrationsbemühungen insgesamt, der Migrationsforscher Jochen Oltmer, wenn er in einem Interview mit dem *Fluter*, dem Jugendmagazin der Bundeszentrale für politische Bildung, erklärt, dass der Begriff der Integration in Deutschland bis heute „immer noch oft Anpassung meint – oder schlimmer: Eingliederung“. Integration, so Oltmer weiter, sei

ein Begriff, der aus dem preußischen Militär kommt. Wenn man die Rekruten aufnahm, wurden die in Reih und Glied aufgestellt und uniformiert. Dieses Bild der Gleichmacherei ist heute noch präsent, auch die Vorstellung von Homogenität. Eine Gesellschaft soll homogen sein, um zu funktionieren. Aus diesem Gedanken heraus werden Normen entwickelt, von denen niemand abweichen soll. Es gibt die Vorstellung von einer Art Wertehimmel, der alles überwölkt. Diese Homogenitätsvorstellung ist schon so alt wie der Nationalstaat und leider heute noch ein Riesenproblem in den Debatten. (Oltmer 2016, o.S.)

Oltmers Kritik verdient es, ernst genommen zu werden, denn in der Tat: Konzepte von ethnisch-nationaler Homogenität mit den damit verbundenen Prämissen von externer Abgrenzung und interner Normierung sind kaum wünschenswert, negieren sie doch die Divergenz und Diversität von Lebensentwürfen, schränken Freiheit und Kreativität und damit Möglichkeitsräume jedweder Art ein. Es unterliegt daher keinem Zweifel, dass soziale Merkmale wie Vielfalt und Differenz für die Vitalität und Produktivität einer Gesellschaft grundsätzlich förderlich sind. Auf der anderen Seite sind Gesellschaften aber immer auch Solidarzusammenhänge, in dem Sinne dass ihr ökonomischer Erfolg ebenso wie ihre Pazifität nicht nur auf funktionierenden formellen Institutionen, sondern auch auf gemeinsamen Narrativen und vor allem gemeinsamen sozialen Normen basiert. Tatsächlich stehen Frieden und Wohlstand, wie die Migrationsökonomie in einer Reihe von Studien herausgefunden hat, in direkter Relation zur Kooperationsfähigkeit einer Gesellschaft, die wiederum maßgeblich auf sozialen Verhaltensnormen wie gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Rücksichtnahme beruht (Collier 2015; Besley/Reynal-Querol 2012; Nunn/Wantchekon 2011; Gaechter u.a. 2010). Vertrauen und Rücksichtnahme, darauf hat insbesondere Paul Collier hingewiesen, sind jedoch keine kontingenten sozialen Phänomene; sie werden vielmehr, wenn sie über die Grenzen der Familie oder des Clans hinausgehen, „als Komponenten der funktionalen Einstellungen erworben (...), die sich in modernen Wohlstandsgesellschaften herausbilden. Das Fehlen dieser Einstellungen ist ein Grund dafür, dass arme Gesellschaften arm sind“ (Collier 2015, 70). In einer ebenso Aufsehen

erregenden wie beunruhigenden empirischen Studie aus dem Jahr 2007 hat der Migrationsforscher Robert D. Putnam gezeigt, dass Vertrauen als Basis gesellschaftlicher Kooperation eine äußerst fragile soziale Ressource ist, die nicht zuletzt vom Einwandereranteil in einer Gesellschaft abhängig ist; denn, so resümiert Putnam die Resultate seiner Studie: „[I]mmigration and ethnic diversity tend to reduce social solidarity and social capital. New evidence from the US suggests that in ethnically diverse neighborhoods residents of all races tend to ‘hunker down’. Trust (even of one’s own race) is lower, altruism and community cooperation rarer, friends fewer“ (Putnam 2007, 137) Mit anderen Worten: Je höher der Einwandereranteil in einem Stadtviertel oder einer Gemeinde ist, desto geringer das gegenseitige Vertrauen nicht nur zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen, sondern auch innerhalb dieser Gruppen selbst. Und je weniger Vertrauen zwischen und innerhalb dieser Gruppen herrscht, desto reduzierter gestalten sich die Formen und Prozesse der gesellschaftlichen Kooperation. Putnams Studie meldet damit nicht nur erhebliche Zweifel an der sogenannten ‚Kontakthypothese‘ von Gordon Allport an (vgl. Allport 1954), wonach häufige Kontakte zu Mitgliedern anderer ethnisch-kultureller Gruppen zur Reduktion von interethnischen Vorurteilen und damit zu größerer Toleranz und Solidarität zwischen den verschiedenen Gruppen führe; sie belegt auch, dass Immigration dadurch, dass sie dazu tendiert, das soziale Kapital<sup>3</sup> der einheimischen Bevölkerung zu verringern, negative Effekte besitzen kann.

Putnam bleibt jedoch nicht bei dieser niederschmetternden Diagnose stehen, denn, wie er ebenfalls im Eingangsresümee seiner Studie anmerkt, können Gesellschaften langfristig von Immigration auch in beträchtlichem Maße profitieren: „In the long run, however, successful immigrant societies have overcome such fragmentation by creating new, cross-cutting forms of social solidarity and more encompassing identities“ (ebd.). Immigration muss also nicht zwangsläufig negative Folgen haben; sie kann auf Dauer durchaus das soziale Kapital der Bevölkerung steigern; sie kann dies aber nur dann, wenn multiethnische Gesellschaften in der Lage sind, inter- und transethnische Formen sozialer Solidarität und hybride Formen von Identität oder, wie es an einer anderen Stelle bei Putnam heißt, ein neues „Wir“ auszubilden. Wenn es jedoch nicht gelingt, solch ein neues gleichermaßen inklusives wie transgressives „Wir“ zu entwickeln – und dass dies gelingt, ist keineswegs ausgemacht –, dann, so muss man aus Putnams Untersuchungsergebnissen schließen, sind die Folgen desaströs.

Oltmers Ablehnung sozialer Normen ist vor diesem Hintergrund nicht unproblematisch. Zwar ist es weithin unstrittig, dass Integration verstanden als Assi-

---

<sup>3</sup> Der Begriff des „sozialen Kapitals“ umfasst in der Sozialtheorie Putnams vor allem drei gesellschaftliche Faktoren: „soziales Vertrauen, das die zur gesellschaftlichen Koordination erforderliche Kooperation zwischen den Individuen erleichtert; die Norm generalisierter Reziprozität, die zur Lösung sozialer Dilemmata beiträgt; und Netzwerke zivilgesellschaftlichen Engagements, die generalisierte Reziprozitätsnormen pflegen und soziales Vertrauen aufbauen würden“ (Braun 2003, 4; vgl. Putnam 1993).

milation und Gleichmacherei ebenso repressiv wie ökonomisch und kulturell unproduktiv ist, doch lassen sich auf Vertrauen und Kooperation zielende Verhaltensnormen nicht einfach über Bord werfen, ohne dass die Gesellschaft dafür einen Preis zu bezahlen hat. Hinzu kommt, dass Oltmers integrationskritische Rede vom „Wertehimmel, der alles überwölkt“ in theoriehistorischer Hinsicht in die Irre führt, indem sie Assoziationen und Bezüge wachruft, die mit den heute gängigen Begriffen von Integration ebenso wenig gemein haben wie mit der aktuellen kultur- und sozialtheoretischen Diskussion über Werte und Normen. Tatsächlich lässt der Begriff des „Wertehimmels“ an die Wertethik zu Beginn des 20. Jahrhunderts denken, deren Vertreter (es handelt sich ausnahmslos um männliche Personen) die Existenz einer ideellen Wertsphäre behaupteten, die in der Tat die eigentliche Seinssphäre transzendental überwölken sollte – ein philosophisches Konzept, das indessen auf der theoretischen Ebene lange überwunden und von zeitgemäßer primär soziologisch dimensionierten Wertemodellen abgelöst worden ist (vgl. Kap. 4). Dass der gegenwärtige Integrationsdiskurs von gänzlich anderen theoretischen Prämissen als denen der philosophischen Wertethik ausgeht, dies wird von Oltmers Begriff des „Wertehimmels“ bewusst oder unbewusst verunklart. Nicht weniger fragwürdig ist Oltmers These, wonach der Integrationsbegriff aus dem Kontext des preußischen Militärs stammt und gleichbedeutend mit militärischen Konzepten wie „Eingliederung“ und „Uniformierung“ sein soll. Es bleibt Oltmers Geheimnis, wie er zu dieser Herleitung des Begriffes gelangt, denn in Wirklichkeit hat er ganz andere etymologische Ursprünge: Er stammt von lateinisch *integrare*, was so viel bedeutet wie „wiederherstellen“, „ergänzen“, „zu einem Ganzen zusammenfügen“, aber auch „erneuern“ bzw. „durch Veränderung etwas Neues entstehen lassen“, womit der Begriff ursprünglich nachgerade die gegenteilige Bedeutung hatte, die ihm von Oltmer, immerhin einem ausgewiesenen Integrationsforscher, unterlegt wird.

Noch einen Schritt weiter als Oltmer gehen Kien Nghi Ha und Markus Schmitz in ihrem Artikel „Der nationalpädagogische Impetus“ (2006), in dem der Orientierungskurs aus einer postkolonialen Perspektive heraus nicht nur als Instrument einer problematischen sozialtechnologischen Umformatierung von Individuen gebrandmarkt wird, sondern auch als eine im Kern rassistische Einrichtung, insofern der Kurs nur für Teilnehmer\*innen aus Nicht-EU-Staaten verpflichtend ist, für solche aus EU-Staaten hingegen nicht. Ihrer Analyse des Orientierungskurses stellen Nghi Ha und Schmitz in dieser Perspektive folgende Einschätzungen voran:

Im Kern schreibt die Integrationskursverordnung (IntV), die gemeinsam mit dem neuen Zuwanderungsgesetz zum 1. Januar 2005 in Kraft getreten ist, weniger das Recht als die nach §44 (Abs. 1 Nr. 2) des neuen Aufenthaltsgesetzes auferlegte Pflicht zur Teilnahme an einem penibel überprüften Sprach- und Orientierungskurs vor. (...) Anstelle von Angeboten auf freiwilliger Basis wird mit dieser staatlichen An-

ordnung erstmals im Aufenthaltsrecht (...) der Grundsatz des Integrationszwangs als nationalpädagogisches Machtinstrument für die kulturelle (Re-)Sozialisierung und politische Umerziehung migrantischer Subjekte institutionalisiert. Entscheidend ist dabei, dass die Integrationskurse ausschließlich für Migrierte aus Nicht-EU-Ländern zwingend sind. In der BRD lebende EU-BürgerInnen verfügen dagegen über ein auf Freiwilligkeit basierendes Optionsrecht. Während UnionsbürgerInnen in Deutschland allein aufgrund von passiven Zugehörigkeitsmerkmalen alle Privilegien zur sozialen, ökonomischen und politischen Partizipation wahrnehmen, müssen sich alle anderen Eingewanderten bereits den Anspruch auf Aufenthalt durch einen aktiven Nachweis ihrer Integrationsfähigkeit erarbeiten. Ebenso wenig müssen EU-Angehörige bei als mangelhaft bewerteten Integrationsleistungen negative Sanktionen fürchten. Von den repressiven Auswirkungen sind migrantische Gruppen aus den postkolonialen Staaten des Trikonts, insbesondere muslimische Communities mit türkischen und arabischen Hintergründen betroffen. (Nghi Ha/Schmitz 2006, 234)

So richtig es ist, das deutsche Integrationsverständnis, so wie es in die Integrationskursverordnung eingeflossen ist kritisch zu reflektieren, so fragwürdig sind manche der Urteile, die Nghi Ha und Schmitz in diesen Ausführungen im Blick auf den Orientierungskurs vornehmen. Ähnlich wie bei Oltmer werden hier mit vermutlich sehr bewusst gewählten Formulierungen bestimmte Assoziationen und Konnotationen aufgerufen, die wenig bis gar nichts mit dem Orientierungskurs, der Motivlage, aus der heraus er entstanden ist, dem Curriculum, das ihm zugrunde liegt, und den Realitäten seiner praktischen Durchführung zu tun haben. Denn ungeachtet der z.T. gravierenden Schwächen und Defizite, die der Orientierungskurs ohne Zweifel besitzt (welche dies sind, darauf soll nicht zuletzt dieses Buch eine Antwort geben) – mit den politischen Umerziehungslagern sozialistischer Provenienz in China, Nordkorea oder der stalinistischen Sowjetunion lässt er sich beim besten Willen nicht vergleichen. Es geht im Orientierungskurs nicht um eine gewaltförmige politische Umerziehung, sondern um eine diskursive Vermittlung von kulturellem Wissen einerseits und von basalen demokratischen Begriffen, Prinzipien und Rechtsnormen andererseits, angefangen von der Kategorie der Menschenwürde über Grundrechte wie Meinungs- oder Religionsfreiheit bis hin zum Prinzip der Gleichheit der Geschlechter, die in der Bundesrepublik Deutschland einen Grundkonsens des gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellen – ein Vorgang im Übrigen, der in vergleichbarer Form im schulischen Politikunterricht sowie zahllosen Schulprojekten etwa unter der Rubrik von Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen oder politischer Bildung firmiert. Mehr noch: Auch bei schulpolitischen Projekten im Rahmen von Willkommenskultur und Flüchtlingsarbeit, bei der Initiative „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ oder bei den vielfältigen schulischen und zivilgesellschaftlichen Aktivitäten gegen Rechtsextre-

mismus und rechte Gewalt handelt es sich um Formen von Demokratie- und Wertepädagogik, wie sie, wenn auch in dezidiert migrationsbezogener Perspektive, in ähnlicher Weise im Orientierungskurs praktiziert werden. Dass inhaltlich vergleichbare demokratie- und wertepädagogische Ansätze und Unterrichtsformen einmal als unbedenklich oder sogar als vorbildlich gewertet, ein anderes Mal aber als Medien repressiver politischer Umerziehung prinzipiell abgelehnt werden, ist schlichtweg nicht nachvollziehbar.

Die Charakterisierung von Orientierungskursen als Veranstaltungen politischer Umerziehung ist auch deshalb grob verzeichnend, weil diesen Kursen ein elaboriertes Curriculum zugrunde liegt, das neben einer avancierten partizipatorischen Didaktik auch den Grundprinzipien politischer Bildung, wie sie im ‚Beutelsbacher Konsens‘<sup>4</sup> von 1976 formuliert sind, verpflichtet ist – allen voran dem sogenannten Überwältigungsverbot, das jedwede Form ideologischer Indoktrination als Unterrichtsmethode ausschließt und in Verbindung mit dem Kontroversitätsgebot stattdessen die Ausbildung und Vertiefung einer freien und selbstbestimmten politischen Reflexions- und Urteilsfähigkeit als Lernziel politischer Bildung anvisiert.<sup>5</sup> Orientierungskurse haben vor diesem Hintergrund nicht zuletzt die Aufgabe deutlich zu machen, dass die Entwicklung und Ausübung einer solchen Urteilskraft eben jener politischen Freiheitsrechte bedarf, die in den Kursen als unverzichtbare Prinzipien des gesellschaftlichen Zusammenlebens in der Bundesrepublik Deutschland vermittelt werden sollen. Man kann vor diesem Hintergrund die Orientierungskurse durchaus als „nationalpädagogische“ Einrichtungen beschreiben, wie Nghi Ha und Schmitz dies tun. Anders als solche Charakterisierungen jedoch nahelegen, handelt es sich bei den demokratischen Prinzipien und Rechtsnormen, die innerhalb des Orientierungskurses vermittelt werden sollen, weniger um wie auch immer geartete „nationale deutsche“ Werte als vielmehr um Werte der europäischen Aufklärung und damit um den grundlegenden Wertebestand demokratischer Verfassungs- und Rechtsstaaten westeuropäischen bzw. angloamerikanischen Typs, der als solcher auch für das deutsche Grundgesetz konstitutiv ist.

Weiterhin wäre auch der von Nghi Ha und Schmitz ausgesprochene Rassistenvorwurf gegenüber der Integrationskursverordnung zu relativieren. Die Unterscheidung zwischen EU-Bürger\*innen ohne Teilnahmeverpflichtung an Integ-

---

<sup>4</sup> Vgl. zum ‚Beutelsbacher Konsens‘ Anm. 18.

<sup>5</sup> Entsprechend ist auch der obligatorische Test „Leben in Deutschland“, mit dem der Kurs endet, keine „Gesinnungsprüfung“, in der die Akzeptanz oder Übernahme demokratischer Wertorientierungen abgefragt wird; es handelt sich vielmehr um einen gesinnungsneutralen Wissenstest, in dem lediglich auf die Bundesrepublik Deutschland bezogene politische, gesellschaftliche und kulturelle Wissensbestände überprüft werden. Auch wenn dieser Test, wie im Verlauf des empirischen Teils dieser Studie noch deutlich werden wird, erhebliche Defizite besitzt (zu kritisieren ist vorderhand die ausschließliche Faktenorientierung des Tests sowie die z.T. fragwürdige Auswahl der abzufragenden Fakten), als Ausdruck eines wie auch immer gearteten Repressions- und Umerziehungscharakters des Orientierungskurses lässt er sich beim besten Willen nicht werten.

rations- und Orientierungskursen und Nicht-EU-Bürger\*innen ist eine rein politisch-rechtliche, die auf den Bestimmungen des „Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union“ basiert, der neben dem „Vertrag über die Europäische Union“ die primärrechtliche Grundlage des politischen Systems der EU bildet. Im Hintergrund steht dabei das in Art. 45 des Vertrags festgelegte Recht auf Freizügigkeit, mit dem die freie Wohnortwahl von Arbeitnehmer\*innen innerhalb der EU sowie die Abschaffung jeder auf der Staatsangehörigkeit beruhenden unterschiedlichen Behandlung (...) in Bezug auf Beschäftigung, Entlohnung und sonstige Arbeitsbedingungen“ (Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union 2012, Art. 45 [2]) verbunden ist. Die Sonderbehandlung von Migrant\*innen aus EU-Ländern ist dementsprechend nicht rassistisch motiviert, sondern die Konsequenz grundlegender politischer Übereinkünfte auf der europäischen Ebene und der damit einhergehenden Übertragung nationaler Hoheitsrechte an die EU und ihre Organe. Wer eine solche Sonderbehandlung erhält, hängt damit allein davon ab, ob ein Land Mitglied der EU ist oder nicht. Dies indessen ist das Resultat politischer Entscheidungen, nicht rassebezogener – und hat nicht zuletzt auch mit rechtlichen, ökonomischen und geographischen Gegebenheiten zu tun.

Nghi Ha und Schmitz brechen noch in einer weiteren Hinsicht den Stab über dem Integrations- und Orientierungskurs, nämlich indem sie diesem ein rein assimilatives Verständnis von Integration vorwerfen, das in ihren Augen auf einer letztlich imaginären, weil aus kollektiven Ressentiments gespeisten Konstruktion von Differenz basiert. Die (vermeintliche) Differenz zwischen Einheimischen und Zugewanderten, so Nghi Ha/Schmitz

beruht auf der Grenzziehung zwischen dem je nach Kontext nationalen bzw. westlichen Wir und dem kategorischen Anderen, wodurch eine innergesellschaftliche wie transnational bedeutsame Hierarchie konstituiert und stabilisiert wird. Dazu werden die Anderen in einem ersten Schritt ungeachtet ihrer inneren Komplexität und Heterogenität entindividualisiert, vereinheitlicht und negativ konnotiert. Anschließend werden diese zugeschriebenen Kollektivmerkmale in einem Gegensatzverhältnis zu den in der BRD gültigen Normen und Werten des Westens fixiert. (...) Die Integrationsverordnung geht davon aus, dass Migrierte im Gegensatz zu den anscheinend aufgeklärten und zivilgesellschaftlich vollentwickelten Deutschen die Prinzipien der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit nicht oder nur unzureichend verinnerlicht hätten. Dadurch verdächtigt sie immigrierte Individuen allgemein autoritärer, sexistischer wie fundamentalistischer Grundhaltungen und Verhaltensweisen. (...) Die staatlich kontrollierte Integrationspraxis gerät zu einem Verfahren, das migrantische Existenz auf Inkompatibilität reduziert. (Nghi Ha/Schmitz 2006, 243)



Man kann sich angesichts solcher Zeilen des Eindrucks nicht erwehren, dass Nghi Has und Schmitz' Ausführungen an diesem Punkt die dichotomische Konstruktion, die sie kritisieren lediglich reproduzieren und insofern umkehren, als sie hier nicht die Migrierten „negativ konnotieren“, sondern das, wie sie es nennen, „deutsche Migrationsregime“, das sie in moralisierendem Gestus auf einen gleichermaßen illegitimen wie illiberalen Repressionsapparat reduzieren, dessen Daseinszweck allein in der Stigmatisierung migrantischer Existenzen besteht – eine Perspektive, die nicht erst seit dem BaMF-Skandal von 2018 als ausgesprochen fragwürdig erscheint. Das eigentliche Problem ihres Totalverdikts hat indessen Rebecca Zabel angesprochen, wenn sie darauf hinweist, dass dieses in keinsten Weise empirisch begründet ist und so „auf der Ebene der theoretischen Behauptung“ (Zabel 2016, 23), man könnte auch sagen: der moralischen Anklage und ideologischen Belehrung verbleibt. Tatsächlich verraten Nghi Has und Schmitz' Einschätzungen eher ihre intime Kenntnis der Großtheorien von Frantz Fanon, Michel Foucault oder Edward Said als ein empirisch abgesichertes Wissen um die Alltagswirklichkeit in Integrations- und Orientierungskursen.

Obwohl Nghi Has und Schmitz' fundamentalkritische Anmerkungen zum Orientierungskurs und dem mit ihm einhergehenden Postulat der Demokratie- und Wertevermittlung sicherlich zu weit gehen, kann man ihren Anmerkungen eine gewisse Berechtigung nicht absprechen. Bedenkenswert ist vor allem ihre Sichtweise der Integrationspolitik und Integrationsbürokratie als Macht-Dispositiv im Foucaultschen Sinne<sup>6</sup>, womit die u.a. auf Sozialtechniken der Kontrolle und Normierung sowie auf die ökonomische Nutzbarmachung der Migrant\*innen ausgerichteten Strukturen des bundesdeutschen Integrationsapparats gemeint sind. Denn auch wenn integrationsbezogene Institutionen und Diskurse keineswegs reine „Machtinstrumente“ sind, wie Nghi Ha und Schmitz suggerieren, sondern eben auch notwendige Aufgaben sozialer Steuerung erfüllen, so ist Integration und damit auch die im Orientierungskurs geforderte Vermittlung von Werten, anders als die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, ein im höchsten Maße machtsensibler Vorgang. Tatsächlich findet Wertevermittlung im Orientierungskurs nicht in einem machtneutralen, sondern im Gegenteil in einem von Machtbeziehungen tendenziell dichotomisch strukturierten Raum statt, in dem die Sprecherpositionen klar verteilt sind: Während die Lehrperson als sprachmächtige Repräsentantin einer institutionell gestützten Machtstruktur fungiert, die im Sinne der staatlichen Integrationsagenda ganz bewusst darauf hinwirken soll, normative

---

<sup>6</sup> Foucault zufolge ist ein Dispositiv eine „heterogene Gesamtheit“, die „aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen“ besteht und die „zu einem historisch gegebenen Zeitpunkt“ auf einen strategischen Regelungsbedarf, „einen Notstand“, eine Dringlichkeit bzw. auf ein drängendes politisches oder gesellschaftliches Problem antwortet (Foucault 2003, 392f.). Mit Bezug auf die deutschen Flüchtlingspolitik bzw. ihre Institutionen, Diskurse und Praktiken spricht u.a. auch Mecheril von einem Integrationsdispositiv (vgl. Mecheril 2011; sowie Fornoff 2016b).

Deutungsmuster von migrantischen Teilnehmenden zu erweitern und gegebenenfalls zu transformieren, finden sich die Lernenden in der subalternen Position eines tendenziell sprachlosen Subjekts wieder, das sich als komplexe Person kaum Gehör verschaffen kann und deshalb an der individuellen Selbstrepräsentation immer wieder zu scheitern droht. Es lässt sich deshalb nicht leugnen, dass sich in den Orientierungskursen ein nur schwer zu überbrückendes Machtgefälle zwischen den Lernenden und dem integrationspolitischen Dispositiv manifestiert, durch das die geforderte Wertevermittlung stets Gefahr läuft, zu einer mehr oder weniger erzwungenen Prozedur der Angleichung an von Seiten des Staates verordnete normative Standards zu werden.

Auch wenn diese Konstellation sicherlich problematisch ist, spricht sie doch keineswegs gegen die Orientierungskurse als solche; denn in mehr oder weniger verschärfter Form ist dies die Ausgangslage fast sämtlicher pädagogischer Prozesse, an deren Anfang zumeist eine Lehrperson steht, die in bestimmten Bereichen über ein größeres Wissen, über größere Kompetenzen und nicht selten, je nach pädagogischem Zusammenhang, auch über eine größeres Sprachvermögen als die Lernenden verfügt. Im Hinblick auf den Orientierungskurs ist es daher umso wichtiger, dieses zudem noch ethnisch-kulturell konnotierte Machtverhältnis zwischen den zumeist deutschen Lehrenden und den migrantischen Lernenden, gerade auch im Hinblick auf die ihm zugrunde liegenden Diskurse und Institutionen, zum Gegenstand kritischer Beobachtung und Reflexion zu machen, um es an den Punkten, an denen dies möglich ist, zu nivellieren oder aufzuheben. Eine solche kritische Reflexion von Machtverhältnissen muss auf mindestens zwei Ebenen verlaufen: Zum einen bedarf es unabhängiger wissenschaftlicher Instanzen, die im Rahmen empirischer Evaluationen die Integrations- und Orientierungskurse kritisch begleiten und so auf die Realisierung der reflexions- und partizipationsorientierten Lehr- und Lernprinzipien hinwirken, die im Curriculum für diese Kurse verankert sind. Zum anderen müssen die im Orientierungskurs unterrichtenden Lehrpersonen selbst im Zuge ihrer wissenschaftlichen Ausbildung für die Machtstrukturen, die diese Kurse durchziehen, sensibilisiert und in die Lage versetzt werden, mit ihnen reflexiv und selbstkritisch umzugehen – wozu mindestens drei wissens- und kompetenzbezogene Voraussetzungen erforderlich sind: Die Lehrpersonen benötigen erstens einen theoretisch reflektierten Begriff von den institutionell erzeugten Machtkonstellationen, in denen die Migrant\*innen ebenso wie sie selbst agieren. Für ihre Arbeit sind zweitens Kenntnisse über die Ausschließungs- und Marginalisierungserfahrungen sowie über die kulturellen und identitären Zerreißproben erforderlich, denen die Migrant\*innen im Rahmen ihrer sprachlichen und sozialen Integration ausgesetzt sind. Hilfreich ist drittens ein Verständnis der kolonialen Unterseite vorgeblich universeller westlicher Werte, denen die Lehrkräfte insofern nicht völlig unkritisch und ohne Kenntnisse ihrer z.T. widersprüchlichen Entstehungskontexte und Folgeeffekte gegenüberstehen sollten, als diese koloniale Unterseite insbesondere von Teilnehmenden aus postkolonialen Ländern innerhalb der Orientierungskurse immer wieder zur Sprache gebracht

wird (vgl. Fornoff 2016b). Zu den künftigen Aufgaben des Faches Deutsch als Zweitsprache bzw. eines noch kaum existenten, aber zunehmend dringender benötigten politik- und kulturwissenschaftlichen Bereichs innerhalb dieses Faches wird es folglich gehören müssen, die Studierenden, die später einmal Integrations- und Orientierungskurse leiten, in die Lage zu versetzen, über die Vermittlung der geschilderten Kenntnisse und Qualifikationen eine solche prinzipiell machtkritische Reflexivität auszubilden.

Im Gegensatz zu der dezidierten Ablehnung von Nghi Ha und Schmitz begrüßt ein schon 2004 im Vorfeld des Zuwanderungsgesetzes unter dem Titel „Lernen fürs Leben. Orientierungskurse als Teil staatlicher Integrationspolitik“ erschienener kulturpsychologischer Beitrag von Stefan Kammhuber und Alexander Thomas das Orientierungskurs-Konzept grundsätzlich, fordert aber eine präzise Definition des dem Kurskonzept zugrunde liegenden Orientierungsbegriffs. Im Rahmen ihres Artikels unterscheiden Kammhuber und Thomas drei Dimensionen des Orientierungsbegriffs: erstens die Orientierung auf das Selbst, worunter sie das Selbstbild des Individuums verstehen, vor allem dessen Motive, Impulse, Einstellungen sowie dessen Vorstellungen über das eigene Ich und den eigenen Körper; zweitens die Orientierung auf die gegenständliche Umwelt, auf Raum- und Zeitvorstellungen der Aufnahmegesellschaft sowie auf ihr spezifisches Objektverhältnis; und drittens die Orientierung auf die soziale Umwelt, die nach Kammhuber und Thomas vor allem die gewachsenen und allgemein akzeptierten Werte, Regeln, Denk- und Verhaltensmuster einer Gesellschaft – ihre, mit Thomas gesprochen: ‚Kulturstandards‘ – umfasst (vgl. Kammhuber/Thomas 2004, 152). Das von ihnen favorisierte Orientierungskurs-Konzept bezieht sich vor allem auf diese dritte Dimension, wobei sie im Rahmen einer traditionellen interkulturalitätstheoretischen Sichtweise die Auffassung vertreten, dass mit der Ankunft in einer neuen Gesellschaft „Orientierungsunsicherheiten“ entstehen, „die umso stärker sind, je divergenter die kulturellen Orientierungssysteme von Migrant\*innen und Aufnahmegesellschaft sind“ (ebd., 153) mit der Folge, dass in vielen Fällen eine umfassende Neuorientierung der Migrant\*innen erforderlich sei – von einer möglichen Neuorientierung der Aufnahmegesellschaft sprechen sie interessanterweise nicht. Konzeptualisiert wird diese migrantische Neuorientierung, die von Kammhuber und Thomas als Resultat „subjektiv als bedeutsam erlebte[r] Handlungsproblem[e]“ in der neuen Gesellschaft beschrieben wird, weitgehend als Aneignung und Übernahme des fremden Orientierungssystems als Voraussetzung für ein kulturelles „Verstehen der Aufnahmegesellschaft“ (ebd., 155). Kammhuber und Thomas postulieren hier also gerade das, was Nghi Ha und Schmitz verwerfen: Sie konstruieren eine vergleichsweise statische Dichotomie zwischen zwei kulturellen Orientierungsrahmen – dem der Migrant\*innen und dem der Aufnahmegesellschaft – und plädieren für die weitgehende Übernahme des aufnahmegesellschaftlichen Rahmens durch die Gruppe der Zugewanderten. Dass Zabel Kammhuber und Thomas, die für ihre Thesen ebenfalls empirische Belege schuldig blei-

ben, ein assimilatives Verständnis von Integration vorwirft (vgl. Zabel 2016, 20), ist vor diesem Hintergrund nachvollziehbar.

Eine erste eher kleinformatige empirische Untersuchung zum Orientierungskurs wurde 2008 im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts von Studierenden der Hochschule Fulda unter der Leitung von Gudrun Hentges und Almut Zwengel erarbeitet. Hierbei fanden Interviews mit Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses statt, die auf der Basis des „Grounded Theory“-Ansatzes ausgewertet wurden und vor allem über die „Effekte des Orientierungskurses in Bezug auf Wissen und Kenntnisse über deutsche Geschichte und Politik, Orientierung im Alltag sowie soziale Integration“ (Hentges 2008, 55) Auskunft geben sollten. Die Fuldaer Erhebung erbrachte vor allem zwei Resultate: Zum einen ergab sie, dass sich die Teilnehmenden nach Abschluss des Kurses zwar „an einzelne Begriffe oder Stichworte“ aus dem Kontext des Orientierungskurses erinnern konnten, dass es ihnen jedoch „sehr schwer fällt, diese Begriffe in einen Kontext einzuordnen“ (ebd., 72) – ein Resultat, das nicht nur auf den Multiple-Choice-Test am Ende des Kurses und dessen Privilegierung von Faktenwissen zurückzuführen ist, sondern auch auf die Tatsache, dass die Vermittlung von Zusammenhangswissen weitaus anspruchsvoller ist als die Vermittlung von Faktenwissen und deshalb auch wesentlich mehr Zeit in Anspruch nimmt. Zum anderen machte die Studie deutlich, dass die Teilnehmenden die Lerninhalte des Orientierungskurses umso besser erinnerten und reproduzieren konnten, je enger sie mit ihrer Lebenswelt, ihrem Alltag, ihren Erfahrungen verbunden waren (vgl. ebd.), woraus Hentges und Zwengel schließen, dass es bei der Konzeption der Orientierungskursinhalte darum geht, allzu abstrakte Lerninhalte zu vermeiden und stattdessen eine Balance zwischen Wissensvermittlung und lebensweltlichem Bezug herzustellen.

Die erste umfassende Bestandsaufnahme des Orientierungskurses bildet Dorothee Hartkopf empirische Studie *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache* aus dem Jahr 2010. Ausgehend von einer ausführlichen Darstellung der institutionellen Entstehungs- und Rahmenkontexte des Orientierungskurses untersuchte Hartkopf mehrere Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Orientierungskursen, wobei sie neben der Analyse von Sprachhandlungsmustern auch Befragungen der Kursleiter\*innen hinsichtlich ihrer didaktischen Strategien und Ziele durchführte. Die von Hartkopf auf der methodischen Basis der teilnehmenden Beobachtung sowie im Anschluss an diskurs- und sequenzanalytische Verfahrensweisen gewonnenen Evaluationsresultate waren ernüchternd. Als „Problemfelder“ wurden von Hartkopf erstens die „Methodenarmut“ des Unterrichts diagnostiziert, in dem „frontale Handlungsmuster, die eine starke und kleinschrittige Steuerung durch die Kursleiter\*innen vorsehen, dominieren“ (Hartkopf 2010, 305), wodurch „Formen der Indoktrination“ (ebd., 314) Vorschub geleistet wird; zweitens die „Zweckreduktion“ des Kurses, d.h. die Fixierung auf erlernbare Fakten und abfragbares Wissen (vgl. ebd., 307), die mit einer Unterbewertung reflexiver und diskursiver Kompetenzen einhergeht und in ihrer Einsinnigkeit nicht selten das „Kontroversitätsgebot“ der politischen Bil-

dung, das auch im Orientierungskurs-Curriculum verankert ist, verletzt (vgl. ebd., 309); drittens die „Sprachlosigkeit“ der Teilnehmenden, die sich in „unverhältnismäßig geringen Redeanteile[n]“ (ebd., 310) ausdrückt und z.T. dazu führt, dass diese innerhalb des Kurses völlig verstummen; und viertens die „Fachfremdheit“ der Lehrkräfte, die sich in fachlichen Ungenauigkeiten und Fehlern äußert, aber auch in massiven fachdidaktischen Mängeln, die damit zu tun haben, dass die Lehrkräfte in den wenigstens Fällen eine Qualifizierung im Bereich der politischen Bildung aufweisen. Schließlich fehlt dem Orientierungskurs auch eine manifeste interkulturelle Komponente sowie eine deutlichere Akzentuierung von Lehr- und Lernprozessen, die dezidiert auf politische, historische und kulturelle Aspekte der Einwanderungsgesellschaft zielen. „Eine stärkere Vernetzung der Diskurse (DaZ, Politik- und Geschichtsdidaktik)“ (ebd., 314) ist Hartkopf zufolge daher in Zukunft unumgänglich.

Auch Marco Kaden beleuchtet in seiner 2012 erschienenen Untersuchung *Der Orientierungskurs des BAMF. Eingliederungshilfe oder Gesinnungsprüfung?* zunächst die Genese und die institutionellen Rahmenbedingungen des Kurses, bevor er sich im zweiten Teil seiner Arbeit vor allem mit dessen verschiedenen Modulen sowie dessen Abschlussprüfung „Leben in Deutschland“ auf einer textanalytischen Ebene auseinandersetzt. Seine nicht immer tiefeschürfenden Betrachtungen der Module, Prüfungsfragen und Lerninhalte des Orientierungskurses kulminieren in der These, dass dessen eigentliche Funktion weniger in der Belehrung von Migrant\*innen besteht als vielmehr in der Re- und Neukonstruktion einer deutschen Nationalidentität, dass der Kurs also, wie Kaden formuliert, in erster Linie Ausdruck eines „nationalen Identitätsbildungswillens“ ist – eine Behauptung, die in ähnlicher Weise von Paul Mecheril vertreten wird, wenn er davon spricht, dass die Vorstellungen von Nation und nationaler Identität „fortwährender Imaginationspraxen im Sinne einer konstanten Selbstbestätigung“ bedürfen, die vorzugsweise über die strikte Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ (Mecheril 2011, o.S.) ausagiert werden<sup>7</sup>. Kadens und Mecherils These verweist auf die schlichte Tatsache, dass eine verstärkte Konfrontation mit dem, was in kultureller Hinsicht als fremd oder unbekannt erfahren wird, zu einer in-

---

<sup>7</sup> Laut Mecheril ist eben diese identitätspolitische Frage nach dem ‚Wir‘ der „Notstand“, die „Dringlichkeit“ bzw. das „drängende gesellschaftliche oder politische Problem“ (Foucault), auf das das bundesdeutsche Integrationsdispositiv antwortet. Entsprechend definiert Mecheril Integrationsdispositive folgendermaßen: „Mit dem Ausdruck ‚Integrationsdispositiv‘ verstehe ich (...) das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit denen es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen. Das Integrationsdispositiv antwortet einem „strategischen Regelungsbedarf, der dadurch entsteht, dass die imaginierte Einheit ‚Nation‘ in eine Krise gerät. Sie gerät durch Prozesse in die Krise, die nicht allein mit Migrationsphänomenen einhergehen und aus ihnen resultieren, bei denen jedoch Phänomene des faktischen und symbolischen Überschreitens und Infragestellens des Prinzips der nationalen Grenze eine prominente Rolle spielen. Diese Krise lässt sich in einer grammatisch simplen Phrase wiedergeben: ‚Wer sind wir‘“ (Mecheril 2011, o.S.)?

tensivierten Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Prägung führt. Durch das kulturell Andere wird dasjenige, was man für das Eigene hält (ob dieses nun eine imaginäre oder eine reale Größe darstellt, sei an dieser Stelle dahingestellt; vermutlich aber wird es durch imaginäre und reale Wirklichkeiten gleichermaßen konstituiert), prinzipiell in Frage und auf den Prüfstand gestellt – worauf Kollektive zumeist mit Formen der Selbstvergewisserung, der Selbstverstärkung bzw. durch eine schärfere Konturierung des Eigenen reagieren. Kaden weist zudem darauf hin, dass solche Prozesse der Selbstaffirmierung, die immer Gefahr laufen, einen ausgrenzenden Charakter anzunehmen, in den meisten Fällen mit der Erzeugung eines homogenisierten Selbstbildes verbunden sind, das die reale Heterogenität der nationalen Kollektive nicht ausreichend berücksichtigt und überdies nahezu „zwangsläufig auf positiv konnotierten Annahmen beruhen muss“ (Kaden 2012, 78).<sup>8</sup> Diese Dialektik von Homogenisierung und Selbstaffirmation bestimmt seiner Meinung nach auch die Konzeption der Orientierungskurse, die nicht nur der ‚Buntheit‘ der Gesellschaft“ (ebd.) nur unzureichend Ausdruck verleihen, sondern darüber hinaus auch, indem sie primär der Selbstvergewisserung der Deutschen über ihre nationale Identität dienen, an den Bedürfnissen der Migrant\*innen nach einer lebensweltlichen Orientierung in ihrem neuen gesellschaftlichen Umfeld vorbeigehen. Der Orientierungskurs, so die Conclusio Kadens, ist „nicht für den Migranten, sondern für den Staat da“, dessen „nationale Identitätskrise“ er „überspielen“ soll (Kaden 2012, 4). Ungeachtet seiner massiven Kritik spricht sich Kaden jedoch nicht für eine Abschaffung des Orientierungskurses aus. Er hält ihn vielmehr grundsätzlich für eine wichtige Einrichtung, die jedoch in vielerlei Hinsicht umzukonstruieren wäre, wobei das Prinzip der ‚Anerkennung‘, verbunden mit einem wesentlich stärkeren Interesse an den Selbstdefinitionen und Selbstbildern der Teilnehmenden zur Leitmaxime des Kurses zu erheben wäre.

Rebecca Zabel hat 2016 die bislang letzte größere empirische Studie zum Orientierungskurs vorgelegt. Darin zielt sie mithilfe einer sequenzanalytischen Vorgehensweise auf die Exploration von kulturbezogenen Kursinteraktionen ab, wobei der Fokus der Analyse auf Fragen der Orientiertheit oder Desorientiertheit der Teilnehmenden liegt bzw. auf – möglichen – subjektiven Widerständen, die diese gegenüber den innerhalb des Kurses gesetzten Fakten und Sachverhaltsentwürfen über ‚Deutschland‘ aufbauen. Diese spezifische Untersuchungsperspektive geht von einer grundlegenden empirischen Beobachtung aus, nämlich von einem im Curriculum des Orientierungskurses ebenso wie in den Lehrmaterialien „angelegten eklatanten Widerspruch zwischen der Setzung zu ‚assimilierender‘ Inhalte und Lernzielbestimmungen auf der einen Seite und methodisch-didaktischen Prinzipien wie ‚partizipative‘ Handlungs- und Teilnehmerorientierung auf der anderen

---

<sup>8</sup> Eben dies, nämlich dass soziale Gruppen prinzipiell dazu neigen, ein positives Bild von sich selbst zu entwickeln und dass sich diese Prozesse unter Druck von außen verstärken, hat Jan Assmann in aller Ausführlichkeit in seiner brillanten Studie zum kulturellen Gedächtnis dargelegt (vgl. Assmann 1992).

Seite – ein Widerspruch, der sich in den Lehrmaterialien sowie den Kursinteraktionen ebenso widerspiegelt“ (Zabel 2016, 16). Zabel zufolge stellt dieser Widerspruch die Lehrkräfte des Orientierungskurses insofern vor eine „Zerreißprobe“, als „die Vermittlung von Faktenwissen“ in Verbindung mit der Ausrichtung des Kurses „an einem standardisierten, vom BaMF vorgegebenen Abschlusstest“ bei gleichzeitiger „multiperspektivische[r] Themenaufbereitung“ sowie „subjekt- und handlungsorientiertem – letztlich also partizipativem – Unterricht“ (ebd.) eine unerfüllbare Aufgabe sei. Vor diesem Hintergrund plädiert sie für eine „Neukonzeption des Kurses“, die nicht nur in weit größerem Maße als bisher „das ‚andere‘ Wissen der Teilnehmenden einbezieht, sondern auch die „Multiperspektivität und Widersprüchlichkeit eben jener deutschsprachiger Sinn- und Diskurswelten“ hervorhebt, die in Curriculum und Lehrmaterial auf „eindeutig gesetzte Fakten“ (ebd., 16f.) heruntergebrochen werden.

Auch die vorliegende Studie möchte einen Beitrag zur Erforschung des Orientierungskurses leisten. Sie richtet ihren Blick dabei auf einen Aspekt, der in den letzten Jahren zunehmend an Relevanz in den politischen und medialen Debatten über Integration gewonnen hat: den Aspekt der Demokratie- und Wertevermittlung. Denn obwohl diese mit dem Orientierungskurs verbundenen demokratie- und wertepädagogischen Intentionen von Politiker\*innen in Sonntagsreden über Integration immer wieder gern im Munde geführt und als Lernziel in dem vom BaMF erstellten „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“ auch als solche formuliert werden, ist die praktische Umsetzung dieser Intentionen in den Kursen und durch die Kursleiter\*innen bislang innerhalb des Faches Deutsch als Zweitsprache weitgehend unerforscht geblieben. Vor diesem Hintergrund unternimmt die vorliegende Studie den Versuch, dieses Forschungsdesiderat zu füllen und erste empirisch fundierte Erkenntnisse über diese Problematik zu gewinnen. Der empirischen Exploration der Orientierungskurse ist dabei eine theoretische Annäherung an das Thema der Demokratie- und Wertevermittlung vorgeschaltet, die die Problemstellung der vorliegenden Arbeit in ihren unterschiedlichen Dimensionierungen entfaltet, begriffliche Klärungen und Präzisierungen vornimmt, relevante Diskurse beleuchtet und nicht zuletzt anschlussfähige Konzepte und Modelle aus dem Umkreis demokratie- und wertepädagogischer Arbeit vorstellt. Der erste Teil der Arbeit, der nicht zuletzt der Frage nachgeht, was Werte überhaupt sind, wie sie sich herausbilden und in welcher Hinsicht sie eine kulturelle und gesellschaftliche Relevanz beanspruchen können, dient zudem dazu einen theoretisch-konzeptionellen und historischen Bezugsrahmen aufzuspannen, in dem sich die Ergebnisse der empirischen Studie verorten und kontextualisieren lassen. Der empirische Hauptteil der Studie, der methodisch an die Qualitative Inhaltsanalyse anknüpft, wie sie von Philipp Mayring (1982/2010) und in seiner Nachfolge von Udo Kuckartz (2016) entwickelt wurde, zielt auf die Erforschung der demokratie- und wertepädagogischen Vermittlungstätigkeit innerhalb des Orientierungskurses sowie auf ihre Voraussetzungen, ihre Begleitumstände, ihre Wirkungsweisen und die mit ihnen einhergehenden Probleme und Schwierigkeiten.

Hierzu wurden Kursleiter\*innen aus Berliner Orientierungskursen befragt, die in ausführlichen Gesprächen über Lehrerfahrungen, wertedidaktische Strategien und Vermittlungsprobleme sowie über normative Differenzen und Konflikte mit Kursteilnehmer\*innen Auskunft geben.

Auch wenn die Defizite der demokratiepädagogischen Arbeit in den Orientierungskursen durchaus eine zentrale Rolle in den Interviews spielen, verfolgt die vorliegende Studie doch keine ‚Hermeneutik des Verdachts‘ (Paul Ricoeur) in dem Sinne, dass sie versucht, den Befragten Versäumnisse, fehlerhaftes Verhalten oder sogar fremdenfeindliche, rassistische oder anderweitig problematische Einstellungen und Verhaltensmuster nachzuweisen. Der Verfasser begreift die Forschungsteilnehmer\*innen vielmehr als Expert\*innen eigenen Rechts, die aufgrund ihrer umfassenden Praxiserfahrung relevante Einsichten in den Bereich der migrationsbezogenen Demokratie- und Wertevermittlung formulieren und damit auch theoretische Vorannahmen in Frage stellen, modifizieren oder gänzlich umstoßen können. Entsprechend geht der Verfasser mit möglichst großer Offenheit und Vorurteilslosigkeit an die Erhebung und Interpretation der empirischen Daten heran. Er arbeitet also nicht mit vorab eingenommenen Positionen und vorgefertigten Definitionen, sondern sammelt, ordnet und ist bereit, seine Ansichten gegebenenfalls von den Forschungsteilnehmer\*innen korrigieren zu lassen. Das heißt nicht, dass dort, wo aus Sicht des Verfassers eventuell problematische Sichtweisen vorliegen, diese nicht kritisiert werden, ganz im Gegenteil: Zur Forschungshaltung des Verfassers gehört selbstverständlich ein kritisches Sensorium; er ist jedoch bestrebt, dieses von denunziatorischen Zügen freizuhalten. In dieser Grundhaltung grenzt sich die Studie dezidiert von manchen rassismuskritischen Studien aus dem Umfeld der Migrationspädagogik ab (vgl. insbesondere Textor 2013), bei denen die Forscher\*innen ihre fixen begrifflichen und konzeptionellen Definitionen schon vor der Berührung mit dem Feld festgelegt haben und die vorgefundene Realität dann an diesen fixen Definitionen messen; Studien dieser Art tendieren nicht nur zu einem Gestus der Entlarvung; sie lassen sich in vielen Fällen auch nicht mehr durch die Praxis belehren, weil sie von vornherein einen überlegenen Erkenntnisstandpunkt gegenüber den Forschungsteilnehmer\*innen einnehmen, der weitgehend immun ist gegenüber Erfahrungen, die nicht in die vorgefertigten theoretischen Raster passen.

Anzufügen ist schließlich noch eine Bemerkung hinsichtlich des Begriffs der ‚Wertevermittlung‘. Von philosophiedidaktischer Seite (vgl. etwa Tiedemann 2017) wird in jüngster Zeit zurecht darauf hingewiesen, dass der Begriff der ‚Wertevermittlung‘ problematisch sei, weil er suggeriere, dass bestimmte Werte und Normen gleichsam als autoritative Setzungen über einen einsinnigen Transfervorgang von den Lehrenden an die Lernenden weitergegeben und von letzteren unhinterfragt übernommen werden sollen. Statt um Wertevermittlung gehe es vielmehr um „selbstständige Werteentwicklung“ (ebd., 27) bzw. um eine im kritischen Diskurs herausgebildete und herauszubildende autonome moralische Urteils- und Reflexionsfähigkeit im Sinne Kants. Dem ist unbedingt zuzustimmen. Eine autoritative



Vermittlung von Werten wird hier, wie vor allem in den Ausführungen über konstruktivistische Wertepädagogik im siebten Kapitel der vorliegenden Studie deutlich wird, entschieden abgelehnt, nicht nur weil auch hier der Zweck keineswegs die Mittel heiligt, sondern auch weil eine solche traditionelle Werteerziehung nach allem, was wir wissen, nur wenig Aussicht auf Erfolg hat.<sup>9</sup> Dennoch wird hier am Begriff der Wertevermittlung festgehalten. Dies hat vor allem damit zu tun, dass der Begriff der Werteentwicklung, der in aktuellen Konzeptualisierungen die Zielsetzungen des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts bezeichnen soll, im Hinblick auf den Orientierungskurs wenig passend erscheint. Anders als die Schüler\*innen im Philosophieunterricht nämlich müssen die Teilnehmenden des Orientierungskurses nicht erst Wertbindungen und Formen moralischer Urteilsfähigkeit entwickeln, da es sich bei ihnen nicht um Kinder oder Heranwachsende handelt, sondern um erwachsene Migrant\*innen, die in der Regel ihre normativen Positionen bereits ausgebildet haben und diese in den Orientierungskurs einbringen. In diesem geht es demnach weniger um Werteentwicklung als vielmehr um die Kommunikation, Explikation und eben um die – diskursive – Vermittlung jener grundlegenden normativen Prinzipien, auf denen Politik, Gesellschaft und Kultur der Bundesrepublik Deutschland basieren. In Bezug auf den Orientierungskurs verfehlt der Begriff der Werteentwicklung mithin weitgehend jenes pädagogische Phänomen, das er, zumindest nach Maßgabe der Philosophiedidaktik, in möglichst emanzipatorischer Weise bezeichnen soll, weshalb sich der Verfasser entschlossen hat, an dem umstrittenen Begriff der Wertevermittlung festzuhalten.

---

<sup>9</sup> In ethischen und philosophiedidaktischen Diskursen werden Formen traditionell-autoritativer Werteerziehung unter dem Begriff des Wertevermittlungsdilemmas behandelt: „Wer auf die dogmatische Vermittlung eines Grundwertekanons besteht, missachtet nicht nur den Grundgedanken philosophischer Bildung, er zerstört auch das Motivationspotential dieses Angebotes. Ergebnis eines solchen Bildungsganges werden weder autonome Urteilskraft noch humanistische Überzeugungen sein. Primär dürften opportunistische Fertigkeiten verstärkt werden, die den größten Lügner der Klasse dazu befähigen, ein brillantes Plädoyer gegen das Lügen zu verfassen“ (Tiedemann 2017, 27).



## **2 Partikularismus und Universalismus: Zwei Integrationsmodelle**

In den letzten Jahren hat sich in der Bundesrepublik Deutschland ein grundlegender Wandel der politischen Prioritätensetzung vollzogen. Das lange Zeit eher untergeordnete und wenig beachtete Feld der Migrations- und Integrationspolitik ist, spätestens seit in den Jahren 2015 und 2016 über eine Million Geflüchtete nach Deutschland kamen, zu einem nationalen Schlüsselthema geworden, das die bundesdeutsche Bevölkerung in zwei gegensätzliche Lager gespalten hat: ein Lager, das die Aufnahme einer so großen Zahl von Geflüchteten als schwerwiegenden Fehler betrachtet und grundsätzlich für eine strikte Begrenzung der Zuwanderung plädiert, und ein anderes, das die Immigration in einem ausgesprochen positiven Licht sieht und eine Fortführung der Politik der offenen Grenzen fordert. Dabei können beide Seiten durchaus ernstzunehmende Argumente für ihre jeweilige Position vorbringen: Die Migrationsbefürworter\*innen etwa sehen in der Aufnahme von Kriegsflüchtlingen, politisch Verfolgten und Armutsmigrant\*innen die humanitäre Pflicht eines reichen Landes, sie halten eine Politik der Abschottung von den Migrationsbewegungen für wenig erfolgversprechend oder sie plädieren, wie viele Ökonom\*innen und Konzernchefs, aufgrund von Fachkräftemangel und Kinderarmut in Deutschland für eine weitere Zuwanderung. Dagegen halten die Migrationsgegner\*innen die Aufnahmekapazitäten der deutschen Gesellschaft vor allem in den urbanen Zentren für erschöpft, sie sehen besonders im unteren Drit-

tel der Gesellschaft verschärfte Verteilungskämpfe, oder sie warnen vor wachsenden sozialen Spannungen und der Entstehung von Parallelgesellschaften. Insgesamt bewegen sich die Diskussionen um die richtige Einwanderungspolitik also in einem sehr „weiten Spektrum zwischen Willkommenskultur und Abwehrhaltung“ (Schmidt 2016, 1), zwischen dem Eintreten für das Offenhalten der deutschen Außengrenzen und dem Plädoyer für deren Schließung – oder um ein aktuelles Beispiel zu nennen – zwischen der *Gemeinsamen Erklärung 2018* und der auf diese reagierenden *Antwort 2018*.<sup>10</sup> Nicht zu übersehen ist jedoch, dass, wie eine repräsentative Erhebung der Bertelsmann-Stiftung mit dem vielsagenden Titel *Willkommenskultur im Stresstest* (Bertelsmann-Stiftung 2017) zeigt, die Bereitschaft zur Aufnahme von Flüchtlingen innerhalb der letzten zwei Jahre deutlich gesunken und die Stimmung im Land mithin migrationskritischer geworden ist. Während nämlich, so ein signifikantes Resultat der Studie, im Jahr 2015 noch 51% der befragten Bürger\*innen der Aussage zustimmten, „Deutschland sollte noch mehr Flüchtlinge aufnehmen“, waren es 2017 nur noch 37%. Umgekehrt bejahten 2015 nur 40% der Befragten die Aussage „Deutschland kann nicht mehr Flüchtlinge aufnehmen, weil es an der Belastungsgrenze ist“, 2017 votierten jedoch bereits 54% für diese Aussage (vgl. ebd., 12).

Unabhängig davon, wie man dieses gegenwärtige Stimmungsbild bewertet, es ist nicht zu leugnen, dass Deutschland nach den migrationspolitischen Entscheidungen der Jahre 2015 und 2016 vor einer epochalen Herausforderung steht: Hunderttausende und aufgrund des bevorstehenden Familiennachzugs möglicherweise weit mehr als eine Million Neu-Zugewanderte aus vorwiegend muslimischen Ländern, die in keiner Weise mit der bundesdeutschen Gesellschaft vertraut sind und von denen die meisten aller Voraussicht nach in Deutschland bleiben

---

<sup>10</sup> Im März 2017 initiierte die ehemalige Bundestagsabgeordnete Vera Lengsfeld die sogenannte Erklärung 2018, in der sie die Beendigung der „illegalen Masseneinwanderung“ bzw. die Schließung der Grenzen forderte. Die Erklärung, der sich eine Vielzahl einschlägiger konservativer und Rechtsintellektueller anschloss, wurde von mehr als 100.000 Personen unterschrieben (vgl. Erklärung 2018). Kurze Zeit nach der Erklärung 2018 wurde von dem Rechtsextremismusforscher Klaus Farin eine vor allem von Schriftsteller\*innen unterschriebene Gegenerklärung unter dem Titel „Unsere Antwort für Demokratie und Menschenrechte“ veröffentlicht, in der es heißt: „Die Menschenrechte enden an keiner Grenze dieser Welt. Wir solidarisieren uns mit allen Menschen, die vor Krieg, Verfolgung und Armut in unserem Land Zuflucht suchen, und wenden uns gegen jede Ausgrenzung (vgl. Unsere Antwort für Demokratie und Menschenrechte 2018). Es folgte im Sommer 2018 ein dritter inzwischen von über 10.000 Bürger\*innen unterzeichneter Aufruf „Solidarität statt Heimat“, der sich nicht nur gegen „Abschottung und Ausschluss von Migrantinnen und Migranten“ wendet, sondern auch gegen das Erstarken einer neuen rechtspopulistischen Bewegung in Deutschland überhaupt. Wie sehr der „Kampf der Listen“ die bundesdeutsche Gesellschaft „spaltet“ hat Arno Orzessek bereits im April 2018 in einem Radiobeitrag auf Deutschlandfunk hervorgehoben (Orzessek 2018). Kurz vor Drucklegung des Bandes machte eine weitere öffentliche Erklärung unter dem „Slogan „Wir sind entsetzt“ Schlagzeilen, in der über 300 „Kulturschaffende“ den Rücktritt von Horst Seehofer als Bundesinnenminister mit der Begründung forderten, dass dieser mit der von ihm betriebenen Migrationspolitik die Werte der Verfassung beschädige und die deutsche Gesellschaft „spalte“ (vgl. Würde, Verantwortung, Demokratie 2018).

werden, müssen möglichst schnell in die deutsche Gesellschaft integriert werden. Man könnte sagen, wenn es nicht zu dramatisierend klänge, die Bundesrepublik ist auf dem Feld der Flüchtlingsintegration zum Erfolg verdammt – nicht zuletzt, um ein weiteres Erstarken des Rechtspopulismus und einen noch weitergehenden Stimmungsumschwung in der deutschen Bevölkerung zuungunsten der Neu-Zugewanderten zu verhindern.

Eine erfolgreiche Integration der vor Krieg und Bürgerkrieg, Armut, Elend, Hunger und Perspektivlosigkeit Geflüchteten in deutsche Gesellschaftszusammenhänge beruht dabei vorwiegend auf zwei Säulen: Zum einen setzt sie eine möglichst weitgehende Aneignung der deutschen Sprache voraus, denn ohne Sprachkenntnisse ist eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Deutschland, eine Eingliederung in den deutschen Arbeitsmarkt oder der Besuch einer deutschen Schule oder anderer Bildungseinrichtungen nicht möglich. Zum anderen beinhaltet Integration aber auch eine kulturelle Komponente, wobei diese sich wiederum aus zwei Teilaspekten zusammensetzt: erstens aus dem Erwerb von im weitesten Sinne gesellschaftskundlichem Wissen, u.a. über das politische System der Bundesrepublik, über die deutsche Geschichte oder die deutsche Alltagskultur, sowie zweitens aus der Akzeptanz, wenn nicht gar der Übernahme der grundlegenden kulturellen Werte und Rechtsnormen der bundesdeutschen Gesellschaft (vgl. Hartkopf 2010, 23).

Während über die fundamentale Bedeutung des Spracherwerbs für eine erfolgreiche Integration unter Expert\*innen und in der öffentlichen Meinung ein weitgehender Konsens besteht, ist spätestens seit den Ereignissen in der Silvester- nacht in Köln eine sehr kontrovers geführte öffentliche Diskussion über die Frage entstanden, wie weit die Anerkennung bundesdeutscher Werte und Normen seitens der Zugewanderten zu gehen habe. In dieser durch die Entstehung tendenziell migrantenfeindlicher Bewegungen und Parteien zusätzlich aufgeheizten Debatte lassen sich zwei grundlegende Positionen unterscheiden. Die erste – partikularistische – Position unterstreicht die prinzipielle Differenz von kulturellen Wertorientierungen. In ihrem Verständnis existiert eine sogenannte „deutsche Leitkultur“, d.h. ein kultur- oder gar nationenspezifischer Fundus von Werten, normativen Richtlinien und kulturellen Traditionsbeständen, den jeder Zugewanderte zu übernehmen und den er sich in einem Akt kultureller Neuentdeckung zwingend zu eigen zu machen habe. Die Vertreter\*innen des Partikularismus betonen entsprechend „das Recht von kulturellen Gemeinschaften auf Abgrenzung und Nicht-Einlass“, das sie „als einen unverzichtbaren Aspekt [ihres] Rechtes auf kulturelle Selbstbestimmung“ (Schmidt-Noerr 2015) begreifen. Am prägnantesten ist der partikularistische Standpunkt zuletzt von dem Politikwissenschaftler Herfried Münkler in einem Interview mit der Deutschen Presse-Agentur vom September 2015 vertreten worden, worin dieser nicht weniger als eine generalstabsmäßig durchgeführte „Teutonisierung“ der nach Deutschland strömenden Geflüchteten forderte, in deren Rahmen ihr Wertesystem ebenso wie ihre Mentalitätsmuster komplett umzuformatieren seien. „Jetzt“, so Münkler, „kommt es da-

rauf an, aus den Menschen, die kommen und bleiben dürfen, Deutsche zu machen“, denn entscheidend sei, „dass diese Menschen in unsere Gesellschaft hineinpassen“ und „da hilft Multikulti, also ein farbenfroher anarchischer Teppich unterschiedlicher Kulturen, nicht weiter“. Denn, so fährt Münkler fort, Multikulti sei lediglich „ein Sonntagsbegriff“; es gehe nun darum, „im Brechtschen Sinne ‚die Mühen der Ebene zu bewältigen‘, und das heißt zunächst einmal, ganz forciert, neben der Unterkunft, Deutschprogramme“ (Münkler 2015). Was dies genau bedeutet: Geflüchtete zu Deutschen zu machen, d.h. ihnen spezifisch deutsche Werte, Traditionen und Lebensweisen, sprich: die deutsche Leitkultur beizubringen, dies hat Münkler in einem für die Konrad Adenauer-Stiftung verfassten Text aus dem Jahr 2016 konkretisiert, indem er im Rahmen einer quasi dezisionistischen Setzung vier grundlegende normative Denk- und Handlungsorientierungen oder, wie er auch formuliert, „Identitätsmarker“ aufführt, die sich die Geflüchteten im Sinne einer nachhaltigen Integration anzueignen hätten, nämlich ein bestimmtes Arbeits- und Leistungsethos, ein Ethos des sozialen Aufstiegs, ein (religiöses) Toleranzethos und ein Ethos individueller Selbstbestimmung (vgl. Münkler 2016a, 21).<sup>11</sup> Zu betonen ist hier, dass es sich bei dieser Definition von „Deutschsein“ letztlich nicht um einen ethnisch bestimmten, sondern eher um einen normativ-kulturellen Begriff von Deutschsein handelt, der insofern inklusiv ist, als ihm zufolge „tatsächlich jeder ein Deutscher werden“ kann, wobei auch klar ist, dass „nicht jeder dies wollen [wird] und nicht alle, die es wollen“ (ebd.), dies auch schaffen werden.

Der zweite – universalistische – Standpunkt leugnet kulturelle Unterschiede in den Wertorientierungen, Traditionsbezügen und Lebensgewohnheiten der Individuen keineswegs; er misst diesen allerdings eine weit geringere Bedeutung zu als der partikularistische Standpunkt, da von ihm auch die autochthone Kultur als ein Feld betrachtet wird, auf dem unterschiedliche Lebensformen miteinander konkurrieren, grundlegende Differenzen also gleichsam a priori präsent sind. Für die universalistische Position ist mithin nicht die Kultur prioritär, sondern die grundgesetzlich abgesicherte Rechtsordnung, der sich Zugewanderte und Einheimische gleichermaßen zu unterwerfen hätten. Der Sozialwissenschaftler Micha Brumlik, einer der profiliertesten Fürsprecher der universalistischen Position, hat dement-

---

<sup>11</sup> In seinem 2016 als Reaktion auf die Migrationskrise des Jahres 2015 gemeinsam mit seiner Frau Marina Münkler verfassten Buch *Die neuen Deutschen. Ein Land vor seiner Zukunft* nennt Münkler noch einen fünften Identitätsmarker, nämlich „das Bekenntnis zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland“ – eine Verfassung, so Münkler, „die errichtet wurde, um die so furchtbaren, von Deutschen verübten Verbrechen nie wieder geschehen zu lassen, die dazu gedacht war, ein Zusammenleben auf rechtlichem Fundament überhaupt erst wieder möglich zu machen und die sich gerade nicht auf die Nation als ethnisch begründete Gemeinschaft bezieht, wenn sie von der Würde des Menschen spricht, die zu schützen Aufgabe aller staatlichen Gewalt ist, sondern dies für jeden dem Geltungsbereich des Grundgesetzes Zugehörenden verbindlich macht, kann hochintegrativ wirken: Sie vermittelt die Überzeugung, dass jeder und jede sich im Hinblick auf die Würde jedes Einzelnen neu zu denken vermag und dass dies zu einem neuen Gemeinwesen führen kann“ (Münkler/Münkler 2016, 287f.).

sprechend in einem Essay für die „tageszeitung“ vom Dezember 2015 gelingende Integration mit der Aufnahme in die „Rechtegemeinschaft“ der Bundesrepublik Deutschland gleichgesetzt. Folgt man Brumlik dann müssen für eine solche Aufnahme lediglich drei Voraussetzungen gegeben sein: der Erwerb der deutschen Sprache, in der die Gesetze und Regelungen der deutschen Rechtsordnung verfasst sind; die Fähigkeit, gesellschaftliche Fragen, die rechtlich bestimmt werden sollen, wahrzunehmen und zu beurteilen und zuletzt die Anerkennung und Befolgung der herrschenden Gesetze (vgl. Brumlik 2015). Jeder darüber hinausgehende Versuch, die Übernahme bestimmter kultureller Werte und Lebensanschauungen zur Vorbedingung von Integration zu erklären, läuft Brumlik zufolge auf die Aufrichtung einer „Tugendgemeinschaft“ hinaus. Eine solche sei jedoch das Gegenteil einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft, denn anders als diese zeichne sie sich nicht durch einen – friedlichen – Wettbewerb kontroverser Standpunkte und Interessen aus, sondern durch den „Wunsch nach widerspruchsfreier Konformität“ (ebd.) im Hinblick auf bestimmte Werte und Lebensformen. Letztlich bedeute die „tugendgemeinschaftliche“ Verordnung kultureller Leitwerte daher nicht weniger als den Abschied von einer „Alltagskultur der Verschiedenheit“ (ebd.) und damit von jener gesellschaftlichen Liberalität, die den täglich erfahrbaren Freiheitskern des demokratischen Rechtsstaats bundesdeutscher Prägung spätestens seit den 1970er Jahren ausmache.

Die universalistische Kritik an der Forderung nach einer deutschen Leitkultur geht über Brumliks Diagnose ihrer antiliberalen Stoßrichtung jedoch noch hinaus. So hat der Erziehungswissenschaftler Wilfried Schubarth in einem ebenfalls im Dezember 2015 im „Tagesspiegel“ erschienen Beitrag darauf hingewiesen, dass über die Frage, welche Werte eigentlich zu einer deutschen Leitkultur zu gehören hätten, weitgehend Uneinigkeit besteht. Sind es, wie Schubarth fragt „deutsche Tugenden, wie Ordnung, Fleiß, Sauberkeit, die mit der 68er-Generation kritisch hinterfragt wurden?“ Handelt es sich um „die deutsche Wertarbeit“, die durch zahlreiche Skandale wie zuletzt den VW-Skandal jedoch einen Gutteil ihrer identifikationsstiftenden Kraft verloren hat? Sind „christliche Werte gemeint, die in einer säkularisierten Gesellschaft, zumal in Ostdeutschland, stark an Bedeutung verloren haben“, (Schubarth 2015) die Werte des Grundgesetzes oder tatsächlich jene ethisch-normativen Verhaltenseinstellungen, die Münkler vorschlägt? Solche Unsicherheiten in Bezug auf den kulturellen Wertekanon der Deutschen sind für Schubarth aber nur das eine Problem der Leitkulturdebatte, ein zweites besteht darin, dass die Rede von einer deutschen Leitkultur einen tendenziell ausgrenzenden Charakter habe, indem sie einen unterkomplexen Dualismus konstruiert zwischen einem „Wir“, das die entsprechenden leitkulturellen Orientierungen besitzt, und einem „Ihr“, dem diese Orientierungen fehlen und das daher gezwungen ist, sich diese in einem schwierigen und langwierigen Prozess identitärer Umstrukturierung anzueignen. Zwar kommt es immer auch darauf an, wer genau zu diesem „Wir“ hinzugerechnet wird und mithin, wie inklusiv dieses „Wir“ ist; doch ändert dies, wie Mark Terkessidis 2010 in seinem Buch *Interkultur* betont hat, nichts an

der Tatsache, dass „sich die meisten Menschen mit Migrationshintergrund bei der Anrufung dieses ‚Wir‘ ausgeschlossen“ (Terkessidis 2010, 48) und nicht gemeint fühlen.

Umgekehrt wird von der partikularistischen Warte aus der „schwache“ Integrationsbegriff, wie er von Brumlik und anderen Vertreter\*innen des Universalismus ins Feld geführt wird, als sozial desintegrativ kritisiert. Besonders deutlich wird dies wiederum in der Argumentation von Münkler, wonach die „national-averse Sicht, die den Migranten keine Integrationsbemühungen zumuten will und das für identitätspolitische Selbstbestimmung hält“ unmittelbar in „eine ethnisch-religiöse Patchworkgesellschaft“ führt, „in der die jeweiligen Gruppen nur noch locker mit der deutschen Mehrheit vernäht sind“ (Münkler 2016, 20). Nach Münkler, der sich im Übrigen auf die bereits erwähnte Studie Putnams beruft, bedeutet diese Entwicklung letztlich eine Schwächung sozialer Kohäsionskräfte und gefährdet so die Strukturen der Zivilgesellschaft, auf deren Funktionieren die demokratische Ordnung sich letztlich stütze. Münkler dreht das Argument mithin einfach um: Nicht die partikularistische, sondern vielmehr die universalistisch-multikulturelle Position ist tendenziell antidemokratisch, denn indem sie vor den identitätspolitischen Zumutungen der Integration zurückscheut, fördert sie ethnisch, kulturell oder religiös voneinander separierte Parallelgesellschaften und löst die politisch handlungsfähige Bürgergesellschaft auf – ein Prozess, der durchaus im Interesse neoliberaler Deregulierungsphantasien liege. „Das Multi-Kulti-Konzept“, so Münkler,

das auf nachhaltige Integration verzichten zu können glaubt, ist der ideologische Repräsentant von Bankenplätzen und Handelsstädten: Die Fremden kommen, gehen nach einiger Zeit aber auch wieder, um der nächsten Gruppe Platz zu machen, bei der sich das Kommen und Gehen wiederholt und nicht zum Bleiben wird. Es sind die wirtschaftlich Starken, die sich derlei leisten können. Die Migranten, die jetzt nach Deutschland gekommen sind, gehören nicht dazu. Für sie ist die Ideologie der Multi-Kulti-Gesellschaft ein vergiftetes Angebot (ebd.).



### **3 Die bundesdeutsche Integrationspolitik und ihr verfassungstheoretischer Hintergrund**

Wenn man nun vor dem Hintergrund dieser integrationstheoretischen Überlegungen den Blick auf die integrationspolitische Praxis richtet, wird deutlich, dass sich diese weder mit der partikularistischen noch mit der universalistischen Position vollständig identifizieren lässt. Vielmehr bewegt sie sich irgendwo zwischen diesen beiden integrationstheoretischen Polen, wobei sie als ein nach wie vor höchst umstrittenes Politikfeld in ihren Konturen eher unscharf bleibt bzw. von wechselnden Stimmungen und Konjunkturzyklen geprägt wird. Nicht übersehen werden darf dabei, dass in den ersten Jahrzehnten der bundesrepublikanischen Nachkriegsgeschichte Integrationspolitik als solche noch nicht existierte. Eine spezielle „Ausländerpolitik“ entwickelte sich erst im Verlauf der 1970er Jahre als Reaktion auf die Erkenntnis, dass die seit 1955 durch mehrere Anwerbeabkommen nach Deutschland gekommenen „Gastarbeiter“ nicht in ihre Heimatländer zurückkehren, sondern ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland auf Dauer beibehalten würden. In den 1980er Jahren kam es dann – nicht zuletzt aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Lage vieler Einwander\*innen infolge der Ölkrise von 1973 und 1979/80 – zu Anfängen einer Integrationspolitik, die vielfach jedoch nur halbherzig durchgeführt wurde und daher von eher mäßigem Erfolg gekennzeichnet war. Im Hintergrund stand dabei das sogenannte „Kühn-Memorandum“, „das der erste Ausländerbeauftragte der Bundesregierung, Heinz

Kühn, im Jahr 1979 vorlegte“ und das für damalige Verhältnisse nachgerade visionäre integrationspolitische Reformen „zur Bildungsbeteiligung und politischen Partizipation“ (Foroutan 2014), aber auch zur Verbesserung der sozialen Situation von Migrant\*innen enthielt. Nach einer langen Phase integrationspolitischen Stillstands in den 1990er Jahren wurde die Debatte um Integration in den 2000er Jahren wieder neu belebt, wofür u.a. das Entstehen einer selbstbewussten, von der zweiten Generation der Einwander\*innen getragenen Zivilgesellschaft verantwortlich war. Aber auch die Politik erkannte angesichts der immer größer werdenden Zahl von Migrant\*innen in Deutschland die Notwendigkeit integrationspolitischer Neuregelungen, weshalb sie „politisch flankiert (...) durch die erste deutsche Islam-Konferenz und den ersten Integrationsgipfel im Bundeskanzleramt“ (ebd., 19) im Jahr 2007 das bis heute wohl wichtigste integrationspolitische Dokument der Bundesrepublik, den *Nationalen Integrationsplan*, verabschiedete. Obwohl dieser als Ausweis einer keineswegs gering zu schätzenden integrationspolitischen Liberalität betrachtet werden kann, insofern er viele Forderungen erfüllte, die seit Jahren von Migrantenverbänden sowie der Migrationssoziologie erfolglos erhoben worden waren, steht der von ihm zugrunde gelegte Integrationsbegriff der partikularistischen Position näher als der universalistischen. Integration wird innerhalb des *Nationalen Integrationsplans* nämlich als eine Aufgabe begriffen, die, wie es heißt, auf „unseren Wertvorstellungen und unserem kulturellen Selbstverständnis“ sowie „auf unserer freiheitlich-demokratischen Ordnung“ (Nationaler Integrationsplan 2007, 12) aufbaue. Für die Bewältigung dieser Aufgabe sei neben Akzeptanz, Toleranz und zivilgesellschaftlichem Engagement auf Seiten der Aufnahmegesellschaft vor allem „die Bereitschaft der Zuwandernden“ ausschlaggebend, „sich auf ein Leben in unserer Gesellschaft einzulassen, unser Grundgesetz und unsere gesamte Rechtsordnung vorbehaltlos zu akzeptieren“ (ebd., 13). Ungeachtet der Tatsache, dass an anderen Stellen des Integrationsplans kulturelle Vielfalt und Diversität durchaus positiv gewertet und als Bereicherung und Quelle sozialer Innovation und Kreativität betrachtet werden, evozieren diese Formulierungen doch letztlich leitkulturelle Vorstellungen, insofern Integration hier nicht nur als Anerkennung von Verfassungsprinzipien bestimmt wird, sondern auch als Anpassung an nationalkulturell definierte, insgesamt jedoch völlig uneindeutige Normbegriffe, die über die wiederholte Verwendung des Personalpronomens „uns“ den vermeintlich differenten Normbegriffen der Zuwandernden dichotomisch entgegengestellt werden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Rede von „unserem Grundgesetz“. Mit Mark Terkessidis kann man an ihr durchaus eine Tendenz zur Ethnisierung oder besser: Kulturalisierung der deutschen Verfassung ablesen, wodurch diese weniger als universalistisch fundierter Grund- und Bürgerrechtskatalog denn als Eigentum einer sich aus spezifischen historischen Traditionsbeständen speisenden Gruppe wahrnehmbar wird (vgl. Terkessidis 2010, 48).

Im *Nationalen Aktionsplan Integration* aus dem Jahr 2012, einer Fortführung, Konkretisierung und Weiterentwicklung des *Nationalen Integrationsplans* von 2007, finden sich vergleichbare Formulierungen nicht mehr. Stattdessen werden hier,

noch stärker als im Vorgängerdokument, die Vorteile von Migration und kultureller Pluralität betont, was auch in der veränderten Konzeptualisierung des Integrationsbegriffs zum Ausdruck kommt. Denn Integration wird nun in einer wesentlich zurückhaltenderen Definition als „Einbindung in das gesellschaftliche, wirtschaftliche, geistig-kulturelle und rechtliche Gefüge des Aufnahmelandes“ aufgefasst, wobei explizit hervorgehoben wird, dass diese Einbindung „ohne Aufgabe der eigenen kulturellen Identität“ (Nationaler Aktionsplan 2012, 20) geleistet werden könne. Es ist offensichtlich, dass der *Nationale Aktionsplan Integration* sich mit dieser Formulierung einen großen Schritt von partikularistischen Positionen wegbewegt. Indem er es aber vermeidet, mögliche Widersprüche zwischen der erwarteten Einbindung in die Gesellschaft des Aufnahmelandes und der kulturellen Identitätsbewahrung der Zuwandernden auszubuchstabieren, tendiert er dazu, dem Integrationsbegriffs jede inhaltliche Schärfe zu nehmen, so dass dieser zunehmend zu einer Art Leerformel wird, die niemanden vor den Kopf stößt, weil sie alles und nichts bedeuten kann.

Als Folge der Flüchtlingskrise scheint das Pendel indessen wieder zurückzuschwingen. Hierfür spricht nicht nur das neue Integrationsgesetz vom 31. Juli 2016, das neben einer weiteren Verschärfung des Asylrechts massive Sanktionsmaßnahmen für vermeintlich integrationsunwillige Migrant\*innen vorschlägt; als Beispiel für die überall sichtbar werdende Trendwende hin zu strikteren integrationspolitischen Forderungen lässt sich auch der Antrag der CDU-Landtagsfraktion in Nordrhein-Westfalen vom 16.1.2016 anführen, der unter dem Titel „Werte des Zusammenlebens vermitteln – Demokratische Bildung stärken: mehr politische Bildung für Flüchtlinge“ unmittelbar auf die, wie es darin heißt, „schrecklichen Ereignisse in der Silvesternacht in Köln und anderen Großstädten“ reagiert. Diese Ereignisse, so formulieren die Verfasser\*innen des Antrags,

haben auf dramatische Weise deutlich gemacht, dass die Werte des Zusammenlebens, die die deutsche Gesellschaft sich gegeben hat, nicht von allen geteilt werden, die zu uns kommen. Neben der Strafverfolgung dessen, was gegen Recht und Gesetz verstößt, braucht es daher auch ein offensives Eintreten für die kulturellen Grundlagen des Lebens in Deutschland. Wir verlangen, dass diejenigen, die in Deutschland leben, auch die Werte teilen, nach denen wir in Deutschland leben. (Antrag der CDU- und der FDP-Fraktion Landtag Nordrhein-Westfalen 2016)

Aus diesem Grund, so der Antrag weiter, müsse „die Wissens- und Wertevermittlung zu einem wesentlichen Bestandteil einer vorausschauenden Integrationspolitik in Nordrhein-Westfalen“ gemacht werden. Dies sei einerseits Aufgabe der politischen Bildung, die „die Grundlagen und Grundprinzipien unserer gesellschaftlichen und politischen Ordnung – Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Meinungs- und Religionsfreiheit – auch den neu zu uns kommenden Menschen vermitteln“ müsse; andererseits aber auch des Faches Deutsch als Zweisprache, insofern die Inte-

grationskurse weit stärker als bisher „zu Demokratiekursen“ weiterentwickelt werden müssten (ebd.).<sup>12</sup>

Man erkennt hier unschwer die Rückwendung zu einer tendenziell partikularistischen Auffassung von Integration, denn der Verweis auf die „kulturellen Grundlagen des Lebens in Deutschland“, für die ein „offensives Eintreten“ (ebd.) erforderlich sei, knüpft Integration erneut an mehr oder weniger uneindeutige kulturelle Kategorien und damit an Konzepte wie Tradition, Lebensweise oder gemeinsame Werte. Zudem impliziert er die Vorstellung einer in die Defensive gedrängten deutschen Leitkultur, der über performative Akte ihrer Revitalisierung wieder zu ihrem angestammten Recht verholfen werden müsse. In einem integrationspolitischen Sinne partikularistisch ist auch der folgende Satz, wonach die in Deutschland Lebenden, also Zugewanderte und Einheimische, die „Grundprinzipien unserer gesellschaftlichen und politischen Ordnung“ (ebd.) nicht nur kennen und befolgen, sondern auch bejahen sollten – eine Position, von der es nicht mehr weit ist zu jener von Politiker\*innen in jüngerer Zeit immer öfter erhobenen Forderung, wonach Geflüchtete, die in Deutschland bleiben wollen, ein Bekenntnis zum deutschen Grundgesetz ablegen sollten. Die hier sehr deutlich zum Ausdruck kommende Vorstellung, dass Integration auf der Vermittlung bzw. der Akzeptanz, ja der Affirmation von in Deutschland geltenden Werten basiert, hat zum einen pragmatische Gründe in dem Sinne, dass gemeinsam geteilte Werte das gesellschaftliche Zusammenleben erleichtern und wesentlich konfliktfreier gestalten, als dies bei gänzlich heterogenen Wertorientierungen der Gesellschaftsmitglieder der Fall sei. Sie kann sich zum anderen aber auch auf das Grundgesetz selbst bzw. auf dessen normatives Fundament berufen, denn, wie das Bundesverfassungsgericht in einem bis heute wegweisenden Urteil aus dem Jahr 1958 festgestellt hat, ist das Grundgesetz „keine wertneutrale Ordnung“, es habe vielmehr „im Grundrechtsteil eine objektive Werteordnung aufgerichtet, die als verfassungsrechtliche Grundentscheidung auf alle Bereiche des Rechts ausstrahle“ (Bundesverfassungsgericht

---

<sup>12</sup> Genau genommen heißt es in dem Antrag: „Bereits im Antrag ‚Integration von Flüchtlingen umfassend und vorausschauend gestalten – Krisenmodus bei der Flüchtlingsaufnahme darf Integration nicht behindern‘ (Drs. 16/9801) hat die CDU-Landtagsfraktion gefordert, die Wissens- und Wertevermittlung zu einem wesentlichen Bestandteil einer vorausschauenden Integrationspolitik für Nordrhein-Westfalen zu machen: ‚Aufgabe der politischen Bildung muss es daher sein, die Grundlagen und Grundprinzipien unserer gesellschaftlichen und politischen Ordnung – Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Meinungs- und Religionsfreiheit – auch den neu zu uns gekommenen Menschen zu vermitteln.‘ Im FDP-Antrag ‚Aktionsplan Integration für Flüchtlinge – Chancen für Flüchtlinge, Wirtschaft und Gesellschaft schaffen‘ (16/9786) wurde ein Gesamtkonzept zur Integration von Geflüchteten in Nordrhein-Westfalen mit dem Schwerpunkt Wertevermittlung gefordert, das immer noch nicht vorliegt. (...) Insbesondere ist es notwendig, dass die Landeszentrale für politische Bildung zusätzliche Angebote entwickelt, die niedrigschwellig angelegt sind und in den Einrichtungen für Flüchtlinge und Asylbewerber oder an geeigneten Orten über die Grundlagen unserer Verfassung, über Demokratie und Rechtsstaatlichkeit informieren und für die Werte des Zusammenlebens in Deutschland und Nordrhein-Westfalen werben“, wozu auch, wie es später heißt, die Integrationskurse weiterentwickelt „und stärker als bisher zu Demokratiekursen werden“ müssen (Antrag der CDU- und der FDP-Fraktion NRW 2016).

1958 zit. n. Detjen 2012, 21). Diese sich in den Grundrechten kristallisierende „Wertgebundenheit“ des Grundgesetzes steht weder im Widerspruch zu der von ihm gebotenen weltanschaulichen und religiösen Neutralität des Staates, noch hat sie etwas zu tun mit der Konstituierung einer Staatsideologie oder Staatskirche als Versuch, „mit dogmatischer Verbindlichkeit das gesellschaftliche Leben zu prägen und den politischen Prozess zu steuern“ (ebd.). Ihr Sinn liegt dementsprechend auch nicht in der Homogenisierung pluraler sozialer Werteordnungen, wie sie für moderne Gesellschaften unhintergebar sind, sondern ganz im Gegenteil in der Sicherstellung ihrer möglichen Heterogenität durch die Verpflichtung auf bestimmte ethisch-normative Grundprinzipien, die als gemeinsamer Kern, der allen Überzeugungen inhärent ist, das Ganze erst zusammenhalten und insofern die Voraussetzung für die friedliche Koexistenz divergenter Wertesysteme im Rahmen eines gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs darstellen.

Was die Notwendigkeit solcher grundlegenden Werte für das Funktionieren einer modernen Gesellschaft betrifft, so besteht zwischen den Vertreter\*innen universalistischer und partikularistischer Integrationsmodelle in den meisten Fällen keinerlei Unterschied; entscheidend ist vielmehr, wie die entsprechenden Werte konzeptualisiert bzw. welche Konsequenzen aus den jeweiligen Konzeptualisierungen gezogen werden. Für die eher partikularistisch orientierte Fraktion sind die Werte des deutschen Grundgesetzes und die aus ihnen abgeleiteten normativen Prinzipien untrennbar mit einem spezifischen kulturellen Identitätsbewusstsein verbunden, das sich aus christlichen Quellen ebenso speist wie aus den Traditionen der europäischen Aufklärung und der deutschen Nationalgeschichte (vgl. z.B. Detjen 2009, 56). Bisweilen wird dem Grundgesetz dabei sogar ein „kulturschaffender Charakter“ (vgl. Hefty 2015) zugeschrieben, womit es nicht nur als Ausdruck nationaler Kultur, sondern zugleich als zentrales *Movens* der nationalen Kultur- und Identitätsentwicklung betrachtet wird. Aus dieser Perspektive sind die Bürger\*innen der Bundesrepublik Deutschland nicht nur eine Ansammlung von Staatsangehörigen mit bestimmten politischen Gestaltungsrechten, sondern auch Mitglieder einer historisch gewachsenen deutschen Kulturgemeinschaft, die ihre spezifische normative Prägung durch die Werteordnung des Grundgesetzes erfahren hat. Es muss vor diesem Hintergrund kaum noch betont werden, dass Staatsgebilde, die sich in einem solchen Sinne als Träger kultureller Wert- und Lebensauffassungen verstehen, einen tendenziell exklusiven Charakter besitzen, insofern sie von potentiellen Neubürger\*innen in den meisten Fällen enorme kulturelle Assimilationsanstrengungen verlangen.

Demgegenüber erblicken die Vertreter\*innen eines universalistischen Integrationskonzepts in den normativen Orientierungen des Grundgesetzes Manifestationen eines über Grenzen und Konfessionen hinweg gültigen universellen Wertekansons, der sich auf die Idee der allgemeinen Menschenrechte zurückführen lasse. Als solche sind die grundgesetzlichen Werte nicht Ausfluss spezifischer kultureller Lebens- und Denkweisen, sie leiten sich vielmehr aus der Selbstevidenz naturrechtlicher Normen ab, die, obwohl sie im westlichen Kulturkreis erstmals in eine

säkulare juristische Form gebracht wurden, prinzipiell universalisierbar sind. Im Unterschied zur partikularistischer Perspektive, in der die Werte des Grundgesetzes immer auch als trennende Kulturschranken erscheinen, betonen Universalist\*innen folglich die verbindenden Elemente dieser Werte, die im Sinne eines „überlappenden Konsenses“ (John Rawls) die Grundprinzipien des sozialen Miteinanders auch in anderen Kulturen steuerten.<sup>13</sup> Hieraus folgt, dass die Unterscheidung zwischen Angehörigen und Nicht-Angehörigen eines Staatsverbands für Universalist\*innen primär rechtlicher Natur ist. Mehr noch: Es kann für sie im Grunde keine kulturelle Begründung einer solchen Unterscheidung geben, da moderne nationalstaatliche Gesellschaften, zumal unter den Bedingungen von Globalisierung und Massenmigration, immer schon von gravierenden kulturellen Differenzen geprägt seien, ein einigendes kulturelles Band also nicht (oder nicht mehr) existiere. Entsprechend weisen Vertreter\*innen universalistischer Integrationskonzepte die nicht selten von partikularistischer Seite erhobene Forderung nach einer Übernahme der grundgesetzlichen Werte durch potentielle Neubürger\*innen oder gar die Forderung nach einem offenen Bekenntnis zu diesen Werten zurück. Begründet wird diese Zurückweisung zum einen mit dem grundsätzlich bindenden Charakter des Grundgesetzes, der unabhängig davon besteht, ob Bekenntnisse zu seinen Grundwerten abgegeben werden oder nicht; zum anderen mit dem Verweis auf die in Art. 4 des GG garantierte Gewissens- und Bekenntnisfreiheit, die es nicht erlaube, eine bestimmte Gesinnung einzufordern und distanzierte, kritische oder gar ablehnende Einstellungen zur politisch-rechtlichen Ordnung der Bundesrepublik zu sanktionieren. Zudem werden leitkulturelle Vorstellungen häufig mit dem Argument zurückgewiesen, dass die Grundrechte, allen voran Artikel 1, „nur die staatlichen Organe und nicht die BürgerInnen bindet“ (Brumlik 2015), deren politische, weltanschauliche oder religiöse Grundüberzeugungen folglich keines-

---

<sup>13</sup> Zu bedenken ist hierbei allerdings, dass der universalistische Standpunkt dadurch, dass er in der westlichen Welt entstandene säkulare ethische Prinzipien und Werte wie etwa die Menschenrechte als universell ausgibt, als eine mehr oder weniger subtile Camouflage kolonialistischer und imperialistischer Machtansprüche des Westens betrachtet werden kann und auch betrachtet wird. Kritische Positionen zu Universalismus und Menschenrechten als hegemonialen westlichen – und männlichen – Konzepten wurden vor allem von postkolonialen und feministischen Theoretiker\*innen wie Edward Said, Immanuel Wallerstein, Gayatri Spivak oder Nikita Dhawan formuliert. Aber auch auf der politischen Ebene werden westliche Menschenrechtsvorstellungen und der mit ihnen verbundene universelle Anspruch von nicht-westlichen Nationen zunehmend zurückgewiesen, etwa von China, das eine eigene Interpretation der Menschenrechte entwickelt hat, die von der westlichen Sichtweise deutlich abweicht (vgl. von Senger 2006). Von postkolonialer Seite aus wird daher eine ‚Dezentrierung‘ von Universalismus und Menschenrechten westlicher Prägung gefordert, die einerseits den historisch-kulturellen und in gewissem Sinne daher kontingenten Charakter des westlich-universalistischen Diskurses herausarbeitet und es andererseits nötig macht, die „eigene Sicht an den Deutungsperspektiven der gleichberechtigten anderen zu relativieren“ (Habermas 2003, o.S.). Anzumerken ist dabei, dass es auch Theoretiker\*innen gibt, etwa Hans Joas, auf den später noch genauer einzugehen sein wird, oder Raoul Fornet-Betancourt, die die Auffassung vom rein westlichen Ursprung der Menschenrechte bezweifeln und stattdessen ihren transkulturellen Charakter betonen (vgl. Fornet-Betancourt 2000; Joas 2015).

wegs mit dem Grundgesetz vereinbar sein müssten, ja ihnen diametral widersprechen dürften, solange sie nicht durch ihre Transposition in reale Handlungsformen mit den „unaufgebbaren Grundprinzipien des Grundgesetzes“ kollidieren würden (vgl. Grimm 2016).

Von einer partikularistischen Position aus wird dieser Auffassung entgegengehalten, dass die gesellschaftstragenden Grundwerte, zumindest dann, wenn sie über längere Zeiträume hinweg kontinuiert werden sollen, nicht nur rechtlich und institutionell, sondern auch in den Individuen selbst verankert werden müssten. Denn, so Jutta Standop, „Werte als ideale Zielvorstellungen von Gruppen oder anderen sozialen Systemen sind als solche nur dann effektiv und tragfähig, wenn die einzelnen Individuen diese als ‚ihre‘ Werte akzeptiert haben und danach streben, diese möglichst ideal zu verwirklichen“ (Standop 2005, 37). Sei dies bei einer Mehrheit der Bürger\*innen nicht mehr der Fall, drohe eine allmähliche Erosion dieser Werte, die über kurz oder lang auch zu einer Erosion der politisch-rechtlichen Ordnung führe. In diesem Sinne ist wohl auch Meinhard Miegel zu verstehen, der angesichts gegenwärtiger und künftiger Massenzuwanderung die Debatte um die Leitkultur in eine neue, „spannende“ Phase eintreten sieht. So viel nämlich sei in jedem Falle sicher: „Was immer die Leitkultur ist, sie wird es nicht bleiben“ (Miegel 2016). Universalist\*innen dürften solche Szenarien nicht weiter bekümmern. Nicht nur, dass ihnen ethnisch-kulturelle Homogenitätsvorstellungen seit jeher suspekt sind; kulturelle Diversifizierungen und Pluralisierungen werden von ihnen als gleichermaßen unausweichliche wie bereichernde Phänomene sozialer Modernisierung auch grundsätzlich begrüßt. Die politischen und rechtlichen Grundparameter der bestehenden staatlich-gesellschaftlichen Ordnung bleiben nichtsdestoweniger auch für Universalist\*innen, zumindest solange sie mit transkulturellen und/oder universellen Rechtsprinzipien konform gehen, unverhandelbar.





## **4 Politisch-kulturelle Bildung als Herausforderung für das Fach Deutsch als Zweitsprache**

1994 haben Gert Henrici und Uwe Koreik ein Strukturmodell des Faches Deutsch als Fremdsprache entworfen, das trotz zunehmender Überschneidungen und Vermischungen der darin voneinander getrennten disziplinären Bereiche nach wie vor als grundlegender fachsystematischer Orientierungsrahmen Gültigkeit besitzt. Nach diesem in der Fachwelt weithin bekannten Modell umfasst Deutsch als Fremdsprache vier verschiedene inhaltliche Ausrichtungen, nämlich 1) eine linguistische, 2) eine lehr- und lernwissenschaftliche, 3) eine literaturwissenschaftliche und 4) eine landeskundlich-kulturwissenschaftliche Ausrichtung, die erst in ihrer Gesamtheit das spezifische Profil des Faches konstituieren „und sich in den entsprechenden Studiengängen wie vielfach auch in den Forschungsaktivitäten der jeweiligen Institute und Lehrstühle niederschlagen“ (Krumm u.a. 2010, 24).

Es ist offenkundig, dass Henrici/Koreiks Versuch einer Binnendifferenzierung des Faches Deutsch als Fremdsprache nicht ohne Weiteres auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache übertragbar ist. Denn von seinen Anfängen als sprachdidaktisches Praxisfeld in den 1970er Jahren bis heute, da es sich durch seinen Integrationsbezug zunehmend aus dem Theorie- und Methodenkontext von Deutsch als Fremdsprache löst und als eigenständiges Fach etabliert, hat sich Deutsch als Zweitsprache fast ausschließlich an sprachwissenschaftlichen und di-

daktischen Parametern orientiert, wobei auf der linguistischen Ebene vor allem das Paradigma der Zweitsprachenerwerbsforschung im Zentrum steht und auf der didaktischen Ebene die Entwicklung von schulischen und erwachsenenpädagogischen Methodiken der Sprachförderung im Kontext lebensweltlicher Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Auch was die dritte literaturwissenschaftliche Schwerpunktsetzung betrifft, so gibt es im Deutsch als Zweitsprache-Bereich entsprechende Ansätze, die sich entweder mit Migrationsliteratur oder, speziell innerhalb des schulischen Kontexts, mit Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen, die in ihrem Umfang jedoch weit hinter den linguistischen und sprachdidaktischen Anstrengungen des Faches zurückbleiben. (vgl. Villarmé 2001, Rösch 2010a, 2010b). Während linguistische ebenso wie lehr-/lernwissenschaftliche und mit großen Abstrichen auch literaturwissenschaftliche Perspektivierungen mithin feste Bestandteile von Deutsch als Zweitsprache sind, ist die vierte – landeskundlich-kulturwissenschaftliche – Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache im Bereich DaZ im Grunde inexistent. Zwar lassen sich in allerjüngster Zeit erste Forschungsvorstöße registrieren, etwa in Leipzig, wo Rebecca Zabel die kulturellen Dimensionen integrationsbezogener Sprachförderung auslotet, doch hat eine auch nur einigermaßen eigenständige, an den spezifischen Bedürfnissen von Lerner\*innen mit Einwanderungshintergrund orientierte Kulturwissenschaft im Bereich DaZ sich hieraus bislang noch nicht entwickeln können.

## 4.1 Politisch-kulturelle Bildung im schulischen DaZ-Bereich

Im Hinblick auf den schulischen Bereich scheint das Fehlen kulturwissenschaftlicher Orientierungen im Rahmen von Deutsch als Zweitsprache zunächst unproblematisch zu sein, denn landeskundlich-kulturelle Kenntnisse über Deutschland werden in der Schule in Fächern wie Sachkunde in der Grundschule oder Geschichte, Geografie und Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde in der Sekundarstufe vermittelt. Außerdem, so argumentieren Sprachdidaktiker\*innen sicherlich nicht zu Unrecht, könne die sprachlich-kulturelle Integration der Schüler\*innen mit Einwanderungshintergrund nur dann gelingen, wenn Formen der unterrichtlichen Separierung zwischen Schüler\*innen mit und solchen ohne Migrationshintergrund möglichst wenig Raum einnehmen, weshalb ein gesonderter landeskundlich-kulturbezogener DaZ-Unterricht weder notwendig noch wünschenswert sei. So plausibel diese Argumentation auf den ersten Blick ist, sie übersieht zwei entscheidende Probleme, auf die Heidi Rösch in ihrem 2011 erschienenen Studienbuch *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* aufmerksam gemacht hat: Zum einen, so Rösch, orientieren sich diese Fächer „genau wie der Deutschunterricht in der Regel weitgehend unreflektiert nicht nur an der deutschen Sprache, sondern eben auch an Deutschland und konstruieren dieses Land als homogene Gesellschaft“, was sich nicht zuletzt daran zeige, „dass Menschen mit Migrationshintergrund – wenn

überhaupt – in eigens unter dem Aspekt konzipierten Lektionen vorkommen, nicht aber als Teil der deutschen Einwanderungsgesellschaft“ (Rösch 2011, 139). Zum anderen – und diesen Aspekt betrachtet Rösch wohl zurecht als noch problematischer – würden Schüler\*innen des Deutschen als Zweitsprache „häufig als Angehörige einer nicht-deutschen Herkunftskultur wahrgenommen und punktuell auch stigmatisiert (...), ohne zu reflektieren, dass sie – sofern sie andere kulturelle Deutungsmuster mitbringen – die kulturellen Deutungsmuster erst erwerben müssen, die sie brauchen, um am deutschen Bildungssystem partizipieren zu können“ (ebd.). Statt also die entsprechenden Deutungsmuster als Voraussetzung erfolgreichen schulischen Lernens zu einem zentralen Gegenstand des schulischen Unterrichts zu machen – sei es nun innerhalb des Sprachförderunterrichts oder innerhalb des gemeinsam mit den Schüler\*innen deutscher Herkunft absolvierten Fachunterrichts –, würden diese „häufig vorausgesetzt oder wenn überhaupt implizit vermittelt“ (ebd., 139f.). Rösch zufolge hat diese Praxis dramatische Konsequenzen. Sie liegen darin, dass im deutschen Schulsystem bis heute der soziale und/oder kulturelle Hintergrund den Bildungserfolg maßgeblich mitbestimmt, „die Schule also nicht in der Lage ist“, die aus den immer stärker divergierenden sozialen und kulturellen Bezügen resultierenden „Unterschiede auszugleichen und den Schülern neben den fachlichen auch die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen zu vermitteln, die sie in der deutschen Schule brauchen“ (ebd., 140).

Röschs Kritik an der Einengung des schulischen DaZ-Förderunterrichts auf rein sprachliche Aspekte macht deutlich, dass auch in Bezug auf den Lernort ‚Schule‘ die Entwicklung einer landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Orientierung innerhalb des DaZ-Bereichs notwendig ist. Akzeptiert man vor diesem Hintergrund, dass deutschlandbezogene kulturelle Deutungsmuster bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund keinesfalls einfach vorausgesetzt werden können, sondern in den meisten Fällen erst vermittelt werden müssen, dann ergeben sich zwei Möglichkeiten einer solchen Vermittlung: Sie kann nämlich entweder auf eine landeskundliche Öffnung und Erweiterung des DaZ-Förderunterrichts hinauslaufen oder zu einer inter- und/oder transkulturellen Reformulierung des gesamten schulischen Lehrplans und damit zu einer Neugestaltung des Schulunterrichts im Ganzen beitragen. Sicherlich haben beide Optionen ihre Vor- und Nachteile; insgesamt erscheint jedoch die zweite Option insofern produktiver, als in ihrem Rahmen auch die Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund in die inter- bzw. transkulturelle Unterrichtsarbeit einbezogen wären, wodurch auch sie in der unterrichtlich-kommunikativen Auseinandersetzung mit den DaZ-Lerner\*innen neue kulturelle Deutungsmuster und damit auch neue Perspektiven auf die eigene Kultur kennenlernen könnten. Gibt man also der zweiten Option den Vorzug, dann bedürften fast alle Schulfächer einer – immer auch kulturbezogenen – DaZ-Erweiterung, die einerseits tradierte ethnische, kulturelle oder religiöse Homogenitätsbegriffe relativiert und andererseits Prozesse kulturellen Deutungslehrens integriert. In Anbetracht von nach wie vor fast ausnahmslos monokulturell formatierten schulischen Curricula hat man es hier mit einer Mammutaufgabe zu tun, die noch

nicht einmal in Ansätzen bewältigt ist und daher in der Zukunft größte bildungspolitische Anstrengungen erfordert.

## 4.2 Politisch-kulturelle Bildung im erwachsenenpädagogischen DaZ-Bereich: Der Orientierungskurs

Lässt sich das Fehlen kulturwissenschaftlicher Perspektivierungen im schulbezogenen Bereich von Deutsch als Zweitsprache bis zu einem gewissen Grad noch aus dem Verweis auf die impliziten landeskundlichen Lerneffekte vieler Schulfächer heraus erklären, so ist dieses Fehlen im Hinblick auf die erwachsenenpädagogischen DaZ-Kontexte schlicht nicht zu verstehen. Denn auch wenn in diesen Kontexten dem Sprachunterricht bei weitem der größte Raum eingeräumt wird, so existiert doch mit dem Orientierungskurs ein wichtiges und in seiner Wichtigkeit noch wachsendes Feld landeskundlich-kulturbezogener Vermittlungsarbeit, das als verpflichtender Teilbereich des Integrationskurses von Geflüchteten, Asylsuchenden und Migrant\*innen, die längerfristig oder gar dauerhaft in Deutschland bleiben wollen, durchlaufen werden muss. Der Orientierungskurs, neben dem Integrations Sprachkurs der zweite grundlegende Baustein deutscher Integrationspolitik, steht jenen Ausländer\*innen offen, die eine rechtmäßige und dauerhafte Aufenthaltserlaubnis in Deutschland besitzen (§44a, AufenthG), worunter auch jene Geflüchteten fallen, deren Asylverfahren mit einem positiven Bescheid abgeschlossen ist und die dementsprechend in Deutschland Bleiberecht erhalten haben.<sup>14</sup> 2005, im Jahr seiner Einführung umfasste der Orientierungskurs 30 Unterrichtsstunden; die Stundenzahl wurde in der Folgezeit zweimal auf 45 bzw. 60 Unterrichtsstunden erhöht und ist infolge des Integrationsgesetzes und der Verordnung zum Integrationsgesetz, die beide zum überwiegenden Teil am 6. August 2016 in Kraft traten, noch einmal um 40 Unterrichtsstunden auf 100 Stunden ausgeweitet worden, was seine gestiegene Bedeutung im Rahmen der staatlichen Integrationsbemühungen deutlich unterstreicht.<sup>15</sup> In Entsprechung zu den mehrmals erhöhten

---

<sup>14</sup> Der am 24. Mai 2016 vorgestellte Berliner *Masterplan für Integration und Sicherheit* sieht schon vor Abschluss des Asylverfahrens sogenannte Sprach- und „Wertekurse“ vor; sie sind Teil eines „Integrationspaketes“, das Geflüchtete im Rahmen ihrer Registrierung in Form von Teilnahme Gutscheinen erhalten. Zumindest in Berlin werden landeskundliche Kurse den Flüchtlingen also unmittelbar nach ihrer Ankunft in einer der Erstregistrierungsstätten offeriert. Es wäre auch auf Bundesebene sinnvoll, dem Berliner Beispiel zu folgen und den Geflüchteten nicht erst nach, sondern schon während des Asylprüfungsverfahrens den Zugang zu Sprach- und Orientierungskursen zu öffnen, zumal die Gewährung der Aufenthaltserlaubnis oft nach jahrelanger Prüfung erfolgt. Ungeachtet dessen macht das Berliner Beispiel die zunehmende Wichtigkeit einer landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches DaZ deutlich (vgl. hierzu den Masterplan Integration und Sicherheit des Landes Berlin 2016).

<sup>15</sup> Im Rahmen des Integrationsgesetzes wird in Bezug auf den Orientierungskurs der Aspekt der „Wertevermittlung“ besonders akzentuiert. Im Grunde sind die zusätzlichen 40 Stunden, die der

Stundenzahlen wurde das Curriculum des Orientierungskurses mehrere Male umgestaltet, präzisiert und z.T. auch erweitert (zum letzten Mal im April 2017), wobei der externen Kritik an diesem Curriculum, etwa durch die Aufnahme bis dahin unberücksichtigt gebliebener methodischer Ansätze politischer Bildung in dieses, bis zu einem gewissen Grad Rechnung getragen wurde.

Die Aufgabe des Orientierungskurses besteht darin, Zugewanderten basale Wissensbestände auf den Gebieten des deutschen politischen Systems, des deutschen Rechts, der deutschen Geschichte und der deutschen Kultur zu vermitteln, womit er eben jene Themengebiete behandelt, die im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht traditionell in den Bereich der Landeskunde gehören und dort schon seit langer Zeit ausländischen Deutschlerner\*innen nahegebracht werden. Was die zu vermittelnden landeskundlichen Wissensbestände betrifft, so ist der Orientierungskurs in insgesamt sechs Teile gegliedert, von denen wiederum drei als „Module“ gekennzeichnete Abschnitte in inhaltlicher Hinsicht von besonderer Relevanz sind: „Modul I: Politik in der Demokratie“, das insgesamt 35 Unterrichtsstunden umfassen soll, richtet den Blick auf die zentralen Prinzipien des Grundgesetzes und die wichtigsten Inhalte der Grundrechte, wobei „[k]onkrete Bezüge zum Alltag und zur Lebenswelt deren Bedeutung „für Freiheit, Gerechtigkeit und Sicherheit verständlich und nachvollziehbar“ (Curriculum 2017, 24) machen sollen. Darüber hinaus vermittelt Modul I Wissen zum Aufbau, zur Struktur und zur Funktionsweise des demokratischen föderativen Systems in Deutschland, zu den „wichtigsten Verfassungsorganen“ und „Staatsymbolen“ (ebd., 26) sowie darüber hinaus zu den „politischen Parteien als zentrale Akteure der politischen Willensbildung“ (ebd., 24), wobei es immer auch darum geht, den Teilnehmenden über den Aspekt des Wissenserwerbs hinaus politische Teilhabemöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. ebd., 25).

„Modul II: Geschichte und Verantwortung“ fokussiert in 20 Unterrichtsstunden „historisches Basiswissen zur deutschen Geschichte“ als „Voraussetzung für die Entwicklung eines erweiterten „Verständnisses der deutschen und europäischen Gegenwart“ (ebd., 32). Als Lerngegenstände figurieren dabei Ereignisse, Phänomene und „Zusammenhänge“ (ebd.) der jüngeren deutschen Geschichte: allen voran der Nationalsozialismus, bei dessen unterrichtlicher Betrachtung vor allem auf die besondere „Verantwortung für Demokratie und Menschenrechte“ abgehoben werden soll, „die sich (...) aus der nationalsozialistischen Herrschaft und dem Holocaust ableitet“ (ebd.). Hervorgehoben wird dabei, dass „[u]nmittelbare Vergleiche zwischen der systematischen Verfolgung und Vernichtung von Menschen im Nationalsozialismus und heutigen Antastungen von Grundrechten“ zu vermeiden seien, da sie „das historische Unrecht [relativieren] und der demokratischen und rechtsstaatlichen Wirklichkeit der Bundesrepublik nicht gerecht [werden]“ (ebd.). Den zweiten Schwerpunktbereich von Modul II bildet die Entwick-

---

Gesetzgeber für die Orientierungskurse veranschlagt, für wertevermittelnden Unterricht vorgesehen (vgl. Kurzübersicht zum Integrationsgesetz 2016).

lung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg, zu deren Verständnis „wichtige Stationen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der DDR beleuchtet sowie die zunehmende Integration der infolge des Mauerfalls von 1989 wiedervereinigten Bundesrepublik in die Europäische Union „in ihren Auswirkungen auf den Alltag“ (ebd., 33) aufgezeigt werden sollen.

In „Modul III: Mensch und Gesellschaft“ geht es in 38 Unterrichtsstunden „zunächst um die Erweiterung des Wissens über Konventionen, Regeln und Normen sowie den gelebten Alltag in Deutschland und – im nächsten Schritt – um die Reflexion gegenseitiger Erwartungshaltungen der Migrantinnen und Migranten und der Aufnahmegesellschaft“ (ebd., 38). Zudem soll das Modul den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnen, „Klarheit über Spielräume und Grenzen im Alltag“ zu gewinnen, und sie auf diese Weise in die Lage versetzen, „sich individuell zu verorten und das eigene Auftreten in der deutschen Gesellschaft besser einzuschätzen“, wobei „die Frage einbezogen [ist], wie sich unterschiedliche Vorstellungen von Integration auf die Identität, die Beteiligungsmöglichkeiten und den gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirken“ (ebd.). Exemplifiziert werden diese Fragestellungen anhand von lebensweltlichen Schlüsselthemen wie Familienformen, Geschlechterverhältnissen, sexuellen Orientierungen, Erziehungsstilen, Generationsbeziehungen oder religiöser Toleranz und Diversität. Auffällig ist im Zusammenhang mit Modul III die gegenüber dem Orientierungskurs-Curriculum von 2013 (Fassung 60 UE) deutlich erhöhte Stundenzahl, die von 15 auf 38 Stunden aufgestockt wurde. Sie reflektiert die eminente „Bedeutung“ des Moduls im Hinblick auf den Aspekt der Wertevermittlung, der im Curriculum vom April 2017 deutlich stärker gewichtet ist als in den vorangegangenen Curricula von 2005, 2008 und 2013.

Vervollständigt wird der 100stündige Orientierungskurs durch drei kleinere Lehreinheiten, denen innerhalb des Curriculums jedoch nicht der Status eines Moduls zugeschrieben wird. Sie umfassen 1) eine dreistündige Einführung in den Orientierungskurs, in deren Rahmen nicht nur dessen „übergeordnete Zielsetzungen (...) im Hinblick auf den Nutzen und die Bedeutung für die Teilnehmenden“ erläutert werden, sondern diese auch „Gelegenheit erhalten, im Gespräch mit dem bzw. der Kursleitenden ihre Erwartungen, Wünsche und Ziele zu artikulieren“ (ebd., 22); 2) eine oder mehrere Exkursionen im Umfang von zehn Unterrichtsstunden, bei denen „Orte aufgesucht werden, an denen abgeschlossene oder gegenwärtige politische, historische oder gesellschaftliche Begebenheiten wahrgenommen oder nachvollzogen werden können“ (ebd., 44) und 3) den vierstündigen Kursabschluss, der einerseits der Erläuterung und Vorbereitung des Abschlusstests „Leben in Deutschland“ dient und andererseits der Diskussion von Fragen, die im Verlauf des Kurses offen geblieben oder nicht zur Zufriedenheit der Teilnehmenden beantwortet werden konnten.

Entsprechend seiner Funktion innerhalb des staatlichen Integrationskomplexes beschränkt sich der Orientierungskurs jedoch nicht auf die Ebene der landeskundlichen Wissens- und Kompetenzvermittlung, wie es für den Deutsch als

Fremdsprache-Bereich charakteristisch ist, sondern er verfolgt neben kognitiven Lernzielen und solchen der interkulturellen Kompetenz sowie der politisch-gesellschaftlichen Partizipations- und Orientierungsfähigkeit auch sogenannte „affektive Lernziele“, die sich im Bereich der Einstellungen und normativen Orientierungen bewegen und sich explizit auf die Werte der Bundesrepublik Deutschland beziehen. In diesem Sinne heißt es im „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“ aus dem Jahr 2017, dass es zu dessen übergeordneten Zielsetzungen gehöre, „Verständnis für das deutsche Staatswesen zu wecken“ (ebd., 7) sowie „eine positive Bewertung und Unterstützung der Demokratie und der Grundrechte im Grundgesetz“ (ebd., 8) herbeizuführen, wobei Kenntnisse der deutschen Politik und Kultur nicht nur „das Zurechtfinden in der deutschen Gesellschaft erleichtern, sondern auch Identifikationsmöglichkeiten schaffen“ (ebd., 7) sollen. Einen wichtigen Beitrag leisten soll hierzu die „systematische Hervorhebung der Bedeutung der Verfassungsprinzipien, Grundrechte und Werte für ein konstruktives gesellschaftliches Miteinander an allen relevanten Stellen des Curriculums“ (ebd., 9) und damit dessen „[d]urchgehende Ausrichtung auf eine wertebasierte politische Bildung“ (ebd.), die auf die Affirmation grundlegender demokratischer Prinzipien wie individuelle Freiheit, Religionsfreiheit, Gleichberechtigung von Mann und Frau oder Meinungs- und Pressefreiheit abzielt. Bei allen Einschränkungen, die in diesem Zusammenhang zu machen sind und die in den folgenden Ausführungen noch genauer erläutert werden, zeigen die solcherart formulierten „übergeordneten“ Lernziele, die mit der Einrichtung von Orientierungskursen erreicht werden sollen, dass diese Kurse einen politisch-moralischen oder besser: staatsbürgerlichen Erziehungsauftrag verfolgen, in dessen Rahmen explizite normative Ansprüche an die Lernenden formuliert werden bzw., um den Migrationsforscher Hartmut Esser zu zitieren, „die Übernahme gewisser Loyalitäten“ (Esser 2004, 46) gegenüber der deutschen Gesellschaft eingefordert wird.

Verfolgte das Orientierungskurs-Curriculum von 2013 (Fassung 60UE) seiner Orientierung auf den Aspekt der Wertevermittlung zum Trotz keine dezidiert leitkulturelle Agenda, so haben sich in der überarbeiteten Fassung vom April 2017 die Gewichte eindeutig in Richtung „Leitkultur“ verschoben, worin man einen Reflex auf die Migrationsbewegungen des Jahres 2015, die Ereignisse der Kölner Silvesternacht sowie des zunehmenden islamistischen Terrorismus weltweit sehen kann. In der Fassung von 2013 etwa wurde im Rahmen der curricularen Vorgaben für das dritte Modul des Orientierungskurses „Mensch und Gesellschaft“ ausdrücklich ein Bekenntnis zu kultureller Diversität und Pluralität formuliert, welches sich in der Praxis der Kurse insofern widerspiegeln sollte, als der „Darstellung von Vielfalt“ Vorrang vor der „Vermittlung vermeintlicher kultureller Standards“ (Curriculum 2013, 13) gegeben werden sollte. Bei diesem Bekenntnis zur Pluralität als einem unhintergehbaren Konstitutionsmerkmal der bundesdeutschen Gesellschaft blieb es jedoch nicht, denn dem Orientierungskurs wurde in dieser Fassung nicht nur die Aufgabe zugeschrieben, Pluralität als soziales und kulturelles Faktum bundesdeutscher Lebenswirklichkeit darzustellen; er sollte darüber hinaus

auch die Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses dazu bewegen, „eine positive Einschätzung der Vielfalt“ zu entwickeln, die ihnen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens begegnet“ (ebd., 30). Ganz anders in der Fassung von 2017: Hier wird kulturelle Vielfalt nicht mehr dergestalt uneingeschränkt bejaht wie in der Fassung von 2013; Prinzipien wie Pluralität und Diversität werden vielmehr direkt an das deutsche Grundgesetz zurückgebunden, dessen normativer Rahmen gleichermaßen als Ermöglichungsgrund und Garant wie auch als Begrenzung dieser Prinzipien herausgestellt wird. Deutlich wird dies in einem der grundlegenden Lernziele des Curriculums von 2017, dem zufolge die Teilnehmenden die Fähigkeit erwerben sollen, „die Vielfalt von Religionen, Konfessionen, Glaubensrichtungen und Überzeugungen in Deutschland [zu] beschreiben und auf die Glaubens- und Bekenntnisfreiheit im Grundgesetz zurück[zuführen“ (Curriculum 2017, 39).

Weit stärker akzentuiert als im Vorgänger-Curriculum ist hier zudem „das Thema Selbstbestimmung und Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen“, das „querschnittartig in allen Teilbereichen des Moduls“ (ebd., 38) angesprochen wird, in einem der sogenannten „Feinlernziele“ des Moduls jedoch insofern konkrete Gestalt annimmt, als die Kursteilnehmer\*innen ihre „Vorstellungen zur Rollenverteilung innerhalb der Familie auf ihre Vereinbarkeit mit der Selbstbestimmung und Gleichberechtigung der Familienmitglieder überprüfen“ (ebd., 40) sollen. Hierhin gehört auch eine weitere Empfehlung des neukonzipierten Curriculums von 2017, die so zuvor noch nicht ausgesprochen wurde, nämlich die Vertiefung der Themen und Inhalte des Kurses „anhand aktueller und die Öffentlichkeit bewegender Debatten“, wobei beispielhaft die „Kopftuch- oder Burkadebatte“ sowie die Debatten um „Zwangsheirat, Gewalt in der Familie, Ehrenmord etc.“ (ebd., 15), also im weitesten Sinne Gender-Debatten, genannt werden. Es ist unübersehbar, dass diese thematische Auswahl ein Reflex auf die vornehmlich muslimische Immigration nach Deutschland in den Jahren 2015 und 2016 ist.

In den weiteren Lernzielbeschreibungen hingegen hält sich das Curriculum von 2017 weitgehend an seinen Vorgänger, etwa wenn es darauf abhebt, dass die Teilnehmenden in den „Prinzipien der Freiheit, Selbstbestimmung und Toleranz“ (ebd., 39), die gleichsam als ethisch-normative Konsequenzen aus der Anerkennung einer grundgesetzlich regulierten gesellschaftlichen Pluralität zu verstehen sind, „wichtige Grundlagen für ein friedliches Zusammenleben (...) in Deutschland“ erkennen sollen (ebd., 39). Oder wenn es die Herausbildung einer so möglicherweise noch nicht vorhandenen Toleranz-, Friedens- und Freiheitsfähigkeit seitens der Kursteilnehmer\*innen intendiert und damit die Respektierung divergenter politischer, sozialer, kultureller oder religiöser Orientierungen durch diese – wobei immer klar sein muss, dass die Geltung dieser Orientierungen prinzipiell davon abhängt, dass sie im Einklang mit den vom Grundgesetz definierten demokratischen Grundprinzipien stehen.

Schon kurz nach seiner Einführung im Rahmen des 2005 verabschiedeten Zuwanderungsgesetzes wurde vehemente Kritik am Aufbau und an den Inhalten



des Orientierungskurses laut. Formuliert wurde diese Kritik jedoch nicht vom Fach Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, von dem eine solche Kritik insofern am Ehesten zu erwarten gewesen wäre, als dieses ja die Lehrkräfte für die Orientierungskurse bereitzustellen hatte und dementsprechend in privilegierter Weise Erfahrungen mit ihnen sammeln konnte; sie kam vielmehr vom Bundesausschuss für Politische Bildung und damit aus jenem disziplinären Bereich, der traditionell mit der Aufgabe von Demokratie- und Wertevermittlung in schulischen ebenso wie in erwachsenenpädagogischen Kontexten betraut ist.<sup>16</sup> In einer Stellungnahme des Bundesausschusses vom März 2007<sup>17</sup> wird den Orientierungskursen, genauer: dem diesen Kursen zugrunde liegenden, vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BaMF) verantworteten Curriculums-Entwurf ein denkbar schlechtes Zeugnis ausgestellt, da er konstitutive Aspekte politischer Bildungsarbeit, die für deutsche wie für ausländische Teilnehmende gleichermaßen zu gelten hätten, nicht oder nur in einem ungenügenden Maße berücksichtige. Obwohl die in der Stellungnahme formulierte Kritik in weiten Teilen berechtigt war und trotz der mehrmaligen zeitlichen Ausweitung des Orientierungskurses mit einigen Abstrichen sicherlich bis heute berechtigt ist, so scheint doch ihr harscher Ton nicht zuletzt durch den Umstand motiviert, dass nicht, wie von Seiten des Bundesausschusses offensichtlich erwartet, der Bereich der politischen Bildung, sondern der Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache mit der unterrichtspraktischen Umsetzung der Orientierungskurse beauftragt wurde. Entsprechend wird gleich zu Beginn des Papiers moniert, dass die durch den Bundesausschuss repräsentierten Trägerverbände der politischen Bildung trotz ihrer umfangreichen „Erfahrungen mit Angeboten der außerschulischen politischen Bildung für Migrantinnen und Migranten, Aussiedlerinnen und Aussiedlern (...) in die Diskussion der Orientierungskurse und des Orientierungskurstests sowie die Erarbeitung des Curriculums“ (Bundesausschuss 2007, 2) nicht einbezogen worden seien, was insofern zu gravierenden Mängeln im Hinblick auf die didaktische Gestaltung der Orientierungskurse geführt habe, als zentrale Qualitätskriterien politischer Bildung keine oder nur eine halbherzige Realisierung gefunden hätten. An den folgenden Grundsätzen politischer Bildung seien das Curriculum sowie die praktische Durchfüh-

---

<sup>16</sup> Natürlich wurde auch von Flüchtlingsinitiativen, Migrantenorganisationen und Wohlfahrtsverbänden Kritik an den Orientierungskursen geübt. Diese war jedoch meist eingebunden in eine allgemeinere Kritik des Zuwanderungsgesetzes und der Integrationskursverordnung und bezog sich nicht speziell auf das Konzept Orientierungskurs. Problematisiert wurden weniger inhaltliche und strukturelle Fragen als vielmehr die Notwendigkeit von Orientierungskursen überhaupt. Signifikant ist in diesem Zusammenhang die Kritik des Flüchtlingsrats Berlin, der die Einrichtung von Orientierungskursen deshalb ablehnte und als rassistisch kritisierte, weil sie von der problematischen Unterstellung ausginge, „dass Ausländer generell ein Problem mit der Anerkennung demokratischer Grundwerte haben“ (Hentges 2010, 30). Eine substanzielle kritische Analyse des Orientierungskurses bzw. des diesem zugrunde liegenden Curriculums hat jedoch, so weit ich sehe, nur der Bundesausschuss für politische Bildung vorgelegt.

<sup>17</sup> Die Stellungnahme des Bundesausschusses bezieht sich auf das Orientierungskurs-Curriculum aus dem Jahr 2005.

rung der Orientierungskurse zu messen: an einer Pluralität der Ansätze, an Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug, am pluralistisch-kontroversiellen Charakter der politischen Inhalte und Diskussionen sowie an der Notwendigkeit einer demokratischen Wertevermittlung, in dessen Rahmen immer der „Beutelsbacher Konsens“<sup>18</sup>, der u.a. das sogenannte Überwältigungsverbot vorgibt“ (ebd.) beachtet werden müsse. Nach Maßgabe dieses Kriterienkatalogs, der neben dem Überwältigungsverbot auch das Kontroversitäts- oder Ausgewogenheitsgebot beinhaltet sowie die Maxime, dass die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden müssen, ihre eigenen politischen Interessen zu analysieren, kommt der Bundesausschuss zu einem nachgerade vernichtenden Urteil über die Orientierungskurse und das ihnen zugrunde liegende Curriculum. Hauptkritikpunkt ist dabei die geringe Zahl an Unterrichtseinheiten, die das Orientierungskurs-Curriculum vorsieht, – 2005 war der Orientierungskurs noch auf 30 Unterrichtseinheiten ausgelegt –, verbunden mit einem höchst „umfangreiche[n], in seinen Inhalten festgelegte[n] und kleinschrittige[n] Programm“ (ebd., 3), dessen Umsetzung den Lehrkräften keinerlei didaktischen Spielraum biete und das es folglich ausgeschlossen erscheinen lasse, „neben einer kognitiven, auf die Testfragen ausgerichteten Vermittlung der vorgegebenen Inhalte auch plurale und kontroverse Perspektiven ausreichend und methodisch angemessen zu berücksichtigen“ (ebd.). Mehr noch: Dem Bundesausschuss zufolge gewährleiste der „Zuschnitt des Curriculums“ wegen dessen enger Taktung, die eine weitgehende Ausblendung teilnehmerorientierter Perspektiven wie „der Herkunftsgeschichte, des kulturellen Erfahrungskontextes und der aktuellen Lebenswelt der Teilnehmenden“ (ebd.) erforderlich macht, „keine Abgrenzung zur politischen Indoktrination“, was sich insbesondere an der „geforderten Wertevermittlung“ zeige, die „schon aus Zeitgründen den Einsatz von Vermittlungsmethoden verunmöglicht, die, wie etwa „multiperspektivische Darstellungen, selbstständiges Recherchieren, Diskussionen, Rollenspiele u.a. (...) eine multiper-

---

<sup>18</sup> In dem 1976 im Rahmen einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg verabschiedeten ‚Beutelsbacher Konsens‘ werden diese drei Prinzipien folgendermaßen expliziert: 1. *Überwältigungsverbot*: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“ 2. *Kontroversitätsgebot*: „Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs Engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft fremd sind.“ 3. *Interessenorientierung*: „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).

spektivische, pluralistische, individuelle Meinungsbildung unterstützen“ (ebd.). Durch das dichte Programm und die Vielzahl der zu vermittelnden Wissensgegenstände fehle es innerhalb der Orientierungskurse an Gelegenheiten, den Teilnehmenden institutionelle und zivilgesellschaftliche Wege, Prozeduren und Handlungsoptionen aufzuzeigen, die es ihnen ermöglichen, an „demokratischer Auseinandersetzung, Meinungs- und Willensbildung teilzuhaben“ (ebd.) – womit eines der grundlegenden Lernziele politischer Bildung, nämlich „die Ausbildung von [politischer, R.F.] Partizipations- und Handlungskompetenz“ (ebd.) erschwert, wenn nicht gänzlich vereitelt werde. Das Programm der Orientierungskurse laufe so wichtigen Prinzipien der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zuwider, was sich auch darin zeige, dass diese grundsätzlich ein offenes und output-orientiertes Curriculum favorisiert, das, wie es im Papier des Bundesausschusses heißt, „den jeweiligen Lebensweltbezügen und Interessen der – im übrigen ja sehr unterschiedlichen – Zielgruppen der Migrantinnen und Migranten gerecht wird und den Lehrkräften Raum und Zeit lässt, die Angebote teilnehmer- und handlungsorientiert zu gestalten“ (ebd., 4). Zwar sei auch für ein solches offenes und output-orientiertes Programm eine umfangreiche und sachgerechte Wissensgrundlage unverzichtbar, diese könne und dürfe aber nicht „die alleinige Maßgabe sein, um die übrigen auch im Curriculumsentwurf genannten Lernziele – affektive Lernziele, Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung – zu erreichen“ (ebd.). „Entgegen jeder aktuellen Bildungsforschung“, so resümiert der Bundesausschuss seine fundamentale Kritik an der curricularen Strukturierung der Orientierungskurse,

soll hier ein input-orientiertes, stark reglementierendes, überfrachtetes Programm vorgegeben werden, das aus fachlicher und pädagogischer Sicht weit hinter die Anforderungen außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung, aber auch hinter aktuelle Anforderungen schulischer Didaktik, zurückfällt. Das hier abgebildete Verständnis von politischer Bildung ist das einer reglementierenden Staatskunde und nicht ausreichend, die gesellschaftliche und politische Teilhabefähigkeit, schon gar nicht das Interesse der Betroffenen daran, auszubilden. (ebd.)

Neben diesen primär inhaltlich und methodisch ausgerichteten Einwänden gegen den Orientierungskurs und das ihm zugrunde liegende Curriculum formuliert der Bundesausschuss am Ende seiner Stellungnahme einen weiteren, insbesondere für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache relevanten Kritikpunkt. Mit dem Verweis auf eine fehlende Expertise im Bereich politischer Bildung stellt er nämlich die didaktische Kompetenz der in den Kursen eingesetzten DaF- bzw. DaZ-Lehrkräfte grundsätzlich in Frage. Unter der Rubrik „Qualifikation der Lehrkräfte“ heißt es dementsprechend in der Stellungnahme:

Nicht ein kleinschrittiges und deskriptives Curriculum garantiert den Lernerfolg und ein Interesse der Teilnehmenden (...). Vielmehr bedarf

es der Flexibilität didaktischer und inhaltlicher Entscheidungen. Diese allerdings (...) sollten auf der Grundlage fachpädagogischer und fachwissenschaftlicher Kompetenzen gefällt werden. Ausgebildete Fachkräfte der politischen Bildung sind in der Lage, teilnehmerorientiert und sachgerecht das Interesse der Teilnehmenden und die Qualität der Orientierungskurse zu erhöhen.

Für eine qualitätsvolle Umsetzung der Orientierungskurse sollten die Lehrkräfte daher eine Qualifikation in politischer Bildung nachweisen. Lehrkräfte im Bereich DaF besitzen diese Qualifikation nicht automatisch. Beide Bereiche verlangen eine gesonderte Befähigung, gesondertes Fachwissen, pädagogische Qualifikationen und Erfahrungen. Daher ist aus unserer Sicht zu prüfen, die Träger- wie die Lehrkräftezulassung jeweils für die Orientierungskurse und die Sprachkurse gesondert zu definieren. (ebd., 5)

Auch in der hier erhobenen Forderung nach einer Neudefinition der Lehrkräftezulassung für die Orientierungskurse entsprechend politikdidaktischer Kriterien und damit einhergehend nach einer Ersetzung der im DaF- bzw. DaZ-Bereich ausgebildeten Lehrkräfte durch Spezialist\*innen der politischen Bildung spiegelt sich die Enttäuschung des Bundesausschusses darüber, dass das BaMF in Bezug auf den Orientierungskurs den eigenen disziplinären Bereich zugunsten des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache übergangen hat. Aber ungeachtet dieses vielleicht etwas durchsichtigen Versuches, Lobbyarbeit in eigener Sache zu betreiben, ist die Forderung des Bundesausschusses nach einer Neuregelung der Lehrkräftezulassung und die damit verbundene Kritik an der praktischen Durchführung der Orientierungskurse nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Zwar sind die Bereiche von Sprach- und Kultur- bzw. Politiklernen nicht in dem Maße separierbar, wie es der Bundesausschuss hier suggeriert, und eine geschulte Sensibilität für Spracherwerbsprozesse sowie sprachdidaktische Kompetenzen ist für Orientierungskurs-Lehrkräfte unabdingbar, weshalb es durchaus fragwürdig ist eine Qualifikation in politischer Bildung zur alleinigen Zugangsvoraussetzung für die Lehre in Orientierungskursen zu machen. Andererseits ist es jedoch nicht weniger fragwürdig, politikwissenschaftlich und politikdidaktisch ungeschulte Sprachlehrer\*innen in den Orientierungskursen einzusetzen, denn schließlich geht es in diesen Kursen weniger um die Initiierung von Sprachlernprozessen als vielmehr um die Vermittlung politisch-kulturellen Orientierungswissens im Hinblick auf das politische System, die Rechtsordnung, die Geschichte, die kulturellen Lebenswelten und die demokratischen Grundwerte des bundesdeutschen Staatswesens. Dementsprechend erscheint es unabdingbar, dass Orientierungskurs-Lehrkräfte nicht nur über politikwissenschaftliches und politikdidaktisches Fachwissen, sondern auch über eine politikwissenschaftlich fundierte Diskurskompetenz verfügen, die es ihnen ermöglicht, innerhalb der Orientierungskurse auf politische Positionierungen der Teilnehmenden sowie auf politische Konflikte zwischen den Teil-

nehmenden angemessen, d.h. unter Berücksichtigung der unhintergehbaren Komplexität moderner Politik- und Gesellschaftsverhältnisse einzugehen. Aus diesem Befund ergibt sich die Notwendigkeit, Studierenden des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die zukünftig zu einem nicht geringen Teil als Orientierungskurs-Lehrkräfte arbeiten werden, im Rahmen ihres Studiums nicht nur sprach-, sondern auch politikdidaktische Kompetenzen an die Hand zu geben, wofür das bislang fast ausschließlich sprachorientierte Profil zumal der DaZ-Studienprogramme um kultur- und politikwissenschaftliche Inhalte ergänzt werden muss.

Auch wenn die kritische Stellungnahme des Bundesausschusses für politische Bildung zu den Orientierungskursen meines Erachtens in den wesentlichen Punkten nach wie vor von großer Aktualität ist, so muss doch noch einmal hervorgehoben werden, dass seit ihrer Veröffentlichung im Jahr 2007 das Orientierungskurs-Curriculum mehrere Male verändert worden ist. In der neuesten Version aus dem Jahr 2017 sind die grundlegenden Prinzipien politischer Bildung, neben den Grundsätzen des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ u.a. Teilnehmer- und Handlungsorientierung, Multiperspektivität oder Methodenvielfalt<sup>19</sup>, die vormals nur zu Teilen in dem Curriculum enthalten waren, in Form von methodischen Empfehlungen zur Umsetzung der curricularen Inhalte weitgehend in dieses aufgenommen worden. So begrüßenswert diese Aufnahme vormals unberücksichtigt gebliebener politikdidaktischer Leitprinzipien ist, mit ihr verbinden sich nun, folgt man den methodischen Hinweisen des Curriculums, jedoch ausgesprochen ehrgeizige Formen staatsbürgerlich-politischen Lernens. In dem Abschnitt „Methodik im Orientierungskurs“ heißt es unter dem Stichwort „Handlungsorientierung“ etwa: „Den Teilnehmenden soll ermöglicht werden, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen und an dessen Gestaltung zu partizipieren. Das Lernen wird als ganzheitlicher Prozess betrachtet, bei dem der Weg der Teilnehmenden zur eigenständigen Erkenntnis im Mittelpunkt des Interesses steht“ (ebd., 16). Gleichzeitig soll der Unterricht teilnehmerorientiert sein, d.h. „die Erfahrungen, Vorkenntnisse und unterschiedlichen Lernkulturen der Teilnehmenden“ (ebd.) berücksichtigen und sich durch wechselnde Sozialformen auszeichnen. Es soll zudem eine Vielzahl unterschiedlicher Lehr- und Lernmethoden eingesetzt werden, von handlungsorientierten Unterrichtsformen (vgl. ebd., 19) wie Rollen- oder Planspielen ist die Rede, und zudem soll das selbständige Lernen der Teilnehmenden gefördert werden. Darüber hinaus soll der Unterricht – Stichwort „multiperspektivische Themenaufbereitung“ – auch kontroverse Standpunkte deutlich machen und diskutie-

---

<sup>19</sup> Insgesamt nennt das Curriculum acht verschiedene didaktische Prinzipien, die bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts zur Anwendung kommen sollen: 1. „Teilnehmerorientierung“, 2. „Elementarisierung“ (womit die Reduzierung „[k]omplexe[r] Inhalte und Zusammenhänge (...) auf ihren wesentlichen Kern“ gemeint ist), 3. „Handlungsorientierung“, 4. „Multiperspektivische Themenaufbereitung“, 5. „Verwendung erwachsenengerechter Unterrichtsformen“, 6. „Einsatz wechselnder Sozialformen“, 7. Einsatz vielfältiger Methoden“, 8. „Förderung des selbstständigen Lernens“ (ebd., 16f.).

ren sowie die Teilnehmer\*innen „an geeigneten Stellen“ dazu anleiten, „Perspektivenwechsel in der Sache vorzunehmen und so Grundvoraussetzungen für Verständnis und Toleranz einzuüben“ (ebd.). Und als sei dies alles noch nicht genug, soll ein positives Verständnis demokratischer Strukturen und Prozesse entwickelt werden, wozu nicht zuletzt die Einsicht gehöre, „dass die gewaltfreie Austragung von Konflikten unter Einhaltung demokratisch legitimierter Verfahren ein wesentliches Merkmal der Demokratie und einen entscheidenden Unterschied zu Diktaturen darstellt“ (Curriculum 2015, 29).

Obwohl die überarbeitete Form des Orientierungskurs-Curriculums vom April 2017 alle wichtigen didaktischen Prinzipien politischer Bildung beinhaltet, was fraglos einen großen konzeptionellen Fortschritt im Vergleich zu früheren Versionen darstellt, erscheint auch das neue Curriculum bis zu einem gewissen Grad fragwürdig und unrealistisch; denn aufgrund einer ganzen Reihe von Faktoren wie der knappen Unterrichtszeit, der nachvollziehbaren Fokussierung auf den Abschlusstest „Leben in Deutschland“, den teilweise defizitären Deutschkenntnissen der Teilnehmenden, der tendenziell fehlenden politikdidaktischen Qualifikation der Lehrenden, vor allem aber aufgrund der Menge der zu assimilierenden und in problematischer Weise als eindeutig gesetzten Fakten über Deutschland (vgl. Zabel 2016, 16), kann man wohl davon ausgehen, dass viele der hier formulierten ausgesprochen anspruchsvollen didaktischen Leitorientierungen Makulatur bleiben. – Die Daten der empirischen Untersuchung werden dies bestätigen und in dieser Hinsicht weit detailliertere Auskünfte geben.

## 5 Werte und Kultur. Theoriehistorische Perspektiven

Angesichts der Selbstverständlichkeit, mit der wir heute in einem ethisch-moralischen oder politischen Sinne von Werten reden, mag es überraschen, dass der Terminus „Wert“ bis weit ins 19. Jahrhundert hinein ausschließlich in wirtschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen und mathematischen Kontexten auftauchte. „Wert“ – damit war ursprünglich der Tauschwert einer Ware gemeint, der Nennwert einer Zahl oder – mit Marx gesprochen – der Mehrwert der kapitalistischen Produktion. Aus diesen ökonomisch-mathematischen Zusammenhängen herausgelöst wurde der Wertbegriff erst von der deutschen Philosophie des 19. Jahrhunderts, von wo aus er im Verlauf des 20. Jahrhunderts auch in die Sozial- und Kulturwissenschaften sowie in den öffentlichen Sprachgebrauch gelangte. Am Anfang dieser Entwicklung stand neben Friedrich Nietzsche, dessen populäre Forderung nach einer ‚Umwertung aller Werte‘ die lebensphilosophische und kulturkritische Aneignung des Wertbegriffs im 20. Jahrhundert initiierte, vor allem der Physiologe und Philosoph Rudolf Hermann Lotze, der im Rahmen seiner ontologischen Unterscheidung zwischen einer Sphäre des Seienden und einer Sphäre des Geltenden den Begriff des Wertes erstmals in den philosophischen Diskurs einfuhrte. Von Lotze ausgehend avancierte der Wertbegriff im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts dann zu einer Grundkategorie der Philosophie schlechthin, die von einer neu entstehenden Theorieströmung, der sogenannten Wertphilosophie

oder Wertethik, sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in moral- und kulturphilosophischer Perspektive ausgearbeitet wurde. Im Mittelpunkt dieser in sich z.T. sehr heterogenen Strömung stand die Überzeugung von einer transzendentalen Wirklichkeit der Werte, die nicht nur konstitutiv für die Methodik der Geisteswissenschaften ist, sondern als apriorische Grundlage des menschlichen Erkennens und Handelns überhaupt angesehen werden muss. In den wertphilosophischen Theorieansätzen wurden die Werte dabei übereinstimmend als „absolute oder objektive Maßstäbe und Orientierungspunkte moralischen Handelns“ (Bohlken 2011,108) betrachtet, die in Form ideeller Wesenheiten in einer eigenen geltungsbezogenen Seinsform existierten. Nichtsdestoweniger jedoch haftete den Werten in den verschiedenen wertphilosophischen Konzepten, wie Hans Joas einschränkend formuliert, „unauslöschlich ein Bezug zum Subjekt des Wertens an“, wodurch die in der philosophischen Tradition seit der Antike rein objektiv gedachte, im Kosmos angelegte oder göttlich geoffenbarte Identität von Wahren und Gutem in der Wertphilosophie zerfällt. Ersetzt wird sie durch einen „Dualismus von Faktizität und Geltung“ und damit durch ein „Reich konstituierbarer Sachverhalte, und diesem gegenüber, eines eigenartigen anderen Seinsmodus, in dem die Werte und Wertungen gegeben sind“ (Joas 1999, 39). Der Wertphilosophie geht es in diesem Zusammenhang jedoch weniger um eine genauere Beschreibung dieses Dualismus als vielmehr um die Frage, wie dieser Dualismus zu überbrücken bzw. wie „von den bloß subjektiven Wertempfindungen“ der Individuen „zu Objektivität beanspruchenden Werturteilen“ (ebd.) und damit zu einer möglichst umfassenden Verwirklichung moralischer Werte in der Faktizität der realen Welt zu gelangen sei. An dieser Frage nach dem richtigen Weg zur Erkenntnis der transzendentalen Werte scheiden sich die zwei wichtigsten Denkrichtungen innerhalb der modernen Wertphilosophie: die sich von der Phänomenologie beschreibende materiale Wertethik Max Schelers und Nicolai Hartmanns einerseits und die vom Neukantianismus inspirierte formale Wertethik Wilhelm Windelbands und Heinrich Rickerts andererseits. Während die materiale Wertethik die These vertritt, „dass sich die Werte als Gegenstände oder Qualitäten von Gegenständen über eine Art von Wertgefühl wahrnehmen oder schauen lassen“, definiert die formale Wertethik „Werte (...) als Geltungen, die sich erst der begrifflichen Rekonstruktion“ bzw. der „kognitiven Geltungsreflexion“ (Bohlken 2011, 108) gänzlich erschließen.

Eine dezidiert kulturtheoretische Wendung erfährt der Wertbegriff und mit ihm die Frage nach der Erkenntnis der transzendentalen Wertewelt bei dem Neukantianer Heinrich Rickert. Dessen wertphilosophischer Denkansatz geht von einer kategorialen Unterscheidung zwischen Natur- und Kulturwissenschaft aus, bei der letztere über eine Klärung ihrer methodologischen Grundlagen als ein eigenständiges Theorie- und Forschungsfeld bestimmt wird, das sich vor allem mit Kulturobjekten befasst. Rickert zufolge nämlich stehen die Gegenstände der Kultur stets in Beziehung mit allgemein anerkannten kulturellen Werten und durch sie hervorgebrachten Sinn- und Bedeutungszusammenhängen, wohingegen die Natur-



objekte als gänzlich frei von Wert und Sinn zu denken seien. Anders gesagt: Mit der Schaffung von kulturellen Objekten ist, anders als mit den immer schon vorhandenen Naturobjekten, stets ein Akt der Wertproduktion verbunden in dem Sinne, dass der Mensch einen Gegenstand oder ein Gebilde hervorbringt, das für ihn nicht nur einen materiellen, sondern vor allem einen ideellen Wert besitzt und folglich in einem Zusammenhang mit der transzendentalen Welt der Werte steht: „Naturprodukte“, so verdeutlicht Rickert diesen Gedanken im Rekurs auf die ackerbaubezogene Ursprungsbedeutung des Kulturbegriffs,

sind es, die frei aus der Erde wachsen. Kulturprodukte bringt das Feld hervor, wenn der Mensch geackert und gesät hat. Hiernach ist Natur der Inbegriff des von selbst Entstandenen, ‚Geborenen‘, und seinem eigenem ‚Wachstum‘ Überlassenen. Ihr steht die Kultur als das von einem nach gewerteten Zwecken handelnden Menschen entweder direkt Hervorgebrachte oder, wenn es schon vorhanden ist, so doch wenigstens um der daran haftenden Werte willen absichtlich Gepflegte gegenüber. (...) An Kulturobjekten haften also stets Werte, und wir wollen sie deshalb Güter nennen, um sie damit zugleich als wertvolle Wirklichkeiten von den Werten selbst zu unterscheiden (...). (Rickert 1926, 18)

Vor diesem Hintergrund lässt sich Kultur, verstanden als die Gesamtheit der materiellen Hervorbringungen einer sozialen Gruppe, als eine Verkörperung von Werten begreifen, wobei die jeweiligen kulturellen Objektivationen – Rickert selbst spricht in diesem Zusammenhang von gesellschaftlichen Bereichen wie Religion, Kirche, Recht, Staat, Sitte, Sprache, Literatur, Kunst, Wirtschaft sowie den zu ihrem Betrieb notwendigen technischen Mitteln (vgl. ebd., 22) – durch eine transzendentalphilosophische Reflexion ihrer Geltungsaspekte auf die hinter ihnen stehenden Werte und Wertkonzepte durchsichtig gemacht werden können. So betrachtet unterscheidet sich die kulturwissenschaftliche Erkenntnislehre grundlegend von der naturwissenschaftlichen; denn während erstere es mit der wert- und sinnfreien Natur zu tun hat, deren Objekte und Objektbereiche sie in generalisierender Absicht unter allgemeine Kategorien und Gesetzmäßigkeiten zu subsumieren sucht, betrachtet die zweite demgegenüber die sinnvolle und wertbehaftete Kultur, die als solche gerade nicht auf allgemein gültige Begriffe beziehbar ist. Die Erkenntnismethodik der Kulturwissenschaft verlangt dementsprechend eine individualisierende und damit letztlich historische Zugangsweise, die die in den verschiedenen materialen Kulturobjekten verkörperten Wert- und Sinngehalte über Prozesse des Verstehens – nicht des Erklärens – freizulegen versteht. Problematisch ist hierbei allerdings, dass Rickert diese – mit Wilhelm Windelband gesprochen – ideographische, d.h. das Einmalige, Originäre und Unwiederholbare akzentuierende Vorgehensweise letztlich doch auf ein abstraktes „System von apriorisch gültigen [universalen] Kulturwerten“ (Fauser 2003, 15) bezieht, das der Kulturwissenschaftler durch seine gleichermaßen auf Gegenstandskonstitution wie Begriffs-

bildung zielende analytisch-logische Verstehensarbeit nur noch sichtbar zu machen hat. Unterschiede in den kulturellen Ausdrucksformen sind demnach niemals in kulturell differenten Wertorientierungen begründet, sondern Rickert zufolge in evolutionär unterschiedlichen Entwicklungsstadien der jeweils untersuchten Kulturen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Rickerts Konzept mindestens aus zwei Gründen kaum mehr anschlussfähig ist: Zum einen liegt ihm, insofern er die deutsche Kultur als die am Höchsten entwickelte betrachtet, ein inakzeptabler Ethnozentrismus zugrunde; zum anderen ist das von ihm postulierte „einheitliche System von Kulturwerten“ nach den Standards begründungspflichtiger Wissenschaft nicht mehr als eine „Fiktion“, der überdies auch noch die empirische Evidenz fehlt.

Während Rickerts wertphilosophische Begründung der modernen Kulturwissenschaft innerhalb der Wertethik selbst weithin folgenlos blieb, gewann sie in einem anderen wissenschaftlichen Kontext eine erhebliche Relevanz, nämlich in der Kulturosoziologie Max Webers, der z.T. in direkter Anknüpfung an Rickert „die Orientierung an politischen und anderen Werten“ (Daniel 2001, 448) zum Grundkriterium kulturwissenschaftlicher Begriffsbildung erhebt, insofern „die rein logische formale Voraussetzung“ jedweder Kulturwissenschaft die Tatsache ist, dass sie von „Kulturmenschen“ betrieben wird, die nolens volens „mit der Fähigkeit und dem Willen (...) begabt sind, bewußt zur Welt Stellung zu nehmen“ (Weber 1968, 180) und ihr Sinn und Wert zuzuschreiben. Ist also bei Weber „bereits die Fähigkeit zum kulturwissenschaftlichen Erkennen Folge vorausgegangener Wertentscheidungen“ (Daniel 2001, 79), so gilt dies erst recht für die Sphäre der Kultur selbst. Denn folgt man Weber, dann ist Kultur eben jener Teilbereich der Wirklichkeit, der erst durch bewusste – entweder ablehnende oder zustimmende – Wertsetzungen konstituiert wird. „Der Begriff der Kultur“, so heißt es unmissverständlich in „Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“, einem basalen wissenschaftstheoretischen Aufsatz Webers aus dem Jahr 1904,

ist ein Wertbegriff. Die empirische Wirklichkeit ist für uns ‚Kultur‘, weil und sofern wir sie mit Wertideen in Beziehung setzen, sie umfaßt diejenigen Bestandteile der Wirklichkeit, welche durch jene Beziehung für uns bedeutsam werden, und nur diese (...). Eine Kulturerscheinung ist die Prostitution so gut wie die Religion oder das Geld, alle drei deshalb und nur deshalb und nur soweit, als ihre Existenz und die Form, die sie historisch annehmen, unsere Kulturinteressen direkt oder indirekt berühren, als sie unseren Erkenntnistrieb unter Gesichtspunkten erregen, die hergeleitet sind aus den Wertideen, welche das Stück Wirklichkeit, welches in jenen Begriffen gedacht wird, für uns bedeutsam machen. (Weber 1968, 175f. u. 181)

Webers Kulturbegriff, dessen Nähe zu Rickert hier unübersahbar ist, unterscheidet sich jedoch an einem entscheidenden Punkt von wertphilosophischen Positio-

nen; denn während diese von einem Katalog apriorisch gültiger (Kultur-)Werte ausgehen, denen folglich ein übergeordneter und unveränderlicher transzendentaler Status zugesprochen wird (vgl. Fauser 2003, 15), geht Weber von einem nietzscheanisch inspirierten antagonistischen Werteverständnis aus, demzufolge unterschiedliche Kulturwerte in einem dauerhaften Wettstreit miteinander stehen. Bei Weber gibt es folglich keinen transzendentalen Wertehimmel, auf dessen Systematik sich die von den Kulturwissenschaften freizulegenden kulturellen Wertideen beziehen lassen, sondern nur einen „unüberbrückbar tödlichen Kampf“ zwischen prinzipiell partikularistisch gedachten Kulturwerten, „so wie zwischen ‚Gott‘ und ‚Teufel‘“ (Weber 1968, 507), in dessen Verlauf sich die jeweils stärkeren Werte gegen die schwächeren durchsetzen. Wie Wertideen in kulturellen Zusammenhängen wirksam werden, andere Wertideen verdrängen und auf diese Weise gänzlich neue kulturelle Sinnwelten hervorbringen, hat Weber exemplarisch in seiner berühmten Studie *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1920) gezeigt. Anders als Marx erklärt Weber die Entstehung des Kapitalismus darin nicht aus einer materialistisch gedachten Dialektik von Klassengegensätzen, sondern als Ergebnis religiöser Wertkonzepte, deren lebensweltliche Durchsetzung ein kulturelles Muster begründet: nämlich den von Weber so genannten „Geist des Kapitalismus“, der im Zuge einer paradoxen Entwicklungslogik zur Erosion und schließlich sogar zur nahezu vollständigen Auflösung eben jener Wertkonzepte führte, die ihn ursprünglich hervorgebracht haben.

Spätestens in den 1920er Jahren verloren sowohl der wertethische Ansatz als auch kulturwissenschaftliche Fragestellungen innerhalb des akademischen Diskurses in Deutschland an Bedeutung. Wohl nicht zuletzt aus diesem Grund blieb Weber für lange Zeit der einzige deutsche Theoretiker, der jenseits hierarchisierender Vorstellungen von der Höher- oder Minderwertigkeit verschiedener Kulturen, wie sie in den zahlreichen evolutionistischen oder morphologischen Kulturmodellen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts formuliert wurden, den Bereich der Kultur unter dem Aspekt der in ihm wirksamen Werte und Wertideen analysierte. Gleichwohl verschwand die Frage nach der Wertbezogenheit von Kulturen nicht vollständig aus dem Gesichtsfeld der Kulturwissenschaften; sie tauchte vielmehr in einem anderen theoretischen Kontext, nämlich innerhalb der US-amerikanischen „Cultural Anthropology“-Schule wieder auf, wo sie vor allem in den Kulturkonzepten von Alfred L. Kroeber und Clyde Kluckhohn eine wichtige Rolle spielten. Gemeinsamer Ausgangspunkt des von dem deutsch-amerikanischen Ethnologen Franz Boas begründeten Cultural Anthropology-Ansatzes war die Vorstellung, dass Kulturen als spezifische Systeme menschlicher Umwelthanpassung eine, wie Ruth Benedict schreibt, mehr oder weniger kleine Auswahl aus einem „großen Kreisbogen“ an Lebensformen darstellen, „an dem überhaupt alle möglichen Kulturelemente aufgereiht sind“ (Benedict 1955, 23). Nach Auffassung der Cultural Anthropology bestehen Kulturen somit immer aus einer notwendig begrenzten Anzahl von Kulturelementen, die zwar durchaus unterschiedlich und disparat erscheinen können, nichtsdestoweniger aber in ihrem spezifischen Zu-

sammenwirken ein gemeinsames Muster – ein *cultural pattern* (Ruth Benedict) – erkennen lassen, das die Einzelelemente integriert und als Grundprinzip kultureller Organisation die Wahrnehmungs- Denk- und Verhaltensmuster der in einer spezifischen Kultur sozialisierten Individuen prägt. *Cultural patterns* sind demzufolge tief in den mentalen, vor allem aber auch in den emotional-affektiven Strukturen der Individuen verankert; sie sind, wie Kroeber und Kluckhohn schreiben, „felt, emotionally adhered to or rejected“, wobei ihre Affektivität immer an ein System von „ideas and ideals, explicit or implicit“ (Kroeber/Kluckhohn 1952, 157) gebunden ist. Entsprechend resümiert Kröber: „It is in this affect-laden idea-system that (...) the core of a culture is usually considered to reside: in its lodge is values, norms and standards“ (Kroeber 1952, 136f.) Dass im Zentrum von Kulturen, die in der Cultural Anthropology immer als je spezifische Selektionsergebnisse aus einem ins Unendliche gehenden Reservoir an Lebensmöglichkeiten konzeptualisiert werden, affektiv aufgeladene Werte und Wertssysteme stehen, wird von Kroeber und Kluckhohn immer wieder hervorgehoben. „We cannot emphasize too strongly“, heißt es etwa in ihrem bereits zitierten Buch *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions* „the fact that if the essence of cultures be their patterned selectivity, the essence of that selectivity inheres in the cultural value system“, oder anderer Stelle: „[T]he essential core of culture consists of traditional (i.e. historical derived and selected) ideas and especially their attached values“ (Kroeber/Kluckhohn 1952, 174 u. 181).<sup>20</sup>

Eine wichtige Rolle spielte die Wertorientierung von kulturellen und sozialen Systemen auch in der US-amerikanischen Nachkriegssoziologie, wo sie besonders von Talcott Parsons, ihrem wohl einflussreichsten Vertreter, ins Blickfeld gerückt wurde. Nach Parsons und der von ihm entwickelten sogenannten strukturfunktionalistischen Theorie basieren soziale Ordnungssysteme auf kollektiv geteilten Werten und Normen<sup>21</sup>, denen vor allem die Funktion zukommt, individuelle

---

<sup>20</sup> In Parallelität zu den kulturtheoretischen Positionen der Cultural Anthropology-Schule schreibt die Erziehungswissenschaftlerin Jutta Standop zum Zusammenhang von Werten und Kultur: „Im Zuge der geschichtlichen Entwicklung innerhalb einer Kultur haben Werte eine bestimmte Ausprägung, Eigenart sowie handlungsleitende Kraft angenommen. Allerdings sind sie nicht nur kulturell typisiert, sie wirken in gleichem Maße kulturprägend und zeigen sich in Ideen, Symbolen moralischen und ästhetischen Normen sowie Verhaltensregeln (...). So sind „Werte“, wie sie Wolfgang Rudolph, einen der frühesten deutschen Kenner der Cultural-Anthropology-Schule, zitiert, „die entscheidenden Elemente einer Kultur, ihr funktionaler Befehlsstand. Das Spezifische einer jeden Kultur entspricht dem spezifischen Charakter aller in ihr zusammengefassten Werte. (Standop 2005, 14; vgl. auch: Rudolph 1959).“

<sup>21</sup> Parsons unterscheidet in seiner soziologischen Theorie zwischen insgesamt vier Subsystemen: dem Verhaltenssystem, dem Persönlichen System, dem Sozialen System und dem Kulturellen System, die zusammengenommen das sogenannte Handlungssystem bilden, das insofern eine übergeordnete Position einnimmt, als in der Sicht von Parsons alles Soziale durch menschliches Handeln hervorgebracht wird. Von den vier Subsystemen indessen besitzt das Kulturelle System die wichtigste Steuerungsfunktion, insofern es die dem Handlungssystem zugrundeliegenden Werte, Normen, kulturellen Symbolisierungen und Rollendefinitionen umfasst (vgl. Wenzel 1991).

Handlungsziele vorzustrukturieren und so dafür zu sorgen, dass diese Handlungsziele in der sozialen Interaktion zueinander passen. In Parsons' Sicht bedingen geteilte Werte und Normen aber nicht nur das soziale Handeln von Individuen, sie übersetzen sich auch in politisch-institutionelle Strukturen, wobei Parsons so weit ging, „institutionalisierte Wertmuster als primäre, ja in einer bestimmten Hinsicht als wichtigste einzelne strukturelle Komponente sozialer Systeme“ (Parsons zit. n. Joas, 261) zu beschreiben. Parsons bleibt indessen nicht bei der Strukturdimension sozialer Werte und Normen stehen, sondern er fragt auch nach ihrer Veränderungsdynamik; denn obwohl er ihnen eine „beträchtliche Stabilität“ zuschreibt, „die den kürzerfristigen Wandel in der Struktur einzelner Gesellschaften überschreitet“ (ebd.), komme es gerade in modernen industrialisierten Gesellschaften durch Prozesse sozialer Ausdifferenzierung zu beschleunigten Transformationen und Modifikationen der basalen Wertorientierungen. Parsons fasst diesen Prozess mit dem Begriff der „Wertegeneralisierung“, womit er eine Form der Abstrahierung und eben Generalisierung von Wertmustern meint, die auf den zunehmenden Komplexitätsgrad sozialer Organisation in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft reagiert. Denn, so Parsons, je komplexer sich „das Netz der sozial strukturierten Situationen“ gestaltet, desto mehr „muss das Wertmuster selbst auf einer höheren Allgemeinheitsstufe fixiert werden, um die soziale Stabilität zu sichern“ (ebd.). Wertegeneralisierung bedeutet demnach, um eine besonders treffende, gerade auch für das hier verhandelte Thema relevante Formulierung Parsons' zu zitieren, „die Inklusion unter einem einzigen legitimierenden Wertmuster von Komponenten, die nicht nur unterschiedlich und voneinander differenziert sind, sondern von denen viele historisch eine Art ‚absolutistisches‘ Monopol moralischer Legitimität in Anspruch genommen haben“ (ebd., 262). Als Beispiel für eine solche Wertegeneralisierung, verstanden als Integration konkreter und absolut verbindlicher Einzelwerte unter einen weit abstrakteren Generalwert, ließe sich etwa die Erklärung der Menschenrechte 1948 anführen, in der wie Hans Joas gezeigt hat, Wertetraditionen unterschiedlicher Religionen und Moralsysteme auf einer höheren, d.h. allgemeineren Ebene zusammengeführt wurden, ohne dass diese Traditionen ihre Wurzeln in den jeweils unterschiedlichen religiösen und kulturellen Erfahrungen verlieren (vgl. ebd., 251ff., Joas 2015). Mit Parsons lässt sich die Wertedimension sozialer bzw. kultureller Systeme folglich auf zwei unterschiedlichen Ebenen analysieren: erstens in Bezug auf das Wertefundament ihrer institutionellen Struktur, zweitens in Bezug auf den Grad der Entkonkretisierung ihrer basalen kulturellen Wertmuster.

Die Diskussion über die Wertbezogenheit von Kulturen respektive die Kulturbezogenheit von Werten blieb auch in der jüngeren US-amerikanischen Sozial- und Politikwissenschaft ein viel behandeltes Thema. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der sogenannten „Kommunitarismus-Debatte“ (vgl. etwa Honneth 1994, Reese-Schäfer 2001), einer auf hohem theoretischen Niveau geführten Auseinandersetzung zwischen Kommunitarist\*innen und Liberalen, in der es, ausgehend von einer radikalen Kritik an der Ideologie des Neoliberalismus, die von Sei-

ten des Kommunitarismus für vielfältige gesellschaftliche Krisenphänomene verantwortlich gemacht wurde, vor allem um die Frage ging, ob und wenn ja in welchem Maße, ein humanes und funktionierendes Gemeinwesen auf gemeinsam geteilten Wert- und Moralvorstellungen und damit auf einer gemeinsamen, aus den jeweiligen kulturellen Traditionen gespeisten Konzeption des Guten beruhen muss. Auch wenn in dieser Debatte die Themen Migration und Multikulturalismus so gut wie gar nicht verhandelt wurden, sondern eben die neoliberalen Entwicklungstendenzen der damaligen Zeit im Fokus der Auseinandersetzung standen, ist es offensichtlich, dass diese Debatte sich letztlich mit Fragen beschäftigt, die sich so oder zumindest in ähnlicher Weise auch im Hinblick auf die Integrationsproblematik stellen. Dies ist kein Zufall, denn, wie Amir Sheikhzadegan zurecht hervorgehoben hat, handelt es sich bei dem „Ende der 1980er Jahre in den angelsächsischen Einwanderungsländern (vorwiegend in Kanada)“ entstandenen „Konzept des Multikulturalismus“ um einen „Nachfolgediskurs der Liberalismus- und Kommunitarismus-Debatte der 1970er und 1980er Jahre“ (Sheikhzadegan 2012, 35), in dem es – nun freilich in Bezug auf das Zusammenleben unterschiedlicher ethnischer Gruppen in einem Nationalstaat – um vergleichbare theoretische und gesellschaftspolitische Probleme und Fragestellungen ging. Da im Multikulturalismus-Diskurs der kommunitaristische Gemeinschaftsbegriff jedoch in den meisten Fällen auch auf minoritäre ethnische Gruppen angewandt wird, diesen also kein geringeres Recht auf ihre eigenen Traditionen eingeräumt wird als den majoritären ethnischen Gruppen, verbinden sich in den verschiedenen Multikulturalismus-Ansätzen nicht selten liberale und kommunitaristische Argumente (vgl. ebd., 36). Es muss angesichts des bisher Gesagten nicht eigens betont werden, dass es im Rahmen der Multikulturalismus-Debatte ebenfalls um Werte und ihre kulturfundierende Relevanz ging. Der Schwerpunkt der Debatte lag allerdings nicht auf dem Aspekt der Integration bzw. der Übernahme normativer Orientierungen der Einheimischen durch die Gruppen der Zugewanderten, sondern vielmehr auf dem Schutz und der Gewährleistung ihrer tradierten kulturellen Werte und Praktiken durch weitgehende Selbstbestimmungsrechte. Ihr Eintreten für die Autonomie ethnisch-kultureller Minoritäten hat den Vertreter\*innen des Multikulturalismus-Konzepts viel Kritik von liberaler Seite eingebracht. Der wichtigste Einwand ist dabei, dass durch eine solche Politik der Nicht-Einmischung autoritäre und repressive Strukturen innerhalb der minoritären Gruppen zementiert und Menschenrechte verletzt werden können, wovon „vor allem schwächere Mitglieder der jeweiligen Minorität (...) in der Regel Frauen, Kinder und ‚interne Minoritäten‘ (Minoritäten innerhalb einer Minorität) und ‚Dissidenten‘“ (Sheikhzadegan 2012, 39) betroffen seien. Durch die Krise, in die die multikulturellen Gesellschaften des Westens spätestens seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 geraten sind, hat diese Kritik sicherlich an Gewicht gewonnen, weshalb dem kommunitaristisch beeinflussten multikulturalistischen Autonomiegedanken heute, auch vor dem Hintergrund wachsender „Parallelgesellschaften“ mit großer Skepsis begegnet wird.

Neben der inzwischen in einen Transnationalismus- oder Transkulturalismus-Diskurs übergegangenen Multikulturalismus-Debatte gibt es noch ein zweites wissenschaftliches Feld von großer Bedeutung, auf dem seit den 1980er Jahren die Interdependenzen von Werten und Kulturen in einer interkulturell-globalen Perspektive untersucht werden, nämlich den Ansatz der empirischen Kultur- und Sozialforschung, wie er bereits 1980 von Geert Hofstede im Rahmen seiner makroanalytischen Studie über 116.000 IBM-Mitarbeiter\*innen aus 53 verschiedenen Ländern aus der Taufe gehoben wurde.<sup>22</sup> Obwohl in Hofstedes Studie nicht explizit von kulturellen Werten die Rede ist, spielen diese in ihr doch eine gewisse Rolle; denn Hofstedes analytische Zentralkategorien, die sogenannten Kulturdimensionen lassen sich, wie Robert J. House, Nathaniel S. Wright und Ram N. Aditya gezeigt haben (vgl. 1997), als Fusionierung von kulturellen Wertorientierungen und Verhaltensweisen auffassen. Welche zentrale Bedeutung Hofstede dem Wertaspekt von Kulturen und Kulturphänomenen beimisst, zeigt sich jedoch nicht nur an der Kategorie der Kulturdimension; in noch größerem Maße wird diese anhand seiner kulturtheoretischen Konzeption sichtbar, die er in den 1980er und 1990er Jahren auf der Grundlage der Ergebnisse seiner IBM-Studie entwickelt hat. Im Rahmen dieser Konzeption wird Kultur als, um eine zum Schlagwort gewordene Formulierung Hofstedes zu zitieren, „kollektive Programmierung des Geistes“ beschrieben, „die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ (Hofstede 2001, 4); Kultur ist demnach in erster Linie ein, um in Hofstedes Computermetaphorik zu verbleiben, Programmierungs-

---

<sup>22</sup> Vgl. Hofstede 1980. So umstritten und in methodischer Hinsicht problematisch Hofstedes Studie und das ihr zugrundeliegende Setting ist, so wenig lässt sich doch die eminente Ausstrahlungskraft der Studie bestreiten, die sich nicht nur in einer großen Zahl von Nachfolgeprojekten manifestiert, sondern auch in ihrem kaum zu überschätzenden Einfluss auf die Entwicklung der interkulturalitätstheoretischen Diskussion. Ungeachtet dessen halte ich die meisten kritischen Einwände gegen Hofstedes empirisches Modell für berechtigt. In meiner Kritik schließe ich mich weitgehend Jürgen Bolten an, der die problematische Methodik Hofstedes in Form von fünf Punkten beispielhaft dekonstruiert: Erstens, so Bolten, führe das „makroanalytische Arbeiten zu Übergeneralisierungen“, insofern als es „abstrakte Durchschnittswerte“ hervorbringt, „die über konkrete Individuen und konkretes alltagskulturelles Verhalten innerhalb einer Kultur und erst recht über interkulturelles Handeln nichts aussagen“. Zweitens handelt es sich bei den von Hofstede entwickelten „Kulturdimensionen“ um „etwas, das ‚von außen‘ an eine Kultur herangetragen wird“ und folglich wenig mit der Innensicht bzw. mit den Selbstbeschreibungen einer Kultur zu tun hat. Hofstedes Kulturdimensionen können daher schlechterdings nicht von dem Verdacht freigesprochen werden, dass es sich bei ihnen nur um unreflektierte ethnozentrische Zuschreibungen handelt – auch wenn sich, wie Bolten einschränkend anmerkt, im Hinblick auf die Beschreibung von ‚Kultur‘ nicht „strikt zwischen ‚Innensicht‘ und ‚Außensicht‘ unterscheiden lässt, da „Kulturen nicht Container, sondern Produkte interkulturell vernetzten Handelns sind“. Drittens, so Bolten, hat „die Arbeit mit Kulturdimensionen (...) allenfalls deskriptive, nicht aber erklärende Funktion“, womit „kulturelle Spezifika registriert, aber nicht unbedingt auch verstanden“ werden, was „wiederum (...) stereotypengeleitetes Denken und Handeln [begünstigt]“. Und viertens geben Kulturdimensionen „das Spektrum möglicher Realitätsformen einer Kultur bereits vor. Was durch diese Dimensionen nicht erfassbar ist wird notgedrungen unterschlagen. Umgekehrt geben die Dimensionen das Beschreibungsraster für eine Kultur vor, die in diesem Rahmen allenfalls eine virtuelle Realität erhält“ (Bolten 2001, 129).

phänomen, das als solches vor allem die Funktionsweisen menschlicher Individuen, nämlich ihre spezifischen Denk-, Fühl-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster umfasst. Hofstede unterscheidet drei Ebenen mentaler Programmierung: die universelle Ebene der menschlichen Natur, die gruppenbezogene Ebene der Kultur und drittens die individuelle Ebene der Einzelpersönlichkeit – erst aus dem Zusammenwirken dieser drei Ebenen resultiert die individuelle „mentale Software“ eines Menschen. Was die Ebene der Kultur betrifft, so sieht Hofstede diese wiederum aus mehreren Schichten zusammengesetzt – eine Konzeptualisierung, die er im Bild einer Zwiebel fasst, bei der man von Schicht zu Schicht immer weiter von ihrer Oberfläche in ihren Kern vordringt. Folgt man Hofstede, dann bestehen Kulturen aus insgesamt vier Schichten, die jeweils unterschiedliche Phänomenbereiche einer Kultur beinhalten: drei Schichten, die „sichtbare Praktiken“ umfassen und mithin durch Beobachtung für jedermann zugänglich sind sowie eine innere unsichtbare Schicht, die sich kulturexterne Personen nur über einen längeren Aufenthalt und eine intensive Auseinandersetzung mit der fremden Kultur erschließen können.

Die äußerste Schicht einer Kultur bildet der Bereich der *Symbole*, worunter Hofstede „Worte, Gesten, Bilder oder Objekte“ versteht, „die eine bestimmte Bedeutung haben, welche nur von denjenigen als solche erkannt wird, die der gleichen Kultur angehören“ (Hofstede 2001, 8). Die nächste tieferliegende Schicht umfasst die *Helden* einer Kultur, d.h. „Personen, tot oder lebend, echt oder fiktiv, die Eigenschaften besitzen, welcher in einer Kultur hoch angesehen sind“ und die dementsprechend als „Verhaltensvorbilder“ (ebd., 9) dienen. Noch tiefer verborgen in der dritten Schicht liegen die *Rituale* der Kultur, wozu „Formen des Grüßens und der Ehrerbietung“ sowie „soziale und religiöse Zeremonien“ zählen, die „für das Erreichen der angestrebten Ziele eigentlich überflüssig sind, aber als sozial notwendig gelten“ und „daher um ihrer selbst willen ausgeübt [werden]“ (ebd.). Die vierte und innerste Schicht jedoch besteht aus den *Werten* der Kultur und damit, so Hofstede, aus „Gefühlen mit einer Orientierung zum [moralischen] Plus- oder Minuspol“ (ebd.). Werte und Normen, die Hofstede auch als „allgemeine Neigung“ beschreibt, „bestimmte Umstände anderen vorzuziehen“ (ebd.), bilden demzufolge den eigentlichen, nach außen hin unsichtbaren Kern einer Kultur. Sie sind dementsprechend in ihrer kulturkonstitutiven Bedeutung kaum zu überschätzen, denn von ihnen hängt es maßgeblich ab, wie ein Individuum die Realität erlebt und bestimmte Situationen und Sachverhalte deutet, bewertet und sich handelnd zu ihnen verhält. Damit entscheiden sie nicht nur darüber, wie und in welchen Formen sich die sichtbaren Bereiche einer Kultur ausprägen, sie sind auch dafür verantwortlich, dass sich Kulturen bis in ihre Tiefenstrukturen hinein unterscheiden können.

Hofstedes IBM-Studie, die den Ausgangspunkt für seine späteren umfassenden kulturtheoretischen Konzeptualisierungen bildete, war für die kulturvergleichende empirische Sozialforschung so etwas wie eine Initialzündung. Denn in Anknüpfung an Hofstedes Untersuchungen entstanden seit den 1980er Jahren



mehrere großangelegte empirische Projekte, die sich in noch dezidierterer Form als Hofstede die Erforschung kultureller Wertunterschiede zur Aufgabe machten. Durchgeführt wurden diese sogenannten „Wertstudien“ zumeist von Soziolog\*innen und Wirtschaftswissenschaftler\*innen, die nicht in erster Linie theoretische, sondern unmittelbar praktische Interessen verfolgten, bei denen es zumeist darum ging, jene kulturellen Faktoren zu identifizieren, die sich positiv auf wirtschaftliches Wachstum und kommerziellen Erfolg international agierender Unternehmen auswirken. Die erste und bei weitem größte und weiträumigste dieser Wertstudien ist die sogenannte World Value Survey (WVS), die seit 1981 in regelmäßigen Abständen Menschen aus annähernd 100 Ländern nach ihren politischen, soziokulturellen, moralischen und religiösen Werten und Einstellungen befragt. Von den niederländischen Soziologen Jan Kerkhofs und Ruud de Moor als European Value Survey (EVS) an der Universität Tilburg gegründet, wurde die Leitung des Projekts bald dem amerikanischen Politikwissenschaftler Ronald Inglehart übertragen, der es als World Value Survey zunehmend global ausrichtete und eine ganze Reihe von Büchern zu dessen Ergebnissen veröffentlichte (vgl. u.a. Inglehart 1990; 1997). Ging es ursprünglich nur um die Erforschung des Wertewandels in Europa, wobei die Entwicklung von religiösen zu säkularen Werten und gleichzeitig von Bedürfnissen der materiellen Existenzsicherung hin zu postmateriellen Bedürfnissen der Selbstverwirklichung im Zentrum stand, so erweiterte sich der Untersuchungsrahmen im Laufe der Zeit zunehmend in Richtung auf eine alle gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche einbeziehenden Untersuchung von Werteinstellungen und Wertewandlungsprozessen im globalen Maßstab. Die Erhebung der Daten findet dabei im Rahmen von face-to-face-Interviews auf der Basis von sehr detaillierten Fragebögen statt, die ca. 360 Fragen zu Themenbereichen wie Ökologie, Wirtschaft, Arbeit, Erziehung, Bildung, Politik, Freizeit, Moral oder Religion umfassen. Aus den Antworten der Befragten wurden verschiedene Indizes für bestimmte Lebenseinstellungen erarbeitet, durch die kulturelle Wertunterschiede nicht nur festgestellt, sondern auch gemessen werden können; als Beispiele hierfür lassen sich u.a. Variablen wie Respekt vor traditionellen Autoritäten, Vertrauen in die Demokratie oder die Befürwortung von Geschlechtergleichheit anführen, für die der WVS jeweils spezielle Länderindizes entwickelt hat. Auf der Basis solcher Länderindizes sind – vor allem von Inglehart und seinem Mitarbeiter Christian Welzel – zudem sogenannte *cultural maps* entwickelt worden, für die mehrere Variablen zu zwei Dimensionen kultureller Wertunterschiede zusammengezogen wurden, die sich an den klassischen Kategorien des EVS orientieren. Dementsprechend verläuft die erste Dimension entlang der Koordinaten „traditionelle“ vs. „säkular-rationale Werte“ und die zweite entlang der Koordinaten „Überlebenswerte“ vs. „Selbstentfaltungswerte“, wodurch ein zweidimensionaler Raum entsteht, in dem sich die annähernd hundert untersuchten Nationalstaaten zu neun kulturell und geografisch bestimmten Clustern mit tendenziell übereinstimmenden Wertorientierungen zusammenstellen lassen. Was dabei entsteht, ist nicht nur mit Samuel Huntingtons umstrittenen Modell von sieben bzw. acht Zivi-

lisationen oder kulturellen Großräumen aus seinem Buch *The Clash of Civilizations* [dt. *Kampf der Kulturen*] (1996)<sup>23</sup> vergleichbar, es weist auch erhebliche Affinitäten mit Max Webers religionssoziologischen Analysen auf, wie er sie in *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1904) und für andere religiöse Traditionen in *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen* (1915-21) formuliert hat.

Aus der interkulturellen Management-Forschung stammen zwei weitere kulturvergleichende Wertstudien, die beide maßgeblich von Hofstedes Pionierprojekt inspiriert sind: die 1996 durchgeführte Studie von Smith, Dugan und Trompenaars sowie die von dem Wirtschaftswissenschaftler Robert J. House 1991 initiierte und bis heute noch nicht abgeschlossene, sondern sich in der Validisierungsphase der Ergebnisse befindliche GLOBE-Studie, einem US-amerikanischen Gegenstück zum WVS (vgl. etwa House u.a. 2004; Chhokar/Brobdeck/House 2007). Charakteristisch für beide Studien ist, dass ausschließlich Manager\*innen über ihren Führungsstil und ihr sonstiges professionelles Verhalten befragt wurden. Dabei wurden in der Studie von Smith, Dugan und Trompenaars Daten von insgesamt 8800 Manager\*innen aus 43 Ländern erhoben; noch umfangreicher ist die GLOBE-Studie: Sie umfasst Daten von 17.370 Manager\*innen aus 64 Ländern. Trotz der enormen Menge an Daten, die beide Studien gesammelt haben, gelangen sie letztlich nur zu geringfügigen Veränderungen von Hofstedes ursprünglichem Kulturmodell. Trompenaars etwa übernimmt in seinen auf der Studie aufbauenden kulturtheoretischen Überlegungen Hofstedes Kategorie der Kulturdimensionen, wobei er sieben statt wie bei Hofstede sechs solcher Dimensionen zugrunde legt; die Autoren der GLOBE-Studie modifizieren immerhin Hofstedes Kategorie der Kulturdimension, indem sie von Wertedimensionen sprechen, von denen sie insgesamt neun identifizieren; Wertedimensionen wie „Machtdistanz“ oder „familienbasierter Kollektivismus“ sind jedoch weitgehend identisch mit Hofstedes Kulturdimensionen.

In eine etwas andere Richtung weist die empirische und theoretische Arbeit des US-amerikanisch-israelischen Psychologen Shalom Schwartz (vgl. etwa Schwartz 1992; 1994; 2012). Ähnlich wie die Autoren der genannten Großstudien sieht Schwartz Werte und Wertvorstellungen als wichtigste Merkmale einer Kultur, doch im Unterschied zu diesen geht er explizit von der Existenz universeller Wertmaßstäbe aus, was er in dem sogenannten Circumplex-Modell darzustellen sucht – einer Kreisstruktur, auf der insgesamt zehn verschiedene Werttypen angeordnet sind, von denen jeder auf ein anderes motivationales Ziel ausgerichtet ist. Die miteinander verwandten Werttypen liegen dabei auf dem Kreis nebeneinander, die miteinander konfligierenden liegen sich gegenüber, während das Kreismodell selbst entlang zweier Dimensionen mit bipolar aufeinander bezogenen Wert-

---

<sup>23</sup> Huntington unterscheidet insgesamt sieben, wahlweise auch acht sogenannte „Kulturkreise“: den chinesischen oder sinischen, den japanischen, den hinduistischen, den islamischen, den lateinamerikanischen, den afrikanischen sowie den westlichen Kulturkreis, von dem sich freilich der russisch-orthodoxe noch separieren lässt (vgl. Huntington 1997, 57ff.).

mustern (Offenheit für Wandel vs. Bewahrung des Bestehenden und Selbststärkung vs. Selbstüberwindung) konstruiert ist. In einer Vielzahl von empirischen Studien konnte Schwartz die Existenz der von ihm ausgemachten 10 Werttypen in allen untersuchten Ländern bestätigen, wobei sich die Wertprioritäten in den verschiedenen Ländern jedoch z.T. deutlich unterscheiden. Auch Schwartz, der in einer späteren Studie die Zahl relevanter Werttypen von 10 auf 18 steigert, visualisiert diese Unterschiede in Form von kulturellen Weltkarten, zu deren Erklärung er sowohl auf Huntingtons Kulturkreis-Theorie als auch auf die soziologische Diskussion um Modernisierung, kulturelle Globalisierung und Demokratisierung Bezug nimmt. Seine kulturtheoretischen Modellbildungen erhalten dadurch eine politikwissenschaftliche Fundierung, wie sie ansonsten nur Ingleharts theoretische Ausarbeitungen der verschiedenen WVS-Ergebnisse aufweisen.

Die nordamerikanische Multikulturalismus-Debatte ebenso wie die von europäischen und US-amerikanischen Forscher\*innen und Forschungsnetzwerken initiierten Kulturwertstudien lassen sich als Versuche verstehen, die kulturellen Herausforderungen der Globalisierung und der eng mit ihr zusammenhängen Migrationsproblematik auf einer wissenschaftlichen Ebene zu reflektieren und zugleich praktische Ansätze zu ihrer Bewältigung zu entwickeln. Neben diesen beiden Diskussionszusammenhängen, die auch in Deutschland ihren Niederschlag gefunden und hier zu einer intensivierten Auseinandersetzung über das Verhältnis von Werten und Kulturen geführt haben, lässt sich seit einiger Zeit aber noch ein dritter Diskursstrang zur Frage kultureller Werte ausmachen, der in den Ländern des Westens in dem Maße an Relevanz gewinnt, in dem das Konzept des Multikulturalismus an Überzeugungskraft verliert. Im Rahmen dieses dritten Diskursstranges geht es vor allem um eine Rückbesinnung auf die eigenen – wahlweise westlichen, europäischen oder bundesdeutschen – Werte und damit letztlich um eine Identitäts- und Selbstverständigungsdebatte innerhalb Deutschlands und der gesamten westlichen Welt, die zwar vor allem in der politisch-publizistischen Arena geführt wird, nichtsdestoweniger aber auch die akademische Ebene erfasst hat. Als eine frühe Initialzündung dieser Debatte erscheint heute Samuel Huntingtons 2004 erschienenes Buch *Who are we? Die Krise der amerikanischen Identität* – eine Art antimultikulturalistische Kampfschrift, in der der Verfasser seiner Befürchtung Ausdruck verleiht, dass durch die massenhafte hispanische Immigration in die USA die angloprotestantischen Traditionen und Werte, „an die amerikanische Bürger aller Rassen, Ethnien und Religionszugehörigkeiten sich über dreieinhalb Jahrhunderte gebunden fühlten“ (Huntington 2006, 14) und die letztlich für die politischen, ökonomischen und technologischen Erfolge der Vereinigten Staaten verantwortlich gewesen seien, über kurz oder lang erodieren und im Rahmen eines tiefgreifenden kulturellen Wandlungsprozesses ihre Dominanz verlieren würden. Obwohl Huntingtons Buch in seiner dichotomischen Betrachtungsweise, in der zwischen der angloprotestantischen und der hispanisch-katholischen Kulturformation kaum Überschneidungen, Mischungsverhältnisse oder Zwischenphänomene existieren, in höchstem Maße fragwürdig ist (vgl. etwa Gottschlich 2004, Leg-

gewie 2004), gab es doch in den USA ebenso wie in Europa eine bestimmte diskursive Richtung vor, in deren Rahmen es nicht zuletzt darum ging, vor dem Hintergrund eines zunehmenden Migrationsdrucks die eigenen kulturellen Traditionen, Werte und normativen Maßstäbe zu präzisieren und sie durch Ausgriffe in ihre historischen Entstehungs- und Bedingungsverhältnisse zu legitimieren und transparenter zu machen. Davon zeugen nicht nur zahllose Symposien, Konferenzen, Initiativen politischer Stiftungen, empirische Studien oder publizistische Artikel, in denen prinzipiell eine neue Aktualität und Relevanz von Werten postuliert wird, sondern auch eine Reihe von Buchveröffentlichungen (vgl. etwa Prange 2006; Mohn u.a. 2010; Kaufhold 2013), in denen die Frage nach Werten zumeist mit der Frage nach kultureller Identität und gesellschaftlichem Zusammenhalt verknüpft wird. Ein besonders signifikantes Beispiel in diesem Feld ist der von Hans Joas und Klaus Wiegandt 2004 herausgegebene Sammelband *Die kulturellen Werte Europas* (Joas/Wiegandt 2004), in dem die Herausgeber im Zuge eines Durchgangs durch die europäische Ideengeschichte eine Art Wertekanon für Europa und Deutschland herauszuarbeiten versuchen, in dem eben jene grundlegenden Werttraditionen versammelt sind, die in ihrer Gesamtheit die europäische Identität ausmachen. Fokussiert werden dabei unterschiedliche europäische Traditions- und Ideenkomplexe – u.a. die griechisch-römische und die jüdisch-christliche Kultur, philosophische Motive und Denkmuster wie Freiheit, Rationalität und Aufklärung, Ideen der Innerlichkeit und der Selbstverwirklichung oder auch die Erfahrung des Totalitarismus –, die jeweils auf ihren normativen Beitrag zu Europa bzw. zur europäischen Kultur hin befragt werden. Aus den verschiedenen Essays des Bandes entsteht so ein eindrucksvolles Porträt einer höchst pluralen und vielschichtigen europäischen Wertetradition sowohl in ihren außereuropäischen Bezügen als auch in ihren Spezifika und Abgrenzungen gegenüber anderen Wertetraditionen, das nicht zuletzt auf das Bedürfnis normativer Selbstverständigung angesichts eines durch zunehmende Globalisierungs- und Migrationsdynamiken beschleunigten Wertewandels antwortet.

Nicht weniger symptomatisch für den Zeitgeist als diese ideengeschichtlich eminent profunde Essaysammlung ist die Fülle eher populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen zum Wertethema, in deren Rahmen entweder in nostalgischem Tonfall der Verlust traditionaler deutscher Werte beklagt oder alarmistisch zur Verteidigung derselben aufgerufen wird. Charakteristisch für den ersten Typus ist Siegmund Gottliebs Buch *Sag mir, wo die Werte sind* (2005), das, wie es im Klappentext explizit heißt, auf „die neue deutsche Sehnsucht nach Werten in einer unübersichtlich gewordenen Welt“ antwortet, wobei es gemeinsam mit den Leser\*innen „auf die Suche nach neuen alten“ oder, wie es an anderer Stelle heißt, „nach den nur scheinbar unmodern gewordenen alten Werten“ gehen will. Für die alarmistische Fraktion steht exemplarisch Düzen Tekkals Buch *Deutschland ist bedroht. Eine deutsche Jesidin verteidigt ihre Werte* (2016), worin die Autorin gleichermaßen vor „islamistischen Hardlinern“ wie vor der „wachsenden rechten Gewalt“ warnt, durch die „die Errungenschaften des Grundgesetzes verhöhnt“ und Mei-

nungs- und Religionsfreiheit in Frage gestellt würden. Die Politik sieht Tekkal von diesen Entwicklungen restlos überfordert, weshalb sie „nicht länger schweigen“, sondern „offen über die Probleme sprechen [wolle], die die Migration mit sich bringt“. Erforderlich sei dazu eine neue „Wertedebatte übers Deutschsein“, in der es nicht zuletzt darum geht, die Deutschen selbst dazu zu bringen, ihre Werte neu zu definieren und diese dann auch offensiv den Zugewanderten gegenüber zu vertreten (vgl. Tekkal 2016, Klappentext). – Unnötig zu sagen, dass es eine solche Wertedebatte bereits seit längerem gibt und dass sie, bedenkt man den in den nächsten Jahren vermutlich kaum abnehmenden Migrationsdruck, Deutschland aller Voraussicht nach noch länger beschäftigen wird.



## 6 Werte und Demokratie

Die seit einigen Jahren in vielen westlichen Ländern zu beobachtende Tendenz zu Wertereflexion und Identitätsvergewisserung hat sich durch die Flüchtlingskrise im Jahr 2015 und die dadurch virulent gewordene Notwendigkeit von sprachlichen, aber auch politisch-kulturellen Integrationsmaßnahmen gerade in Deutschland noch einmal intensiviert. Mit einer neuen Dringlichkeit nämlich stellte sich nun nicht nur die Frage nach dem eigenen Werteverständnis; es ging vor allem auch darum, welche Werte und Wertorientierungen an die neu angekommenen, zumeist aus weit entfernten Ländern und Kulturen stammenden Geflüchteten und Migrant\*innen im Rahmen dieser Integrationsmaßnahmen vermittelt werden sollen. In der öffentlichen Diskussion über diese Frage bewegen sich die Vorstellungen zuverlässig zwischen zwei Polen, die im weitesten Sinne mit den Begriffen Leitkultur und Multikulturalismus oder eben Partikularismus und Universalismus beschrieben werden können. Dabei stellt sich zunehmend heraus, dass die eine wie die andere Extremposition keine wirkliche Realisierungschance besitzt; ausgeprägte leitkulturelle Vorstellungen sind nur schwer mit den weitgespannten Freiheitsrechten des Grundgesetzes vereinbar, worauf u.a. Jürgen Habermas in einem freilich nicht nur auf die Bundesrepublik bezogenen Diktum hingewiesen hat: „In einem demokratischen Verfassungsstaat“, so Habermas, „darf auch die Mehrheit den Minderheiten die eigene kulturelle Lebensform – so weit diese von der gemeinsamen politischen Kultur des Landes abweicht – nicht als sogenannte Leitkultur vorschreiben.“ (Habermas 2002, 13). Umgekehrt stoßen multikulturalisti-

sche Vorstellungen vor dem Hintergrund von „Parallelgesellschaften“ und undemokratischen, repressiven oder frauenfeindlichen Praktiken bei einigen Migrantengruppen in zunehmendem Maße auf Kritik, so dass Integration als bloße Adaption an die bestehende Rechtsordnung ebenfalls keine mehrheitsfähige Option mehr darzustellen scheint. Es gibt zwischen diesen beiden Positionen aber durchaus auch eine Schnittmenge, insofern beide „die Anerkennung der deutschen Verfassung, der deutschen Gesetze und der rechtsstaatlichen und friedlichen Verfahren zu ihrer Änderung fordern“ (Jahn 2012, 61). Wenn man aber die Anerkennung des Grundgesetzes seitens der Migrant\*innen erwartet, dann, so ließe sich argumentieren, impliziert dies im Grunde auch die Akzeptanz von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit und damit auch die Akzeptanz jener vielzitierten „demokratischen Grundwerte“, die letztlich das normative Fundament des Grundgesetzes ausmachen. Folgt man dem Politikwissenschaftler Joachim Detjen, dann bleibt das Grundgesetz ohne einen Bezug zu den hinter ihm stehenden grundlegenden Wertorientierungen nicht nur unverständlich, sondern es hätte als solches letztlich gar nicht geschrieben werden können: „Gerade die Werte des Grundgesetzes“, so Detjen,

verdienen (...) unsere Aufmerksamkeit, bilden sie doch das innere Band der Verfassung. (...) Wer sie aufgespürt hat, versteht (...) nicht nur das Grundgesetz in seinen maßgeblichen Intentionen, sondern auch einen wesentlichen Grund seiner Attraktivität. Er verliert sich weiterhin nicht in einzelnen Normen, sondern begreift die diversen Zweckbestimmungen dieser Verfassung. Mit einem Satz: Er gelangt zu einem vertieften Verfassungsverständnis. Man kann ohne Übertreibung sagen, dass sich das Grundgesetz nur dann wirklich erfassen lässt, wenn es in seiner instrumentalen Funktion zur Realisierung zugrundeliegender Werte begriffen wird. (Detjen 2012, 9)

Dementsprechend lässt sich wohl nur befürworten, dass die Orientierungskurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge nicht bei der Vermittlung von alltagspraktischem und juristischem Wissen stehen bleiben, sondern auch den Versuch unternehmen, den Zugewanderten die normativen Grundlagen des bundesdeutschen Demokratie- und Rechtsverständnisses nahezubringen. Dies erscheint umso notwendiger, als es sich bei der Mehrheit der Migrant\*innen, die einen Orientierungskurs besuchen, und zumal bei den seit 2015 in großem Umfang nach Deutschland gekommenen Geflüchteten um Menschen handelt, die aus un- oder vordemokratischen Ländern kommen und die deshalb bislang noch kein und nur ein rudimentäres Verständnis demokratisch-rechtsstaatlicher Lebensverhältnisse ausbilden konnten. In diesem Sinne lässt sich konstatieren: Auch wenn die Differenzen zwischen Multikulturalismus und Leitkultur-Apologeten auch im Hinblick auf die Orientierungskurse und ihre inhaltliche Ausgestaltung weiterhin erheblich sind, so besteht doch darüber, dass Migrant\*innen, die dauerhaft in Deutschland leben wollen, die Verfassung und die sie tragenden Grundwerte kennenlernen und



möglichst anerkennen sollten, ein relativ weitgehender Konsens. Er zeigt sich u.a. in einem beinahe schon zum geflügelten Wort gewordenen Ausspruch des GRÜNEN-Politikers Cem Özdemir, den sich inzwischen aber Politiker\*innen aller Parteien zu eigen gemacht haben – eben weil er zwischen den integrationspolitischen Extremen vermittelt: „Unsere Leitkultur ist das Grundgesetz“ (Özdemir 2010).

Man geht vor diesem Hintergrund sicherlich nicht zu weit, wenn man behauptet, dass eine der zentralen, vielleicht sogar die zentrale Aufgabe der BaMF-Orientierungskurse in der Vermittlung des bundesdeutschen Verständnisses von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit und damit letztlich in der Vermittlung der diese Prinzipien tragenden demokratischen Grundwerte liegt. Wenn dem nun aber so ist, dann stellen sich an dieser Stelle vor allem zwei Fragen, die während der bisherigen Ausführungen zwar immer schon am Horizont auftauchten, bislang jedoch noch nicht hinreichend beantwortet worden sind, nämlich erstens, was sind überhaupt Werte, wie lassen diese sich definitorisch fassen und was unterscheidet sie von Normen, und zweitens, was genau sind demokratische Grundwerte, welche Grundwerte gibt es bzw. welche Grundwerte sind es genau, die den normativen Horizont des deutschen Grundgesetzes bilden?

## 6.1 Was sind Werte?

Obwohl die Kategorie des Wertes dem Alltagsverständnis unwillkürlich einzu-leuchten scheint, und es zwischen zwei Kommunikationspartner\*innen zumeist keiner großen Erklärungen bedarf, um über die Bedeutung dessen, was von ihnen jeweils als Wert bezeichnet wird, Einigkeit herzustellen, hat sich die Wissenschaft mit Begriff und Konzept des Wertes schon immer schwergetan. Denn anders als auf der Ebene des Alltagsverständnisses scheint sich auf wissenschaftlicher Ebene nicht so leicht Einigkeit über die Kategorie des Wertes herstellen zu lassen; im Gegenteil: Nicht nur gibt es eine inzwischen fast unüberschaubare Vielzahl von Definitionen, theoretischen Ansätzen und sonstigen Klärungsversuchen, die noch einmal dadurch potenziert wird, dass sich unterschiedliche Disziplinen wie die Philosophie, die Sozialwissenschaft oder die Pädagogik mit dem Thema Werte beschäftigen. Es scheint darüber hinaus auch alles andere als ein leichtes Unterfangen zu sein, den Begriff des Wertes konzeptuell abzugrenzen und präzise zu bestimmen, welche Merkmale ein Begriff besitzen muss, um als Wertbegriff bezeichnet werden zu können. Eine grundlegende Differenzierung lässt sich indes schon an dieser Stelle einführen: Werte, so kann man zunächst einmal ganz allgemein formulieren, sind Qualitäten, die man bestimmten Objekten, Verhältnissen oder Ideen zuschreibt. In dieser Perspektive lassen sich Werte mit Jutta Standop einerseits als Güterwerte charakterisieren, wobei „es sich um eine Werteigenschaft [handelt], die ein Gut für ein wertendes Individuum besitzt (ein Haus, ein Auto etc.)“. Werte können andererseits aber auch die Bedeutung von Orientierungswerten und damit von Idealen oder Leitbegriffen haben, „an denen wir uns

in allen unseren Wertungen orientieren“ (Standop 2005, 13). Zu differenzieren ist also grundsätzlich „zwischen dem, was einen Wert *hat* und dem, was ein Wert *ist* (z.B. Wahrheit, Freiheit, Natur etc.)“ (ebd.) – wobei es hier ausschließlich um die zweite Kategorie geht, um das, was Standop im weitesten Sinne als Orientierungswerte bezeichnet.

Ungeachtet dieser ersten prinzipiellen Unterscheidung bleibt der Wertbegriff vielschichtig, komplex und zugleich tendenziell unscharf, wie ein Blick auf einige maßgebliche Bestimmungsversuche primär aus dem Bereich der Kultur- und Sozialwissenschaft sowie aus der kulturvergleichenden Psychologie deutlich macht: Eine der ersten bis heute verwendeten Definitionen des Wertbegriffs stammt von Clyde Kluckhohn: „A value“, so Kluckhohn, „is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable that influences the selection from available modes, means, and ends of action“ (Kluckhohn 1951, 395). Für Shalom Schwartz sind „values“ ebenfalls „conceptions or beliefs“, die „pertain to desirable end states or behaviours, transcended specific situations, guide selection or evaluation of behaviour and events, and are ordered by relatively importance“ (Schwartz 1992, 4). Hofstede beschreibt Werte demgegenüber als „an attribute of individuals as well as of collectivities“ bzw. als „a broad tendency to prefer certain states of affairs over others“ (Hofstede 1984, 19). Eine ebenfalls sehr aufschlussreiche Definition liefern die Soziologen Hermann Korte und Bernhard Schäfers; ihnen zufolge lassen sich Werte als „die allgemeinsten Grundprinzipien der Handlungsorientierung und der Ausführung bestimmter Handlungen“ verstehen. Als solche sind sie „Vorstellungen vom Wünschenswerten, kulturelle und religiöse, soziale und ethische Leitbilder, die die gegebene Handlungssituation sowohl steuern als auch transzendieren“ und im Zusammenspiel mit anderen „in einer Gesellschaft vorherrschenden Wertorientierungen das Grundgerüst der Kultur“ (Korte/Schäfers 2010, 37) bilden. In eine ähnliche Richtung geht Max Webers Kategorie der „Wertrationalität“, mit der er sozial oder kulturell verbindliche Wertbezüge beschreibt, die das Handeln der Individuen leiten und die somit ein Ausdruck dafür sind, welchen Sinn und Zweck Einzelne oder Gruppen mit diesem Handeln verknüpfen. Wertrationales Handeln bedeutet demnach – im Gegensatz zu seinem Pendant dem zweckrationalen Handeln – ein Handeln, das, wie Weber formuliert, „durch den bewussten Glauben an den unbedingten Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens rein als solchem und unabhängig vom Erfolg“ (Weber 1985, 12) bestimmt ist. Der in Webers Begriff des wertrationalen Handelns bereits sichtbar werdende Zusammenhang von Wert und Sinn wird von Matthias Krijnen in Anknüpfung an Überlegungen von Heinrich Rickert in besonderer Weise hervorgehoben. Krijnen spricht davon, dass wertbezogene Phänomene immer zugleich „Sinnegebilde“ sind, insofern sie „über ihr ‚Sein‘ hinaus noch die entscheidende kategoriale Eigenschaft besitzen, geltungsdifferent“, d.h. „gültig oder ungültig (wahr/unwahr, gut/böse, schön/hässlich usw.)“ (Krijnen 2011, 550) zu sein. Nach Krijnen ist es folglich der Wert einer Sache, der dieser Sinn verleiht und sie über den Status des bloß Existie-

renden hinaushebt. Sinn und Wert sind somit kategorial aufeinander bezogen; das eine kann es ohne das andere nicht geben.

Wenn man nun die Fülle der hier zitierten Definitionen auf ihr Gemeinsames hin betrachtet, dann lassen sich im Anschluss an Tobias Gollan mehrere Bedeutungsebenen des Wertbegriffs unterscheiden (vgl. zum Folgenden Gollan 2012, 11f.): Als erstes ist festzuhalten, dass Werte, auch dann, wenn sie sich auf Gegenständliches beziehen, ungegenständliche Phänomene sind. Deutlich wird dies anhand von Begriffen wie „concept“, „belief“, „tendency“, „Leitbild“, „Grundprinzip“, „Vorstellung“, „Imperativ“ oder „Sinngelbilde“, mit denen die verschiedenen Definitionen das Phänomen des Wertes zu präzisieren suchen. Entsprechend können Werte als individuelle bzw. kulturelle Konstrukte oder Muster betrachtet werden, die als solche nicht unmittelbar zugänglich sind, sondern, sofern sie der empirischen Beobachtung zugeführt werden sollen, „einer Operationalisierung, etwa durch eigens konstruierte Fragebögen [oder] qualitative Interviews“ (ebd., 13) bedürfen. Festzuhalten ist zweitens, dass Werte eine evaluative Dimension beinhalten, wobei diese Dimension immer eine positive Referentialität aufweist, indem sie eben auf das Wünschenswerte, Für-Wertvoll-Befundene hin orientiert ist. Durch diese positive Bezogenheit geben Werte gleichzeitig Auskunft darüber, was von einem Individuum oder von einer sozialen Gruppe als gut, richtig oder erstrebenswert betrachtet wird. Drittens besitzen Werte neben der evaluativen auch eine kognitive Dimension, denn ein Wert ist zuallerst eine Vorstellung, die auf einen mehr oder weniger positiv konnotierten „kognitiv repräsentierten Wertinhalt“ (ebd.) hin perspektiviert ist. Mit anderen Worten: Es handelt sich bei Werten nicht einfach um Gefühle, sondern um Gedanken, Ideen oder eben um mentale Konstrukte, die jedoch immer eine positiv gerichtete affektive Ladung besitzen, d.h. mit mehr oder weniger intensiven Emotionen und Affekten verbunden sind. Zu der evaluativen und kognitiven Komponente kommt viertens eine verhaltenssteuernde bzw. „konative“ Komponente hinzu. Werte nämlich sind alles andere als „folgenlose Kognitionen“ (ebd.); vielmehr motivieren sie Handlungen, geben ihnen eine bestimmte Richtung vor und setzen ihnen Ziele. Entsprechend sind Werte, worauf Standop hinweist, auch als „Handlungszwecke (= Sachverhalte, die erreicht oder verfolgt werden können) analysierbar: sie machen Handlungen interpretierbar, evaluierbar und kritisierbar“ (Standop 2005, 16).

Es ist dieser konative oder handlungs- und verhaltenssteuernde Aspekt, in dem die Differenz zwischen Werten und Normen begründet liegt. Denn auch wenn beide Begriffe im Alltagssprachgebrauch nicht selten synonym gebraucht werden und sie zugleich in vielerlei Hinsicht in Beziehung zueinander stehen, so wird in der wissenschaftlichen Fachdiskussion doch prinzipiell zwischen ihnen unterschieden. Ihre Differenz ergibt sich dabei primär aus ihrem unterschiedlichen Abstraktions- bzw. Konkretionsniveau. So lassen sich Werte auf der Basis des bisher Gesagten als eher allgemeine Prinzipien und Erkenntnisinhalte definieren, während Normen als aus diesen Prinzipien und Erkenntnisinhalten abgeleitete und bereits in hohem Maße konkretisierte Handlungsanweisungen beschrieben

werden können. Ginge man also davon aus, um ein Beispiel von Standop zu übernehmen, dass in einer Gesellschaft das menschliche Leben als ein besonders hoher Wert betrachtet werden würde, so ergäbe sich daraus die Norm ‚Du sollst nicht töten‘ (vgl. Standop 2005, 17). Hieraus wird ersichtlich, dass Normen – anders als Werte, die sich auf ganz unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen können – primär soziale Tatbestände sind. Normen haben „den Charakter von sozialen Konventionen und von ‚Verhaltensrichtlinien‘ einer Gruppe, Gesellschaft oder Kultur“ (ebd., 18). Sie sind folglich das Resultat einer bewussten zwischenmenschlichen Übereinkunft, die im Sinne des Fortbestands der sozialen Gruppe das Verhalten der einzelnen Gesellschaftsmitglieder regulieren soll. Dabei wird die Einhaltung oder Befolgung sozialer Normen durch das Moment der Sanktionierbarkeit gesichert, d.h. die Übertretung von Normen kann – und wird in den meisten Fällen – von der sozialen Gemeinschaft bestraft. Demgegenüber können Werte per definitionem nicht übertreten, ihre Übertretung folglich auch nicht geahndet werden; ihre Aufrechterhaltung beruht folglich auch nicht auf sozialen Geboten oder Verboten, sondern auf dem Glauben an bzw. der Überzeugung von ihrer ethischen Relevanz und Vernünftigkeit. In diesem Sinne resümiert Standop:

Während Normen eher das konkrete (Rollen-)Verhalten des Individuums bestimmen, erlauben Werte (z.B. allgemeine ethische Handlungsleitsätze), ein solches Rollenverhalten zu relativieren. Sie vermitteln damit ein höheres Maß an Handlungsspielraum. Während Normen in der Regel durch Strafen und Belohnungen unmittelbar Druck ausüben, geht von Werten (als Sollensappelle an das Gewissen) weit weniger direkter Zwang auf den Handelnden aus. (ebd.)

Zuletzt stellt sich (lässt man den Aspekt des individuellen oder kollektiven Trägersubjekts beiseite) die Frage, welche Begriffe als Wertbegriffe beschreibbar sind bzw. als Wertobjekte in Frage kommen. Fest steht zunächst, dass Werte als generalisierte und in hohem Maße situationsübergreifende Vorstellungen oder Vorstellungskomplexe charakterisiert werden können; aus dieser Definition heraus lässt sich jedoch nicht ableiten, von welchem Abstraktionslevel an, von einem Wert bzw. einem Wertbegriff gesprochen werden kann. Folgt man der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion, dann ist hier eine eindeutige Grenze kaum festzulegen. Dass Freiheit oder Menschenwürde Werte sind, darüber wird man schnell Einigkeit herstellen können, aber so fragt Gollan: „Ist ‚jemandem helfen‘ ein Wert? Ist ‚Nachbarn helfen‘ ein Wert? Ist ‚der kleinen Cousine mütterlicherseits helfen‘ ein Wert“ (Gollan 2012, 15; vgl. auch Jagodzinski 2004)? Ebenso schwierig, wie den Grad zu ermitteln, an dem aus einem abstrakten Begriff ein eher spezifischer Begriff wird und dieser damit seinen Wertcharakter verliert (vgl. auch Braithwaite/Scott 1991, 663), ist es, den Grad der Positivität zu ermitteln, der nötig ist, um einen Begriff als Wertbegriff kennzeichnen zu können. Zwar müssen Werte grundsätzlich auf ein Erwünschtes, Für-Gut-und-Richtig-Erachtetes hinorientiert sein, aber was dieses Erwünschte ist bzw. wann es in einem hinreichenden

Maße vorhanden ist, dies lässt sich nicht eindeutig sagen. So ist Gerechtigkeit zweifelsohne ein Wertbegriff, aber gilt dies auch, um noch einmal auf die Beispiele Gollans zurückzugreifen, für „Autonomie“, „Eigenliebe“ oder „Egoismus“ (Gollan 2012, 15)? Man wird solche Fragen nicht leichthin beantworten können, denn Wertsetzungen sind prinzipiell individuell bzw. von den jeweiligen lebensweltlichen, sozialen oder kulturellen Kontexten abhängig. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Werte nicht auch einen kulturübergreifenden Charakter haben können. Dass es solche kulturübergreifenden Werte gibt, dies hat etwa Hans Küng in seinem Projekt „Weltethos“ gezeigt, in dem es um die Identifizierung eines gemeinsamen normativen Grundbestands in den verschiedenen religiösen und philosophischen Traditionen der Menschheit geht (vgl. Küng 1990). Und man kann durchaus auf dem Standpunkt stehen, dass auch die Menschenrechte bzw. die in ihnen verkörperten Wertvorstellungen bis zu einem gewissen Grad kulturübergreifend sind, wie zuletzt Hans Joas in seinem Versuch einer Genealogie dieses Werte- und Rechtskatalogs (vgl. Joas 2015) gezeigt hat.

## 6.2 Die Werte des Grundgesetzes

1958 hat das Bundesverfassungsgericht im Rahmen eines bemerkenswerten Urteilspruchs Sinn und Funktion des Grundgesetzes und der in ihm niedergelegten Grundrechte konkretisiert. Festgestellt wird dabei zunächst, dass die Grundrechte primär dazu bestimmt sind, „die Freiheitssphäre des Einzelnen vor Eingriffen der öffentlichen Gewalt zu sichern; sie sind Abwehrrechte des Einzelnen gegenüber dem Staat“. Im Weiteren heißt es jedoch: „Ebenso richtig ist aber, dass das Grundgesetz (...) keine wertneutrale Ordnung sein“ wolle, denn es habe „in seinem Grundrechtsteil eine objektive Werteordnung aufgerichtet (...), die Staat und Bürger binde“ und mithin „als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle Bereiche des Rechts“ (BverfGE 7, 198, 207; vgl. hierzu auch die Fabio 2004) – Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung – Geltung besitzt. Prononcierter noch als in diesem verfassungspolitischen Richterspruch ist die Wertebindung des Grundgesetzes in den Urteilen zum Verbot der Sozialistischen Reichspartei (SRP) 1952 sowie der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) 1956 betont worden, von denen die Meinungsfreiheit politischer Parteien dann eingeschränkt wird, wenn diese eine Gefährdung für die „wertgebundene Ordnung“ des Grundgesetzes darstelle:

Wenn das Grundgesetz so einerseits noch einer freiheitlich-demokratischen Linie folgt, die den politischen Parteien gegenüber grundsätzliche Toleranz fordert, so geht es doch nicht mehr so weit, aus bloßer Unparteilichkeit auf die Aufstellung und den Schutz eines eigenen Wertsystems überhaupt zu verzichten. Es nimmt aus dem Pluralismus von Zielen und Wertungen, die in den politischen Parteien Gestalt gewonnen haben, gewisse Grundprinzipien der Staatsgestaltung her-

aus, die, wenn sie einmal auf demokratische Weise gebilligt sind, als absolute Werte anerkannt und deshalb entschlossen gegen alle Angriffe verteidigt werden sollen. (BverfGE 5, 85, 138f.)

Mit anderen Worten: Das Grundgesetz als freiheitlich-demokratische Rechtsordnung ist mit einem unbegrenztem Wertpluralismus nicht vereinbar, denn es basiert auf einem Katalog von demokratischen Grundwerten, die als solche gleichsam unantastbar sind und die es dem Bundesverfassungsgericht als oberstem Hüter der freiheitlich-demokratischen Ordnung erlauben, politische Parteien oder Gruppierungen zu verbieten, die diese demokratischen Werte und damit die Demokratie selbst ablehnen. Die mit den genannten Urteilen einhergehende Wertebindung des Grundgesetzes widerspricht nach dem Verständnis des Bundesverfassungsgerichts folglich nicht dem in Artikel 4 des Grundgesetzes verankerten Gebots der weltanschaulichen Neutralität des Staates, sondern ist nachgerade dessen Voraussetzung, indem sie nämlich mögliche Versuche zur Implementierung einer den demokratisch-pluralistischen Grundsätzen des bundesdeutschen Staatswesens zuwiderlaufenden Staatsideologie, worin das Bundesverfassungsgericht im Übrigen die Ziele der SRP und der KPD sah, juristisch zu unterbinden und zu sanktionieren erlaubt. Die Werteorientierung des Grundgesetzes verleiht der bundesdeutschen Demokratie somit eine gewisse Wehrhaftigkeit, insofern sich aus ihr ein Anspruch auf die Verteidigung der bestehenden demokratischen Politik- und Rechtsordnung ableiten lässt.<sup>24</sup> Von einem wertneutralen Standpunkt aus ist ein solcher Anspruch hingegen kaum zu begründen, denn von einem solchen erscheinen antidemokratische und antipluralistische Positionen letztlich als ebenso legitim und respektabel wie demokratisch-pluralistische Positionen, weshalb demokratische Prinzipien qua Mehrheitsentscheid auch abgeschafft werden können. Die grundgesetzliche Wertebindung ist dem Bundesverfassungsgericht zufolge jedoch nicht nur ein wichtiger Garant für den Erhalt von Demokratie, Pluralismus und Rechtsstaatlichkeit; sie ist auch ein Staat und Gesellschaft gleichermaßen integrierender Faktor, worauf Joachim Detjen mit Nachdruck hingewiesen hat:

Die Position der Werteneutralität läuft (...) auf eine Indifferenz gegenüber den konstituierenden Grundsätzen des Gemeinwesens hinaus.

---

<sup>24</sup> In Bezug auf die Wertebindung des Grundgesetzes und ihren Einfluss auf die Rechtspraxis ist die Frage entscheidend, ab wann eine politische Partei oder Gruppierung als antidemokratisch bzw. extremistisch eingestuft wird. Hier können naturgemäß engere und weitere Grenzen des Erlaubten bzw. Verbotenen gezogen werden. Dies zu tun, ist Aufgabe des Bundesverfassungsgerichts. Dass auf der beschriebenen wertrealistischen Basis des Grundgesetzes wiederum selbst illiberale und demokratiegefährdende staatliche Maßnahmen möglich sind, dies zeigt etwa der von den Regierungschefs der Bundesländer erlassene Radikalenerlass von 1972, der noch im selben Jahr von Herbert Wehner als „Gesinnungsschnüffelei“ bezeichnet wurde. Wehner, dem im Übrigen keine übertriebene Liberalität nachgesagt werden kann, erkannte in dem vom Radikalenerlass „angestrebten ‚Schutz‘ der freiheitlichen Grundordnung“ in Wirklichkeit „einen ersten Schritt zu ihrer Beseitigung“ (vgl. Thränhardt 1996 206).

Ein wertneutraler Staat zeigt sich im Verhältnis zu seinen eigenen Grundlagen unbeteiligt. Will ein Staat jedoch nicht auseinanderfallen, sondern integrieren, muss er sich zu bestimmten Grundwerten bekennen. In diesen Grundwerten besteht ein erheblicher Teil seiner Identität. Die Folge dieses Bekenntnisses ist dann, dass der Staat nicht gegenüber allen normativen Auffassungen neutral sein kann. (Detjen 2012, 21)

Die hier vom Bundesverfassungsgericht formulierte Rechtsauffassung ist in juristischen Kontexten durchaus kontrovers diskutiert worden: Während etwa Rainer Wahl in Bezug auf das KPD-Verbotsurteil von einer „(Wieder)Geburt der Rechtsordnung aus dem Geist der Grundrechte“ (Wahl 2006, 373f.) sprach und das Verfassungsgericht in dieser Perspektive als einen Motor der Demokratie pries, sahen andere in dem Urteil eine fragwürdige Ontologisierung von Werttatsachen, wobei vor allem die Rede von einer „objektiven Werteordnung“ oder von einem „System absoluter Werte“ problematisiert wurde. In dieser Perspektive erkennt Ingeborg Maus in den Verbotsurteilen bzw. in ihren Begründungen eine rational kaum zu legitimierende „Rematerialisierung des Naturrechts im 20. Jahrhundert“ (Maus zit. n. Sandkühler 2015, 231), während sich für Ernst-Wilhelm Böckenförde hierin nicht weniger als eine tendenziell repressive „Werte-Judikatur“ (ebd. 232) ausdrückt. Besonders pointiert hat Konrad Hesse die strikt werterealistische, ontologisierende Tendenz der zitierten Urteilsbegründung beschrieben.<sup>25</sup> Die Rechtsordnung, so Hesse, sei nicht „in einem vom menschlichen Sein und Wirken losgelösten, in sich und für sich bestehenden übergeschichtlichen Recht oder in den Objektivierungen einer vorfindlichen ‚Werteordnung‘ vorgegeben“, sondern müsse „als geschichtliche Ordnung durch menschliches Wirken geschaffen werden, in Geltung gesetzt, bewahrt und fortgebildet werden“ (ebd.). In seinen jüngeren Urteilen hat das Bundesverfassungsgericht dieser ja keineswegs unberechtigten Kritik an seiner Auslegung des Grundgesetzes bis zu einem gewissen Grad Rechnung getragen und die Verpflichtung der Bürger\*innen auf bestimmte grundgesetzliche Werte zwar nicht aufgehoben, aber doch abgeschwächt. Und auch auf quasitranszendente Perspektivierungen, wie sie in den zitierten Formeln von der „objektiven Werteordnung“ oder den „absoluten Werten“ zum Ausdruck kommt, ist weitgehend verzichtet worden. Dass solche Absolutsetzungen von

---

<sup>25</sup> Ursprünglich verbindet sich der Begriff des Werterealismus oder Werteobjektivismus mit der Vorstellung von Werten als „an sich seiende, ideale, also nicht ‚wirkliche[n]‘ Gegenstände[n]“ (Erpenbeck 2018, 32) im Sinne objektiv gegebener, quasi metaphysischer Wesenheiten und Qualitäten, wie sie etwa in Max Schelers materialer Wertethik einen prominenten Ausdruck gefunden hat. Eine zeitgemäßere, gleichwohl mit den erkenntniskritischen Grundannahmen von Postmodernismus und Konstruktivismus in Widerspruch stehende Version des Werterealismus vertritt der US-amerikanische Philosoph Thomas Nagel. Seine Kernthese in Bezug auf den Werterealismus besagt nicht, „daß [Werte] reale okkulte Wesenheiten oder Qualitäten sind, sondern daß sie reale Werte sind: daß ein Urteil über diese Werte (...) auch unabhängig von unseren Überzeugungen und Neigungen wahr oder falsch sein kann“ (Nagel 1986, 249).

letztlich ja menschengemachten Verfassungsordnungen nicht nur schwierig zu begründen, sondern wohl auch vergeblich sind, wenn die historische Wirklichkeit eine andere Sprache spricht und eine wie auch immer als objektiv, absolut und unverrückbar klassifizierte Verfassung den tatsächlichen Bedürfnissen der Bevölkerung nicht mehr entspricht, ist unmittelbar einsichtig und verweist überdies darauf, dass eine Verfassung allein die normative Kontinuität eines Staatswesens nicht garantieren kann. Hierzu scheint vielmehr ein Grundkonsens innerhalb der Bevölkerung über basale gemeinsame Werte unabdingbar zu sein – ohne einen solchen die Verfassung tragenden Konsens ist diese vermutlich wenig mehr als ein Stück beschriebenes Papier.

Obwohl das Verfassungsgericht von seinem strikten Werterealismus in den letzten Jahren zunehmend abgewichen ist (vgl. Sandkühler 2015, 232), hielt es nichtsdestoweniger an der prinzipiellen Wertebindung des Grundgesetzes und damit an dessen Bezug auf einen Kanon unverhandelbarer demokratischer Grundwerte fest. Welche Werte, so ist an dieser Stelle zu fragen, bilden nun aber das normative Fundament des Grundgesetzes, auf welche konkreten und definierbaren Werte bezieht es sich und inwiefern sind diese Werte zentral: für das Grundgesetz, für das gesellschaftliche Zusammenleben und nicht zuletzt für die einzelnen Staatsbürger\*innen.<sup>26</sup>

(1) Den wichtigsten Verfassungswert – dies wird bereits dadurch sichtbar, dass das Grundgesetz mit ihm gleichsam eröffnet wird – bildet die *Würde des Menschen*, die „zu achten und zu schützen (...) die Verpflichtung aller staatlichen Gewalt [ist]“ (Art. 1 Abs. 1 GG). Unverkennbar ist dieser Artikel ein Reflex auf die Entrechtung und Entwürdigung des Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus, die nun durch die besondere Positionierung des Prinzips der Menschenwürde im ersten Satz des Art. 1 GG für alle Zukunft ausgeschlossen werden soll. Die Formel von der Unantastbarkeit der Menschenwürde beinhaltet vor allem zwei Bedeutungen, die beide als Inversionen nationalsozialistischer Unwerte betrachtet werden können: Zum einen bedeutet sie, dass allen Menschen, unabhängig von Herkunft, Rasse, Geschlecht, Religionszugehörigkeit oder anderen Unterscheidungsmerkmalen, der gleiche Wert und die gleiche Würde zukommt; zum anderen, dass der Mensch im Zentrum der Verfassungsordnung steht und dementsprechend nicht die Menschen um des Staates willen da sind, sondern umgekehrt: der Staat um der Menschen willen. Der Staat als politische Organisationsform einer sozialen Groß-

---

<sup>26</sup> Es können an dieser Stelle nicht sämtliche für das Grundgesetz konstitutiven Wertprinzipien angesprochen und detailliert erörtert werden; eine solche, auf Vollständigkeit zielende Vorgehensweise würde den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen. Ich beschränke mich daher auf eine Auswahl demokratischer Grundwerte, wobei jene Werte ausgewählt werden, die den curricularen Vorgaben entsprechend im Zentrum der normativen Vermittlungsarbeit innerhalb der Orientierungskurse stehen. Leitend für die folgenden Ausführungen zu den grundgesetzlichen Grundwerten ist Joachim Detjens Standardwerk *Verfassungswerte. Welche Werte bestimmen das Grundgesetz?* (2012), in dem insgesamt 24 normative Verfassungsprinzipien entwickelt werden.



gruppe ist also anders als im Nationalsozialismus nicht höchster Zweck, sondern lediglich Mittel zum Wohlergehen der Menschen. Allerdings, dies ist einschränkend zu sagen, wird in der Aussage, wonach die Menschenwürde unantastbar sei, keine Tatsache zum Ausdruck gebracht, sondern eine kontrafaktische Behauptung, hinter deren indikativischer Formulierung sich letztlich ein Imperativ verbirgt: nämlich dass es nicht statthaft sei, die Würde des Menschen anzutasten bzw. sie zu verletzen. Obwohl die Garantie der Menschenwürde an der ersten Stelle der grundgesetzlich verbürgten Grundrechte steht, handelt es sich bei ihr, wie Joachim Detjen betont, letztlich gar nicht um ein Grundrecht, sondern eher um eine „Grundlage oder Voraussetzung der Grundrechte“ (Detjen 2012, 32), die ja immer dann wenn sie in Kollision mit anderen, nicht weniger aner kennenswerten Grundrechten geraten, ihren relativen Charakter offenbaren, während der Anspruch auf Menschenwürde schlechterdings nicht relativierbar ist und mithin den einzig wirklich „absolute[n] Wert“ (ebd.) des Grundgesetzes darstellt. In diesem Sinne bildet die Würdegarantie auch „den Grund für das Bekenntnis [des Grundgesetzes] zu den Menschenrechten“ (ebd.), das in Artikel 1, Absatz 2 GG geleistet wird. Keineswegs nämlich leiten sich die Menschenrechte aus der Würdegarantie ab, sie sind vielmehr unverletzlich und unveräußerlich, d.h. sie werden nicht durch die Verfassung konstituiert, sondern gehen ihr als vorpositive und quasi naturgesetzliche Prinzipien voraus mit der Folge, dass selbst dem Verfassungsgeber nur eine Möglichkeit bleibt, sich zu ihnen in ein legitimes Verhältnis zu setzen, nämlich durch ihre Anerkennung.

(2) Unmittelbar aus der Würdegarantie des Grundgesetzes geht als einer der elementaren demokratischen Grundwerte das in Artikel 2 GG formulierte *Prinzip der individuellen Freiheit* hervor, in dem sich gleichsam der Anspruch auf menschliche Würde konkretisiert. Der Grundwert der individuellen Freiheit, dem die staatliche Gewalt und die Rechtsordnung in ihren institutionellen Ausformungen ebenso wie in ihren konkreten politischen Entscheidungen Rechnung tragen müssen, meint in erster Linie das Recht jedes Menschen „auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (Art. 2 Abs. 1 GG). Hierzu bedarf es vor allem der Handlungsfreiheit, die es den Menschen ermöglichen soll, ihre Persönlichkeit und individuellen Potentiale frei zu realisieren und die nur dort eingeschränkt wird, wo die Rechte anderer Individuen verletzt werden und nicht „gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz“ (Art. 2, Abs. 1 GG) verstoßen wird. Beachtenswert in diesem Zusammenhang ist der in Artikel 2 verwendete Begriff der „Persönlichkeit“; er verweist auf ein positives Bild vom Menschen, das in den unvorhersehbaren, von keinen religiösen oder weltanschaulichen Vorgaben bestimmten Akten individueller Selbstbestimmung und Selbstentfaltung kein Risiko für Staat und Gesellschaft sieht, wie dies für Diktaturen und totalitäre Systeme charakteristisch ist, sondern vielmehr eine Voraussetzung für deren gedeihliche Entwicklung.

In Artikel 2, Abs. 2 GG verschiebt sich der Fokus: Im Mittelpunkt steht hier – neben dem „Recht auf Leben und körperlicher Unversehrtheit“ als unabdingbaren

Voraussetzungen für die Inanspruchnahme individueller Freiheitsrechte – das Recht auf die Freiheit der Person, das als unverletztlich deklariert wird. Das Grundrecht der Freiheit der Person garantiert in erster Linie die körperliche Bewegungsfreiheit und damit das Recht auf freie und uneingeschränkte Mobilität sowie auf die freie Wahl des Aufenthaltsortes. Nicht zuletzt ist das Recht auf Freiheit der Person und auf individuelle Selbstentfaltung ein Abwehrrecht gegen staatliche Gewalt und staatliche Versuche des Freiheitsentzugs, die nur in Ausnahmefällen, nämlich bei Verstößen gegen das Strafrecht oder wenn eine Gefahr für die Allgemeinheit besteht, erlaubt ist. Als solches steht es in der Tradition des *Habeas Corpus Amendment Acts*, eines 1679 in England eingeführten und in den folgenden Jahrhunderten von anderen europäischen Ländern übernommenen Gesetzes, in dem das Recht Verhafteter auf eine unverzügliche Haftprüfung vor Gericht kodifiziert worden ist. Indem es das Individuum vor Akten staatlicher Willkür schützt, ist das Grundrecht der Freiheit der Person nicht nur ein zentrales Element von Rechtsstaatlichkeit; vor dem Hintergrund einer in vielen Staaten nach wie vor ubiquitären politischen Repressionspraxis wird es von der Europäischen Menschenrechtskommission auch als Menschenrecht eingestuft.

(3) Der dritte tragende Wert des Grundgesetzes manifestiert sich im *Prinzip der rechtlichen Gleichheit* aller Menschen. Dieses in Artikel 3 GG kodifizierte Prinzip steht insofern in engem Zusammenhang mit den Grundwerten von Menschenwürde und rechtlicher Gleichheit als sich beide Werte nur dann verwirklichen lassen, wenn alle Menschen die gleichen Rechte haben und nicht eine Personengruppe aufgrund ihrer Familien-, Stammes-, Religions-, Konfessions-, Klassen- oder Standeszugehörigkeit privilegiert ist als eine andere. Neben die Gleichheit in der Rechtsfähigkeit des Menschen tritt die Gleichheit in der Anwendung der Gesetze, womit gemeint ist, dass alle Menschen „den Anspruch haben, dass die Gesetze ohne Ansehen der jeweils betroffenen Person in gleicher Weise angewendet werden“ (ebd., 57). Ausdrücklich weist das Grundgesetz dabei auf die rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau hin, wobei dem Staat explizit die Aufgabe zugeschrieben wird, die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern und eventuelle Benachteiligungen von Frauen oder auch Männern zu beseitigen.

Es gibt jedoch auch gewisse Ausnahmen der gesetzlichen Gleichbehandlung, die auf Unterschieden des Einkommens, der sozialen Lage oder des gesundheitlichen Zustands von Individuen beruhen. So verlangt etwa das Steuerrecht, dass Bürger\*innen mit höherem Einkommen höhere Steuersätze zahlen müssen als Bürger\*innen mit niedrigem Einkommen; gleiches gilt für die Gesundheits- und Altersvorsorgebeiträge – oder für Sozialleistungen, die an jene Individuen, die ihrer bedürfen, ausgezahlt werden, während die, die sie nicht bedürfen, sie auch nicht erhalten. „[E]ine solche Ungleichbehandlung“, so Joachim Detjen, verletzt zwar „das Prinzip der schematischen Gleichheit. Sie entspricht aber der verhältnismäßigen oder proportionalen Gleichheit. Eine solche, schon von Aristoteles beschriebene Gleichheit berücksichtigt die Verschiedenheit der Menschen bei der

Zumessung von Rechten und Pflichten in speziellen Rechtsgebieten" (ebd., 58). Dies gilt nicht zuletzt für Frage der Gleichbehandlung von Mann und Frau, die vor dem Hintergrund biologischer Gegebenheiten ebenfalls Ausnahmen erforderlich macht, etwa im Falle einer möglichen Schwangerschaft und der daraus entstehenden besonderen Schutzbedürftigkeit der werdenden Mutter.

(4) Den Status eines grundgesetzlichen Leitwerts besitzt auch das *Prinzip der sozialen Gerechtigkeit*, das den Abbau problematischer Wohlstandsdifferenzen zwischen den Staatsbürger\*innen anstrebt. Zwar enthält das Grundgesetz im Hinblick auf diese Zielvorgabe nur wenige und schon gar keine konkreten Aussagen, in Artikel 20 GG heißt es jedoch unmissverständlich: „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“ Und in Artikel 28 GG, der grundsätzliche Regelungen über den Staatsaufbau der Bundesrepublik Deutschland enthält, wird diese ausdrücklich als „republikanischer, demokratischer und sozialer Rechtsstaat“ titulierte. Das Bundesverfassungsgericht, das diese kargen Aussagen in einer Reihe von Urteilssprüchen ausgefaltet hat, interpretiert diese zweimalige Verwendung des Begriffes „sozial“ in der Beschreibung des bundesdeutschen Staatstypus dahingehend, dass es zu den Grundaufgaben des Gesetzgebers gehört, in einem gewissen Maße für die soziale Gerechtigkeit und die soziale Sicherheit der Bürger\*innen zu sorgen. Dieses vom Grundgesetz aufgestellte Postulat sozialer Gerechtigkeit wird in der Verfassungsdiskussion als Sozialstaatsprinzip bezeichnet, wobei diesem vier grundlegende Funktionen zugeschrieben werden: Erstens soll der bundesdeutsche Sozialstaat die Bürger\*innen vor Armut und Verelendung schützen und ihnen ein menschenwürdiges Existenzminimum gewährleisten. Er soll den Bürger\*innen zweitens eine soziale Absicherung gegen die Wechselfälle des Lebens bieten, d.h. ihre materiellen Verluste im Falle von Krankheit, Unfall oder Arbeitslosigkeit bis zu einem gewissen Grad kompensieren. Er dient drittens dem Erhalt des sozialen Friedens, durch den wiederum der innere Frieden und die politische Stabilität der Bundesrepublik gewährleistet werden. Und er soll viertens für eine gerechtere Verteilung von Einkommen und Vermögen sorgen bzw. durch den Modus der Umverteilung von Einkommen und Vermögen eine größere Chancengleichheit der Bürger\*innen ermöglichen. Grundsätzlich ist das Postulat sozialer Gerechtigkeit also auf das Ziel einer weitgehenden sozialen Gleichheit der Bürger\*innen ausgerichtet. Das Bundesverfassungsgericht hat vor diesem Hintergrund die Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik auch als ‚Soziale Demokratie‘ bezeichnet, die eine „annähernd gleichmäßige Förderung des Wohles aller Bürger\*innen und annähernd gleichmäßige Verteilung der Lasten“ (BVerfGE 5, 85, 198) beabsichtige und „in besonderem Maße auf einen Ausgleich sozialer Ungleichheiten zwischen den Menschen gerichtet“ (BVerfGE 35, 348, 355f.) sei.

(5) Zum Prinzip der individuellen Freiheit gehört neben dem Recht auf Handlungs- und Bewegungsfreiheit auch das *Recht auf religiöse und weltanschauliche Überzeugungsfreiheit*. Bedenkt man, wie viele Menschen für dieses Recht ihr Leben einge-

setzt und häufig auch geopfert haben, dann wird deutlich, welche eminente Bedeutung diesem Recht in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft zukommt. Niedergelegt ist die gemeinhin im Begriff der Religionsfreiheit zusammengefasste religiöse und weltanschauliche Überzeugungsfreiheit in Artikel 4 des Grundgesetzes, in dem die „Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses“ als „unverletzlich“ bezeichnet werden. Religion und Weltanschauung – unter letzterer müssen im Sinne negativer Religionsfreiheit auch gänzlich religionsaverse Sichtweisen subsumiert werden – sind starke Überzeugungen von Individuen oder Gruppen über die Welt als Ganze sowie über den Ursprung, den Sinn und das Ziel der menschlichen Existenz. „Dabei“, so Detjen, „legt die Religion eine den Menschen überschreitende und umgreifende, d.h. transzendente Wirklichkeit zugrunde. Die Weltanschauung beschränkt sich demgegenüber auf innerweltliche, also immanente Bezüge. Gemeinsam ist Religion und Weltanschauung, dass sie ein geschlossenes Weltbild vertreten“ (ebd., 94).

Artikel 4 unterscheidet im Hinblick auf die religiöse und weltanschauliche Überzeugungsfreiheit drei normativ-gesetzliche Teilaspekte: Der erste Aspekt umfasst die „Freiheit des Glaubens“, unter der die nach innen gerichtete Freiheit zu verstehen ist, eine ganz bestimmte religiöse Glaubensanschauung – oder eben auch keine solche – zu haben. Wichtig ist dabei, dass der Staat sich in die Sphäre der religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen seiner Bürger\*innen nicht einmischen darf und dass die Bürger\*innen über diese Überzeugungen dem Staat gegenüber keinerlei Rechenschaft abzulegen haben. Als zweiten Aspekt der Religionsfreiheit nennt das Grundgesetz die „Freiheit des Gewissens“, womit eine genuin abendländische Kategorie ethisch-moralischer Innerlichkeit angesprochen ist (vgl. Kittsteiner 1995). Das Gewissen wird im Allgemeinen als eine innere Instanz bzw. als eine innere Stimme angesehen, die dem Individuum zu verstehen gibt, was richtig und falsch, gut und böse bzw. was in einer moralisch herausfordernden oder zwiespältigen Situation zu tun ist. Charakteristisch für das Gewissen ist, dass es das Individuum, auch wenn dieses möglicherweise differente Handlungsoptionen erwägt, dazu drängt, bestimmte ethisch-moralische Entscheidungen zu treffen und infolgedessen bestimmte Handlungen auszuführen und andere zu unterlassen. Der dritte Aspekt der Religionsfreiheit schließlich bezieht sich auf die „Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses“, wodurch das Recht, den eigenen Glauben oder die eigene Weltanschauung öffentlich zu kommunizieren und mithin zu „bekennen“ ebenso garantiert wird wie das Recht, sich zu religiösen oder weltanschaulichen Gemeinschaften zusammenzuschließen. Unabdingbarer Bestandteil der Bekenntnisfreiheit ist die Gewährleistung der „ungestörten Religionsausübung“, die in Artikel 4, Abs. 2 GG verankert ist. Es ist dem Einzelnen mithin gestattet, sein gesamtes Verhalten an seinen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen zu orientieren und in Übereinstimmung mit diesen zu leben und zu handeln, solange nicht die Grundrechte Dritter verletzt werden.

Mit dem Recht auf religiöse und weltanschauliche Überzeugungsfreiheit hängt das Prinzip der weltanschaulichen Neutralität des Staates aufs Engste zusammen. Dieses Prinzip, das seinen Ursprung in den Religionskriegen des 16. und 17. Jahrhunderts und den aus ihnen resultierenden desaströsen Erfahrungen mit der engen Verbindung von Staatsgewalt und Religion hat, wird im Grundgesetz nirgendwo explizit erwähnt; es ist jedoch in einem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes deutlich ausgesprochen, in dem u.a. in Bezug auf Artikel 4 dem „Staat als Heimstatt aller Staatsbürger ohne Ansehen der Person religiös-weltanschauliche Neutralität“ auferlegt, „die Einführung staatskirchlicher Rechtsformen [verwehrt] und die Privilegierung bestimmter Bekenntnisse [untersagt] wird“ (BVerfaGE 19, 206, 216). Im Kern bedeutet der Grundsatz der religiösen und weltanschaulichen Neutralität, dass der deutsche Staat, der im Grundgesetz als prinzipiell säkulares Gebilde ohne religiöse Kompetenzen konzipiert wird, hinsichtlich des Glaubens oder der Lehren religiöser Gemeinschaften Bewertungen zu unterlassen hat und folglich in religiösen Angelegenheiten auch keinerlei Partei ergreifen soll. Entsprechend garantiert der Staat allen religiösen und weltanschaulichen Gruppierungen die gleiche Möglichkeit, ihre Glaubensüberzeugungen im praktischen Leben zu verwirklichen, woraus sich die prinzipiell pluralistische Grundverfassung der bundesdeutschen Gesellschaft ableitet, die vom Grundgesetz explizit nicht als homogenes Ganzes adressiert wird, sondern als Sphäre, in der eine „Vielheit von Überzeugungen, Meinungen, Interessen und politischen Willensrichtungen“ (Detjen 2012, 108) in Austausch und Konkurrenz miteinander steht. Diesem pluralistischen Grundverständnis von Staat und Verfassung korrespondiert das in Artikel 3 GG formulierte Verbot, eine Person aufgrund ihrer Glaubensüberzeugungen zu benachteiligen oder zu bevorzugen, das, wie das Grundgesetz in Artikel 33 betont, auch für die „Zulassung zu öffentlichen Ämtern“ gilt, die „unabhängig von dem religiösen Bekenntnis“ für jede Person gleichermaßen gewährleistet sein muss. Weltanschauungen Religionen, Kirchen etc. gelten somit grundsätzlich als gleichrangig, wobei jedoch nicht zu übersehen ist, dass das Grundgesetz „auch theistische, also auf Gott bezogene Bekenntnisse sowie Regelungen [umfasst], die von der ursprünglichen Intention her auf die christlichen Religionsgemeinschaften gemünzt sind“ (Detjen 2012, 132). Mit anderen Worten: Die Wertegrundlage, von der hier die Rede ist, speist sich, das machen nicht zuletzt die angesprochenen theistischen Elemente deutlich, zu einem nicht geringen Teil auch aus christlichen Einflüssen (vgl. hierzu auch Detjen 2009, 56ff.).

(6) Ein zentrales normatives Prinzip, auf dem die vom Grundgesetz festgelegte freiheitliche Ordnung basiert, ist das *Prinzip der Demokratie bzw. der demokratischen Organisation von Staat und Staatsgewalt*. Die Demokratie ist vor allem eine Staats- und Regierungsform; schon seit längerer Zeit jedoch ist eine zunehmende Ausweitung demokratischer Werte und Wertprinzipien zu beobachten, insofern diese nicht mehr nur als politisch-institutionelle bzw. herrschaftsorganisatorische Kategorie aufgefasst wird, sondern als ein Modus des Denkens, Urteilens, Handelns und

Kommunizierens, den es, analog zu John Deweys Wort von der „Demokratie als Lebensform“ in die soziale Alltagspraxis der Individuen zu überführen gelte. Demokratie gewinnt so in den öffentlichen Diskursen immer mehr den Status eines universellen sozialen Prinzips, das auf eine gleichermaßen friedliche wie kooperative „Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1964, 121) verweist, die, wie Dewey betont, letztlich nichts weniger als eine unabdingbare Voraussetzung für das Funktionieren der Demokratie als Regierungsform darstellt.

Im Grundgesetz ist das Prinzip der Demokratie zunächst aber einmal als ein unmittelbar politisches, auf die Ausübung der staatlichen Herrschaftsgewalt bezogenes Prinzip adressiert. Als solches steht es in engem Zusammenhang mit dem Prinzip der Volkssouveränität, das als entscheidende Legitimationsquelle demokratischer Herrschaft dient, insofern als, wie es in Artikel 20, Abs. 2 GG heißt, „[a]lle Staatsgewalt vom Volke aus[geht]“. Demokratie, und nichts anderes bedeutet das aus dem Altgriechischen stammende Wort ja, ist somit Volksherrschaft, wobei diese nicht unmittelbar ausgeübt wird, sondern mittelbar über eine Funktionsebene von staatlichen Organen – konkret werden im Sinne der staatlichen Gewaltenteilung die „Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung“ (Art 20, Abs. 1 GG) genannt –, die einen „autonomen Handlungsspielraum“ und damit eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber dem Volk und seinen Willensbekundungen besitzen, nichtsdestoweniger jedoch ihre Entscheidungen in letzter Instanz auf den Volkswillen zurückführen müssen.

Wie aber manifestiert sich besagter Volkswille bzw. wie sieht die spezifische Form aus, in der das Volk seinen Willen bekundet und seine Herrschaft ausübt? Das Grundgesetz sieht diesbezüglich zwei Modi vor: erstens Wahlen und zweitens Abstimmungen, wobei der erste und für die mittelbare Demokratie wichtigere Modus die Wahl ist, worunter ein Verfahren zur Entsendung repräsentativer Personen in die entscheidungs- und herrschaftsausübenden Organe des Staates, allen voran des Parlaments als gesetzgebendem Organ, zu verstehen ist. Die zweite Form, in der sich der Volkswille zum Ausdruck bringen kann, ist die Abstimmung, verstanden als ein Entscheidungsverfahren über konkrete Sachfragen im Sinne unmittelbarer oder plebiszitärer Demokratie ohne Hinzuziehung der gewählten Volksvertreter\*innen; sie wird im Grundgesetz zwar nicht priorisiert, aber, wie Artikel 29 GG zeigt, auch keineswegs ausgeschlossen. Beide Verfahrensweisen basieren auf dem Mehrheitsprinzip, d.h. die Mehrheit der in freier und geheimer Wahl abgegebenen Stimmen entscheidet über die Bestellung einer repräsentativen Person bzw. über die zustimmende oder ablehnende Beantwortung einer Sachfrage. Demokratie bedeutet folglich die Herrschaft der Mehrheit über eine Minderheit, wobei eine solche nur dann statthaft ist, wenn drei Bedingungen erfüllt sind: dass „die Chance, zur Mehrheit zur gehören, prinzipiell für jeden gleich“ ist, dass „eine Chance bestehen [muss], dass eine Minderheit zur Mehrheit werden kann“ und dass die Herrschaft der Mehrheit „an Grundrechtspositionen der Einzelnen ihre Grenze“ (Detjen 2012, 78) findet.

(7) Mit dem Prinzip der Demokratie aufs Engste verbunden ist das *Prinzip der politischen Partizipation*, das als eines der wichtigsten normativen Postulate des Grundgesetzes eine ganze Reihe rechtlicher Ausprägungen erfahren hat. Die Mitwirkung der Bürger\*innen an der Politik und an politischen Entscheidungsprozessen gehört dabei nicht nur zum Selbstverständnis einer jeden Demokratie, sie kann auch als der spezifische Modus betrachtet werden, in dem sich Demokratie und demokratische Betätigung als solche schlechterdings erst realisiert. Aus diesem Grund hat gerade die politische Bildung in Deutschland den Partizipationsgedanken in den letzten 10 Jahren in besonderem Maße betont sowie im Rahmen einer Vielzahl von Initiativen den Versuch unternommen, die Bürger zu einem größeren politischen Engagement und zu einer verstärkten Mitwirkung an politischen und zivilgesellschaftlichen Prozessen anzuregen. Nicht von ungefähr hat die Bundeszentrale für politische Bildung im Jahr 2012 ihren zwölften Bundeskongress dem Thema „Zeitalter der Partizipation“ gewidmet, in dem nichts weniger als ein partizipationsorientierter Paradigmenwechsel sowohl der politischen Bildung als auch der Politik selbst konstatiert wurde (vgl. Harles/Lange 2015).

Das Grundgesetz enthält insgesamt vier Artikel, die sich auf das Problem politischer Partizipation beziehen und konkrete Partizipationsformen benennen: Artikel 8 des Grundgesetzes garantiert „das Recht, sich ohne Anmeldung oder Erlaubnis friedlich und ohne Waffen zu versammeln“, womit u.a. auch Demonstrationen, sofern sie friedlich stattfinden und die öffentliche Ordnung nicht gefährden, grundsätzlich von der Verfassung geschützt sind. In Artikel 17 ist das Recht verankert, sich mit Eingaben an die zuständigen staatlichen Stellen bzw. an die Volksvertretung zu richten, um diese dazu zu veranlassen entweder einen allgemeinen politischen Gegenstand zu regeln oder einem individuell oder kollektiv erfahrenen Unrecht Abhilfe zu schaffen. Solche Eingaben oder Petitionen können einzeln verfasst werden oder in Gemeinschaft mit anderen, wobei solche Sammel- oder Massenpetitionen in den letzten Jahren durch die neu aufgekommene Möglichkeit, diese auch online durchzuführen, einen enormen Aufschwung erfahren haben.<sup>27</sup> Artikel 9 eröffnet den Bürger\*innen die Möglichkeit, Vereine und Gesellschaften zu bilden, um bestimmten Interessen Ausdruck zu verleihen und bestimmte Ziele anzustreben. Dadurch, dass Vereine und Gesellschaften die Interessen ihrer Mitglieder bündeln und auf dieser Basis bestimmte politische, soziale oder wirtschaftliche Ziele fokussieren, können sie lobbyistisch tätig werden und ihre Einflussmöglichkeiten auf die Politik geltend machen, wobei dies für Industrieverbände ebenso gilt wie für Bürgerinitiativen oder Migrant\*innenorganisationen. Die entscheidenden Akteure politischer Willensbildung sind indessen die politischen Parteien, mit denen sich Artikel 21 des Grundgesetzes befasst. In diesem heißt es ausdrücklich, dass die Gründung von Parteien frei ist, dass also jeder bzw. jede Staatsbürger\*in eine Partei gründen kann, sofern die „innere Ordnung“ solcherart

---

<sup>27</sup> Vgl. etwa die Website <http://www.openpetition.de>, auf der Bürgerinitiativen oder Einzelpersonen politische Petitionen und Kampagnen starten können.

gegründeter Parteien „demokratischen Grundsätzen“ entspricht. Die besondere Rolle der Parteien im Rahmen der politischen Willensbildung resultiert dabei aus ihrer Funktion als „Bindeglied zwischen Volk und Staatsorganen“, denn die Parteien sind einerseits „gesellschaftliche Organisationen“ und als solche eben keine staatlichen Organe, andererseits aber sind sie darauf orientiert, „die Organe des Staates personell zu besetzen und deren politisches Handeln zu prägen“ (Detjen 2012, 116), wodurch sie – idealiter gesprochen – als vermutlich wichtigste partizipatorische Einflussmedien für politisch handlungswillige Bürger\*innen betrachtet werden können.



## 7 Konzepte der Wertevermittlung

### 7.1 Schulische Wertevermittlung

Um ihre Selbsterhaltung zu gewährleisten, sind Gesellschaften gezwungen, ihre kulturellen Werte und Normen an die jeweils nachwachsende Generation weiterzugeben. Dies geschieht zum einen in nicht institutionalisierter Form im Rahmen der familiären Sozialisation und Erziehung, in der sich der gesellschaftliche Wertetransfer gleichsam in ungesteuerter Weise vollzieht; und zum anderen in institutionalisierter Form im Kindergarten und vor allem in der Schule, wo die Wertevermittlung professionalisiert und daher in gewisser Weise gesteuert verläuft. Dass Schulen wichtige Orte des intergenerationellen Wertetransfers sind, hat vor allem zwei Gründe: Erstens lässt sich schulische Bildung per definitionem nicht auf eine bloße Weitergabe von Wissen beschränken; ein solche würde nur zu einer rein äußerlichen Wissensakkumulation führen, zu angelerntem Faktenwissen, ohne dass Formen persönlicher Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit ausgebildet werden würden. Zweitens gehört – neben der Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen – ausdrücklich auch die Vermittlung von Werten und damit verbunden eines ethisch-moralischen Reflexionsvermögens zu den gesetzlich vorgeschriebenen Kernaufgaben der Schule. Dies hängt damit zusammen, dass der Gesetzgeber keineswegs nur den Eltern, sondern auch der Schule einen Erziehungsauftrag erteilt hat, der sich aus Artikel 7, Abs. 1 GG ableitet und die Schule dazu verpflichtet, Kinder und Heranwachsende in ihrer Entwicklung und Entfaltung zu

fördern und zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten heranzubilden. Welche herausragende Bedeutung der Aspekt der Wertevermittlung im Rahmen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags besitzt, dies wird anhand der verschiedenen Schulgesetze der Länder deutlich, in denen – zumeist in der Präambel oder in den ersten Artikeln – Wert- und Normenkataloge aufgestellt worden sind, die es den Schüler\*innen im Rahmen des schulischen Unterrichts nahezubringen gilt. Als beliebiges Beispiel sei an dieser Stelle das Schulgesetz des Landes Berlin herausgegriffen, in dem es in §1 (Auftrag der Schule) sowie in §3 (Bildungs- und Erziehungsziele) heißt:

§1 (Auftrag der Schule): Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden. (...)

§3 (Bildungs- und Erziehungsziele): Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbständig zu treffen und selbständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen (Schulgesetz für das Land Berlin, 26.1.2004).

Man erkennt hier sehr deutlich, dass die Schule keineswegs nur der Ort einer eher allgemein gehaltenen Werteerziehung ist, an dem es primär um Charakter- und Persönlichkeitsbildung und damit zusammenhängend um eine eigenständige und vor allem auch kritische Reflexion bestehender kultureller Wert- und Normvorstellungen geht. Die werteerzieherische Aufgabe der Schule ist in Wirklichkeit we-

sentlich umfassender, denn die Schule soll nicht zuletzt auch auf die Akzeptanz der Demokratie bzw. auf die Übernahme demokratischer Grundwerte, wie sie im deutschen Grundgesetz enthalten sind, hinwirken (Stichworte: Demokratie, Freiheit, Menschenwürde, Gleichheit der Geschlechter) und mithin inhaltlich z.T. sehr konkrete normative Prinzipien an die Schüler\*innen weitergeben. In einem Grundsatzpapier von IQES online, einer vom Büro für Schulentwicklung und Evaluation gegründeten Consulting-Plattform für schul- und bildungsbezogene Dienstleistungen ist diese normative Tradierungsfunktion von Schule in einer nur selten zu beobachtenden Deutlichkeit ausgesprochen worden. „Schule“, so wird dort formuliert, „ist eine Einrichtung der Gesellschaft, die in institutionalisierter Form künftige Generationen so bilden und erziehen soll, dass (...) dieses Gesellschaftssystem erhalten und weiterentwickelt wird und auch seine Wertvorstellungen vermittelt und übernommen werden“ (Brägger/Posse 2007). Dass es gerade die Schule ist, die diese für den gesellschaftlichen Fortbestand zentrale normative Kontinuierungsaufgabe erfüllen muss, resultiert nicht nur aus lerntheoretischen Notwendigkeiten und rechtlichen Bestimmungen, es hat vielmehr noch einen dritten, nicht minder gewichtigen Grund: Wertbildung als Prozess eines sukzessiven Aufbaus von internalisierten und zunehmend stabilen normativen Orientierungen vollzieht sich bei Individuen vor allem in der Phase des Heranwachsens und damit in jener Zeit, in der Kinder und Jugendliche verpflichtet sind, die Schule zu besuchen. Während sich bei Erwachsenen Denk-, Deutungs- und Wertungsmuster bereits weitgehend verfestigt haben und mithin nur noch schwer zu verändern sind<sup>28</sup>, befinden sich Heranwachsende, was ihre normativen Orientierungen betrifft, in einer formativen Phase des Suchens, Lernens, Reflektierens und Erprobens. Ihre Musterbildungen sind in den meisten Fällen daher fluider und flexibler als diejenigen der Erwachsenen, die sich über lange Erfahrungszeiträume ausgeprägt haben und in weit höherem Maße mit der eigenen Identität verknüpft sind (vgl. etwa Kohlberg 2001; Kullmann/Seidel 2005; Schüßler 2008). Schulische Werteerziehung setzt folglich an der Formativität der Heranwachsenden und ihrer Suche nach normativer Orientierung an, ohne die ihre Erfolgsaussichten eher gering wären. Einschränkend anzumerken ist dabei jedoch, dass die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen grundsätzlich von vielen Einflussgrößen abhängig ist: von der Familie bzw. dem familiären Umfeld, von der *peer group* oder dem Freundeskreis sowie in immer stärkeren Maße von den Massenmedien und den internetgestützten sozialen Netzwerken. Dabei spielen am Anfang des Sozialisationsprozesses vor allem die Wertbindungen der unmittelbaren familiären Bezugspersonen – Mutter und Vater – die Hauptrolle, die zunächst einfach übernommen

---

<sup>28</sup> In seiner wegweisenden Studie *Die Entstehung der Werte* aus dem Jahr 2013 betont Hans Joas indes, dass bis ins hohe Alter hinein Wertbildungsprozesse aufgrund von subjektiven Erfahrungen mit Evidenzcharakter stattfinden können, in denen das Individuum sich selbst und seine Grenzen überschreitet. Joas spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstbildung“ und Selbsttranszendenz“ (vgl. Joas 2013, 10) als Praktiken und Zuständen individueller Werttransformierung.

werden. Mit dem Einsetzen der Pubertät öffnet sich jedoch der zuvor familiär eingehegte Horizont, neue Deutungs- und Wertungsperspektiven tauchen auf und stellen die alten in Frage, die „kritisch überprüft“ und im Verlauf von langwierigen Reflexions- und Selbstformungsprozessen „teils verworfen, teils nochmals – dieses Mal aus eigener Werterfahrung und -einsicht – angeeignet“ (Funiok 2012, 62) werden. Prozesse der Wertbildung finden im Kindes- und Jugendalter mithin immer statt; die Schule kann diese Prozesse „bei Schülern“ dementsprechend „nicht herstellen, sondern nur ergänzend und korrigierend in [sie] eingreifen. Was immer in diesem Zusammenhang pädagogisch bewirkt werden soll, es kann sich stets nur um Interventionen in innere Prozesse handeln, die zu jedem Zeitpunkt des pädagogischen Prozesses bereits stattgefunden haben“ (Giesecke 2004, 236).

Ungeachtet der in der Tat immer auch begrenzten Einwirkungsmöglichkeiten der Schule ist von der Erziehungswissenschaft eine inzwischen unüberschaubar gewordene Fülle von Modellen, Methoden und Strategien entwickelt worden, um in die „inneren Prozesse“ der Schüler\*innen eingreifen zu können und ihre Wertebildung in die sozial erwünschte Richtung zu lenken. Im Hinblick auf die verschiedenen werterzieherischen Ansätze lassen sich dabei zunächst zwei grundlegende Richtungen unterscheiden: der materiale und der formale Vermittlungsmodus. Der erstere – materiale – Modus beruht weniger auf selbstbestimmten und selbsttätigen Formen der Wertebildung und -übernahme als vielmehr auf dem Erlernen oder dem gelenkten „Entdecken“ von vorgegebenen Wertorientierungen. Eine solche materiale Perspektivierung besitzt neben amerikanischen Modellen der Charakterbildung (vgl. Mc Intyre 1995; Ryan/Bohlin 1999; Arthur 2002, 2016) u.a. das „Wertvermittlungs- oder Tugenderziehungsmodell“, das z.T. in Bayern noch praktiziert wird. In ihm geht es darum, die Heranwachsenden im Rahmen des schulischen Unterrichts in das Wertethos und die Werttraditionen der eigenen Kultur und Gesellschaft einzuweisen in der Absicht, dass diese Traditionen so weit als möglich übernommen werden. Dieses Modell wird heute von vielen Seiten z.T. sicherlich auch zurecht kritisiert, weil es die subjektiven Wertperspektiven der Lernenden weitgehend unberücksichtigt lässt und schlichtweg die Übernahme bestimmter kultureller Werte als Ergebnis des wertermittelnden Unterrichts einfordert. Nicht unterschlagen werden darf dabei freilich, dass, wie oben gezeigt, die Schulgesetze der Länder genau dies, nämlich die verbindliche Übernahme bestimmter kultureller Werte als Zielperspektive schulischer Wertebildung formulieren. Der schlechte Ruf, den das Wertvermittlungsmodell bei fortschrittlichen Erziehungswissenschaftler\*innen genießt, scheint daher nicht in vollem Umfang gerechtfertigt; denn bedenkt man, dass eine ergebnisoffene Werteeziehung keineswegs von selbst zu den erwünschten demokratisch-humanistischen Wertperspektiven führt, auch wenn dies offensichtlich die unausgesprochene Voraussetzung progressiverer Modelle ist, sondern eben auch zu antidemokratischen Wertperspektiven führen kann, relativiert sich der schlechte Ruf des Wertvermittlungsmodells bis zu einem gewissen Grad. Zumindest lässt sich ein gewisser Widerspruch zwischen den relativ detaillierten Wertekatalogen der Schulgesetze und einer päd-

gogischen Rhetorik, die ganz auf freie und selbstbestimmte Wertbildungsverfahren zu setzen scheint, nicht ganz von der Hand weisen.

Der zweite – formale – Modus der Werteeziehung nimmt davon Abstand, den Lernenden bestimmte präzise definierte Werte zu vermitteln; die Lernenden sollen vielmehr im Rahmen eines innerhalb bestimmter Grenzen offenen und selbsttätigen Lernprozesses kulturell anschlussfähige, zugleich aber auch von den eigenen subjektiven Überzeugungen gedeckte und mit diesen vermittelte Wertperspektiven entwickeln. Nach einem solchen, die reflexive Eigentätigkeit der Lernenden betonenden Modus verfährt etwa das von Louis E. Raths und seinen Mitarbeitern Merrill Harmin und Sydney Simon erarbeitete Wertklärungsmodell (*values clarification*) (vgl. Raths/Harmin/Simon 1976), dass die Lerner\*innen in die Lage versetzen soll, ihre eigenen – meist nur implizit vorhandenen – Wertorientierungen explizit zu machen, um sie reflektieren und gegebenenfalls auch verändern zu können. Raths spricht in diesem Zusammenhang von „moralischer Wertungsklarheit“ im Hinblick auf die Begründetheit, Konsistenz, Verallgemeinerbarkeit und Widerspruchsfreiheit von Wertüberzeugungen als Lernziel schulischen Wertklärungsunterrichts. Von einer Übernahme konkreter kulturell vorgegebener Wert- und Normvorstellungen wird dabei weitgehend abgesehen; es geht vielmehr um eine ethisch-moralische Selbstexploration und -explikation, wofür Raths, Harmin und Simon eine ganze Reihe von Übungen und Methoden vorgeschlagen haben, z.B. das Schreiben eines persönlichen Steckbriefs, Diskussionen und Entscheidungen über Werte und ihre Hierarchisierung auf der Basis eines vorgegebenen Wertekataloges oder Reflexionen über eine neu zu entwickelnde Verfassung. Prinzipiell setzt das Wertklärungsmodell mithin voraus, dass „[j]eder Mensch (...) für fähig gehalten [wird], vernünftige Selbststeuerungsprozesse an sich vorzunehmen und aufgrund einer lebensförderlichen Werte-Einstellung auch lebensförderlich handeln zu können“ (Mokrosch 2009, 36).

Zum Bereich der formalen Werteeziehung gehört auch das vieldiskutierte und sehr einflussreiche Modell der Wertentwicklung, das von dem amerikanischen Psychologen und Erziehungswissenschaftler Lawrence Kohlberg auf der Grundlage der konstruktivistischen Entwicklungstheorie von Jean Piaget erarbeitet und von seiner Schülerin Carol Gilligan sowie dem Psychologen Georg Lind und dem Religionspädagogen Fritz Oser in unterschiedliche Richtungen weiterentwickelt wurde. Kohlbergs Entwicklungsmodell geht davon aus, dass jeder Mensch, unabhängig von der Kultur, in die er hineingeboren und in der er sozialisiert wurde, in gleicher Weise unterschiedliche Stufen des moralischen Bewusstseins und damit der moralischen Urteilsfähigkeit durchläuft (vgl. Kohlberg 1974; 1997), wobei der schulischen Werteeziehung vor diesem Hintergrund primär die Aufgabe zukommt, diesen Entwicklungsprozess aktiv zu fördern, zu gestalten und damit insgesamt zu seinem – keineswegs von vornherein garantierten – Gelingen beizutragen. Folgt man Kohlberg, dann umfasst der moralische Entwicklungsprozess des Menschen

im Wesentlichen drei aufeinander aufbauende Stufen,<sup>29</sup> die jeweils einen höheren Grad an Differenziertheit und Integration des wertbezogenen Denkens und Urteils repräsentieren. Die jeweiligen Stufen lassen sich, auch wenn sie deutliche Bezüge in dieser Hinsicht aufweisen, nicht umstandslos mit den verschiedenen Lebensphasen gleichsetzen; denn die Übergänge von der einen zur anderen Stufe resultieren immer aus ethisch-moralischen Reflexionsprozessen, die sich nicht selbstläufig oder naturwüchsig vollziehen, sondern an konkrete biographische Ermöglichungsbedingungen gebunden sind. Die erste Entwicklungsstufe bildet das sogenannte „präkonventionelle Stadium“, das dadurch gekennzeichnet ist, dass sich das Subjekt, nicht zuletzt um drohende Strafen und Sanktionen zu vermeiden, primär an den Geboten und Verboten orientiert, die von Autoritätspersonen, etwa den Eltern oder anderen Familienangehörigen, von Lehrer\*innen oder sozialen *peer groups*, vorgegeben werden. Die Interessen und Bedürfnisse anderer werden als solche nicht oder nur in Ansätzen wahrgenommen und berücksichtigt; das eigene Wohlergehen steht im Zentrum des Handelns. Auf der zweiten Entwicklungsstufe, dem „konventionellen Stadium“, geht es dem Subjekt vor allem darum, wichtige Sozialbeziehungen und Gruppenbezüge zu bewahren, weshalb sich moralische Wertungen an konventionellen Ordnungsschemata und Rollenfunktionen ausrichten. Es kommt folglich „zu einer Konformität mit stereotypischen Vorstellungen vom natürlichen oder Mehrheitsverhalten“, wobei „[g]emeinsame Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen (...) den Vorrang vor individuellen Interessen [erhalten]“ (Standop 2005, 47). Auf der dritten Entwicklungsstufe schließlich, die Kohlberg als „postkonventionelles Stadium“ bezeichnet, lösen sich die Subjekte in zunehmendem Maße von der autoritativ vorgegebenen moralische Perspektive der Gesellschaft und beginnen über Prozesse der Wertereflexion und die zunehmende Fähigkeit, sich in die Lage anderer hineinzuversetzen, eigene normative Standards auszubilden, die sich in ihren reflektiertesten Formen an übergeordneten Vernunftstandpunkten orientieren. „Entscheidungen über das moralisch Richtige“, so kommentiert Standop, werden im postkonventionellen Stadium daher „fast nur noch mit Rückgriff auf Prinzipien getroffen. Solche Prinzipien sind universelle Leitlinien für moralische Entscheidungen und geben formale – nicht mehr materiale – Kriterien für die moralische Entscheidungsfindung“ (ebd., 48).

Wie erwähnt, findet der Übergang von einem Stadium zum anderen nicht im Sinne eines selbstläufigen Entwicklungsprozesses statt; vielmehr beruht die moralische Progression des Individuums von einer Phase zur anderen auf der Erfahrung eines kognitiv-moralischen Konflikts bzw., wie es bei Kohlberg in Anknüpfung an Piaget heißt, auf einem „Disäquilibrium“ oder „Ungleichgewicht“. Ein

---

<sup>29</sup> Kohlberg hat dieses Modell in seinem Buch *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes* (1974) insofern noch weiter ausdifferenziert, als er jede der drei grundlegenden Entwicklungsstufen in zwei Unterstufen unterteilt. Der moralische Entwicklungsverlauf des Menschen umfasst so am Ende insgesamt sechs Stufen (vgl. Kohlberg 1974).

solches entsteht dann, wenn ein Individuum in seiner Umwelt mit neuen Anforderungen konfrontiert wird, die es auf der Basis seiner bisher erworbenen Denk- und Urteilsstrukturen nicht zu bewältigen vermag und es infolgedessen zu Anpassungs- bzw. „Äquilibrierungsprozessen“ kommt, durch die die eigenen kognitiven Strukturen transformiert und mit den veränderten Umwelтанforderungen in Übereinstimmung gebracht werden. Schulische Werterziehung hat vor diesem Hintergrund die Aufgabe, „Disäquilibrationen“ bei Schüler\*innen bewusst zu stimulieren, damit diese in ethisch-moralischer Hinsicht aus dem Äquilibrium geraten und im Zuge eines solchen moralischen Konflikts ihre Denk- und Urteilsstrukturen verändern, ausdifferenzieren und erweitern. Hierzu werden die Schüler\*innen mit sogenannten Dilemma-Situationen konfrontiert, in denen jeweils zwei ethisch akzeptable, aber gegensätzliche Lösungsmöglichkeiten angeboten werden, für die charakteristisch ist, dass die Entscheidung zwischen ihnen äußerst schwerfällt.<sup>30</sup> Am Bekanntesten in diesem Zusammenhang ist das sogenannte „Heinz-Dilemma“ (Oerter/Montada 1995, 875), in dem es um einen Mann geht, dessen Frau schwer krebskrank ist, der aber die zu ihrer Behandlung notwendigen Medikamente nicht bezahlen kann. Das Dilemma spitzt sich dementsprechend auf die Frage zu, ob der Mann das Medikament stehlen soll, um seine Frau mit dem gestohlenen Medikament zu behandeln, oder ob er es nicht stehlen und seine Frau evtl. sterben lassen soll. „Mit Hilfe solcher Dilemmata“, so die Vorstellung Kohlbergs, sollen die Lernenden „ihren Urteilshorizont erweitern“, sodass sie auch innerhalb komplexer und widersprüchlicher moralischer Szenarien reflektiert und „verantwortlich handeln lernen“ (Mokrosch 2009, 37).

Neben dem Wertklärungs- und dem Werteentwicklungsmodell ist – als dritte formale Konzeption der Werteerziehung – das Modell der Wertföhlung zu nennen, das sich von der Wertphilosophie Max Schelers und Nicolai Hartmanns her schreibt, die schon in den 1930er Jahren die Ansicht vertraten, dass Werte als objektive transzendente Gegebenheiten über eine Art von phänomenologischer Wesensschau erahn- und erföhlbar seien. Zwar hat sich das moderne, von Siegfried Uhl entwickelte Konzept der Wertföhlung (vgl. Uhl 1996, 40ff.) von solchen metaphysischen Grundannahmen weitgehend gelöst, es geht aber dennoch davon aus, dass Wertfindungs- und Wertentwicklungsprozesse nicht primär auf dem Weg vernunftgeleiteter Reflexion stattfinden, sondern über pädagogisch angeleitete Akte der „Sympathie, Empathie und Rollenreziprozität“, die die Lernenden „zu einem Urteilen und Handeln ‚mit dem Herzen‘ (...) bewegen“ (Mokrosch 2009, 37) sollen. Dementsprechend legt auch das Wertföhlungsmodell keinen inhaltlich geföhlten Wertekatalog fest; es vertraut vielmehr darauf, dass auf dem Wege einer „Sensibilisierung für Selbstwert-, Nächstenwert-, Naturwert- und Menschheits-

---

<sup>30</sup> Ein eigenständige, gleichwohl auf Kohlbergs Konzeptualisierungen aufbauende Dilemma-Methode hat der Konstanzer Psychologe Georg Lind entwickelt; sie ist als „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ bekannt geworden und maßgeblich von Jürgen Habermas' Diskurs- und Kommunikationstheorie beeinflusst (vgl. Lind 2015).

wertgefühle“ (ebd.) moralische Einstellungen und Verhaltensweisen als Resultate gelungener Perspektivenübernahmen von selbst herausgebildet werden. Als grundlegend für solche Sensibilisierungsprozesse, zu deren Initiierung im Übrigen gerade theatrale Spielformen eingesetzt werden sollen (vgl. etwa Hühnerfeld 2006), sieht Uhl ein normativ stabiles und humanes schulisches Lernumfeld, das die Schüler\*innen in ihrer Emotionalität ernst nimmt und sie in ihren sympathetischen Erkenntnisbewegungen fördert und unterstützt.

Eine nahezu gegenteilige Richtung schlägt das – ebenfalls formal orientierte – Wertanalysemodell von Robert T. Hall ein (vgl. Hall/Davis 1975; Hall 1979), das normative Konfliktsituationen im Hinblick auf dessen Voraussetzungen, Bedingungen, Begleiterscheinungen, Folgen und implizite Wertorientierungen nach einem festgelegten Untersuchungsmuster fokussiert. Im Rekurs auf die analytische Ethik und ihre strikt festgelegten Methodiken werden konkrete Moralkonflikte im Unterricht systematisch diskutiert, wobei es darum geht, „den Heranwachsenden mit Fertigkeiten auszustatten, Wertprobleme durch logisches, analysierendes Denken und wissenschaftliches Erforschen zu lösen und qualifizierte Entscheidungen herbeizuführen“ (Mauermann 1985, 362). Hat man dem Wertfühlungsmodell – sicherlich nicht zu Unrecht – die Überbetonung von Gefühl und Gesinnung vorgeworfen, so wird am Wertanalysemodell genau das Umgekehrte kritisiert: nämlich ein überbordender Formalismus, der die rationalen und prozeduralen Aspekte der Urteilsbildung gegenüber den inhaltlichen und emotionalen in unverhältnismäßiger Weise aufwertet.

Manifeste materiale Tendenzen beinhaltet der letzte formale wertepädagogische Ansatz, der hier vorgestellt werden soll: das sogenannte „Modell zu einer Sensibilisierung für Überlebensverantwortung“, das maßgeblich auf der Verantwortungsethik von Hans Jonas und damit auf einem Perspektivenwechsel von einer anthropozentrischen zu einer kosmozentrischen Moral beruht. Im Mittelpunkt dieses Moralkonzepts steht die Sorge für den Fortbestand der Erde und der Menschheit angesichts zunehmender ökologischer Verwüstungen durch die moderne technische Zivilisation. Werteerziehung in diesem Sinne richtet sich also primär an übergeordneten Prinzipien des Natur- und Umweltschutzes aus – in Entsprechung zu Jonas' bekannter, Kants kategorischem Imperativ nachkonstruierter ökologischer Maxime: „Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlungen verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“ (Jonas 1979, 26). Für den Bereich schulischer Werteerziehung heißt dies, dass innerhalb des Unterrichts konkrete Zukunftsszenarien, z.B. in Bezug auf Probleme der Gentechnologie, der Atomenergie, der Sterbehilfe oder des militärischen Interventionismus entwickelt werden, die von den Lernenden unter verantwortungsethischen Gesichtspunkten betrachtet und diskutiert werden sollen. Problematisch an diesem wertepädagogischen Modell ist nicht nur, dass zu seiner Realisierung ein umfangreiches Detailwissen notwendig ist, über das Schüler\*innen zumeist nicht verfügen, sondern auch dass ein durchaus umstrittenes ethisches Konzept zur Grundlage der Wertevermittlung gemacht wird mit der Konsequenz, dass die für



die anderen Modellen zentrale Auseinandersetzung mit persönlichen Wertfragen fast vollständig zugunsten globaler normativer Konflikte verdrängt wird (vgl. Mokrosch 2009, 38).

Was die konkrete schulische Praxis der Werteerziehung betrifft, so kommt es trotz der pädagogischen Favorisierung formaler Vermittlungsmodelle in den meisten Bundesländern innerhalb des Unterrichts wohl zu material-formalen Mischformen. Denn es ist offensichtlich, dass beide Vermittlungsmodi Vor- und Nachteile haben und sich dementsprechend weniger ausschließen als vielmehr in ihren Stärken ergänzen können: Während der materiale Modus – sicherlich zurecht – im Verdacht der Indoktrination steht und damit dem Vorwurf ausgesetzt ist, autonome Wertbildungsprozesse nicht zuzulassen, kann an der formalen Vermittlungsform kritisiert werden, dass sie das Gewicht zu sehr auf prozedurale Aspekte der Wertbildung legt, deren inhaltliche Aspekte aber vernachlässigt, und folglich nicht gewährleisten kann, dass sich durch schulische Werteerziehung gesellschaftlich erwünschte normative Orientierungen herausbilden. Ob ein materialer Modus dies besser vermag, ist zu bezweifeln. Angesichts der z.T. sehr detaillierten normativen Lernziele, die in den Schulgesetzen der verschiedenen Bundesländer festgelegt sind, ist die bayrische Haltung aber durchaus nachzuvollziehen, wonach „die formalen Werterziehungsprogramme entgegen der verbreiteten Auffassung nur eine Ergänzung und kein Ersatz für die material orientierten Konzepte sein können. Das Schulrecht schreibt vor, dass materiale Werte-Erziehung geleistet wird“ (vgl. BV [Bayrische Verfassung, R.F.] Art. 131). Was die formalen Werterziehungsprogramme betrifft, so heißt es in diesem von Ute Multrus, einer ehemaligen Referentin für Werteerziehung und kulturelle Bildung am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München, formulierten Stellungnahme weiter, so sollen sie „eine Teilaufgabe innerhalb der Gesamtaufgabe der Werte-Erziehung erfüllen, aber sie reichen für sich allein genommen nicht aus und müssen mit anderen Konzepten ergänzt werden, damit neben den formalen auch die vom Schulrecht verlangten materialen Qualitäten der Persönlichkeit, also inhaltlich konkretisierbare gute Wertüberzeugungen und gute Handlungsbereitschaften, gefördert werden – wie sie für eine Demokratieerziehung notwendig sind“ (Multrus 2008, 25).

## 7.2 Politische Bildung

Einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Wertevermittlung leistet auch der Bereich der politischen Bildung, der einerseits enger gefasst ist als der Bereich schulischer Wertevermittlung, indem er den Schwerpunkt auf dezidiert politik- und gesellschaftsbezogene und weniger auf allgemeine ethisch-moralische Frage-

stellungen richtet<sup>31</sup>, andererseits aber auch einen weiteren Aktionsraum bespielt, indem er nicht nur Angebote an Kinder und Heranwachsende, sondern an Vertreter\*innen sämtlicher Altersgruppen formuliert. Hinzu kommt, dass der Ansatz der politischen Bildung auch in Migrationskontexten zunehmend eine wichtige Rolle spielt, wofür gerade der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge initiierte Orientierungskurs für Migrant\*innen, in dem es in mehrfacher Hinsicht um politische Bildungs- und Aufklärungsarbeit geht, ein prominentes Beispiel ist.

Politische Bildung lässt sich in einem weiten Sinne zunächst als kulturell bewusst vorgenommene Vermittlung von „Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen, Wissensbeständen und Handlungsdispositionen“ begreifen, „die für die Stabilität der politischen Ordnung einer bestimmten Gesellschaft als erforderlich betrachtet werden“ (Sander 2005, 13). In diesem Sinne hat es politische Bildung immer schon gegeben, wobei zu betonen ist, dass ihre historischen Ausformungen zumeist im Dienste politischer Herrschaftsstabilisierung und Herrschaftslegitimation standen und demzufolge primär auf die Erzeugung und Absicherung politischer Loyalitäten gerichtet waren.<sup>32</sup> Politische Bildung in dem hier zugrunde gelegten engeren Verständnis eines Schulfachs und inhaltlich abgegrenzten Fachgebiets außerschulischer Bildung sowie eines didaktisch orientierten Teilgebiets der akademischen Disziplin Politikwissenschaft mit einer dezidiert demokratiepädagogischen Orientierung ist dagegen ein Phänomen der zweiten Hälfte des 20. Jahr-

---

<sup>31</sup> Herbert Schneider zufolge sind politische Bildung und Wertevermittlung keineswegs deckungsgleich, denn bei letzterer werde „ein Wert an sich oder in seiner Begegnung mit einem Sachverhalt erörtert“. Politische Bildung, so Schneider, geht dagegen „in einer umgekehrten Reihenfolge vor, d.h. an seinem Anfang stehen das politische Problem oder die politische Aufgabe“ (Schneider 1999, 173); Wertbezüge kommen dementsprechend erst im Laufe der Auseinandersetzung mit den politischen Fragestellungen ins Spiel, wobei sie nicht unbedingt expliziert werden müssen, sondern auch implizit bleiben können. Hinzu kommt, dass im Bereich politischer Bildung Werte nur eine politische Einflussgröße neben anderen darstellen; weitere für politische Prozesse zentrale Faktoren sind z.B. Interesse und Macht, die im Hinblick auf das Politische und dessen Verständnis mindestens so bedeutsam sind wie normative Aspekte.

<sup>32</sup> Wolfgang Sander unterscheidet insgesamt drei Grundmuster politischer Bildung (vgl. Sander 2005, 20): 1. „Herrschaftslegitimation“, d.h. „[e]in bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand soll im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt werden. Diffamierung oppositioneller politischer Positionen, Verzerrung und Verfälschung historischer Prozesse und manipulative Festlegung der Lernenden auf vorgegebene weltanschauliche Sichtweisen sind wichtige ‚Stilmittel‘ einer solchen herrschaftslegitimierenden politischen Bildung“ (ebd. 15). 2. „Mission“, d.h. „[p]olitische Bildung soll als Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Zustände dienen, oftmals im Sinne eines vorgegebenen politischen Programms, sei es regierungsamtlich ‚von oben‘, oder sei es, wie etwa in der Bildungsarbeit der Arbeiterbewegung im 19. und frühen 20. Jahrhundert, aus einer oppositionellen politischen Position heraus“ (ebd., 16). 3. „Mündigkeit“, laut Sander „das für eine *demokratische* politische Bildung einzig mögliche – aber auch nur in demokratischen Gesellschaften durchsetzbare – Grundmuster, weil es die Anerkennung für alle Bürgerinnen und Bürger voraussetzt. Hier schließt politische Bildung ausdrücklich die Möglichkeit ein, dass die Lernenden in der Beurteilung politischer Streitfragen zu anderen Ergebnissen kommen als die Lehrenden und dass dies ein wünschenswertes Ergebnis von Lernprozessen sein kann“ (ebd., 15f.).

hunderts und – zumindest in seiner bundesdeutschen Ausprägung – nicht zuletzt eine Konsequenz aus dem nationalsozialistischen Totalitarismus und seiner politischen Unheilsgeschichte.

Tatsächlich fallen die Anfänge einer dezidiert demokratischen politischen Bildung in Deutschland – sieht man von ihren Vorformen in der Weimarer Republik ab – in die Zeit der Entnazifizierung und der vornehmlich von der US-amerikanischen und britischen Besatzungsmacht betriebenen Politik der Re-Education, die durch einen grundlegenden Umbau der Bereiche von Bildung, Medien und Kultur eine friedliche und demokratische Neuorientierung der deutschen Gesellschaft zu erreichen suchte. Im Zusammenhang mit diesen Bestrebungen wurde politischer Bildungs- und Aufklärungsarbeit eine wichtige Bedeutung beigemessen, da man hoffte, mit ihrer Hilfe die psychopolitische Prädisposition der deutschen Bevölkerung für autoritäre, faschistische und antidemokratische Parteien und Ideologien, wie sie sich in ihrem kollektiven Votum für den Nationalsozialismus zu manifestieren schien, aufzulösen und die Deutschen auf diese Weise zu einem demokratischen Volk umzuerziehen. Ein zentrales Instrument dieser Umerziehungsmaßnahmen war das auf US-amerikanische Initiative an mehreren deutschen Universitäten neu eingerichtete akademische Fach Politikwissenschaft, das sich zunächst explizit als Demokratiewissenschaft verstand und seine Hauptaufgaben „in der Vermittlung demokratischen Grundwissens, in der Werbung für die liberale, repräsentative Demokratie und in der Auseinandersetzung mit noch vorhandenem faschistischem Bewusstsein“ (Massing 2002, 27) sah. In ihren Anfängen hatte die deutsche Politikwissenschaft mithin eine durchaus pädagogische, auf die Demokratisierung von Institutionen und Individuen gerichtete Grundorientierung, was sich u.a. auch darin ausdrückte, dass Fragen und Probleme politischer Erziehung ins Zentrum der politikwissenschaftlichen Debatte rückten. Verstärkt wurde diese Tendenz durch die institutionelle Verankerung politischer Bildung als Schulfach, an der führende Politikwissenschaftler der frühen Bundesrepublik in konzeptionell-planender Hinsicht maßgeblich beteiligt waren. Im Zusammenhang mit den vielfältigen und z.T. sehr kontroversen Diskussionen um das neue Schulfach, das mit länderspezifisch unterschiedlicher Benennung – „Staatsbürgerkunde“, „Gemeinschaftskunde“, „Sozialkunde“ oder „Politischer Unterricht“ – zu Beginn der 1950er Jahre in den verschiedenen deutschen Bundesländern eingeführt wurde, lassen sich mindestens vier politisch-pädagogische Theorieansätze voneinander unterscheiden: Erstens das noch in den 1920er Jahren entwickelte Konzept der „staatsbürgerlichen Erziehung“ von Theodor Litt, Erich Weniger und Eduard Spranger, das unter antikommunistischen Vorzeichen eine „Erziehung zum Staat“ intendierte im Sinne der „Bildung des Einzelnen zum Verstehen, Bejahen und Mittragen des gegebenen Staates“, wodurch eine „frei bejahte Einordnung des Einzelnen“ in dessen „geregelten Sinn- und Wirkungszusammenhang“ (Spranger 1970, 169f.) erreicht werden sollte. Zweitens die zu Litts, Wenigers und Sprangers Konzept in deutlichem Widerspruch stehenden programmatischen Überlegungen Theodor Wilhelms (alias Friedrich Oetinger) zu einer „Partnerschaftspädagogik“

(vgl. Oetinger 1951), denen zufolge sich die politische Pädagogik gerade nicht an den Ansprüchen staatlicher Macht auszurichten habe, sondern Formen partnerschaftlichen Verhaltens und menschlicher Kooperation im Sinne der Herausbildung einer „kooperativen Gemeinschaft“ (ebd., 168) in den Vordergrund rücken müsse, die Wilhelm nach dem US-amerikanischen *community*-Modell John Deweys imaginierte. Drittens der institutionenkundliche Ansatz von Theodor Eschenburg, in dem es primär um die Vermittlung von Grundwissen über die bundesdeutsche Demokratie und ihr institutionelles Gefüge geht, da, wie Eschenburg ausführt, ein solches Grundwissen „die unerlässliche Voraussetzung für deren kritische Beurteilung und etwaige Veränderung“ (Eschenburg 1986, 37) sei. „Wir brauchen“, so beschreibt Eschenburg seine politisch-bildnerische Zielvorstellung in einem freilich eher fragwürdigen Bild, „eine Fahrschule für Politik. Richtig Autofahren kann nur, wer dessen Mechanismus beherrscht“ (ebd., 27). Zu nennen ist als vierter politisch-bildnerischer Ansatz der 1950er Jahre Arnold Bergstraessers Konzeptualisierung politischer Pädagogik als Erziehung zu Mündigkeit und kritischer Urteilsfähigkeit – eine Vorstellung, die noch heute als Leitperspektive politischer Bildungsarbeit fungiert. Entsprechend postuliert Bergstraesser nicht die Vermittlung von institutionenkundlichem Grundwissen, sondern von demokratischem Orientierungswissen, das an exemplarischen Lerngegenständen erworben werden und die Lernenden zu einem kritischen und konstruktiv-eingreifenden Mitvollzug politischer Prozesse und Entscheidungen anleiten soll: „Das Erziehungsziel der politischen Bildung“, so Bergstraesser,

ist die Selbstgestaltung einer inneren Form der Persönlichkeit, welche befähigt, auf politische Entscheidungen adäquat und zugleich produktiv einzugehen. Das Erziehungsziel der politischen Bildung ist (...) das eines mündigen Menschen. Die Erfahrung und die Übung einer Denkweise, die sich auf das Gemeinwesen und von seiner dazu legitimierten Führungsspitze zu Tuende richtet, gehört zu den Grunderfordernissen der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie. Sie verstärkt das Verständnis, die Kritikfähigkeit und damit auf Dauer den Subjektcharakter des Staates selbst. Indem sie das politische Urteil dem vagen Meinen entzieht, kristallisiert sie Lernen und Wissen um eine Fragestellung, die für jeden von einer sein eigenes Dasein angehenden Bedeutung ist (Bergstraesser 1960, 309).

Auch wenn sich Bergstraessers politisch-pädagogische Ideen in der Folgezeit als eminent anschlussfähig erwiesen, so fehlte ihnen doch, ähnlich wie den anderen Ansätzen aus den 1950er Jahren, eine didaktische Konkretisierung. Nur folgerichtig waren die 1960er und frühen 1970er Jahre im Bereich der politischen Bildung daher von einer Tendenz zur Didaktisierung, ja von einer „didaktischen Wende“ geprägt, in deren Rahmen grundlegende Planungsentscheidungen des politischen Fachunterrichts, „insbesondere die Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten zum Gegenstand wissenschaftlicher fachdidaktischer Theoriebildung wurden“

(Sander 2015). Einer der Hauptprotagonisten dieser didaktischen Neuorientierung der politischen Bildung war Kurt Gerhard Fischer, mit dessen Namen sich vor allem zwei politisch-pädagogische Grundideen verbinden: zum einen eine prinzipielle Kritik an der Sachorientierung politischer Bildungsarbeit und damit verbunden die Forderung nach einem exemplarischen Lernen anhand von Fallbeispielen, das weniger auf Wissens- denn auf Kompetenzerwerb gerichtet ist; zum anderen eine Orientierung auf „die Ebene der Denkvoraussetzungen“, d.h. auf Welt- und Menschenbildkonzepte ebenso wie auf wertbezogene Muster, „die konkreten politischen Ordnungsvorstellungen vorausgehen“ (Hartkopf 2010, 85). Wolfgang Hilligen schlug demgegenüber eine Konzentration auf politisch-existentielle Schlüsselprobleme der Gegenwart wie Krieg, Armut oder Umweltzerstörung vor, mit denen sich der Politikunterricht dadurch, dass er einen subjektiven Bezug der Lernenden zu dem behandelten Problem herstellt, auseinandersetzen soll (vgl. etwa Hilligen 1991). Als Methode der Bearbeitung dient dabei die von Hilligen entwickelte sogenannte „Problemstudie“, bei der es sich um eine regelgeleitete und normativ fundierte mehrschrittige Analyse eines konkreten Fundamentalproblems im Hinblick auf die mit diesem verbundenen politischen, sozialen und ökonomischen Ursachen-, Interessen- und Folgekontexte handelt. Ziel ist es dabei, Lösungsansätze für die behandelten Probleme und Problemkonstellationen zu erarbeiten, was in der Fachdiskussion insofern kritisch betrachtet wurde, als gesellschaftliche Großprobleme häufig gerade dadurch charakterisiert sind, dass sie sich aufgrund ihrer Komplexität eben nicht einfach lösen lassen – und wenn doch, dass die erarbeiteten Lösungen möglicherweise zu einfach und unterkomplex sind (vgl. Gökbudak 2016). Vermutlich noch einflussreicher als Hilligens „Problemdidaktik“ ist die von Hermann Giesecke im Anschluss an die Konflikttheorie von Ralf Dahrendorf entwickelte „Konfliktdidaktik“, die von der Grundannahme ausgeht, dass sich das Politische nirgendwo so anschaulich und konkret präsentiert wie in politischen Konflikten, die prinzipiell mehr seien als bloße politische Meinungsverschiedenheiten, da sie letztlich auf grundlegenden gesellschaftlichen Widersprüchen basierten. In dieser Perspektive richtet sich Gieseckes Ansatz primär auf die Herausbildung von Konfliktfähigkeit, verstanden als Befähigung der Lernenden zum produktiven Umgang mit politischen Konflikten, wozu einerseits deren systematische Analyse gehört, andererseits aber auch eine durch die Konfliktanalyse beförderte Fähigkeit, Pluralität und Diversität zu akzeptieren, strikt dichotomische Weltauffassungen aufzubrechen und ein differenziertes und nuanciertes Bild der Gesellschaft zu entwickeln. Bei Bernhard Sutor, der zu Beginn der 1970 Jahre ebenfalls eine viel rezipierte politikdidaktische Konzeption vorlegte, stand weder die Kategorie des Problems noch die des Konflikts im Zentrum. Seine Überlegungen kreisten vielmehr um die Kategorie der Rationalität, die er aber mit kommunikativen und normativen Komponenten zusammendachte. Auf dieser Basis entwickelte Sutor ein differenziertes Modell politischer Bildung, das in der Auseinandersetzung mit politischen Problemen und Fragestellungen die Arbeit

mit kognitiv-didaktischen Kategorien, dialogisch-kommunikative Unterrichtsformen und Aspekte wertgebundener politischer Urteilsbildung zusammenführt.

Gegen Ende der 1960er Jahre vollzog sich ein weiterer Paradigmenwechsel im Bereich der politischen Bildung. Denn während die verschiedenen Theorieansätze politischer Pädagogik der 1950er und der ersten Hälfte der 1960er Jahre die bestehende demokratische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland in politisch-normativer Hinsicht durchweg bejahten, ja z.T. explizit als Stabilisatoren dieser Ordnung konzipiert worden waren, entstanden nun im Zusammenhang mit der studentischen Protestbewegung und dem durch sie veränderten Zeitgeist zunehmend kritische Modelle, die die bisherige Theorie und Praxis der politischen Bildung grundlegend in Frage stellten bzw. diese als „affirmativ“ attackierten. *Erziehung zur Anpassung* hieß dementsprechend der Titel eines Buches von Egon Becker, Sebastian Herkommer und Joachim E. Bergmann aus dem Jahr 1967, in dem die politisch links stehenden Autoren vielen Vertreter\*innen des Faches vorwarfen, sich „in den Dienst einer Erziehung zu blinder Anpassung an den status quo und zu weitgehend emotionaler Identifikation mit einem abstrakten ‚Ganzen‘, Staat, Volk oder Nation“ (Becker/Herkommer/Bergmann 1967, 11) zu stellen. Unter dem Einfluss der Kritischen Theorie und des von ihr reaktualisierten marxistischen Denkens forderten viele jüngere Vertreter\*innen der politischen Bildung eine Verbindung von politischer Didaktik und Systemkritik, die sich in normativer Hinsicht weniger am bundesdeutschen Verfassungsstaat als vielmehr an der Utopie einer klassenlosen Gesellschaft orientieren sollte. Zum zentralen Schlagwort dieser politisch-didaktischen Neuorientierung wurde der Begriff der Emanzipation, womit das Programm einer (Selbst-)Befreiung der Lernenden aus politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Herrschafts- und Repressionsverhältnissen jedweder Art ins Zentrum der politischen Bildungsanstrengungen rückte. An die Stelle einer *Erziehung zur Anpassung* sollte nun eine Verbindung von *Erziehung und Emanzipation* treten, wie der Titel einer 1968 von Klaus Mollenhauer herausgegebenen Aufsatzsammlung zur politischen Pädagogik lautete, der die ideologiekritische Aufgabe zukommen sollte, die gesellschaftliche „Spannung zwischen Faktizität und Rationalität bzw. ‚den Widerspruch wirklicher Unfreiheit und möglicher Freiheit‘ aufzudecken und dabei die Momente der Wirklichkeit zu entlarven, die eine rationale [und befreite, R.F.] gesellschaftliche Praxis verhindern“ (Zumhof 2012, 13). Tatsächlich war die Wirkmächtigkeit dieser neuen fundamenterkennungskritischen, z.T. allerdings selbst sehr ideologischen Tendenz politischer Bildung enorm. Sie zeigte sich nicht nur an der Entwicklung einer Vielzahl (neo-)marxistisch inspirierter politikdidaktischer Modelle, vor allem von Vertreter\*innen einer jüngeren Generation von politischen Bilder\*innen, sondern auch daran, dass Didaktiker\*innen der älteren Generation, wie etwa Hermann Giesecke, ihre Ansätze grundlegend überarbeiteten und sie mit Begriffen und Konzepten der Kritischen Theorie verknüpften.

Von den zahlreichen politikdidaktischen Konzepten und Ideen, die im Zuge der 68er-Revolution und der politischen Protest- und Emanzipationsbewegungen der

1970er Jahre entwickelt wurden, hat sich Oskar Negts ursprünglich aus dem Bereich der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung stammender Entwurf als besonders nachhaltig erwiesen. In seinem inzwischen klassisch gewordenen Buch *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* von 1968, in dem er diesen Entwurf erstmals in einem größeren Rahmen ausgebreitet hat, plädiert Negt dafür, „die von der klassischen Arbeiterbewegung und der marxistischen Theorie weitgehend verdrängten oder verzerrt wahrgenommenen subjektiven Konflikte“ (Fichter 1988, 224) und Erfahrungen proletarischer bzw. lohnabhängiger Individuen ernst zu nehmen und sie zum Ausgangspunkt einer weitgehend selbstbestimmten Explorationsarbeit zu machen, die im Rekurs auf politische, historische und sozioökonomische Gesichtspunkte, „strukturelle Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, subjektiven Interessen, Wünschen, Hoffnungen und historischen Ereignissen“ (Brock 2014, 22) freilegen soll. Auch Negt zielt dabei auf Emanzipation, die er einerseits als „Bewusstmachung der Selbstentfremdung“ lohnabhängiger Individuen im Kapitalismus und andererseits als Ermächtigung der Individuen zu einem aktiven Eingreifen in politische Prozesse auf der Grundlage eines in der Bildungsarbeit neugewonnenen solidarischen Bewusstseins versteht. Negt zufolge sind hierzu vor allem zwei Prinzipien notwendig: soziologische Phantasie als „Fähigkeit der Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen“ (Negt 1975, 29) sowie exemplarisches Lernen als Versuch „von Einzelercheinungen ausgehend gesellschaftliche Prozesse und Strukturen [zu] erklären“ (ebd., 125) und so Zusammenhänge zwischen den vermeintlich isolierten Erscheinungen herzustellen.

In den 1980er Jahren hat Negt diese primär für den Bereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit entwickelte Konzeption inhaltlich erweitert und differenziert und in diesem Zusammenhang auch ihren Adressatenkreis auf erwachsene Lerner\*innen insgesamt ausgedehnt. Grundlegend für diese erweiterte Konzeption politischer Bildung ist ihre „gesellschaftliche Umdeutung von Kompetenz und Schlüsselqualifikation“ (Negt 2010, 221), mit der sie eine „emanzipatorische Alternative zum funktionalistischen Gebrauch dieser in der bildungspolitischen Diskussion zentral gewordenen Begriffe“ (Hufer 2015) zu schaffen sucht. Die Hauptaufgabe politischer Bildung besteht nach dieser neuen Konzeption, die Negt in seinem 2010 erschienenen Buch *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform* in abgeschlossener Form dargelegt hat, in der Vermittlung einer, wie es bei Negt heißt, „gesellschaftlichen Kompetenz“, die sich wiederum in sechs Teilkompetenzen untergliedern lässt (Negt 2010, 218ff.): in Identitätskompetenz/interkulturelle Kompetenz, historische Kompetenz und Gerechtigkeitskompetenz sowie in technologische, ökologische und ökonomische Kompetenz. Gesellschaftliche Kompetenz im Negtschen Sinne geht bewusst über neoliberale Verkürzungen des Kompetenzbegriffs auf Fragen der „employability“ und „flexibility“ hinaus, indem sie, wie Christine Zeuner schreibt, darauf abzielt, „die personale Entfaltung der Menschen zu unterstützen, damit sie sich neben den notwendigen beruflichen, sozia-

len, methodischen Fähigkeiten Kompetenzen aneignen, die ihren persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Handlungsspielraum erweitern“ (Zeuner 2013, 7) und auf diese Weise die Freisetzung sozialer und utopischer Phantasie ermöglichen.

So einflussreich der von 1968 ausgehende linkssozialistische Politisierungsschub im Kontext der politischen Bildung im Ganzen gesehen auch war; seine Impulse haben niemals den gesamten Bereich der politischen Pädagogik in Deutschland erfasst. Nicht nur, dass viele Vertreter\*innen gerade der älteren Generation politischer Bildner\*innen gegenüber den neu aufkommenden radikal-emanzipatorischen Bestrebungen reserviert blieben; liberale und konservative Politikdidaktiker\*innen, wie etwa Theodor Wilhelm, Günther C. Behrmann oder Bernhard Sutor, entwickelten zudem dezidierte Gegenpositionen zu diesen. Dabei bestand der Hauptstreitpunkt in den sich im Laufe der 1970er Jahre zunehmend verschärfenden Debatten über das Wissenschaftsverständnis und die didaktische Praxis der politischen Bildung in der Frage, inwieweit diese normativ, ja sogar, wie in manchen marxistischen Ansätzen nahegelegt wird, parteilich oder im Gegenteil wertfrei sein soll bzw. ob politische Bildung sich eher an den Wertbezügen und dem „Menschenbild des Grundgesetzes“ (Sutor 1975, 147ff.) anlehnen oder einen radikaldemokratischen und sozialistischen Emanzipationsbegriff zugrunde legen soll. Trotz solcher Polarisierungen, die z. B. im sogenannten „Richtlinienstreit“ von 1972 über die Neugestaltung der schulischen Lehrpläne für die politische Bildung in Hessen und Nordrhein-Westfalen auch bildungspolitisch manifest wurden (vgl. Schneider 1999, 172), gelang es auf einer von der Baden-Württembergischen Landeszentrale für politische Bildung veranstalteten Fachtagung in Beutelsbach bei Stuttgart, Grundsätze für einen didaktischen Minimalkonsens zu erarbeiten, der seither das Fundament der politischen Bildung in Deutschland bildet. Dieser didaktische Konsens, der, wie in den Fachdiskursen immer wieder hervorgehoben wird, in erheblichem Maße zur Professionalisierung der politischen Bildung in schulischen und außerschulischen Praxiskontexten beigetragen hat, basiert auf drei zentralen Prinzipien, die in politikdidaktischen Vermittlungszusammenhängen grundsätzlich beachtet werden sollen: dem Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot, dem Kontroversitätsgebot sowie dem Gebot der Berücksichtigung der Interessenlage der Lernenden. Zum ersten Grundsatz des ‚Beutelsbacher Konsenses‘, dem Verbot der Überwältigung, heißt es im Abschlussprotokoll der Tagung:

Es ist nicht erlaubt den Schüler (...) im Sinn erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers (...) (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).



So eindeutig in dieser Beschreibung gegen jeden Versuch politischer Indoktrination Stellung bezogen wird, so offen bleibt hier, ob politische Bildung den Lernenden die Werte und Normorientierungen des Grundgesetzes vermitteln soll oder nicht. Dies ist kein Zufall, denn über diese Frage konnte zwischen den Tagungsteilnehmer\*innen keine Einigkeit erzielt werden. Wenn man aber davon ausgeht, dass eine solche Vermittlung grundgesetzlicher Werte im Rahmen der politischen Bildung stattfinden soll – worüber heute weitgehend Konsens besteht –, so stellt sich grundsätzlich die Frage, ob „nicht die paradoxe Situation eintreten [kann], daß der Lehrer um der Anerkennung der Menschenwürde willen, das Indoktrinationsverbot verletzt“ (Schneider 1999, 173)? Folgt man Herbert Schneider, dann können Lehrer dieser Gefahr wirksam begegnen, wenn sie ein dialogisches Unterrichtsprinzip einsetzen, „durch das verschiedene Meinungen eingebracht, entwickelt, revidiert und neu begründet werden können. Unter Verzicht auf eine „Zeigefingerpädagogik“ erlaube es ein solches Unterrichtsprinzip, „Schüler an Werte heranzuführen und sie zu ermutigen sich mit ihnen auseinanderzusetzen, bevor sie sich ein eigenes Urteil bilden“ (ebd.). Dabei „stellt es noch keine Indoktrination dar, wenn der Lehrer sein eigenes, begründetes Urteil einbringt“, ja „[u]m seiner pädagogischen Glaubwürdigkeit willen und um der Beliebigkeit entgegenzuwirken, kann sich dies sogar als notwendig erweisen“ (ebd., 174). Unabhängig von solchen didaktischen Direktiven, die auf die Herstellung eines grundsätzlichen Wertekonsenses zielen, der für den Zusammenhalt einer Gesellschaft unverzichtbar erscheint, müssen politische Unterrichtskontexte plural gestaltet werden, so dass den Lernenden die Möglichkeit zu unterschiedlichen politischen Standortbestimmungen eingeräumt wird. Dies ist umso wichtiger, als der Verweis auf die „Alternativlosigkeit“ bestimmter politischer Positionen und Entscheidungen das Prinzip der Demokratie, ja des Politischen überhaupt untergräbt, das nicht zuletzt darin besteht, aus unterschiedlichen politischen Handlungsoptionen eine Option auswählen zu können. Alternative, von der Lehrer- oder der Mehrheitsmeinung abweichende politische Positionierungen müssen daher im Rahmen politischer Vermittlungskontexte akzeptiert werden. Politische Bildung ist folglich – trotz ihrer normativen Gerichtetheit – prinzipiell ergebnisoffen.

Eben diesen Aspekt einer Eröffnung pluraler Positionierungsräume akzentuiert der zweite didaktische Grundsatz des ‚Beutelsbacher Konsenses‘, das Kontroversitätsgebot: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg). In Anbetracht der in diesem zweiten Grundsatz zum Ausdruck kommenden Akzentuierung des kontroversen Charakters politischer Problemzusammenhänge stellt sich die Frage, wo die Grenze des Kontroversitätsgebots verläuft, d.h. welche politischen Positionen nicht mehr zulässig sind und folglich aus politikdidaktischen Bildungskontexten herausgehalten bzw. innerhalb derselben

als unvereinbar mit den Werten des bundesdeutschen Verfassungsstaats qualifiziert werden sollten. Der Verweis auf das Grundgesetz, darauf hat vor allem die Politikdidaktikerin Kerstin Pohl hingewiesen, reicht nicht aus, eine solche Grenze zu ziehen, da viele Artikel des Grundgesetzes umstritten sind, viele schon geändert wurden und für viele Änderungen gefordert werden (vgl. Pohl 2015). Die Legitimität politischer Positionen innerhalb von politikdidaktischen Vermittlungszusammenhängen, die dem Kontroversitätsgebot unterliegen, lässt sich eher im Rekurs auf die sogenannte „Freiheitlich-demokratische Grundordnung“ (FDGO) bestimmen, die in mehreren Artikeln des Grundgesetzes angesprochen wird und gleichsam die unveränderliche politische Kernstruktur des bundesdeutschen Staatswesens beschreibt. Worin genau diese Freiheitlich-demokratische Grundordnung besteht und wo folglich jene unantastbare politisch, rechtliche und normative Grenze beginnt, ab der politische Positionierungen in Konflikt mit den Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaats geraten, hat das Bundesverfassungsgericht in einem bereits erwähnten Urteil von 1952 zum Verbot der Sozialistischen Reichspartei (SRP) relativ präzise festgelegt. Zu den Grundprinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, so heißt es in der Urteilsbegründung,

sind mindestens zu rechnen: die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition (BVerfGE 2, 1 [Ls. 2, 12f.]).<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Diesem Urteil entsprechend hat das Kontroversitätsgebot des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ nach Meinung der meisten Politikdidaktiker\*innen seine Grenzen. So schreibt Kerstin Pohl: „Alle politischen Bildnerinnen und Bildner sind sich einig, dass in der politischen Bildung nicht jede Position als legitime Position dargestellt werden muss. Vor allem menschenverachtende Meinungen dürfen nicht gleichberechtigt neben anderen stehen.“ Pohl weist im Weiteren darauf hin, dass der Frage nach den Grenzen des Kontroversitätsgebots vor allem in multikulturellen Lernergruppen eine große Virulenz zukommt: „Ein besonders schwieriges Problem stellen in diesem Zusammenhang kulturelle Differenzen dar. Darf man im Unterricht den Streit um die Mohammed-Karikaturen behandeln und die entsprechenden Bilder dann auch zeigen, weil dies vom Menschenrecht der Meinungsfreiheit gedeckt ist“ (Pohl 2015)? Wolfgang Sander spricht im Hinblick auf diese Frage die Empfehlung aus, mit kulturellen Differenzen auf eine „behutsame“ Weise umzugehen und „auf konkrete Situationen und insbesondere auf die kulturellen Prägungen Rücksicht“ zu nehmen. Allerdings darf diese Rücksicht nicht zu weit gehen, denn auch in Kontexten migrationsbezogener politischen Bildung sind Sander zufolge solche „kulturellen Positionen“ deutlich zurückzuweisen, „die Universalität in jeder Form dezidiert ablehnen, beispielsweise indem sie aufgrund einer tiefen Überzeugung von der Überlegenheit der eigenen Weltsicht das Recht in Anspruch nehmen, Menschen mit anderen Überzeugungen oder mit anderen kulturellen Merkmalen allein wegen dieser Überzeugungen oder Merkmale verfolgen oder gar töten zu dürfen“. Dementsprechend besteht die Grenze der Kontroversität, wie Sander sie sieht, „in der Forderung, nur solche kulturellen Positionen als legitim in Bildungsan-

Etwas anders gelagert als die beiden ersten eng miteinander verbundenen Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses ist dessen dritter Grundsatz, das Gebot, die Interessenlage der Lernenden im Unterricht zu reflektieren: „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten mit ein“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg). Dieser Grundsatz trägt dem Umstand Rechnung, dass Politik nicht nur mit Werten, sondern stets auch mit unterschiedlichen Interessen zu tun hat und u.a. dazu dient, diese unterschiedlichen Interessen zu einem für alle Seiten akzeptablen Ausgleich zu bringen. Die Fähigkeit, die eigenen Interessen zu erkennen und diesen Interessen entsprechend politisch zu handeln, ist aber vor allem deshalb von so großer Bedeutung, weil erst auf diesem Wege den Lernenden die Möglichkeit zu einer sinnvollen Teilhabe an politischen Prozessen eröffnet wird, worin ein zentrales Lernziel politischer Bildung, gerade auch in migrationsbezogenen Kontexten, besteht. Allerdings ist verschiedentlich auch Kritik an diesem dritten Grundsatz geübt worden, wobei sich die Kritik nicht am Interessenbegriff im Allgemeinen festmachte, sondern an der in der Formulierung des Beutelsbacher Abschlussprotokolls zum Vorschein kommenden Fokussierung auf die subjektiven Interessen des Lernenden. Herbert Schneider hat vor diesem Hintergrund eine alternative Version des dritten Grundsatzes entwickelt, in deren Rahmen neben dem individuellen Lernerinteresse auch das Wohl der Allgemeinheit und damit der Aspekt der Sozialverantwortung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang Erwähnung findet: „Der Schüler (Erwachsene) soll in die Lage versetzt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzusetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner Interessen unter Berücksichtigung der Mitverantwortung für das soziale Ganze beeinflussen kann“ (Schneider 1996, 201). Diese alternative Version trifft heute vielfach auf Zustimmung, da sie den rein subjektbezogenen Interessenbegriff auf gesellschaftliche Bezüge hin überschreitet und, wie Sybille Reinhardt formuliert, die „Trias von Subjekt (...) und Integration anderer (Regeln, Institutionen) und Systemreflexion“ (Reinhardt 2005, 31) umfasst.

Auch wenn es dem ‚Beutelsbacher Konsens‘ keineswegs gelang, Einigkeit zwischen den konkurrierenden Fraktionen der politischen Bildung herzustellen, verlief der politikdidaktische Grundsatzstreit der späten 1960er und 1970er Jahre in der Folgezeit doch zunehmend an Schärfe, und an seine Stelle trat in den 1980er Jahren eine neue Hinwendung auf die pädagogische Praxis. Hinzu kam eine wachsende Orientierung an den normativen Vorgaben des Grundgesetzes auch auf der

---

geboten zu repräsentieren, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen“ (Sander 2009, 47).

Seite der politischen Linken<sup>34</sup>, die mit der Bundesrepublik und ihren Institutionen in dem Maße, in dem sie in diese eintraten, ihren Frieden machte. Insgesamt waren die 1980er und auch noch die 1990er Jahre von vielfältigen Tendenzen der Pluralisierung, Differenzierung, Verknüpfung und Überlappung politikdidaktischer Ansätze gekennzeichnet, weshalb Walter Gagel in Bezug auf diesen Zeitraum auch von der „nachkonzeptionellen Phase“ (Gagel, 2005, 288) politischer Bildung in Deutschland spricht. Im Vordergrund stand nun nicht mehr das große theoretische Einzelkonzept, sondern die konzeptionelle Auseinandersetzung mit mehr oder weniger basalen, in jedem Falle bisher unterbelichteten politikdidaktischen Gesichtspunkten, wobei die zentralen Schlagworte: Subjektorientierung, Lebensweltorientierung und Handlungsorientierung hießen (vgl. Sutor 2002).

Zu Beginn der 1990er Jahre fand der Kompetenzdiskurs, der in der Folgezeit das gesamte Feld institutionalisierter Erziehung und Bildung umstrukturieren sollte, auch in die politische Bildung Eingang. Dabei setzte sich eine Konzeptualisierung Hubertus Buchsteins auf breiter Front durch, in deren Rahmen drei grundlegende Kompetenz- bzw. Dispositionsbereiche voneinander unterschieden werden, über die jeder bzw. jede Staatsbürger\*in verfügen sollte (vgl. Buchstein 2002, 209f.): erstens der Bereich der kognitiven Kompetenz, der sich auf die Wissensdimensionen der Politik bezieht, die jedoch nicht mehr als faktische, sondern als deutungsbezogene Wissensbestände aufgefasst werden; zweitens der Bereich der prozeduralen Kompetenz, der auf die praktischen Kenntnisse und strategischen Fähigkeiten verweist, die der Lernende benötigt, um innerhalb der Regeln des politischen Systems seine Ziele und Interessen aktiv zu verfolgen; und drittens der Bereich der habituellen Dispositionen, womit nicht in erster Linie Fähigkeiten, sondern affektiv verankerte politische Einstellungen, oder besser: politische Tugenden gemeint sind, die im Sinne einer „Sense of Citizenship“ im besten Falle demokratisch und gemeinsinnorientiert ausgerichtet sind. In dem von Georg Weibeno und Hubertus Buchstein herausgegebenen Sammelband *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* aus dem Jahr 2012 finden sich wichtige Weiterentwicklungen und Modifikationen von Buchsteins kompetenzorientiertem Modell politischer Bildung sowie kritische Auseinandersetzungen mit den sich zuneh-

---

<sup>34</sup> Bernhard Sutor, der in den 1970er und 1980er Jahren freilich auf der anderen Seite der Barrikade stand und vergleichsweise konservative Positionen vertrat, sieht einen der Gründe für diese Annäherung der bundesdeutschen Linken in dem „pragmatischen“ Gedanken, dass wir im Grundgesetz eine Lösung für das Problem finden, wie eine pluralistische Gesellschaft ihren Dissens in Wert- und Weltanschauungsfragen austragen kann, nämlich unter Einigung auf Prinzipien und Regeln, deren Letztbegründung strittig bleibt und bleiben kann, weil sie ein hinlängliches Maß an ‚vorletzten‘ Gemeinsamkeiten enthalten.“ Exemplarisch für diese ‚Aussöhnung‘ einer ehemals systemkritischen Linken mit dem bundesdeutschen Rechtsstaat steht Sutor zufolge der Denkweg von Jürgen Habermas: „In dem Maße, wie Habermas auch seine Kommunikationstheorie institutionentheoretisch anreicherte, sie zu einer möglichen Begründung des freiheitlichen Rechtsstaates formulierte und auch den Begriff des Verfassungspatriotismus adaptierte, wurden diese Gegensätze [zwischen den Systemkritiker\*innen und den Systembefürworter\*innen unter den Vertreter\*innen der politischen Bildung, R. F.] überbrückbar“ (Sutor 2002).

mend verzweigenden kompetenztheoretischen Diskussionen im Kontext politischer Bildung (vgl. Weißeno/Buchenstein 2012; sowie insbesondere Weißeno 2012).

Aus der Beschäftigung mit eher praxisorientierten Kategorisierungen, wie sie für die 1980er Jahre kennzeichnend war, resultierte in den 1990er Jahren auch wieder ein neu erwachtes Interesse an politischer Theorie. So führte die Betonung der Handlungsdimension politischer Bildung, die sich in der Entwicklung eines umfangreichen Inventars aktivierender Unterrichtsformen manifestierte, u.a. zur Anknüpfung an politisch-pädagogische Prinzipien John Deweys, wobei vielfach „der amerikanische Pragmatismus als Hintergrundtheorie für politische Bildung (...) ins Gespräch gebracht [wurde], auch mit der Tendenz, die Differenzen zu anderen theoretischen Begründungen zu überbrücken“ (Sutor 2002). An die Seite der politisch-pädagogischen Theorie des Pragmatismus und ihrer Verpflichtung auf demokratische Prinzipien der Lebens- und Politikgestaltung trat in den 1990er Jahren zudem die metatheoretische Denkrichtung des Konstruktivismus als zentrale Einflussgröße im Kontext politischer Didaktik. Ihre Rezeption ermöglichte nicht nur einen didaktischen Modernisierungsschub auf dem Feld der politischen Bildung, in dessen Folge dem Eigensinn und der Eigenaktivität der Lernersubjekte verstärkt Rechnung getragen wurde; sie führte auch zu einer vertieften Reflexion auf die Kategorie des politischen Lernens, die nun auf der Basis des konstruktivistischen Paradigmas in einer weit differenzierteren Form als zuvor konzeptualisiert werden konnte (vgl. Sander 2007).

### 7.3 Demokratie-Lernen und Demokratiepädagogik

Seit einiger Zeit ist die politische Bildung, die lange Zeit eine Art Alleinvertretungsanspruch auf dem Feld des politischen Lernens hatte, in die Defensive geraten. Denn aus der Disziplin der Erziehungswissenschaft, z.T. aber auch aus der politischen Bildung selbst sind zunehmend Stimmen zu hören, die nicht mehr die Kategorie der Politik, sondern die der Demokratie ins Zentrum politisch-pädagogischer Vermittlungstätigkeit stellen wollen. Es sind dabei vor allem zwei Ansätze, die der politischen Bildung ihre bisherige Stellung als didaktische Zentraldisziplin der Politikvermittlung streitig machen, und zwar der vor allem von Gerhard Himmelmann vertretene Ansatz des Demokratie-Lernens sowie der Ansatz der Demokratiepädagogik, der maßgeblich von Peter Fauser vorangetrieben wird. Die beiden Ansätze, die sich in den letzten Jahren zunehmend annähern und gegenseitig durchdringen, verschieben nicht nur den inhaltlichen Fokus politischer Didaktik, sie beanspruchen auch eine größere institutionelle Reichweite. Denn während die politische Bildung im schulischen Kontext auf ein Unterrichtsfach beschränkt bleibt, ist die Demokratiedidaktik Himmelmanns und Fausers als fächerübergreifendes und projektorientiertes Unterrichtsprinzip sowie als Schulentwicklungskonzept (vgl. Pohl 2009, 102) entwickelt worden, wobei sie seit eini-

ger Zeit aber auch zunehmend über die Schule hinaus in den Bereich der Erwachsenenbildung vordringt.

Entstanden sind die demokratiedidaktischen Neuansätze im Rahmen großangelegter und großzügig geförderter Programme zur Schulentwicklung, die dazu dienen sollten, mithilfe neuer Formen politisch-pädagogischer Arbeit der Zunahme von Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen entgegenzutreten und wachsende soziale Orientierungsverluste als Folge von Wende und Globalisierung auszugleichen (vgl. Edelstein/Fausser 2001, 8ff., 13). Exemplarisch für eine Vielzahl vergleichbarer Unternehmungen steht das von der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ finanzierte Projekt „Demokratie – lehren und leben“, in dem es explizit darum ging, „demokratie-verleugnende und demokratie-destruktive Bedingungen der Jugendkultur durch schulspezifische Gestaltungsimperative und die funktionale Leistungen ihres Aufgabenspektrums (Unterricht, Erziehung, Schulleben) zu bekämpfen und die konstitutiven Prinzipien des sozialen Zusammenlebens im Modus der Demokratie – Gleichheit, Würde der Person, Anerkennung – durchzusetzen“ (ebd., 19f.). Indem sich die Schule solchermaßen in einen sozialen Lernort verwandle, sollte „den Beteiligten und Betroffenen eine alternative Erfahrung zur Verfügung [gestellt werden], die (...) reale und normative Grundlagen für ein demokratisch geführtes Leben vermittelt“ (ebd.), das zugleich auf seine politisch-institutionellen Bedingungsfundamente hin durchsichtig wird.

In dieser Projektbeschreibung wird ein Demokratieverständnis sichtbar, das auch den demokratiepädagogischen Konzepten Fausers und Himmelmanns zugrunde liegt – und das wesentlich weiter gefasst ist als in den meisten Ansätzen der politischen Bildung. Denn während in diesen Demokratie primär als eine Herrschaftsform betrachtet wird, die sich auf der Systemebene von Staat und Gesellschaft konkretisiert, definieren Himmelmann und Fausser den Demokratiebegriff ganz im Sinne John Deweys, nämlich als Bezeichnung für eine Gesellschafts- und Lebensform (vgl. Dewey 1964) und damit für einen spezifischen Modus menschlicher, sozialer und politischer Kooperation. Mehr noch: Demokratie wird, und auch hier steht John Dewey Pate, „als stets neuer gesellschaftlicher Lernprozess, als ein stetiger gesellschaftlicher Selbst- und Neuschöpfungsprozess“ beschrieben, „der von der Basis her immer wieder neu aufgebaut werden“ und „sich in gewaltfreier sozialer Interaktion und ‚in Zusammenarbeit zu gemeinschaftlichen Zwecken‘ stets – auch bei Rückschlägen – neu bewähren muss“ (Himmelmann 2004, 8). Demokratiepädagogik und Demokratie-Lernen sind mithin nicht als politische Lernmodelle im engeren Sinne aufzufassen; sie verweisen vielmehr auf eine Form des alltagsbezogenen, kooperativen und d.h. letztlich sozialen (Erfahrungs-)Lernens, bei der es um die Verinnerlichung grundlegender demokratischer Einstellungen und Verhaltensmuster wie „Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität“ (ebd., 7) geht. Realisierbar ist ein solches Lernen nur, wenn die Lernumgebung die angestrebten demokratischen Erfahrungen ermöglicht; im Hinblick auf die Institution Schule als privilegiertem Einsatzort demokratiepäda-

gogischer Initiativen plädiert Himmelmann daher für eine begrenzte Demokratisierung der Schule, die auf Formen demokratischer Mitbestimmung der Schülerschaft, einen demokratischen Erziehungsstil seitens der Lehrenden, eines partnerschaftlich-kooperativen Miteinanders der Schüler\*innen und mithin auf einem „demokratischen Schulklima“ (Hartmut von Hentig) insgesamt basiert.

Es überrascht nicht, dass die Ansätze Himmelmanns und Fausers von Vertreter\*innen der politischen Bildung einer z.T. sehr vehementen Kritik unterzogen wurden. So ist etwa der Vorwurf geäußert worden, dass die Demokratiepädagogik, deren Projekte „vor allem auf der Ebene der Lebenswelt und der Zivilgesellschaft angesiedelt sind“ (Pohl 2009, 110), zwar Selbst- und Sozialkompetenzen auszubilden vermöge, politisch kognitive und prozedurale Fähigkeiten aber nur in ungenügendem Maße vermittele. Hieraus ergebe sich die Gefahr, dass in demokratiepädagogischen Zusammenhängen „Kenntnisse über Lebenswelt und Zivilgesellschaft auf das Herrschaftssystem übertragen (...) werden“, was in eine „Parallelisierungsfälle“ (ebd.) führen könne. Weiterhin kritisieren Vertreter\*innen der politischen Bildung, dass der Ansatz der Demokratiepädagogik inhaltlich viel zu weit gefasst sei, weshalb er nicht nur seine politikdidaktischen Ziele zu verfehlen drohe, sondern auch dazu tendiere zu einem konturlosen Universalterminus für ein soziales Lernen im weitesten Sinne zu werden – eine Kritik, die sich tatsächlich nicht ganz von der Hand weisen lässt, wenn Demokratie – wie bei Dewey – lediglich als „geteilte gemeinsame Erfahrung“ und – wie in Fausers Ansatz – Demokratiepädagogik als Auseinandersetzung mit dem „Ganze[n] der Kultur“ (Fauser 2007, 87) definiert wird. Von manchen Vertreter\*innen der politischen Bildung wird allerdings auch genau umgekehrt argumentiert, dass der Begriff der Demokratie inhaltlich nicht zu weit, sondern zu eng gefasst ist, da er all jene politischen Erscheinungsformen, die nicht demokratisch sind bzw. mit dem staatlich propagierten Begriff der liberalen und repräsentativen Demokratie nicht übereinstimmen, tendenziell ausschließt. Demokratie ist jedoch, zumal in ihrer real existenten Ausformung als bürgerlich-liberale, repräsentative Demokratie, „keine überhistorische Kategorie“; sie ist vielmehr „nur in ihrem geschichtlichen und sozioökonomischen Kontext“ (Lösch 2008, 341) sowie im Vergleich mit antagonistischen oder zumindest divergenten Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensformen zu verstehen und zu bewerten. Nicht von ungefähr ist der Demokratiepädagogik daher vorgeworfen worden, dass sie gegen das Kontroversitätsverbot verstoße, indem sie die Lernenden auf eine politische Form – die Demokratie – in einer spezifischen, nämlich von Dewey hergeleiteten zivilreligiös aufgeladenen Ausprägung verpflichte. Ungeachtet solcher sicherlich nicht unberechtigter Kritikpunkte bleibt jedoch zu überprüfen, ob die Ansätze des Demokratie-Lernens und der Demokratiepädagogik als zwar nicht unproblematische, nichtsdestoweniger jedoch innovative Neuformulierungen eines dezidiert normativen politisch-kulturellen Lernens auch für den kulturbezogenen Bereich von Deutsch als Zweitsprache von Interesse sein könnten.

## 7.4 Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

Auch wenn die Themenbereiche „Migration“, „Integration“ und „Globalisierung“ bereits seit langem eine wichtige Rolle in den verschiedenen Kontexten der politischen Bildung spielen, so ist doch unübersehbar, dass diese Themenbereiche in den letzten Jahren und Jahrzehnten parallel zu den immer weiter anwachsenden Migrationsbewegungen nach Deutschland und im Weltmaßstab insgesamt eine immer größere Bedeutung gewonnen haben – und nach wie vor gewinnen. Man geht sicherlich nicht fehl, wenn man die Behauptung aufstellt, dass migrations- und integrationsbezogene Themen, Ansätze und Methoden mittlerweile ein Hauptarbeitsfeld der politischen Bildung ausmachen. Dabei können migrationsorientierte politische Bildungsangebote unabhängig von staatsbürgerschaftlich oder kulturell bestimmten Zugehörigkeiten unterbreitet werden; sie können sich aber auch an solchen orientieren und entweder auf die einheimische Mehrheitsbevölkerung oder auf die Gruppe der zeitweilig oder dauerhaft Zugewanderten gerichtet sein – eine Unterscheidung, die allerdings durch immer weitergehende kulturelle Mischungs- und Hybridisierungsprozesse (vgl. Schneider/Crul/Lelle 2015) zunehmend problematisch wird.<sup>35</sup> Je nachdem, welche Adressatengruppe angesprochen wird – um diese letztlich nur noch idealtypische Unterscheidung an dieser Stelle beizubehalten –, stehen dann andere Inhalte, Perspektiven und Zielsetzungen des politischen Bildungsangebots im Vordergrund.<sup>36</sup>

Allgemein geht es im Kontext migrationsbezogener politischer Bildung zunächst um die Frage, „wie die Kultur moderner Gesellschaften durch die Migration ethnisch definierter Gruppen bzw. von ‚Menschen aus anderen Kulturen‘ ver-

---

<sup>35</sup> In einer bemerkenswerten Formulierung hat Angela Merkel in Anknüpfung an ein Papier der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Aydan Özoğuz, jüngst „diejenigen, die schon länger hier sind“, denjenigen, „die neu dazugekommen sind“, gegenübergestellt, womit sie auf eine politisch korrekte Weise den Versuch unternahm, den zunehmenden Schwierigkeiten, die beiden Gruppen der Einheimischen und der Migrant\*innen unter kulturellen Gesichtspunkten voneinander zu unterscheiden, Rechnung zu tragen. Dass auch diese Differenzierung nicht unbedingt dazu geeignet ist, eine größere begriffliche Klarheit zu schaffen, liegt auf der Hand. Denn ab wann gehört man zur einen und ab wann zur anderen Gruppe bzw. wie genau ist die Zugehörigkeit zu einer dieser beiden Gruppen definiert? Und ist es wirklich statthaft, im Hinblick auf Fragen der Migration und Integration sowohl von Fragen der Staatsangehörigkeit und aufenthaltsrechtlichen Fragen als auch von kulturellen Aspekten ganz abzusehen? Vgl. zu den grundlegenden Schwierigkeiten von gruppenbezogenen Differenzierungen auf der Basis kultureller Zugehörigkeiten u.a. Kalpaka/Mecheril 2010, 84ff.

<sup>36</sup> Nicht unerwähnt bleiben sollte in diesem Zusammenhang, dass es kaum noch Kontexte gibt, in denen sich politische Bildungsangebote ausschließlich an die einheimische Mehrheitsbevölkerung, sprich: an die Deutschen richten. Ob in den Bereichen Schule, Jugend- oder Erwachsenenbildung, in nahezu allen politikdidaktischen Vermittlungszusammenhängen gehören auch Zugewanderte zu den Lernenden. Allerdings werden in diesen Kontexten die politischen Lerninhalte zumeist nicht explizit auf sie ausgerichtet. Anders ist dies etwa im Orientierungskurs, in Willkommensklassen oder in der antislamistischen Präventionsarbeit, in denen politische Bildungsangebote eigens für Zugewanderte konzipiert sind. Die Unterscheidung zwischen den beiden Adressatengruppen ist mithin zunächst einmal eine institutionelle, auf das jeweilige Vermittlungsformat bezogene Unterscheidung.



ändert wird“ (Scherr 1997, 164). Bei dieser Frage bleibt die migrationsbezogene politische Bildung jedoch nicht stehen, denn sie richtet sich nicht nur darauf, Formen der Migration und Integration als Wissensfelder kognitiv zu erschließen und dabei den Lernenden die Möglichkeit zu geben, eine durchdachte migrationspolitische Position zu entwickeln; sie soll darüber hinaus auch einen Beitrag leisten zur Bewältigung der mit den Prozessen von Migration und Integration entstehenden gesellschaftlichen Probleme. In diesem Sinne thematisieren die Ansätze und Konzepte migrationsbezogener politischer Bildung „Maßnahmen zur Überwindung interkultureller Konfliktivität“ und zur Bekräftigung solcher „Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Lange 2009, 164), die hinsichtlich der sozialen, ökonomischen und kulturellen Integration von Zugewanderten förderlich sind. Migrationsbezogene politische Bildung beinhaltet folglich manifeste normative Lernperspektiven, was u.a. auch Axel Schulte betont, für den ihre Aufgabe darin besteht, „diejenigen subjektiven Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern, die in der Einwanderungsgesellschaft als Hindernisse der Integration und des gleichberechtigten gesellschaftlichen Zusammenlebens fungieren“ (Schulte 2008, 58) – eine Formulierung, die dann doch die Frage aufwirft, ob hier nicht zumindest rhetorisch das Indoktrinationsverbot politischer Bildung überschritten wird. Es sind vor allem zwei politisch-normative Lernziele, die sich – gleichermaßen für die Gruppe der Einheimischen wie für die Gruppe der Zugewanderten – aus dieser übergreifenden Richtungsbestimmung migrationsbezogener politischer Bildung ableiten lassen: erstens das Lernziel der „Anerkennung der Würde und der gleichen Freiheit der Menschen“ (ebd., 56), durch das pädagogisch-politische Ansätze wie die Menschenrechts- und Demokratiedidaktik zu privilegierten Anknüpfungspunkten migrationspolitischer Bildung werden; und zweitens das Lernziel eines reflektierten und wertschätzenden „Umgang[s] mit ethnisch-kultureller Vielfalt (ebd., 53) und daraus resultierend die Befähigung zum gewaltfreien Umgang mit kulturellen Differenzen und Konflikten (vgl. ebd.), wozu die politische Bildung auf Konzepte interkultureller Pädagogik und interkulturellen Lernens zurückgreift.

Migrationsbezogene politische Bildungsangebote, die sich primär an die Adressatengruppe der Einheimischen richten, rücken vor allem das Problem der Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit in den Fokus, die „als eine – allerdings höchst vermittelte – Reaktion auf das Phänomen der Einwanderung begriffen werden kann“ (Scherr 1997, 164). Eine wichtige Rolle als pädagogisches Mittel gegen Formen der Fremdenfeindlichkeit oder auch des Rechtsextremismus, spielt dabei z.B. der Ansatz der antirassistischen Erziehung und Bildung (vgl. Kalpaka/Rähtzel 1990; Essed/Mullard 1991; Cohen 1994), bei dem es um den Abbau ethnisch begründeter Vorurteile und Stereotypen, um die Sensibilisierung für rassistische, auf die Abwertung und Diffamierung von Fremdgruppen zielende Einstellungen bei sich und anderen oder um das Bewusstmachen von strukturellen politischen, sozialen oder ökonomischen Benachteiligungen der Zugewanderten geht.

Demgegenüber haben migrationsbezogene politische Bildungsangebote für Zugewanderte in erster Linie die Funktion, Prozesse der Integration auf der Ebene individueller Lerner\*innen zu unterstützen, wobei sie – um an Hartmut Essers Vier-Ebenen-Modell der Integration anzuknüpfen – vor allem auf die Aspekte der „Kulturnation“ und der „Identifikation“ orientiert sind. Solche politisch-pädagogischen Angebote, die auf die Integration von Zugewanderten in die deutsche Gesellschaft hinwirken sollen, gibt es seit den 1960er Jahren als Folge der Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer\*innen im Zuge des bundesdeutschen Arbeitskräftemangels nach dem Zweiten Weltkrieg. Als erster umfassenderer Ansatz migrationsbezogener politischer Bildung ist dabei die sogenannte „Ausländerpädagogik“ (Ruhloff 1982; Nieke 1986; Saylor 1991) zu nennen, die vor allem in schulischen Zusammenhängen eingesetzt wurde, wo sie die herkunftsbedingten Unterschiede zwischen ausländischen und einheimischen Schüler\*innen ausgleichen sollte. Dabei ging die Ausländerpädagogik von einer im Vergleich zu den einheimischen Kindern prinzipiellen Defizienz der Migrantenkinder aus, die sich einerseits in sprachlichen Mängeln äußere, andererseits aber auch in sozialisationsbedingten Problemen, etwa autoritären Familienstrukturen, einer fehlenden Orientierung der Erziehung auf Selbstständigkeit und Verantwortung oder einer defizitären Schulbildung, die wiederum auf die Rückständigkeit ihrer Herkunftskulturen zurückzuführen seien. Das Ziel der Ausländerpädagogik bestand gleichsam in einer nachholenden Sozialisation migrantischer Schüler\*innen in die Bundesrepublik und damit letztlich in ihrer Assimilation an die Standards der Mehrheitskultur. Obwohl in z.T. großem Umfang ausländerpädagogisch fundierte Fördermaßnahmen in Schulen und auch in Kindergärten umgesetzt wurden, erzielte der Ansatz insgesamt gesehen doch nicht die Erfolge, die man sich von ihm erhofft hatte. Für die relative Erfolglosigkeit der Ausländerpädagogik waren mehrere Faktoren verantwortlich: Zunächst die fast ausschließliche Orientierung auf die – vermeintlichen – Defizite der ausländischen Schüler\*innen und damit das Fehlen jeglicher Wertschätzung ihrer mitgebrachten Fähigkeiten sowie ihrer Kulturtraditionen. Damit hing ein zweiter problematischer Aspekt zusammen, nämlich dass der Schwerpunkt der ausländerpädagogischen Bildungsarbeit nicht auf den Potentialen und Ressourcen der Ausländerkinder lag, sondern auf deren Hilfsbedürftigkeit mit der Folge, dass diese in mehr oder weniger subtiler Form entmündigt und klientelisiert wurden. Ein weiteres Problem der Ausländerpädagogik lag in ihrer Fokussierung „auf die individuellen Problemlagen ausländischer Kinder“ unter weitgehender Nichtbeachtung der „strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen (...), die für ihre Lebenslage verantwortlich“ waren, was zur Konsequenz hatte, dass die Ausländerpädagogik dazu tendierte, Formen „struktureller Isolation auf individuelle Defizite umzudeuten“ (Kiesel 2006, 6), d.h. letztlich politische Probleme pädagogisch lösen zu wollen. Zuletzt lag der Ausländerpädagogik ein vereinfachter, essentialistisch festgeschriebener Kulturbegriff zugrunde, der nicht selten dazu führte, dass die Veränderungs- und Modernisierungsprozesse in den jeweiligen Herkunftskul-

turen der ausländischen Schüler\*innen nicht wahrgenommen und ihre kulturell-lebensweltlichen Bezüge folkloristisch missinterpretiert wurden.<sup>37</sup>

In kritischer Auseinandersetzung mit der Ausländerpädagogik entwickelte sich zu Beginn der 1980er Jahre dann der Ansatz der interkulturellen Pädagogik (vgl. u.a. Auernheimer 2003; Holzbrecher 2004; Gogolin/Krüger-Potratz 2010), den bald auch die politische Bildung für sich fruchtbar machte. Als konzeptionelle Basis dieses Ansatzes fungierte die Theorie des Multikulturalismus, die an die Stelle der Defizit-Hypothese, wie sie für die Ausländerpädagogik kennzeichnend war, die Differenz-Hypothese setzte, der zufolge zwischen der Mehrheits- und den Minderheitskulturen keine qualitativen Unterschiede bestehen, weshalb die Diversität der Kulturen respektiert, ja als Gewinn und Bereicherung betrachtet werden sollte. Interkulturelle Pädagogik nimmt mithin Abstand davon, Sozialisations- und Verhaltensabweichungen migrantischer Lerner\*innen von deutschen Normalstandards als Mangelphänomene aufzufassen, die in Form von schulischen oder sozialtherapeutischen Fördermaßnahmen zu beseitigen wären. Entsprechend lehnt sie Formen der assimilatorischen Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft ab und plädiert für ein Konzept der Integration, das den Erhalt der kulturellen und ethnischen Identität der Zugewanderten mit der Entwicklung von partizipatorischer Handlungsfähigkeit und der Sicherstellung von gesellschaftlichen Teilhaberechten verbindet. Im Unterschied zur Ausländerpädagogik richtet sich die interkulturelle politische Bildung jedoch nicht an zugewanderte Lernende allein, sondern sie wird angesichts der multikulturellen Realität in Deutschland und einer sich zunehmend globalisierenden Welt als eine gesamtgesellschaftliche „Querschnittsaufgabe“ gesehen, die folglich Einheimische wie Zugewanderte gleichermaßen angeht. In dieser Perspektive verbindet sie Georg Auernheimer zufolge vier eng miteinander zusammenhängende Motive: erstens das Motiv der Gleichheit bzw. des Engagements gegen Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund kultureller Unterschiede; zweitens das Motiv der Anerkennung anderer Kulturen und kultureller Identitäten; drittens das Motiv der Fremdheit und daraus resultierend die Problematik des Verstehens; und viertens das Motiv der interkulturellen Verständigung und normativer Orientierungen und Verhaltensmuster wie Perspektivenübernahme, Toleranz oder Empathie als deren Basis (vgl. Auernheimer 2003, 20f.).

Auch wenn die interkulturelle Pädagogik gegenüber den paternalistischen Rezepten der Ausländerpädagogik sicherlich einen bedeutenden Fortschritt darstellte, so lag ihr doch lange Zeit ebenfalls ein zu einfacher Kulturbegriff zugrunde, dergestalt dass Kulturen homogene und klar voneinander abgegrenzte Gebilde seien, zwischen denen man dementsprechend „Brücken bauen“ müsse. Mit ande-

---

<sup>37</sup> Auch der Begriff der „Ausländerpädagogik“ selbst wurde vielfach kritisiert, erstens für ihren defizitorientierten Blick, zweitens für ihren Patriarchalismus in der Beziehung „zwischen Ausländerkindern und Pädagogen als gesellschaftlichen Repräsentanten und Mittlern“ (Mecheril 2003, 14) und drittens für ihren Assimilationismus, d.h. für ihren Versuch Ausländerkinder in sozialer und kultureller Hinsicht den einheimischen Kindern anzugleichen (vgl. ebd.).

ren Worten: Kulturen wurden primär unter additiven, nicht aber unter interaktionistischen Gesichtspunkten betrachtet, weshalb die interkulturelle Pädagogik die spezifische Dynamik von Integrationsprozessen, die durch vielfältige Verknüpfungen, Überschneidungen und Wechselverhältnisse zwischen den Kulturen charakterisiert ist, systematisch verfehlte. Dadurch, dass sich die Bildungspraxis der interkulturellen Pädagogik in erster Linie auf monokulturell dimensionierte Gegenstände wie Feste, Bräuche, Traditionen, Religionen oder Ernährung richtete, so bemerkt Dirk Lange,

konnte sie die Wandlungsprozesse innerhalb der Einwanderungsgesellschaft nicht fassen. Problematisch war, dass Personen nicht-deutscher Herkunft an Kulturtraditionen ihrer Vorfahren ‚gefesselt‘ wurden. So konnte es passieren, dass Migrantenkinder mit Bräuchen identifiziert wurden, die sie selbst nur noch aus Erzählungen oder von Urlaubsreisen kannten. Die lebensweltlichen Erfahrungen der Migrant/innen in zweiter oder dritter Generation waren aber längst nicht mehr an die Überlieferungen ihrer Vorfahren gebunden. Sie entwickelten neue, teils binationale Identitäten in der Einwanderungskultur. (...) Die politische Bildung stand dadurch in der Gefahr, Stereotype und Vorurteile zu reproduzieren, die von der veränderten Lebenswirklichkeit immer stärker abwichen. Denn die Einwanderungsgesellschaft verkörpert nicht nur eine Vielfalt von bestehenden Kulturen, sondern ist auch ein Produzent neuer Kulturen. (Lange 2009, 166f.)

Noch aus einem weiteren Grund erscheint der Ansatz der interkulturellen Bildung unterkomplex. Denn anders als er suggeriert, vollziehen sich interkulturelle Lern- und Kommunikationsprozesse keineswegs immer zwischen gleichberechtigten Lern- und Kommunikationspartner\*innen in einem quasi macht- und herrschaftsfreien Raum. Im Gegenteil: Prozesse des interkulturellen Dialogs und des interkulturellen Lernens in einer multikulturellen Immigrationsgesellschaft sind von „Bedingungen politischer, ökonomischer und sozialer Ungleichheit“ sowie von „Tendenzen rassistischer oder kultur-rassistischer Diskriminierung“ geprägt, weshalb sie fast immer eine „asymmetrische strukturelle Grundlage“ (Scherr 1997, 170) haben, die sich wiederum in Form von Benachteiligungen der politisch, ökonomisch oder sozial schlechter gestellten Gruppen oder Individuen auswirkt. Aber nicht nur Lern- und Kommunikationsprozesse zwischen verschiedenen kulturell definierten Gruppen sind von Machtbeziehungen überformt oder von sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten beeinträchtigt; gleiches gilt auch für die Prozesse intrakultureller Interaktion und damit für die innere Verfasstheit von Kulturen überhaupt, die so gesehen „keine herrschafts- und machtnutralen Wertesysteme sind, sondern (...) ihrerseits kritikbedürftige Legitimationen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (ebd.) beinhalten. Vor diesem Hintergrund ist – gerade im Kontext politischer Bildung – weniger eine unreflektierte Akzeptanz oder gar Affirmation von Kulturen geboten als vielmehr eine kritische Auseinandersetzung

mit ihnen, die ihre repressiven und antiemanzipatorischen Bestandteile unmissverständlich benennt.

Die interkulturelle politische Pädagogik hat diesen Kritikpunkten inzwischen weitgehend Rechnung getragen und ihre Konzeptualisierungen entsprechend angepasst, erweitert und differenziert. Dabei bedient sie sich eines erneuerten, nicht mehr sach-, sondern deutungsbezogenen Kulturbegriffs, demzufolge Kultur kein objektiv gegebenes Phänomen der äußeren, faktischen Realität ist, sondern ein Resultat „diskursiver Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die wir eben diese Realität als vermeintlich objektive überhaupt erst ‚herstellen‘ und in denen wir uns über diese Realität verständigen“ (Altmayer 2012/13, 16). Im Rahmen eines solchen bedeutungsorientierten und im weitesten Sinne konstruktivistischen Kulturverständnisses beantwortet sich die Frage nach der kulturellen Verortung von Individuen und sozialen Gruppen nicht mehr über äußere Merkmale wie ihre ethnische, religiöse oder nationale Zugehörigkeit und damit gleichsam über soziale Zuschreibungsprozesse, sondern über deren Selbstzuschreibungen auf der Basis kollektiv vermittelter Deutungsstrukturen. In dieser Perspektive geraten die Adressat\*innen interkultureller politischer Bildungsangebote erstmals in einem empathischen Sinne als Individuen mit komplexen, vielfältigen und z.T. auch widersprüchlichen kulturellen Prägungen und Orientierungen in den Blick und nicht mehr nur, wie in den frühen Ausprägungen des interkulturellen Ansatzes, als Repräsentant\*innen ‚ihrer‘ Kultur – eine Entwicklung, in deren Rahmen sich der interkulturelle Ansatz um Aspekte transkultureller Theoriebildung erweitert. Auch der Vorwurf der Unterbelichtung politisch-ökonomischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse lässt sich inzwischen nicht mehr aufrechterhalten, denn die aktuelle migrationsbezogene politische Bildung knüpft nicht nur an Aspekte postkolonialer Theoriebildung an, sie hat auch, wie zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt, den Ansatz der antirassistischen Erziehung adaptiert und in ihre Konzeptzusammenhänge eingebaut. Entsprechend wird der antirassistische Bildungsansatz zunehmend auch in migrantischen Lernergruppen eingesetzt, wo er, wie Albert Scherr formuliert, eine „advokatorische Funktion“ (Scherr 1997, 172) gewinnt. Ausgangspunkt antirassistischer Erziehung ist dabei „die Annahme, dass moderne Gesellschaften insofern als rassistisch charakterisiert werden können, wie sie Strukturen der Diskriminierung aufweisen, die keineswegs generell ‚Ausländer‘, sondern spezifisch solche Migranten besonderer Benachteiligung unterwerfen“ (ebd.), die als billige Arbeitskräfte bzw. als Geflüchtete aus Südosteuropa, Afrika oder dem Nahen und Mittleren Osten in die Bundesrepublik kommen, wohingegen qualifizierte Arbeitskräfte aus den Ländern der ‚Ersten Welt‘ politisch, rechtlich und ökonomisch in erheblich geringerem Maße benachteiligt werden. Der Rassismus-Begriff der antirassistischen Erziehung ist dementsprechend ein spezifischer: Er bezieht sich nicht mehr in erster Linie auf biologische und damit auf klassisch rassistische Attribute, sondern auf die Deutungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata der Mehrheitsgesellschaft und damit letztlich auf die Dimension des Kulturellen. In diesem Sinne sprechen die Vertreter\*innen der antirassis-

tischen Erziehung von einem kulturellen Rassismus, einem Neo-Rassismus oder einem „Rassismus ohne Rassen“ (Hall 1989; Balibar 1992, Jäger 1993), der als soziale Ausschließungspraxis fungiert, indem er „bestimmte Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuche einer Menschengruppe verabsolutiert und naturalisiert (...), sozusagen als die einzig normale Form zu leben“ betrachtet, während er „andere, davon abweichende Lebensformen“ (Jäger 1993, 21) von ethnischen oder religiösen Minderheiten abwertet und als „fremd“, „unnormale“, „bedrohlich“, vor allem aber als unvereinbar mit den Lebensformen der Mehrheit ansieht. Eine auf die Interessen migrantischer Gruppen zielende antirassistische Bildungsarbeit verfolgt vor diesem Hintergrund vor allem zwei Zielsetzungen: Sie bemüht sich zum einen die Migrant\*innen über politische, soziale, ökonomische und rechtliche Benachteiligungen und Diskriminierungen, denen diese, z.T. ohne es zu wissen, ausgesetzt sind, aufzuklären. Und sie versucht zum anderen, in der gemeinsamen Arbeit mit den von Benachteiligungen betroffenen Personengruppen eine politische Praxis zu entwickeln, die diese Gruppen bei der Artikulation und Durchsetzung ihrer je spezifischen Bedürfnisse und Interessen unterstützt (vgl. Scherr 1992, 172) und sie zu einer umfassenden und gleichberechtigten Teilhabe auf den unterschiedlichen Feldern des gesellschaftlichen Lebens hinführen soll.

Seit einiger Zeit hat sich eine weitere Variante politischer Bildungsarbeit herauskristallisiert, die sich explizit an migrantische, genau genommen an muslimische Jugendliche richtet. Parallel zu dem Hervortreten und Erstarken radikal islamistischer Tendenzen nicht nur in der bundesdeutschen Gesellschaft, sondern weltweit sind von Vertreter\*innen politischer Bildung antiislamistische Präventions- und Deradikalisierungsprogramme entwickelt worden, die darauf abzielen, der religiösen Radikalisierung junger Muslim\*innen durch politisch-pädagogische Workshops und Projekte entgegenzuwirken bzw. bereits radikalisierte Jugendliche aus ihren islamistischen und salafistischen Milieus herauszulösen. Antiislamistische Bildungsarbeit geht über solche unmittelbaren Zielsetzungen jedoch hinaus und versucht, den Boden für eine Transformation des gängigen Islamverständnisses zu bereiten, und zwar in Richtung auf einen Islam, der mit den demokratischen Grundwerten der bundesdeutschen Gesellschaft vereinbar ist. In diesem Sinne konzipiert der Psychologe und Experte für antiislamistische Präventions- und Deradikalisierungsarbeit Ahmad Mansour, der 2015 mit seinem Buch *Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen*, einen weithin beachteten Bestseller landete, diese als eine dezidiert wertebezogene und wertevermittelnde pädagogische Praxis, die offensiv auf das zunehmend virulenter werdende, nicht selten mit den Sinnangeboten des extremistischen Islams gestillte Bedürfnis reagiert, „innerhalb einer immer heterogeneren unübersichtlichen Welt auf feste Werte und Vorstellungen zurückgreifen und darin Halt und Orientierung finden zu können“ (Mansour 2016, 33). Indem Mansour die antiislamistische Deradikalisierungsarbeit explizit als „Vermitteln und Stärken von Demokratie“ (ebd., 45) beschreibt, weist diese deutliche Bezüge zum Ansatz der Demokratiepädagogik auf, unterscheidet sich von diesem aber durch ihre Fokussierung auf den Islam

und dessen fundamentalistisch-gewaltförmige Erscheinungsformen, die primär über ein systematisches Erlernen kritischen und autonomen Denkens, Fragens, Argumentierens und Bewertens und damit letztlich über das „Ausbilden von Reflexionsfähigkeit“ (ebd., 227) bei den jugendlichen Lerner\*innen ihrer vermeintlichen Faszinationskraft beraubt werden sollen (vgl. ebd., 226ff. sowie 260f.).

Auch wenn primär an migrantische Personengruppen adressierte Lernangebote im Kontext der politischen Bildung schon seit längerem eine gewisse Rolle spielen, steht die politische Pädagogik infolge der aktuellen migrationspolitischen Entwicklungen, zu denen nicht zuletzt die Aufnahme von knapp einer Million Geflüchteten in Deutschland im Jahre 2015 gehört, doch vor gänzlich neuen Herausforderungen in einem zudem bislang kaum gekanntem Maßstab (vgl. Middeke/Eichstaedt/Jung/Kniffka 2017). Denn nicht zuletzt der Bereich der politischen Bildung bzw. das an diesem qua Orientierungskurs nolens volens partizipierende Fach Deutsch als Zweitsprache sollen dazu beitragen, diese große Zahl von Geflüchteten in die bundesdeutsche Gesellschaft zu integrieren. Für den Bereich der politischen Bildung (und das Fach Deutsch als Fremdsprache) stellen sich dabei vor allem zwei Aufgaben: Sie sollen den Geflüchteten erstens demokratische, grundgesetzliche Werte vermitteln und ihnen zweitens in ihrer neuen Umgebung ein selbstbestimmtes Leben und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Dass gerade die erste Aufgabe möglicherweise nicht leicht zu erfüllen sein wird, hat nicht nur mit fehlenden Sprachkenntnissen zu tun, sondern auch damit, dass viele der Geflüchteten, die ja zu großen Teilen aus diktatorisch regierten und/oder von einem konservativen Islam geprägten Ländern stammen, in ganz anderen Wertkontexten sozialisiert sind als einheimische Deutsche oder schon länger in Deutschland lebende Migrant\*innen. Bedenkt man die Schwerkraft früh einsozialisierter Werte und Normen, dann ist damit zu rechnen, dass viele der neu nach Deutschland Gekommenen, auch dann, wenn sie vor autoritären diktatorischen Regimen oder einem militanten Islam fliehen, (noch) nicht oder nur in einem geringen Maße über demokratische Einstellungen, liberale Geschlechterbilder oder über ein ausgeprägtes Toleranzverhalten gegenüber sexuell abweichenden Lebensformen verfügen. Wie eine an diesem Punkt ansetzende, speziell an Geflüchtete gerichtete politische Bildung genau aussehen müsste, welche Ansätze, Konzepte und Methoden hierzu Verwendung finden sollten – darüber werden derzeit viele Überlegungen angestellt<sup>38</sup>, ohne dass sich bislang eine spezifische Herangehensweise herausgeschält hätte; maßgebliches Instrument der normativen Integration von Geflüchteten ist und bleibt bis auf Weiteres der Orientierungskurs.

Als nicht weniger schwierig erscheint die zweite Aufgabe: die Ermöglichung von Selbstbestimmung und sozialer Teilhabe der Geflüchteten in ihrer neuen

---

<sup>38</sup> Als ein Beispiel unter vielen lässt sich etwa die Workshop-Reihe der Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein-Westfalen „Politische Bildung mit und für Geflüchtete“ anführen, in deren Rahmen speziell auf die Bedarfe von Geflüchteten zugeschnittene Bildungsangebote konzipiert und diskutiert wurden (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung NRW 2016).

Umgebung. Sie liegt nicht allein in der Hand der politischen Bildung, denn zu einem selbstbestimmten Leben in Deutschland gehört nicht zuletzt die Integration in den Arbeitsmarkt sowie die Erlangung eines Arbeitsplatzes und die damit verbundene finanzielle Unabhängigkeit, wofür ausreichende Sprachkenntnisse und berufliche Qualifikationen notwendig sind. Sehr wohl muss die politische Bildung aber – im Sinne von Autonomie und gesellschaftlicher Teilhabe gleichermaßen – auf ein Empowerment der Geflüchteten hinwirken dahingehend, dass diese in die Lage versetzt werden, ihre Interessen selbstständig zu vertreten und die in der neuen sprachlichen und gesellschaftlichen Umgebung fast zwangsläufig auftretenden Gefühle von Macht- und Einflusslosigkeit durch die Wahrnehmung und Nutzung ihrer Ressourcen und Gestaltungsspielräume zu überwinden. Dazu gehört nicht nur Wissen über die rechtliche und institutionelle Verfasstheit von Staat und Gesellschaft und damit über mögliche politische Einwirkungsmöglichkeiten, sondern auch darüber, wie mit den verschiedenen Formen von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus umzugehen ist, denen Geflüchtete im Rahmen ihres Integrationsprozesses zumeist ausgesetzt sind. Zuletzt muss eine migrationsbezogene politische Bildung auch Räume für die Selbstthematizierung der Geflüchteten bereitstellen, für Gespräche und Reflexionsprozesse über ihre Flucht bzw. über die Erfahrungen, die sie auf dieser gemacht haben, über die Situation in ihrer alten Heimat oder über die Möglichkeiten und Perspektiven, die ihnen ihre temporäre oder dauerhafte neue Heimat bietet. Es wird die Aufgabe einer speziell an Geflüchtete gerichteten migrationsbezogenen politischen Bildungsarbeit sein, hierfür passende Formate, Konzepte und Umsetzungsideen zu entwickeln, die der Vielgestaltigkeit und Komplexität flüchtlings- und integrationspädagogischer Erfordernisse Rechnung tragen. Als zentraler Bestandteil des bundesdeutschen Integrationsdispositivs sollte der Bereich Deutsch als Zweitsprache hierzu unbedingt seinen Teil beitragen.

## **7.5 Methodisch-didaktische Ansätze im Kontext von schulischer Werteerziehung und politischer Bildung**

Nachdem bislang vor allem die Theorieebene der Werteerziehung und politischen Bildung beleuchtet wurde, sollen im Folgenden wichtige didaktische und methodische Gesichtspunkte dieser beiden pädagogischen Bereiche expliziert werden. Dabei wird deutlich, dass in beiden Bereichen bereits ein umfassendes Reservoir an didaktischen Prinzipien und methodischen Instrumenten erarbeitet worden ist, von denen sich der politik- und kulturorientierte DaZ-Unterricht im Orientierungskurs oder auch in schulischen Zusammenhängen inspirieren lassen kann, ja die er z.T. fast eins zu eins übernehmen kann. Die im Folgenden erörterten didaktisch-methodischen Gesichtspunkte sind z.T. zwar im Rahmen spezifischer theoretischer Ansätze ausgebildet worden, und sie mögen auch im Kontext bestimmter Ansätze in größerem Maße eingesetzt werden als in anderen – grundsätzlich



aber sind sie als theorie- und konzeptübergreifende Werkzeuge wertbezogener Bildungsprozesse zu begreifen. Dies gilt im besonderen Maße für die didaktischen Konzeptualisierungen der politischen Bildung, die sich seit den Beutelsbacher Beschlüssen weitgehend im allgemeinen Konsens der Fachvertreter\*innen herausgebildet haben.

Was den Bereich der – primär schulischen – Werteerziehung betrifft, so hat Jutta Standop im Anschluss an Hartwig Schröders 1978 publizierte Studie *Werteorientierter Unterricht. Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts* im Wesentlichen fünf relevante didaktische Unterrichtsprinzipien formuliert:

(1) Das *Prinzip der Themenzentriertheit*, wonach ethisch-moralische Fragestellungen anhand spezifisch ausgewählter Thematiken betrachtet und diskutiert werden sollten. Wichtig ist hierbei die Vermittlung von themenbezogenem Sachwissen an die Lerner\*innen, die dieses Sachwissen gleichsam als Werkzeug benutzen sollen, um die der Unterrichtsthematik inhärente ethisch-moralische Fragestellung freizulegen und zu durchdenken.

(2) Das *Prinzip der Ganzheit*, das darauf verweist, dass eine erfolgreiche Wertevermittlung nicht allein auf kognitiver Ebene, sondern auch über die Einbeziehung emotionaler und affektiver Gesichtspunkte stattfindet. In gewissem Sinne ist dies eine Binsenweisheit, da die moderne Neurobiologie bereits seit längerer Zeit nachgewiesen hat (vgl. vor allem Piaget 1981; Mandl/Huber 1983), dass Kognitionsprozesse immer mit Emotionen einhergehen und sich die Bereiche von Kognition und Emotion schlechterdings nicht trennen lassen. Und da gerade normative Orientierungen immer auch an Gefühle gebunden sind, können wertbezogene Lehr- und Lernprozesse emotionale und affektive Gesichtspunkte nicht ausklammern. Aufgrund der großen Bedeutung von Gefühlen für normative Lernprozesse, so Standop,

muss daher (...) betont werden, dass die gefühlsmäßige Betroffenheit von Schülerinnen und Schülern ein Kernelement des wertorientierten Unterrichts ist. So folgen ‚Werten‘ bzw. ‚Bewerten‘ nicht nur sachlogischen Momenten bzw. gründen insbesondere auf die gefühlsmäßige Urteilsbildung. Darüber hinaus ist die Verinnerlichung von Werten bzw. die Wertebindung auf die individuelle gefühlsmäßige Anbindung angewiesen (...), um Beständigkeit und Hingabe zu erzeugen. (Standop 2005, 102f.)

Zu der Verbindung von Kognition und Emotion als Voraussetzung wertorientierten Lernens muss dem Prinzip der Ganzheit zufolge aber noch ein drittes Element hinzukommen, nämlich dass der „handelnden“ Auseinandersetzung mit wertbezogenen Problemen und Fragestellungen. Mit anderen Worten: Erst die Trias aus kognitivem Verstehen, emotionaler Involviertheit und Handeln führt zur Ausbildung einer wertebasierten Haltung, die ein auf lange Sicht zu den selbst

entwickelten moralischen Grundsätzen „konsistentes und in Relation zur jeweiligen Situation angemessenes Urteilen und Handeln“ (ebd., 103) ermöglicht.

(3) Das *Prinzip der Realitätsbezogenheit*, das die didaktische Empfehlung beinhaltet, Wertprobleme in unterrichtlichen Zusammenhängen nicht anhand abstrakter Lehrsätze, sondern möglichst in Verbindung mit konkreten und anschaulichen Inhalten zu behandeln, die im besten Falle durch einen direkten Bezug zu den Lebenswelten und Lebenslagen der Lerner\*innen gekennzeichnet sind. Denn es sind vor allem solche alltagsnahen Themenangebote, die es den Lerner\*innen ermöglichen, sich in eine konkrete Problemsituation hineinzuzusetzen und diese aus mehreren Perspektiven auszuleuchten.

(4) Das *Prinzip der Vertiefung*, das besagt, dass wertevermittelnder Unterricht „in die Tiefendimension sowohl der Gegenstände als auch der Person vordringen muss, um den Bildungsgehalt zu erschließen“ (Schröder 1978, 50) und die Lerner\*innen in ihrem innersten anzusprechen. Vertiefung meint zudem, durch eine intensive Behandlung moralischer Frage- und Problemstellungen „das Exemplarische“ (vgl. Klafki 1991) eines Gegenstandes aufzuschließen, wodurch die Fähigkeit entwickelt werden soll, im Einzelnen das Typische bzw. im Besonderen das Allgemeine zu entdecken.

(5) Das *Prinzip der Angst und Repressionsfreiheit*, durch das der Einsicht Rechnung getragen wird, dass wertebefugtes Lernen im Sinne einer nachhaltigen Übernahme selbst gewählter Werte und Normen nur in größtmöglicher Freiheit vorstatten gehen kann, da eine solche Wertübernahme letztlich auf Freiwilligkeit und persönlicher Überzeugung beruht. Hierzu gehört, den Lerner\*innen die Möglichkeit zu freier und offener Meinungsäußerung einzuräumen, ohne sie „dem Druck vorgefasster (konventioneller) Vorstellungen und Erwartungen“ (Standop 2005, 110) auszusetzen, sie zugleich aber auch auf eine argumentative Untermauerung ihrer Meinungen zu verpflichten. Dabei empfiehlt es sich, Werturteile und Gesinnungen nicht zu benoten, ja im Sinne einer möglichst freien Auseinandersetzung mit Wert- und Normorientierungen von jeglicher Form des Leistungsdrucks abzusehen, da Faktoren wie Druck, Angst, Zwang oder Repression nicht nur die Möglichkeit einer authentischen Wertübernahme oder Wertentwicklung ausschließen, sondern auch dazu beitragen können, Abwehr- und Widerstandsreflexe bei den Lerner\*innen auszulösen.

Eine erfolgreiche schulische Wertepädagogik, die diesen didaktischen Leitlinien so weit als möglich Folge leisten sollte, beruht darüber hinaus auf drei tragenden Säulen: 1. auf der *Persönlichkeit der Lehrenden*, die gewollt oder ungewollt von den Lerner\*innen als identifikatorische Bezugspunkte und „Modelle“ ethischen Handelns und Verhaltens betrachtet werden (vgl. Bandura 1974); 2. auf der *Gestaltung des Schullebens* nach bestimmten, als erstrebenswert betrachteten ethisch-moralischen Grundsätzen und Leitlinien; und 3. auf der *Unterrichtsmethode der Dilemma-Diskussion*, die bis heute das bei weitem wichtigste Vermittlungsformat schulischer

Werteerziehung darstellt, sowie anderen methodischen Ansätze, wie z.B. die Sokratische Methode das Wertequadrat oder das Wertekontinuum.<sup>39</sup>

(1) *Die Lehrenden als Modelle ethisch-moralischen Handelns und Verhaltens*: Bereits die klassischen pädagogischen Experimente von Albert Bandura in den 1960er Jahren haben gezeigt, dass Lernvorgänge, unabhängig davon, ob sie innerhalb oder außerhalb der Schule stattfinden, in hohem Maße auf der Beobachtung und Imitation von menschlichem Verhalten basieren. Dabei können völlig neue Verhaltensmuster erlernt, bestehende modifiziert oder die Realisierung bestehender Muster über die Adaption bestimmter Hinweisreize erleichtert werden. Dementsprechend ist es, wie Standop formuliert, als Lehrer\*in schlechterdings „nicht möglich, der eigenen Wirksamkeit als Beispiel zu entkommen“ (Standop 2005, 84). Lehrende werden, ob sie wollen oder nicht, von den Lerner\*innen als *role-models* wahrgenommen, zu denen man sich zustimmend oder ablehnend, identifikatorisch oder distanzierend verhalten kann. Wenn dem aber so ist und der Lehrende in seiner Rolle als orientierendes Modell eine der wichtigsten Variablen schulischer Werteerziehung darstellt, dann ist es für ihn aus pädagogischen Gründen sinnvoll, diese Rolle anzunehmen und einen reflektierten Umgang mit der eigenen Wirkung zu entwickeln. In Bezug auf die schulische Werteerziehung heißt dies, dass die Lehrenden die von ihnen vertretenen ethisch-moralischen Maßstäbe zu Richtlinien des eigenen pädagogischen Verhalten machen müssen, um für die Lerner\*innen in ihrer werterzieherischen Tätigkeit glaubwürdig zu sein. „Das Bemühen um eine verlässliche Wertorientierung im Unterricht“, so resümiert Standop, kann daher nur „gelingen, wenn Lehrerinnen und Lehrer die anzustrebenden Werte selbst innerlich anerkennen und vorzuleben in der Lage sind“ (ebd.).

(2) *Die Gestaltung des Schullebens nach ethisch-moralischen Richtlinien*: Über die persönliche Glaubwürdigkeit (und fachliche Kompetenz) der Lehrenden hinaus bedarf eine erfolgreiche Werteerziehung eines Umfeldes, in dem die angestrebten Werte gelebt und in ihrer förderlichen Wirkung für die eigene Person sowie für die anderen an der Schulgemeinschaft beteiligten Personen erfahrbar werden können. Eine Möglichkeit, ein solches wertebasiertes Umfeld zu schaffen, besteht in der Ausarbeitung eines Schulprogramms oder schulischen Leitbilds, in dem „neben einer Beschreibung der ‚Grundphilosophie‘ und der ‚grundlegenden pädagogischen Ziele einer (Einzel-)Schule‘ auch die notwendigen Aussagen über ‚die Wege, die dorthin führen, und Verfahren, die das Erreichen der Ziele überprüfen und bewerten‘, beinhalten“ (RdErl. Des MSWF NRW vom 25.6.1997 zit. n. Landesinstitut für Schule 2002, 9). Ein solches Schulprogramm wäre der privilegierte Ort für eine Verankerung eben jener ethisch-moralischen Grundprinzipien, wie sie im Rahmen

---

<sup>39</sup> Eine vollständige Aufzählung werterzieherischer Methoden wird im Rahmen dieser Studie nicht angestrebt; eine solche würde ihren Rahmen sprengen – zu umfangreich ist das methodische Arsenal schulischer Wertepädagogik inzwischen. Aus diesem Grund sollen hier lediglich einige besonders relevante und gebräuchliche Methoden in exemplarischer Absicht dargestellt werden.

der schulischen Werteerziehung als wünschenswert erscheinen, und es könnte daher als eine Art normative Basis dienen, von der aus sich konkrete konzeptionelle Maßnahmen zur demokratisch-partizipatorischen Gestaltung des Schullebens ableiten ließen.

Die Blaupause für die Erarbeitung solcher wertebasierten Schulprogramme ist der in den 1980er Jahren entwickelte Ansatz der *Just Community* („Gerechte Gemeinschaft“) von Lawrence Kohlberg, in dem es darum geht, wertebezogene Lernprozesse von Schüler\*innen nicht mehr auf die Sphäre des Klassenraums und des Unterrichtsgesprächs zu beschränken, sondern diese über die Einbeziehung realer schulischer Fragen, Probleme und Konflikte zu fördern (vgl. Kohlberg 1987). Diesem Ansatz liegt die Einsicht zugrunde, dass rein unterrichtliche und kognitive Lernprozesse relativ schnell an Grenzen stoßen, wenn sie nicht auf außerunterrichtliche Praxisfelder übertragen und in konkrete Handlungen übersetzt werden. In diesem Sinne zielt Kohlbergs Konzept darauf, über Formen demokratischer Partizipation und Mitbestimmung in schulischen Angelegenheiten bei den Lernenden nicht nur moralische Urteilskompetenzen, sondern auch entsprechende Handlungs- und Verhaltensweisen auszubilden und auf diese Weise die Demokratisierung der Institution Schule sowie ihre Um- und Neugestaltung nach normativen Prinzipien, auf die sich die beteiligten Personen im Rahmen von wertorientierten Diskussions- und Aushandlungsprozessen gemeinsam verständigt haben, voranzutreiben. Kohlberg selbst hat die Motive und Zielsetzungen, die dem *Just Community*-Konzept zugrunde liegen, folgendermaßen beschrieben:

Wir gingen davon aus, dass Moralerziehung am besten in einem System partizipatorischer Demokratie vor sich geht: eine Person – eine Stimme, ob Schüler oder Lehrer. (...) In einer demokratischen Schule treten die Lehrer durchaus für bestimmte Standpunkte ein; sie indoktrinieren aber nicht oder verkünden Werte auf der Grundlage ihrer Autorität als Lehrer. Ihre Auffassungen setzen sich nur dann durch, wenn sie – was üblicherweise der Fall ist – die Summe der höheren Stufen und der Vernunft repräsentieren. Unsere Präferenz für Demokratie hat auch psychologische Hintergründe. Mit der Idee der sich im demokratischen Prozess ausdrückenden Fairness eng verbunden ist die Idee der Verantwortlichkeit. Um sich gerecht zu verhalten, müssen die Schüler nicht nur über Fairness nachdenken, sondern sie müssen verantwortliche Handlungsschritte in Richtung der Gerechtigkeit unternehmen. Die Verantwortung dafür Regeln aufzustellen und ihnen Geltung zu verschaffen, bewirkt echte Verantwortlichkeit, die mehr ist als das Nachvollziehen der Blickwinkel von anderen – aber bereits dieser Rollenübernahmeprozess ist wesentlich für das Wachstum eines Sinns für Fairness. Wir nennen unseren Ansatz den Ansatz der ‚Gerechten Gemeinschaft‘ (*just community*), weil er den Akzent nicht nur auf Demokratie und Fairness legt, sondern auch auf das Gefühl der Für-

sorge füreinander und auf den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein, die stolz auf sich sein will – wir sprechen zusammenfassend von einem Gemeinschaftssinn. (Kohlberg 1987, 39f.)

Kohlbergs *Just Community*-Konzept, für das die enge Verbindung von Demokratie und Moralentwicklung von zentraler Bedeutung ist, ist maßgeblich von John Deweys Theorie demokratischer Erziehung inspiriert, wonach Kinder und Heranwachsende im Interesse der Ausbildung eines moralischen Bewusstseins so früh wie möglich demokratische Lebens- und Interaktionsformen kennenlernen sollten. Im Rahmen dieser Erziehungstheorie hatte Dewey bereits Ideen dafür entwickelt, wie demokratische Methoden in den Schulunterricht eingeführt werden könnten und wie die Schule als pädagogische Institution demokratisch reorganisiert werden könnte. Deweys Überlegungen in diese Richtung, dies ist bereits deutlich geworden, haben aber nicht nur Kohlbergs Ansatz beeinflusst, sie stehen auch im Hintergrund aktueller demokratiepädagogischer Tendenzen, wie sie sich in den Entwürfen von Peter Fauser oder Gerhard Himmelmann konkretisieren. Insbesondere Himmelmann setzt im Rahmen seines Konzepts des ‚Demokratie-Lernens‘ ja ebenfalls auf eine Demokratisierung der Schule, die sich z.B. in der Form regelmäßiger Versammlungen auf den verschiedenen schulischen Ebenen ausdrückt oder im Modus der schulischen Entscheidungsprozesse, in deren Rahmen die Rechte, Interessen und Meinungen aller Beteiligten gleichermaßen berücksichtigt werden sollen. Bedenkt man diese Gemeinsamkeiten in den Ansätzen von Kohlberg und Himmelmann, dann geht man nicht fehl, wenn man in Deweys Theorie ein Schlüsselkonzept sowohl der Werteerziehung als auch der politischen Bildung betrachtet, insofern beide eigentlich unabhängig voneinander bestehenden pädagogischen Bereiche sich gleichermaßen auf die Demokratie als Grundprinzip politischer und ethisch-moralischer Entwicklung und Erziehung beziehen.

(3) *Unterrichtsbezogene Methoden der Werteerziehung*: Es gibt vielfältige methodische Ansätze der schulischen Wertepädagogik; wenigstens vier der wichtigsten sollen hier kurz vorgestellt werden:

(3.1) *Dilemma-Diskussion*: Die bekannteste und am weitesten verbreitete Methode der Werteerziehung, die im Übrigen nicht nur in schulischen, sondern durchaus auch in erwachsenenpädagogischen Zusammenhängen angewandt wird, ist der von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg erstmals konzeptualisierte (vgl. Blatt/Kohlberg 1975) und dann vor allem von Georg Lind weiterentwickelte Ansatz der Dilemma-Diskussion (vgl. Lind 2009). Bei diesem Ansatz geht es darum, innerhalb des werteorientierten Unterrichts eine Situation zur Diskussion zu stellen, in der mindestens zwei moralische Prinzipien miteinander in Konflikt geraten, indem sie den Handelnden vor die Wahl zwischen zwei entgegengesetzten, in moralischer Hinsicht jeweils problematischen Handlungsoptionen stellt. Als Beispiele wären etwa das sogenannte ‚Richter Steinberg-Dilemma‘ zu nennen, das die Frage aufwirft, ob es zulässig ist, einen Verdächtigen zu foltern, um einen Terrorakt

größeren Ausmaßes zu verhindern, oder das in Ferdinand von Schirachs Stück *Terror* durchgespielte Dilemma eines Kampffjet-Piloten, der vor der Frage steht, ob er ein von Terroristen entführtes, auf die vollbesetzte Münchner-Allianz-Arena zusteuerns Passagierflugzeug abschießen soll oder nicht (vgl. von Schirach 2015). Solche, aber natürlich auch andere, näher an der Lebensrealität der Lernenden befindliche Dilemma-Situationen werden im Rahmen der Dilemma-Diskussionsmethode innerhalb unterschiedlicher Lernarrangements und nach Maßgabe festgelegter Verfahrensschritte diskutiert, wobei es vor allem um die Einschätzung, Abwägung und Kontextualisierung wertorientierter Argumente und Argumentationsweisen geht.

(3.2) *Sokratische Methode*: Eine andere Verfahrensweise, wertbezogene Lern- und Erkenntnisprozesse zu initiieren, ist die von Leonard Nelson bereits in den 1920er Jahren entwickelte Sokratische Methode (vgl. Nelson 1929; Heckmann 1981, Krohn/Neißer/Walter 2000; 1999). Angeregt von der mæutischen Technik der platonischen Dialoge geht es in ihrem Rahmen darum, ein gemeinsames Gespräch über Werte, Prinzipien und Überzeugungen zu stiften, indem ein allgemeiner Begriff oder Inhalt thematisiert und nach einem regelgeleiteten Verfahren auf seine ethisch-moralischen Voraussetzungen, Inhärenzen und Implikationen hin befragt wird. Im Zentrum des Sokratischen Gesprächs steht dabei „die Aufdeckung von falschen Urteilen und Scheinklarheiten durch das systematische In-Zweifel-Ziehen von bestehenden Gewissheiten, bis kein plausibler Einwand gegen bestehende Hypothesen mehr möglich erscheint“ (Popp 2001). Dabei werden in immer neuen Anläufen überprüfende Fragen formuliert, die die Funktion haben, die Werte und normativen Überzeugungen, die den Sichtweisen der Diskussions Teilnehmer\*innen zugrunde liegen, ans Licht zu heben und hinsichtlich ihrer Geltungskraft zu reflektieren. Der Ausgang eines solchen Sokratischen Gesprächs, das sich idealiter auf einen Konsens der Auffassungen im Hinblick auf den diskutierten Inhalt zubewegt, ist dabei prinzipiell offen und soll auch von der Gesprächsleitung offengehalten werden.

(3.3) *Werte- und Entwicklungsquadrat*: Zu den häufig benutzten Mitteln im Rahmen wertorientierter Erziehung und Bildung gehört weiterhin das sogenannte Wertequadrat, das Paul Helwig und in dessen Fortführung Friedemann Schultz von Thun in Anknüpfung an die aristotelische Tugendlehre entwickelt haben (vgl. Helwig 1967; Schultz von Thun 2010). Die Ausgangsidee des Wertequadrats besteht in dem schon in der *Nikomachischen Ethik* beschriebenen Umstand, dass Tugend eine Sache des rechten Maßes ist und dementsprechend in der Mitte zwischen zwei extremen normativen Positionen zu finden ist. Mit dem Wertequadrat lässt sich dementsprechend verbildlichen, dass jeder positive Wert einen positiven Gegenwert besitzt (auf der oberen Ebene des Quadrats angeordnet) und dass beide positiven Werte jeweils übertrieben und sich ins Negative verkehren können (auf der unteren Ebene des Wertequadrats angeordnet). Nimmt man als Beispiel den positiven Wert der Tapferkeit, so lässt sich als dessen Gegenwert die Vorsicht

bestimmen; die negative Übertreibung der Tapferkeit hingegen ist die Tollkühnheit, die der Vorsicht die Feigheit. Das Wertequadrat, das etwa zur Analyse von Konfliktsituationen, zur Werteklä rung oder zur Auseinandersetzung mit eigenen Wertorientierungen verwendet werden kann, zeigt, dass Werte nicht absolut gesetzt werden können, sondern immer in einem Spannungsverhältnis zu anderen Werten stehen. Werteorientiertes Verhalten ist demzufolge nicht zuletzt eine Sache der richtigen Balance zwischen zwei komplementären Werten, wobei diese sich nicht dauerhaft fixieren lässt, sondern je nach Situation neu justiert werden muss.

(3.4) *Wertekontinuum*: Zu einer solchen normativen Justierungsarbeit lädt die Auseinandersetzung mit dem „Wertkontinuum“ (vgl. Raths/Harmin/Simon 1976) ein, in dessen Rahmen die Lernenden mit zwei extremen, entgegengesetzten Meinungen zu einer bestimmten Problemsituation konfrontiert und aufgefordert werden, die aus diesen Meinungen hervorgehenden Handlungsoptionen zu ermitteln. Auf dieser Basis werden Positionen erarbeitet, die zwischen diesen eine Art Kontinuum aufspannenden Extremen liegen und die von den Lernenden in eine Stufen- und Rangfolge gebracht werden sollen. „Das Wertkontinuum ist unter anderem dabei behilflich, das in Sackgassen führende Entweder-oder-Denken zu überwinden und umstrittene Themen differenzierter zu behandeln“ (Standop 2005, 111), indem eine Vielzahl von Positionen zu ein und derselben Streitfrage entwickelt wird.

Im Folgenden sollen die wichtigsten didaktischen Prinzipien und methodischen Instrumente der politischen Bildung betrachtet werden. Dabei ist zu betonen, dass sich Ansätze schulischer Werteerziehung und schulischer und/oder jugend- und erwachsenenpädagogischer politischer Bildung vielfach überschneiden und sich z.T. auf dieselben didaktischen und methodischen Kontexte beziehen. Eine trennscharfe Separierung beider Bereiche ist daher nicht möglich; vielmehr gehen sie inzwischen vielfach ineinander über, etwa indem sie gleichermaßen erlebnispädagogische und projektbezogene, theatrale oder spielerische Arbeits- und Übungsformen einsetzen oder gleichermaßen an friedenspädagogische und konfliktpräventive Konzeptzusammenhänge anschließen.

Auf dem Feld der politischen Bildung hat sich seit den 1970er Jahren, vor allem im Anschluss an die im Rahmen des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ aufgestellten drei Hauptprinzipien politischer Didaktik – dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot und dem oftmals nur als Ergänzung betrachteten Gebot der Interessenorientierung – eine Reihe weiterer didaktischer Prinzipien herausgebildet, die sich z.T. unmittelbar aus den genannten Hauptprinzipien ableiten lassen. Die Hauptprinzipien ebenso wie die von ihnen abgeleiteten oder auch unabhängig von ihnen entwickelten Unterprinzipien haben die Funktion, „die allgemeinen Ziele der politischen Bildung, die in Kurzform auf den Nenner der Herausbildung mündiger Staatsbürger gebracht werden können“, zu operationalisieren, d.h. „sie bilden [als themenübergreifende Handlungsempfehlungen] den Maßstab und die

Referenzebene bei der Erstellung und Durchführung einer Lehreinheit der politischen Bildung“ (Müller 2006). Dabei versteht es sich, dass sich die Prinzipien z.T. überschneiden und dass je nach Thema und Unterrichtsziel unterschiedliche Prinzipien im Vordergrund stehen; in jedem Falle müssen aber unabhängig von der verfolgten Themenstellung Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot Beachtung finden. Folgende Prinzipien bilden den didaktischen Bezugsrahmen politischer Bildung:

(1) Das Prinzip der *Wissenschaftsorientierung*: Politische Bildung bedarf einer engen Verknüpfung mit ihrer Hauptbezugswissenschaft, der Politikwissenschaft, aber auch mit möglichen anderen Bezugswissenschaften, wie etwa der Soziologie oder der Ökonomie. Dies bedeutet, dass die in der jeweiligen politischen Lerneinheit vermittelten Wissensbestände „aus wissenschaftlicher Sicht der Fragestellung angemessen [sind], dass also beispielsweise keine als widerlegt geltenden Tatsachenbehauptungen verbreitet, dass wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Theorien zutreffend dargestellt, Fachbegriffe richtig gebraucht“, kurz, dass die in politischen Bildungskontexten zu vermittelnden Lerninhalte und Lernmethoden unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten „verantwortbar sind“ (Sander 2009b, 5).

(2) Das Prinzip der *Teilnehmerorientierung*: Politische Bildung muss ihre Lerngegenstände um ihrer Wirksamkeit willen so auswählen und strukturieren, dass sie ihre Adressat\*innen nicht als Objekte des Belehrens missversteht, sondern sie als Subjekte und dementsprechend als Hauptverantwortliche für ihre eigenen Lernprozesse ernst nimmt. In dieser Perspektive muss sie an die Lebenserfahrungen und Lerninteressen der Lernenden anknüpfen und darauf achten, dass die zu vermittelnden Inhalte an deren Vorwissen und Voreinstellungen anschließbar sind. Dementsprechend sollte „[w]o immer möglich und sinnvoll (...) eine Beteiligung der Adressaten an der Planung von Lernangeboten angestrebt und sollten im Verlauf von Lernvorhaben Möglichkeiten der Rückmeldung durch Lernende mit Konsequenzen für eine eventuelle Korrektur von Planungen ermöglicht werden (ebd., 2).

(3) Das Prinzip der *Problemorientierung*: Politische Bildung soll von realen, als lebendig empfundenen Problemen ausgehen und dementsprechend vornehmlich solche Fähigkeiten und Wissensbestände vermitteln, die zur Bearbeitung der entsprechenden Probleme notwendig sind. In diesem Sinne hat der Aufbau von Problemlösungskompetenz im Kontext politischer Bildung Vorrang vor der Akkumulation von Wissen.

(4) Das Prinzip der *Exemplarität*: Politische Bildung kann aufgrund der schieren Zunahme von wissenschaftlich erarbeitetem Wissen keine umfassende fachlich-systematische Orientierung mehr bieten. Aus diesem Grund können die Lerninhalte der politischen Bildung gar nicht anders als exemplarisch strukturiert zu sein, d.h. sie müssen an einem typischen Beispiel erarbeitet werden, „an dessen Analyse Wissen und Erkenntnisse erworben werden können, die auf eine Vielzahl anderer,



ähnlich gelagerter Fragestellungen im Sinn von Transferlernen übertragbar sind“ (ebd., 3). Exemplarisches Lernen ist somit einerseits eine Form der Reduktion von Komplexität, andererseits stellt es jedoch die unabdingbare Voraussetzung dar für das Erkennen von allgemeineren Strukturen und Zusammenhängen und damit für einen reflexiven Umgang mit Komplexität.

(5) Das Prinzip der *Aktualität*: Politische Bildung muss aktuelle, gegenwartsbezogene Themen, Probleme und Fragestellungen aufgreifen, wenn sie die Teilnehmer\*innen zur Mitarbeit in den jeweiligen Lernkontexten motivieren will. Die Aktualität behandelte Lerngegenstände ist dabei auch einer der wichtigsten Gradmesser für deren Relevanz.

(6) Das Prinzip der *Handlungsorientierung*: Politische Bildung soll ihre Lerngegenstände in einer Art und Weise präsentieren, die zu Selbsttätigkeit und einer aktiv handelnden Auseinandersetzung mit ihnen anregt. Damit grenzt sich die Politikdidaktik explizit von der traditionellen Form des lehrerzentrierten Frontalunterrichts ab, der die Lernenden vor allem auf eine rezeptive Rolle festlegt, und verfolgt demgegenüber das Ziel, kognitives, affektives und psychomotorisch-handlungsbezogenes Lernen zu verbinden und in ein ausgewogenes, ganzheitliches Verhältnis zueinander zu bringen, womit sie nicht zuletzt den Einsichten von Hirnforschung und Wissenspsychologie Rechnung trägt, denen zufolge Lernprozesse dann besonders wirkungsvoll sind, wenn sie handlungsunterstützt sind. Abgesehen davon dient die Handlungsorientierung politischer Didaktik auch dem „Einüben eines individuellen Handlungsrepertoires für die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung“ (Ackermann 1994, 148). In diesem Sinne ist sie die Voraussetzung für eines der Kernziele politischer Bildung, nämlich für die Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit, die selbst primär als Handlungspraxis verstanden wird und dementsprechend auch als solche eingeübt werden muss. Es ist offensichtlich, dass das politikdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung nahezu deckungsgleich mit dem werterzieherischen Prinzip der Ganzheit ist; in letzterem wird jedoch das Moment der Affektivität normativer Lernprozesse etwas stärker betont als in ersterem.

Der Begriff der Handlungsorientierung wird im Rahmen der politischen Bildung sehr weit gefasst, insofern er im Grunde das gesamte Spektrum von Unterrichtsmethoden als handlungsorientiert bezeichnet, in denen die Lernenden – über Frontalunterricht, Lehrervortrag und Diskussionsprozesse hinaus – aktiv tätig werden: vom Ausfüllen eines Fragebogens über die Produktion eines Radiobeitrags bis hin zu einer Studienreise. Nach Heinz Klippert lassen sich die handlungsbezogenen Methoden des politikdidaktischen Unterrichts in drei Bereiche einteilen: erstens in den Bereich des realen Handelns, zweitens in den des simulativen Handelns und drittens in den des produktiven Gestaltens (Klippert 1991):

(6.1) *Methoden des realen Handelns*: Reales Handeln im Kontext politischer Bildung bedeutet, dass politische Lernprozesse über die direkte Auseinandersetzung

mit der politischen und sozialen Wirklichkeit initiiert werden, indem die Lernenden diese beobachten und/oder in gesteuerter und kontrollierter Form in ihr agieren. Zu den häufig angewandten Methoden im Bereich des realen Handelns gehören z.B. Praktika, Expertenbefragungen und Straßeninterviews, die nicht nur direkte Einblicke in politische und soziale Realitäten ermöglichen, sondern über ihre Vorbereitung und Durchführung auch planerische und kommunikative Kompetenzen fördern. Ähnliches gilt für Exkursionen oder Studienreisen, wie etwa den Besuch des Bundestags, oder für Projekte und größere Projektinitiativen, wie etwa für das sogenannte „Service-Learning“ oder „Lernen durch Engagement (LdE)“, – einem demokratiepädagogischen Ansatz, in dessen Rahmen sich die Lernenden unmittelbar zivilgesellschaftlich engagieren, sei es in einem Altenheim, einem Integrationsprojekt oder beispielsweise in einer Denkmalsinitiative, um „zu erfahren, was es bedeutet, in einer demokratischen Gesellschaft aktiv zu handeln und die eigene Lebenswelt mitzugestalten“ (Magnus/Sliwka 2014). Realitätsbezogene Lernformen handlungsorientierter politischer Bildung können sich aber auch unmittelbar auf die Bildungsinstitution beziehen, an der die politischen Lern- und Bildungsprozesse stattfinden: etwa in Form der Wahl eines oder mehrerer Interessenvertreter\*innen der Lernenden (z.B. einer Schülersprecher\*in in einer Schule), in der Produktion einer Zeitung oder nicht zuletzt durch die Teilhabe an der Unterrichtsplanung und -gestaltung.

(6.2) *Methoden des simulativen Handelns*: Simulatives Handeln konfrontiert Lernende nicht direkt mit der politischen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Realität, sondern fingiert diese gleichsam in komplexitätsreduzierten Als-ob-Szenarien, über die vor allem strukturelle Lernprozesse angeregt werden sollen. Simulatives Handeln vollzieht sich dementsprechend in erster Linie über spielerische und theatrale Modelle, etwa in Form von Plan-, Rollen-, Entscheidungs- oder Konferenzspielen. Weitere Möglichkeiten sind Pro- und Contra-Debatten, die Simulation von politischen Anhörungen, Tribunalen oder Runden Tischen oder die Einrichtung von Zukunftswerkstätten, in denen eine Lerngruppe Lösungsvorschläge oder Umsetzungsstrategien zu einer politischen Problemstellung erarbeitet. Grundsätzlich ist dabei anzumerken, dass simulative Formen der politischen Interaktion in besonderer Weise geeignet sind, die Interessenbedingtheit politischer Positionen zu verdeutlichen und Modelle und Strategien demokratisch gewaltfreier Konfliktlösung einzuüben.

(6.3) *Methoden des produktiven Gestaltens*: Mit der Handlungsorientierung geht insofern eine Orientierung auf Arbeitsergebnisse und Produkte einher, als das Ziel der vom Politikunterricht initiierten Handlungsprozesse in den meisten Fällen darin besteht, ein Produkt zu erstellen. Dies gilt selbst dann, wenn das Resultat handlungsbezogener Lernformen zunächst nicht produkt-, sondern eher prozessorientiert ist wie bei den Formen des simulativen Handelns, in deren Rahmen es sich ebenfalls empfiehlt, die jeweiligen Lehr- und Lernarrangements, die verschiedenen Arbeits- und Übungsschritte sowie die Lernprozesse der Teilnehmer\*innen

zu dokumentieren. Die Palette möglicher Produkte handlungsorientierter Unterrichtsformen ist breit: Sie reicht von visuellen Gestaltungen wie Schaubildern, Postern, Ausstellungen über textuelle Formen wie Referate, Berichte, Flugblätter, Wandzeitungen oder Reportagen bis hin zu elektronischen Anwendungen wie Hörspielen, Filmen, Power-Point-Präsentationen oder der Erstellung von Websites. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Lernenden mit ihren selbstständig erarbeiteten Produkten nicht in erster Linie ihre ästhetisch-gestalterischen Fähigkeiten beweisen sollen – deren Ausbildung fällt eher in den Bereich künstlerischer Bildung – als vielmehr ihr politisches Verständnis (vgl. Breit 1998, 108).

Es erübrigt sich zu sagen, dass grundsätzlich alle Methoden der politischen Bildung, die ja in vielen Fällen ohnehin fachdidaktische Begrenzungen überschreiten, auch im Rahmen der politisch-kulturellen Bildung des Faches Deutsch als Zweitsprache und damit auch innerhalb der Orientierungskurse verwendet werden können. Dass dies noch immer zu wenig geschieht, hat primär mit dem engen Zeitkorsett zu tun, in das die Orientierungskurse eingespannt sind bzw. es liegt in der Tatsache begründet, dass das Orientierungskurs-Curriculum für handlungsorientierte Lern- und Arbeitsformen nur geringe Freiräume vorsieht, denn trotz der Erhöhung der Stundenzahl der Orientierungskurse auf 100 hat die Vermittlung von Wissensbeständen Priorität.

Auch was die didaktischen Prinzipien betrifft, orientiert sich das Orientierungskurs-Curriculum weitgehend an den beschriebenen Prinzipien der politischen Bildung, wobei in der aktuellen Version des Curriculums von 2017 auch erstmals die drei Prinzipien des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ als Leitlinien für den Unterricht aufgeführt werden. Zu den Prinzipien Teilnehmerorientierung und Handlungsorientierung, die für den Bereich der politischen Bildung wesentlich sind, kommen im Orientierungskurs-Curriculum noch das Prinzip der „multiperspektivischen Themenaufbereitung“, das tendenziell mit dem Kontroversitätsgebot der politischen Bildung korreliert, sowie als weitere Prinzipien: die Empfehlung zur „Verwendung erwachsenengerechter Unterrichtsformen“, zum „Einsatz wechselnder Sozialformen“ und „vielfältiger Methoden“, zur „Förderung selbstständigen Lernens“ sowie zur „Elementarisierung“, wonach „[k]omplexe Inhalte und Zusammenhänge (...) auf ihren wesentlichen Kern begrenzt werden [sollen]“ (Curriculum 2017, 16f.).



## **8 Konstruktivistische Pädagogik und Integration. Das Konzept des kulturbezogenen Deutungslernens im Kontext von Deutsch als Zweitsprache**

Sieht man von den Ansätzen der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens ab, die nicht zuletzt auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen wie Rollendistanz, Empathiefähigkeit oder Toleranz gegenüber fremden Kulturen zielen, so fehlt den bislang im landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache ausgearbeiteten lerntheoretischen Konzeptualisierungen weitgehend eine explizit normative Perspektive. Dies gilt nicht nur für kognitive und kommunikative Ansätze, die primär auf Wissenserwerb bzw. auf pragmatische Handlungskompetenz ausgerichtet sind, sondern auch für die gegenwärtig dominierende Theorie kulturellen Lernens im DaF-Bereich: für das gleichermaßen wissenssoziologisch wie konstruktivistisch fundierte, erstmals in der einflussreichen Studie *Kultur als Hypertext* (2004) in großem Maßstab entwickelte Konzept des kulturellen Deutungs- oder Diskurslernens von Claus Altmayer. In einer dezidierten Kritik an den theoretischen Voraussetzungen des Interkulturalitätsparadigmas nimmt Altmayer in diesem Buch sowie in einer Reihe weiterer Artikel von der zwar nicht in direkt politischer, nichtsdestoweniger aber in kulturell-attitudinaler Hinsicht normativen Ori-

entierung interkultureller Didaktik Abstand und führt kulturbezogene Lehr- und Lernprozesse primär auf ihre kognitive, oder wie Altmayer formuliert: diskursive Dimension zurück. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wenn ja inwiefern Altmayers Ansatz des kulturbezogenen Deutungslernens für das Fach Deutsch als Zweitsprache bzw. für den in seinem Rahmen zu entwickelnden Bereich einer dezidiert normativ orientierten politisch-kulturellen Bildung anschlussfähig ist. Um in dieser Frage eine größere Klarheit zu gewinnen, soll im Folgenden Altmayers explizit auf den Bereich von Deutsch als Fremdsprache bezogene Theorie des kulturbezogenen Lernens in kurzer Form umrissen und daran anschließend gezeigt werden, wo unabweisbare Divergenzen zwischen dieser Theorie und einem noch zu entwickelnden Konzept politisch-kulturellen Lernens im Fach Deutsch als Zweitsprache bestehen.<sup>40</sup>

Altmayers Begriff des kulturbezogenen Lernens, der eng mit seinem Konzept kultureller Deutungsmuster verknüpft ist und dieses Konzept gleichsam lerntheoretisch ausbaut, stammt ursprünglich nicht aus fremdsprachenwissenschaftlichen Diskussions- und Forschungszusammenhängen; im Hintergrund steht vielmehr ein sozialpsychologischer Ansatz der deutschen Erwachsenenpädagogik, nämlich das Modell des Deutungslernens, das im Zuge der konstruktivistischen Wende der deutschen Bildungswissenschaften in den 1990er und 2000er Jahren vor allem von Ingeborg Schüßler, Rolf Arnold und Horst Siebert erarbeitet und empirisch erprobt wurde (vgl. Schüßler 2000; Arnold/Siebert 2006). Nach diesem lerntheoretischen Modell findet jedwede Form der menschlichen Weltaneignung und damit auch die Prozesse des menschlichen Lernens prinzipiell im Modus der Deutung statt. Mit anderen Worten: Menschen stellen das, was sie in der Welt vorfinden ebenso wie das, was sie als Sprechende und Handelnde selbst in die Welt setzen, mit Sinn und Bedeutung aus. Solche Bedeutungszuschreibungen vollziehen sich jedoch nicht voraussetzungslos im Sinne reiner schöpferischer Akte aus dem Nichts; sie finden vielmehr auf dem Boden bereits vorhandener Wissensstrukturen statt und damit über die Aktualisierung von Deutungsmustern, die als Kondensationen vorgängiger Kollektiverfahrungen im Prozess der Sozialisation erworben werden und der individuellen Weltwahrnehmung und Weltdeutung als Wahrnehmungs- und Deutungsraaster zugrunde liegen. Lernprozesse bauen demnach immer auf bereits vorhandenen Deutungsmustern auf, weshalb Schüßler statt von Deutungslernen oft auch von deutungsmusteranknüpfendem Lernen spricht. Dementsprechend klammert das Modell des Deutungslernens bereits vorhandene Deutungsmuster nicht aus, sondern lässt sie bewusst zur Entfaltung kommen, indem die Lernenden ihre Erfahrungen, Sichtweisen und Positionen in den Lernprozess einbringen können, ohne dass diese vor dem Hintergrund des neuen Deutungswissens entwertet werden. Zugleich zielt der Ansatz des Deu-

---

<sup>40</sup> Vgl. zu den folgenden Ausführungen über den Ansatz des Deutungslernens in der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik und in seiner fremdsprachenbezogenen Reformulierung Altmayer 2008; sowie Fornoff 2015; 2016a; 2016b.

tungslernens jedoch auch darauf, die gewachsenen Deutungsmuster der Subjekte durch Techniken und Momente der „Perturbation“ (Humberto Maturana), Irritation und Erschütterung, d.h. durch die Konfrontation der Lernenden mit unvertrauten Situationen oder Sachlagen in Frage zu stellen und durch die Bereitstellung von neuen Deutungsangeboten zu erweitern und/oder zu transformieren. In diesem Sinne lässt sich Deutungslernen als ein Prozess des Reframing definieren, der Schüßler zufolge darin besteht, „den begrifflichen oder gefühlsmäßigen Rahmen, in dem eine Sachlage erlebt und beurteilt wird, durch einen anderen zu ersetzen, der den Gegebenheiten der Situation ebenso gut oder sogar besser gerecht wird und dadurch ihre Gesamtbedeutung ändert“ (Schüßler 2000, 191). Ein solches Reframing ist jedoch ein schwieriger, von vielfältigen Möglichkeiten des Scheiterns bedrohter Vorgang, da Wissensstrukturen und Deutungsmuster in den meisten Fällen eng mit der Identität der Subjekte verknüpft sind und sie deshalb eine gewisse „Trägheit“ und Transformationsresistenz aufweisen (vgl. Ciompi 1997, 110). Lernen im Sinne von Erweiterung, Veränderung und Reorganisation kultureller Deutungsmuster vollzieht sich demnach nur, wenn die Lerner\*innen die Erfahrung der Inadäquatheit und Dysfunktionalität ihrer Deutungsmuster machen, sie also Erfahrungen ausgesetzt sind, in denen diese versagen und „genau das nicht leisten, was Deutungsmuster leisten sollen, nämlich Vertrautheit herzustellen und Handlungsorientierung zu leisten“ (Altmayer 2008, 36). Zu betonen ist dabei, dass die Erfahrung der Unzweckmäßigkeit etablierter Deutungsmuster keineswegs zu Lernprozessen führen muss, sie kann auch den gegenteiligen Effekt haben und zu Lernwiderständen und Abwehrreflexen führen, also dazu, dass Lerner\*innen in Furcht vor einer Entkräftung und Entwertung ihrer Deutungsmuster nur umso stärker an diesen festhalten. Siegfried J. Schmidt hat vor diesem Hintergrund sicherlich recht, wenn er (Deutungs-)Lernen als einen grundsätzlich „destabilisierenden Vorgang“, ja als „eine Konfliktszenierung“ (Schmidt 2003, 48) kennzeichnet, deren Ausgang grundsätzlich offen ist.

Im Kontext seiner Überlegungen zum kulturbezogenen Lernen hat Altmayer das konstruktivistisch-erwachsenenpädagogische Modell des Deutungslernens aufgegriffen und auf den Bereich des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache übertragen. Auf dieser Referenzebene lässt sich Deutungslernen als ein relationaler Prozess verstehen, der sich im Spannungsfeld von vertrauten und unvertrauten, eigenen und fremden bzw. „eigenkulturellen“ und „fremdkulturellen“ Deutungsmustern bewegt und idealtypisch als Integration bislang unvertrauter (fremdkultureller) Deutungsmuster in das System vertrauter (eigenkultureller) Deutungsmuster definiert werden kann. Darüber hinaus begreift Altmayer, entsprechend seiner Auffassung, wonach das übergeordnete Ziel des Landeskundeunterrichts darin bestehe, die Lerner\*innen zur „Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen“ (Altmayer 2006, 54) zu befähigen, kulturbezogenes Deutungslernen nicht in erster Linie als Resultat einer Auseinandersetzung mit Situationen oder Sachlagen, sondern mit „Texten“ in der weitesten Bedeutung des Wortes“ (Altmayer 2004, 165) als pri-

märe und für den kulturdidaktischen Prozess daher besonders geeignete Speichermedien kollektiven Wissens. In diesem Sinne besteht die Hauptaufgabe des fremdsprachlichen Deutungslernens in der textuell vermittelten Ausbildung einer kulturbezogenen – oder wie man auch sagen könnte: fremdkulturbezogenen – Deutungs- oder Diskurskompetenz, die Altmayer in seinem 2006 publizierten Aufsatz „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde“ wie folgt bestimmt hat:

Vom ‚kulturellen Lernen‘ soll dann die Rede sein, wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können. (Altmayer 2006, 55)

Abgesehen davon, dass ebenfalls zu berücksichtigende pragmatische bzw. praxeologische Aspekte landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Lernens im Rahmen dieser Definition keine Erwähnung finden, ist hier entscheidend, dass es beim kulturbezogenen Lernen nach Altmayer zwar um die Aneignung der vermittelten Deutungsmuster im Sinne ihrer Kenntnis und Bewertung geht, dass aber von den Lernenden keineswegs eine Zustimmung zu diesen Mustern erwartet wird. Vielmehr können die erlernten Deutungsmuster auch nicht akzeptiert und zurückgewiesen werden, oder es kann zur Bildung gänzlich neuer Deutungsmuster kommen, wobei jedoch zweierlei zu beachten ist: erstens dass den vermittelten Deutungsmustern ein angemessener kultureller Sinn zugeschrieben werden kann und zweitens dass die Ablehnung der vermittelten Deutungsmuster auf einer argumentativen Grundlage erfolgen muss. Erst wenn diese zwei Bedingungen erfüllt sind (wobei die Angemessenheit von Sinnzuschreibungen natürlich auch intrakulturell nicht selten kontrovers betrachtet wird), kann, zumindest nach Altmayer, von einem erfolgreichen kulturbezogenen Lernen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache gesprochen werden.

An diesem Punkt, nämlich der Frage, in welcher Art und Weise unvertraute kulturelle Deutungsmuster angeeignet werden, scheinen die Zielsetzungen des kulturellen Lernens im Fach Deutsch als Fremdsprache und dem – noch nicht präziser konturierten – kulturellen Lernen im Fach Deutsch als Zweitsprache auseinanderzutreten. Denn während im DaF-Bereich kulturbezogenes Deutungswissen und kulturbezogene Deutungskompetenzen nur im Sinne ihrer Kenntnis und davon ausgehend ihrer möglichen Nutzung in inter- und transkulturellen Kommunikations- und Austauschprozessen angeeignet werden müssen, ihr Erwerb also zunächst einmal zu nichts verpflichtet, richtet sich das kulturbezogene Lernen im DaZ-Bereich insgesamt auf ein viel weiter gehendes Ziel: nämlich auf die Integra-



tion der Lernenden in die deutsche Gesellschaft und damit auf einen Vorgang, der zwar auch wissensbasiert ist und Deutungskompetenzen verlangt, zugleich aber mit der Anerkennung von Werten und der Übernahme von Pflichten verbunden ist. Eine integrationsbezogene Kulturdidaktik kann sich folglich nicht auf die Ausbildung von diskursiven Fähigkeiten im Sinne Altmayers beschränken; sie muss vielmehr auch normative Lernprozesse zu initiieren suchen, wobei diese sich von rein diskursiven Formen des Lernens insofern unterscheiden, als die in ihrem Rahmen vermittelten kulturellen Sinn- und Wertorientierungen – mit Altmayer ließe sich von dezidiert wertbezogenen, sogenannten „axiologischen Deutungsmustern“<sup>41</sup> sprechen – in gewissen Grenzen zustimmungspflichtig sind und von den Lernenden eben nicht einfach zurückgewiesen werden können.<sup>42</sup> Im Normalfall ist die Zustimmung zu solchen kulturellen Werten oder eben: axiologischen

---

<sup>41</sup> Altmayer unterscheidet in seinem 2012/13 publizierten Aufsatz „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive in Russland?“ zwischen vier Typen von kulturellen Deutungsmustern: 1) Kategoriale Muster, die primär dazu dienen, (eigene und fremde) Identitäten zu deuten bzw. diskursiv zu konstruieren, d.h. Individuen und soziale Gruppen zu klassifizieren und einzuordnen. 2) Topologische Muster, deren Funktion darin besteht, in räumlicher Hinsicht Ordnung zu schaffen und Orientierungsmöglichkeiten bereitzustellen. 3) Chronologische Muster, die analog zu der topologischen Ordnung in der Zeit erzeugen sollen und dementsprechend kulturellen Gruppen dazu dienen, sich in Bezug auf zeitliche Verhältnisse zu orientieren. 4) Axiologische Muster, die Individuen und soziale Gruppen in die Lage versetzen, Wertungen vorzunehmen und zwischen ‚gut‘ und ‚böse‘ zu unterscheiden. Altmayer sieht gerade in der axiologischen Perspektive „einen sehr grundlegenden Vorgang, der für unseren deutenden Zugriff auf die Welt und für unser Handeln in dieser Welt eine erhebliche Rolle spielt. Beispiele für solche axiologischen oder normativen Muster sind etwa die großen und eher abstrakt-philosophischen Wertkonzepte wie ‚Menschenwürde‘, ‚Freiheit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Solidarität‘, ‚Glück‘ usw. Dazu gehören aber auch die kleineren und alltäglicheren Dinge wie ‚Geld‘, ‚Ordnung‘ oder ‚Gemütlichkeit‘, aber auch derzeit in Deutschland umstrittene Dinge wie ‚Ehre‘ oder ‚Disziplin‘. Und nicht zuletzt umfasst der Begriff auch das, was wir eigentlich nicht wollen, also sozusagen negative Werte wie beispielsweise ‚Kriminalität‘ oder ‚Müll‘“ (Altmayer 2012/13, 23).

<sup>42</sup> Es soll nicht verschwiegen werden, dass an diesem Punkt zwischen Anhänger\*innen einer partikularistisch orientierten und solchen einer universalistischen Integrationskonzeption unterschiedliche Sichtweisen existieren: Während die ersteren Integrationsprozesse immer auch als Prozesse individueller Transformation nicht zuletzt in normativer Hinsicht verstehen, steht dieser Aspekt für Universalist\*innen nicht im Vordergrund. Für sie besteht keine Notwendigkeit, dass Zugewanderte ihre politisch-normativen Einstellungen, wenn diese nicht mit den grundlegenden Werten des Aufnahmelandes übereinstimmen, verändern, solange sie nicht handlungswirksam werden und dadurch in Konflikt mit der Rechtsordnung geraten. Nach universalistischer Auffassung können Antidemokrat\*innen mithin durchaus Antidemokrat\*innen bleiben, solange sie nicht auf die Abschaffung der Demokratie als grundlegenden normativen Rahmen des bundesdeutschen Gemeinwesens hinarbeiten. Damit wird deutlich, dass der Orientierungskurs, insofern er „ein positives Verhältnis zum deutschen Staat“ und die Übernahme demokratischer Einstellungen als wünschenswert erachtet, keineswegs einer universalistischen Auffassung folgt. Und auch die Bemühungen der politischen Bildung, seien sie migrationsbezogen oder nicht, um eine Demokratisierung der individuellen Bewusstseine entsprechen nicht unbedingt einer normativen Laissez-faire-Haltung, wie sie z.B. der integrationspolitische Universalismus vertritt. Von universalistischer Seite wird denn auch, durchaus folgerichtig, das Konzept ‚Integration‘ tendenziell abgelehnt und beispielsweise statt von ‚Integration‘ von ‚Vergesellschaftung‘ gesprochen (vgl. Geisen 2010).

Deutungsmustern weitgehend unproblematisch, denn diese werden von den heranwachsenden Individuen im Verlauf ihrer Sozialisations- und Enkulturationsprozesse unmerklich und sukzessive psychisch internalisiert und „in die emotional-affektiven Kapazitäten ihrer Persönlichkeitsstruktur integriert“ (Standop 2005, 15), wo sie sich in den meisten Fällen, zumal dann, wenn die Individuen in ihrem kulturellen Ursprungskontext verbleiben, relativ stabil erhalten. Anzumerken ist hierbei, dass ein empirisch ausreichend verifiziertes entwicklungspsychologisches Modell der Wertebildung noch nicht existiert. Die meisten Forscher\*innen gehen jedoch davon aus, dass der Prozess der Selbstbindung an Werte vor allem in der Adoleszenzphase stattfindet (vgl. Oerter 1966; Inglehart 1989; Dickmeis 1997) – eine Position, die schon der renommierte Psychologe und Jugendforscher William Stern in den 1920er Jahren vertreten hat und die von heutigen Entwicklungspsycholog\*innen weitgehend bestätigt wird. Stern ging davon aus, dass die Adoleszenz „die Zeit der Entdeckung der Werte“ (Stern 1925) sei, an deren Ende die Fähigkeit zur sogenannten „Introzeption“ steht, d.h. „der Einverleibung der objektiven Werte in den Selbstwert der eigenen Persönlichkeit“ (Stern 1922, 8). Diese Sichtweise impliziert jedoch nicht, dass nach Abschluss der Jugendphase der Prozess der Wertebildung vollständig abgeschlossen wäre und Werte fortan transformationsresistent wären; Wertebildung und Wertedifferenzierung kann vielmehr auch weiterhin stattfinden (Franz/Herbert 1984), wobei allerdings Fundamentalwerte und grundlegende normative Strukturen zumeist nicht mehr verändert werden bzw. nur noch schwer zu verändern sind (vgl. Ciompi 1997).<sup>43</sup>

Wenn also nun Wertübernahmen oder fundamentale Werttransformationen wie im Falle der Integration gewissermaßen nachträglich, also nach Abschluss der Adoleszenzphase, geleistet werden müssen, dann sind diese Prozesse häufig mit mehr oder weniger affektintensiven, ja affektbelasteten Prozessen der Identitätstransformation verknüpft, denn den neuen, noch nicht verinnerlichten, aber zu verinnerlichenden normativen Orientierungen müssen dann alte tief in der Persönlichkeitsstruktur verankerte Orientierungen weichen oder diese müssen in einer Weise umstrukturiert werden, die sie mit den neuen sozialen, kulturellen und lebensweltlichen Bedingungen der Aufnahmegesellschaft kompatibel macht. Aus der Perspektive der Zugewanderten lässt sich der Vorgang der Integration folglich als ein Prozess der personalen Umformatierung beschreiben, der, wie Dorothea Hartkopf betont, neben Sprache und kulturellem Wissen auch Wervorstellungen, soziale Rollen, Sozialisationsinhalte, ja letztlich das gesamte Humankapital der Einwander\*innen betrifft (vgl. Hartkopf 2010, 23) – und von daher in seiner affektiven Krisen- und Konflikthaftigkeit kaum zu überschätzen ist.

Hieraus ergibt sich einerseits, dass normatives Lernen in weit höherem Maße als diskursives Lernen emotional und affektiv dimensioniert ist, und zwar deshalb,

---

<sup>43</sup> Allerdings besteht hier in der Forschung kein vollständiger Konsens, denn es gibt auch Forscher\*innen, die davon ausgehen, dass Wertebildungsprozesse das ganze Leben hindurch stattfinden. (vgl. Franz/Herbert 1984).

weil es als Prozess der Umkonstruktion von Werten tiefer in die Kernbereiche der persönlichen Identität eingreift als diskursives Lernen, in dem lediglich eine Umkonstruktion von Wissen stattfindet. Andererseits zeigt sich aber auch, dass es sich bei normativem und diskursivem Lernen nicht um grundlegend differente Typen von Lernen handelt, denn erstens sind kulturelle Deutungsmuster niemals allein von wissensbezogenen Strukturen durchzogen; sie beinhalten immer auch wertbezogene Strukturen, weshalb sich diskursive und normative Lernprozesse nicht so säuberlich voneinander separieren lassen, wie man vielleicht meinen könnte. Und zweitens sind emotional und affektiv gefärbte Akte der Identitätsveränderung, auch wenn sie eine weit geringere Intensität aufweisen und weniger tiefgreifend sind als im normativen Lernen, immer auch Bestandteil diskursiver Lernprozesse. Man denke nur an die emotionalisierende Wirkung der Perturbation, die in Altmayers Konzept des Deutungslernens und in der konstruktivistischen Pädagogik überhaupt eine wichtige Rolle spielt. Zwischen diskursivem und normativem Lernen besteht mithin kein kategorialer, sondern nur ein gradueller Unterschied, weshalb sich Altmayers konstruktivistische Lernkonzeption mit einigen Modifikationen auch auf den Bereich des normativen Lernens ausrichten lässt. Hierfür spricht überdies, dass auch der Bereich der politischen Bildung inzwischen konstruktivistische Impulse aufgenommen und für die politikdidaktische Theorie und Praxis fruchtbar gemacht hat (vgl. Sander 2001; 2008; Reef 2018). Eine Ausweitung des bislang auf das Fach DaF beschränkten Konzepts des kulturbezogenen Lernens auf das Fach DaZ und damit zusammenhängend eine normative Zuspitzung des diesem zugrunde liegenden diskursiven Lernbegriffs erscheint damit grundsätzlich möglich; sie bedeutet jedoch zuallererst den Abschied von der Vorstellung einer weitgehenden Planbarkeit, Steuerbarkeit und Machbarkeit von Lernprozessen, denn das entscheidende Merkmal konstruktivistischer Pädagogik, das, was sie von früheren pädagogischen Ansätzen unterscheidet, ist eine fundamentale Desillusionierung über die „Belehrbarkeit“ von Individuen und die Möglichkeit, Lernprozesse zielgerichtet zu steuern und Lernresultate erfolgreich zu determinieren. Mit dieser Position ist jedoch keine grundsätzliche Absage an die Bildungsfähigkeit von Individuen verbunden; der Konstruktivismus ersetzt lediglich den traditionellen als „transitiv“ gekennzeichneten Bildungsbegriff, der Lernprozesse als Formen der Wissensvermittlung nach dem Sender-Empfänger-Modell konzipiert, durch einen „intransitiven“, wonach Lernen als ein selbsttätiger, offener und nur schwer kontrollierbarer Prozess verstanden wird, in dem der Lernende nicht mehr als passives Objekt der Belehrung, sondern als ein sich aktiv bildendes und gestaltendes Subjekt in Erscheinung tritt, dem es primär um die Herstellung von „Viabilität“ (Ernst von Glasersfeld) geht, also darum, eine Passung zwischen neu erworbenen Erfahrungs- und Deutungsmustern und den bereits vorhandenen zu erzielen. In diesem Sinne plädiert der Konstruktivismus gegen die von ihm als „Erzeugungsdidaktik“ bezeichnete Form traditioneller Wissensvermittlung für eine sogenannte „Ermöglichungsdidaktik“ (Horst Siebert), die darauf abzielt, über geeignete Lernarrangements Formen des selbstgesteuerten und

selbstorganisierten Lernens zu initiieren, die vor allem auf die Entwicklung von Kompetenzen zur eigenständigen Aneignung von Wissen und zur Selbsterschließung von Problembereichen ausgerichtet sind. Verzichtet wird dementsprechend auch auf eine „appellative Pädagogik, die Sollvorgaben macht“ (Brandl 2011, 38f.) und allgemeingültige Werte und Normen als Lernvorgaben oder Lernziele dekretiert, wozu in epistemologischer Hinsicht auch die Absage an Kategorien wie Wahrheit oder Objektivität gehört. Was den Aspekt des wertebezogenen Lernens betrifft, so sucht die konstruktive Pädagogik vielmehr einen „Möglichkeits- und Entscheidungsraum“ (Lindemann 2006, 195) aufzuspannen, in dem die Lernenden ethisch-moralische Problemzusammenhänge reflektieren, diskutieren und ihre eigenen normativen Konstruktionen entwickeln können, ohne dass bestimmte Lösungsansätze und Konstruktionsformen verbindlich vorgegeben werden – was nach konstruktivistischer Auffassung ohnehin ein vergebliches Unterfangen wäre.

Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass auf der Basis konstruktivistischer Konzepte, wie z.B. dem Deutungsmuster-Ansatz von Altmayer, allzu überzogene Erwartungen an den Erfolg eines kultur- bzw. fremdkulturbezogenen normativen Lernens nicht gerechtfertigt sind; spezifische, d.h. in unserem Falle, vom deutschen Staat erwünschte normative Lernprozesse lassen sich, zumindest wenn man konstruktivistische Positionen zugrunde legt, nicht einfach im Sinne einer „steuernde[n] Einflussnahme“ (Brandl 2011, 39) erzeugen. Eine konstruktivistisch informierte Kultur- und Wertedidaktik kann deshalb nicht viel mehr tun, als möglichst günstige Lernbedingungen und -konstellationen herzustellen in der Hoffnung, dass die Lernenden im Rahmen ihrer selbstgesteuerten normativen Aneignungsprozesse zu akzeptablen respektive staatlicherseits erwünschten Lernresultaten gelangen. Doch nicht nur deutungsbezogenes und normatives Lernen, auch das Lernen von reinen Fakten und Wissenstatsachen, das neben dem Aspekt der Wertevermittlung im Rahmen des Orientierungskurses ja ebenfalls eine zentrale Rolle spielt, ist nach konstruktivistischer Auffassung ein letztlich unkalkulierbarer Vorgang; denn, folgt man der konstruktivistischen Lerntheorie, dann sagt der Umstand, dass spezifische Fakten gelernt worden sind, noch nichts darüber aus, welche Bedeutung diese Fakten für diejenigen besitzen, die sie erlernt haben und nun über sie als kognitive Wissensbestände verfügen. „Dieser Gesichtspunkt“, schreibt der Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen,

ist der eigentlich revolutionärste einer konstruktivistischen Erziehungswissenschaft: daß man sich von dem Gedanken frei machen muss, es sei möglich, mit Hilfe von Unterricht bestimmte Lernziele beim Lernenden durchzusetzen. Auch dann, wenn nach einem Unterrichtsvorgang die Schüler die gewünschten Mathematikaufgaben lösen können, wenn sie ein gewünschtes Gedicht auswendig aufsagen oder die Vokabeln der letzten Englischstunde wiedergeben, ist es eine Selbsttäuschung zu glauben, daß alle Schüler das gleiche Lernziel erreicht hätten. Sie reproduzieren – unter dem Druck der Verhältnisse –

vielmehr bestimmte Erwartungen. Das, was das Gelernte für sie bedeutet, ist indessen völlig unterschiedlich. (Lenzen 1999, 156)

Wenn man die in diesem Zitat deutlich werdende massive Skepsis gegenüber instruktionspädagogischen Lernvorgaben und Lernzielbestimmungen bedenkt, dann wird man sich nicht wundern, dass dem Konstruktivismus von anderen erziehungswissenschaftlichen Richtungen eine gewisse Unverbindlichkeit und Beliebigkeit vorgehalten wird in dem Sinne, dass er letztlich alles, was von einem Einzelnen als semantisch angemessen, ethisch akzeptabel und damit als viabel empfunden wird, als legitime Form der Wirklichkeitskonstruktion akzeptiert. Nicht von ungefähr sehen die Kritiker\*innen des konstruktivistischen Denkens dementsprechend gerade in dessen epistemologischer und normativer Unbestimmtheit ein gravierendes Problem, das einerseits damit zusammenhängt, dass der Konstruktivismus die Vorstellung pädagogischen Handelns, verstanden als intentional gesteuerter und zielgerichteter Prozess der psychosozialen Modellierung von Individuen, in fundamentaler Weise in Frage stellt, und andererseits damit, dass er Kategorien wie Wahrheit und Moral für nicht objektivierbar hält und ihnen deshalb indifferent gegenübersteht. Beide Kritikpunkte sind offenkundig berechtigt; sie werden von den Vertreter\*innen des Konstruktivismus aber gerade nicht als konzeptionelle Defizite betrachtet, sondern im Gegenteil als Voraussetzung für dessen theoretische Überlegenheit gegenüber erkenntnisrealistisch und normativ argumentierenden Ansätzen aufgefasst. Aus diesem Grund lehnt Dieter Lenzen eine „normative Pädagogik, das heißt eine Ableitung von Handlungsanweisungen aus obersten Normen“ prinzipiell ab, denn eine solche, so Lenzen, könne deshalb nicht funktionieren, „weil die empirischen Randbedingungen“ des pädagogischen Handelns unwillkürlich „dazu führen, dass ganz andere als die beabsichtigten Normen realisiert werden. Normative Pädagogik“, so Lenzen weiter, „ist aber nicht nur dysfunktional, sie tendiert auch dazu, politischem Missbrauch Tür und Tor zu öffnen“ (ebd., 29). Nicht weniger offensiv vertreten die Anhänger\*innen konstruktivistischer Theoriepositionen die eigene Absage an die Prinzipien von Wahrheit und Objektivität; so schreibt etwa Siegfried J. Schmidt, einer der Wegbereiter des Konstruktivismus in Deutschland: „Absoluter Wahrheitsanspruch führt notwendig zur Unterdrückung. Wird dagegen absolute Erkenntnis als unmöglich und objektive Wahrheit als Fiktion nachweisbar, dann entfällt (...) die Möglichkeit, soziale und politische Konflikte nach dem Muster von Wahrheit und Falschheit zwangsmäßig zu lösen“ (Schmidt 1987, 47).<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Noch deutlicher wird die nicht zuletzt moralisch motivierte Ablehnung der Wahrheitskategorie in Heinz von Foersters bekanntem Diktum, wonach „Wahrheit die Erfindung eines Lügners“ sei. „Damit“, so von Foerster, „ist gemeint, dass sich Wahrheit und Lüge gegenseitig bedingen. Wer von Wahrheit spricht, macht den anderen direkt oder indirekt zu einem Lügner. Diese beiden Begriffe gehören zu einer Kategorie des Denkens, aus der ich gerne heraustreten würde, um eine ganz neue Sicht und Einsicht zu ermöglichen. Meine Auffassung ist, dass die Rede von der Wahrheit katastrophale Folgen hat und die Einheit der Menschen zerstört. Der Begriff bedeutet – man denke nur an die Kreuzzüge, die endlosen Glaubenskämpfe und die grauenhaften Spielformen der Inquisition –

Schon in dieser Stellungnahme Schmidts, die sich ausdrücklich gegen autoritative Lösungen politischer Konflikte richtet und damit unübersehbar eine Wertposition zum Ausdruck bringt, wird deutlich, dass der Konstruktivismus, ungeachtet seiner Ablehnung herkömmlicher Wahrheits- und Moralbegriffe, keineswegs gänzlich moralfreie Positionen vertritt. Denn obwohl er Werte und Normen als subjektive Konstruktionen begreift, die in keiner Weise verallgemeinerbar sind, ergeben sich aus seinen theoretischen Grundannahmen doch gewisse Folgerungen und Konsequenzen, die zwar nicht zur Formulierung verbindlicher Wertkategorien führen, gleichwohl aber die Bereiche von Ethik und Moral berühren und mithin bestimmte ethisch-moralische Verhaltensweisen nahelegen. Es handelt sich vor allem um zwei normative Prinzipien, die gleichsam als Implikaturen konstruktivistischer Theoriebildung von den Vertreter\*innen dieser Denkrichtung immer wieder in affirmierender Weise angeführt werden, nämlich um Toleranz und Verantwortungsbereitschaft (vgl. Brandl 2011, 49). Toleranz als eine privilegierte Form der Verhaltensorientierung ergibt sich aus dem konstruktivistischen Denkansatz insofern, als nach diesem die Wirklichkeitskonstruktionen anderer Individuen per definitionem genauso viel Berechtigung haben wie die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. Watzlawick/Kreuzer 1995, 31). Mit anderen Worten: Im Rahmen konstruktivistischer Denkanahmen kann keine Konstruktion einen höheren Grad an Gültigkeit beanspruchen als eine andere, eben weil es keinen allgemein verbindlichen, objektiven Maßstab für die Geltung von Konstruktionen gibt. Für Toleranz als normative Verhaltensrichtlinie spricht innerhalb des konstruktivistischen Denkrahmens aber noch ein zweiter Grund, auf den vor allem von Glasersfeld hingewiesen hat, nämlich dass Wirklichkeitskonstruktionen dann, wenn sie einen bestimmten Grad von Verlässlichkeit erreichen sollen, andere Wirklichkeitskonstruktionen als Gegenlager benötigen, woraus zwangsläufig das Postulat erwachse, diese in ihrer prinzipiellen Legitimität anzuerkennen. „Aus [konstruktivistischer] Perspektive“, so von Glasersfeld, „kann die Anerkennung anderer darauf begründet werden, dass das individuelle Subjekt die anderen Menschen benötigt, um intersubjektive Viabilität von Denk- und Handlungsweisen zu erreichen. Die Mitmenschen müssen also in Betracht gezogen werden, denn sie sind bei der Konstruktion einer stabileren Erfahrungswirklichkeit unersetzlich“ (von Glasersfeld 1997, 209). An die Seite der Toleranz tritt als zweite normative Konsequenz konstruktivistischer Theoriemodelle die Notwendigkeit, für seine eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und damit für seine Handlungen und deren Auswirkungen die Verantwortung zu übernehmen. Wenn jeder seine eigene Wirklichkeit konstruiert, dann können Individuen sich nicht mehr positiv auf absolute Wahrheiten beziehen; sie sind vielmehr gezwungen, sich selbst als Konstrukteure dieser Wahrheiten zu betrachten, was impliziert, dass sie die Verantwortung für deren Geltung nicht an vermeintlich übergeordnete Instanzen delegieren können. Mit Fug und

---

Kriege. Man muss daran erinnern, wie viele Millionen Menschen gefoltert, verstümmelt, verbrannt worden sind, um die Wahrheitsidee gewalttätig durchzusetzen“ (von Foerster/Pörksen 1998).

Recht lässt sich daher behaupten, dass der Konstruktivismus Formen der Autonomie und Selbstverantwortung stärkt, ja dass er geradezu als eine Strategie der Aufwertung und Selbstermächtigung des Subjekts verstanden werden kann.

Es muss an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden, dass die hier entwickelten ethisch-moralischen Implikationen konstruktivistischer Theoriebildung keine allgemeinverbindliche Moralkonzeption darstellen, ist doch der Konstruktivismus weder willens noch in der Lage, Wertpositionen und Normorientierungen rational zu begründen (vgl. Brandl 2011, 61). Von einem konstruktivistischen Standpunkt aus kann daher weder den vom Grundgesetz formulierten demokratischen Grundwerten noch den universellen Menschenrechten, auf die diese sich beziehen, eine absolute Geltung zugesprochen werden. Auch bei der Freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland handelt es sich also lediglich um ein Wirklichkeitskonstrukt mit einem relativen Geltungsanspruch, der allerdings insofern ein hohes Maß an Triftigkeit besitzt ist, als diese juristisch-normative Konstruktion keinen rein subjektiven Charakter besitzt, sondern – idealtypisch betrachtet – das Ergebnis eines intersubjektiven Konsenses der deutschen Staatsbürger\*innen darstellt.<sup>45</sup> Der Konstruktivismus sieht sich jedoch nicht nur außerstande, Werte und Normen rational zu begründen, er weist ebenso die Forderung zurück, diese als autoritative Denk- und Handlungsorientierungen gleichsam von außen zu setzen. Bezogen auf den Deutungsmuster-Ansatz von Altmayer und dessen Einsatz im Kontext eines migrationsbezogenen normativen Lernens heißt dies, dass die Lernenden – auch nicht im übergeordneten Interesse ihrer Integration – keinesfalls auf bestimmte vorgegebene Werte verpflichtet werden können. Eine solche Vorgehensweise wäre nach konstruktivistischer Auffassung nicht nur nicht wünschenswert, sie wäre schlechterdings nicht möglich, da eine konstruktivistisch informierte Pädagogik, wie z.B. der Deutungsmuster-Ansatz, in diesem Falle ihre eigenen Theoriegrundlagen untergraben würde. Normatives Lernen im konstruktivistischen Sinne bedeutet mithin Aushandlung von Werten und Normen im Diskurs, wobei „ein gemeinsamer Nenner gefunden werden [kann und muss], der zumindest von einem Großteil der [Lernenden] akzeptiert wird. Jedoch muss dieser immer erst gemeinsam verhandelt und konstruiert werden, und er muss auch veränderbar bleiben“ (ebd.).

Konstruktivistische Wertepädagogik ist folglich primär als Austausch- und Reflexionsprozess über die normativen Deutungsmuster der Lernenden zu verstehen. Entsprechend muss sie darauf verzichten, bestimmte Muster offensiv zu propagieren; ihr Fokus kann vielmehr nur auf der Vielfalt und Diversität der verschiedenen Wertpositionen liegen und darf sich nicht vorschnell auf deren Ver-

---

<sup>45</sup> Ob das deutsche Grundgesetz und als dessen Derivat die Freiheitlich-demokratische Grundordnung in realhistorischer Perspektive wirklich als Resultat eines solchen idealen demokratischen Konsenses betrachtet werden kann, sei an dieser Stelle einmal dahingestellt – dies wäre von der Geschichtswissenschaft im Blick auf die Entstehungskontexte des Grundgesetzes zu untersuchen. Eine durchaus kritische Perspektive auf den heutigen Status des Grundgesetzes als „fast heilige Schrift“ wirft etwa Peter Sloterdijk in seinem gleichnamigen Essay (vgl. Sloterdijk 2016).

einheitlichung richten. Holger Lindemann spricht in diesem Zusammenhang von der „Organisation und Strukturierung von Vielfalt“ (Lindemann 2006, 239), wobei es ihm darum geht, „einerseits die viablen Konstruktionen des Gegenübers zu stärken, die ihm den Austausch und das Zusammenleben mit anderen ermöglichen, und ihm andererseits Handlungs- und Konstruktionsalternativen aufzuzeigen“ (ebd., 197) mit dem Ziel, eventuelle Spannungen oder Unvereinbarkeiten zwischen den Wertpositionen des Lernersubjekts und den Wertpositionen der Allgemeinheit zu reflektieren und möglichst zu minimieren oder auszugleichen.

Man kann vor diesem Hintergrund durchaus einen Widerspruch sehen zwischen der relativistischen Wertauffassung des Konstruktivismus und dem normativen Forderungskatalog, wie er etwa im Rahmen des Orientierungskurs-Curriculums formuliert wird.<sup>46</sup> Denn auch wenn eine konstruktivistische Wertepädagogik die Affirmation normativer Orientierungen wie Toleranz, Wertschätzung von Diversität oder Verantwortungsbewusstsein nahelegt, so muss sie doch in Anbetracht des Fehlens objektiver Geltungsmaßstäbe auch normative Optionen zulassen, die mit denjenigen, die innerhalb der Orientierungskurse vermittelt werden sollen, unvereinbar sind. Es drängt sich daher vor diesem Hintergrund die Frage auf, ob konstruktivistische Ansätze für die Aufgabe der Wertevermittlung in Orientierungskursen tauglich sind. Eine eindeutige Antwort hierauf gibt es nicht. Für konservativ eingestellte Pädagog\*innen stehen konstruktivistische Ansätze grundsätzlich im Verdacht mangelnder Effektivität und zu weitgehender Liberalität, weshalb sie aller Wahrscheinlichkeit nach für eine stärkere Berücksichtigung instruktionspädagogischer Aspekte plädieren würden, wie sie etwa in dem Ansatz der materialen Werteerziehung oder in den amerikanischen Modellen zur Charakterbildung zum Ausdruck kommen.<sup>47</sup> Die Mehrzahl der Pädagog\*innen würde

---

<sup>46</sup> Diesen Widerspruch hat insbesondere Rebecca Zabel in ihrer Studie *Typen des Widerstands im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen* (2016) herausgearbeitet. Zabel spricht dabei, wie in der Einleitung bereits angeführt, von einem Widerspruch zwischen den assimilierenden Inhalten des Orientierungskurses und dessen methodisch-didaktischen Prinzipien wie partizipative Handlungs- und Teilnehmerorientierung. Zabel benennt hier in der Tat einen kritischen Punkt, der allerdings nicht nur die Orientierungskurse und den kulturbezogenen Bereich von Deutsch als Zweitsprache betrifft, sondern als Widerspruch zwischen der von Seiten des Staates erhobenen Forderung nach einer spezifizierten, nämlich demokratischen Wertebildung und einer in normativer Hinsicht ergebnisoffenen politischen Didaktik den Bereich der politischen Bildung insgesamt vor einige Probleme stellt.

<sup>47</sup> Ein charakteristisches Beispiel für eine wertkonservative Kritik an konstruktivistischer Politikdidaktik hat Joachim Detjen in seinem Grundlagenwerk *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart* formuliert: „Eine gewisse Skepsis gegenüber dem Konstruktivismus ist durchaus angebracht. Die Betonung des Selbstlernens mit dem ausdrücklich in Kauf genommenen offenen Ergebnis des Lernens stimmt nachdenklich, wenn man sich vor Augen führt, dass die Institution Schule unter dem Anspruch steht, durch gezieltes Lehren das Lernen anzuregen und dabei standardisierten Anforderungen zu genügen. Die Schule ist daher ein Ort, an dem das selbstgesteuerte Lernen zweifellos einen legitimen Platz hat, an dem aber auch stärker instruiertes Lernen Platz finden muss. So müssen die Lernenden mit einer relativ eindeutigen Wissensarchitektur über die Institutionen des Gemeinwesens ausgestattet werden (...). Die konstruktivistisch motivierte Ablehnung einer fachsystematisch



heute aber wohl genau umgekehrt argumentieren und die Auffassung vertreten, dass eine instruktionspädagogische Werteerziehung den Aspekt der Selbstreflexion unterschätzt, opportunistische und konformistische Verhaltensweisen bei den Lernenden ebenso wie dogmatische Tendenzen bei den Lehrenden begünstigt und zudem immer Gefahr läuft, das Beutelsbacher Indoktrinationsverbot zu verletzen. Konstruktivistische Ansätze können in dieser Perspektive zwar keine Gewähr für die Herausbildung erwünschter normativer Orientierungen bieten; sie scheinen aber – gerade auch dann, wenn sie die von Lenzen adressierten empirischen Rahmenbedingungen fokussieren und im Sinne demokratischer Lehr-, Lern- und Bildungsformen justieren – keineswegs weniger erfolgversprechend zu sein als instruktionspädagogische Konzepte, eben weil die in demokratisch-pluralistischen Kontexten zu vermittelnden normativen Prinzipien wie Toleranz, Verantwortlichkeit oder Autonomie ihnen nicht äußerlich sind, sondern als unmittelbar einsichtige Konsequenzen aus ihren theoretischen Strukturierungen hervorgehen. Für eine demokratische Wertevermittlung, ob migrationsbezogen oder nicht, gilt daher prinzipiell das Paradox, dass deren demokratiebezogene Lernziele nur dann erreicht werden können, wenn man ihre kritische Bewertung, ja sogar ihre Ablehnung als mögliche Ergebnisse des Lernprozesses gestattet. Noch einmal anders und nicht paradoxal formuliert: Freiheitliche demokratische Lernziele können letztlich nur in tendenziell freiheitlichen und demokratischen Lernkonstellationen realisiert werden; von Zwang und Unfreiheit geprägte Lernkonstellationen unterminieren unweigerlich noch die freiheitlichsten Lernziele – auch auf diesem Feld heiligt der Zweck keinesfalls die Mittel.

---

orientierten ‚Instruktionspädagogik‘ ist nicht sonderlich überzeugend. Kognitionspsychologisch spricht nichts gegen einen lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten Unterricht, der die Vermittlung systematischer Kenntnisse anstrebt. Dabei ist es unterrichtsmethodisch allerdings empfehlenswert, dass die Lernenden die relevanten Informationen aktiv, kreativ und situiert erwerben“ (Detjen 2013, 445).



## **9 Empirische Studie: Demokratie- und Wertevermittlung im Orientierungskurs**

### **9.1 Das Forschungsdesign: Fragestellung, empirische Methodik, Datenerhebung, Datenauswertung und Ergebnisdarstellung**

Den Orientierungskurs als Teilbereich des ansonsten sprachlich ausgerichteten Integrationskurses gibt es seit 2005. Eingeführt wurde er als Reaktion auf die steigende Zahl von Asylbewerber\*innen und Immigrant\*innen in den 1990er Jahren und die daraus resultierende vermeintliche oder tatsächliche Notwendigkeit, nicht nur in sprachlicher, sondern auch in politisch-kultureller Hinsicht Hilfestellung bei der Integration der Neuankömmlinge zu leisten. Obwohl der Orientierungskurs neben dem sprachlichen Teil des Integrationskurses vermutlich die wichtigste integrationspolitische Fördermaßnahme des Bundes darstellt, ist er bislang nur in einem sehr geringfügigen Maße zum Gegenstand umfangreicherer empirischer Analysen geworden, was durchaus verwundert, bedeutet das Fehlen solcher Untersuchungen zum Orientierungskurs doch, dass ein zentrales Element bundesdeutscher Integrationspolitik, sieht man von lokalen und regionalen, meist von den Organisator\*innen der Kurse selbst durchgeführten Evaluationen ab, empirisch noch weitgehend unerforscht geblieben ist. Aktuell existieren, soweit ich sehe, nur die drei in der Einleitung erwähnten Studien von Hentges (2008), Hart-

kopf (2012) und Zabel (2016), von denen allerdings jede entsprechend ihrer spezifischen Frageperspektive aufschlussreiche Einblicke in das Orientierungskursgeschehen sowie in die Sichtweisen der Teilnehmenden und Lehrenden bietet.

Die vorliegende empirische Studie schließt inhaltlich an die genannten Untersuchungen an, wählt jedoch einen engeren Fokus, indem sie einen spezifischen Aspekt der Orientierungskurse: die Vermittlung demokratischer Werte, ins Blickfeld rückt. Um mehr über diesen Aspekt bzw. über die Art und Weise zu erfahren, wie innerhalb von Orientierungskursen Demokratie und Werte vermittelt werden, habe ich im Sommer 2016 insgesamt sechs z.T. sehr ausführliche Interviews mit Orientierungslehrkräften zu diesem Thema geführt. Anders als bei Hentges und Zabel stehen in der vorliegenden Studie also nicht die Lernenden, sondern die Lehrenden als Forschungsteilnehmer\*innen im Mittelpunkt. Dies hat vor allem damit zu tun, dass im Rahmen dieser Untersuchung nicht in erster Linie danach gefragt wird, welche politisch-kulturellen Lern- und Aneignungsprozesse bei den Teilnehmenden festzustellen sind bzw. wie sie den Unterricht auffassen, bewerten, auf ihn reagieren und in dessen Folge gegebenenfalls ihre axiologischen Deutungsmuster ändern oder nicht. Zwar sind dies fundamental wichtige Fragen, auf die es bislang noch kaum Antworten gibt; doch würde ein in diese Richtung gehender Versuch, nicht nur den Rahmen dieser doch eher kleinformatigen empirischen Studie sprengen, sondern auch ein anderes, primär auf die Teilnehmer\*innen der Orientierungskurse ausgerichtetes Forschungsdesign erfordern. Hier geht es mir aber vielmehr darum herauszufinden, ob die Lehrenden als erfahrene und ausgewiesene Praktiker\*innen auf dem Feld migrationsbezogener politisch-kultureller Bildung, die curriculare Aufgabe der Wertevermittlung ausführen, wie ihre konkrete Praxis auf diesem Feld aussieht, welche Erfahrungen sie bei der Vermittlungsarbeit machen und wie sie sich selbst in diesem Zusammenhang wahrnehmen. Ferner interessiert mich der Grad der Professionalität des Unterrichts: Sind bzw. fühlen sich die Lehrenden ausreichend präpariert und ausgebildet für ihre Aufgabe, hat ihr Studium sie auf diese vorbereitet und kennen sie Ansätze und Methoden der Demokratie- und Wertevermittlung, z.B. aus dem Bereich der politischen Bildung. Der Aspekt der Lernprozesse bleibt jedoch nicht ganz außen vor; fokussiert wird in dieser Hinsicht jedoch primär die Perspektive der Lehrenden, die als „Forschungsobjekte“ im Zentrum der Studie stehen.

In methodischer Hinsicht orientiert sich die vorliegende Untersuchung an der Qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie von Philipp Mayring seit den 1980er Jahren erarbeitet und von Udo Kuckartz weiter präzisiert wurde (Mayring 2010; Kuckartz 2016). Für die Wahl dieses Ansatzes sprechen vor allem die umfangreichen theoretischen Vorstrukturierungen, die die vorliegende Arbeit in den Kapiteln 1 bis 7 leistet sowie die bereits im Vorfeld von Datenerhebung und Datenauswertung weitgehend festgelegte Fragestellung der Untersuchung, wodurch die Adaption von empirischen Ansätzen, die auf dem Prinzip größtmöglicher theoretischer Offenheit und Voraussetzungslosigkeit basieren – exemplarisch steht für eine solche empirische Herangehensweise der Ansatz der Grounded Theory – grundsätzlich

nicht in Frage kommen.<sup>48</sup> Die umfangreichen theoretischen Vorstrukturierungen, die in der vorliegenden Studie vorgenommen werden, implizieren zudem, dass die empirische Analyse weder rein deduktiv noch rein induktiv vorgeht; sie hält vielmehr eine Mittelposition zwischen beiden Verfahrensweisen, indem sie grundlegende Kategorien deduktiv aus den Interviewfragen ableitet, zugleich jedoch auch Möglichkeiten zu gänzlich neuen Kategorisierungen eröffnet, die aus der induktiven Analyse des Materials erarbeitet werden. Weiterhin lässt sich die Studie als eine Querschnittuntersuchung charakterisieren, denn, wie bereits erwähnt, geht es in ihrem Rahmen nicht um die Analyse von Entwicklungen oder Prozessen, sondern vielmehr um eine „Momentaufnahme“, die – anhand einer nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Stichprobe – gegenwärtige Kenntnisse, Erfahrungen, Verhaltensweisen und Lehrstrategien von Dozent\*innen im Hinblick auf Aspekte der Wert- und Demokratievermittlung im Kontext des Orientierungskurses erfasst.

Das in der empirischen Untersuchung analysierte Datenmaterial wurde bis auf eine Ausnahme im Sommer 2016<sup>49</sup> im Rahmen von Interviews mit Orientierungskurslehrer\*innen von verschiedenen Berliner Volkshochschulen gewonnen, die sich freiwillig für Gespräche zur Verfügung stellten, nachdem sie über die jeweiligen Programmbereichsleiter\*innen von meinem Projekt erfahren hatten oder von anderen Forschungsteilnehmer\*innen auf dieses aufmerksam gemacht worden waren. Insgesamt meldeten sich auf meine Anfrage hin acht Lehrer\*innen von drei Volkshochschulen; aufgrund von zeitlichen Problemen kamen jedoch nur sieben Interviews zustande. An welchen Volkshochschulen die Lehrer\*innen jeweils unterrichteten, wird hier nicht offengelegt, u.a. deshalb, weil eine der Volkshochschulen meinem Forschungsanliegen ausgesprochen skeptisch gegenüberstand und einer der Lehrer\*innen, die sich bei mir für ein Interview gemeldet hatte, die Teilnahme an diesem zu untersagen suchte. Dieses fand außerhalb der betreffenden Volkshochschule dann aber doch statt – nicht zuletzt weil die betroffene Dozentin, die in den von ihr unterrichteten Orientierungskursen die Bedeutung demokratischer Grundrechte, wie etwa der Meinungsfreiheit, herausstellen soll und dies auch mit Leidenschaft tut, von einer bundesdeutschen und mithin eben diesen demokratischen Rechten verpflichteten Institution sich nicht das Recht auf die Ausübung ihrer Grundrechte, d.h. in diesem Fall das Recht auf die freie Artikulation ihrer Meinung, nehmen lassen wollte.<sup>50</sup> Die Reaktion der Volkshochschule auf ein harmloses, offensichtlich aber als bedrohlich empfundenenes Forschungsvorhaben zeigt, dass die wissenschaftliche Exploration von Orientierungskursen,

---

<sup>48</sup> Zur Bedeutung theoretischer Vorstrukturierungen für die qualitativ-empirische Arbeit vgl. meine Ausführungen in Fornoff 2016a, 318ff.

<sup>49</sup> Ein Interview fand erst gut ein Jahr später, im Sommer 2017, statt. Geführt habe ich es mit einer ehemaligen Kollegin und Bekannten, die in der ersten Jahreshälfte 2017 an einer Berliner Volkshochschule im Orientierungskurs unterrichtete. Da das Interview eine Vielzahl neuer Gesichtspunkte hinsichtlich der Orientierungskurs-Problematik aufwarf, entschloss ich mich schließlich, das Interview mit ihr im Rahmen der dritten Einzelfalluntersuchung intensiv zu analysieren.

<sup>50</sup> Vgl. zu diesem Vorfall die Präzisierungen in Kap. 8.3.

zumal dann wenn sie nicht von eigens beauftragten Evaluationsagenturen, sondern von unabhängig agierenden Wissenschaftler\*innen durchgeführt wird, eine gewisse politische Brisanz besitzt. Hieraus, aber auch aus allgemeineren datenschutzrechtlichen Bestimmungen und Notwendigkeiten ergibt sich, dass nicht nur die Volkshochschulen ungenannt bleiben, von denen die Forschungsteilnehmer\*innen stammen, sondern dass auch die Namen der Teilnehmer\*innen selbst anonymisiert werden mussten; denn nur so war gewährleistet, dass diese offen sprechen und Probleme und Schwierigkeiten in ihrer Unterrichtspraxis angstfrei benennen konnten. Unter den verschiedenen qualitativen Interviewformen zur Datenerhebung wurde für die vorliegende Untersuchung die Form des Leitfadenterviews ausgewählt, durch die einerseits sichergestellt wird, dass alle forschungsrelevanten Gesichtspunkte angesprochen werden, die andererseits aber so offen gestaltet ist, dass die Forschungsteilnehmer\*innen ihre eigenen Positionen und Sichtweisen vollumfänglich explizieren und somit an der Strukturierung des Gesprächs selbst maßgeblich mitwirken können. Der von mir im Vorfeld der Untersuchung entwickelte Fragenkatalog, der von meiner Seite aus die Interviews strukturierte, umfasste insgesamt dreizehn Fragen, die in nahezu identischer Art und Weise an die Teilnehmer\*innen des Forschungsprojekts gerichtet wurden, die wiederum in jeweils unterschiedlicher Intensität, innerer Anteilnahme und Ausführlichkeit auf die einzelnen Fragen antworteten. Der im Folgenden aufgeführte, den Leitfadenterviews zugrunde liegende Fragenkatalog bewegte sich dabei von personenbezogenen zu allgemeineren und offeneren hin zu immer konkreteren Fragen, die schließlich dezidiert auf den Aspekt der Demokratie- und Wertevermittlung im Orientierungskurs zielten.

*Fragenkatalog:*

- (1) Seit wann bzw. wie lange unterrichten Sie bereits im Orientierungskurs?
- (2) Welche Ausbildung haben Sie? Und hat Ihre Ausbildung Sie auf Ihre Arbeit im Orientierungskurs vorbereitet?
- (3) Wie sehen Sie die Orientierungskurse? Sind Sie in Ihren Augen sinnvoll? Sind sie überflüssig? Tragen sie zur „Integration“ bei? Oder geht es im Rahmen von Integration letztlich nur um das Erlernen der Sprache?
- (4) Was finden Sie positiv, was negativ an den Orientierungskursen?
- (5) Welche Rolle spielen Sprachprobleme innerhalb der Orientierungskurse? Lassen Sie bestimmte Themen oder Vermittlungsformen nicht zu? Und wie gehen Sie mit der Sprachproblematik bzw. mit den möglicherweise ungenügenden Deutschkenntnissen der Teilnehmenden um?
- (6) Welche politischen und kulturellen Inhalte des Orientierungskurses finden Sie besonders wichtig? Und welche fehlen Ihnen?
- (7) Es geht im Orientierungskurs auch um politische Bildung und Wertevermittlung. Wie sieht das in der Praxis des Orientierungskurses aus?

- Anders gefragt: Wie vermitteln Sie Werte? Spielt das in Ihren Kursen eine Rolle? Und wenn ja: Wie ist Ihr Selbstbild in diesem Kontext? Wollen Sie „bundesdeutsche Werte“ vermitteln? Erachten Sie dies für notwendig?
- (8) Haben Sie Fälle erlebt, wo Teilnehmende Positionen vertraten, die mit den Werten des Grundgesetzes nicht vereinbar waren? Und wenn ja: Wie sind Sie damit umgegangen?
  - (9) Arbeiten Sie mit Lehrbuch oder eigenem Material? Wie finden Sie die Lehrbücher? Hilfreich oder weniger hilfreich?
  - (10) Welche Lerneffekte stellen Sie bei den Teilnehmenden fest? Gibt es Ihrer Auffassung nach welche? Oder geht es nur um die kurzfristige Akkumulation von Wissen für den Abschlusstest, das danach wieder vergessen wird?
  - (11) Welche Lernprozesse haben Sie bei sich selbst festgestellt?
  - (12) Gibt es noch einen Aspekt in Bezug auf den Orientierungskurs, den Sie noch nicht angesprochen haben, den Sie aber gerne noch ansprechen möchten?

Die Interviews fanden an unterschiedlichen Orten statt, in den Volkshochschulen, in Cafés oder Kneipen, in Privatwohnungen oder in meinem Arbeitszimmer, je nachdem, wie und wo es den Forschungsteilnehmer\*innen am besten passte. Alle Gespräche wurden mit einem speziellen Tonaufnahmegerät aufgenommen und dann transskribiert. Verzichtet wurde dabei auf eine partiturgestützte Transskription, wie sie bei empirischen Untersuchungen, die innerhalb der DaF/DaZ-Forschung auf die Analyse von fremdsprachlichen Erwerbsprozessen zielen inzwischen gang und gäbe ist. In der vorliegenden Studie ist der Analysefokus jedoch gänzlich anders gelagert: Es geht eben nicht um die erwähnte Analyse fremdsprachlicher Erwerbsprozesse, sondern um eine Analyse von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Deutungen, Reflexionen und Praxen von DaZ-Lehrer\*innen, die über muttersprachliche Deutschkenntnisse verfügen. Hierzu ist kein hochdifferenziertes transskriptorisches Instrumentarium erforderlich, vielmehr genügen die klassischen Transskriptionsformen der empirischen Soziologie, durch die die folgenden Analysen nicht zuletzt lesbar gehalten werden.

Was die vorliegende Studie betrifft, so orientiert sie sich weitgehend an dem Transskriptionsverfahren, wie es das einschlägige *Praxisbuch Interview, Transskription & Analyse* von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl für die Verschriftlichung von Gesprächen vorschlägt (vgl. Dresing/Pehl 2015, 20ff.), bei denen der analytische Schwerpunkt auf den inhaltlichen Aspekten und nicht auf den sprachlichen Feinheiten und Nuancen liegt. Nachgewiesen werden die Aussagen der Forschungsteilnehmer\*innen jedoch nicht über Zeitmarken, sondern, indem jeweils die nummerierte Anfangs- und Endzeile der schriftlich transskribierten Aussage genannt wird. Die Sprecherpausen sind je nach ihrer Länge unterschiedlich gekennzeichnet: das Zeichen (.) für eine kurze, einsekündige Pause, (..) für eine mittlere

zweisekündige Pause und (...) für eine längere, mindestens dreisekündige Pause. Hinsichtlich der Datenauswertung und Datenaufbereitung folgt die Untersuchung den methodischen Vorgaben von Kuckartz für den Typus der inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016, 97ff.). Entsprechend stand am Anfang der Datenanalyse die Erarbeitung der thematischen Hauptkategorien, die im Zuge eines ersten Codierdurchganges jeweils in präziser zugeschnittene Subkategorien ausdifferenziert wurden. Hierauf folgte ein zweiter Codierprozess, der das gesamte empirische Material noch einmal anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems ordnete und dabei die Subkategorien validierte, erweiterte und gegebenenfalls noch einmal differenzierte. Während die thematischen Hauptkategorien dabei noch primär auf deduktivem Wege aus den theoretischen und inhaltlichen Vorannahmen des Fragenkatalogs entwickelt wurden, ergaben sich die Subkategorien primär aus der induktiven Arbeit am Datenmaterial; deduktive und induktive Aspekte der Analyse halten sich in der vorliegenden Studie mithin die Waage. Die folgende Explikation des empirischen Materials erfolgt jedoch nicht entlang der kategorialen Befunde, sondern in Form von drei vertiefenden Interpretationen von besonders aussagekräftigen Einzelfällen – eine Form der Ergebnisdarstellung, die ich vor allem deshalb gewählt habe, weil sie weniger schematisch ist und zudem mehr interpretatorische Spielräume ermöglicht als der an striktere Regeln gebundene, stärker systematisierende Modus der kategorialen Ergebnisstrukturierung. Abgeschlossen wird die empirische Analyse durch eine resümierende Zusammenschau der erzielten Ergebnisse, in deren Rahmen die zentralen Kategorien in kursiver Schrift kenntlich gemacht werden.

## 9.2 Michael S.

Ich treffe Michael S. direkt in der Volkshochschule, in der er unterrichtet. Die Schule liegt etwas abseits der Hauptstraße am Rande eines Wohngebiets in einer malerischen Gründerzeitvilla im Grünen. Als ich das Gelände betrete, merke ich schnell, dass das Gebäude, in dem die Volkshochschule untergebracht ist, für ihren jetzigen Verwendungszweck nicht recht geeignet ist. Die Gänge und Räumlichkeiten sind eng, außen an der Villa sind metallene Behelfstreppe angebracht, und die Schilder, die den Ortsunkundigen den Weg weisen sollen, führen schnell in die Irre. Wir sind in der Cafeteria verabredet, die ich nach einer Weile, in der ich durch das menschenleere labyrinthische Innere des Gebäudes irre, tatsächlich finde. Die Cafeteria ist ebenfalls leer, Michael S. ist noch nicht da. Im Übrigen scheint Cafeteria eine euphemistische Bezeichnung für diesen Raum zu sein. Ich sehe ein paar weiße Plastiktische und Plastikstühle; an der Wand stehen ein Kaffeeautomat und ein Automat mit Süßigkeiten, daneben ein Bord mit Werbebrochüren. Die Einrichtung ist neu, die Wände weiß, alles ist sauber, nahezu steril. Obwohl Sommer ist und draußen die Sonne scheint, fehlt dem Raum jegliche Wärme; so sehen deutsche Amtsräume aus, kühl, fast ohne Farben und in einem



Maße versachlicht, dass sich unwillkürlich peinigende Erinnerungen an frühere Krankenhausaufenthalte einstellen. Nach kurzer Zeit erscheint Michael S., ohne dass ich ihn höre, wie aus dem Nichts und begrüßt mich freundlich. Auch wenn weit und breit niemand zu sehen ist, entscheiden wir, um gänzlich ungestört zu sein, in einen anderen Raum zu gehen. Im folgenden Gespräch lerne ich Michael S. als einen sehr freundlichen und reflektierten Gesprächspartner kennen, der sich auch über den Unterricht hinaus sowohl für die Belange seiner Schüler\*innen als auch für die seiner VHS-Kolleg\*innen einsetzt.

### Ausbildung und Werdegang

Wie auch die anderen von mir befragten Forschungsteilnehmer\*innen ist Michael S. ein Quereinsteiger in den Bereich Deutsch als Fremdsprache. S. hat ursprünglich Latein und Geschichte auf Lehramt studiert, aber statt eine konventionelle Laufbahn als Lehrer an einer deutschen Schule einzuschlagen, ist er nach dem Studium für knapp 17 Jahre ins Ausland gegangen und hat dort u.a. am Goethe-Institut Sprach- und Geschichtskurse unterrichtet, wofür er ein Zusatzstudium im Fach Deutsch als Fremdsprache absolviert hat. Auf meine Frage, ob ihn seine Ausbildung – das Lehramtsstudium ebenso wie das Zusatzstudium DaF – für seine jetzige Tätigkeit als Orientierungskurslehrer vorbereitet habe, verneint er deutlich: „[D]ie eigentliche DaF-Ausbildung, die ich auch gemacht habe als Zusatzstudium (.) hat mich in keinster Weise auf den Orientierungskurs vorbereitet“, wobei aber, wie S. anfügt, zu berücksichtigen sei, dass der Orientierungskurs „damals (.) in der Zeit noch gar nicht aktuell [war]. Das“, so S. weiter, „konnte auch nicht im Lehrplan sein, also, aber es [das Zusatzstudium, R.F.] hat mich nicht vorbereitet, nein“ (S, 21-24). Auch an der nicht obligatorischen Fortbildung für Orientierungskurslehrer\*innen hat S. nicht teilgenommen; was seine Unterrichtstätigkeit als Lehrer in Orientierungskursen betrifft, so waren seine Erfahrungen als Dozent für Geschichtskurse im Ausland „für meine Chefin Qualifikation genug (.) weil sie gesagt hat, so viel Interesse haben die meisten Lehrer eigentlich nicht daran (.) und das war ihr genug“ (S, 12-13). Entsprechend betont Michael S. hinsichtlich der Lerninhalte und Lehrmethoden des Orientierungskurses: „[D]as hab ich mir selbst erarbeitet, interessehalber und (.) ja“ (S, 24-25).

### Erste Positionierungen: *Prüfungsfixierung – Verengung auf politische Institutionen- und Verfahrenskunde – Prävalenz politikwissenschaftlicher Fachsprache – Zeitknappheit*

Auf die Klärung seiner Ausbildung und seines beruflichen Werdegangs folgt meine inhaltliche Einstiegsfrage nach einer ersten noch allgemein gehaltenen Einschätzung des Orientierungskurses, die S., von mir durchaus unerwartet, zum Anlass nimmt, eine erste, bereits sehr präzise und differenzierte Generalkritik dieses Kursformats zu formulieren, die nicht zuletzt durch meine Rück- und Anschlussfragen angeregt wird. S.s kritische Perspektivierung des Orientierungskurses be-

ginnt zunächst mit einer prinzipiellen Stellungnahme, kommt dann aber direkt auf einen ersten zentralen Kritikpunkt:

S: Ja (.) also die Grundidee ist eine sehr gute (.) nur leider ist, wie soll ich sagen, das Prinzip eine Prüfungsvorbereitung/ ein Prüfungsvorbereitungskurs geworden in der Praxis. Man arbeitet sich an den Fragen entlang im Prinzip, also man nimmt nicht die Fragen der Reihe nach durch, so nicht, aber (.) man behandelt die Themen, die in der Prüfung vorkommen (.). Es hätte eigentlich andersrum sein sollen, ne, die Schüler haben auch ein ganz klares Interesse, ich muss die Prüfung machen, also komme ich zum Kurs (.) Sie können sich aber auch vorbereiten (.) indem sie die Fragen, die zugänglich sind (.) die dreihundert Fragen (.) zuhause aussuchen, sich merken bei Frage zehn ist die Antwort ‚Schleswig-Holstein‘ richtig, also merk ich mir das irgendwie (.). Man kann den Test (.) auch (.) abschließen, ohne den Kurs gemacht zu haben (.) und ich habe auch Teilnehmer, die erfüllen eigentlich nicht die sprachlichen Qualifikationen für / die man mitbringen sollte, machen ihn, den Kurs, und bestehen ihn auch. Also (.) die Intention war ne gute (.) aber (..) der Kurs vermittelt eigentlich nicht das, was er verspricht. ‚Leben in Deutschland‘ steht obendrauf (.) gemacht wird aber, wie funktioniert Politik (.) ein bisschen Geschichte und dann ein bisschen im letzten Teil, wie funktioniert Sozialpolitik und das soziale Leben (.) aber auch nicht so richtig für mich befriedigend. (S, 31-45)

Schon hier wird eine Position deutlich, die im Grunde alle von mir befragten Orientierungskurslehrer\*innen vertreten, nämlich dass die Orientierungskurse prinzipiell sinnvoll sind und dass man sie, wenn auch in mehr oder weniger veränderter Form, unbedingt beibehalten sollte. Nun lässt sich gegen diese eindeutige Befürwortung des Orientierungskurses seitens der befragten Lehrkräfte einwenden, dass Vertreter\*innen einer bestimmten Institution, und als solche können die Orientierungskurslehrer\*innen durchaus aufgefasst werden, grundsätzlich, und zwar schon aus bloßem Eigeninteresse, an der Erhaltung der betreffenden Institution interessiert sind und sie folglich verteidigen. Tatsächlich ist dieser Einwand nicht von der Hand zu weisen und durchaus geeignet, die Geltungskraft der von den Lehrer\*innen eingenommenen Position abzuschwächen. Auf der anderen Seite muss aber auch darauf verwiesen werden, dass alle von mir befragten Lehrkräfte nicht nur in den Orientierungskursen unterrichteten, sondern auch in den hinsichtlich der Stundenzahl ja viel umfangreicheren Integrationssprachkursen eingesetzt werden, ihre berufliche Existenz also nicht oder zumindest nicht ausschließlich von der Einrichtung des Orientierungskurses abhängt. So betrachtet sollten sie in der Lage sein, freier, distanzierter und vor allem sachorientierter zu urteilen und sich in ihrer Einschätzung des Orientierungskurses nicht oder nicht nur von ihren Interessen an einer Beibehaltung des Kurses leiten zu lassen.

Dass Michael S.s Beurteilung des Orientierungskurses von solchen in der AUBNDARSTELLUNG von Institutionen fast immer zum Tragen kommenden Sachzwängen frei ist, S. also keineswegs bestrebt ist, nur den Erfolg und die positiven Aspekte des Orientierungskurses hervorzuheben, wird in der oben zitierten Äußerung unmittelbar deutlich. Davon abgesehen ist S.s Kritik am Orientierungskurs grundsätzlicher Natur. Was er vor allem moniert ist, dass aus dem Kurs zur politischen, kulturellen und lebensweltlichen Orientierung in Deutschland, den er von dieser Grundidee her dezidiert befürwortet, „ein Prüfungsvorbereitungskurs geworden ist“, für den charakteristisch ist, dass man „sich an den Fragen“ der Abschlussprüfung ‚Leben in Deutschland‘ entlang [arbeitet]“. Zwar nehme man „nicht die Fragen der Reihe nach durch (...) aber man behandelt die Themen, die in der Prüfung vorkommen“ (S, 32-34), worin S. eine Umkehrung der bewährten didaktischen Vorgehensweise sieht, Prüfungsinhalte entsprechend den im Kurs behandelten Themen und Fragestellungen zu bestimmen. Dem entspricht die Haltung der Lernenden, denen es nicht primär darum geht, Deutschland besser zu verstehen, sondern darum, die Prüfung zu bestehen, weshalb sie mit der Erwartung in den Kurs kommen, dass die Prüfungsfragen besprochen werden. Diagnostiziert wird von S. folglich ein eher negativ zu bewertender *washback-Effekt*, insofern als die Abschlussprüfung des Orientierungskurses, die ja, wie dargelegt, rein faktenbezogen ist, dazu führt, dass die Kursinhalte nicht primär auf ihr politisch, kulturell und lebensweltlich orientierendes Potential hin betrachtet werden, sondern in Bezug auf ihre Prüfungsrelevanz<sup>51</sup>. Die angesprochene Faktenorientierung der Abschlussprüfung fördert darüber hinaus ein eher faktenbezogenes Lernen, wohingegen Diskussionen, Simulationen und verschiedene andere Formen des Rollenspiels, wie sie gerade für normative Bildungsprozesse wichtig wären, gegenüber dem Erlernen von Fakten weit geringeres Gewicht besitzen und unter den Tisch zu fallen drohen. Man überinterpretiert S. dementsprechend sicher nicht, wenn man aus seinen Äußerungen den Schluss zieht, dass gerade die Abschlussprüfung des Orientierungskurses und die mit ihr einhergehende Prüfungsfixierung der Lernenden die im Curriculum vorgesehene und als ausgesprochen wichtig erachtete Demokratie- und Wertevermittlung bis zu einem gewissen Grade untergräbt.

Neben dieser grundsätzlichen Kritik formuliert S. in seinen ersten Statements noch einen weiteren, auf die Orientierungskurs-Inhalte bezogenen Einwand; denn, so S., der Orientierungskurs „vermittelt eigentlich nicht das, was er verspricht“, nämlich Informationen und Kenntnisse über das Leben in Deutschland. Im Vordergrund stehen S. zufolge vielmehr Fragen danach, „wie funktioniert Politik (...) Geschichte und dann ein bisschen im letzten Teil, wie funktioniert Sozialpolitik

---

<sup>51</sup> An einer späteren Stelle des Interviews wiederholt S. diesen für ihn zentralen Kritikpunkt: „Also die Idee ist gut, die Grundidee“, so S. in Bezug auf meine vierte Frage nach positiven und negativen Aspekten des Orientierungskurses, „also nur/ nur das, was am Ende rauskommt, ist (...) ein bisschen (...) nicht auf das Leben hinführend, sondern auf eine Prüfung hinführend“ (S, 106-108).

und das soziale Leben (.) aber auch nicht für mich befriedigend“ (S, 42-45). S. bemängelt hier folglich eine Verengung auf den Bereich politischer Institutionen- und Verfahrenskunde, wodurch der Orientierungskurs nur in geringem Maße die ihm zugeordnete politische Orientierungsfunktion erfüllt. Entsprechend heißt es in einer den angesprochenen Gesichtspunkt seines Eingangsstatements erläuternden Äußerung:

S: Also einmal, wenn der/ wenn das wirklich heißt ‚Leben in Deutschland‘, wenn das Integration/ wenn das Thema ist (.) dann weiß ich nicht, ob Politik so ein wichtiger Schwerpunkt sein muss. (.) Also, wie (.) die Verfassungsorgane alle zu kennen (.) da hat man sich auch zu recht überlegt schon (.) Wissen das überhaupt alle Deutschen? (.) Es gibt ja keinen Test vor einer Wahl: Kennen Sie, ne, die Funktion des Bundespräsidenten? Welche hatte er heute? Früher in der Weimarer Republik und so. Das wird ja auch bei Deutschen nicht abgefragt, ne, also, die Leute können daraus selten einen praktischen Nutzen ziehen aus dem, was sie im Kurs lernen. (S, 63-69)

Die problematische Ausrichtung auf bundesdeutsche politische Institutionen und Verfahrensregeln, die S. zufolge für den Orientierungskurs kennzeichnend ist, geht seiner Meinung nach mit einer sprachlichen Überkomplexität des Orientierungskurses einher, die aus einer zu weitgehenden Verwendung politikwissenschaftlicher Fachsprache resultiert. Im Orientierungskurs seien demnach Texte zu lesen, „die eigentlich über das Sprachniveau der Schüler ein bisschen hinausgehen (.) weil sie Fachwörter (.) Fachwortschatz benutzen. Die Fragen sind in dem Fachwortschatz gehalten, die Texte in den Büchern sind dann logischerweise auch so, weil sie auf den Vokabel/auf das Vokabular vorbereiten“ (S, 76-80). S. zufolge führt diese Überfrachtung mit politischen Fachtermini zu einer problematischen Annäherung des Orientierungskurses an Formen politikwissenschaftlicher Seminare mit der Folge, dass die Lehr- und Prüfungsinhalte des Kurses in einer sprachlichen Form dargeboten werden, die die Lernenden in den meisten Fällen überfordert. Zudem, so S. weiter, geht es aufgrund der Akzentuierung politikwissenschaftlicher Inhalte nicht wirklich um die Fragen und Probleme, die die Lernenden tagtäglich in ihrem Alltag zu bewältigen haben, sondern um „Wissensanhäufung (.) ja, die wenig praktischen Nutzen hat“ (S, 81). Durch die Prüfungsfixierung und die Prävalenz politikwissenschaftlicher Fachsprache entsteht S. zufolge noch ein weiteres Problem, nämlich eine durchgängige Zeitknappheit, die hauptsächlich daraus resultiert, dass die Prüfungsfragen vorbereitet und das Fachvokabular erklärt werden muss. Bedenkt man das enge Zeitfenster des Orientierungskurses von 60 Stunden,<sup>52</sup> dann ist es nicht verwunderlich, dass unter diesen Voraussetzungen ei-

<sup>52</sup> Das Interview ist im Juli 2016 geführt worden. Zu diesem Zeitpunkt bestand der Kurs noch aus 60 Unterrichtsstunden. Inzwischen ist er, wie bereits dargelegt, auf 100 Unterrichtsstunden ausgedehnt worden.

ne gründliche und didaktisch avancierte Auseinandersetzung mit normativen und demokratiepädagogischen Fragestellungen nur sehr eingeschränkt möglich ist. Mehr noch: S. zufolge bleibt für eine solche Auseinandersetzung innerhalb des Orientierungskurses im Grunde keine Zeit:

S: Also (..) es ist/ der Kurs ist im Moment auf sechzig Stunden beschränkt und die reichen gerade aus, um die Prüfung gerade vorzubereiten (..). Das heißt, man spricht alle Aspekte sozusagen an, noch nicht mal alle, aber im Buch die, die aus dem Buch in der (..) Prüfung kommen und dann bleibt theoretisch (..) noch ein/ einmal Platz für eine Exkursion (..). Wenn man also, sag mal, Inhalte gut behandeln will, kann man sogar auf die Exkursion verzichten. Gut, aber im Grunde bleibt keine Zeit für diese (..) praktischen, sag mal so, Vermittlungen sozusagen: Was bedeutet Demokratie? Was/wie löse ich Konflikte? Das Thema kommt ganz kurz einmal vor, aber (..) es gibt (..) ja/ es ist für den Menschen im Alltag wichtiger, als dass es irgendwie im Kurs wichtig wäre. (S, 87-95)

Anzumerken ist hierbei, dass sich der eminente Zeitdruck, den S. in dieser Aussage beklagt und der nur wenig didaktischen Spielraum neben der Vermittlung von Fakten und der Erläuterung von Fachbegriffen lässt, dass sich dieser eminente Zeitdruck durch die Erweiterung des Orientierungskurses im Jahr 2016 von 60 auf 100 Unterrichtsstunden bis zu einem gewissen Grade entspannt hat. Inzwischen dürfte es innerhalb der Orientierungskurse einen größeren Spielraum für die Beschäftigung mit normativen Fragen geben – ob dieser Spielraum durch die Aufstockung des Kurses um 40 weitere Stunden ausreichend ist, steht auf einem anderen Blatt bzw. müsste auf empirischem Wege evaluiert werden. Doch unabhängig von dieser zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht beschlossenen Erhöhung der Stundenzahl ergibt sich aus den diversen und z.T. sehr prinzipiellen Kritikpunkten, die S. gleich zu Beginn des Gesprächs formuliert, für ihn die Forderung nach einer grundsätzlichen Revision des Orientierungskurses und seiner Lehr- und Lerninhalte:

I: Also das heißt, die Grundidee ist sehr gut, aber die Realisierung ist sehr defizitär und (..) das bedeutet doch, man müsste den Orientierungskurs verändern?

S: Ja, man muss ihn verändern.

I: Man müsste ihn möglicherweise erweitern, haben Sie (..)

S: Erweitern ja, das (..) ja. (S, 47-54)

Wie genau der Orientierungskurs umzugestalten und zu erweitern wäre, dies konkretisiert S. im weiteren Verlauf des Gesprächs.

Werteoktroj statt Wertediskurs: *Unterbelichtung des Nationalsozialismus – Ideologizität der Orientierungskurs-Lehrbücher – Verengung auf die bundesrepublikanische Geschichte – Interkulturalitätsdefizite*

Schon in diesem ersten Gesprächsabschnitt hat Michael S. implizit auch die Fragen drei, vier und fünf des von mir erstellten Fragenkatalogs beantwortet. Ich stelle ihm die drei vorbereiteten Fragen dennoch; seine Antworten wiederholen jedoch weitgehend jene Aspekte, die er bereits im Rahmen seiner ersten Aussagen angesprochen hat. Lediglich S.s Antwort auf meine Frage nach der Sprachproblematik innerhalb des Orientierungskurses erweitert das bereits Gesagte und präzisiert noch einmal die Bedeutung, die die Sprachschwierigkeiten der Lernenden im Hinblick auf ihr Unterrichtsverständnis haben. Noch einmal bei der problematischen Prävalenz politikwissenschaftlicher Fachsprache ansetzend, führt S. aus:

S: Das ist natürlich ein großes Problem (..). Vorrangig das Vokabular (..) was in der Prüfung und auch im Buch, das auf die Prüfung vorbereitet (..). Gibt es sehr viel Vokabular (..) das die Schüler nicht kennen, weil es Fachvokabular ist. Die/ meine Arbeit besteht zu einem großen Teil darin, dieses Fachvokabular transparent zu machen, zu erklären, Was bedeutet denn das (.) ein Staatsoberhaupt, das kennt niemand natürlich mit einer B1-Qualifikation (..). Ja, was bedeuten diese Wörter im Text und in der Frage? Das ist ein großer Teil der Arbeit und da bleibt für Inhalte und Diskussion dann weniger Zeit (..). Also die Texte, auch die Fragen sind nicht so angemessen für das Niveau, das die Schüler eigentlich haben, das macht die Arbeit mit Inhalten eigentlich schwieriger (..). Also Filme zu zeigen ist in dem/ auf dem Niveau, das die Schüler haben, B1, schwer möglich ohne (.) also (.) wieder große Dinge, also große Teile des Films zu erklären (..). Also ‚Die Welle‘ würde ich gerne mit den Schülern sehen, aber mit B1 ist/ könnte ich höchstens Ausschnitte sehen, aber das wäre möglich, mit Hilfestellung. Das wäre vielleicht möglich. (S, 114-126)

S. spricht im Kontext dieser Aussage den Film *Die Welle* an, den er bereits in seinen Eingangsbemerkungen, ohne dass ich dies bislang erwähnt hätte, als einen geeigneten Gegenstand für die Auseinandersetzung mit Wertfragen gekennzeichnet hat. „Ich denke an den Film ‚Die Welle‘, so S., weil dieser den Lernenden „viel mehr Werte“ vermittelt, „als (.) zu wissen, wo der Bundespräsident sitzt, in welcher Stadt das Bundesverfassungsgericht tagt (.) und so weiter“ (S, 74-76). S. hat diesen Film jedoch bislang noch nie im Orientierungskurs gezeigt, was nicht nur an der bereits angesprochenen Zeitknappheit innerhalb des Kurses liegt, sondern, wie hier deutlich wird, auch an den defizitären Sprachkenntnissen vieler Lernender. Aufgedeckt wird hier aber noch eine weitere mit dem Orientierungskurs zusammenhängende Problematik: Es fehlen speziell für diesen Kurs erstellte, auf Aspekte der Demokratie- und Wertevermittlung zugeschnittene Lehr- und Lern-

materialien, wobei eben nicht nur an Texte zu denken wäre, sondern auch an Bilder, Filme oder Simulations- und Rollenspiele.

Weitergehende Aufschlüsse über den Gesichtspunkt des normativen Lernens innerhalb des Orientierungskurses gibt S.s Antwort auf meine sechste Frage nach den politisch-landeskundlichen Inhalten des Orientierungskurses, die er für besonders wichtig und möglicherweise für noch ausbaufähig hält. S. gibt in diesem Zusammenhang zu Protokoll:

S: „Ja (.) bei Geschichte, fangen wir mal damit an (...) fehlt, das ist vielleicht ein bisschen komisch, aber das Wichtigste, was die oder das/ das, wo die Schüler am meisten Fragen haben/ zu haben, also das ist ein dummer Satz, aber Sie können den ja um/ also die Fragen, die meisten Fragen, die die Schüler haben, sind zum Thema „Nationalsozialismus“.

I: Aha.

S: Das ist für die Schüler auch natürlich (.) das (.) Thema, das sie am meisten mit deutscher Geschichte verbinden. Und das Thema ist relativ kurz behandelt und auch keine Fragen, also kei/ die wichtigsten Fragen (.) Warum sind die Deutschen auf Hitler, ja was, reingefallen? Warum haben sie ihn gewählt? Heute sagt jeder, wie kann man nur einen solchen Menschen wählen? Aber was hat die Leute dazu gebracht in der Weimarer Republik (.) Hitler zu wählen? (.) Dazu gibt es praktisch nichts.

I: Ich verstehe.

S: Also so was/ so was ist besonders wichtig, wenn man Werte vermitteln will, weil es ein wunderbares Beispiel/ (.) Es wird im Buch sehr oft gezeigt (.) dass das (.) Deutschland, also das halt Bundesrepublik/ (.) alles andere wird als schlecht dargestellt inklusive DDR (.) Weimarer Republik, alles wird als problematisch oder schlecht dargestellt (.) Das bedeutet auch, dass man, wie soll ich sagen, eigentlich zeigen könnte bei der Weimarer Republik/ oder das Thema ‚Wir Deutschen (.) haben (.) eine schwierige Geschichte. Wir sind nicht die Weisen, die alles besser wissen. Unsere Verfassung ist perfekt so und so‘, nein, sie hat sich so entwickelt, weil/ und wir haben einen großen historischen/ eine große historische Schuld auf uns geladen, weil/ Das könnte man klären oder erzählen den Leuten. Man könnte dann auch vergleichen mit dem, was sie aus ihren Ländern mitbringen, andere Länder haben auch problematische historische Situationen. Das wird leider überhaupt nicht thematisiert, das finde ich sehr schade unter dem interkulturellen Ansatz, aber auch unter dem Ansatz (.) dass das so ein wichtiger Faktor in der Öffentlichkeit/ in der/ (.) ja und auch jetzt mit AfD und (.) Rechtsradikalen, dass das immer noch so ein großes wichtiges Thema ist bis heute. Kommt viel zu kurz, viel zu kurz. (S, 144-173)

Als ein besonders relevantes Thema hinsichtlich der Vermittlung kulturbezogener Kenntnisse ebenso wie der Diskussion und Verständigung über normative Fragen markiert S. hier den Nationalsozialismus. Der Grund hierfür liegt zum einen darin, dass der Nationalsozialismus, wie S. an anderer Stelle andeutet, bundesdeutsche Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster in einem für Außenstehende nur schwer nachvollziehbaren Ausmaß geprägt hat. Fast noch wichtiger ist jedoch die Tatsache, dass der Nationalsozialismus mehr als jede andere politisch-landeskundliche Thematik das Interesse der Lernenden auf sich zieht, wobei dieses Interesse nicht in erster Linie aus einer morbiden Faszination an der Monstrosität des Nationalsozialismus und seiner Großverbrechen resultiert – ein Motiv, das mir in meiner Unterrichtserfahrung häufig begegnet ist –, sondern sich Fragen verdankt, die genauso von einheimischen Kindern und Jugendlichen gestellt werden und auf ein Verstehen dessen zielen, was sich unabhängig von ethnisch-nationalen Zugehörigkeiten so eminent schwer verstehen lässt: Warum sind die Deutschen auf Hitler hereingefallen? Warum haben so viele Deutsche 1933 Hitler und die NSDAP gewählt? S. zufolge kommt diese Thematik in den Orientierungskurs-Lehrbüchern sowie in den anderen Unterrichtsmaterialien, die ihm zur Verfügung stehen, zu kurz<sup>53</sup>, was er neben dem Umstand, dass hierdurch die Interessen der Lernenden unberücksichtigt bleiben, vor allem aus drei Gründen bedauert: erstens, weil seiner Meinung nach gerade im Zusammenhang mit dem Thema Nationalsozialismus Prozesse der Wertereflexion und Wertebildung initiiert werden können; zweitens, weil erst über die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ein tiefergehendes Verständnis der heutigen Bundesrepublik und ihrer verfassungsrechtlichen Prinzipien und Werte entstehen könne; und drittens, weil über das Eingeständnis schwerwiegender kollektiver Verfehlungen in der Zeit des Dritten Reichs glaubwürdig einem in Europa und der Welt ja durchaus existierenden Bild entgegengewirkt werden könne, wonach die Deutschen ein überhöhtes Bild ihres politischen Gemeinwesens besäßen und sich insbesondere wegen ihres Grundgesetzes und der in ihm realisierten demokratischen Grundwerte anderen Nationen als moralisch überlegen betrachten würden.<sup>54</sup> S. argumen-

---

<sup>53</sup> Michael S. benutzt ebenso wie die meisten der von mir interviewten Orientierungskurslehrer\*innen das Buch *60 Stunden Deutschland*, da es von der Volkshochschule, an der er unterrichtet, als Lehrwerk vorgegeben ist. Die quantitative Strukturierung der Lehr- und Lerninhalte in *60 Stunden Deutschland* unterscheidet sich nicht grundlegend von der in anderen Orientierungskurs-Lehrbüchern, da sich alle gleichermaßen am Orientierungskurs-Curriculum des BaMF orientieren (müssen).

<sup>54</sup> Man könnte natürlich auch genau umgekehrt argumentieren und die Behauptung aufstellen, dass das Selbstgefühl moralischer Überlegenheit, das den Deutschen mitunter aus dem Ausland zugeschrieben wird, gerade aus der katastrophischen Erfahrung des Nationalsozialismus und seiner – in den Augen vieler Deutscher – erfolgreichen „Bewältigung“ erwachsen ist. Dass ein solches Selbstgefühl durchaus existiert und, etwa in der Diskussion um die Aufarbeitung des Holocaust und andere national zu verantwortende Völkermorde, zu mitunter missionarischen Tendenzen führt, habe ich anhand der Rede von Wolfgang Thierse zur Eröffnung des Holocaust-Mahnmals gezeigt, in der unverkennbar ein Moment zutage tritt, das ich als „Aufarbeitungs-Stolz“ zu kennzeichnen versucht habe (vgl. Fornoff 2016, 163).



tiert hier außerordentlich engagiert, wie auch seine eindrückliche Wortwahl verdeutlicht, wenn er davon spricht, dass wir anhand des Themas Nationalsozialismus zeigen könnten, dass wir „nicht die Weisen [sind], die alles besser wissen“ und dass „unsere Verfassung“ eben nicht schon immer so „perfekt“ gewesen sei, sondern als Ergebnis einer „großen historischen Schuld“ betrachtet werden müsse, die wir „auf uns geladen haben“ (S, 166-167) – und die als solche einen zentralen Faktor für die Ausprägung spezifischer mentaler und habitueller Muster und Profile darstellt, die für Deutschland nach 1945 charakteristisch sind.

Der Tatbestand einer fehlenden historischen Genealogie der bundesdeutschen „Errungenschaften“ auf den Feldern von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit korrespondiert in den Augen von S. mit einem weiteren problematischen Aspekt der offiziellen Lehrmaterialien, den man im Begriff der Ideologizität fassen könnte. S. kommt auf diesen Gesichtspunkt zu sprechen, weil mich seine Ausführungen über die Einseitigkeit der von ihm benutzten Lehrmaterialien stutzig machen und ich ihm unwillkürlich folgende Frage stelle:

I: [lacht] Also ich habe so durchgehört, dass die Lehrmaterialien in ihren Augen auch sehr wertend sind.

Seine Antwort ist eindeutig:

S: Ja, sind sie absolut.

Worauf ich noch einmal nachfrage in der Absicht, dass S. seine Kritik am Lehrwerk präzisiert:

I: Und (.) es gibt ja, ich weiß nicht, ob Sie (.) das kennen (.) im Bereich der politischen Bildung (.) und die Orientierungskurse orientieren sich ja zum Teil auch an diesem Paradigma (.) das sogenannte Verbot gewissermaßen der politischen Indoktrinierung und (.) / Sehen sie da so eine Tendenz auch/ ist da oder gibt es da nicht genügend klare Abgrenzung gegenüber, so eine Tendenz wie politischer Indoktrinierung in dem Material, das zur Verfü/ in dem/ in dem/ in dem Lehrbuch/ in dem Lehrwerk oder/ oder in den Lehrwerken?

S: Ich weiß, ehrlich gesagt, nicht, ob die Autoren Historiker sind oder Deutschlehrer (.) oder vielleicht beides, das weiß ich nicht genau (.) . Aber ich sehe eine ganz klare Tendenz (.) . Also zum Beispiel könnte die Geschichte der DDR, die kommt sowieso zu kurz, ne, also ist im/ im Vergleich Bundesrepublik – DDR eher unterrepräsentiert (.) . Aber man kann sie auch darstellen (.) beispielsweise als (.) ja (..) wie soll ich das sagen, Moment (...) nicht nur mit ihren Defiziten, sondern auch mit ihren positiven Aspekten, ne. Ich wollte jetzt nicht sagen, DDR war super, wollen wir gleich wiederhaben (.) das ist gar nicht die Idee, aber man kann doch (.) positive und negative Aspekte nebeneinanderstellen (.) . (S, 191-198)

S. bringt hier sehr deutlich seine Überzeugung zum Ausdruck, der zufolge die offiziellen Lehrmaterialien einen tendenziösen, ja sogar ideologischen Charakter aufweisen, indem sie, in einseitiger Weise wertend, die Bundesrepublik Deutschland in ein durchgehend positives Licht rücken, während sie die Weimarer Republik und die DDR fast ausschließlich in ihren Defiziten zeigen. Weimarer Republik und DDR, immerhin deutsche Staatsgebilde eigenen Rechts, erscheinen so nurmehr als Negativfolie, auf der dann die Bundesrepublik in einem umso helleren Licht, gewissermaßen als Gipfel- und Endpunkt der historischen Selbstwertung der Deutschen, leuchten kann. Ob die Lehrwerke tatsächlich dergestalt wertend und parteiisch sind und ob sie, worauf ich fragend hinweise, möglicherweise sogar an manchen Punkten das Indoktrinationsverbot verletzen, dies gilt es durch eine präzise Analyse der Orientierungskurs-Lehrwerke von unabhängiger Seite zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Soweit ich sehe, sind die entsprechenden Lehrwerke einer solchen kritischen Analyse bislang noch nicht unterzogen worden. Die Äußerungen von S., seine Diagnosen einer „klaren Tendenz“ zu Ideologisierung und einseitiger Wertung sowie einer Unterbelichtung der DDR (und des Nationalsozialismus) machen deutlich, dass solch eine Analyse überfällig ist.

S. zufolge weisen die Lehrwerke neben ihrer Ideologizität noch eine weitere Schwachstelle auf; es fehlt ihnen weitgehend eine interkulturelle Dimensionierung. Dass, so S. in Bezug auf den Nationalsozialismus, auch andere Länder Verbrechen begangen haben, dass, so ließe sich S.s Argumentation weiterführen, auch andere Länder spezifische politische und normative Prinzipien vertreten, die möglicherweise in Widerspruch, vielleicht aber auch im Einklang mit bundesdeutschen Prinzipien stehen, solche und mögliche andere interkulturelle Bezüge lassen sich über die Arbeitsanweisungen der Orientierungskurs-Lehrwerke kaum herstellen. Es ist sicherlich nicht ganz einfach, in ethnisch und national gemischten Gruppenkontexten auf eine fundierte Weise interkulturell zu arbeiten; dennoch lassen sich auch hier, zumal das Orientierungskurs-Curriculum ja auch das Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ beinhaltet, entsprechende Materialien entwickeln, die keineswegs nur auf Nationenvergleiche zielen müssten, sondern zunächst mit allgemeineren Übungen und Aufgaben zur Schulung von kultureller Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit beginnen könnten.

Demokratie- und Wertevermittlung in der Praxis: *Fehlende Lehrmaterialien – Das problematische Format des Abschlusstests – Partizipative Didaktik und kulturelle Divergenz – Zur Frage des Rassismus – Ein resignativer Zug*

Nach S.s Hinweis auf Interkulturalitätsdefizite in den Orientierungskurs-Lehrwerken ist es so weit, in medias res zu gehen und danach zu fragen, wie die Vermittlung von demokratischen Werten in seinem Unterricht konkret aussieht bzw. wie und mit welchen Mitteln er diesen curricularen Auftrag erfüllt. S. betont zunächst, dass dies eine „sehr schwierige Arbeit“ sei, „demokratische Werte zu ver-

mitteln“ (S, 227-228) und dass seiner Meinung nach Rollenspiele ein besonders geeignetes Mittel hierzu seien, wobei er auf eine Übung des Lehrbuchs *60 Stunden Deutschland* verweist: „Also eine Übung [...] gibt es sogar im Buch dazu (.). Da sollen Leute ein Problem lösen, und dann guckt man sich an, wie haben sie das gelöst, also wie war die Diskussion oder hat (.) sich einer in der Diskussion am Ende durchgesetzt oder, ne/ das ist so (..)/ ja da könnte man das fühlbar machen, was Demokratie bedeutet (.)“ (S, 228-233). Der Arbeit mit Rollenspielen oder anderen kreativen und nicht allein textbasierten Methoden stehen S. zufolge jedoch zwei Probleme im Weg, die bereits benannt worden sind: Zum einen fehlen geeignete Lehr- und Übungsmaterialien, die speziell auf die Aufgabe einer migrationsbezogenen Demokratie- und Wertevermittlung zugeschnitten sind: „Man kann den Leuten zwar formal erzählen (.) was hier gemacht wird. Man kann ihnen (.) wie soll ich sagen, durch Rollenspiele das beibringen, aber mehr Materialien wird uns/ werden uns auch nicht zur Verfügung gestellt. Also es gibt keine kleinen Filme [...]. Solche Lehrmaterialien (...) müssen sich die Lehrer quasi selbst herstellen.“ (S, 240-246).

Das zweite Problem neben dem fehlenden Unterrichtsmaterial liegt im spezifischen Zuschnitt des Abschlusstests ‚Leben in Deutschland‘, der rein auf die Abprüfung faktischen Wissens ausgerichtet ist und Aspekte demokratie- und wertebbezogener Reflexion völlig ausklammert, weswegen die Lernenden eben diese als wenig zielführend erachten. Es ist in erster Linie dieser von vielen Lernenden als Drohung empfundene Abschlusstest, der normatives Lernen sabotiert und den Orientierungskurs zu einem Ort bloßer Faktenvermittlung degradiert:

S: [D]ie meisten Schüler (..) sehen diesen Kurs als Prüfungsvorbereitung und wollen gerne ihre Fragen geklärt haben (.) zu diesem Thema. [...] sie kommen eigentlich nicht mit dem Gefühl in den Kurs: Hier lerne ich Werte, sondern sie kommen mit dem Gefühl in den Kurs (.) Ich will (.) die Prüfung vorbereiten, und so ähnlich ist es auch, ehrlich gesagt, für mich (.). Ich passe mich auch so ein bisschen diesen Erwartungen an (.) weil ich viele Schüler kenne, und ich möchte natürlich, dass sie die Prüfung bestehen [...]. Also die Werte sind eigentlich nicht Schwerpunkt in dem Kurs, und sie werden von den Schülern auch nicht als Schwerpunkt wahrgenommen (.) und auch nicht von den Lehrern meiner Einschätzung nach. (S, 246-256)

Vor dem Hintergrund dieser Aussage hat es den Anschein, als sei es, will man den Orientierungskurs wirklich zu einem Ort demokratie- und wertebbezogener Auseinandersetzung bzw. demokratie- und wertebbezogener Lern- und Bildungsprozesse machen, nicht damit getan, den Kurs von 60 auf 100 Unterrichtsstunden aufzustoßen, wie dies im Jahr 2016 ja vor allem als Reaktion auf die Ereignisse in der Kölner Silvesternacht geschehen ist. Vielmehr scheint neben der zweifelsfrei sinnvollen Erhöhung der Stundenzahl im Orientierungskurs auch eine Überarbeitung, oder besser: eine Neugestaltung des Abschlusstests vonnöten, bei der der Aspekt

der Wissensüberprüfung qua Multiple-Choice-Test zugunsten offenerer Prüfungsformen, die vor allem normative Prozesse zu evaluieren hätten, zurückgenommen werden müsste.

Beide Probleme: die fehlenden Lehr- und Übungsmaterialien sowie das problematische Prüfungsformat lassen sich verhältnismäßig einfach lösen, auch wenn sicherlich über den Abschlusstest und seine mögliche Neukonzeptualisierung kontrovers zu diskutieren wäre. Eine wesentlich komplexere Gemengelage bildet dagegen ein dritter Gesichtspunkt, den S. auf meine Frage nach seinen Praxiserfahrungen mit politisch-normativen Lernprozessen im Orientierungskurs anführt. So weist S. darauf hin, dass partizipative und kommunikationsbasierte Methoden der Wertevermittlung, sprich: Diskussionen, Simulationen oder Rollenspiele möglicherweise kein didaktisches Allheilmittel sind und als kulturell partikulare Formen normativer Aneignungsprozesse an ihre Grenzen stoßen können. Mit anderen Worten: Die Kultur des Diskurses und der friedlichen und gewaltfreien Kommunikation und Verständigung über Fragen, Probleme und Konflikte ist nicht universal, weshalb es ein Problem darstellen kann, wenn die Fähigkeit zur kommunikativ-rationalen Lösung von politischen und/oder normativen Streitfragen und Konflikten in den Vermittlungsformen des Orientierungskurses einfach als gegeben und in einer unproblematischen Weise als existent vorausgesetzt wird, statt sie als eine bei manchen Teilnehmer\*innen als eine erst noch zu entwickelnde Kompetenz zu begreifen. Unter Verweis auf die bereits angesprochene Rollenspielübung aus dem Lehrwerk *60 Stunden Deutschland* äußert sich S. diesbezüglich folgendermaßen:

S: Es trifft aber (.) wie soll ich sagen, auf/ auf/ auf zum Teil, wie soll ich sagen, auf/auf Erfahrungen der Menschen (.) die anders/ also (.) Konfliktlösung findet in vielen Kulturen nicht nur mit Worten statt, aber das sagen die Leute natürlich nicht so klar im Kurs. Im Kurs sagt keiner: Und wenn der mir dumm kommt, haue ich ihm eine rein. Das würde wahrscheinlich auch kein Deutscher sagen, wenn man ihn fragt: Wie lösen sie denn Konflikte? Wenn sie fragen, würde es auch kein Deutscher sagen. Es wird aber trotzdem gemacht, und an diese Dinge kommt man als Lehrer ja überhaupt nicht ran. (S, 233-239)

In S.s Äußerung kommen mindestens zwei Ebenen zusammen, die ich im Interesse einer möglichst umfassenden Klärung dieser Aussage auseinanderzuhalten versuche. Wichtig ist zunächst die inhaltliche Ebene, nämlich S.s Auffassung, wonach die diskursiven Lehr- und Übungsformen, die demokratiebezogene politische Bildungsprozesse initiieren sollen, für einen Teil der Lerner\*innen neu und ungewohnt sind, weil sie in ihren Herkunftskulturen andere Erfahrungen mit der Lösung politischer und/oder normativer Konflikte gemacht haben. Diese Aussage scheint S.s eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen aus der Arbeit im Orientierungskurs zu entsprechen und demgemäß ist sie ernst zu nehmen. Eine zweite Ebene betrifft die Frage, ob S.s Äußerung möglicherweise als rassistisch betrachtet

werden kann – eine Frage, die nicht nur angesichts der zunehmenden Relevanz, die antirassistische und migrationspädagogische Diskurse in den letzten Jahren gewonnen haben, an dieser Stelle zu diskutieren ist. Unter einem migrationspädagogischen Blickwinkel könnte sich ein Rassismusverdacht vor allem daran entzünden, dass S. die Tendenz zu gewaltförmigen Konfliktlösungsstrategien bei einem Teil seiner Kursteilnehmer\*innen auf deren kulturelle Prägungen zurückführt und mithin individualbiographische oder auch soziale Einflussfaktoren ausklammert, woraus der Vorwurf der Kulturalisierung der beobachteten Sachverhalte, die in Wirklichkeit viel komplexer sind, als dass sie sich allein auf kulturelle Faktoren reduzieren ließen, abgeleitet werden könnte. Meines Erachtens ist ein solcher Vorwurf hier jedoch aus mehreren Gründen nicht gerechtfertigt: Erstens scheint sich S. im Rahmen seiner Äußerung durchaus bewusst darüber gewesen zu sein, dass er sich auf ein heikles Terrain begeben hat; so sucht er lange nach den richtigen Worten, was sich der zweimaligen Wiederholung der Phrase „wie soll ich sagen“ ausdrückt und zudem spricht er sehr stockend und langsam unter insgesamt fünfmaliger Wiederholung der Präposition „auf“. Zweitens bezieht er sich explizit auf kulturelle ‚Erfahrungen‘ als entscheidende mentale und habituelle Prägekräfte, womit er eine Formulierung gebraucht, die keineswegs die Unveränderbarkeit von Kultur und damit deren Verdinglichung oder Essentialisierung impliziert, sondern im Gegenteil offen genug ist, Kulturen im Sinne der Migrationspädagogik als Ensembles von Erfahrungs- und Deutungsmustern zu begreifen, die „spezifische Handlungen nahelegen und soziale Wirkungen haben“ (Mecheril 2008, 26)<sup>55</sup>. Und drittens verweist er darauf, dass natürlich auch Deutsche gewaltförmige Konfliktlösungsstrategien praktizieren, dass solche Strategien jedoch in einigen anderen Kulturen möglicherweise häufiger angewandt werden, weil dort bestimmte Sozialisationsformen und Habitusprofile eine größere Rolle spielen als in Deutschland. Nach meinem Dafürhalten können die Äußerungen von S. als eine legitime Erklärung für die von ihm in seinen Kursen beobachteten Phänomene angesehen werden, die als solche vermutlich auch empirischen Überprüfungen standhalten würde. Betrachtete man S.s Erklärung als rassistisch, dann käme man nicht umhin, Erklärungen, die auf kulturelle Differenzen Bezug nehmen, generell als rassistisch zu qualifizieren. Und dies wiederum würde bedeuten, dass man, um bestimmte

---

<sup>55</sup> Mit dem Begriff des „kulturellen Rassismus“ oder des „Rassismus ohne Rassen“, der vor allem von Étienne Balibar und Stuart Hall geprägt worden ist, bezeichnet man die in gegenwärtigen Diskursen zu beobachtende Ersetzung eines „genetischen“ Rassismus durch einen kulturell begründeten Rassismus, der sich durch mindestens drei Merkmale auszeichnet: 1. Die Erfahrungs-, Denk- und Verhaltensmuster eines Individuums beruhen primär auf dessen ethnisch-kultureller Herkunft; 2. Hieraus ergibt sich, dass die Angehörigen einer Kultur in ihren wesentlichen Eigenschaften gleich sind; 3. Kulturen werden naturalisiert, mithin als in ihren Grundzügen unveränderliche, nach innen homogene und nach außen klar abgeschlossene Systeme oder Wesenheiten betrachtet. – Fasst man zusammen, dann bezeichnet der Begriff des „kulturellen Rassismus“ die Tendenz, Rasse als ‚Kultur‘ zu kodieren, wobei „das zentrale Merkmal dieser Prozesse darin besteht, daß die Eigenschaften von sozialen Gruppen fixiert, naturalisiert und in einen pseudobiologisch definierten Kulturalismus eingebettet werden“ (Fredricksson 2004, 16).

Phänomene zu erklären, kulturelle Faktoren nicht mehr heranziehen könnte, ja das man kulturelle Unterschiede im Grunde als reine Fiktionen betrachten müsste – eine Einschätzung, die ich nicht teile. Plausibler erscheint mir da das lakonische Diktum des Migrationsökonomen Paul Collier, der in seinem Buch *Exodus. Warum wir Einwanderung neu regeln müssen* schreibt: „Die Vorstellung rassistisch begründeter Verhaltensunterschiede zurückzuweisen ist ein Zeichen menschlichen Anstands. Die Weigerung kulturell begründete Verhaltensunterschiede anzuerkennen, wäre dagegen eine engstirnige Leugnung des Offensichtlichen“ (Collier 2015, 27).

Es ist diese von S. bei manchen Teilnehmer\*innen beobachtete Form gewaltförmiger Konfliktlösung, die ihn davon überzeugt hat, dass die Integration von Ansätzen der Demokratie- und Wertevermittlung in den Orientierungskursen von zentraler Bedeutung ist und keineswegs nur eine marginale, zu vernachlässigende Größe. Auf meine entsprechende Frage nach der Notwendigkeit von Demokratie- und Wertevermittlung als Teil des Orientierungskurses antwortet er unmissverständlich:

S: [D]ie Notwendigkeit/ die Notwendigkeit sehe ich absolut (.) aber, wie schon gesagt, weniger Wissensvermittlung, sondern (.) ja zum Beispiel beim Thema Konfliktlösung (.) Das sehe ich. Aber die Notwendigkeit sehe ich eher außerhalb (.) des Unterrichts, also sag mal, das Sozialverhalten (.) die Menschen/ der Menschen, sag mal, die mir auffallen bei (.) / mit Migrationshintergrund, ne/ Es gibt sehr viele, sehr nette Menschen, die sehr höflich sind, aber andere (..) wie soll ich sagen, versuchen Konflikte, wie soll ich sagen, mit anderen Mitteln zu lösen [...] als mit Gespräch [...]. In anderen Kulturen wird Körperlichkeit ganz anders eingesetzt als bei uns in der Konfliktlösung. (S, 295-301 u. 347-348)

Man erkennt in diesen Passagen eine ähnliche Dynamik wie in der vorigen Äußerung; S. zögert, stockt, sucht immer wieder die richtigen Worte und betont, dass es viele freundliche und höfliche Menschen unter seinen Schüler\*innen gibt, um sein Aussage über körperorientierte und gewaltförmige Verhaltenstendenzen in Konfliktsituationen, wie er sie bei manchen Lernenden beobachtet hat, nicht zu scharf erscheinen zu lassen. Offenkundig fürchtet sich S., problematische Begriffe zu verwenden, gegen die Standards der *political correctness* zu verstoßen oder möglicherweise pauschalierende, stereotypisierende, ja rassistisch klingende Formulierungen zu verwenden. Mir scheint, dass ihm dies gelingt, auch wenn man kritisieren könnte, dass er hinsichtlich derjenigen Kursteilnehmer\*innen, die zu gewalt- und körperorientierten Formen der Konfliktlösung neigen, nicht ethnisch/kulturell/religiös/sozial/ geschlechtlich oder generationell differenziert, sondern allgemein von „Menschen mit Migrationshintergrund“ spricht (nachdem er vorher nur von „Menschen“ gesprochen hatte) und diese von „uns“ unterscheidet. Dieser Sichtweise ließe sich entgegenhalten, dass es auch „bei uns“ sehr viele „Menschen mit Migrationshintergrund“ gibt, von denen einige die deutsche Staatsangehörigkeit

besitzen, während andere als Ausländer\*innen schon sehr lange in Deutschland leben, weshalb sie nicht zum Klientel der Orientierungskurse gehören. Die Unterscheidung, die S. hier trifft, verunklart nicht nur den von ihm angesprochenen Sachverhalt eher, als dass sie ihn aufhellt; der unspezifische Verweis auf „Menschen mit Migrationshintergrund“ in diesem Kontext geht zudem mit der Tendenz einher, die Gesamtheit der Migrant\*innen für die problematischen Verhaltensweisen einiger klar zu definierender Gruppen und Individuen haftbar zu machen, d.h. alle Migrant\*innen gleichsam unterschiedslos in einen Topf zu werfen, was gerade von migrantischer Seite häufig kritisiert wird. Dass S. darauf verzichtet, an dieser Stelle völlige Transparenz herzustellen und bestimmte ethnisch-kulturelle oder anders zu definierende Gruppen namhaft zu machen, kann indes auch folgenden Grund haben: Keine Gruppe soll aufgrund der problematischen Handlungen einiger weniger als Ganze in ein schlechtes Licht gerückt werden, wodurch problematische Stereotypisierungen vermieden werden. Wie auch immer: Beide Entscheidungen, die Gruppen klar zu benennen ebenso wie sie nicht zu benennen, sind von Ambivalenz geprägt, der hier schlechterdings nicht zu entkommen ist.

Zuletzt ist noch auf einen Aspekt zu verweisen, der in der ersten in diesem Kapitel zitierten Aussage von S. enthalten ist und der nicht einfach übergangen werden sollte. Hinsichtlich der laut S. kulturell bedingten Tendenzen zu körperorientierten Konfliktlösungsstrategien bei einem Teil der Migrant\*innen bemerkt S.: „[A]n diese Dinge kommt man als Lehrer ja überhaupt nicht ran“ (S, 239). Betrachtet man diesen in meinen Augen äußerst signifikanten Satz, dann drängen sich zunächst zwei Eindrücke auf: zum einen, dass er aus einem großen Erfahrungsschatz heraus gesprochen ist, und zum anderen, dass er eine emotionale Tiefe besitzt, die mit eigenen, möglicherweise auch schmerzlichen Desillusionierungen und Enttäuschungen zu tun hat. Was S. hier konstatiert, ist die Erfahrung einer kaum zu überwindenden Distanz zwischen ihm und den meisten seiner Schüler\*innen. Aus dieser Erfahrung, so hat es den Anschein, resultiert bei S. ein Moment von Resignation, mindestens jedoch eine prinzipielle Skepsis hinsichtlich seiner Möglichkeiten, an tiefsitzende mentale, habituelle und normative Prägungen heranzukommen und diese womöglich zur Diskussion zu stellen, sie zu reflektieren, zu kritisieren und möglicherweise zu verändern. Mehr noch: Für einen Augenblick scheint in diesem Satz etwas in der alltäglichen Arbeit Verdrängtes aufzubrechen, in dessen Licht, das gesamte Unternehmen Orientierungskurs als absurd, als eine von weitgehend illusionären Hoffnungen getragene sozialtechnologische Machbarkeitsutopie erscheint.

*Kulturkonflikte: Homosexualität und Prekarität – Ein nackter Fuß –  
Subkutane Selbstbematzung – Das Autoritätsverhältnis der Lernenden*

Im Kontext seiner Äußerungen über die Problematik verschiedener kultureller Muster der Konfliktlösung kommt S. unvermittelt auf eine persönliche Angelegen-

heit zu sprechen, die mich im ersten Augenblick sehr überrascht. Mitten in seinen Ausführungen erklärt S., dass er schwul sei und dass dieses Schwulsein seine Einstellung zu den von uns diskutierten Themen und Fragen in einem nicht unerheblichen Maße präge:

S: Ich muss dazu noch etwas sagen, was/ was, glaub ich (..) also wichtig ist für (.) um meine Einstellung zu erklären (.). Ich bin selbst schwul und lebe eigentlich offen. Aber ich habe erlebt, dass die Volkshochschule sogar (...) ein Bild abgehängt hat, was einen nackten Fuß gezeigt hat, auf Protest (.) von arabischen Schülern und Schülerinnen, die gesagt haben, Nacktheit geht bei uns gar nicht. Es war ein nackter Fuß, das Bild wurde abgehängt (.). Für mich stellt sich jetzt die Frage (.) wie geht die Leitung der Volkshochschule damit um, wenn ich meinen Schülern erzähle, ich bin schwul? Ich kann mir vorstellen, dass das für viele kein Problem ist. Aber es kommen sowohl Osteuropäer als auch aus dem Nahen Osten viele Menschen mit einer großen Fremdheit gegenüber diesem Thema, um es mal vorsichtig zu nennen (.) und (.) vielleicht auch Aggressionen, das hab ich nie ausprobiert, vielleicht auch Aggressionen (.) ja, da könnt ich am eigenen Beispiel sozusagen erleben, was es bedeuten würde (..) wenn die Menschen (..) auf etwas reagieren müssen, was sie in ihrer Kultur nicht kennen oder nicht gutgeheißt wird. Ja und ich bin mir auch nicht sicher, ob die Schulleitung mich unterstützen würde. Sie hat es bei anderer Gelegenheit gezeigt, dass sie das nicht tut, dass sie in diesem/ bei solchem Konflikt (.) sagt, die Schüler haben Vorrang. Das sag ich nur mal so, um die, meine Einstellung zu erläutern.

I: Das heißt/ (.) das ist sehr interessant, was Sie sagen. Die Frage ist: Haben Sie das schon mal im Kurs (.) offen angesprochen oder machen Sie das nicht, also?

S: Also ich habe das in/ in den Kursen hier in Deutschland noch nicht angesprochen (.) früher aber ohne Probleme. Als ich am Goethe-Institut gearbeitet habe, war das kein Problem. Vorher hab ich an der Uni in Düsseldorf gearbeitet, da war das auch kein Problem, weil das Publikum klar studentisch war (.). Und (.) ja (.) hier bin ich mir nicht sicher (.) wie die Reaktion sein würde. Das Dumme ist (.) es hat ja auch Konsequenzen, wie soll ich sagen, für viele Menschen, also wenn sie Probleme damit haben, könnte sich das darauf abfärben, dass sie (.) dann den Lehrer ablehnen und damit auch (.) mit dem Unterricht plötzlich nicht mehr zurechtkommen. (S, 301-325)

Diese Erklärung wirft plötzlich ein neues Licht, auf die vermeintlich eindeutige Konstellation im Orientierungskurs zwischen S. als Lehrer auf der einen und den Lerner\*innen auf der anderen Seite, und sie provoziert zudem eine Reihe weiterer Fragen. Zunächst stellt sich die Frage, inwiefern S.s Homosexualität seine eigene



Position im Hinblick auf die Problematik des Orientierungskurses und die mit diesem zusammenhängenden Fragen und Probleme der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik beeinflusst. Leider habe ich es versäumt, diese Frage im Rahmen des Interviews zu stellen, sodass es keine explizite Antwort auf sie gibt. Es lassen sich aber einige Indizien zusammentragen, über die man sich einer möglichen Antwort von S. auf diese Frage zumindest annähern kann. Wichtig scheint mir vor allem zu sein, dass S. in einem ganz unmittelbar persönlichen Sinne von Fragen der Migration und Integration betroffen ist, insofern als seine individuelle sexuelle Orientierung nicht wie bei heterosexuellen Menschen als gänzlich unproblematisch betrachtet, sondern im Gegenteil von einem Teil seiner Schüler\*innen problematisiert, ja abgelehnt und z.T. angefeindet wird. Dieser Sachverhalt macht ihn zunächst einmal angreifbarer, um nicht zu sagen verletzlicher als heterosexuelle Personen, was sich auch darin spiegelt, dass er sein Schwulsein vor den Teilnehmer\*innen der Orientierungskurse geheim hält. Aufgrund dieser besonderen Verletzlichkeit, die ihn auf einer anderen Ebene mit den migrantischen Teilnehmer\*innen der Orientierungskurse zugleich auch wieder verbindet, ist S. in höherem Maße davon abhängig, dass Integration verstanden als Akzeptanz demokratischer Grundwerte, wozu nicht zuletzt das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung gehört, erfolgreich verläuft. Ein Misslingen von Integration in diesem Sinne hätte gerade für ihn als schwule Person negative Folgen, worin möglicherweise einer der Gründe liegt, warum S. die Notwendigkeit der Orientierungskurse (und der Demokratie- und Wertevermittlung) so entschieden betont.

Durch die Homosexualität von S., das habe ich bereits angedeutet, verschiebt sich folglich die ‚normale‘, immer auch machtbezogene Konstellation in den Orientierungskursen, die darin besteht, dass, überspitzt formuliert, eine Angehörige oder ein Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft Angehörigen von ethnisch-kulturellen Minderheitengruppen, die z.T. marginalisiert sind und bisweilen sogar diskriminiert werden, Wissensbestände und Wertvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft nahebringt und sie dazu anhält, diese zu übernehmen oder zumindest nicht zurückzuweisen. Zwar bleibt die hier geschilderte Konstellation in ihren Grundzügen bestehen, doch ist der Angehörige der Mehrheitsgesellschaft im Fall von Michael S. selbst auch Angehöriger einer Minderheitengruppe, was zweierlei Effekte hat oder haben kann: Zum einen ist S.s soziale Position dadurch, dass er einer Minderheitengruppe angehört, die zudem noch von Teilen der migrantischen Minderheitengruppen abgewertet wird, deutlich geschwächt. Zum anderen aber kann gerade die Tatsache, dass er selbst die Erfahrung besitzt, zu einer tendenziell stigmatisierten Minderheitengruppe zu gehören, dazu führen, dass er in weit höherem Maße als diejenigen, die keiner solchen Gruppe angehören, in der Lage ist, Empathie für andere Minderheitengruppen zu entwickeln und deren Perspektiven zu übernehmen.

Dass S.s soziale Position als Schwuler in der Tat schwächer ist als die heterosexueller Personen, dass er, um mit Pierre Bourdieu zu reden, mithin über ein geringeres soziales Kapital verfügt als diese, wird an der Handlungsweise der Institu-

tion sichtbar, an der S. als Honorarlehrkraft arbeitet. Indessen: Bereits diese Stellung als Honorarlehrkraft an einer Volkshochschule, d.h. als eine Person ohne Festanstellung und damit auch ohne die Rechte und den juristischen Schutz, über die Festangestellte verfügen, verweist auf die schwache, von Prekarität gekennzeichnete soziale Stellung von S. Diese wird in ihrer Prekarität durch S.s Schwulsein insofern noch einmal gesteigert, als zu der Unsicherheit seiner Arbeitssituation noch eine weitere Unsicherheit hinzukommt, nämlich die Unsicherheit, ob er von seinem Arbeitgeber einen substantiellen Schutz erwarten kann, wenn seine Homosexualität bei seinen Schüler\*innen bekannt wird und diese ihn deshalb beginnen zu diskriminieren. Dass S. nicht damit rechnet, in einem solchen Falle von der Volkshochschule geschützt zu werden, hat mit einem Konflikt zu tun, in dem die Volkshochschule, offensichtlich ohne dass hierüber ein Diskussionsprozess zwischen Leitung, Mitarbeiter\*innen und Lernenden stattfand, eine Entscheidung getroffen hat, die er u.a. auch als Misstrauensvotum gegen die Lehrer\*innen der Schule und speziell gegen seine Person, möglicherweise sogar als ein Abrücken von demokratischen und aufklärerischen Prinzipien wertet. „[I]ch habe erlebt“, so berichtet S. nicht ohne eine gewisse Bitterkeit, „dass die Volkshochschule sogar (...) ein Bild abgehängt hat, was einen nackten Fuß gezeigt hat, auf Protest (.) von arabischen Schülern und Schülerinnen, die gesagt haben, Nacktheit geht bei uns gar nicht“ (S, 302-305). Um mir diese Entscheidung in ihrer ganzen Ungeheuerlichkeit nahezubringen, wiederholt er konsterniert: „Es war ein nackter Fuß, das Bild wurde abgehängt“ (S, 305).<sup>56</sup> Es ist verständlich, dass S. als schwule Person einer Institution, die in dieser Weise mit Konflikten umgeht, die im weitesten Sinne eine sexuelle Dimension haben (wenn man einem nackten Fuß denn eine solche Dimension zugestehen will), nur wenig Vertrauen entgegenbringt. Für S. ist der Fall nach dieser Entscheidung der Volkshochschule jedenfalls klar: „[I]ch bin mir auch nicht sicher, ob die Schulleitung mich unterstützen würde. Sie hat es bei anderer Gelegenheit gezeigt, dass sie das nicht tut, dass sie in diesem/ bei einem solchen Konflikt (.) sagt, die Schüler haben Vorrang“ (S, 312-315).

<sup>56</sup> Im Jahr 2013 wurde in der Volkshochschule Marzahn-Hellersdorf in Berlin eine Ausstellung mit Aktbildern der Künstlerin Susanne Schüffel auf Veranlassung des Stellvertretenden VHS-Leiters Gotthard Hänisch aus Rücksichtnahme auf Muslim\*innen abgebrochen, obwohl es im Vorfeld dieser Aktion keinerlei Beschwerden über diese Bilder von muslimischer Seite gab. Begründet wurde der Abbruch der Ausstellung seitens der Volkshochschule damit, dass man gegenüber den Migrant\*innen und Geflüchteten eine Haltung „interkultureller Sensibilität“ an den Tag legen wolle, um sie in ihrer neuen Umgebung nicht unnötigerweise zu verstören. Schüffel indessen verglich die Vorgehensweise der Volkshochschule mit Zensurpraktiken der ehemaligen DDR und sprach von „vorausgehendem Gehorsam“ (vgl. Rövekamp/Conrad 2013). In der Berliner Öffentlichkeit schlug dieser Vorfall hohe Wellen, und er wurde nicht nur in den lokalen Medien sehr kontrovers diskutiert. 2016 ereignete sich ein ähnlicher Vorfall in Köpenick, ebenfalls ein Berliner Stadtbezirk, wo die Leiterin des Treptow-Köpenicker Kulturamts zwei Aktbilder aus dem Rathaus mit der Begründung entfernen ließ, dass zahlreiche Migrant\*innen dessen Amtsstuben frequentieren und sich durch die Bilder möglicherweise gestört fühlen könnten (vgl. Bartylla 2016). Mit beiden Fällen hat der von S. geschilderte nichts zu tun; die Entfernung des Bildes mit dem nackten Fuß von den Wänden der hier ungenannt bleibenden Berliner VHS ist niemals an die Öffentlichkeit gelangt.

Tatsächlich ist die Vorgehensweise der Volkshochschule in dieser Angelegenheit nur schwer nachvollziehbar. Zu betonen ist jedoch, dass allein aufgrund der Aussagen von S. in dem hier analysierten Interview sicherlich keine abschließende Wertung dieser Vorgehensweise abgegeben werden kann. Denn es existieren zwar die Aussagen von S., es fehlt jedoch die Darstellung der Volkshochschule, weshalb hier auch keinerlei Verdikt über diese ausgesprochen werden soll. Es geht hier lediglich um eine Reflexion des geschilderten Vorfalls auf der Grundlage der Äußerungen von S. Richtet man dementsprechend nun den Blick auf diesen Vorfall, dann ist zunächst augenfällig, dass es sich hier nicht einfach um einen beliebigen Konflikt, sondern um einen genuin kulturellen Konflikt handelt. Als solcher ist er in hohem Maße exemplarisch für Auseinandersetzungen der Lerner\*innen mit der für sie z.T. fremden, schwer verständlichen und in vielerlei Hinsicht problematischen Kultur und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, wie sie entweder unausgesprochen in ihren Reflexionsprozessen stattfinden oder innerhalb des Orientierungskurses aufbrechen bzw. dort über didaktische Methoden erst mühsam erzeugt werden müssen. Mit anderen Worten: Der Konflikt über das Bild mit dem nackten Fuß und die Frage, ob ein solches Bild gezeigt werden darf oder nicht, dieser Konflikt hätte die Chance geboten, mit den Lernenden in einen Gedankenaustausch über kulturell unterschiedliche Bedeutungen, Sinnsysteme und Wertvorstellungen zu treten. In Anbetracht des diskursiven Potenzials, das dieser Konflikt über Nacktheit und Sexualität besitzt, ist es daher unverständlich, dass die Volkshochschule diese Gelegenheit nicht ergriffen und das in Frage stehende Bild zum Gegenstand einer möglicherweise auch außerhalb des Unterrichts stattfindenden Wertedebatte gemacht hat, in der öffentlich alle Argumente für und gegen einen Verbleib des Bildes hätten ausgetauscht werden können. Am Ende hätte dann eventuell eine demokratische Abstimmung darüber stehen können, ob das Bild abgehängt werden soll oder doch an seinem ursprünglichen Ort hängenbleiben darf. Um eine sprachliche Äquivalenz herzustellen, hätte man die Debatte mit Hilfe von Dolmetscher\*innen zwei- oder mehrsprachig führen können, so wie es an einigen Berliner Volkshochschulen im Rahmen des Projekts „Willkommen im Rechtsstaat“<sup>57</sup>, einem Einführungsseminar in zentrale Prinzipien des deutschen Rechts, an dem Geflüchtete z.T. noch vor Beginn ihres Integrations Sprachkurses teilnehmen können, gang und gäbe ist. Statt in diesem Sinne einen kulturellen Konflikt auf exemplarische Weise diskursiv auszutragen und zu entscheiden, hat

---

<sup>57</sup> „Willkommen im Rechtsstaat“, so heißt es in der Pressemitteilung des Bezirksamts Lichtenberg, wurde „von der Senatsverwaltung für Justiz in Kooperation mit den Berliner Volkshochschulen entwickelt (...). Grundlage bildet der Berliner Masterplan für Integration und Sicherheit. Im Rahmen des Rechtskunde-Unterrichts erhalten Flüchtlinge Einblicke in die Werte und Normen, die der deutschen Gesellschaft zugrunde liegen. Lichtenbergs Bezirksbürgermeister Michael Grunst (...) betont: „Die Veranstaltungen werden von Richtern und Staatsanwälten moderiert und interaktiv gestaltet. Außerdem übertragen Dolmetscher das Gesagte ins Arabische und auf Farsi. Das alles zeugt davon, auf was für ein professionelles Fundament bei uns im Bezirk die Integration gestellt wird.“ (Hartung 2017).

sich die Volkshochschule für das mindestens fragwürdige Vorgehen entschieden, das Bild ohne Diskurs einfach abzuhängen, wodurch sie in der Tat einer Rechts- und Moralauffassung den Vorrang gegeben hat, die mit den normativen Prinzipien des Grundgesetzes eher wenig zu tun hat. Man kann nur darüber spekulieren, was die Volkshochschule zu dieser Entscheidung veranlasst hat; doch nicht zuletzt aufgrund der bereits erwähnten ähnlichen Vorfälle an anderen Volkshochschulen sowie des im folgenden Interview zur Sprache kommenden Auskunftsverbots für Lehrkräfte drängt sich der Verdacht auf, dass die Volkshochschulen und möglicherweise auch andere Institutionen, die mit Geflüchteten arbeiten, unter einem eminenten politischen Druck standen (und noch stehen?), der sie dazu veranlasst hat, so zu entscheiden, wie sie entschieden haben.<sup>58</sup>

Um an dieser Stelle noch einmal auf S.s Homosexualität zurückzukommen: Dass er diese vor seinen Schüler\*innen geheim hält ist nicht nur der Furcht vor Anfeindungen und offenen Aggressionen geschuldet, sondern hat auch mit der Rücksichtnahme auf seine Schüler\*innen zu tun:

S: Das Dumme ist (.) es hat ja auch Konsequenzen, wie soll ich sagen, für viele Menschen, also wenn sie Probleme damit haben, könnte sich das darauf abfärben, dass sie (.) dann den Lehrer ablehnen und damit auch (.) mit dem Unterricht plötzlich nicht mehr zurechtkommen.

I: Ja, ja.

S: Mir ist der Unterricht und die Wissensvermittlung und die Sprachvermittlung viel wichtiger als nun unbedingt erklären zu müssen (.) Ich habe einen Lebenspartner und (.) keine Partnerin. Und (.)

I: Haben Sie, Entschuldigung (.) /

S: Ich bin mir nicht sicher, welche Konsequenzen das hätte (.) und (.) ja, deshalb lasse ich es lieber und erzähle es nicht, weil ich nicht Konflikte haben will mit den Schülern jetzt mit mir, und sie sollen lieber/ die Atmosphäre soll entspannt sein, und wir wollen zusammen etwas lernen und dann diese Konflikte spielen dann besser keine Rolle. (S, 323-338)

---

<sup>58</sup> Man erinnere sich in diesem Zusammenhang auch an das *Just Community*-Konzept von Lawrence Kohlberg, in dem es darum geht, wertebezogene Lernprozesse von Schüler\*innen nicht auf die Sphäre des Klassenraums und des Unterrichtsgesprächs zu beschränken, sondern diese über die Einbeziehung realer schulischer Fragen, Probleme und Konflikte zu fördern (vgl. Kohlberg 1987). Hinter dieser Konzeption steht die unter Pädagog\*innen weithin akzeptierte Auffassung, dass schulische Wertepädagogik nur dann glaubwürdig und erfolgreich sein kann, wenn die Werte und Normen, die im Unterricht vermittelt werden sollen, auch in der schulischen Alltagswirklichkeit als ideale Leitprinzipien fungieren, d.h. wenn die zu vermittelnden Werte und Normen auch das Handeln der verantwortlichen Akteure in der Schule bestimmen. Die Volkshochschule hat sich, wie auch immer sie ihr Handeln rechtfertigt, nicht an dieser Grundregel des *Just Community*-Konzepts orientiert.

S. hat mit dieser Einschätzung sicherlich recht. Würde er seine schwule Orientierung offenlegen, dann bestünde in der Tat die Gefahr, dass einige Schüler\*innen entweder nicht mehr in den Kurs kommen oder so massive Abwehrreaktionen gegen ihn als Lehrer entwickeln würden, dass letztlich ihr Lernerfolg gefährdet wäre. Sein Verzicht auf Offenlegung seiner sexuellen Orientierung hat daher mindestens zwei Gründe: einerseits die Furcht vor Stigmatisierungen und dem Verlust der Lehrerautorität und andererseits die Furcht, dass einige seiner Schüler\*innen mit dem Unterricht „plötzlich nicht mehr zurechtkommen“ und diesem möglicherweise fernbleiben, was seine ohnehin prekäre Position an der Volkshochschule ebenfalls weiter schwächen würde. S. hat jedoch, wie er in einem Nachtrag zum Interview berichtet, in Bezug auf diese schwierige Konstellation eine bemerkenswerte Strategie entwickelt, über die er seine Homosexualität, ohne diese aufzudecken, dennoch in den Unterricht einbringt. Man könnte in diesem Zusammenhang von einer subkutanen Selbstthematisierung als schwule Person im wertebezogenen Unterricht sprechen, für die S. auf eigens von ihm ausgewähltes Zusatzmaterial zurückgreift und die er als einen wichtigen Aspekt seiner Vermittlungsarbeit auffasst. Seine Ausführungen hierüber sind Teil eines Nachtrags zum Interview, um den er mich nach dessen Abschluss eindringlich bittet, da er diesen, für ihn sehr wichtigen Aspekt, während des Interviews vergessen habe:

S: Ich hab nämlich vorhin über meine persönliche Situation gesprochen (.) und habe erzählt, ich erzähle im Unterricht nicht, dass ich schwul bin. Aber das Thema (.) bringe ich im Unterricht unter. Das ist mir sehr wichtig, weil das gehört zur Wertevermittlung dazu.

I: Natürlich.

S: Da hab ich ein ganz persönliches Interesse dran [lacht] und (.) das kommt in den Büchern (.) so gut wie gar nicht vor (.) also bringe ich das (.) in die Bücher, also jeder kann Zusatzmaterial dazu bringen und (.) es gibt von einem (.) Lehrbuch einen Text, in dem (.) ein schwules Paar erzählt, ganz offen, zum ersten Mal hab ich das so erlebt in einem Deutsch-Lehrbuch: Ja (.) ich erzähle das zuhause meiner Familie nicht, dass ich einen Partner habe, die wissen das nicht, und der andere erzählt dann: ‚Ich hatte Glück, meine Eltern und/ [...] zu meinen Eltern können wir gehen‘ (.) Und dieses Hörverstehen, das ich aus einem anderen Buch sozusagen entliehen habe, bringe ich immer in allen Kursen unter und (.) bei vielen Teilnehmern merke ich dann allerdings ja, ja, dies und das, und ich höre auch oder merke bei anderen Teilnehmern, eher bei wenigen, muss ich sagen (.) dass das/ das/ also wenn ich dann sage, in Deutschland können auch Männer heiraten, also können zwei Männer heiraten, also Heiraten in Anführungsstrichen (.) Sie wissen, was ich meine, mit Heiraten, die kleine Ehe, und aber dann (.) merke ich bei vielen, dass es nicht so ein großes Problem ist,

aber dann sagen auch einige mit ihren Blicken manchmal also: ‚Das ist ja doch (.) bisschen komisch.‘

I: Ja.

S: Und dann frag ich dann natürlich auch: ‚Wie ist das in ihren Ländern? (.) Ist das in ihren Ländern auch so?‘ Weil/ (..) obwohl ich natürlich weiß, dass es in den Ländern nicht so ist, aber gut. Dann/ dann mache ich das auch zum Thema. Nur nicht mit meiner Person, weil ich denke oder weil ich, ja (.) nicht die Möglichkeit ausschließen kann, dass es dann das Lernen/ das Lernen im Kurs (.) behindert, wenn das mit dem Lehrer verbunden ist. Aber das Thema bringe ich unter, und (.) das ist mir auch wichtig.

I: Und das wird akzeptiert? Es kommt da nicht zu Protesten?

S: Nein, nein.

I: Auch wenn manche (..) Teilnehmenden dann vielleicht (..) das nicht so gut finden (.). Es wird aber dann auch akzeptiert, dass Sie das als Lehrer im Unterricht behandeln?

S: Da gibt es keine offenen Proteste, ich glaub, das würden die meisten Schüler auch nicht machen (.) weil sie die Autorität des Lehrers/ (.) also gerade in den Ländern, in denen das ein Problem ist, ist die Autorität des Lehrers besonders groß.

I: Ja, ich verstehe.

S: Und (..) ja deshalb/ (.) also Probleme hatte ich dabei nie (.). Ich bringe es manchmal im Unterricht (.) Beispiele (.) also wie ‚Zwei sind verheiratet‘, um Situationen zu erklären. Natürlich nehme ich da zu neunzig Prozent eine Frau und sage, ne, hier Ayşe: ‚Wir sind‘, Phantasie, ‚wir sind verheiratet, wir haben sieben Kinder‘ und, ne, ‚wie kommen wir jetzt an einen Kindergarten?‘ So. Und (.) das nehmen die Schüler natürlich selbstverständlich hin. Wenn ich dann aber sage, so (.) Ahmed, ‚Wir zwei sind jetzt verheiratet‘ und dann merke, also wenn sie persönlich sozusagen integriert werden in das Spiel (.) dann merke ich, dass ich Schwierigkeiten habe. Aber natürlich sagen sie dann nur so ‚Ah Ah‘, aber es kommt kein weiterer Protest und (.) so fliegen auch nichts/ fliegt nichts durch die Klasse (.). Das glaub ich, ist in der entspannten Lernatmosphäre dann auch nur ein/ [...] in dem Sinne ein Kommentar, aber keine fundamentale (.) Kritik oder kein fundamentales Ablehnen (.). Aber ich bringe das auch in den Unterricht, also da sehe ich, also in Anführungsstrichen, Wertevermittlung. (S, 507-564)

An diesen Aussagen sind meines Erachtens vor allem drei Gesichtspunkte von Interesse: Zunächst wird hier deutlich, wie individuelle Erfahrungen, Prägungen und Identitätsaspekte sowie daraus erwachsende politische, kulturelle oder, wie in diesem Fall, sexuelle Orientierungen der Lehrenden die Gestaltung und Durchfüh-

rung des Orientierungskurs-Unterrichts beeinflussen können und sicherlich in den meisten Fällen auch beeinflussen. Dies ist sicherlich keine neue Einsicht und gilt vermutlich für alle Lehr- und Lernzusammenhänge in mehr oder weniger starkem Maße. An der Person von S. wird dieser Sachverhalt jedoch noch einmal besonders deutlich sichtbar. Sodann zeigt das Beispiel von S.s subversiver Unterrichtsstrategie, dass es innerhalb der Orientierungskurse trotz einer eher ablehnenden Haltung gegenüber schwulen Personen bei einem Teil der Lernenden durchaus einen Spielraum zur Thematisierung von Homosexualität gibt, der von den Lehrenden kreativ genutzt werden kann.

Zuletzt scheint mir der Hinweis wichtig zu sein, dass gerade bei den Teilnehmer\*innen, die Schwierigkeiten mit schwulen Personen haben, der Respekt vor der Autorität des Lehrenden besonders groß ist. Es besteht vermutlich Konsens darüber, dass Respekt gegenüber der Lehrperson, auch die Akzeptanz seiner Autorität zunächst einmal eine begrüßenswerte Einstellung ist. Nichtsdestoweniger stellt sich hier – gerade wenn man den Umstand berücksichtigt, dass von einem Teil der Lernenden Schwulsein abgelehnt, dies im Unterricht dann aber nicht geäußert wird – die Frage nach dem Autoritätsverhältnis dieser Lernenden: Sind sie und wenn ja in welchem Maße autoritär strukturiert? Sind sie, im Durchschnitt gesehen, autoritärer strukturiert als deutsche Lernende? Und wenn dies der Fall sein sollte, was würde dies im Hinblick auf das Lernen und Lehren im Orientierungskurs, auf die Integrationschancen dieser Lernenden, aber auch für die Ausgestaltung der deutschen Integrationspolitik insgesamt bedeuten? Dass bei einem Teil der Lernenden manifeste autoritäre Prägungen vorhanden sein können, scheint insofern eine plausible Annahme zu sein, als viele von ihnen aus autokratisch oder diktatorisch regierten Staaten kommen und in äußerst autoritär und hierarchisch strukturierten Erziehungssystemen sozialisiert worden sind (vgl. Kap. 8.4.5). Jedoch bleibt dies lediglich eine Annahme; um diese zu verifizieren (oder zu falsifizieren) bedarf es weiterer empirischer Untersuchungen, bei denen allerdings, anders als in der vorliegenden Studie, die Lernenden selbst zu befragen wären.

Unterrichtsthema Nationalsozialismus: *Holocaust-Leugnung – „Tomorrow belongs to me“*

Zu dem Fragenkatalog, den ich für die Interviews mit den Lehrenden erstellt habe, gehört auch die Frage danach, ob diese ein konkretes Erlebnis schildern können, in dessen Rahmen es zu einem Disput oder einer kontroversen Diskussion über einen im weitesten Sinne wertebezogenen Sachverhalt gekommen ist – eine Frage, mit der ich zu den tatsächlich im Orientierungskurs aufbrechenden kulturellen Differenzen vordringen wollte. Ich stelle die entsprechende Frage auch Michael S., der sogleich von einem signifikanten Erlebnis in dieser Hinsicht zu berichten weiß:

S: Da haben wir über Nationalsozialismus gesprochen in einem Kurs, und dann sagte ein Teilnehmer (.) es seien gar keine sieben Millionen

Juden (.) ermordet worden, das sei alles eine Lüge. Und plötzlich hatte ich jemand im Kurs, der behauptet hat, in seinem Land gebe es wissenschaftliche Bücher, die beweisen würden (.) dass das eine Lüge der Alliierten gewesen sei. Da hatte ich jemanden im Kurs (.) der etwas, wie soll ich sagen/ Straftatbestand in Deutschland erfüllt hat. Das hab ich ihm auch erklärt, aber er hat im Gegenteil (.) nicht lockergelassen, sondern (.)/ ja und gut, da hatte ich das Gefühl (.) an dieser Stelle muss ich mit aller Autorität des Lehrers einfach sagen: ‚Darüber gibt es keine Diskussion in diesem Kurs. Wenn Sie das glauben, glauben Sie das, aber ich möchte das nicht, dass Sie das in diesem Kurs erzählen (.). Es gibt genug Bücher (...).‘ Können Sie sich vorstellen, dass ich noch mehr gesagt habe (.) und dann hab ich diese Diskussion unterbinden müssen, und zwar/ ja und habe auch gesagt: ‚Das ist in Deutschland ein Straftatbestand. Wenn ich Ihnen das im Kurs erzähle, können Sie mich vor Gericht bringen.‘ Das (.) war ein konkretes Beispiel also. (S, 360-373)

Die von S. hier geschilderte Erfahrung einer Holocaustleugnung ist mit Sicherheit kein Einzelfall. Viele Deutschlehrer\*innen in DaF- ebenso wie in DaZ-Kontexten werden in je unterschiedlicher Abstufung von der gänzlichen Leugnung des Holocausts bis zu dessen Verharmlosung bereits vergleichbare Erfahrungen gemacht haben. Ich selbst habe in meinen Auslandsstationen, insbesondere in Bulgarien während meiner Zeit als Lektor in Sofia, Ähnliches erlebt. Zwar sind mir niemals Schüler\*innen begegnet, die den Holocaust als historisches Vorkommnis komplett abgestritten und beispielsweise als Verschwörungstheorie der Alliierten abgetan haben; dafür habe ich jedoch die unterschiedlichsten Varianten seiner Bagatellisierung kennengelernt. Dass Formen der Verharmlosung oder Leugnung des Holocaust immer wieder von DaF- bzw. DaZ-Lehrer\*innen berichtet werden (vgl. Ghobeyshi 2002a; 2002b), hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Perspektivierung und damit zusammenhängend auch die historische Bewertung von Nationalsozialismus und Judenvernichtung in vielen Ländern ganz anders ist als in Deutschland. Die Art und Weise, wie in anderen Ländern Nazi-Deutschland und der Judenmord betrachtet werden, hängt dabei von unterschiedlichen Faktoren ab. Von zentraler Bedeutung ist dabei sicherlich die Frage der eigenen historischen Rolle in der Zeit des Zweiten Weltkriegs und der nationalsozialistischen Expansion in Europa und der Welt: Waren die jeweiligen Länder mit Deutschland verbündet oder handelte es sich bei ihnen um Kriegsgegner? Waren sie im Zweiten Weltkrieg eher Opfer oder eher Täter? Und wenn sie eher auf der Täterseite standen: Haben Sie ihre eigene Tätervergangenheit aufgearbeitet oder nicht? Zuletzt: Unter welcher Form des Totalitarismus haben die jeweiligen Länder stärker gelitten, unter der nationalsozialistischen oder unter der stalinistischen? Für die Länder des Baltikum etwa gilt das Letztere, weshalb sie den stalinistischen Gulag als ein mindestens ebenso epochales Verbrechen betrachten wie den Holocaust. Abgese-



hen von jenen Ländern, die auf die eine oder andere Weise in den Zweiten Weltkrieg verstrickt waren, können aber gerade in afrikanischen oder süd- und mittelamerikanischen Ländern, die nur wenig oder gar nicht in den Zweiten Weltkrieg involviert waren, auch die historischen Verbrechen des europäischen Kolonialismus und Imperialismus höher gewichtet werden als der Holocaust. Man denke nur an die Geschichte der Sklaverei oder an die sogenannten „Kongo-Gräuel“, in deren Rahmen bis zu 10 Millionen Afrikaner\*innen auf bestialische Weise getötet worden sind. Dies ist ein sehr komplexes Thema und kann hier nicht weiter expliziert werden<sup>59</sup>; Tatsache ist jedoch, dass trotz des von deutscher ebenso wie von US-amerikanischer Seite durchgeführten Projekts, den Holocaust als singuläres menschheitliches Großverbrechen ins Zentrum nicht nur der deutschen, sondern der europäischen ja der globalen Erinnerungskultur zu rücken, die deutsche Kollektiverinnerung an den Holocaust nach wie vor spezifisch ist, und dass in anderen Ländern z.T. ganz andere erinnerungskulturelle Schwerpunkte gesetzt werden.

Eine zweite Einflussgröße, die in jeweils unterschiedliche individuelle, kollektive bzw. länderspezifische Bewertungen des Holocaust eingeht, ist sicherlich auch das Verhältnis zu Israel bzw. zum Judentum überhaupt. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass Antisemitismus und Israel-Feindschaft (wobei dies durchaus zwei unterschiedliche Dinge sein können) ein kultur- und länderunabhängiges globales Problem darstellt, Antisemitismus mithin weit verbreitet und gerade auch in Deutschland nach wie vor vorhanden ist. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass in arabischen Ländern wie im Übrigen auch unter muslimischen Jugendlichen in Europa antisemitische Tendenzen besonders ausgeprägt sind.

#### *Exkurs*

*Vgl. vor allem die Studie von Günther Jikeli, für die der Autor 117 muslimische Jugendliche aus verschiedenen europäischen Ländern zu den Themen ‚Holocaust‘ und ‚Israel‘ befragt und bei dem überwiegenden Teil der Befragten massive antisemitische Ressentiments festgestellt hat. Dabei begründeten „die meisten der Interviewten“, wie die Jüdische Allgemeine kommentiert, „ihren Antisemitismus mit ihrer religiösen oder seltener auch mit ihrer ethnischen, in der Regel arabischen, Identität. Aussagen wie ‚Muslime hassen Juden‘ oder ‚Araber hassen Juden‘ sind Ausdruck davon. Die eigene antisemitische Einstellung wird oft mit judenfeindlichen Passagen in den heiligen Schriften des Islams oder mit Ereignissen in der islamischen Geschichte begründet“ (Rickenbacher 2016). Vgl. zudem die Studie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) aus dem Jahr 2013 zu Fundamentalismus und Fremdenfeindlichkeit. Muslime und Christen im europäischen Vergleich (vgl. Koopmans 2013) sowie die Pew-Studien aus den Jahren von 2006 und 2011, woraus hervorgeht, dass über 90% der Muslim\*innen weltweit antisemitische Einstellungen haben (vgl. Pew Research Center 2011). Jüngst sind weitere empirische Untersuchungen und Studien hinzugekommen, etwa Arnold/König 2017a; 2017b; 2018; Kiefer 2017; Mansel/Spaier 2017. (Man denke in diesem Zusammenhang auch die Debatten um die antisemitischen Attacken von migrantischer Seite an Schulen in Berlin und im gesamten Bundesgebiet). Während die Studien Jikelis, Arnold/Königs und Mansel/Spaiers sowie die Studie des eher linksliberalen und daher politisch unverdächtigen Pew-Instituts als weitgehend seriös gelten, hat die Fachschaft für Sozialwissenschaften der HU Berlin in*

---

<sup>59</sup> Zur Vertiefung vgl. Fornoff 2016a.

einer öffentlichen Erklärung auf „facebook“ Koopmans „wissenschaftlich fragwürdige Ergebnisse“ und Forschungsmethoden vorgeworfen, die er nutze „um Stimmung gegen Muslime zu machen“ (SOWI-Fachschaft 2016), weshalb ihm von einigen Studierenden der HU antiislamischer Rassismus zur Last gelegt wurde. Hierüber existiert seit geraumer Zeit eine differenzierte Kontroverse, die ich hier, um nicht zu tief in Koopmans empirische Verfahrensweisen eindringen zu müssen, nicht kommentieren will. Interessanter ist, dass auch Micha Brumlik nabelegt, dass Koopmans Forschungsergebnisse einer „Dämonisierung“ von Muslim\*innen Vorschub leisten durch „die unausgesprochene Festschreibung und Generalisierung durchaus zu verurteilender, sich massenhaft addierender Handlungen von Einzelnen auf das ‚Wesen‘ ihrer Kultur, verbunden mit der Annahme, dass es kaum möglich ist, sich dieses Wesens zu entledigen. ‚Ihren Gipfel‘, so Brumlik weiter, wohl nicht mehr auf Koopmans bezogen, „erreicht diese Dämonisierung dann, wenn sogar beim Unterbleiben entsprechender Handlungen davon gesprochen wird, dass sich damit ja nicht die innere Einstellung ändere. Das genau entspricht dem Begriff der ‚Dämonisierung‘ (...), dem Beharren auf unveränderlichen, negativen Charakterzügen sämtlicher Angehöriger einer wie auch immer stigmatisierten Bevölkerungsgruppe, Charakterzügen, die einer unveränderlichen Kultur zugeschrieben werden (Brumlik 2016, 53). Um meine Position klarzustellen: Gerade von einer solchen Sichtweise gebe ich nicht aus. Ich halte es für nicht weniger problematisch als Brumlik von einem ‚unveränderlichen Wesen der Kultur‘ zu sprechen, das den Einzelnen gleichsam mental und habituell konditioniert und dem dieser nicht entkommen kann. Nicht als in sich homogenes Wesensphänomen ist Kultur zu begreifen, sondern als ein dynamischer Zusammenhang von Diskursen und symbolischen Praktiken, zu dem interne Differenzen und äußere Grenzüberschreitungen ebenso wie vielfältige Mischungs-, Verflechtungs- und Überlappungsverhältnisse gehören. Vor diesem Hintergrund von einer Unveränderlichkeit der Kultur zu sprechen, hieße in der Tat komplexe Zusammenhänge in unzulässiger Weise zu vereinfachen und dadurch entweder zu idealisieren oder im umgekehrten Fall zu dämonisieren. In diesem Zusammenhang drängt sich freilich eine Frage auf, nämlich ob die quantitativ-empirisch ausgerichteten Analysen kultureller Phänomene, wie sie vom WBZ und vom Pew-Research-Center durchgeführt werden, notwendigerweise die Anwendung eines vereinfachten, ja essentialistischen Kulturbegriffs implizieren. Man kann das so sehen, indem man darauf verweist, dass schon die Zuordnung von Individuen zu ethnisch-kulturellen Gruppen eine essentialisierende Fiktion darstellt, indem sie die multiplen und eminent komplexen Zugehörigkeitsverhältnisse vieler Individuen auf ein einziges und noch dazu epistemologisch prekäres Merkmal wie das der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit herunterbrechen muss. Als problematisch kann man dies auch deshalb betrachten, weil es sich bei solchen – methodisch notwendigen – Kategorisierungen um Fremdzuschreibungen auf der Basis vermeintlich objektiver Parameter wie z.B. Nationalität, Berufsgruppe oder Geschlecht handelt und eben nicht um Selbstzuschreibungen, die möglicherweise gänzlich different ausfallen und dementsprechend das quantitative Setting delegitimieren könnten. Um zwei Beispiele zu nennen: Sachbearbeiter\*innen sehen sich entl. als Pot\*innen; Männer sehen sich entl. als Frauen oder geschlechtlich nicht eindeutig zurechenbar. Wenn man indessen so argumentiert, dann sollte man zumindest darauf hinweisen, dass solche Fremdzuschreibungen auf der Basis „objektiver“ Klassifikationskriterien in zahlreichen statistischen Erhebungen und quantitativen Untersuchungen vorgenommen werden, ohne dass irgendjemand daran Anstoß nehmen würde – einfach weil diese Vorgehensweise Teil der quantitativen Forschungsmethodik ist. Dementsprechend bin ich davon überzeugt, dass der Erhebung und statistischen Aufbereitung quantitativer Daten zu kulturellen Fragestellungen an sich, d.h. solange diese Daten nicht in einer entsprechenden Weise interpretiert werden, noch keine rassistische Tendenz innewohnt. Würde man dies gegenteilig bewerten, dann geriete allerdings das gesamte Konzept quantitativer Forschung, das ja in vielen Fällen nicht mit Selbstzuschreibungen arbeitet, in arge Legitimationsprobleme. Zuletzt stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, die Kategorie der Selbstzuschreibung in wissenschaftlichen Forschungskontexten in einem solchen Maße zu privilegieren, wie dies verschiedene Ansätze der Migrationsforschung gegenwärtig tun. Denn darauf ist zumindest hinzuweisen: Auch Selbstzuschreibungen können unreflektiert, trivial, unzutreffend, ideologisch verzerrt oder von einem ‚falschen Bewusstsein‘ getragen sein. Der französische Soziologe Didier Eribon hat die einseitige Orientierung auf die Selbstpositionierungen der Subjekte daher – aus einem durchaus herrschaftskritischen Impuls heraus – kritisiert:

„[J]ede Soziologie oder Philosophie“ so Eribon, „die den Standpunkt der ‚Akteure‘ mit ihren ‚Sinnattributionen‘ in den Mittelpunkt stellt, [droht] zur bloßen Mitschrift jener unreflektierten Beziehungen zu werden, die die sozialen Agenten zu ihren eigenen Praktiken und Wünschen unterhalten, zu einer simplen Fortschreibung der Welt, wie sie ist, zu einer Rechtfertigungsideologie der bestehenden Verhältnisse. Nur ein epistemologischer Bruch mit den spontanen Denk- und Selbstwahrnehmungsweisen der Individuen ermöglicht es, die Systematik der sozialen Reproduktion und der freiwilligen Selbstexklusion, mit der die Beherrschten ihr Beherrschtwerden sanktionieren, zu verstehen. (...) Der Zweck gesellschaftlicher Theorien besteht doch gerade darin, von den Handlungs- und Selbsteinschätzungslogiken der Akteure zu abstrahieren, um ihnen kollektive und individuelle Alternativen des Handelns und Wahrnehmens aufzuzeigen, damit sie ihre Rolle in der Welt nicht nur überdenken, sondern vielleicht sogar aktiv umgestalten. Um eine neue Weltsicht zu eröffnen und neue politische Perspektiven anzubieten, muss man als Erstes die internalisierten Wahrnehmungs- und Bedeutungsmuster sowie die soziale Trägheit, die aus ihnen folgt, aufbrechen“ (Eribon 2017, 45f.).

Zieht man zudem in Betracht, dass unter den Teilnehmer\*innen der Orientierungskurse aufgrund der Fluchtwellen aus dem Nahen und Mittleren Osten in den Jahren 2015 und 2016 überdurchschnittlich viele Muslim\*innen sind, kann man sich vorstellen, dass Situationen, in denen z.B. dem Nationalsozialismus Sympathie entgegengebracht oder der Holocaust bagatellisiert wird, in den Orientierungskursen bisweilen vorkommen. Es ist vor diesem Hintergrund sehr wichtig, die Lehrkräfte nicht mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust allein zu lassen, sondern sie mit Materialien oder auch in Workshops oder Seminaren auf diese Themen und ihr konfliktives Potential vorzubereiten und in diesem Rahmen mögliche Verhaltens- und Reaktionsweisen im Falle entsprechender Konflikte durchzuspielen. Anregungen hierzu ließen sich u.a. aus der Holocaust-Education oder aus der präventiven pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus beziehen (vgl. u.a. Brüning 2018).

Ungeachtet dessen hat Michael S. in dem von ihm beschriebenen Fall ohne Zweifel souverän reagiert, indem er darauf hingewiesen hat, dass die Leugnung des Holocaust in Deutschland ein Straftatbestand ist.<sup>60</sup> Angemessen erscheint S.s Reaktion vor allem deshalb, weil sie innerhalb des Orientierungskurses und mithin in einem DaZ-Kontext erfolgt ist. In einem solchen ist die Leugnung des Holocaust eben schlicht verboten, weshalb der Abbruch des Diskurses über die Frage der Faktizität des Holocaust bei gleichzeitigem Verweis auf den Straftatbestand der Leugnung nicht nur als eine berechtigte autoritative Geste der Lehrkraft zu

<sup>60</sup> Vgl. Art. 130 (3) des deutschen Strafgesetzbuchs, wo es heißt, dass mit einer Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit einer Geldstrafe belegt wird, „wer eine unter der Herrschaft des Nationalsozialismus begangene Handlung der in §6 Abs. 1 des Völkerstrafgesetzbuches bezeichneten Art und Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, öffentlich oder in einer Versammlung billigt, leugnet oder verharmlost.“ 1994 entschied das Bundesverfassungsgericht im Hinblick auf den Holocaust, dass es sich bei diesem „um eine Tatsachenbehauptung“ handle, deren Leugnung „die nach ungezählten Augenzeugenberichten und Dokumenten, den Feststellungen der Gerichte in zahlreichen Strafverfahren und den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft erwiesen unwahr ist. Für sich genommen genießt eine Behauptung dieses Inhalts daher nicht den Schutz der Meinungsfreiheit.“ Auch in Frankreich, Österreich, Belgien, Rumänien oder Ungarn ist die Leugnung des Holocaust unter Strafe gestellt, während es z.B. in Großbritannien oder in den arabischen Ländern solche Gesetze nicht gibt (vgl. hierzu Leggewie 2011, 19ff.).

verstehen ist, sondern auch als notwendige Befolgung von bundesdeutschen Gesetzen. Dies schließt natürlich einen möglichen Diskurs über historisch-faktische, erinnerungskulturelle oder moralphilosophische Aspekte des Holocaust innerhalb des Orientierungskurses nicht aus; die Tatsache jedoch, dass das Abstreiten des Holocaust in Deutschland als Straftatbestand gilt, markiert eine Grenze des Diskurses, die von den Lehrpersonen beachtet und den Lernenden deutlich aufgezeigt werden sollte. Anzumerken ist, dass vergleichbare Fälle im ausländischen DaF-Unterricht anders zu bewerten sind, denn in vielen Ländern insbesondere außerhalb Europas ist die Verharmlosung oder Leugnung des Holocaust nicht unter Strafe gestellt. Die Äußerung einer entsprechenden Position ist dort folglich erlaubt, weshalb eine Lehrkraft in einem solchen Falle nicht einfach mit Verboten arbeiten kann, sondern über alternative didaktische Strategien und Verhaltensrepertoires verfügen sollte.<sup>61</sup>

S. hat mit der Thematisierung des Nationalsozialismus innerhalb des Orientierungskurses jedoch keineswegs nur schlechte Erfahrungen gemacht, im Gegenteil: In vielen seiner Kurse setzt er eine Szene aus dem Film *Cabaret* von 1972 nach dem Roman *Goodbye to Berlin* von Christopher Isherwood aus dem Jahr 1939, in dem der Aufstieg des Nationalsozialismus einen parabolischen Ausdruck findet, im Unterricht ein, womit er einerseits eine Antwort auf die von den Lernenden häufig gestellte Frage nach dem Warum des nationalsozialistischen Erfolgs geben und andererseits auf einer allgemeineren Ebene mit den Lernenden über politische Fragestellungen reflektieren will. Die Tatsache, dass S. den Film *Cabaret* einsetzt, um die Faszination der Deutschen für den Nationalsozialismus verständlicher zu machen, hat nicht zuletzt mit dem Mangel an diskursivem, problemaufschließendem und nicht zuletzt wertepädagogischem Arbeitsmaterial in den Orientierungslehrbüchern zu tun. So antwortet S. auf meine Frage, ob er eher mit dem Lehrbuch oder mit eigenen Materialien arbeitet, folgendermaßen:

S: Ich arbeite größtenteils mit dem/ mit dem Lehrbuch (.). Gelegentlich dazu noch ein paar schönere Materialien (.). Nationalhymne hören wir uns an zum Beispiel, ne. Es gibt auch Filme darüber, wie die der Text/ Text entstanden ist, so was (.). Also dann gibt es natürlich noch ergänzende Materialien (.). also Medien, nicht Kopien und Bücher, sondern andere Medien (.). Und ich zeige sogar Filmausschnitte aus (..) ‚Cabaret‘, eine Szene, wo (..) Leute in ein Café kommen, sitzen in einem Biergarten, sitzen ganz friedlich, plötzlich beginnt ein NS-Sänger (.) zu singen, man weiß das aber im Film nicht sofort, dass es ein NS-(.) Sänger ist, gut, und dann stehen am Ende alle, sind fast alle aufgestanden und singen mit. Und dieses Bild ist so/ (..) also diese/ diese Szene ist so eindrucklich, dass ich das gerne benutze für die Frage: Wie

<sup>61</sup> Vgl. zum didaktischen Umgang mit Formen der Verharmlosung oder Leugnung des Holocaust Fornoff 2016a, 299ff.

hat man eigentlich die Deutschen alle hinter Hitler versammeln können. Oder nicht alle natürlich, eine Mehrheit oder eine gefühlte Mehrheit vielleicht, es war ja demokratisch nie eine Mehrheit (.): Gut, also natürlich setze ich das ein, größtenteils arbeite ich mit dem Buch, das Buch ist auch für die Prüfungsvorbereitung gut geeignet (.). Ja und über das, was ich/ also die Wertevermittlung wenig, für die Prüfungsvorbereitung gut. (S, 380-393)

Was S. also fehlt, sind „schönere Materialien“, Materialien, die nicht primär fakten- und prüfungsbezogen sind, sondern der Imagination, der Kreativität und dem kulturellen Einfühlungsvermögen der Lernenden Raum geben. In dieser Hinsicht, so der Subtext von S.s Aussage, haben die effizienzorientierten Orientierungskurs-Lehrbücher eher wenig zu bieten. Ganz anders verhält es sich mit der *Cabaret*-Szene, die S. im Unterricht einsetzt: In dieser sitzen der junge Amerikaner Phil (Michael York) und Baron Maximilian von Heune (Helmut Griem), die im Film eine erotische Dreierbeziehung mit dem Cabaret-Star Sally (Liza Minelli) verbindet im Freien in einem grünen, von Bäumen gesäumten idyllischen Gartenlokal und prostern sich in einer vertrauten, beinahe zärtlichen Stimmung zu, als plötzlich ein hübscher blonder Junge von ca. 13 oder 14 Jahren (man sieht anfangs nur sein Gesicht in der Großaufnahme) mit einer falsetthaften Stimme ein Lied („Tomorrow belongs to me“) zu singen beginnt. Die Kamera fokussiert den jungen Sänger einige Zeit, um dann auf andere Gesichter von Besucher\*innen des Gartenlokals zu schwenken, die zunächst überrascht, dann aber zunehmend verzückt von dem verführerischen und zu diesem Zeitpunkt noch sehr zarten Gesang lauschen.

Dann schwenkt die Kamera zurück auf das Gesicht des Jungen und fährt sukzessive über dessen Hals und Brust herunter, so dass langsam erst, aber dann immer deutlicher ein schwarzes Halstuch, ein braunes Hemd und schließlich an dessen linken Ärmel ein aufgenähtes Hakenkreuz auf rot-weißem Grund sowie eine braune, unter den rechten Arm geklemmte Uniformmütze sichtbar werden – die Uniform der Hitlerjugend. Von dort schwenkt die Kamera langsam nach links und öffnet den Blick auf die lauschenden Zuhörer\*innen im Gartenlokal, die das mit sich steigendem Nachdruck vorgetragene Lied immer mehr in seinen Bann zieht. Die freundlichen Gesichter wandeln sich allmählich und werden härter; aus der anfänglichen Verzückung, dem leichten Wiegen der Köpfe im Takt wird Entschlossenheit, bis schließlich zwei junge Männer – die Kamera fängt sie in ihrem Profil ein – beginnen, das Lied mitzusingen. Von da an verändert sich die Stimmung und der Gestus des Liedes mit zunehmender Geschwindigkeit; die Menschen springen einer nach dem anderen auf und stimmen in das immer soldatischer werdende Lied ein; erst eine junge Frau, dann zwei Männer mit braunen Hemden und nach und nach weitere Personen. Sitzen bleiben lediglich der rauchende Baron von Heune und der Amerikaner Phil, die die Szene als bisexuelle gesellschaftliche Außenseiter mit skeptischer Distanz, wenn nicht latentem Ekel beobachten sowie ein alter Mann mit Nickelbrille und Arbeitermütze, der sich un-

schwer als Sozialdemokrat und künftiges Opfer des kurz vor der Machtergreifung stehenden NS-Regimes identifizieren lässt. Am Ende der Szene, als die Gäste des Biergartens immer inbrünstiger singen und sich von den nationalistischen Untertönen des Liedes gleichsam hinwegreißen lassen, sieht man den jungen HJ-Führer in Frontalansicht in stramm soldatischer Pose auf einem erhöhten Bretterboden stehen und – in einer gespenstischen Analogie zu Adolf Hitler als Führerfigur, die mit Stimme und Gestik, die Massen dirigiert –, die Uniformmütze aufsetzen und den rechten Arm zum Hitlergruß erheben, wodurch die Formierung der freundlichen Biergartengäste zu einem entschlossenen kriegerischen Kollektiv bzw. zur nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ vollzogen ist.

Die Filmszene, dies zeigt schon diese kurze Beschreibung, ist eminent symbolisch. Sie vermag nicht nur einen starken Eindruck von der irrationalen Anziehungs- und Verführungskraft faschistischer Ideologie und ihrer ekstatischen Realisierung in der ästhetischen Vereinigung von Musik und Masse zu geben; sie zeigt vor allem auch, wie sich über solche rauschhaften Vereinigungszustände, die von faschistischen Regimen ja über ausgefeilte Praktiken ästhetischer Inszenierung bewusst erzeugt wurden, die Verwandlung der Individuen in eine beliebig manipulierbare, soldatisch formierte Masse vollzieht. Auch wenn die beschriebene Szene den Aufstieg des Nationalsozialismus thematisiert, so lässt sie sich doch ohne Probleme auch parabolisch lesen und auf andere autoritäre oder totalitäre Bewegungen und Systeme der Vergangenheit ebenso wie der Gegenwart beziehen, denn die in ihrem Rahmen dargestellten Manipulationsstrategien und Manipulationstechniken existieren in dieser ebenso wie in vergleichbaren anderen Formen bis heute.

S. hat an einer Stelle des Interviews explizit darauf hingewiesen, dass gerade die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus per se die Reflexion über normative Fragen beinhaltet. Die beschriebene *Cabaret*-Szene gibt ihm m.E. uneingeschränkt recht, denn sie bietet eine ganze Reihe von Möglichkeiten über solche Fragen auch auf einer allgemeineren Ebene zu sprechen. Eine dieser Möglichkeiten besteht etwa darin, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu reflektieren sowie speziell den Umgang der Gesellschaft mit Außenseitern, d.h. mit solchen Individuen, die entweder in politischer Hinsicht wie der alte Sozialdemokrat oder in sexueller Hinsicht wie Phil und von Heune anders als die anderen sind, mithin nicht oder nur bedingt den normativen Parametern der Gesellschaft entsprechen. In kontrastiver Perspektive ließe sich anhand der Szene aber auch über alternative Formen der „politischen Willensbildung“ diskutieren, wobei man genuin demokratische Praktiken und Verfahrensweisen wie den rationalen Diskurs über politische Fragen oder die Wahl als Medium politischer Entscheidungsfindung irrationalen oder rauschhaften politischen Manifestationsformen gegenüberstellen könnte. Nicht zuletzt bestünde die Möglichkeit, auf den englischen Text einzugehen, ihn ins Deutsche zu übersetzen oder mit seinen Wörtern und Begriff-

fen in kreativer Weise zu arbeiten.<sup>62</sup> Wie auch immer: Aus der von S. ausgewählten Filmszene lässt sich eine Vielfalt werterelexiver Perspektiven ableiten, ohne dass allzu schlichte Didaktisierungen in Anschlag gebracht werden müssten.

Abschluss: *Intrinsisches Interesse – Erlebte Landeskunde*

Abschließend ist noch auf S.s Antworten auf meine letzten beiden Fragen einzugehen, den Fragen nach den Lerneffekten bei den Kursteilnehmer\*innen sowie bei ihm selbst. Seine Antworten auf diese beiden Fragen sind insgesamt nicht besonders spektakulär und enthalten wenig Neues. Was den Lernerfolg der Teilnehmer\*innen anbelangt, so vertritt er die Auffassung, dass dieser maßgeblich vom intrinsischen „Interesse der Schüler“ abhängig ist. Ein großer Teil, so S., habe ein echtes Interesse an Geschichte und Politik, und dieser Teil „freut sich darüber, wenn/ wenn da ein bisschen erklärt wird, wie Deutschland zu dem geworden ist, wie es ist, zum Beispiel“ (S, 402-403). Bei diesem Teil seien dann auch größere Lerneffekte festzustellen. Aber bei einem kleineren Teil fehle einfach ein echtes intrinsisches Interesse, und in einem solchen Fall lasse sich dieses Interesse auch kaum wecken. S. zufolge müsse man dies einfach akzeptieren, weshalb er in einem solchen Fall nur noch versuchen würde, diesen Teilnehmer\*innen „das Leben so erträglich wie möglich zu machen [lacht], indem ich die Materie so aufbereite, dass sie wenigstens noch ein bisschen davon mitnehmen. Also zumindest den Inhalt (.) für die Prüfung wenigstens“ (S, 410-413).

Auch bei sich selbst stellt S. Lerneffekte fest; diese beziehen sich allerdings nicht auf Aspekte des interkulturellen Austauschs oder der Persönlichkeitsentwicklung, wie dies andere Befragte angegeben haben. Vielmehr handelt es sich bei S. einerseits um die Erweiterung seines historischen und politischen Wissens, die er als ein Ergebnis seiner Unterrichtstätigkeit im Orientierungskurs betrachtet. Von noch größerer Bedeutung für ihn sind andererseits jedoch die Exkursionen mit seinen Lerngruppen. So fügt er, als ich bereits das Gespräch beenden will, an, wie lehrreich diese Exkursionen für ihn sind:

S: Aber dann sag ich noch was zu den Ausflügen. Auch das ist für mich ein Erkenntnisgewinn, also ins Historische Museum zu gehen zum Beispiel. Ein anderer Kollege geht ins Mauermuseum zum Beispiel, das ehemalige Konzentrationslager liegt ein bisschen weit weg (.) dass man das kaum erreichen kann in/ also vor allen Dingen, weil die Schüler zum Teil arbeiten müssen, und man eigentlich mehr Zeit bräuchte.

I: So Oranienburg.

---

<sup>62</sup> Der Songtext von Dominic Lewis enthält im Übrigen eine ähnliche nationalistische Steigerungskurve wie die Filmszene. Er beginnt mit idyllischen Naturszenen, in denen sich allerdings schon ein kommender Sturm ankündigt und endet in der Utopie eines imperialen Ausgriffs auf die ganze Welt.

S: Genau (..) Dann ja (.) so was ist für mich auch neu gewesen (.) also (..) ja ich erfahre auch Dinge immer wieder (.) die mir (.) also selbst auch Spaß machen und, wo ich auch sehe (...) ja, das ist für mich selbst auch interessant. (S, 448-458)

Es sind also vor allem die Exkursionen mit den Lerngruppen, die einen nachhaltigen Eindruck bei S. hinterlassen. S.s positive Einschätzung von Exkursionen, denen er in Bezug auf seine eigenen Lernprozesse und man darf vermuten auch in Bezug auf die Lernprozesse seiner Schüler\*innen eine eminente Bedeutung beimisst, deckt sich in weiten Teilen mit dem, was andere von mir befragte Orientierungskursdozent\*innen in dieser Hinsicht geäußert haben. Von fast allen wurde die didaktische Produktivität der Exkursionen hervorgehoben, wobei eine der befragten Lehrkräfte mir gegenüber äußerte, sie habe zuletzt sogar zwei Exkursionen innerhalb ihres Orientierungskurses unternommen, was zu diesem Zeitpunkt curricular noch nicht gedeckt war, so dass sie mich um Diskretion bat. Diese Hochschätzung von Exkursionen bzw. von dem, was im Bereich von Deutsch als Fremdsprache als ‚Erlebte Landeskunde‘ bezeichnet wird, verweist darauf, dass der reguläre, häufig frontal geführte Orientierungskursunterricht öfter als bisher von Formen des erfahrungsorientierten Lernens aufgebrochen werden sollte. Hierdurch ließe sich auch die im Orientierungskurs herrschende, viele Lerner\*innen verunsichernde Dominanz politikwissenschaftlicher Fachsprache, von der in der nächsten Einzelfallanalyse noch die Rede sein wird, verringern.

### 9.3 Beate M.

Ich bin mit Beate M. vor der Volkshochschule verabredet, in der sie Orientierungskurse erteilt. Während ich auf sie in einem begrünten und mit einigen Bäumen bestandenen, schattigen Vorhof warte, betrachte ich das Gebäude, in dem die Volkshochschule untergebracht ist: ein großes, noch immer eindrucksvolles Gründerzeithaus, in dem neben der Volkshochschule noch weitere Einrichtungen Platz haben. Auch diese Bildungsinstitution lebt, wie so viele andere in Berlin, noch immer von den Bauleistungen des wilhelminischen Kaiserreiches – ein Gedanke, der mir häufig in den Sinn kommt, wenn ich in der Stadt unterwegs bin und an Ämtern, Schulen, Bibliotheken oder andere Institutionen vorbeikomme. Im Eingangsbereich des Gebäudes fällt mir ein Ständer mit Flyern und Broschüren sowie einem Informationsblatt der Berliner Volkshochschulen ins Auge. Fast jeder zweite Beitrag handelt auf die eine oder andere Weise von Geflüchteten, die man auf den zahlreichen Fotos einzeln und in Gruppen mit großer Freude kochen, basteln, töpfeln, diskutieren oder andere Tätigkeiten ausführend sieht. Jeder Beitrag, jedes Foto in dem Informationsblatt kündigt von den großen Anstrengungen, die die Volkshochschulen zur Integration der Geflüchteten unternehmen und natürlich von den großen Erfolgen, von dem, was bislang alles erreicht worden ist. Als M. endlich erscheint, sie ist tatsächlich ein wenig zu spät, während ich zu früh war,



entschuldigt sie sich zunächst für ihre Verspätung und berichtet, dass es einige Probleme gegeben habe. Der Leiter der Volkshochschule habe sie heute Morgen gebeten, das Interview mit mir abzusagen; er wolle nicht, dass sie als Repräsentantin der Volkshochschule mit mir spreche, dazu bedürfe es einer offiziellen Genehmigung, die er nicht erteilen wolle. Der Bericht von M. überrascht mich; eine solche Absage hatte ich bei meinen bisherigen Interviewanfragen noch nicht erlebt. Zudem hatte ich die Volkshochschule offiziell mit der Bitte angeschrieben, mit einer ihrer Mitarbeiter\*innen – Beate M. hatte sich aus eigenem Antrieb bei mir gemeldet, nachdem ich Michael S. gebeten hatte, doch mein Forschungsanliegen unter seinen Kolleg\*innen publik zu machen – ein Interview führen zu dürfen, worauf ich allerdings keine Antwort erhielt. Meine Verwunderung über den Versuch des Volkshochschulleiters, mein Interview mit Beate M. zu unterbinden, steigerte sich noch einmal, als mein Blick auf das Infoblatt mit den vielen Bildern von lachenden Geflüchteten fiel. Warum kein Interview, fragte ich mich? Nach den Bildern zu urteilen scheint hier alles in bester Ordnung zu sein. Gibt es etwas, das vor der Öffentlichkeit verborgen werden soll, etwas, das nicht jeder wissen soll? Ist doch nicht alles so ideal, wie die Bilder der Volkshochschulbroschüre suggerieren? Beate M. unterbricht diese Gedanken, indem sie erklärt, dass sie das Interview trotzdem geben wolle. Die Reaktion des Schulleiters verstehe sie nicht, wolle sich durch sie aber auch nicht einschüchtern lassen und von ihrem Rede-recht Gebrauch machen. Auf ihren Vorschlag hin verlassen wir das Volkshochschulgelände und gehen zu einer schon mittags belebten Kneipe, die jedoch einen zweiten ruhigen Schankraum hat, in dem wir an einem der hölzernen Tische Platz nehmen. Noch kurze Zeit diskutieren wir die Reaktion des Schulleiters, fragen nach den Gründen, schütteln die Köpfe über sie und beginnen dann mit dem Interview. Ich verstehe sehr schnell, warum sich Beate M., ohne großes Aufhebens davon zu machen, über das Verbot des Schulleiters hinwegsetzt. Beate M. ist geradezu die Verkörperung einer kritischen Linksintellektuellen; sie hat Soziologie studiert, ist politisch interessiert und von den Ideen des Feminismus und anderer Emanzipationsbewegungen maßgeblich beeinflusst. Man kann sie sich in jeder beliebigen Berliner Szenebar problemlos vorstellen; so jemand lässt sich nicht einfach den Mund verbieten.

#### Ausbildung und Werdegang

Beate S. unterrichtet seit insgesamt 15 Jahren Deutschkurse im DaZ-Bereich; seit 2005, also seit ihrer Einführung ist sie auch im Bereich der Orientierungskurse tätig; entsprechend hat sie umfangreiche Erfahrungen mit den Orientierungskursen, was im Gespräch auch sehr schnell deutlich wird. Ebenso wie Michael S. und die anderen von mir befragten Dozent\*innen hat Beate M. nicht DaF studiert; sie ist, wie bereits erwähnt, Soziologin, genauer Diplom-Soziologin. Für die Orientierungskurse bringt sie nach eigener Aussage folglich „ein gewisses politisch-gesellschaftliches Interesse“ mit; „eine methodische Ausbildung“, so M., „habe ich in

meinem Studium natürlich dazu nicht mitbekommen“ (M, 20-22). Statt eines regulären DaF-Studiums hat M. jedoch ein Aufbaustudium am Goethe-Institut absolviert; zudem hat sie an Fortbildungsseminaren für den DaZ-Bereich und insbesondere auch für den Orientierungskurs teilgenommen, wie sie an manchen Berliner Volkshochschulen für die Kursleiter\*innen angeboten werden. Durch diese Qualifizierungsmaßnahmen dürfte M. ihre didaktisch-methodischen Defizite bis zu einem gewissen Grad ausgeglichen haben.

#### Erste Positionierungen: *Europäische und nicht-europäische Lernende*

Auf meine erste inhaltliche, jedoch noch ganz offen gehaltene Frage nach ihrer Einschätzung des Orientierungskurses verweist M. auf einen Gesichtspunkt, den sie mehrmals im Verlauf des Interviews anspricht und der ihr offensichtlich sehr wichtig ist, nämlich die fehlende Differenzierung zwischen europäischen und nicht-europäischen Lernenden:

M: Und dann ist es so, dass die Orientierungskurse, die werden ja für alle gegeben, die einen Integrationskurs besuchen, das heißt für Europäer und auch für Nicht-Europäer. Und da klappt natürlich eine große Differenz zwischen diesen Gruppen, und das wäre auch meine Kritik an den Orientierungskursen, dass man natürlich ganz andere Orientierungskurse für Europäer machen müsste als für Nicht-Europäer. Also für Leute, die schon wissen, was Demokratie eigentlich ist, ist es ja was ganz anderes als für Leute, die aus ganz andern Ländern kommen und gar keine Erfahrung damit haben. (M, 45-51)

Auch hinsichtlich meiner zweiten Frage nach den Stärken und Schwächen des aktuellen Orientierungskurs-Konzepts verweist sie wieder auf diesen Gesichtspunkt. So sei es ausgesprochen positiv zu bewerten, dass der Orientierungskurs „gewisse Themen“, die „wichtig sind in der Bundesrepublik Deutschland“ (M, 57-58) anspreche. Und präzisierend fügt sie hinzu:

M: Das ist gut, dass das vermittelt wird, aber für jemanden, der aus einem weit entfernten Land kommt, in dem es keine Demokratie gibt, ist in sechzig Stunden Unterricht überhaupt nicht nachzuvollziehen, was das eigentlich ist, da bleibt vielleicht hängen so ein interessantes „Aha, so, mmh Homosexuelle haben gleiche Rechte, interessant!“ [lacht] oder so, aber, was dahinter steht, was für Befreiungsdiskurse oder so, das wird gar nicht verstanden (.). Von den Europäern schon. (M, 58-63)

An diesem Punkt hake ich nach, da mir nicht unmittelbar einleuchten will, dass Nicht-Europäer\*innen um so vieles schlechter über die politische Form der Demokratie informiert sind als Europäer\*innen, worauf sich folgender Kurzdialog entspinnt:

I: Also (.) da würd ich gleich mal nachfragen, weil das find ich interessant, also ist es denn so, dass einige/ viele (.) nicht-europäische Orientierungskurs-Lernende tatsächlich gar keine Ahnung haben, was Demokratie ist? Es gibt doch also (..) ja Medien, aus denen man vielleicht auch schon einen Eindruck davon hat, also Internet, was/ was Demokratien sind. Ist/ herrscht da so viel Unkenntnis?

M: Also dass eine Demokratie bedeutet, man darf wählen, das weiß jeder, man macht ein Kreuz auf dem Wahlzettel. Weiß jeder. Aber wie genau und warum wir eine Demokratie haben, und was das Gute daran sein könnte, ne, das weiß nicht jeder.

I: Aha. O.k. also (.) / Dann sind dann doch noch große, kann man das so formulieren (.) kulturelle Differenzen?

M: [ausrufend] Ja, ja.

I: Im Spiel. Kann man das so formulieren?

M: Ja, das kann man so formulieren. (M, 65-81)

Nach ihren Erläuterungen verstehe ich die Position von Beate M. besser: Auch nicht-europäische Lernende, so M., kennen das Prinzip der Demokratie; aber für sie erschöpft sich dieses weitgehend in einem „Kreuz auf dem Wahlzettel“, d.h. in der politischen Form der Wahl als entscheidendem Verfahrensprinzip der Demokratie. Zur Demokratie als Staatsform gehören jedoch noch weitere Elemente, über die laut M. viele der nicht-europäischen Lernenden nicht Bescheid wissen, z.B. eine Verfassung, die allgemeine persönliche und politische Rechte und damit auch Minderheitenrechte garantiert, das Prinzip der Gewaltenteilung und mithin eine unabhängige Justiz als Kontrollorgan von Regierung und Parlament oder auch die weitgehende Trennung von Kirche und Staat. Tendenziell unbekannt sind nach M. zudem die normativen Grundlagen der Demokratie – etwa die Garantie der Grund- und Menschenrechte oder die prinzipielle politische Gleichheit der Staatsbürger\*innen – sowie die Entstehungsgeschichte(n) der deutschen wie auch der anderen europäischen Demokratien und damit der jahrhundertelange Prozess ihrer Herausbildung gegen die Widerstände monarchischer, feudaler und klerikaler Macht- und Herrschaftseliten bzw. gegen die antidemokratischen Kräfte des 20. Jahrhunderts, wie sie sich u.a. in Faschismus, Kommunismus oder im Nationalsozialismus manifestierten.

Beate M.s Argumentation gewinnt zusätzlich an Plausibilität, wenn man sich vor Augen führt, aus welchen Ländern die meisten der in den Jahren 2016 nach Deutschland Geflüchteten kamen. Nach einer Statistik des BaMF handelt es sich um folgende Herkunftsländer: Die mit Abstand meisten Neuankömmlinge stammen aus Syrien, es folgen Afghanistan, Irak, Iran; auf Platz fünf liegen jene Geflüchteten, deren Herkunftsland ungeklärt ist; danach kommen Albanien, Pakistan, Eritrea, Nigeria und die Russische Föderation, wobei in ihrem Fall Geflüchtete aus Tschetschenien die Hauptrolle spielen (BaMF 2017, 20). Betrachtet man diese Länder, dann ist zunächst einmal festzustellen, dass in vier von ihnen Bürgerkrieg

oder zumindest bürgerkriegsähnliche Zustände herrschen (Syrien, Afghanistan und Irak sowie in bestimmten Landesteilen von Nigeria). Syrien (zumindest die Teile unter der Herrschaft Assads und des IS) sowie Eritrea sind brutale Diktaturen; ebenso Tschetschenien, wo Ramsan Kadyrov mit Unterstützung des autokratischen russischen Staatspräsidenten Wladimir Putin ein Terrorregime errichtet hat. Der Iran weist zwar demokratische Züge auf – der Präsident etwa wird vom Volk gewählt –, da weitreichende Befugnisse jedoch beim obersten Führer sowie dem Wächterrat liegen – ist er tendenziell als Theokratie zu klassifizieren. Afghanistan und Irak sind „failed states“, die in weiten Teilen von Warlords beherrscht werden, in denen aber zumindest in einer Teilregion ein von den amerikanischen Besatzungstruppen errichtetes formaldemokratisches System implementiert wurde, das freilich die realen Herrschaftsverhältnisse, die von traditionellen ethnisch-tribalistischen Strukturen bestimmt sind, überdecken. Hier trifft die Rede Peter Sloterdijks von der Demokratie als „Deckbegriff“, der „Strukturen der Machtausübung“ verbirgt, „die man sofort verwerflich fände, wenn man sie bei ihrem wahren Namen rief“, den Nagel auf den Kopf (vgl. Sloterdijk 2017, 123). Pakistan kann zwar als Demokratie betrachtet werden; die eigentliche Macht besitzt jedoch das Militär, das in der bisherigen Geschichte des Landes mehrere Male geputscht und die ohnehin in vielerlei Hinsicht defizitären demokratischen Verhältnisse des Landes außer Kraft gesetzt hat. Albanien, lange Zeit ein typisches Transformationsland, ist heute zweifellos eine Demokratie, fast alle Flüchtlinge aus diesem Land sind jedoch Sinti und Roma, die als solche nahezu vollständig aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang herausgefallen sind und daher zum großen Teil in parallelgesellschaftlichen, meist extrem patriarchalen Clan-Strukturen aufwachsen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die meisten Geflüchteten aus nichtdemokratischen Ländern oder aus Ländern mit höchst defizitären, relativ jungen demokratischen Strukturen und schwachen demokratischen Institutionen kommen. In nahezu allen genannten Ländern fehlen demokratische Traditionen; ebenso wenig existieren demokratisch orientierte Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und schon gar nicht kann von dem die Rede sein, was deutsche Demokratiepädagog\*innen anstreben: nämlich eine Gesellschaft, in der Demokratie nicht nur Regierungsform ist, sondern im Dewey'schen Sinne Lebensform. Bedenkt man dies, wird klarer, warum M. davon ausgeht, dass Zuwander\*innen aus außereuropäischen Ländern möglicherweise besonders intensive Formen der Demokratievermittlung benötigen, während solche bei europäischen Zuwander\*innen nicht nötig sind.

#### Sprach- und kulturdidaktische Herausforderungen: *Semantische Leerstellen – Didaktische Desiderate*

Nach einem expliziten Lob für die Orientierungskurse, in dessen Rahmen M. vor allem deren landeskundlichen Informationswert hervorhebt, komme ich zu der Frage, welche Rolle Sprachprobleme in den Orientierungskursen spielen und wie

sie mit diesen Problemen umgeht. M.s Antwort auf diese Frage ist mit jener von S. vergleichbar, denn auch sie kommt sofort auf die eminente Bedeutung der politikwissenschaftlichen Fachsprache innerhalb der Orientierungskurse zu sprechen. Sie fasst dieses Problem jedoch insofern noch präziser, als sie nicht nur auf die allgemeine Schwierigkeit verweist, dieses Fachvokabular für die Lerner\*innen verständlich zu semantisieren, wozu nach ihrer Aussage im Übrigen ein großer Teil der Unterrichtszeit des Orientierungskurses verwendet werden muss, sondern zusätzlich noch ein kulturbedingtes Hindernis benennt:

M: Oh das ist [lacht] ja also, wenn/ das kennt man ja von sich selber, wenn man in einer Fremdsprache über ein abstraktes Thema spricht, wird es schnell schwierig, auch für uns, die wir alle gut Englisch sprechen. Das merkt man sobald es in philosophisch-abstrakte Themen geht, ist es echt schwer. Für jemanden, der nicht so gut Deutsch spricht, ist es doppelt schwer. Und da ist es dann oft so, dass es in den Orientierungskursen eigentlich um Vokabelvermittlung geht: „Bundestag“, „Bundespräsident“ (.) usw. Aha Bundes- und dann kommt eine andere Vokabel da dran. Das ist so das Erste. Dann müssen die versuchen zu verstehen, hab ich das in meinem Land auch, kann ich das übersetzen oder ist das was, was für mich völlig neu ist, weil ich (.) den Begriff auch in meiner Muttersprache gar nicht habe. Und das ist sozusagen die Schwierigkeit in den Orientierungskursen, und deswegen ist es je nach Individuum auch unterschiedlich, was die nachher verstehen können, ja. (M, 98-109)

Ms. Aussage macht deutlich, dass die Vermittlung fachwissenschaftlicher Termini im Bereich der Politik (und potentiell natürlich auch in anderen Bereichen) keineswegs nur eine sprachliche bzw. sprachdidaktische Herausforderung darstellt. Es handelt sich hierbei vielmehr auch um ein kulturdidaktisches Problem, nämlich dann, wenn der in Frage stehende Begriff bzw. das von diesem bezeichnete politische oder kulturelle Phänomen in der Herkunftskultur der Lerner\*innen nicht existiert. Als Beispiele führt sie Begriffe wie „Bundestag“ oder „Bundespräsident“ an, die sich vergleichsweise einfach vermitteln lassen, da es Parlamente und Staatsoberhäupter nahezu überall gibt, wobei allerdings die Trennung von Regierungschef und Staatsoberhaupt sich keineswegs von selbst versteht. Schwieriger wird es bei Begriffen wie „Bundesrat“ oder „Bundesversammlung“, für die häufig kein Pendant in den Herkunftskulturen und Herkunftssprachen der Lerner\*innen existiert. Auf meine Frage, wie sie in solchen Fällen, also einer Situation, in der es um einen Begriff geht, den es in der Herkunftssprache nicht gibt, didaktisch vorgeht, gibt sie folgende Antwort:

M: Man versucht, es zu erklären, mit Bildern, mit Schemata zum Beispiel, aber das Verstehen letzten Endes in diesen sechzig Stunden, die wir ja nur haben, wird natürlich ein anderes sein je nachdem, ob ich

das in meinem Land auch habe und ein Parlament habe und einen Bundestagspräsidenten habe, so was, oder ob es das gar nicht gibt. Wenn es das gar nicht gibt, dann ist das natürlich schwierig, dann ist das irgendwie eine abstrakte Vokabel, die irgendwie mit Demokratie zu tun hat, die gelernt wird, aber natürlich nicht so verstanden wird, wie sie von einem Europäer verstanden wird. Das ist schwierig für mich zu erklären, weil es ja für mich auch nicht so ist. Ich weiß natürlich nicht genau, was da in den Köpfen meiner Schüler wirklich passiert. Ich merke nur, ein Europäer kann ganz anders argumentieren, auch mit diesen Begrifflichkeiten, als das jemand kann, der aus einer Diktatur kommt. (M, 114-123)

Wie man sieht, behilft sich M. in solchen Fällen mit Bildern und Schemata, ohne indessen wirklich zu wissen, ob diese didaktischen Hilfsmittel ihren Zweck erfüllen. M. verweist in ihren Ausführungen daher in jedem Fall auf ein gewichtiges Problem, das den „Macher\*innen“ des Orientierungskurses vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in seiner ganzen Tragweite möglicherweise nicht bewusst war: die Unübersetzbarkeit und z.T. nur geringe Vergleichbarkeit vieler politischer und politikwissenschaftlicher Fachtermini. Diese mangelnde Sensibilität des BaMF für die z.T. gravierende kultur- und länderspezifische Divergenz politischer Systeme und ihrer institutionellen Strukturen<sup>63</sup> zeigt sich nicht zuletzt in den Orientierungskurs-Lehrbüchern, in denen der Erläuterung von Fachbegriffen insgesamt ein viel zu geringer Stellenwert eingeräumt wird, auf nahezu jeder Seite. Tatsächlich wird in den Lehrbüchern eine problemlose und rasche Übersetzbarkeit der Fachlexik mehr oder weniger stillschweigend vorausgesetzt – eine Fehleinschätzung, die mindestens zwei problematische Konsequenzen hat: Zum einen dauert die Behandlung der einzelnen Unterrichtseinheiten des Orientierungskurses in den meisten Fällen viel länger als im Curriculum vorgesehen. Und zum anderen

---

<sup>63</sup> Wie bereits angesprochen, kommen viele Geflüchtete aus Ländern, in denen es keine „starken“ und funktionierenden Institutionen und institutionelle Rahmenbedingungen gibt. Dieses Problem schwacher, ineffektiver oder schlicht nicht vorhandener politischer, administrativer, ökonomischer und eben institutioneller Strukturen ist eine der zentralen Ursachen für das Scheitern von Staaten und damit zugleich eine zentrale „Fluchtursache“ (vgl. Acemoğlu/Robinson 2013; Collier 2015). Für viele Geflüchtete ist daher die hochdiversifizierte und komplexe politisch-institutionelle Struktur der Bundesrepublik etwas bislang Ungekanntes, das sie mit den Strukturen in ihren Herkunftsländern z.T. nicht in Deckung bringen können, wodurch ihnen die entsprechenden politischen Begrifflichkeiten vielfach undeutlich bleiben. Auch dieser Tatbestand stützt tendenziell M.s Forderung nach getrennten Orientierungskursen für Europäer\*innen und Nicht-Europäer\*innen, was sie auch selbst noch einmal mit einem Hinweis auf die differente politische Argumentationsfähigkeit untermauert: „Ich merke nur, ein Europäer kann ganz anders argumentieren, auch mit diesen Begrifflichkeiten, als das jemand kann, der aus einer Diktatur kommt“ (M, 122-123). Festzuhalten ist hier, dass die von M. getroffene Unterscheidung zwischen Europäer\*innen und Nicht-Europäer\*innen letztlich keine kulturelle, sondern eine politische ist, denn sie ist fast deckungsgleich mit der Unterscheidung von Migrant\*innen, die aus demokratischen Ländern kommen und solchen, die aus diktatorischen Regimen kommen.

fehlen didaktische Vorgaben und Hilfestellungen, wie mit dem angesprochenen Problem der Lexikvermittlung adäquat umgegangen werden kann. Wie an M.s Aussage deutlich wird, werden die Lehrpersonen mit dieser Schwierigkeit, die als solche vom BaMF und den Verantwortlichen für die Erstellung des Orientierungskurses möglicherweise noch nicht einmal erkannt ist, weitgehend allein gelassen. Dies hat zur Folge, dass diese sich selbstständig gleichsam „handgestrickte“ didaktische Tricks und Strategien einfallen lassen, über deren Leistungsfähigkeit sich keine Aussage machen lässt, die aber in jedem Fall einer wissenschaftlichen Fundierung und Valuierung und damit auch eines gewissen Professionalisierungsniveaus entbehren. Es ist offenkundig, dass im Rahmen zukünftiger Überarbeitungen und Optimierungen des Orientierungskurses auch die bisher völlig unterschätzte Problematik der Lexikvermittlung über die Bereitstellung didaktischer Konzepte und möglicherweise auch über eine nochmalige Verlängerung der Kursdauer angegangen werden muss.

Inhalte des Orientierungskurses: *Die longue durée der deutschen Geschichte – Emanzipationsdiskurse – Israel*

Meine nächste Frage richtet sich auf die Inhalte des Orientierungskurses bzw. darauf, welche Inhalte überflüssig sind und welche Inhalte evtl. fehlen. M.s Antwort nimmt nur auf den zweiten Aspekt: das Fehlen von ihrer Meinung nach relevanten Inhalten, Bezug; die Frage nach den möglicherweise überflüssigen Themen spart sie aus. Ihre Antwort weist zumindest in einem Punkt gewisse Parallelen zu Michael S. auf:

M: Naja Lehrer haben ja so eine Tendenz, dass sie, glaube ich, gerne auch noch breiter aufgestellt wären. Also wir fangen an mit dem Zweiten Weltkrieg, also wir fangen an mit Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg. Alles, was davor war, vermitteln wir nicht in den Orientierungskursen, da kann man unterschiedlicher Meinung drüber sein. Ich fände es interessant, noch ein bisschen weiter zurückzugehen oder es wenigstens anzureißen, weil viele Leute gar nicht verstehen, dass es früher auch in Deutschland mal ganz anders war und zum Beispiel die Kriege zwischen Frankreich und Deutschland, die ja gar nicht angesprochen werden, das versuche ich immer mit reinzubringen, einfach um so eine Perspektive zu eröffnen, dass auch unser Land sich wirklich über eine lange Zeit entwickelt hat und dass wir auch Konflikte hatten mit Nachbarn, wo jetzt alles so superdemokratisch usw. funktioniert. Das fehlt mir (...). Das andere, was mir fehlt, ich kann da nur immer wieder darauf zurückkommen: Für jemand, der aus einem ganz andern System kommt, ist es schwierig zu verstehen, zum Beispiel unser besonderes Verhältnis zu Israel. Das ist für, sagen wir mal, für viele arabische Migranten ein ganz schwieriger Diskurs, ja.

I. Ja.

M: Das wird thematisiert im Orientierungskurs, aber ich glaube viel zu wenig. Das ist schwer nachzuvollziehen. Für Leute aus Europa ist das nachzuvollziehen. Dann hatte ich schon angesprochen, die Homosexuellenbewegung als Beispiel für so einen Befreiungsdiskurs, also Achtundsechziger, was ist hier überhaupt passiert. Es/ (...) das sind einfach Werte, die wir hier haben, die unbekannt sind und deswegen kommt das zu kurz. Andererseits weiß ich auch nicht, wie müsste man das eigentlich machen? Wie viele Stunden bräuchte man denn, um das adäquat zu vermitteln? Und ich weiß auch nicht, wo wollen wir denn hin? (M, 130-152)

Der erste Aspekt, den M. anspricht, verweist auf den Bereich landeskundlicher Geschichtsvermittlung. Diese ist im Orientierungskurs auf die Zeit nach 1933 beschränkt, d.h. in den Orientierungskursen wird nur das Dritte Reich sowie die Bundesrepublik Deutschland und die DDR behandelt; die gesamte deutsche Geschichte vor 1933 fällt weg und ist kein Gegenstand des Orientierungskurses, was von M. durchaus kritisch gesehen wird. Es mag auf den ersten Blick überraschen, dass eine von mir als kritische Linksintellektuelle betrachtete Orientierungskurs-Lehrerin ausgerechnet auf das Fehlen eines „historischen Fernhorizonts“ (Karl-Heinz Bohrer) bei der Behandlung der deutschen Geschichte verweist und einen Blick auf deren *longue durée* anmahnt, ist doch die Kritik an der Fokussierung auf den Nationalsozialismus als prioritärem Phänomen deutscher Nationalgeschichte eher ein Topos des politischen Konservatismus, wenn nicht der politischen Rechten in Deutschland. M.s Intentionen richten sich nun aber gerade nicht, wie dies tendenziell auf der rechten Seite der Fall ist, auf eine Aufwertung der deutschen Geschichte durch eine Historisierung und Nivellierung des Nationalsozialismus bzw. durch dessen Einreihung in ein positiv grundiertes nationalgeschichtliches Großpanorama von den Ottonen bis zu Angela Merkel. Ihr geht es vielmehr darum, die Entstehung der Bundesrepublik und ihres heutigen demokratisch-normativen Fundaments in einer längerfristigen Perspektive zu verorten, die vor allem eines zeigen soll, nämlich dass dieses bundesdeutsche Wertefundament das Ergebnis langwieriger und schmerzhafter Lernprozesse war („die Kriege zwischen Frankreich und Deutschland“) und eben nicht gleichsam über Nacht entstanden ist. Ähnlich wie bei S. ist dieses Votum für einen Blick in die Zeit vor 1933 von dem Impuls getragen, die idealisierende Tendenz, die in den Lehrbüchern gegenüber der Bundesrepublik zum Ausdruck kommt, zu relativieren, indem deutlich wird, „dass auch unser Land sich (...) über eine lange Zeit entwickelt hat und dass auch wir Konflikte hatten mit Nachbarn“, dass also nicht immer „alles so superdemokratisch“ und vorbildlich war, wie es heute ist respektive von den Orientierungskurs-Lehrbüchern dargestellt wird.

Ein zweiter Gesichtspunkt, den sie als ausgesprochen wichtig erachtet – sie wird an späterer Stelle des Gesprächs noch einmal auf ihn zu sprechen kommen –, ist „unser besonderes Verhältnis zu Israel“, das, wie sie ausführt, insbesondere



„für viele arabische Migranten“ „schwierig zu verstehen ist“. Man stößt hier zum zweiten Mal auf einen offensichtlich zentralen Konfliktbereich im Kontext der Orientierungskurse, und zwar auf den thematischen Komplex „Nationalsozialismus, Holocaust, Antisemitismus, Israel“, der nach Aussage M.s von vielen Migrant\*innen aus dem arabischen Raum grundsätzlich anders bewertet wird, als dies in Deutschland der Fall ist. Während die Bundesrepublik Deutschland nämlich davon ausgeht, dass ihr aufgrund des Holocausts eine besondere Verantwortung für Israel und dessen Existenz als Staatsgebilde erwächst, eine Verantwortung, die im Übrigen auch jede Form des Antisemitismus in Deutschland als gänzlich inakzeptabel erscheinen lässt, gibt es bei arabischen Migrant\*innen z.T. manifeste antisemitische und/oder antisraelische Einstellungen, die in vielen Fällen jedoch nichts mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust zu tun haben, sondern mit der Palästina-Frage und der damit zusammenhängenden tendenziell expansiven Politik des israelischen Staates. Diese Vermischung grundsätzlich auseinanderzuhaltender Themenbereiche – der deutschen NS-Erinnerung auf der einen und der gegenwärtigen Palästina-Politik Israels auf der anderen Seite – führt z.T. zu problematischen Diskurslagen in den Orientierungskursen, die von den Lehrpersonen, zumal wenn sie politikwissenschaftlich nicht geschult sind, oft nur schwer aufgelöst werden können. Hier hilft nur eine ebenso eindringliche wie schonungslose Aufklärung über die nationalsozialistische Judenvernichtung, wie sie in einer Reihe von zivilgesellschaftlichen Initiativen zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft bereits praktiziert<sup>64</sup> wird; an solche Initiativen wären in personeller und didaktischer Hinsicht Anschlüsse zu suchen, wobei unterschiedliche Möglichkeiten der Projektarbeit ebenso wie Exkursionen zu einschlägigen Erinnerungsorten oder Stätten aktuellen jüdischen Lebens den Orientierungskurs-Unterricht ergänzen könnten.

Auf den dritten Inhaltsbereich, der ihr zufolge im Orientierungskurs zu kurz kommt, ist M. bereits zuvor zu sprechen gekommen, er verdient jedoch eine nochmalige Diskussion und Präzisierung. Was M. im Orientierungskurs-Curriculum fehlt – und auch hier unterscheidet sie wieder zwischen europäischen und nicht-europäischen Lernenden – ist eine eingehendere Beschäftigung mit den verschiedenen Emanzipationsdiskursen und Emanzipationsbewegungen nach 1945. Sie nennt die 68er-Bewegung und die Schwulenbewegung, hinzufügen ließe sich noch die Frauenbewegung, die Friedensbewegung sowie die Anti-AKW- und die Ökologie-Bewegung, die gerade den außereuropäischen Lernenden weitgehend unbekannt seien. M.s Hinweis auf die Emanzipationsbewegungen der jüngeren Vergangenheit als mögliche Lehr- und Lerninhalte des Orientierungskurses entspringt dabei keineswegs allein ihren persönlichen Vorlieben; er folgt vielmehr einer spezifischen Logik der Demokratie- und Wertevermittlung, insofern es ihr in

---

<sup>64</sup> Ein Beispiel ist etwa die „Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA), deren „spezifischer Schwerpunkt“ nach eigener Aussage „die Arbeit mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ ist (vgl. <http://www.kiga-berlin.org/>).

diesem Zusammenhang um die Explikation grundlegender normativer Orientierungen der Bundesrepublik geht, jedoch nicht im Sinne einer Vermittlung abstrakter und gleichsam kontextfreier Werte, sondern als Versuch die Herausbildung und Institutionalisierung dieser Werte als Resultat (zivil-)gesellschaftlicher Befreiungsprozesse zu veranschaulichen – insbesondere 1968 als „zweite bzw. eigentliche Gründung der Bundesrepublik“ (Schmidt/Sturm 2010; 9) käme hier als thematischer Bezugspunkt in Frage –, wodurch die entsprechenden Werte historisch kontextualisiert und so in ihrer umfassenden Bedeutung für die Lernenden begreiflich gemacht werden sollen. Dass dies möglicherweise eine zu avancierte didaktische Strategie darstellt, dies räumt M. am Ende ihres Statements selbst ein, wenn sie erklärt, dass sie auch nicht genau weiß, wie die von ihr intendierten Lernprozesse in Gang zu setzen wären und wieviel zusätzliche Zeit man hierfür benötigen würde. Ungeachtet dessen benennt M. hier einen wichtigen Gesichtspunkt normativer Vermittlungsarbeit: Werte sind als solche nicht einfach da, sie bilden sich vielmehr in spezifischen historischen Konstellationen und Entwicklungsprozessen heraus und werden erst vor deren Hintergrund im Hinblick auf ihre Legitimität und soziale Funktion verständlich.

Integrationsfragen: *„Mein demokratisches Herz“ – Ein Gedankenexperiment – Integration als Assimilation?*

Im Rahmen ihrer Ausführungen über möglicherweise fehlende Inhalte des Orientierungskurses kommt M. somit am Ende von selbst zu den Themen „Wertevermittlung“ und „Integration“, die ihr ganz offensichtlich sehr am Herzen liegen. Dabei stellt sie die etwas ratlose Frage „Und ich weiß auch nicht, wo wollen wir denn hin?“ (M, 152), die ich aufnehme und an sie zurückgebe, worauf sie sich langsam zu einer eindeutigen Positionierung vortastet: „Wollen die informiert sein?“ (M, 160), so beginnt sie, den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen nachspürend, um dann auf die Interessen der deutschen Seite bzw. der Aufnahmegesellschaft, zu sprechen zu kommen: „Oder wollen wir die Werte vermitteln, wollen wir denen auch irgendwie nahebringen, dass das vielleicht auch gute Werte sind, die sie vielleicht auch annehmen könnten, die sie vielleicht tiefer verstehen und zulassen könnten, als sie es nach sechzig Stunden Orientierungskurs können“ (M, 161-164)? Schon hier wird zwischen den Zeilen deutlich, dass M. die im Orientierungskurs-Curriculum formulierte Aufgabe der Demokratie- und Wertevermittlung prinzipiell bejaht; sie verweist sogar darauf, wenngleich immer noch in einer behutsam fragenden Art und Weise, dass die zu vermittelnden Werte „gute Werte“ sind, die als solche den Teilnehmer\*innen nicht nur nahegebracht werden sollten, sondern die sie im Rahmen eines tiefergehenden Verständnisses, von dem sie allerdings annimmt, dass es die Möglichkeiten des Orientierungskurses übersteigt, auch „zulassen“ und also bis zu einem gewissen Grad übernehmen sollten. Mit diesen Äußerungen von M. sind wir in medias res, weshalb ich an dieser Stelle den Faden aufgreife und sie direkt und dezidiert frage, ob

sie den Ansatz des Orientierungskurses unterstützt, den Lernenden neben faktischem Wissen über die Bundesrepublik auch jene Wertorientierungen zu vermitteln, die dieser als normatives Fundament zugrunde liegen:

I: Das ist genau der Punkt, der mich interessiert, den Sie jetzt angesprochen haben (.). Genau, was wollen wir eigentlich? Wo wollen wir hin? Was bedeutet Integration? Und (.) wenn man sich das/ haben Sie das mal angeschaut, ich weiß es nicht, das Curriculum für den Orientierungskurs?

M: Mmhh [zustimmend].

I: Da steht ja eigentlich drin, dass es nicht nur um die Vermittlung von Informationen gehen soll, sondern dass es tatsächlich um so etwas gehen soll wie, könnte man jetzt auch sagen, Demokratie-Lernen, politische Bildung, Wertevermittlung oder wörtlich, es soll [lacht] ein positives Verständnis (.) des (.) bundesdeutschen Gemeinwesens irgendwie vermittelt werden. Das steht so ungefähr wörtlich drin. Also (.) zunächst also meine/ meine (.) Frage, ja: Finden Sie das richtig?

M: Ja das find ich richtig.

I: Das finden Sie richtig.

M: Ja. (M, 170-188)

Es war überraschend für mich – daher auch meine Nachfrage –, dass Beate M. sich so bestimmt und eindeutig für das ja durchaus kontrovers diskutierte Prinzip der Demokratie- und Wertevermittlung als Bestandteil des Orientierungskurses ausspricht. Verstärkt wurde diese Überraschung noch zusätzlich dadurch, dass M. ihrem ganzen Habitus nach sowie in ihrer Betonung zivilgesellschaftlicher Emanzipationsbewegungen und ihrer Bedeutung für die Herausbildung freiheitlicher westlicher Gesellschaften genuin linke Positionen einnimmt, weshalb ich in ihrem Fall eine gewisse Reserve nicht nur gegenüber Formen migrationsbezogener Demokratie- und Wertevermittlung – immerhin ein Akt, der im Verdacht subtiler neokolonialer Machtausübung steht – erwartet hätte, sondern auch gegenüber den demokratischen Grundwerten bzw. der Freiheitlich-demokratischen Grundordnung selbst, die für Linke ja lange Zeit als eine Art Kampfbegriff der politischen Reaktion firmierte. Ich erinnere mich noch, wie mich M.s klare Selbstpositionierung für einen Moment aus der Bahn des Leitfadeninterviews warf, nicht zuletzt da mir die Frage nach der Legitimität von didaktisch strukturierten Wertevermittlungsprozessen in inter- und transkulturellen Zusammenhängen viel komplizierter erscheint als M. und ich hinsichtlich der Rolle der Aufnahmegesellschaft und ihrer Repräsentant\*innen im Kontext des Integrationsprozesses aus diesem Grund eine weit größere Behutsamkeit favorisiere. Ohne nachzuhaken und nach den Gründen für ihre klare Positionierung zu fragen, ging ich daher direkt zur nächsten Frage über. An einer späteren Stelle des Interviews bot sich mir allerdings die Gelegenheit auf diesen Punkt zurückzukommen, indem ich den universalistischen Integrationsbegriff (vgl. Kap. 1) als Alternative zu ihrer Sichtweise ins Spiel brachte:

I: Man könnte ja auch noch einen anderen Integrationsbegriff zugrunde legen und sagen, Integration hat eigentlich gar nichts mit Werten zu tun. Es ist wichtig, dass die (..) Migranten und Migrantinnen a) Deutsch lernen, b) die deutschen Diskurse irgendwie, die sie betreffen, nachvollziehen können und c) sich an Recht und Gesetz halten, und damit hat sichs, das reicht. Und dann hat man Werte völlig eskamotiert. Könnte man auch (...) so könnte man Integration ja auch (.)

M: Ja.

I: (..) definieren.

M: Ja.

I: Ja [lacht].

M: Könnte man [lacht], könnte man.

I: [lacht].

M: Nein, das ist tatsächlich (.) das find ich schwierig, darüber zu sprechen, weil ich merke, da bin ich dann plötzlich doch irgendwie idealistisch, und dann schlägt mein demokratisches Herz, und ich merke, ich bin überzeugt [mit Nachdruck, R.F.] von dem, was Deutschland hier anzubieten hat. Das wird stärker, je länger ich das unterrichte und je länger ich konfrontiert werde mit (..) Sachen aus andern Ländern, da merke ich immer mehr, ach, das ist doch eigentlich/ funktioniert das ganz super hier, prima.

[...]

M: Ja, das ist, in Klammern jetzt, ganz lustig eigentlich (.) wenn man sich eigentlich als kritischen Menschen begreift und auch in Deutschland kann man viel Kritik üben, am politischen System. Aber im Laufe dieser Jahre bekenn ich mich viel stärker zur Freiheitlich demokratischen Grundordnung [lacht]. (M, 289-313)

Es ist unübersehbar, dass M. wenig von einer universalistischen Perspektive in Sachen Integration hält. Mein Angebot, Integration als einen Prozess jenseits von Wertevermittlung und Werteübernahme zu begreifen, quittiert sie mit großer Skepsis und einem verhaltenen ironischen Lachen: „Ja, könnte man“, so M., bevor sie ihre Rede abbricht – sollte man aber nicht, so ließe sich vielleicht die folgende Leerstelle füllen. Dies zumindest legt ihre grundsätzliche Stellungnahme zu dieser Frage nahe, in deren Rahmen sie mit großer Überzeugung das normative „Angebot“ der Bundesrepublik affirmiert. Im Hinblick auf diese Stellungnahme erscheinen mir vor allem zwei Aspekte bemerkenswert zu sein: Zum einen beschreibt M. ihre aktuelle Selbstpositionierung als Ergebnis eines längeren Prozesses und damit als Ergebnis zunehmender Praxiserfahrung; sie spricht hier also dezidiert nicht als Theoretikerin, sondern als Praktikerin, deren integrationspolitische Vorstellungen sich durch ihre alltägliche Auseinandersetzung mit den Lernenden und ihren herkunftskulturellen Prägungen innerhalb der von ihr unterrichteten Orientierungskurse herausgebildet haben („je länger ich das unterrichte und je länger ich kon-

frontiert werde mit (..) Sachen aus anderen Ländern, da merke ich immer mehr, ach, das ist doch eigentlich/ funktioniert das ganz super hier“). Und zum zweiten problematisiert sie in diesem Zusammenhang selbst ihre von mir bereits mehrfach angesprochene Identität als Linke bzw. als „kritischer Mensch“, wobei sie einräumt, dass sich ihre politische Identität „im Laufe dieser Jahre“ als Orientierungskurs-Lehrerin in Richtung auf eine wesentlich stärkere Identifikation mit der Freiheitlich demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik verändert hat („und dann schlägt mein demokratisches Herz“) – woraus andere sich der Linken zurechnende Personen vielleicht den Schluss ziehen würden, dass M. mit einer solchen Position, die mit dem Orientierungskurs möglicherweise verknüpfte Aspekte von Rassismus oder Neokolonialismus nicht in Erwägung zieht, längst nicht mehr als links gelten kann. Aus ihrem Bekenntnis zur Vermittlung freiheitlich-demokratischer Werte ergibt sich natürlich als erstes die Frage, wie sie in der konkreten Unterrichtspraxis die von ihr affirmierten Grundwerte den Lernenden verständlich zu machen und an diese weiterzugeben versucht. Ihre Antwort fällt, bedenkt man, dass sie sich eben noch als „irgendwie idealistisch“ selbst charakterisiert hat, eher ernüchternd aus:

I: Und (.) dann die Frage (.) Wie sieht das eigentlich in der Praxis des Orientierungskurses aus? Wie/ wie machen Sie das? Wie vermitteln Sie (.) Werte? Oder wie kommen Sie da sozusagen Ihrer eigenen (...) wie soll ich sagen, Agenda, wie werden sie der da gerecht?

M: Ich werde der nicht gerecht. Das liegt erstens an der Zeit, diese sechzig Unterrichtsstunden bedeuten ja, dass wir diese Themen, die im Curriculum genannt sind, mit den Lehrbüchern durcharbeiten und am Ende steht ja der Test (.) der Test mit diesen 300 Fragen, das heißt das muss man ja auch üben, man muss das Vokabular einüben, man muss die Schriftform einüben, das dauert seine Zeit. Um dann dazu zu kommen, wie erfahre ich Demokratie, muss man ja Rollenspiele machen (.) zum Beispiel, dafür hab ich zu wenig Zeit. Also das krieg ich so nicht hin, wie ich mir das wünschen würde. Das geht in Kursen besser, wo Leute drin sind, die schnell lernen, die gut lernen, die ein hohes Niveau haben, die aus Europa kommen, da kann man ganz schnell weitergehen und zu wirklich interessanten Diskussionen kommen. Wenn Leute drin sind, deren Sprachniveau nicht so wahnsinnig hoch ist und die aus Ländern kommen, die wenig Demokratieerfahrung haben, bleibt man doch sehr an dem Lehrwerk und an den Fragen, und die Fragen sind auch doch relativ schwierig formuliert für lernungewohnte Teilnehmer, das ist schon eine große Leistung, wenn die das dann am Ende schaffen, diese Fragen überhaupt zu verstehen und richtig zu beantworten, was die meisten ja schaffen. (M, 190-208)

Auch M. betrachtet die normativen Zielsetzungen des Orientierungskurs-Curriculums als letztlich nicht erfüllbar. Ihre Erklärungen hierfür entsprechen dabei in

vielen Punkten denen von Michael S.: der enge Zeitrahmen, der Test als Fixpunkt fast sämtlicher Lernbemühungen, der freiere und weniger zielorientierte Übungsformen, wie etwa „Rollenspiele“ nicht zulässt, die Lehrbuchfixierung sowie die eminent zeitintensive Lexikvermittlung – all dies trägt dazu bei, dass Aspekte normativen Lehrens und Lernens unterbelichtet bleiben, und zwar gerade bei denjenigen Lernenden, die lernungewohnt sind und/oder von außerhalb Europas kommen und M. zufolge eher schlecht über das normative Fundament, die Verfahrensweisen und die institutionelle Struktur der Bundesrepublik informiert sind.

Meine anschließende Frage, ob die Vermittlung von normativen Orientierungen demzufolge also vor allem ein Zeitproblem darstellt, beantwortet sie nicht direkt, sie weist diese Frage überraschenderweise zurück und beginnt das Ziel der migrationsbezogenen Demokratie- und Wertevermittlung zu problematisieren, wobei sie die Frage aufwirft, welche Realisierungsaussichten in Bezug auf dieses Ziel eigentlich bestehen:

M: Das kommt darauf an, was versteht man dann tatsächlich da drunter? Was bedeutet das, ich empfinde das und verstehe das wirklich. Vielleicht reicht das ja, wenn die Leute verstehen, ach so, so funktioniert das mhmh, ja? Die Werte, das ist ja etwas, das sehr verfestigt ist durch die eigene Sozialisation beispielsweise, also wenn man das ganze umdreht und man würde jetzt selber auswandern in ein muslimisches Land zum Beispiel, stell ich mir sehr oft vor (.) da kommt man erst mal über die ganzen Klischees, oh dann müsst ich vielleicht ein Kopftuch tragen, wie wäre das Gefühl dazu? (.) Würde ich vielleicht denken, o.k. ich mach das, aber eigentlich spinnen die ja. Find ich völlig blöd. Oder würd ich irgendwann dahin kommen, diese Werte zu übernehmen und mir zu sagen, ‚Mensch, ist eine gute Sache mit dem Kopftuch, ich bin so schön geschützt da drunter, oder keiner guckt mich mehr an.‘ Schwierige Frage für mich als aufgeklärte Frau, die im Westen sozialisiert ist. Ehrlich gesagt, ich kann mir das überhaupt nicht vorstellen, dass ich Werte annehme, die ich gar nicht habe. Ganz schwierige Vorstellung. (M, 218-230)

M. unternimmt im Rahmen dieser Äußerung ein bemerkenswertes Gedankenexperiment, das von ihren eigenen Zweifeln am Gelingen von Wertevermittlungsprozessen bei erwachsenen Lerner\*innen getragen ist. Hierzu dreht sie die Integrationskonstellation gedanklich um, in dem sie sich vorstellt, als bundesdeutsche Migrantin in ein muslimisches Land auszuwandern und die in diesem Land vorherrschenden muslimischen Werte und Verhaltensmuster zu übernehmen. Dabei konstatiert sie im Blick auf sich selbst, dass Werte als im Rahmen der Sozialisation erworbene mit der eigenen Identität und Persönlichkeit fest verbundene Orientierungsmuster bei Erwachsenen sehr verfestigt und eben nicht ohne Weiteres veränderbar sind. Im Rahmen ihres Gedankenexperiments kommt ihr als Erstes ein, wie sie selbst sagt, Klischee in den Sinn, nämlich dass sie als Frau in einem musli-

mischen Land vermutlich ein Kopftuch tragen müsste, was dazu führt, dass sie sich die Frage stellt, welche Gefühle sie in einem solchen Fall hätte: Würde sie dies, ohne es innerlich zu bejahen im Sinne einer Verhaltenskonvention einfach tun? Oder würde sie dies mit der Zeit und mit wachsendem Verständnis der muslimischen Kultur, in der sie nun lebt, als einen kulturellen Wert begreifen, dem sie mehr und mehr auch aus ihrem Inneren heraus zuzustimmen bereit ist. Es wird schließlich jedoch deutlich, dass Letzteres, also die Vorstellung: kulturelle Werte und Verhaltensweisen zu übernehmen, die ihr im Grunde völlig fremd sind und deren Nutzen sie auch nur bis zu einem gewissen Grad einsieht („ich bin so schön geschützt darunter, oder keiner guckt mich mehr an“) ihr im Grunde unrealistisch erscheint. Als aufgeklärte westliche Frau kann sie sich letztlich nicht vorstellen, das Tragen eines Kopftuchs für sich zu bejahen. Wie aber, so lautet an diesem Punkt wiederum der Umkehrschluss, kann dann eine erwachsene Muslimin, die das Kopftuchtragen nicht nur als kulturelle Konvention, sondern als Ausdruck religiöser Wertvorstellungen begreift, umgekehrt zu dem Schluss kommen, aus normativen Gründen das Kopftuch abzulegen. Man kann den Vergleich an diesem Punkt als schief ansehen, schließlich ist in Deutschland keine Muslima gezwungen das Kopftuch abzulegen (außer in einigen Bundesländern im öffentlichen Dienst), aber natürlich ist das An- oder Ablegen des Kopftuchs hier nur ein Bild für die Übernahme oder die Zurückweisung bestimmter kultureller Wertvorstellungen.

Angesichts ihres Gedankenexperiments drängt sich die Frage auf, warum sie einerseits so vehement für normatives Lernen im Orientierungskurs plädiert, andererseits aber so wenig davon überzeugt ist, dass ein solches Lernen auch tatsächlich gelingen kann.<sup>65</sup> In Bezug auf ihre letzte Aussage, dass sie sich nicht vorstellen könne, Werte zu übernehmen, die sie nicht hat (und von deren moralischer oder funktionaler Überlegenheit sie nicht überzeugt ist), habe ich noch einmal nach:

I: Aber Sie haben das eben so entschieden bejaht. Deswegen reite ich vielleicht ein bisschen drauf rum.

---

<sup>65</sup> Ihre Zweifel an der Fähigkeit des Orientierungskurses, kulturell und religiös different geprägte Teilnehmende von demokratisch-rechtsstaatlichen Werten zu überzeugen, zeigt sich auch in einer Anmerkung, die M. nach dem Interview mir gegenüber macht und die ich in einem Memo festgehalten habe: „Noch ein Nachtrag als Memo. Im Nachklapp zum Gespräch wurde von Frau M. noch angemerkt, dass es eine Problematik ist, dass für viele Teilnehmer aus muslimischen Ländern der Koran das oberste Gesetz ist, das heißt das, was im Koran steht, das hat absoluten Wert und steht natürlich auch über dem Grundgesetz und den demokratisch-rechtsstaatlichen Werten, die ihm zugrunde liegen. Allerdings herrscht häufig oder herrsche häufig Unklarheit darüber, was im Koran eigentlich genau formuliert sei bei gleichzeitigem Darauf-Bestehen, das man genau weiß, was darin formuliert ist. Hier liegt sicherlich noch ein ganz wichtiger, hochproblematischer Punkt in Bezug auf die Wertevermittlung. Dass eben für viele der Koran der höchste Wert ist oder die Direktiven, die der Koran vermeintlich gibt, als die höchsten Werte angesehen werden“ (Memo zum Interview mit Beate M.).

M: Was habe ich bejaht?

I: Also dass Werte vermittelt werden sollen. Oder dass (.) in den Orientierungskursen demokratische Werte vermittelt werden sollen, und dass Sie das bejahen.

M: Ja.

I: Aber Sie sagen jetzt (.)

M: Kann ich noch mal bejahen?

I: Sie bejahens, aber Sie sagen, es ist eigentlich, also wenn Sie sichs im umgekehrten Falle vorstellen.

M: Schwierig.

I: Möglicherweise (.) ausgesprochen schwierig.

M: Ja.

I: Oder vielleicht sogar unmöglich.

M: Ja, ich glaube, das muss man sich bewusst machen, dass es viele Werte gibt, mit denen wir groß geworden sind. Werte bedeutet, wir haben die einfach (.) wir denken auch gar nicht drüber nach und wir finden die auch richtig und gut, und man kann dann allenfalls sagen: Oh interessant! Andere Kulturen machen es anders, das funktioniert auch und die sind auch glücklich damit. Aha! Aber bedeutet das, dass ich sie annehmen könnte, diese Werte? Da bin ich nicht sicher. Und, was würde ich mir von so einem Land erwarten, wenn ich (.) in den Sudan, oder ich weiß nicht wohin, auswandern würde, würde für mich mehr drin sein, erkenntnismäßig, als zu sagen: Aha, die machen das hier so, und ich mache da mit, aber wo bleibe ich mit meiner Individualität, mit meinem Herzen? Denk ich die ganze Zeit, das ist aber eigentlich falsch, was die hier machen? Oder ich fühle mich hier nicht wohl, weil ich hier nicht diese Freiheit leben kann, meine Werte leben kann, die ich gewohnt bin und die ich gut finde? Weiß ich nicht. (M, 232-268)

M.s Antwort bringt keine Klärung meiner Frage. Sie wiederholt vielmehr bis zu einem gewissen Grade das, was sie bereits zuvor gesagt hatte, indem sie erneut die tiefe personale Verwurzelung und den unhintergehbaren Identitätsbezug früh erworbener Werte betont, die sich in ihrem selbstverständlichen Vorhandensein und mithin in dem Umstand äußert, dass man sie nicht weiter hinterfragt und sie ohne sich über sie und ihre Begründbarkeit Rechenschaft abzulegen, für gut und richtig befindet. Dass man Wertbezüge, die man nicht im Rahmen seines Sozialisationsprozesses internalisiert hat, später als bereits erwachsene Person aufbaut oder von anderen übernimmt, erscheint ihr als tendenziell illusionärer Gedanke, wobei sie bereits hier andeutet, warum eine solche Übernahme neuer Werte für sie so schwer vorstellbar ist. Ihre Bedenken sind einerseits grundsätzlicher Natur, beziehen sich also auf die prinzipielle Schwierigkeit, einmal erworbene Werte abzulegen und neue bis dahin ungekannte oder vielleicht sogar abgelehnte Werte zu über-



nehmen; sie haben andererseits aber auch einen konkreteren Hintergrund, über den M.s Verweise auf den Sudan als mögliches Auswanderungsziel sowie auf die Kategorie der „Freiheit“ Aufschluss geben, die für sie offenbar einen zentralen Wert darstellt, den sie bei der von ihr imaginierten Integration in die sudanesishe Gesellschaft gefährdet sieht. Beide Verweise signalisieren vor allem eines, nämlich dass M. ihre eigenen westlichen Wertvorstellungen letztlich für zustimmungsfähiger hält als die Wertvorstellungen, die ihrer Einschätzung nach im Sudan vorherrschend sind, der hier stellvertretend für andere zumeist muslimische Länder steht, aus denen Geflüchtete nach Deutschland kommen. Gleichzeitig ist sie sich aber auch darüber im Klaren, dass sie mit diesem Werteverhältnis, das die eigenen Werte tendenziell über die Werte anderer Gruppen setzt, keineswegs allein steht, sondern vielmehr als typisch anzusehen ist, insofern nahezu jede Gruppe ihre Werte den Werten anderer Gruppen vorzieht. Dies kann entweder daran liegen, dass die eigenen Werte den Werten der anderen tatsächlich überlegen sind oder nur daran, dass man eine ethnisch-kulturell beschränkte Perspektive einnimmt, die sich nur sehr schwer transzendieren lässt bzw. deren Transzendierung wenig attraktiv ist, was wiederum bedeuten würde, dass eine Hierarchisierung differenter kultureller Werte und Wertssysteme, die jenseits der Kontingenz einer kulturbedingten Wertesozialisation auf objektiven normativen Kriterien beruhen würde, nicht möglich ist.

M. sind diese Widersprüche und Limitationen unzweifelhaft bewusst – deshalb ihr fragender, changierender, eindeutige Selbstpositionierungen vermeidender Duktus –, doch scheint sie nach meinem Dafürhalten doch dazu zu tendieren, den freiheitlichen Werten des Westens eine gewisse Überlegenheit zuzumessen – im vollen Bewusstsein der Begrenztheit ihrer eigenen Perspektive. So verstehe ich zumindest ihre folgende Äußerung, zu der sie eine nochmalige Nachfrage meinerseits veranlasst:

I: Ja, aber warum ver/ (...) sagen Sie dann, es sollte aber eigentlich so sein, dass Werte vermittelt werden, wenn Sie die ganze Zeit eigentlich (.) argumentieren, dass es im Grunde kaum möglich ist?

M: Weil ich nicht genau weiß, was Integration bedeutet und ob Integration nicht doch Assimilation auch bedeutet (.). Ob Leute, die aus einer Diktatur kommen, ich spreche jetzt mal so schwarz-weiß, ja (.) die ja alle die Idee haben, hier ist erstens viel Geld, das ist ein, ist ja ein Beweggrund für viele Migranten hierherzukommen, ist ein reiches Land, und hier ist Sicherheit, keine Bomben, kein Krieg, das sind Beweggründe, die ich immer wieder höre. Das ist ja was Positives, und dieses Positive, das kann man ja schon zusammenbringen mit Werten, die es hier gibt. Wir diskutieren zum Beispiel, es gibt hier eine Polizei, es gibt ein Sus/ Justizwesen, was funktioniert, das kann man denen schon erklären, und wenn es dann sozusagen eine/ etwas Besseres darstellt, als das was sie gewohnt sind aus ihrem Land, könnte ich mir

vorstellen, dass man sie sozusagen in gewisser Hinsicht überzeugen kann, dass manche Werte positiv sind. Ich habe Schwierigkeiten mir das umgekehrt vorzustellen [lacht], weil das für mich nicht positiv besetzt ist, ein Land, wo es Korruption gibt, meinetwegen, oder wo es Clans gibt, die bestimmen. Das fällt mir schwer, das wäre für mich keine positive Entwicklung. (M, 270-287)

Bemerkenswert an dieser Äußerung, in der M. sehr viel deutlicher wird als in der vorigen, ist zunächst, dass ihre Skepsis gegenüber den Erfolgsaussichten von Wertevermittlung im Rahmen des Orientierungskurses mit ihrer generellen Unsicherheit gegenüber dem Begriff der Integration zu tun hat, unter dessen Etikett ihre Lehrtätigkeit ja insofern zu rubrizieren ist, als der Orientierungskurs ein Teilbereich des übergeordneten Integrationskurses ist. M.s Unsicherheit bezieht sich damit auf einen Aspekt, der tatsächlich kontrovers diskutiert wird und hinsichtlich dessen man durchaus unterschiedliche Positionen einnehmen kann, nämlich darauf, ob Integration letztlich nicht gleichbedeutend mit Assimilation ist. Tatsächlich nimmt M. mit dieser Frage Bezug auf den auch in der Migrationsforschung zunehmend schärfer ausgetragenen Konflikt zwischen Partikularist\*innen und Universalist\*innen (vgl. Kap. 1) bzw. zwischen Anhänger\*innen eines eher assimilatorischen und Anhänger\*innen eines postmigrantischen Integrationsbegriffs, wobei letztere im Gegensatz zu ersteren die Abkehr von der Herkunftskultur und das Einpassen in eine Ziel- oder gar Leitkultur aufgrund des vermeintlich oder tatsächlich ausgrenzenden und diskriminierenden Charakters solcher Forderungen ablehnen und stattdessen die Anerkennung von Differenz und Gruppenrechten sowie die Pluralität von Identitäten als Leitformeln einer erhofften multikulturellen oder eben postmigrantischen Gesellschaft propagieren. Wenn man im Zusammenhang mit dieser Kontroverse zu dem Schluss kommt, dass zur Realisierung der postmigrantischen Option im Grunde gar keine Integrationsbemühungen erforderlich sind, weil die Notwendigkeit der Adaptation an Sprache, Wertvorstellungen und Verhaltenskonventionen der Aufnahmegesellschaft in diesem Fall nicht besteht, sondern Staat und Gesellschaft im Gegenteil umfassende Vorkehrungen für eine grundlegende multilinguale, multinormative und multikulturelle Öffnung ihrer Institutionen treffen sollten, dann liegt es nahe, und so verstehe ich auch M.s Überlegungen, den Integrationsbegriff letztlich für Vorgänge und Zielvorstellungen zu reservieren, die man ebenso gut als Assimilation beschreiben könnte. Zwar ließe sich in diesem Zusammenhang einwenden, dass dies eine sehr dichotomische und insgesamt wenig dialektische Sichtweise des Integrationsproblems ist; jedoch verlaufen die Frontlinien in der Migrationsforschung gegenwärtig tatsächlich exakt zwischen diesen beiden Lagern, die sich zunehmend unversöhnlich gegenüberstehen (vgl. Mau, 2016).

Signifikant an M.s Äußerung ist nun, dass sie den assimilatorischen Zug, den sie im Integrationsbegriff sicherlich nicht zu Unrecht vermutet, nicht kritisiert und

als diskriminierend zurückweist<sup>66</sup>, sondern ihn bis zu einem gewissen Grad gutheißt. Um dies zu begründen, setzt sie zu einer neuen Argumentation an, wobei sie zunächst von den Motiven ausgeht, die Migrant\*innen bewegen, nach Deutschland zu kommen. Als Beweggründe geben diese in Gesprächen mit ihr immer wieder an, dass Deutschland ein Land mit „viel Geld“ sei und dass es hier anders als in ihren Herkunftsländern Frieden und „Sicherheit“ gäbe. M. nimmt diese Aussagen auf und argumentiert nun dahingehend, dass der Wohlstand sowie die friedlichen und sicheren Lebensverhältnisse, von denen die Migrant\*innen im Hinblick auf Deutschland sprechen, nicht aus reiner Kontingenz entspringen, sondern etwas mit den Werten zu tun haben, die in Deutschland vorherrschend sind und die sich wiederum – M. knüpft hier an Talcott Parsons und dessen strukturfunktionalistische Theorie an – in politisch-institutionellen Strukturen materialisieren. Auch dies ist für eine Linke eine durchaus untypische Argumentation. In klassisch kapitalismuskritischen und/oder postkolonialen Diskursen würde man den Wohlstand Deutschlands und der westlichen Welt primär auf imperialistische Strukturen bzw. auf die systematische ökonomische Benachteiligung und Ausbeutung der Länder der Peripherie in Gegenwart und Vergangenheit zurückführen. Ebenso wenig würde man Frieden und Sicherheit ohne Weiteres als Errungenschaften des westlichen Gesellschaftsmodells verstehen, sondern im Gegenteil auf den strukturellen Militarismus etwa der USA hinweisen, die ökonomisch und machtpolitisch motivierte Kriege unter tatkräftiger Mithilfe Deutschlands gewissermaßen exportiert, sowie vor allem auf den eminenten Umfang der Rüstungsexporte westlicher Länder und gerade auch Deutschlands, die für die Kriege im Nahen und Mittleren Osten und in Teilen Afrikas, von wo die meisten Geflüchteten kommen, und ihre verheerenden Folgen mitverantwortlich sind. Obwohl eine solche kapitalismuskritische oder besser dependenztheoretische<sup>67</sup> Sichtweise in jedem Falle ihre Berechtigung hat, so ist sie doch für sich genommen, zu eindimensional,

---

<sup>66</sup> Man erinnere in diesem Zusammenhang nur an den weithin bekannten Satz von Recep Tayyip Erdoğan: „Assimilation ist ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ (Erdoğan 2008), der die Sichtweise der Anhänger\*innen einer postmigrantischen Gesellschaft auf den Punkt bringt. Dass Erdoğan hinsichtlich der Kurden-Problematik in der Türkei nicht eben nach dieser Devise handelt, steht auf einem anderen Blatt.

<sup>67</sup> Die Dependenztheorie ist in den 1960er und 1970er Jahren in Südamerika entstanden und in den 1980er Jahren auch von deutschen Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler\*innen, wie etwa dem Bremer Friedensforscher Dieter Senghaas oder dem deutsch-amerikanischen Ökonomen André Gunder Frank übernommen worden. Sie versucht, den niedrigen Entwicklungs- und Modernitätsgrad vieler Länder der Peripherie primär über ihre ökonomischen Abhängigkeitsbeziehungen zu den westlichen Industriestaaten zu erklären, wobei jedoch weder die Diversität der Peripherieländer noch deren interne Bedingungen und politische Entscheidungen in ausreichendem Maße berücksichtigt wurden. In die Krise kam die Dependenztheorie daher in den 1990er Jahren als vormalig nur gering entwickelte Länder, wie etwa die asiatischen Tigerstaaten China, Südkorea oder Singapur zunehmende wirtschaftliche Erfolge zu verzeichnen hatten und ihren ökonomischen Rückstand auf die westlichen Industrienationen nicht nur aufholten, sondern diese z.T. sogar überrundeten (vgl. etwa zur deutschen Diskussion Senghaas 1974; 1977).

um den Wohlstand in der westlichen Welt und die Armut in den Ländern der Peripherie zu erklären; sie reproduziert vielmehr unterkomplexe Dichotomien und teilt die Welt in westliche Täter- und nicht-westliche Opfertationen, was einem im Westen weit verbreiteten Schuldbedürfnis sicherlich entgegenkommt<sup>68</sup>. Tatsächlich jedoch sind die internen Probleme arabischer oder afrikanischer Staaten z.T. auch hausgemacht und lassen sich dementsprechend nicht einfach auf einseitige Handels-, Wirtschafts- oder Finanzbeziehungen zurückführen. Folgt man Paul Collier, dann sind es vor allem vier Gesichtspunkte, die im Hinblick auf die Frage, warum manche Länder reich und andere arm sind eine maßgebliche Rolle spielen: erstens funktionierende und stabile Institutionen als Grundgerüst eines Staates, wobei die „Verlagerung der politischen Macht von räuberischen Eliten, die nur aus der produktiven Bevölkerung Profite schlagen wollen, hin zu kooperativeren Institutionen, die die allgemeinen Interessen schützen“, die „entscheidende Veränderung“ (Collier 2015, 35) im Hinblick auf gesellschaftlichen Wohlstand und gesellschaftliche Sicherheit bedeutet. Es bedarf zweitens aber auch einer informierten und in bestimmter Weise gebildeten oder mündigen Bevölkerung, die selbst ein Interesse an der kooperativen Ausgestaltung von Staat und Gesellschaft besitzt und dieses Interesse auch bis zu einem gewissen Grade gegenüber korrupten Eliten zu artikulieren und durchzusetzen vermag. Collier zufolge sind hierzu gesellschaftliche Narrative, in deren Rahmen Menschen „komplexe Themen über „verdäuliche Miniaturtheorien“ (ebd., 36) verarbeiten, von besonderer Wichtigkeit, denn solche Narrative, die immer auch von historischen Erfahrungen geprägt sind und deshalb von Gesellschaft zu Gesellschaft sehr unterschiedlich sein können, besitzen nicht nur eine Erklärungsfunktion im Hinblick auf die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit, sie wirken zugleich mentalitätsbildend und handlungsleitend und haben dementsprechend tiefgreifende Auswirkungen auf das Denken und Handeln der Menschen. Drittens ist die Existenz bestimmter sozialer Normen notwendig, die laut Collier primär die Bereiche Gewalt und gesellschaftliche Kooperation betreffen. Die Entwertung von Gewalt als Mittel gesellschaftlicher Auseinandersetzung ist dabei insofern von entscheidender Bedeutung, als gewaltförmige Gesellschaften einen größeren Teil ihrer Ressourcen für die Sicherheit und den Schutz ihrer Bürger\*innen bereitstellen müssen als gewaltlose bzw. ge-

---

<sup>68</sup> In einer aufschlussreichen, insgesamt aber sicherlich zu schematischen begrifflichen Differenzierung hat Ruth Benedict in *Chrysantheme und Schwert. Formen der japanischen Kultur* (2006 [1948]) zwischen (japanischer) Schamkultur und (US-amerikanischer) Schuldkultur unterschieden, wobei sie an Sigmund Freuds berühmte These anknüpft, dass in der Kultur – man müsste in diesem Zusammenhang von der westlichen Kultur sprechen – das menschliche Sozialverhalten von der Instanz des Über-Ichs (oder des Gewissens) reguliert wird, das sich hierzu als zentralem Hebel des Schuldgefühls bedient. „Schuldulturen“ beruhen dementsprechend auf der Internalisierung von moralischer Autorität, sodass Schuldgefühle im Selbst entstehen können, ohne dass eine externe strafende Instanz hinzutreten muss. „Schamkulturen“ hingegen basieren auf einer externen Instanz, die Fehlverhalten von Individuen sanktioniert. Schamgefühle resultieren dementsprechend nicht aus inneren Prozessen, sondern aus der Reaktion auf die Bloßstellung von außen, mit der Formen der Erniedrigung und des Verlusts von Respekt verbunden sind (vgl. Benedict 2006).

waltarme Gesellschaften (vgl. ebd., 37). Zudem ist Gewalt prinzipiell schwierig einzudämmen und bedroht, wenn sie normativ nicht geächtet oder wenigstens problematisiert wird, politische, soziale, ökonomische, vor allem aber auch juristische Regeln und Institutionen. Zugleich bedürfen Gesellschaften kooperativer Werte und Einstellungen, die vor allem auf gegenseitigem Vertrauen beruhen, denn „[b]ei einem hohen Maß an Vertrauen arbeiten die Menschen besser zusammen, und die sozialen Kosten der Kooperation sind geringer, da weniger Zwangsmaßnahmen erforderlich sind“ (ebd., 38) Die „Fähigkeit zur Kooperation“ ist folglich „grundlegend für den Wohlstand“, da die meisten „Güter und Dienstleistungen (...) ‚öffentliche Güter‘ [sind], die am effektivsten durch kollektive Anstrengungen hergestellt werden“ (ebd., 37). Und viertens spielt hinsichtlich des Reichtums oder der Armut von Gesellschaften der Grad ihrer Organisation, genauer gesagt: die Größe und Arbeitsteiligkeit der in ihrem Rahmen existierenden gesellschaftlichen Organisationen eine erhebliche Rolle, insofern umso mehr Rationalisierungseffekte erzielt werden können, je größer eine öffentliche oder privatwirtschaftliche Organisationseinheit ist. Alle vier Aspekte zusammengenommen bezeichnet Collier als „Sozialmodell“ eines Landes, wobei sich, wie er betont, keineswegs nur zwischen westlichen und nicht-westlichen Ländern, sondern auch zwischen den einzelnen westlichen Ländern z.T. beträchtliche Unterschiede in Bezug auf diese Parameter feststellen lassen.

M.s Ansichten über die gesellschaftlichen Effekte von kollektiven Wertorientierungen und ihre mehr implizit geäußerte These, dass die bundesdeutsche Aufnahmegesellschaft den Herkunftsgesellschaften der Migrant\*innen in normativer Hinsicht überlegen ist, lässt sich vor diesem Hintergrund nicht völlig entkräften. Auch wenn eine solche These sicherlich problematisch ist und eine weit genauere Überprüfung erfordert, als sie im Rahmen dieser Studie geleistet werden kann, so spricht doch auch einiges für sie: In der Tat kommen Migrant\*innen in die Bundesrepublik Deutschland, weil hier anders als in ihren Herkunftsländern Frieden, Sicherheit und Wohlstand herrscht. Dass eben dies in Deutschland der Fall ist, in den Heimatländern der Migrant\*innen aber nicht, dies ist nicht das Resultat bloßer Kontingenz, sondern hat neben vielen anderen Faktoren auch etwas mit den in Deutschland weithin akzeptierten sozialen Normen, den hier existierenden Narrativen, den stabilen Institutionen sowie mit der Größe und Arbeitsteiligkeit der hiesigen Organisationseinheiten, kurz: mit dem deutschen Sozialmodell zu tun. Es wäre von einigem Interesse, die hier auf der Basis von M.s Äußerungen entwickelte These von der sozialen Überlegenheit bestimmter Werte gegenüber anderen im Orientierungskurs zur Diskussion zu stellen und zu hören, wie die Teilnehmer\*innen auf diese These reagieren, ob sie ihr zustimmen, sie ablehnen und welche Argumente sie dabei benutzen. Eine andere von M. aufgeworfene Frage will ich im Rahmen dieser Ausführungen hingegen bewusst offenlassen, nämlich die Frage, worin Integration genau besteht oder bestehen sollte: in Formen der Assimilation, in einer postmigrantischen Umgestaltung der Gesellschaft oder in einer

Mischung aus beidem – eine Diskussion dieser verschiedenen Optionen führt in diesem Kontext schlichtweg zu weit.

Demokratie- und Wertevermittlung in der Praxis: *Normative Differenzen – Heterogenität/ Homogenität – Politische Bildung, Mediation und therapeutische Arbeit – Westliche Doppelmoral?*

Von dieser grundsätzlichen Debatte über die Bedeutung von kollektiven Wertorientierungen für die Stabilität und Pazifizität von Staaten und Staatlichkeit komme ich zu der Frage nach möglichen Wertdifferenzen zwischen M. als Vertreterin einer im weitesten Sinne bundesdeutschen, d.h. grundgesetzkonformen Werteposition und einzelnen Wertepositionen der Orientierungskurs-Teilnehmer\*innen. Dabei geht es um ganz konkrete Fälle, in denen im Rahmen des Orientierungskurs-Unterrichts normative Einstellungen und Deutungsmuster bei den Teilnehmer\*innen zutage treten, die in welcher Weise auch immer den normativen Prinzipien des Grundgesetzes widersprechen. M. antwortet auf diese Frage, die sie offensichtlich als unproblematisch betrachtet, wenig zögerlich: „Todesstrafe ist gut, frappiert mich jedes Mal (.). Israel muss weg, frappiert mich auch jedes Mal (.). Ich glaube, das sind so die heftigsten. Dann natürlich (..) Frauen müssen sich verhüllen (.). Man weiß das, man kennt das aus dem Straßenbild, aber das sind Sachen, an denen festgehalten wird“ (M, 369-372).

M. benennt hier also drei Thematiken, bei denen sie immer wieder beträchtliche Unterschiede zwischen den Wertpräferenzen von Orientierungskurs-Teilnehmer\*innen und den Wertorientierungen des Grundgesetzes feststellt, was sie im Übrigen dahingehend kommentiert, dass sie jedesmal aufs Neue, wenn sie mit den betreffenden Einstellungen konfrontiert wird, „frappiert“, also erstaunt und überrascht ist. Bei den drei von M. genannten Thematiken handelt es sich erstens um die Todesstrafe, die von vielen Lerner\*innen befürwortet wird; zweitens um das Existenzrecht Israels, das in den Kursen häufig bestritten wird, und drittens um die in vielen Fällen als dringend erforderlich betrachtete Verhüllung der Frau. Auch wenn M. dies hier nicht ausspricht, so ist doch unübersehbar, dass sich die genannten normativen Einstellungen vor allem bei Lernenden aus dem Nahen und Mittleren Osten mit muslimischem Glauben finden: Die Forderung, dass Frauen sich verhüllen sollten, gibt es so nur (noch) im Islam, auch wenn in der islamischen Welt keineswegs Einigkeit darüber besteht, ob und wie Frauen sich zu verhüllen haben<sup>69</sup> – nicht einmal der Koran schafft hier Klarheit. Nicht

<sup>69</sup> Auch die Symbolik der weiblichen Verhüllung im Islam ist keineswegs eindeutig: Schleier oder Kopftuch können im einen Fall als Emblem einer patriarchalischen Unterdrückung der Frau fungieren, im anderen Fall als Erkennungszeichen weiblicher Emanzipation (vgl. Meir-Hossini 1999; Saba 2005). „Tatsächlich“, schreibt der spanische Religionssoziologe José Casanova, „erfüllte der Schleier in der muslimischen Welt nach Jahrhunderten der ‚Seklusion‘ die emblematische Funktion des Einbruchs der Frauen in die öffentliche Sphäre und ist als solches ein Symbol ihrer politischen, ökonomischen und kulturellen Emanzipation und mehr noch ein Ausdruck weiblicher Handlungsfähigkeit und weiblicher Subjektivität“ (Casanova 2009, 79).

anders sieht es im Falle des Existenzrechts von Israel aus, das vor allem aufgrund des Palästina-Konflikts, der sich schon früh zu einem arabisch-jüdischen bzw. muslimisch-jüdischen Konflikt entwickelt hat, in erster Linie von Araber\*innen negiert wird, von denen nicht wenige Israel als ein koloniales Gebilde betrachten, dass sich Palästina widerrechtlich angeeignet habe, weshalb, wie der frühere ägyptische Staatspräsident Gamal Abdel Nasser 1967 sagte, alle Juden ins Meer getrieben werden müssen. Die Befürwortung der Todesstrafe hingegen ist keine Einstellung, die sich auf den arabischen und/oder muslimischen Kulturkreis einschränken ließe; die Todesstrafe existiert ebenso in den USA, in China oder in Indien. Allerdings gibt es sie auch in den meisten islamischen Staaten, von denen eine ganze Reihe ihr Rechtssystem nach Maßgabe des koranischen Gesetzes der Scharia ausgestaltet haben, in dem nicht nur die Todesstrafe vorgesehen ist, sondern auch drakonische Körperstrafen für Vergehen, die nach westlichen Maßstäben als eher geringfügig eingeschätzt werden. Auch die Todesstrafe gehört also zur Rechtstradition muslimischer Kulturen, weshalb man davon ausgehen kann, dass viele jener Lernenden, die nach Aussage von M. im Orientierungskurs die Todesstrafe positiv sehen, einen muslimischen Hintergrund haben. In Europa ist die Todesstrafe demgegenüber geächtet; ihre Abschaffung bzw. ihr Fehlen sind Voraussetzungen für die Mitgliedschaft bzw. für den Beitritt zur Europäischen Union. Allgemein sichtbar wurde dies jüngst noch einmal als der türkische Staatspräsident Erdoğan nach dem gescheiterten Putschversuch im Jahr 2016 die Wiedereinführung der Todesstrafe in der Türkei in Aussicht stellte, woraufhin die Europäische Union mit dem sofortigen Abbruch der Beitrittsverhandlungen drohte, sollte es zu der avisierten Wiedereinführung kommen, was bislang (vielleicht auch aus diesem Grund) noch nicht geschehen ist. Anhand dieser drei Konfliktpunkte wird M.s Forderung nach einer Trennung von europäischen und nicht-europäischen Lernergruppen in den Orientierungskursen verständlicher, denn auch wenn die normativen Differenzlinien zwischen den Lernergruppen nicht in der Weise dichotomisch verlaufen, wie die von M. postulierte Differenzierung zwischen europäisch und nicht-europäisch nahelegt, so zeigt sich vor diesem Hintergrund doch noch einmal in besonderer Deutlichkeit, dass eine solche – oder ähnliche – Differenzierung durchaus sinnvoll sein kann.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Entsprechend postuliert M. in diesem Diskussionskontext noch ein weiteres Mal die angesprochene Differenzierung: „Ich hätte“, so M., „eigentlich gerne ein unterschiedliches Curriculum für Europäer und für Außereuropäer, das wäre eigentlich mein Wunsch. Ich glaube, dass man andere Sachen vermitteln sollte, je nachdem, woher jemand kommt. Das ist doch ganz klar, jemand, der aus Frankreich oder Spanien kommt oder auch aus Griechenland, der weiß ja im Prinzip, wie Demokratie funktioniert, dem gibt man die Vokabeln an die Hand, dann kann er da Small-Talk bei einer Party mit machen und dann ist gut“ (M, 405-411). Man kontrastiere diese Auffassung M.s, die unmittelbar aus ihrer Lehrpraxis heraus erwachsen ist, mit der Ablehnung einer unterschiedlichen Behandlung von EU- und Nicht-EU-Migrant\*innen durch Nghi Ha und Schmitz: Ist M.s Position wirklich rassistisch oder ist sie nicht vielmehr pragmatisch?

Ms. Auflistung normativer Konfliktfälle zwischen ihr und den Lerner\*innen veranlasst mich zu der Frage, wie sie mit solchen Konfliktfällen umgeht, ob es zu Diskussionen darüber kommt oder eher nicht. M. verweist zunächst auf die Möglichkeit von Diskussionen innerhalb der Lernergruppe:

M: Das ist manchmal abhängig von der Zusammensetzung des Orientierungskurses, das ist ja zufällig besetzt. Es kommt durchaus vor, dass man einen Israeli und einen Palästinenser im Kurs sitzen hat, das ist natürlich interessant, weil, die können dann schön zusammenarbeiten, die kommen ins Gespräch und die machen, vielleicht das erste Mal in ihrem Leben, die Entdeckung: ‚Ach so, man kann miteinander sprechen und das ist vielleicht ein ganz netter Mensch.‘ Das ist natürlich toll. Aber wenn (..) nur arabischsprachige Menschen dort sitzen (..) gibt es das überhaupt nicht, gibt es gar kein Pendant dazu, da bin das nur ich, und ich sage dann: ‚Mhmh, es gibt doch auch und man könnte doch auch so und so weiter‘ (..). Da funktioniert das dann vielleicht weniger gut, also indem, was Sie ja vorhin gefragt hatten, wie ich mir vorstelle, was da so in den Menschen passiert. Und natürlich es passiert am meisten, wenn die selber eine Erfahrung machen, unabhängig von der Lehrperson, die da steht. Klar, ich repräsentiere Deutschland, aber Konflikte, die sie wirklich kennen, ja also und Palästina – Israel ist ja ein toller Konflikt, der ist ja/ schwelt ja schon lange. Wenn da jemand sitzt, mit dem ich mich auseinandersetzen kann, das ist natürlich gut. (M, 377-390)

Grundsätzlich werden in den Kursen von Beate M. normative Positionen, die demokratisch-rechtsstaatlichen Prinzipien oder der bundesdeutschen „Staatsräson“ widersprechen, offen diskutiert, wobei sie Wertediskussionen, die die Kursteilnehmer\*innen untereinander führen, als produktiver betrachtet als Wertediskussionen zwischen ihr und einzelnen Teilnehmer\*innen. Entsprechend begrüßt sie es, wenn die Orientierungskurse im Hinblick auf die Herkunft der Lernenden gemischt sind, wenn also zu arabischen Lerner\*innen auch israelische kommen, die kontrovers über den Israel-Palästina-Konflikt diskutieren können. Bis zu einem gewissen Grad dementiert diese Einschätzung M.s Forderung nach einer Trennung zwischen europäischen und nicht-europäischen Teilnehmenden; denn indem sie die Produktivität von Diskussionen zwischen religiös, kulturell und normativ unterschiedlich positionierten Lerner\*innen hervorhebt, argumentiert sie indirekt für möglichst heterogene Lernergruppen in den Orientierungskursen – je heterogener diese nämlich sind, desto bessere Bedingungen gibt es für die kontroverse Diskussion divergierender politisch-normativer Positionen. Umgekehrt ist bei homogenen Gruppen („aber wenn nur arabischsprachige Menschen dort sitzen“), sofern in diesen unter demokratisch-rechtsstaatlichen Gesichtspunkten problematische Auffassungen vorherrschen, die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass ein normativer Konterpart innerhalb der jeweiligen Gruppe fehlt. In einem solchen Fall sind



die Lehrenden gezwungen, diesen Konterpart zu übernehmen – was „dann vielleicht weniger gut funktioniert“, als wenn die Teilnehmer\*innen untereinander die Erfahrung unterschiedlicher Positionen und ihrer diskursiven Aushandlung machen und dabei sehen: „Ach so, man kann miteinander sprechen und das ist vielleicht ein ganz netter Mensch“.71 Eine heterogene Zusammensetzung von Orientierungskursen – auch mit Teilnehmer\*innen aus europäischen und nicht-europäischen Ländern – hat dementsprechend nicht nur Nachteile. Ein Vorteil von Heterogenität kann nämlich darin bestehen, dass die Kurse selbst schon Abbilder einer multikulturellen und damit auch multinormativen Gesellschaft sind, wodurch sie weit besser als homogene Kurse auf die multikulturellen und multinormativen Realitäten der real existierenden bundesdeutschen Gesellschaft vorbereiten.

Während des Interviews fällt M. jedoch genauso wenig wie mir diese Widersprüchlichkeit zwischen der Forderung nach einer Differenzierung europäischer und nicht-europäischer Lernender und der Betonung der Wichtigkeit von Heterogenität in den Lernergruppen auf. M. argumentiert daher unbeirrt weiter in Richtung auf die von ihr befürwortete Differenzierung, wobei sie hervorhebt, dass die nicht-europäischen Teilnehmenden in viel stärkerem Maße als die europäischen mit diskursiven Strategien der Konfliktaushandlung und Konfliktlösung vertraut gemacht werden müssen:

M: Ich meine, es ist immer toll, wenn man Rollenspiele machen kann oder so, aber jemand, der aus Afghanistan kommt, ich glaube, da reicht das nicht, wenn man einfach die Vokabeln ihm an die Hand gibt, da muss man tatsächlich gucken, wie reguliert man Konflikte zum Beispiel? Wie trägt man Konflikte aus, die die Familie angehen, die die Religion angehen? Das find ich total wichtig, und dafür bräuchte es ein anderes Programm, nicht nur ein anderes Buch, dafür bräuchte es auch andere Fortbildung für die Lehrer. Wie macht man sowas eigentlich, das geht ja in den Bereich Mediation, Konfliktraining, solche Sachen. Das würde ich mir wünschen, das würde ich mir auch wünschen für die ganzen Heime, die es jetzt gibt, die sollten die/ muttersprachlich sollten die eigentlich schon konfrontiert werden: Wie machen wir das denn hier in Deutschland? (M, 411-420)

---

<sup>71</sup> In homogenen Lernergruppen lassen sich normative Grundsatzkonflikte meistens nicht auf eine befriedigende Art und Weise diskursiv austragen oder gar „lösen“. M. verdeutlicht diese Problematik im Gespräch folgendermaßen: „Naja also, Homosexuelle und Todesstrafe kommt in jedem Orientierungskurs hoch, da gibt es immer Diskussionen drüber und das finde ich auch gut, dass es die gibt (...). Gibt es da Konflikte, naja Konflikte ist halt so/ Ich stehe für Deutschland, ich werde natürlich niemals sagen, ‚Todesstrafe ist eine Supersache‘ (.). Deshalb die Leute gehen dann nach Hause mit einem: ‚Naja hier ist es eben anders‘, so, der Konflikt wird ja nicht gelöst in dem Sinne, kann er ja auch gar nicht, ja“ (M, 467-472). Eine moralische „Belehrung“ durch die Lehrkraft, selbst wenn sie gut begründet ist, ist M. zufolge mithin weit weniger effektiv als die kontroverse Auseinandersetzung über eine politische oder normative Frage innerhalb der Lernergruppe.

Hinter diesen vermeintlich harmlosen Vorschlägen M.s verbirgt sich, wenn nicht alles täuscht, ein basales Misstrauen gegenüber dem Orientierungskurs, seinem didaktischen Ansatz und seinem integrationspolitischen Potential, das M. möglicherweise selbst nicht vollständig bewusst ist. Denn M.s Vorschläge stellen nicht nur einzelne Aspekte des Kurses in Frage, sie zielen vielmehr auf dessen grundlegende Umstrukturierung in Richtung auf Aspekte wie Mediation und Konflikttraining und damit letztlich auf im weitesten Sinne konflikt- und kommunikationstheoretische, aber z.T. auch therapeutische Inhalte und Verfahrensweisen, die gerade im Hinblick auf die Traumatisierungen vieler Geflüchteter den Orientierungskurs in seiner bisherigen Form erweitern könnten. Mit einer solchen Neukonzeptualisierung des Orientierungskurses wäre allerdings die Abkehr von einem engeren Verständnis politischer Bildung verbunden, was M. aus zwei Gründen für wünschenswert hält: einerseits weil ihrer Meinung nach bei einer größeren Anzahl der Teilnehmenden die Fähigkeit zur diskursiven, friedlichen Lösung von Konflikten nur wenig ausgeprägt ist, was zur Folge hat, dass sie Konflikte tendenziell autoritär oder sogar gewaltförmig zu lösen gewohnt sind. Und andererseits wegen der traumatischen Erfahrungen vieler Geflüchteter und Migrant\*innen in ihren Herkunftsländern oder im Rahmen ihrer Flucht, auf die auch im Rahmen von Orientierungskursen z.T. nur über psychologisch informierte Verhaltens- und Kommunikationsweisen eingegangen werden kann. M. registriert im Kontext ihrer Äußerung selbst, dass eine solche mediations- ja therapieorientierte Perspektive zwar noch Aspekte politischer Bildung beinhaltet, über diese aber weit hinausgeht. Deutlich wird dies an ihrer Einschätzung, dass man für einen solchermaßen konfliktlösungsorientierten Orientierungskurs nicht nur ein anderes Lehrbuch, sondern insgesamt ein anderes Programm und eine andere, weit intensivere „Fortbildung der Lehrer“ benötigen würde. Eben dies, den Wunsch nach einer intensivierten Ausbildung der Lehrkräfte nicht nur in politikwissenschaftlicher, sondern auch in kommunikations- und therapiebezogener Hinsicht, hebt M. an einer späteren Stelle des Interviews noch einmal deutlich hervor:

M: Ansonsten wär ich begeistert, wenn man mehr Zeit hätte und die Lehrer auch entsprechend fortbilden würde. Was macht man dann eigentlich an Konfliktmanagement? Wie geht denn das? Das wissen ja viele gar nicht. Das man da wirklich Übungen an die Hand bekommt, provokative Fragen, mit denen man dann vielleicht arbeitet, vielleicht sogar ein bisschen (..)/ das geht so ein bisschen ins Therapeutische rein, also es kommen ja traumatisierte Leute auch an im Orientierungskurs, also mit Kriegserfahrung und so weiter. Wie fängt man das auf? Weil es gibt ja auch heikle Themen im Orientierungskurs. Wenn da jemand weint oder nicht darüber sprechen möchte, da würd ich mir auch wünschen, dass die Dozenten noch mehr wüssten. (M, 564-572)

M. ist klar, dass ihre Ideen zu einem um mediations- und therapieorientierte Lehr- und Lerninhalte erweiterten Orientierungskurs und einer in dieser Hinsicht inten-

sivierten Ausbildung der Lehrkräfte wenig realistisch sind, weshalb sie diese im weiteren Verlauf des Gesprächs auch nicht weiterverfolgt. Wenn man M.s Einwurf jedoch ernst nimmt, stellt sich die Frage, ob die Orientierungskurse nicht bis zu einem gewissen Grad an den eigentlichen Notwendigkeiten erfolgreicher Integration vorbeigehen und ob in ihnen nicht in der Tat ein stärkeres Gewicht auf jene „weicheren“ Inhalte, Lernziele und Kompetenzbereiche gelegt werden sollte, die M. unter integrationspolitischen Gesichtspunkten als besonders bedeutsam einschätzt. Ohne Zweifel wäre es sinnvoll, diese Frage noch einmal auf einer breiteren Datenbasis zu reflektieren.

Im Anschluss an M.s Überlegungen zu einer mediationsorientierten Erweiterung der Orientierungskurse wiederhole ich noch einmal meine Frage nach konkreten Beispielen für einen normativen Konflikt zwischen M. als Repräsentantin eines weitgehend durch das Grundgesetz hergestellten bundesdeutschen Wertekonsenses und einzelnen Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses, da mir diese Frage noch nicht ausreichend beantwortet erscheint. M. berichtet nun tatsächlich von einem konkreten Erlebnis, das sie folgendermaßen darstellt:

M: Also das Erste, was mir jetzt wirklich in den Kopf kommt, aber ich weiß nicht, ob das so ganz Ihre Frage beantwortet, ist die Wahrnehmung von Krieg in arabischen Ländern, da hat es mal einen Zusammenstoß gegeben, das heißt also einfach mal einen Konflikt gegeben zwischen mir und einem Teilnehmer, der sich furchtbar darüber aufregte. Es ist eine Bombe/ war explodiert in Tunesien oder, ich weiß gar nicht mehr, ist schon paar Jahre her. Und da waren natürlich viele Zivilisten gestorben und (.) der hat gesagt: ‚Das interessiert euch hier überhaupt nicht, wie viele Kinder bei uns sterben, aber wenn in London (.) eine Bombe hochgeht oder so, dann redet ihr darüber, dann ist euch das wichtig.‘ Das war kleinteilige Arbeit zu gucken, wie erkläre ich dem das eigentlich: Wir sind Nachbarn, die sind näher bei uns, wie ist das eigentlich für ihn. Eigentlich was/ was so offensichtlich war für mich, aber für ihn überhaupt nicht nachvollziehbar war. Also das war/ er lebte in Deutschland, aber mit seinem ganzen Herzen und mit seinem ganzen Sein, war er natürlich in seinem Heimatland, verstehe ich auch. Hat wahnsinnig viel Zeit in Anspruch genommen, wo wir dann wieder den ganzen anderen Vokabelkram nicht machen konnten. War aber eigentlich eine total wichtige Diskussion. Ich weiß jetzt nicht so genau, ob das so ein Beispiel ist. (M 449-463)

Tatsächlich handelt es sich bei diesem Vorfall nur bedingt um ein Exempel für eine normative Differenz in dem von mir gemeinten Sinne; eher lässt sich wohl von einem berechtigten normativen Einspruch seitens der Lernenden sprechen. Nichtsdestoweniger jedoch ist M.s Bericht in höchstem Maße aufschlussreich, wirft er doch ein Licht auf mögliche Widersprüche im Verhältnis der Deutschen zum islamistischen Terror und dessen Opfer. Bei dem von M. berichteten Vorfall geht es

um die von einem Orientierungskursteilnehmer vehement beklagte unterschiedliche Wahrnehmung von Terroranschlägen in den deutschen Medien, je nachdem, wo die jeweiligen Terroranschläge stattgefunden haben. Während sie dann, wenn sie weit entfernt in der arabischen Welt verübt werden, in der medialen Berichterstattung nur am Rande bzw. in Form kurzer Nachrichten erwähnt werden, nehmen sie dann, wenn sie in Deutschland oder in nahe gelegenen europäischen Ländern stattfinden, breitesten Raum in der medialen Berichterstattung ein, inklusive langer TV-Live- und Sondersendungen. Der betreffende Orientierungskursteilnehmer sieht in dieser medialen Praxis nun nicht nur eine Abkehr von jenen universalistischen Prinzipien, die vom Westen immer im Munde geführt werden, sondern auch einen mehr oder weniger subtilen Akt des Kulturalismus, ja des Rassismus, insofern die Aufmerksamkeit der Medien und damit auch die letztlich von dieser Aufmerksamkeit getriggerten Gefühle der Trauer und Anteilnahme nur dann aktiviert werden, wenn westliche, man könnte auch sagen: weiße europäische oder nordamerikanische Personen unter den Terroropfern sind. Die Kritik des Teilnehmers lässt sich nicht gänzlich von der Hand weisen; der von ihm adressierte Tatbestand der unterschiedlichen Anteilnahme je nach Herkunft der Terroropfer ist ein nicht zu leugnendes Faktum, weshalb man hierin durchaus ein nicht intendiertes, aber doch vorhandenes Dementi der eigenen universalistischen Ideale, ja vielleicht sogar einen unterhalb der Wahrnehmungsschwelle bleibenden Kulturalismus sehen kann, der als solcher vielen westlichen Medienkonsument\*innen vermutlich nicht bewusst ist. Es ist vor diesem Hintergrund verständlich, dass M. diese Problematik weitgehend unbeachtet lässt und die von ihr in der Tat nicht gelegneten medialen Aufmerksamkeitsdifferenzen nicht weiter problematisiert, sondern stattdessen übergangslos zu ihrer Erklärung und man muss wohl auch sagen: zu ihrer Rechtfertigung fortschreitet. Dabei ist die Tatsache der unterschiedlichen medialen Fokussierung von Terroranschlägen in Abhängigkeit von dem Ort, wo sie stattfinden, sowie von der Herkunft der Opfer für sie ganz selbstverständlich, eben weil es sich bei getöteten Europäer\*innen um unsere „Nachbarn“ handelt, die uns „näher“ sind als z.B. getötete Tunesier\*innen oder Ägypter\*innen – eine Sichtweise gegen die der Teilnehmer in heftiger Form opponiert, sodass es zu einer bemerkenswerten normativen Konstellation kommt. Denn während M. sich zur Erklärung der für sie verständlichen, vielleicht sogar selbstverständlichen medialen Privilegierung „eigener“ Opfer auf nicht-universalistische Parameter wie die Nähe zum eigenen Territorium oder zur eigenen Kultur („die sind näher bei uns“) beruft, klagt der Orientierungskursteilnehmer demgegenüber gerade die vom Westen hochgehaltenen universalistischen Prinzipien und ihre Anwendung auf die mediale Berichterstattung im Falle von Terroranschlägen vehement ein. Ob er selbst diesen universalistischen Prinzipien anhängt, bleibt dabei ungeklärt; M.s Bemerkung, dass er ganz in „Deutschland lebte“, aber „mit seinem ganzen Herzen (...) seinem ganzen Sein“ „natürlich in seinem Heimatland“ war, spricht dagegen und legt die Vermutung nahe, dass der Teilnehmer aus einer ebenso eigenkulturzentrierten Perspektive spricht. Wie dem auch sei; die von M. geschilderte Kon-

troverse ist in jedem Falle lehrreich: Sie zeigt nicht nur, in welchem Maße Migrant\*innen auch dann, wenn sie schon längere Zeit in Deutschland leben, emotional mit ihren Heimatländern verbunden sein können, sondern sie legt auch den unterschwelligen Kulturalismus der deutschen Öffentlichkeit im Hinblick auf die Opfer des islamistischen Terrors offen. Eine Auseinandersetzung mit solchen Problematiken im Orientierungskurs kann lohnend sein und eingeschränkte Perspektiven erweitern, wenn sich beide Seiten, die migrantische ebenso wie die deutsche, offen für die Fragen und die Kritik der jeweils anderen Seite zeigen.

Unterrichtsmaterialien und Lerneffekte: „Menschenwürde“ als semantisches Problem –  
*Mündlichkeit und Schriftlichkeit*

M. kommen an diesem Punkt des Interviews keine weiteren Erlebnisse in den Sinn, weshalb ich den Themenbereich Wertevermittlung verlasse und zu der Frage komme, ob sie hauptsächlich mit dem vorgegebenen Lehrbuch arbeitet oder andere Materialien benutzt:

M: Ich arbeite mit Lehrbuch, was ich je nach Gruppe so ein bisschen ergänze, wenn mir was fehlt, oder wenn ich meine, ich müsste denen das anders erklären, zum Beispiel ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar‘, sind ja schwierige Vokabeln, also ‚Würde‘ und ‚unantastbar‘ und so. Da hab ich inzwischen mir (.) was weiß ich, dreißig verschiedene Sprachen rausgeschrieben und das kriegt jeder, damit jeder das in seiner Muttersprache mal sieht, das zum Beispiel. Oder Schemata oder auch Fotos bring ich mit, je nach Gruppe, das ist unterschiedlich. Aber eigentlich arbeite ich mit Buch (.). Es gibt im Moment zwei, mit denen ich arbeite, das eine ist ‚60 Stunden Deutschland‘ von Klett, das andere ist von Hueber, glaub ich, das orangefarbene ‚Orientierungskurs‘. Ich weiß gar nicht, wie das heißt. Die sind beide ganz ähnlich und orientieren sich natürlich auch am Plan, am Curriculum, ganz klar, sind ja zugelassen vom BaMF. (M 480-490)

Anders als Michael S., der ja vor allem den in seinen Augen tendenziell ideologischen Charakter der Lehrbücher bemängelte, übt M. hier keinerlei Kritik an den offiziellen, vom BaMF zugelassenen Lehrbüchern; sie benutzt denn auch zwei von ihnen regelmäßig in ihrem Unterricht, wobei sie jedoch weiteres Zusatzmaterial benötigt, das sie ihren Bedürfnissen entsprechend selbst zusammenstellt. Als Beispiel führt sie ihre didaktische Arbeit mit dem Grundgesetz, genauer mit Art. 1 des Grundgesetzes, an, in dem es heißt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Für fremdsprachliche Lerner\*innen des Deutschen ist dieser Satz erfahrungsgemäß schwer zu verstehen, wobei zum einen der unbestimmte, aus deutschen Traditionen stammende Rechtsbegriff der „Würde“ oder „Menschenwürde“ in seiner komplexen, vielfältigen juristische, politische und historische Bezüge mit sich führenden Semantik, zum anderen aber auch das Adjektiv „unantastbar“

in seiner metaphorischen Bedeutung z.T. erhebliche Verständnisprobleme verursacht. M. hat daher für beide Begriffe semantische Äquivalente in mehr als dreißig Sprachen herausgesucht, die sie als Hilfsmittel einsetzt, um den Lernenden die vielschichtige Semantik dieser beiden Begriffe näherzubringen – was sicherlich insofern lohnend ist, als der Begriff der „Würde“ sich zwar vor allem in der deutschen rechtsphilosophischen Tradition und hier besonders bei Pufendorf herausgebildet hat, nichtsdestoweniger aber Anknüpfungsmöglichkeiten auch in anderen Sprachen und Kulturen bietet. Ein Beispiel bildet etwa die arabische Kultur und Religion, wo es im Koran in Sure 17, Vers 70 sinngemäß heißt: „Nun haben wir tatsächlich den Menschenkindern Würde verliehen (...) und sie weit über das meiste Unserer Schöpfung begünstigt.“

Bemerkenswerter als M.s didaktischer Umgang mit der Semantik grundgesetzlicher Artikel ist jedoch der zweite Gesichtspunkt, der in ihrer Äußerung zur Sprache kommt: Unter den Lernmaterialien, die sie zusätzlich zu den Lehrbuchaufgaben in den Unterricht einbringt, sind vor allem „Schemata“ und „Fotos“. Diese vermeintlich belanglose Information ist triftiger als es im ersten Augenblick scheint, denn die Tatsache, dass M. keine zusätzlichen Texte, sondern im weitesten Sinne Bilder als weitere Lernmaterialien im Unterricht verwendet, verweist auf eine tieferliegende Problematik des Orientierungskurses, die sie am Ende des Interviews zur Sprache bringt:

M: Also was mir gerade noch eingefallen ist, ist, dass natürlich alles über Schrift vermittelt wird. Wir haben ein Buch, man muss die Aufgaben lesen, man muss die Testfragen auch lesen, das ist für jemanden, der leseungewohnt ist, der vielleicht lesen kann, aber Schwierigkeiten hat, sinnentnehmend zu lesen, wahnsinnig schwierig und dann auch noch darüber frei zu diskutieren und zu verstehen, worum es da geht, fast unmöglich. Also die Leute halten sich dann ganz doll an diesen Wörtern fest und wie die richtige Antwort ist, einfach weil es Leseungewohntheit ist und Bildungsferne ist. Aber es funktioniert auch in den Integrationskursen, funktioniert alles über Schrift. Man kann hier nicht Deutsch lernen, ohne dass man gut lesen und schreiben kann. (M, 584-592)

M. macht hier auf einen Sachverhalt aufmerksam, der als solcher zumeist gar nicht ins Bewusstsein von Politikdidaktiker\*innen gelangt (in das von Sprachdidaktiker\*innen aber wohl schon): Die Orientierungskurse sind nahezu vollständig über Schrift vermittelt, d.h. die Lernenden müssen prinzipiell über ausgeprägte literale Kompetenzen verfügen. Eben diese Lese- und Schreibkompetenzen sind aber bei vielen Migrant\*innen – etwa weil sie keine oder nur eine geringe Schulbildung haben, weil sie Analphabet\*innen sind und im Rahmen des Orientierungskurses erst alphabetisiert werden müssen, oder auch weil sie aus stärker oral geprägten Kulturen stammen – nicht in dem Maße entwickelt, wie es notwendig wäre, um am Orientierungskurs gewinnbringend zu partizipieren und die Abschlussprüfung erfolg-

reich zu bestehen. Vor diesem Hintergrund drängt sich der Verdacht auf, dass die Lehrbücher zwar von versierten Fachexpert\*innen, die in selbstverständlicher Weise über ausgeprägte literale Kompetenzen verfügen, erarbeitet wurden, dass diese Expertinnen eben diese literalen Kompetenzen jedoch fälschlicherweise bei den Orientierungskursteilnehmer\*innen ebenso voraussetzen, was im Bereich DaF, wo die Lernenden fast ausnahmslos über ausgeprägte literale Fähigkeiten verfügen, auch problemlos möglich ist, im Bereich DaZ jedoch nicht. Mit anderen Worten: Die Lehrbücher gehen von Voraussetzungen aus, die als solche bei einem Teil der Lernenden trotz vorgeschalteter Alphabetisierungs- und Integrationskurse möglicherweise gar nicht existieren. Dass das Literalitätsniveau vieler Teilnehmer\*innen nicht sehr hoch ist, wird in der augenscheinlich aus eigenen Erfahrungen gespeisten Aussage M.s deutlich, wonach es für eine Person, die lesen kann, aber „leseungewohnt“ ist – eine Einschätzung, die vermutlich auf nicht wenige Lernende zutrifft – „wahnsinnig schwierig“ ist, die Aufgaben des Lehrbuchs sowie die Fragen des Abschlusstests zu lesen und zu verstehen. Den nächsten Schritt, nämlich über diese Aufgaben und Fragen zu diskutieren, hält M. sogar für „fast unmöglich“. Man kommt nicht umhin zu konstatieren, dass dies eine ziemlich vernichtendes Urteil über die Orientierungskurse ist, insofern es impliziert, dass sie schlechterdings über die Köpfe einer nicht geringen Zahl von Lerner\*innen hinweggehen, dass sie also im Hinblick auf ihren Adressatenbezug didaktisch fehlerhaft konstruiert sind.

Dass M. hier eine gravierende Kritik am Orientierungskurs formuliert, ist mir während ihrer Antwort unmittelbar bewusst geworden, weshalb ich ihr zunächst einmal reflexhaft widerspreche, allerdings mit einem eher schwachen Argument, dass M. dann auch sogleich entkräftet:

I: Aber das sind ja, also (.) die die Kenntnis der Schrift ist ja möglicherweise auch die (.) gesellschaftliche Basalkompetenz. Man braucht die ja in jedem Beruf.

M: Das kann schon sein. Aber wir reden jetzt (.) über Orientierungskurse und da gehts ja nicht gleich um Beruf.

I: Ja, das stimmt, da haben Sie recht.

M: Da gehts um Integration, die sollen hier leben. Und Integration bedeutet: Ich setze mich hier auseinander – mündlich. Ich gehe bei Karstadt einkaufen und kann fragen (.) Ist da Schweinefleisch drin oder nicht? Deshalb, eigentlich sind es mündliche Kompetenzen.

I: Ja, Sie haben recht.

M: Die sie dann haben sollen, ja.

I: Erst die berufsvorbereitenden Kurse.

M: Ist in dem/ ist in dem Orientierungskurs/ kann man das nicht mündlich machen, es ist alles schriftlich.

I: Ja, ja. Das ist eine gute/ auch noch ein sehr interessanter Aspekt, den Sie da genannt haben. Genau.

M: Und auch Konflikte regelt man mündlich. Das kennt man von sich selber: Man hatte Streit mit jemandem, da schreibt und liest man doch nix. Man spricht miteinander, ja. Man muss ja miteinander auskommen, es ist erregt, man ist emotional, schimpft vielleicht, man muss Kritik aushalten, man muss was einstecken. Hat mit Schrift alles gar nichts zu tun.

I: Aber wir, also (...) ihr/ ich/ ich/ (.) Ihr Argument ist für mich absolut plausibel, es erinnert mich nur an diese Unterscheidung von Levi-Strauss (.) zwischen (.) mündlichen Kulturen und schriftlichen Kulturen, und wir sind natürlich eine (.) schriftliche Kultur in Hochpotenz (.) Im Übrigen hat Levi-Strauss (.) angefügt (.), dass die (.) mündlichen Kulturen eher die freiheitlichen Kulturen sind [lacht] und die schriftlichen Kulturen eher die (...)/ Das ist in den ‚Traurigen Tropen‘ von Levi-Strauss/ (.) sind die (.) die Schrift ist eigentlich das, was die Freiheit (.) einschränkt. Und wenn Sie (.) die Verschriftlichung/ (.) Verschriftlichungsprozesse im Rahmen von Bürokratie betrachten (.) ist da natürlich was dran.

[...]

M: Es gibt den im Orientierungskurs, den Teil, wie ist das hier aufgebaut? Schemata und Vokabeln und so weiter, ja es gibt auch den Teil Kultur. Wie leben wir hier eigentlich? Wie sind unsere Familien aufgebaut? (.) Diese Regenbogenfamilien kommen da und so weiter und so fort. Wie sieht unser alltägliches Leben eigentlich aus? Und das funktioniert ohne Schrift, natürlich.

[...]

I: Ja, ja, ja natürlich, aber sozusagen, Sie haben völlig recht, aber (..) Bereiche wie (.) also Recht und Gesetz, nicht, der ganze juristische Bereich, der ganze Verwaltungsbereich, Bürokratie (.) das ist alles (.) schriftlich niedergelegt, muss schriftlich niedergelegt werden. Und (.) [Störung] aber. Ich stimme Ihnen ja völlig zu, also (.) was da gemacht wird.

M: Und dann ist auch noch die Frage, fällt mir noch ein: Wir reden über Kriegserfahrung, Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg, Flucht und Vertreibung, wird ja wenigstens kurz erwähnt, könnte man ausbauen, weil die meisten Flüchtlinge ja da doch Erfahrungen zu haben, wird mündlich tradiert. Wir haben das über unsere Großeltern gehört, könnte man auch mehr über Erfahrungsberichte vermitteln, als wir das im Orientierungskurs so machen. (M, 594-658)

Mein erster Einwurf, dass Literalität eine grundlegende Kulturtechnik sei, die vor allem im Berufsleben eine zentrale Rolle spielt, und dass deswegen die Fokussierung auf Schriftlichkeit in den Orientierungskurs-Lehrbüchern legitim sei, geht in der Tat am eigentlichen Problem etwas vorbei. M. weist mich dementsprechend



sogleich darauf hin, dass der Orientierungskurs nun gerade kein berufsvorbereitender Kurs sei, sondern ein Kurs, der eben der politischen und kulturellen Orientierung sowie der Ermöglichung von Partizipation am gesellschaftlichen Leben dient. Das zentrale Medium dieser Partizipation, so M., sei aber nicht Schriftlichkeit, sondern vielmehr Mündlichkeit, wofür sie als Beispiel einen Einkauf bei Karstadt und die mit diesem verknüpfte Frage anführt, ob in einem bestimmten Produkt Schweinefleisch enthalten sei oder nicht. Nicht anders, so M., verhalte es sich mit den meisten Konflikten; auch diese würden in erster Linie mündlich ausgetragen, weshalb ihre didaktische Bearbeitung im Orientierungskurs-Unterricht weniger auf schriftlichen als vielmehr auf mündlichen Übungsformen aufbauen sollte. Und auch an Erzählungen über Diktatur, Krieg, Flucht und Vertreibung, die noch heute in deutschen Familien oral tradiert werden, ließe sich in den Orientierungskursen insofern anknüpfen, als viele Teilnehmer\*innen eigene Erfahrungen in dieser Hinsicht besitzen, die man für den Unterricht fruchtbar machen könnte. Obwohl ich M. in vielen Punkten Recht gebe, fällt meine Zustimmung zu ihrer Argumentation dennoch nicht uneingeschränkt aus, gerade auch vor dem Hintergrund des in den Kulturstudien DaF/DaZ eminent einflussreichen, schon mehrere Male erwähnten Deutungsmuster-Ansatzes, dem zufolge das Lernziel eines kulturbezogenen Landeskundeunterrichts in der Ausbildung dessen besteht, was Altmayer „Diskursfähigkeit“ oder „Diskurspartizipation“ nennt, d.h. in der Ausbildung der Fähigkeit zur „Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen“ (Altmayer 2006, 54). Eine solche soll dabei gerade nicht über die Auseinandersetzung mit spontanen mündlichen Kommunikationen erreicht werden, sondern mit „Texten“ in der weitesten Bedeutung des Wortes“ (Altmayer 2004, 165), die von Altmayer als primäre und für den kulturdidaktischen Prozess daher besonders geeignete Speichermedien kollektiven Wissens betrachtet werden. In diesem Sinne spricht Altmayer von kulturbezogenem Lernen,

wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weit gehend entsprechen, sie diesen Texten einen angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können. (Altmayer 2006, 55)

Auch wenn hier von Texten „im weitesten Sinne“ die Rede ist, also auch mündliche Kommunikationen sowie Radio- und Fernsehbeiträge einzubeziehen sind, so ist doch nicht zu leugnen, dass Diskurse in einem hohen Maße verschriftlicht sind, Literalität letztlich also eine Voraussetzung für die Adaption kulturbezogenen Wissens und damit für die Fähigkeit zur Diskurspartizipation darstellt. Aber auch handlungspraktische Formen gesellschaftlichen Orientierungswissens, etwa in Bezug auf die Orientierung in öffentlichen Räumen, sind häufig verschriftlicht und

müssen daher von denjenigen, die dieses Wissen (noch) nicht besitzen, zumeist über Akte des Lesens bzw. der symbolischen Dechiffrierung angeeignet werden. Tatsächlich gehört zu den Hauptcharakteristika moderner Gesellschaften, worauf ich innerhalb des Gesprächs explizit verweise, dass sie in einem umfassenden Sinne durch den Modus der Schriftlichkeit fundiert sind, insofern dieser die operative Grundlage für gesellschaftliche Prozesse der Stratifizierung, Rationalisierung, Formalisierung und Bürokratisierung darstellt. Vor diesem Hintergrund geht man sicherlich nicht zu weit, wenn man in Anknüpfung an Überlegungen von Max Weber (1985, bes. 653, 738), Talcott Parsons (1964) oder Claude Levi-Strauss (2012) zur sozialen Funktion von Schrift (vgl. zudem Bohn 1999) davon spricht, dass der soziale Komplexitätsgrad von Gesellschaften unmittelbar an ihr literales Entwicklungsniveau gebunden ist. Ohne literale Fähigkeiten können sich Individuen in einer komplexen, ausdifferenzierten modernen Gesellschaft (und die Bundesrepublik kann ohne Bedenken als eine solche bezeichnet werden) mithin nicht oder nur in sehr unzureichendem Maße zurechtfinden – eine Tatsache, der auch der Orientierungskurs Rechnung zu tragen hat. Allerdings schließt diese Einsicht in die basale Bedeutung von Schriftlichkeit für moderne Gesellschaften keineswegs eine Aufwertung mündlicher Fähigkeiten im Orientierungskurs aus; im Gegenteil: Sie verlangt eine besonders reflektierte didaktische Antwort auf defizitäre literale Kompetenzen, wie sie bei jenen Orientierungskursteilnehmer\*innen häufig zu beobachten sind, die aus Gesellschaften kommen, die weit weniger schriftgeprägt sind als die deutsche. In diesem Sinne bedürfen vor allem die Orientierungskurs-Lehrbücher sowie die von ihnen nahegelegten Lehr- und Lernformen vermutlich einer Nachjustierung, in deren Rahmen Mündlichkeit, durchaus auch in Richtung auf Formen mündlicher Konfliktbearbeitung, eine größere Rolle spielt als bisher, wobei auch zu diesem Aspekt des Orientierungskurses sicherlich noch weitere empirische Untersuchungen vonnöten sind.

Abschluss: *Unklare Lernresultate – Zwangsverheiratete Frauen – Infragestellung des Eigenen*

Wir biegen nun auf die Zielgerade des Interviews ein. An die Thematisierung der ‚Unterrichtsmaterialien‘ schließen sich noch zwei weitere Fragen an, erstens die Frage nach den Lerneffekten der Orientierungskurs-Teilnehmer\*innen und zweitens die nach den Lerneffekten von M. als Orientierungskurs-Lehrerin selbst. Auf die erste Frage antwortet M. folgendes:

M: Das weiß ich nicht, und das ärgert mich auch total. Ich weiß nicht, was/ was da bewegt wird und was nach Abschluss des Orientierungskurses sich sozusagen geändert hat, womit die was anfangen können in Begegnung mit anderen Menschen. Das kann ich Ihnen leider nicht sagen, das würde mich aber wahnsinnig interessieren, aber die Leute sind dann ja weg, das war dann der letzte Tag und dann sind die weg.  
[...]

M: Also es kommt ganz oft: Das war sehr interessant. Oder so ein erstauntes: ‚Ach so.‘ Das gibt es schon. Aber mehr fällt mir jetzt so ad hoc nicht ein [lacht]. (M, 497-512)

Welche Lernresultate die Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses erzielen, dies bleibt auch für M., sieht man von sehr vereinzelt und eher vagen Rückmeldungen ab, weitgehend im Dunkeln. Zwar gibt es am Ende des Kurses die Abschlussprüfung „Leben in Deutschland“, die über den Erfolg des Orientierungskurses Aufschluss gibt bzw. geben soll, jedoch wird in ihrem Rahmen ausschließlich Faktenwissen abgefragt, das die Lernenden in den Wochen vor der Prüfung meist auswendig lernen und dessen Nachhaltigkeit daher eher zweifelhaft ist. Tatsächlich wurde bereits in den beiden wichtigsten empirischen Untersuchungen zu den Orientierungskursen sichtbar, dass sowohl die konzeptionelle Anlage als auch die praktische Umsetzung der Kurse optimierungsbedürftig ist (vgl. Hartkopf 2010; Zabel 2016); beide Untersuchungen sind jedoch in Bezug auf die Zahl der befragten Lernenden ebenso wie die vorliegende eher kleinformatig, weshalb, bedenkt man die eminent gewachsene Bedeutung der Orientierungskurse, mehr denn je der Bedarf nach einer größeren empirischen Untersuchung besteht.

Aussagekräftiger als M.s Replik auf meine Frage nach den Lerneffekten bei den Lernenden ist ihre Antwort auf meine Frage nach ihren Lerneffekten und den mit diesen Effekten möglicherweise verknüpften Veränderungen ihrer Deutungsmuster und Selbstpositionierungen. M.s Antwort beginnt mit einem Aspekt, den sie im Gespräch zuvor bereits angedeutet hatte:

M: Das hab ich (.) gesagt. Die Freiheitlich-demokratische Grundordnung liegt mir plötzlich sehr am Herzen (.). Ich bin natürlich auch älter geworden, und man sagt ja sowieso, wenn man älter wird, wird man konservativer. Das kann ich jetzt also nicht genau differenzieren, was da an meiner Lehrerfahrung (.) liegt. Grundsätzlich lernt man ja das, was man immer lernt, wenn man mit andern Menschen zu tun hat: Die ticken anders, die haben andere Erfahrungen, und irgendwie ist das ja auch sehr interessant (.) wie unterschiedlich Menschen sind, und wie gut sie auch klarkommen mit den anderen Werten, die sie haben. Für mich am Interessantesten, um ein Beispiel zu nennen, ist die Zwangsverheiratung. Geht gar nicht in Deutschland, also furchtbar, aber ich hab schon öfter Kurse gehabt, wo eigentlich nur zwangsverheiratete Frauen drinsäßen, also das, was wir zwangsverheiratet nennen, vermittelte Ehen (.). Das läuft dann ja auch mit Einverständnis der Kinder in dem jeweiligen Land. Und da sitzen zwanzig glückliche Frauen Mitte dreißig bis vierzig vor mir, die haben so ihre drei bis fünf Kinder, glänzende Augen, gesund, fröhlich, glücklich. Und da hab ich mich oft gefragt: Wenn jetzt hier deutsche Frauen säßen in dem Alter, wären die auch so glücklich, ist vielleicht eine blöde Frage, aber (.) ich hab festgestellt, dass dieser Wert, dass die Ehe frei sein muss, für mich

ganz klar ein großer Wert, dass das ist vielleicht gar nicht das Wichtige, darum geht es vielleicht gar nicht, also vielleicht kann man sogar andere Werte zulassen [Pause]. Das wär eine spannende Diskussion. Also das war für mich so eine Lernerfahrung: Andere Werte funktionieren auch und sie sind nicht gleich abzuqualifizieren und abzuurteilen. (M, 533-552)

M.s Erfahrungen und die aus ihnen resultierenden Einstellungsveränderungen sind bis zu einem gewissen Grad widersprüchlich; denn einerseits betont sie noch einmal ihre im Laufe der Zeit sich immer deutlicher herauskristallisierende Zustimmung zur Freiheitlich-demokratischen Grundordnung – eine für Linke eher untypische Sichtweise, insofern insbesondere im Kontext der 68er-Bewegung ebendiese Freiheitlich-demokratische Grundordnung als Chiffre für ein autoritär-repressives System stand, das es zugunsten einer neuen sozialistischen Ordnung abzuschaffen galt. M. problematisiert dies im Übrigen selbst, wenn sie davon spricht, dass auch sie älter geworden sei (ich schätze sie auf ca. Mitte 40) und dass mit diesem Älterwerden auch zunehmend konservativere Einstellungen verbunden seien. Auf der anderen Seite – und dies ist nur sehr bedingt vereinbar mit den normativen und rechtlichen Prinzipien der Freiheitlich-demokratischen-Grundordnung – beobachtet sie an sich selbst eine wachsende Toleranz gegenüber fremden und in westlicher Sicht keineswegs unproblematischen kulturellen und religiösen Lebens- und Sozialformen wie etwa der Zwangsverheiratung, die durch die Begegnung mit vermeintlich zwangsverheirateten muslimischen Frauen im Rahmen des Orientierungskurses hervorgerufen wird. Diese Begegnung bringt M. zum Staunen (das nach Platon bekanntlich der Anfang aller Erkenntnis ist), denn entgegen ihrem Vorurteil kommen ihr die Frauen, von denen sie geglaubt hatte, sie müssten ihrer Unfreiheit wegen unglücklich sein, ganz anders vor: „Und da sitzen zwanzig glückliche Frauen Mitte dreißig bis vierzig vor mir, die haben so ihre drei bis fünf Kinder, glänzende Augen, gesund, fröhlich, glücklich“ – eine irritierende Beobachtung, die manche Gewissheit fragwürdig werden lässt und M. zu der Frage veranlasst, ob zwanzig emanzipierte deutsche Frauen gleichen Alters ein ähnliches Bild wie die muslimischen abgeben würden. Sieht man davon ab, dass M. hier in einem grundsätzlichen Sinne nach den Erfolgen von Feminismus und Frauenemanzipation fragt bzw. diese in einer eleganten Weise in Frage stellt, indem sie insinuiert, dass nichtmuslimische deutsche Frauen bei aller Selbstbestimmung möglicherweise weniger glücklich sind als weit weniger selbstbestimmte muslimische Frauen – sieht man also davon ab, dann lässt sich festhalten, dass ihre Beobachtungen und Reflexionen zu einer grundsätzlichen Blickveränderung führen, nämlich zu einer zuvor nicht in gleichem Maße vorhandenen Offenheit gegenüber anderen Werten und Lebensentwürfen, die man nach ihren Worten „vielleicht (...) sogar (...) zulassen“ könnte, weil ja kulturell anders geprägte Menschen mit ihnen offensichtlich gut „klarkommen“.

Am Ende des Gesprächs bleibt somit der Eindruck einer gewissen Uneindeutigkeit in M.s normativen und integrationspolitischen Orientierungen: Dem vehementen Eintreten für die Freiheitlich-demokratische Grundordnung steht ein intensiviertes Verstehen von Prinzipien gegenüber, die der Freiheitlich-demokratischen-Grundordnung diametral widersprechen, wobei die tendenziell gegensätzlichen Orientierungen gleichermaßen aus Erfahrungen in den Orientierungskursen resultieren. M. ist sich dieser Widersprüchlichkeit vermutlich bewusst, denn sie formuliert am Ende sehr behutsam und vorsichtig und verweist zudem auf die Notwendigkeit einer Diskussion dieser gegensätzlichen normativen und integrationspolitischen Orientierungen. Insgesamt gesehen ist die Ambivalenz von M. in Bezug auf diese Fragen nicht verwunderlich, denn in ihr spiegelt sich letztlich nur die gesamtgesellschaftliche Ambivalenz in der Integrations- und Migrationsdebatte, die in Deutschland seit langem zwischen den Polen Multikulti und Leitkultur, Universalismus und Partikularismus, Integration und Vergesellschaftung (vgl. Geisen 2010) oszilliert.

#### 9.4 Anja B.

Anja B. ist eine frühere Kollegin von mir, die ich schon sehr lange kenne. Zum ersten Mal sind wir uns in Bonn bei einer Vorbereitungsveranstaltung für ausreisende DAAD-Lektor\*innen begegnet und seitdem ist unser Kontakt nie völlig abgerissen, im Gegenteil: Er hat sich über die Jahre sogar eher intensiviert durch die Tatsache, dass wir beide in Berlin leben und etwa gleich alt sind, Familie und Kinder haben und durch unsere Vergangenheit als Auslandslektor\*innen auch einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund haben, der bis heute unsere Wahrnehmung der deutschen Gesellschaft prägt und nicht zuletzt für ein immer wieder aufflackerndes Gefühl von Fernweh sorgt. Während ich im Wissenschaftsbetrieb und in der Auslandsgermanistik geblieben bin, hat Anja B. nach ihrer Lektorenzeit eine Stelle bei der Stiftung einer ehemals linken Partei angenommen, wo sie noch immer arbeitet. Von meiner Frau, die mit Anja B. in regelmäßigem Kontakt steht, habe ich erfahren, dass sie in dem Wunsch, einen Beitrag zur Willkommenskultur und zur Integration Geflüchteter zu leisten, über einen längeren Zeitraum hinweg an einer Berliner Volkshochschule Integrations- und Orientierungskurse unterrichtet hat. Als ich sie frage, ob sie bereit wäre, eventuell ein Interview mit mir über ihre Erfahrungen im Orientierungskurs zu machen, willigt sie sofort ein.

Wir verabreden uns mit unseren Familien am Sonntagmorgen zu einem gemeinsamen Frühstück in ihrer Wohnung in Friedrichshain, um dann nach dem Frühstück und dem Rückzug ihrer Familie in andere Zimmer mit dem Interview zu beginnen. Als Anja B. auf meine erste Frage zu antworten beginnt, spüre ich dasselbe, wie bei fast allen meinen Gesprächspartner\*innen: ein starkes Bedürfnis über die Erfahrungen ihrer Lehrtätigkeit in den Integrations- und Orientierungskursen zu sprechen. Unwillkürlich erinnere ich mich an das erste Interview, das

ich für dieses Buch geführt habe. Noch bevor ich damals das Interview eröffnet hatte, klagte meine Gesprächspartnerin, die mir auf meine Anfrage für ein Interview begeistert zugesagt hatte, dass ich der erste sei, der sich für ihre Arbeit in den Orientierungskursen interessieren würde, niemand, nicht einmal ihre Freunde und Bekannte, so versicherte sie mir, wollten wirklich etwas von ihren Erfahrungen wissen. Die Orientierungskurse, so habe man ihr zu verstehen gegeben, seien eine hervorragende Sache, ihre Arbeit verdienstvoll – und damit habe man es dann bewenden lassen wollen.

### Ausbildung und Werdegang

Anja B. hat zunächst an der Universität Köln Germanistik und dann an der Universität Hamburg „Germanistik“ mit dem Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“ sowie im Nebenfach „Sprachlehr- und -lernforschung“ studiert. Sie hat danach, wie erwähnt, eine Stelle als germanistische Auslandslektorin des DAAD an einer südosteuropäischen Universität angetreten und ist nach dem Ende ihrer fünfjährigen Tätigkeit dann als Projektbearbeiterin in eine politische Stiftung gewechselt. Im Rahmen eines halbjährigen Sabbaticals hat sie zu Beginn des Jahres 2017 begonnen, an einer Volkshochschule in Integrationskursen zu unterrichten, zuerst nur im Sprachkurs, von März bis Juli dann auch im Orientierungskurs. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie ihr Sabbatical beendet und wieder ihre Arbeit in der politischen Stiftung aufgenommen; auch ihre Tätigkeit im Orientierungskurs hatte sie aufgegeben; die Arbeitsbelastung sei zu groß gewesen, aber auch insgesamt habe sich die Tätigkeit als weitaus fordernder und problematischer herausgestellt, als sie ursprünglich dachte.

Meine Frage, ob sie ihr Studium und ihre Erfahrungen im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache auf ihre Tätigkeit im Orientierungskurs vorbereitet hätten, verneint sie entschieden, was jedoch insofern nicht verwunderlich ist, als sie ihr Studium bereits im Jahre 2000 beendet hat, der Abschluss also nahezu zwanzig Jahre zurückliegt. Es sei damals im Rahmen ihres Studiums in hohem Maße um „Fragen der Sprachvermittlung auch (.) im literarischen Sinne“ und damit um Aspekte wie „Fremderfahrung“ und „Interkulturalität“ gegangen, die, wie sie anmerkt, „implizit sicherlich auch jetzt noch präsent und hilfreich“ gewesen seien, die aber „mit dem, was ich jetzt getan habe“, also mit der Arbeit in den Orientierungskursen, „nichts zu tun“ (B 26-28) hätten. Anja Bs. Einschätzung deckt sich in diesem Punkt weitgehend mit den Einschätzungen von Michael S. und Beate M.; auch sie betrachteten ihre bisherige sprachdidaktische und/oder sozialwissenschaftliche Ausbildung im Hinblick auf ihre Tätigkeit im Orientierungskurs wenn nicht als obsolet, so doch mindestens in einem erheblichen Maße als ergänzungsbedürftig.

Erste Positionierungen: *Verfehlte Bedürfnislagen/ enttäuschte Erwartungen – Kontraproduktives Effizienzdenken – Plädoyer für ein wertebezogenes diskursives Lernen – Aufwertung des Performativen*

Zu Beginn des Interviews bitte ich auch Anja B. um eine erste, noch allgemein gehaltene Stellungnahme zum Orientierungskurs, wobei sie ebenso wie Michael S. und Beate M. die ihrer Meinung nach eminente Relevanz der Kurse für die Integration von Migrant\*innen in die bundesdeutsche Gesellschaft unterstreicht. Sie spricht im Zusammenhang mit den Kursen von einem ganz wichtigen Schlüssel zum Leben in Deutschland, verweist aber zugleich auf deren vielfältigen Defizite:

B: Jetzt ist es natürlich (...) so, dass (...) im Zuge der Flüchtlingspolitik in der Bundesrepublik (...) ich würde sagen im Hauruckverfahren (...) eben (...) diese Sprach- und Orientierungskurse (...) konzipiert wurden. Sicher gut gemeint (...) und (...) im/ in der praktischen Umsetzung (...) in vielen Aspekten an den (...) Bedürfnissen (...) der Teilnehmenden vorbeigehen und auch an den Erwartungen, also das/ (...) da gibt es jetzt viele (...) Aspekte, zum einen jetzt auf die Sprachkurse bezogen ist/ sind 600 Stunden in den wenigsten Fällen ausreichend (...) um ein Niveau (...) der Stufe B1 zu erreichen. Wir haben es zu tun (...) mit wahnsinnig (...) heterogenen (...) Teilnehmenden in den/ im Unterricht, wir haben es zu tun mit Teilnehmenden, die zum Teil (...) psychisch traumatisiert sind, die mit vielen (...) privaten Problemen zu tun haben, die sind permanent auf Wohnungssuche, die haben keine Kinderbetreuung (...) die haben Eheprobleme (...) die haben Probleme, Formulare auszufüllen. Das alles sind/ sind Aspekte, die sich immer wieder zwischen (...) also die einfach deren Aufnahmefähigkeit natürlich einschränken, so da (...). Das führt auch dazu, dass viele nur sehr unregelmäßig teilnehmen an diesen (...) Kursen, die ja im Intensivkurs täglich stattfinden (...) so dass es also (...) ganz schwer möglich ist (...) mit einer Lehrperson und 25 Teilnehmenden, die ja in der Regel in so einem Kurs sitzen (...) da wirklich zügig und sprachlich konzentriert so zu arbeiten, dass ein sprachliches Niveau erreicht werden kann. [...] Im Orientierungskurs (...) sollen in 100 Stunden, also 100 Unterrichtseinheiten (...) soll ein großer (...) Katalog abgearbeitet werden zu/ zu Politik, zu Rechtsordnung, zu Geschichte in Deutschland. Also, das ist ein Wahnsinnsritt durch diese drei Themenfelder (...) als Beispiel Thema ‚Gleichberechtigung‘ sind ganze drei Stunden für vorgesehen (...) ist natürlich ein wahnsinnig weites Feld [lacht] (...). Und es ist (...) ja das Ganze wird am Ende im Rahmen von einem Multiple-Choice-Test abgefragt, das heißt, es geht wirklich um reine Reproduktion von Faktenwissen, also letztlich um Eintrichtern von (...) Fakten und um ein Abfragen von Fakten und (...) dass das natürlich dringend modifiziert werden muss im Sinne unserer (...) Bildungsstandards und auch Erkenntnisse der Bildungsforschung, steht, glaube

ich, außer Frage und daran wird ja auch gerade gearbeitet. So ist jedenfalls zu hoffen [lacht]. (B, 43-69)

B. spricht bereits in dieser ersten Stellungnahme eine Vielzahl von problematischen Aspekten des Integrationskurses an, wobei sie zwischen Sprach- und Orientierungskurs nicht differenziert. Zunächst nimmt sie Bezug auf die Konzeptualisierung des Integrationskurses, die, wie sie sagt, „im Hauruck-Verfahren“ erfolgt sei und mithin viele Defizite aufweise. Derartig überstürzt, wie B. behauptet, ist die Implementierung des Integrationskurses gleichwohl nicht geschehen. Betrachtet man dessen Entstehungsgeschichte, dann zeigt sich, dass es eine mehrjährige Erprobungsphase des Integrationskurs-Konzepts gab, dass dann aber ab 2005 mit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes (ZuWG) und der damit verbundenen Verpflichtung des Staates auf eine gezielte Förderung der Integration von Migrant\*innen die Einführung des Integrationskurses in der Tat sehr rasch realisiert wurde. Doch unabhängig davon, ist B.s Urteil eindeutig: Der Integrationskurs verfehlt sowohl die Bedürfnislage als auch die Erwartungshaltung der teilnehmenden Migrant\*innen. Die Hauptursache für diese verfehlt Adressatenorientierung liegt B. zufolge in der Überforderung der Teilnehmenden durch die curricularen, d.h. vor allem durch die inhaltlichen und quantitativen Vorgaben des Orientierungskurses. Mit anderen Worten: Die von den Teilnehmenden zu bewältigende Lernmenge – sie sollen in 600 Unterrichtsstunden das Niveau B1 erreichen – ist zu umfangreich. B. untermauert diese Einschätzung mit einer Reihe von präzisierenden Äußerungen als Antwort auf meine Nachfrage, worin denn genau die Bedürfnislagen und Erwartungshaltungen der Teilnehmenden bestünden. Zur Überforderung der Teilnehmenden bemerkt sie dabei Folgendes:

B: Ja also (.) viele werden/ also ich habe die Erfahrung gemacht, dass viele tatsächlich sehr motiviert in den Kurs kommen (...) obwohl oder/ sie werden natürlich in der Regel geschickt auch vom Jobcenter und (.) daran geknüpft sind wiederum (..) auch Bedingungen vom Jobcenter, das heißt sie sind ja zur Teilnahme quasi verpflichtet oder ihre Bezüge werden (.) gekürzt (.). Nichtsdestotrotz, wie gesagt (.) sind die meisten wirklich (.) auch (.) sehr offen am Anfang, so habe ich das erlebt, und (.) wollen (.) die Sprache lernen. Die Erwartung ist schon da, die wird dann meines Erachtens enttäuscht dadurch, dass sie einfach merken (.) dass sie nicht/ indem (.) also nicht so vorankommen, nicht so auf sie eingegangen werden kann, wie es eigentlich nötig wäre. Also, es hat zu tun mit dieser/ mit diesen unterschiedlichen Sprachniveaus, also ich hatte/ ich habe immer wieder Rückmeldung bekommen, das ginge zu schnell, ja das ist/ der Stoff ist zu viel, wir müssten mehr wiederholen und so weiter. Also, man ist als Lehrperson natürlich auch ständig in diesem (.) Spagat zwischen/ (.) wie jeder Lehrer [lacht] zwischen diesem Abarbeiten des/ (.) des Lehrstoffs, des Curriculums/ die müssen ja diese B1-Prüfung am Ende machen und auch da braucht



der Träger ein gewisses Erfolgserlebnis sozusagen, dass also eine bestimmte Menge an Personen das auch schaffen (.) und/ und dem, was eigentlich die Teilnehmenden bräuchten an (.) auch individuellen Lernformen und/ und (.) ja individueller (...) Aufmerksamkeit einfach auch, so also das wird, glaube ich, häufig/ das führt zu Frustrationen. (B, 75-91)

B. zufolge kommen viele Teilnehmende mit großer Motivation in die Integrationskurse, gewillt die deutsche Sprache zu erlernen und landeskundlich-kulturelles Wissen über Deutschland zu erwerben. Bedauerlicherweise lasse diese Motivation allerdings schon nach kurzer Zeit wieder nach und die anfänglich positive Erwartungshaltung mache zunehmend Erfahrungen von Enttäuschung und Frustration Platz. Das den Orientierungskursen zugrunde liegende didaktische Konzept gehe folglich nicht oder nur in einem geringen Maße auf, wofür B. mehrere Gründe nennt: Erstens sei die Teilnehmer\*innengruppe eminent „heterogen“ – eine Feststellung, die so oder in ähnlicher Weise von fast allen meinen Interviewpartner\*innen getroffen wurde, etwa von Beate M, die, wie im letzten Kapitel dargestellt, vor allem die gemeinsame Teilnahme von europäischen und nicht-europäischen, vornehmlich aus afrikanischen oder nah- und mittelöstlichen Regionen stammenden Migrant\*innen an den Orientierungskursen problematisiert hatte. Diese sich in sprachlicher wie auch kultureller Hinsicht ausdrückende Heterogenität lässt sich B. zufolge innerhalb der Orientierungskurse kaum ausgleichen, weshalb sehr schnell eine große Zahl der Teilnehmenden zurückfällt und frustriert wird. Dies spiegelt sich u.a. auch in einer hohen Fehlquote vieler Kursteilnehmer\*innen, die von B. aber auch auf andere Gründe zurückgeführt wird, nämlich auf die Vielzahl ihrer Probleme und Verpflichtungen. Nicht nur, dass zahlreiche Teilnehmende durch ihre Erfahrungen in ihren Heimatländern sowie durch ihre Erfahrungen auf der Flucht psychische Probleme entwickelt haben oder sogar traumatisiert sind und daher keineswegs nur sprach- und kulturdidaktischen Integrationsunterricht benötigen, sondern auch eine intensive psychologische bzw. psychotherapeutische Betreuung, die es in dem benötigten Ausmaß allerdings nicht gibt; auch die alltäglichen Herausforderungen und Konflikte, der Besuch auf Ämtern, die Wohnungssuche, die fehlende Kinderbetreuung, Ehe- und Familienprobleme sowie der mögliche Kulturschock, der aus der Konfrontation mit den weitgehend unbekanntem kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten des Aufnahmelandes entstehen kann, führt zu jener „unregelmäßigen Teilnahme“ an den Kursen, zu jener hohen Fluktuation, die von B., aber auch von anderen Orientierungskurs-Lehrer\*innen beklagt wird.

Zweitens – und auch dieser Aspekt ist in den von mir geführten Interviews häufig genannt worden – führt B. die Überfrachtung des Orientierungskurses mit Lerninhalten als Ursache für das baldige Nachlassen der anfänglichen Motivation der Kursteilnehmer\*innen an. B. spricht in diesem Zusammenhang von „einem Wahnsinnsritt“ durch mehrere politik- und kulturbezogene Themenfelder („letzt-

lich bräuchte man dafür Jahre“), der für die Teilnehmenden aus mehreren Gründen überfordernd sei. Vor allem, so macht B. deutlich, sind die 100 Stunden, für die der Kurs ausgelegt ist, (noch immer) zu wenig Zeit für die Lerner\*innen, da vielen basales politisches oder gesellschaftliches Wissen fehle. Mit anderen Worten: Die Orientierungskurse können bei den Teilnehmenden, die, wie B. ausführt, vielfach nicht wissen, wie „ihr Präsident im Heimatland“ heißt oder „was für eine Staatsform in ihrem Heimatland herrscht“ (B 102-104), oftmals weder an ein breites „Weltwissen“ noch an spezifischeres politisches Wissen in einem westlichen Verständnis anknüpfen, wodurch der Unterricht über die ohnehin schon gravierenden sprachlichen Verständnis- und Kommunikationsprobleme hinaus zusätzlich erschwert wird. Hinzu kommt – und auch dies ist schon von Beate S. erwähnt worden – existieren viele politische Begriffe und Konzepte, die zwar für die Einwohner\*innen der Bundesrepublik selbstverständlich, in den Herkunftsländern der Teilnehmenden jedoch weitgehend unbekannt sind, weshalb es doppelt schwierig ist und auch doppelt so viel Zeit benötigt, diese Begriffe und Konzepte an die Teilnehmenden zu vermitteln. Es verwundert, dass diese grundlegende Problematik im Curriculum ebenso wie in den Lehrmaterialien des Orientierungskurses kaum reflektiert erscheint. Entsprechend liegt das Hauptproblem des Orientierungskurses deutlich zutage: Es besteht in dem ganz offensichtlich überhöhten Lerntempo, das bei den Teilnehmenden vorausgesetzt wird. Dieses Tempo ist jedoch nicht nur zu hoch angesetzt, es unterschlägt auch die häufig bestehende Notwendigkeit individueller Förderung der Lernenden – B. spricht in Bezug auf diese von dem Bedürfnis nach „individuellen Lernformen“ und „individueller Aufmerksamkeit“ –, die aus einem falsch verstandenen Effizienzglauben von den Macher\*innen des Orientierungskurses nicht in Rechnung gestellt worden ist. Eben dies aber: die fehlende Reflexion auf das Wissens-, Bildungs- und Leistungsniveau vieler Lernender, auf ihre Fähigkeiten, Probleme, Limitationen und Belastungen führt dazu, dass der Orientierungskurs tendenziell so konstruiert ist, dass er Lernprozesse erschwert, vereitelt bzw. diese nicht in dem Maße in Gang setzt, wie es bei einem geringeren Lerntempo möglich wäre. Der Orientierungskurs ist folglich ein weiteres Beispiel dafür, wie übersteigertes Effizienzdenken in Ineffizienz umschlägt. Und läge nicht der Gedanke an die höheren Kosten erweiterter Orientierungskurse näher, so könnte man durchaus den Eindruck gewinnen, als habe bei denjenigen, die den Kurs konzipiert haben, ein Verständnis von Integration vorgelegen, das die Schwierigkeiten, die Rückschlagsgefahr und den institutionellen Unterstützungsbedarf dieses Prozesses unter- bzw. dessen effizienzbezogene sozialtechnologische Machbarkeit überschätzt hat.

Neben dem zu hohen Lerntempo und der inhaltlichen Überfrachtung kritisiert B. noch einen letzten Aspekt am Orientierungskurs: dessen Fokussierung auf faktenbezogene Inhalte, die insgesamt einen zu großen Raum innerhalb des Orientierungskurs-Curriculums einnehmen und in ihrer Relevanz durch den in Multiple-Choice-Form abgehaltenen Abschlusstest „Leben in Deutschland“ noch einmal gesteigert werden würden. B. zufolge geht diese einseitige Konzentration auf Fak-

ten weitgehend an den Lebensrealitäten und konkreten Bedürfnislagen der Teilnehmenden vorbei, was u.a. an der im Orientierungskurs vorgesehenen Lerneinheit zum Aufbau einer bundesdeutschen Kommunalverwaltung deutlich werde, die für die Lernenden wenig mehr als abstraktes und ihnen äußerlich bleibendes Wissen bereit hält, das kaum einen Mehrwert für sie besitzt.<sup>72</sup> Selbst die sehr präzisen Lernvorgaben zum bundesdeutschen Wahlrecht (vgl. z.B. Schote 2014, 22) sind für B. überflüssig oder zumindest in ihrer Ausführlichkeit reduzierbar, da „die Teilnehmenden erst mal sowieso kein Wahlrecht bei uns“ (B, 123-124) haben. B. fügt in diesem Zusammenhang zurecht an, dass auch vielen Deutschen ein detaillierteres politikwissenschaftliches Fachwissen über Kommunalverwaltungen oder Wahlrechtsdetails fehlt, weshalb es wenig zielführend sei, ein solches von Migrant\*innen zu verlangen. Sinnvoller sei es vielmehr, wenn sich die Orientierungskurse statt auf Faktenwissen stärker auf wertebezogene Diskurse und Debatten beziehen würden, denn, so unterstreicht B., bei „Themen wie (...) Gleichberechtigung, Fragen der Toleranz und so weiter (...) da gibt es natürlich wahnsinnig unterschiedliche Wertvorstellungen“ (B, 120-130), deren gemeinsame Reflexion im Unterrichtszusammenhang weit wichtiger sei als die Aneignung von Faktenwissen. Als Beispiel für eine solche normative Divergenz zwischen Positionen der Orientierungskursteilnehmenden und Positionen der bundesdeutschen Gesellschaft führt B. hier eine Diskussion um das Schulsystem, genauer: um „lernschwache Kinder“ an, die sie einmal in einem Orientierungskurs geführt habe: Dabei, so B., ging es um die Frage, ob

B: lernschwache Kinder möglichst lange mit lernstarken Kindern zusammenlernen oder eher kurz (.) wie das bei uns bei diesem Jahrgangsübergreifenden Lernen und so weiter diskutiert wird. Da war das ganz klare Votum (.) die Schwachen abhängen, die Starken (.) müssen eine Chance haben, Leistung zu zeigen, und (.) man sollte die nicht zusammenstecken (...). Menschen mit Behinderungen haben im normalen Unterricht nichts zu suchen, die halten die anderen nur auf, also Sachen, wo sich unsereiner die Haare rauft [lacht] bei unserer Sozialisierung, aber die dann so ganz frank und frei (.) so (.) geäußert sind und da also/ das sind ja Ansätze, wo es spannend wird, das zu diskutieren. (B, 133-140)

---

<sup>72</sup> Vgl. etwa Modul 1, Kapitel „Bund, Länder und Gemeinden“, Aufgabe 4 im Lehrwerk *Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland* von Joachim Schote, wo der praktische Orientierungswert des vermittelten Wissens über bundesdeutsche Kommunen und ihre Strukturen und Funktionen für die Lernenden in der Tat nicht deutlich wird (Schote 2014, 15). Von größerem Nutzen ist vermutlich die Aufbereitung des Themas in *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland* von Ulrike Gaidosch und Christina Müller, in dem beim gleichen Thema – der Struktur und Funktion bundesdeutscher Kommunen – unmittelbare und für Migrant\*innen hochrelevante lebensweltliche Bezüge hergestellt werden (vgl. Gaidosch/Müller 2014, 8).

Neben dieser bildungspolitischen Debatte, in deren Rahmen bei den Teilnehmenden unverhohlene sozialdarwinistische Tendenzen sichtbar werden, nennt B. zwei weitere Themen, die wiederholt zu „kontroversen Diskussionen“ führen, nämlich das Thema „Homo-Ehe“ sowie damit verbunden die Frage nach dem „Adoptionsrecht für Schwule“ – beides, so B. „ist immer Zündstoff, so, und das ist auch spannend, aber/ und/ darum könnte es vielmehr gehen“ (B, 140-143).

Wichtig in diesem Kontext sind nicht so sehr die speziellen Beispiele oder die Frage, ob die Opposition zwischen bundesdeutscher Gesellschaft und Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses in Bezug auf Fragen des Jahrgangübergreifenden Lernens und der Inklusion tatsächlich so eindeutig ist, wie B. hier unterstellt – tatsächlich sind schulische Reformkonzepte wie das Jahrgangübergreifende Lernen oder die Inklusion von Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf auch in der bundesdeutschen Bildungspolitik umstrittene Themen. Von größerer Relevanz für die Fragestellung der vorliegenden Studie ist, dass B. hier wertereflektive und wertebildende Lernformen gegenüber der Vermittlung von Faktenwissen priorisiert. Mit anderen Worten: Nicht das Kommunalwahlrecht oder die Zusammensetzung der Bundesversammlung sollten B. zufolge im Zentrum des Unterrichts stehen, sondern die diskursive Reflexion von Werten und wertebezogenen Positionierungen, womit B. einen Lehr- und Lernansatz vorschlägt, für den nicht zuletzt Altmayers Konzept des kulturellen Deutungslehrens anschlussfähig erscheint (vgl. Altmayer 2008).

B. weist schließlich noch auf zwei weitere Aspekte hin, an denen der Orientierungskurs ihrer Meinung nach krankt: erstens auf den fehlenden Bezug des Orientierungskurses zu Beruf und Arbeitswelt, der sich u.a. im Fehlen von „integrierten Praktika“ (B 150) in Betrieben oder anderen gesellschaftlichen Einrichtungen manifestiere; und zweitens an den nur sehr eingeschränkten Möglichkeiten, die Unterrichtsroutinen des Orientierungskurses aufzubrechen, den Kursraum zu verlassen und Exkursionen zu unternehmen: „Warum“, so fragt B., „nicht Besuche bei den Institutionen, anstatt dass im Klassenraum (..) zu lernen? Also es müsste vielmehr/ Besuch von Kulturinstitutionen (.) also viel mehr praktisches Lernen (...) in den/ in den beteiligten Institutionen/ also das (.) glaube ich, wäre sinnvoll“ (B, 150-153). Was den ersten Kritikpunkt Bs. betrifft, so ist dieser nur bedingt berechtigt, denn seit 2016 hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge die sogenannten DeuFöV-Kurse eingeführt, wobei es sich um berufsbezogene Deutschförderkurse gemäß §45 des Aufenthaltsgesetzes handelt, die auf dem Integrationskurs aufbauen. DeuFöV-Kurse umfassen drei Basismodule von jeweils 300 Unterrichtsstunden. Das erste dient, ausgehend von Niveau B1, der Erreichung des Niveaus B2; das zweite soll die Lernenden von Niveau B2 auf Niveau C1 und das dritte von Niveau C1 auf Niveau C2 führen. Hinzu kommen berufsspezifische Spezialmodule, die mit betrieblichen Lernphasen bzw. mit Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik kombiniert werden können, so dass, wenn auch nicht innerhalb des Orientierungskurses, der anderen Zwecken dient, zumindest in diesem Sprachfördersegment die von B. angemahnte stärkere Verzahnung von

Deutschlernen und Berufsvorbereitung inzwischen existiert (vgl. Verordnung über berufsbezogene Deutschsprachförderung 2016). Stichhaltiger ist B.s zweiter Kritikpunkt, denn in der Tat ist laut Orientierungskurs-Curriculum nur ein kleineres Zeitfenster für Exkursionen und andere Formen ‚Erlebter Landeskunde‘ innerhalb des Orientierungskurses vorgesehen; der Rest des Unterrichts soll innerhalb des Kursraums und damit in einer Sphäre der Entmaterialisierungen, Abstraktionen und politisch-kulturellen Signifizierungen durchgeführt werden. Diese Fokussierung auf den Kursraum als Lernort ist von mehreren der von mir befragten Orientierungskurs-Lehrkräfte deutlich kritisiert worden, wobei mir unter der Hand verschiedentlich berichtet wurde, dass eine Reihe von Lehrenden sich in diesem Punkt nicht an das Curriculum halten und zwei oder gar drei längere Exkursionen mit ihrer Gruppe unternehmen, da sie sich von einem weniger abstrakten und stärker erlebnis- und erfahrungsbezogenen Lernen nachhaltigere Lerneffekte versprechen. Nicht zuletzt im Blick auf eine große Gruppe unter den Lernenden, die nach westlich-bundesrepublikanischem Verständnis manifeste Bildungs- und Wissensdefizite aufweisen, erscheint ein Lernen, das zur unmittelbaren Begegnung mit der sozialen und kulturellen Wirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland einlädt und damit auch auf performative Faktoren setzt, erfolgsversprechender zu sein als ein primär kognitives und schriftbasiertes Lernen.

#### Ein Erfahrungsbericht: *Die deutsche Nationalhymne*

B.s Plädoyer für ein stärker performativ ausgerichtetes Lernen setzt sich im nächsten Gesprächsabschnitt fort, in dem es um einen Aspekt geht, der bereits in den beiden vorherigen Interviews intensiv erörtert wurde, nämlich um die Sprachproblematik innerhalb des Orientierungskurses bzw. um die Probleme, die aus z.T. mangelnden Deutschkenntnissen der Lerner\*innen für die Vermittlung der politischen und kulturellen Inhalte des Orientierungskurses entstehen. Auf meine diesbezügliche Frage antwortet B. nahezu identisch wie Michael S. und Beate M. Auch sie hebt in besonderer Weise die Schwierigkeiten hervor, die mit dem extensiven Gebrauch politikwissenschaftlicher Fachterminologie in den Orientierungskurs-Lehrbüchern entstehen:

B: Also in dem/ die Teilnehmenden im Orientierungskurs haben ja diesen (.) Deutshtest (.) erst mal diesen Sprachtest bestanden auf einem bestimmten Niveau, in der Regel ist das (.) Ende A2, Anfang B1 (.) . Dann kommen/ kommen wir im Orientierungskurs mit diesen ganzen (..) komplexen (.) Begriffen (.) also Gewaltenteilung (.) was weiß ich, diese ganzen administrativen Verwaltungs- und politischen (.) Begriffe, die nicht verstanden werden, weil es zum Teil auch keine (.) entsprechenden Institutionen gibt im Heimatland (..). Ja, ist ein Riesensproblem. (B, 164-170)

Auch die von ihr entwickelten Lösungsstrategien gleichen denen von Michael S. und Beate M., denn wie diese setzt sie auf Bild- und Kartenmaterial oder auf Rollenspiele:

B: Also ich/ ich habe viel mit Bildmaterial gearbeitet zum/ also wirklich mit/ auch da gibt es ganz gute Vorlagen, also viel mit/ mit großen Karten, die Dinge verdeutlichen (...) Rollenspiele und so weiter, aber es ist (.) auf dem Ni/ auf dem sprachlichen Niveau wirklich sehr sehr schwierig, die (.) Inhalte des Orientierungskurses (.) zu vermitteln. Also ich (.) habe versucht das so sinnlich wie möglich [lacht] zu gestalten, also ich weiß einfach, das war sehr ungewohnt. (B, 170-175)

Es ist an dieser Stelle nicht nötig, noch einmal auf die Problematik der politikwissenschaftlichen Fachterminologie und ihrer Vermittlung im Orientierungskurs einzugehen, denn es ließen sich an dieser Stelle im Wesentlichen nur die Ausführungen wiederholen, die bereits in den vorigen beiden Gesprächsanalysen entwickelt wurden. Aufschlussreicher ist es, den Fokus der Analyse auf eine Erfahrung zu lenken, über die B. direkt nach den obigen Äußerungen berichtet. Es handelt sich um eine Erfahrung, die sie im Rahmen ihres Versuchs, die Begriffswelt des Orientierungskurses „so sinnlich wie möglich“ zu vermitteln, gemacht hat und die für sie nach eigener Aussage „befremdlich“ gewesen ist, da sie in ihrem Kontext, wie sie sinngemäß sagt, das Gefühl gehabt habe, gegen ungeschriebene Regeln der *political correctness* zu verstoßen:

B: Aber zum Beispiel haben mich die Teilnehmer auch aufgefordert die Nationalhymne, also das ist ja auch immer Thema dann im Kurs, also ich sollte die dann vorsingen [lacht], was für mich als Deutsche wahnsinnig befremdlich war, merke ich, also das Gefühl, ich mache jetzt etwas ganz politisch Unkorrektes, aber ich habe es dann tatsächlich gemacht, und die haben dann alle mitgesungen irgendwie, also das war so etwas, wo ich dachte, ja das ist jetzt hier etwas, was (.) offenbar/ (.) da gibt es jetzt so eine Brücke auf einmal [lacht]. (B, 175-180)

B.s Erfahrungsbericht über ein gemeinsames Singen der deutschen Nationalhymne mit den Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses ist aus mehreren Gründen außerordentlich erhellend. Bemerkenswert ist erstens, dass die Teilnehmer\*innen an B. den Wunsch herantragen, sie möge dem Kurs die deutsche Nationalhymne vorsingen. Sie fragen also nicht nach dem Text der Hymne oder bitten darum, diese von einer CD oder einem anderen Tonabspielgerät zu hören, sie bitten ausdrücklich um ein Singen der Hymne. Aufschlussreich ist zweitens, wie B. auf diese Bitte reagiert, nämlich so, wie vermutlich die meisten deutschen Orientierungskurs-Lehrkräfte auf eine solche Bitte reagieren würden: Nicht indem sie ganz selbstverständlich, möglicherweise sogar mit einem gewissen Stolz die deutsche Hymne vorsingen, sondern mit einem Gefühl des Befremdens, des Unwohlseins, der inneren Distanzierung und eben des Gefühls, Grenzen des politisch Korrek-

ten zu überschreiten, womit sie in einer Art und Weise reagiert, die, wenn sie innerhalb des Kurses sicht- und wahrnehmbar würde, von den meisten Teilnehmer\*innen aller Wahrscheinlichkeit nach nicht verstanden werden würde und die deshalb auf manifeste kulturelle Unterschiede hindeutet, die in hohem Maße erklärungsbedürftig sind. – Es muss hier nicht weiter erläutert werden, dass diese Reserve vieler Deutscher (zumal akademisch gebildeter Deutscher) gegen nationale Symbole im Allgemeinen und das Singen der deutschen Nationalhymne im Besonderen mit der deutschen NS-Vergangenheit und dem hieraus resultierenden gebrochenen Verhältnis der Deutschen zu ihrer nationalen Identität zu tun hat; dies versteht sich von selbst, bleibt aber immer ein Aspekt, der im Orientierungskurs zu thematisieren ist und in den Lehrbüchern ja auch thematisiert wird. Es gibt noch einen dritten Gesichtspunkt, der zu beachten ist und, wie ich meine, den eigentlichen Kern von B.s Erfahrungsbericht bildet. Es ist der Umstand, dass B. trotz innerem Widerstand die Nationalhymne tatsächlich vorsingt, was, wie sie es ausdrückt, „auf einmal“ eine „Brücke“ zwischen ihr und den Lerner\*innen entstehen lässt, die vor allem darin sichtbar wird, dass diese nach kurzer Zeit in die Hymne einstimmen und sie gemeinsam mit B. zu Ende singen, vermutlich ohne zu ahnen, dass B. nach wie vor eine innere Distanz zu diesem gleichermaßen symbolischen wie performativen Akt besitzt und in dessen Vollzug folglich nicht ganz und gar mit sich selbst identisch ist.

Was in den Teilnehmer\*innen beim Singen der Hymne vor sich geht, lässt sich nicht eindeutig sagen; klar ist jedoch, dass ihre musikalische Partizipation eine Reverenz oder gar eine Sympathiebekundung, in jedem Falle eine Annäherung an die deutsche Kultur darstellt – und zwar eine Annäherung, die vermutlich deshalb weiter geht als die meisten anderen Annäherungsversuche der Teilnehmenden im Laufe des Orientierungskurses, weil es sich weniger um eine kognitive als vielmehr um eine emotionale Annäherung handelt. Tatsächlich ist die Annäherung oder gar die Bindung an eine Nation, sei es die eigene oder die fremde, immer auch, vielleicht sogar in erster Linie, gefühlsbasiert – nicht umsonst spricht man von Nationalgefühl oder Nationalempfinden. Mehr noch: Möglicherweise ist diese emotionale Annäherung der Teilnehmenden an ihr Aufnahmeland zudem die weitgehendste Annäherung, zu der sie im Laufe des Orientierungskurses fähig sind, eben weil sie selbst in den meisten Fällen vermutlich eine primär gefühlsbasierte nationale oder ethnische Identität besitzen und eine solche zudem für selbstverständlich halten. Paradoxerweise ist nun aber gerade dieser weitreichende Moment der Annäherung an die deutsche Kultur für B. (und sicherlich auch für viele andere Lehrende, wären sie einmal in diese Situation hineingestellt) insofern problematisch, als sie diese emotionale Form der Begegnung als eine falsch verstandene betrachtet, da sie primär gefühlsbasiert ist und sich nicht auf kognitiver Basis vollzieht, d.h. über eine kritische Reflexion des bundesdeutschen Politik- und Werteangebots, entsprechend dem von den Vertreter\*innen der politischen Bildung in Deutschland entworfenen Bild vom mündigen Staatsbürger respektive der mündigen Staatsbürgerin als des idealen Subjekttypus moderner demokratischer Gesell-

schaften. In dem von B. beschriebenen Moment des gemeinsamen Singens der Nationalhymne drückt sich folglich eine Art Ambivalenzverhältnis aus, denn einerseits konstituiert das Ereignis des gemeinsamen Singens tatsächlich eine gelungene interkulturelle Verständigung, die von beiden Seiten auch als eine solche aufgefasst wird, wie ja auch B. konzediert, die davon spricht, dass es da jetzt „auf einmal“ eine „Brücke“ gibt. Andererseits ist die interkulturelle Verständigung, die sich in diesem Ereignis manifestiert, aber eine nur scheinhafte, in deren Rahmen die eine Partei die andere partiell missversteht, wodurch lernerische Wirkungen und Effekte provoziert werden, die so gerade nicht intendiert sind. Denn das Ziel des Orientierungskurses besteht ja nicht in der Generierung von Gefühlen, sondern in der Generierung kognitiver Prozesse, die den Lerner\*innen ein zwar positives, nichtsdestoweniger aber kritisch reflektiertes Verstehen der deutschen Kultur und Gesellschaft ermöglichen sollen. Es liegt vor dem Hintergrund des Gesagten nahe, B.s Erfahrung ein Moment von interkultureller Tragik zu konzedieren, indem sich beide Seiten – die Lehrer- und die Lernerseite – in einem Augenblick vermeintlicher interkultureller Eintracht zugleich treffen und verfehlen, sich zugleich verstehen und missverstehen.

Was aber ist aus B.s Erfahrung zu lernen? Wie kann sie für die Reflexion des Orientierungskurses und damit für dessen Optimierung nutzbar gemacht werden? Zu lernen ist aus ihr wohl vor allem eines, nämlich dass es im Hinblick auf den Lernerfolg der Teilnehmer\*innen förderlich sein kann, Lernen nicht allein als kognitiven Akt zu verstehen, zeigt B.s Bericht doch, dass gerade solche Zugänge zu den politisch-kulturellen Lerninhalten des Orientierungskurses, die Emotionen einbeziehen und damit im besten Sinne als performativ gekennzeichnet werden können, für viele Lernende naheliegender sind als rein kognitive Zugänge. Eine solche Akzentuierung performativer Gesichtspunkte dürfte indessen nicht, wenn sie nicht das Überwältigungsverbot des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ verletzen und manipulativ wirken soll, kognitive Zugänge und Lernformen ausschließen. Es gilt vielmehr beide zu verbinden, etwa in dem Sinne, dass den Phasen performativen Lernens, zu denen auch die bereits angesprochenen Exkursionen gehören, Phasen des kognitiven Lernens vor- und/oder nachgeschaltet werden, um so bestimmte Erfahrungen in der performativen Phase zu initiieren und diese nachträglich zu reflektieren, denn eines ist in jedem Falle zu vermeiden: bei der mehr oder weniger bewussten Erfahrung, dem unaufgeklärten Gefühl stehenzubleiben; das Moment der Reflexion darf niemals eskamotiert werden, andernfalls würde man das Überwältigungsverbot verletzen und Lerninhalte ideologisieren. Nichtsdestoweniger jedoch scheint der Orientierungskurs das immense Potential, das performative Lernformate gerade für bildungsferne und lernungeübte Lerner\*innen bereithalten, bei weitem nicht auszuschöpfen. Hierin liegt mit Sicherheit eines der konzeptionellen Kardinalprobleme des Orientierungskurses.<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Man kann an diesem Punkt vielleicht sogar noch einen Schritt weiter gehen, denn möglicherweise verbirgt sich hinter dem Impuls der Teilnehmenden die deutsche Nationalhymne zu singen noch



Problematisierungen: *Der Ideologiekarakter der Werte – Selbstaufklärung – Umerzählungsanstalt oder Debattenraum – Unerwünschte Polarisierungen*

Es ist nun Zeit, in medias res zu gehen und den Aspekt der Demokratie- und Wertevermittlung zu adressieren. Nachdem ich B. noch einmal auf die entsprechenden Passagen des Orientierungskurs-Curriculums hingewiesen habe, stelle ich die entscheidende Frage nach den von ihr verwendeten Methoden der Demokratie- und Wertevermittlung, die mir in diesem Moment jedoch in mehrere unterschiedliche Einzelfragen diffundiert:

I: Wie vermittelst Du Werte? Vielleicht auch die Frage: Welche Werte vermittelst Du eigentlich? Und/ oder spielt das überhaupt gar keine Rolle im/ im Orientierungskurs? (.) Und siehst Du auch deine Rolle so als jemand, der tatsächlich (.) Werte vermitteln will, der das für wichtig erachtet. Oder (.) sind auch wieder zwei, drei Fragen in einer (.) also, wie geht das? Und wie siehst Du das eigentlich mit der Wertevermittlung? (B, 187-192)

B.s Antwort kommt etwas zögerlich nach einigem Nachdenken, was insofern nicht verwunderlich ist, als ich eine an sich bereits komplizierte Frage noch einmal zusätzlich verkompliziert habe. Dennoch sind wir sofort dort, wo ich hinwollte: in medias res:

B: Ja, also das setzt ja voraus, dass ich selbst sozusagen (.) Werte habe, die ich auch benennen kann, weil sie mir bewusst sind, so. Und dass/ die zweite Frage (.) stimmen meine Werte mit den Werten, die ich hier laut Curriculum vermitteln soll überein, so, ohne dass ich mich (.) verstellen müsste oder so (.) genau.

I: Aber man würde davon ausgehen, dass ein Lehrer, ein Deutscher oder ein ja Lehrer im Orientierungskurs sozusagen die grundgesetzlichen Werte dann auch vermittelt und dass sie mehr oder weniger auch mit seinen eigenen übereinstimmen.

B: Genau, ja, also (.) ich, ja, es ist auch tatsächlich so, dass ich gedacht/ also es war eine interessante (.) Selbsterfahrung auch in dem Kurs, dass (.) mir auch so noch mal, also keine Ahnung, irgendwie schon bewusst wurde, wie sehr (.) ich so diese/ diese demokratischen

---

mehr, nämlich ein Wunsch nach Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft, ja zu Deutschland, der sich nicht verbal, sondern eben in solchen Gesten und Bedürfnissen ausspricht. Wenn ich in diesem Zusammenhang von Zugehörigkeit spreche, meine ich nicht Zugehörigkeit in einem abstrakten Sinne, so wie man etwa Mitglied einer Krankenkasse oder eines Buchclubs ist, sondern in Form einer emotionalen Bindung. Es ist möglich, dass der Orientierungskurs gerade deshalb viele seiner Adressat\*innen völlig verfehlt, weil ihm eben das fehlt: ein emotionales und bis zu einem gewissen Grad identifikatorisches Angebot einer inklusiven demokratischen Bürgeridentität, deren Übernahme mit einer Art *sense of belonging* verbunden ist, der dann allerdings auch von der Aufnahmegesellschaft zurückgespiegelt werden müsste (vgl. zu diesem Konzept Tibi 2018, 58ff.).

Werte auch verinnerlicht habe durch meine Sozialisierung. (B, 194-206)

B. richtet ihren Blick zunächst nicht auf das Problem der Wertevermittlung, sondern auf die Frage nach den normativen Positionierungen der Lehrenden im Orientierungskurs. Haben diese überhaupt klare Wertorientierungen bzw. haben sie sich ihre Wertorientierungen bewusst gemacht? Und: Welches Verhältnis haben Sie zu Werten im Allgemeinen? In einer marxistischen Perspektive sind Werte wenig mehr als ein ideologischer Überbau der Gesellschaft, die vor allem eine Aufgabe haben, nämlich die asymmetrischen ökonomischen Besitzverhältnisse bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften in ideologischer Form zu rechtfertigen. So betrachtet sind Werte Ausdruck eines falschen Bewusstseins, das nur über eine materialistisch vorgehende Ideologiekritik aufgeklärt werden kann – eine Position, die sich noch heute in der Geringschätzung ausdrückt, die viele (Alt-)Linke Wertedebatten entgegenbringen, in denen sie – entsprechend Brechts dezidiert materialistischem Diktum: „Erst kommt das Fressen, dann die Moral“ – reaktionäre Überbauphänomene sehen, die von der gesellschaftlichen Basis und mithin von den realen Macht- und Besitzunterschieden ablenken sollen. Einen Reflex dieser traditionell linken Haltung kann man auch in der Reserve B.s spüren, wenn sie zu Beginn ihrer Ausführungen in verallgemeinernder Absicht ihre eigene Wertorientierung problematisiert und die durchaus berechtigte Frage stellt, inwieweit sie sich ihrer Werte bewusst ist bzw. inwieweit diese mit den gesellschaftlich erwünschten Werten überhaupt übereinstimmen.<sup>74</sup>

Auf diese prinzipielle Problematisierung der Wertethematik durch B. reagiere ich, wie es vermutlich eine Vertreterin oder ein Vertreter der offiziellen bundes-

<sup>74</sup> Auch Linkliberale und Postmodernist\*innen tun sich bis heute aus durchaus nachvollziehbaren Gründen schwer mit dem Konzept der Werte. Dass man diesem nichtsdestoweniger nicht aus dem Wege gehen kann, hat Hans Joas in seinem bereits erwähnten Buch *Die Entstehung der Werte* deutlich gemacht: „Der Argwohn mancher liberaler und postmoderner Kritiker ist hier, daß jeder Diskurs über Werte einen Versuch darstelle, anderen Werte aufzuoktroyieren. Insbesondere innerhalb der heutigen, auch kulturell hochgradig differenzierten, pluralistischen und oft zunehmend multikulturellen sozialen Ordnung sei aber ein Versuch, mittels eines Wertediskurses Differenz zu mindern, nicht nur zum Scheitern verurteilt, sondern auch gefährlich. Bemühungen, ein bestimmtes Wertesystem obligatorisch zu machen, lösen doch eher Gegenbewegungen aus, als daß sie widerstandslos ihr Ziel erreichten. Wenn aber die verschiedenen Milieus und Subkulturen einer Gesellschaft auf ihren jeweiligen Werten insistieren, führe dies zu einer tendenziell sogar gewaltsamen ‚Balkanisierung‘ der innenpolitischen Auseinandersetzungen. Demgegenüber sei, so die Liberalen, die Orientierung aller an wertfreien Prozeduren friedlicher Kooperation und Kommunikation oder, so die Postmodernen, ein Ethos des Respekts vor Differenz und der umfassenden Toleranz vorzuziehen. Sowohl die (...) Debatte über den Kommunitarismus wie die über ethischen Implikationen der ‚Postmoderne‘ aber hat deutlich gemacht, daß eine einfache Polarisierung zwischen den Betreibern und den Gegnern eines Wertediskurses der verhandelten Sache nicht gerecht wird. Die Liberalen müssen sich ja fragen lassen, ob nicht zumindest der Wert der von ihnen favorisierten wertunabhängigen Prozeduren konsensuell geteilt und als Wert verinnerlicht sein muß; und die Postmodernen kommen nicht umhin, Toleranz und Respekt vor dem Anderen selbst als durchaus nicht relativierbare Wertgehalte zu vertreten“ (Joas 2013, 18f.).

deutschen Integrationspolitik tun würde, wie sie etwa vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge exekutiert wird. D.h. ich verdeutliche ihr die politische Erwartungshaltung dieser Institution, wonach sie als Verantwortliche für Orientierungskurse die elementaren grundgesetzlichen Werte der Bundesrepublik unterstützen und im Kurs vertreten müsse, da diese, wie ja im Orientierungskurs-Curriculum festgelegt, als verbindliche Grundprinzipien des politischen und sozialen Handelns in der Bundesrepublik Deutschland den Lerner\*innen vermittelt werden sollen. Die Zustimmung zu den genannten Werten und Prinzipien ist deshalb unabdingbar, weil eine Lehrperson, die diese Werte und Prinzipien ablehnt, die Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses nur sehr schwer dazu bewegen kann, ein positives Verhältnis zu diesen zu entwickeln.

Auf meine Intervention hin rudert B. ein Stück weit zurück, indem sie nun nicht mehr grundsätzlich ihre individuellen Werteorientierungen in Zweifel zieht. Deutlich wird an ihrer Antwort jedoch, dass sie sich ihrer Wertbezüge im Vorfeld ihrer Tätigkeit als Orientierungskurs-Dozentin nicht in vollem Umfang bewusst gewesen ist, dass es vielmehr erst die Unterrichtstätigkeit im Orientierungskurs war, die ihr im Hinblick auf ihre Werte die Augen geöffnet und ihr deutlich gemacht hat, in welchem Maße sie sich letztlich die demokratischen und rechtsstaatlichen Prinzipien des Grundgesetzes im Rahmen ihrer Sozialisation zu eigen gemacht hat. Es ist vor allem ein Faktor, der gleichsam wie ein Katalysator diesen Prozess der Bewusstwerdung und Selbsterkenntnis befördert hat, nämlich die Erfahrung einer radikalen Differenz zwischen den normativen Positionierungen vieler Orientierungskursteilnehmer\*innen und ihren eigenen normativen Positionierungen, wobei sich letztere offensichtlich erst in der Abgrenzung von ersteren in für B. wahrnehmbarer Weise herauskristallisieren. Der Unterricht im Orientierungskurs hat also zunächst einmal bei B. selbst einen Lernprozess in Gang gesetzt, einen Prozess, in dessen Verlauf, sie über sich selbst und über ihre Werteorientierungen sowie über deren Kongruenz mit den prävalenten gesellschaftlichen Normen eine größere Klarheit gewonnen hat. Es sind folglich Wertekonflikte zwischen ihr und den migrantischen Lernenden, die für B. in einem nicht geringen Maße selbstaufklärerische Funktionen besitzen:

B: Das macht sich schon auch bemerkbar [die Kongruenz ihrer eigenen Werteorientierungen mit denen des Grundgesetzes, R.F.], wenn man auf so extrem andere Werte (.) stößt, da geht es ja dann plötzlich um Toleranz in die andere Richtung, so (.) wenn (.) ganz klar ist (.) bei uns arbeiten die Frauen nicht (.) also gerade solche Genderfragen zum Beispiel (.) oder (.) ja klar, wenn es um Intoleranz geht (.) dann stößt dann so, genau, dann gibt es dann plötzlich einen Konflikt auch im Kurs, ein Wertekonflikt und wie löse ich den auf. Das heißt also mit (.) dem, was ich hier predige sozusagen, muss ich dann dem begegnen (.) also wenn ich Toleranz einfordere, heißt das von mir auch in meiner Haltung ebenfalls tolerant zu sein, und dass/ da habe ich gemerkt, da

stoße ich manchmal an meine Grenzen, da wurden mir dann Teilnehmer plötzlich unsympathisch oder auch (.). Oder ich habe/ dachte, ich/ das Gefühl, ich müsse sie jetzt überzeugen irgendwie von meinen Werten. Also, das (.) erzeugt eine Reibung, die fand ich (.) spannend, aber auch schwierig immer wieder und (.) ja und (...) also ich/ also ich will das auch nicht. Also ich meine irgendwie (.) man kann ja Werte eigentlich nur verkörpern, also ich kann viel von mir erzählen, wie/ davon wie ich lebe, was ich finde (.) und dann darüber in eine Diskussion gehen. Aber ich sehe ja meine Rolle auch als Lehrerin nicht darin, anderen (.) sozusagen diese Werte zu indoktrinieren, also das kann nicht sein. Aber das ist tatsächlich die interessante Frage: Ist das gewünscht? Also wenn man sich so diese Erwartungen an Orientierungskurse anschaut, scheint tatsächlich (.) die Vorstellung zu sein, nach diesen 100 Stunden haben wir (.) sozusagen einen weltoffenen, demokratischen, toleranten Geflüchteten hier, der sich jetzt so [lacht]. (B, 206-224)

Festzuhalten ist hier zunächst, dies ist oben bereits angesprochen worden, dass B. von einer massiven Diskrepanz zwischen ihren Wertorientierungen und denjenigen einer offensichtlich großen Zahl der Orientierungsteilnehmer\*innen berichtet. Diese Diskrepanz, die sich in besonderer Weise an „Genderfragen“ festmacht – „bei uns arbeiten die Frauen nicht“ – verlangt von ihr selbst ein Maß an Toleranz, das ihr zu erbringen schwerfällt. Sie ist sich darüber im Klaren, dass sie dasjenige, was sie von den Lernenden erwartet, nämlich den von ihr vermittelten oder besser: vorgelebten Werten mit Toleranz, im besten Fall sogar mit Akzeptanz und Zustimmung zu begegnen, bis zu einem gewissen Grad auch selbst leisten muss. Dabei stößt sie allerdings „an Grenzen“, Teilnehmende werden ihr „unsympathisch“, insgesamt stellt sich die Situation im Kurs, der Konflikt zwischen den verschiedenen Anschauungen und Werten, als „schwierig“ dar. Der Orientierungskurs wird so für sie selbst zur Prüfung, zu einem Ort, an dem sie die Grenzen ihrer interkulturellen Verständnissfähigkeit erfährt und ihre Selbst- und Fremdbilder einer gründlichen Revision unterziehen muss. Die „Reibung“ im Kurs führt schließlich dazu, dass B. glaubt, die Teilnehmer\*innen von ihren Wertorientierungen überzeugen zu müssen – ein Vorhaben, das fast immer zum Scheitern verurteilt ist, denn der spürbare und nicht selten mit Verkrampfungen einhergehende Versuch, andere zu den eigenen Anschauungen zu bekehren, erzeugt auf der Gegenseite erst recht Widerstand, so dass sich Fronten eher verhärten als auflösen. Wie es scheint, hat B. exakt diese Erfahrung gemacht, sie erklärt nämlich sehr deutlich, dass sie eben das: andere unbedingt von den eigenen Werten zu überzeugen, „nicht will“ und kommt zu der Schlussfolgerung, dass Werte im Grunde nur „verkörpert“ werden können, dass also wer Toleranz im Munde führt, eine bestimmte Haltung der Toleranz in sich selbst, ja in seinem Körper zur Sichtbarkeit bringen muss. Denn, so macht B. im Rahmen ihres Denkprozesses deutlich: Auch wenn argumentative, auf kognitive Reflexionsprozesse zielende Versuche, die Teil-

nehmer\*innen von liberalen Prinzipien der Toleranz oder der Gleichheit von Mann und Frau zu überzeugen, nicht erfolgversprechend sind, zu Techniken und Strategien der Indoktrination will sie nicht greifen, wobei sie allerdings sogleich über diesen Punkt in Zweifel gerät und die Frage aufwirft: „Ist das gewünscht“? Mit anderen Worten: Sollen die Teilnehmenden politisch im Sinne von Demokratie und Grundgesetz indoktriniert werden? An diesem Punkt drängt sich indessen – möglicherweise auch ihr selbst – der Gedanke auf, dass dies ein Widerspruch in sich selbst ist, insofern das Prinzip der Indoktrination das Prinzip der Demokratie als Modus einer freien und bewussten Wahl verletzt und auch kaum in Einklang zu bringen ist mit dem Idealbild der mündigen Staatsbürgerin bzw. des mündigen Staatsbürgers, wie es von der Politikdidaktik hochgehalten wird.

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass B. sich offensichtlich nicht bewusst ist, dass Indoktrination als Mittel der politischen Bildung in der Beutelsbacher Erklärung ausdrücklich abgelehnt wird, dass es also keine offene Frage ist, ob Techniken der Indoktrination in den Orientierungskursen angewandt werden sollen oder nicht. B.s Unklarheit über die Frage der Indoktrination bringt sie dann aber schließlich zu einer in höchstem Maße bemerkenswerten Aussage, die wiederum die Erwartungshaltung von Politik und integrationspolitischen Institutionen einer prinzipiellen Kritik unterzieht. Denn sie stellt nicht ohne Sarkasmus fest, dass Formen der Indoktrination offensichtlich doch erwünscht sind angesichts einer Erwartungshaltung, die von der laut B. tendenziell unrealen Vorstellung ausgeht, dass am Ende von hundert Unterrichtsstunden im Orientierungskurs ein sozusagen weltoffener, demokratischer und toleranter Geflüchteter steht. Diese Erwartung hält sie für so überzogen, dass sie zu lachen beginnt und dann, nachdem sie sich wieder gefangen hat, schlicht erklärt: „Das funktioniert nicht“ (B, 231).

Wenn die Vorstellung, durch den Unterricht im Orientierungskurs normative Deutungsmuster grundlegend zu verändern, illusorisch ist, was kann ein solcher Unterricht dann aber bewirken? Laut B. sehr wenig:

B: Also, was kann so ein Kurs dann leisten? Er kann ja, also/ (.) was kann er leisten? Er kann auch die Teilnehmenden mit anderen Wertevorstellungen bekannt machen. Das ist ja vielleicht schon mal etwas, also. Mehr kann er nicht, glaube ich. Also ich/ und er kann natürlich (.) schon auch eine Erwartungshaltung der deutschen Gesellschaft, die sich ja über das Lehrwerk und Lehrperson auch irgendwie transportiert (.) mitteilen, so. [...] Aber da/ da sind wir wieder bei dem Punkt, den ich am Anfang gesagt habe, also es geht/ na ja Werte/ Wie entwickeln sich Werte? Das ist ja so ein/ so ein lebenslanger Prozess. Das hängt mit Religion zusammen, mit Herkunftsfamilie, Herkunftsland und so weiter. Und (..) die/ (..) das kann immer nur ein Debattenraum sein, glaube ich (..) und kein/ (.) naja das ist ja keine/ keine Umerziehungsanstalt [lacht] oder also was. (B 231-242)

B. zeigt ebenso wie die anderen Orientierungskurs-Lehrkräfte, die ich im Rahmen dieser Untersuchung interviewt habe, eine große Skepsis gegenüber dem werterebezogenen Transformationspotential des Orientierungskurses. Ihr zufolge kann er die normativen Deutungsmuster der Studierenden kaum verändern, denn deren Grundzüge, und das sieht sie sehr klar, bilden sich schon sehr früh im Rahmen des Sozialisationsprozesses heraus und haben dementsprechend eine immense Beharrungskraft (vgl. Ciompi 1997; Schübler 2008). Gestützt werden die normativen Muster der Teilnehmenden zudem, darauf weist B. explizit hin, von den familialen, ethnischen und religiösen Kontexten, innerhalb deren sie sich herausgebildet haben und mit denen sie nach wie vor in engster Verbindung stehen. Dies gilt in besonderem Maße für den islamischen Kontext, der ausgeprägtere Wertbezüge aufweist als andere religiöse Kontexte und aus dem zudem, eine besonders große Zahl der Teilnehmer\*innen stammt. Vor diesem Hintergrund spricht B. dem Orientierungskurs erneut die Funktion eines „Debattenraums“ zu; dieser soll, wie sie sich ausdrückt, nicht „Umerziehungsanstalt“ sein<sup>75</sup>, sondern ein Forum für den Austausch von werterebezogenen Anschauungen und Argumenten, wobei es einerseits darum gehen sollte, die Kursteilnehmer\*innen mit den Werten der bundesdeutschen Aufnahmegesellschaft „bekannt zu machen“, und andererseits darum, „eine bestimmte Erwartungshaltung der deutschen Gesellschaft, wie sie ohnehin „über Lehrwerk und Lehrperson transportiert wird“, zu kommunizieren.

Leider ist es B. nach eigener Aussage nur selten gelungen, jenen von ihr gewünschten „Debattenraum“ innerhalb des Orientierungskurses auch wirklich herzustellen, denn die intendierten Debatten verliefen weniger unter den Teilnehmenden, wie von B. gewünscht, als vielmehr zwischen den Teilnehmenden und ihr selbst:

B: Und es gibt auch klare Aussagen im Kurs (.) dazu, dass diese Werte, die sich dann festmachen eben an Schulpolitik oder eben an/ an solchen Fragen wie Toleranz, Gleichberechtigung und so weiter (..) wo/ wo ganz klar gesagt wird, das sind nicht meine Werte und die akzeptierte (.) ich nicht, so (.) Also, ich fand immer im Idealfall gibt es dann eine Diskussion der Teilnehmenden untereinander. Jetzt ist es natürlich schwierig, wenn (.) viele, wie auch in meinem Kurs, viele (.) Menschen aus einem ähnlichen/ von einem ähnlichen Hintergrund (.) kommen. Also es waren zum Beispiel viele Menschen aus Syrien (.) und Afghanistan in den Kursen, einfach aufgrund der politischen Situation (.) da/ da kam es/ kam es zu weniger kontroversen Diskussionen der

---

<sup>75</sup> Man kann in diesem Zusammenhang an den Artikel von Nghi Ha/Schmitz (2006) erinnern, in dem der Orientierungskurs leichthin als ein Ort ‚politischer Umerziehung‘ apostrophiert wird. Sieht man davon ab, dass das Indoktrinationsverbot des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ auch für den Orientierungskurs gilt, impliziert dieser Vorwurf von Nghi Ha/Schmitz, dass sich die Lehrkräfte des Orientierungskurses gleichsam bewusstlos zu Agent\*innen einer rassistischen Umerziehungspolitik machen ließen. Auch diese Vorstellung ist sehr fragwürdig.

Teilnehmenden untereinander, weil das fand ich immer am Bereicherndsten, dass ich/ ich sehe meine Rolle ja eher in einer moderierenden Funktion (.). Und so (.) ja, kann man es natürlich immer nur über Fragen sozusagen ein bisschen rauskitzeln, so dass (...) so/ also/ also Beispiel (.) Schulpolitik. Was/ Was/ Gibt es denn etwas (..) was (.) Schülerinnen (..) die sehr lernstark sind, von lernschwächeren Schülerinnen auch lernen können, und dann kommt da gar nichts, dann kann man da natürlich ansetzen und so ein bisschen auch auf den Kurs beziehen, auf den Eignungshorizont und so weiter. (B, 255-269)

Zum Problem wird hier offensichtlich die relativ homogene Zusammensetzung vieler Kurse, denn wenn fast alle Teilnehmenden aus Syrien bzw. aus den islamisch dominierten Ländern des Nahen und Mittleren Ostens kommen, dann besteht die Tendenz, dass diese in ihrer großen Mehrheit vergleichbare normative Grundüberzeugungen teilen. Aufgrund dieser Konstellation kommt es meist zu Kontroversen zwischen B. als Repräsentantin einer westlich-demokratischen bzw. grundgesetzlichen Werteorientierung und den aus der muslimischen Welt stammenden Teilnehmenden – während es zwischen den Teilnehmenden untereinander kaum zum Austausch divergierender Positionen kommt. Dementsprechend kann B. die von ihr angestrebte und als ideal betrachtete Rolle einer Moderatorin nur in den seltensten Fällen einnehmen; sie wird stattdessen regelmäßig selbst zur Partei, was nahezu zwangsläufig zu Polarisierungen zwischen ihr und den Teilnehmer\*innen führt – eine Situation, die sie mit einer Technik des lenkenden Fragens aufzubrechen versucht. Vergleicht man B.s Ausführungen an diesem Punkt mit denen von M., dann wird eine etwas anders gelagerte Perspektive auf den Gesichtspunkt der Homogenität bzw. der Heterogenität der Orientierungskurs-Teilnehmenden deutlich: Während M. sich vehement für eine stärkere Homogenisierung der Kurse ausspricht – sie war der Meinung, dass europäische und nicht-europäische Teilnehmer\*innen unbedingt getrennt unterrichtet werden sollten –, tendiert B. umgekehrt eher zu einer stärkeren Heterogenisierung im Sinne einer Vielstimmigkeit der Teilnehmenden, eben um die angesprochene Polarisierungsproblematik zu umgehen. Beide Positionen haben ihre Berechtigung, nicht zuletzt weil sie vermutlich von unterschiedlichen Erfahrungskontexten ausgehen: von sehr heterogenen Kursen bei M. mit Teilnehmenden, die über sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen verfügen, und von sehr homogenen Kursen bei B., denen eine produktive Polyphonie von Wertüberzeugungen fehlt.

Demokratie- und Wertevermittlung in der Praxis: *Die Ibn-Rushd-Goethe-Moschee in Berlin-Moabit – Freiheit und Selbstverantwortung in der Multioptionsgesellschaft – Erziehung zu kritischem Denken*

Die angesprochene Polarisierungsproblematik spielt auch in B.s Erzählung über einen Vorfall eine zentrale Rolle, bei dem Teilnehmende eines von ihr unterrichteten Orientierungskurses Werte und normative Prinzipien vertraten, die mit dem

deutschen Grundgesetz unvereinbar gewesen sind. Auf meine Frage diesbezüglich berichtet sie Folgendes:

B: Ja, ich kann mich erinnern, wir hatten/ ein/ ein (.) Beispiel wäre vielleicht/ es gibt ja (.) in Berlin diese, ich habe den Namen leider vergessen, diese Imamin, die auch (..) sehr medial in der Öffentlichkeit steht (.) die die erste (..) Moschee gegründet hat.

I: Seyran Ateş, Atun, weiß ich jetzt nicht, ja, genau.

B: Genau, und über die gab es ein großes Porträt in der/ in der ‚Berliner Zeitung‘ an einem Tag. Und weil sich das gerade traf mit dem/ mit dem Thema, was wir im Unterricht gemacht haben, habe ich das mal mitgebracht und habe sie vorgestellt so ein bisschen und (..) das einfach so (.) in die Diskussion miteingebracht. Und dann (.) weiß ich noch, da gab es eine sehr aufgebrachte Diskussion, also wirklich auch (.) ganz massive Kritik von den männlichen Teilnehmenden. Das sollte nicht erlaubt sein und das wäre/ das würde dem Islam nicht entsprechen, und sie wären absolut dagegen (..). Genau, so. Und dann haben wir das eine Weile diskutiert und es gab auch so ganz zaghafte (.) Gegenstimmen von/ von ein oder zwei Frauen im Kurs, erinnere ich mich, aber letztlich war/ blieb das so bei dieser Haltung. Und es war (.) ja also/ man muss das so am Ende auch irgendwie so stehen (.) lassen nach dieser Diskussion, Also, das ist so ein Beispiel, das mir gerade spontan einfällt. Also, es gab jetzt nie irgendetwas wie so Aufruf zur Gewalt oder sowas. (B, 294-310)

Meine erste Eingebung war korrekt; bei der von B. angesprochenen Imamin handelt sich um Seyran Ateş, eine deutsche Rechtsanwältin, Publizistin und Frauenrechtlerin, die seit vielen Jahren für einen pro-westlichen, aufgeklärten Islam eintritt und in diesem Rahmen 2017 in Berlin-Moabit die Ibn-Rushd-Goethe-Moschee gegründet hat, eine dezidiert liberale Moschee, in der Frauen ebenso wie Männer das Freitagsgebet halten und Frauen und Männer ohne jedwede räumliche Separierung gemeinsam miteinander beten. Sie beruft sich dabei nicht nur auf aufgeklärte Muslim\*innen und Imam\*innen in anderen westlichen Gesellschaften, sondern auch auf eine lange Geschichte von Frauen in muslimischen Ländern, die den Koran gelesen und ausgelegt haben, aber seit dem Mittelalter zunehmend unterdrückt worden seien. Ateş' zugleich liberale wie feministische Islam-Interpretation rief erwartungsgemäß massive Kritik bei den Vertretern (und Vertreterinnen) eines konservativen Islam in Deutschland ebenso wie in vielen islamischen Ländern hervor, die so weit ging, dass Ateş von dieser Seite eine Vielzahl von Morddrohungen erhielt; ihre Person ebenso wie die Moabiter Moschee stehen daher rund um die Uhr unter Polizeischutz. Während der Mehrheitsislam Ateş' Initiative also vehement ablehnte, wurde sie von den meisten deutschen Medien und Kommentator\*innen dagegen als „ein mutiger und bemerkenswerter Schritt“ (Mudhoon 2017) begrüßt, mit dem sich u.a. die Hoffnung auf eine Abkehr von einem



literalistischen Islamverständnis zugunsten einer historisch-kritischen Koranexege-  
se verbindet, wie sie im 18. und 19. Jahrhundert von evangelischen Theolog\*innen  
in Bezug auf die Bibel geleistet wurde.

Im Juni 2017, als Ateş ihre Moschee in Berlin eröffnet, bringt B. also einen  
Zeitungsartikel über diese Eröffnung mit in den Orientierungskurs, an dem, wie  
nach dem bisher Gesagten anzunehmen ist, fast ausschließlich Muslim\*innen teil-  
nehmen. Dies ist ein durchaus mutiger Schritt von B., denn sie ist sich mit Sicher-  
heit darüber im Klaren, dass die Gründung einer Moschee, die mit den jahrhun-  
dertealten patriarchalen Prinzipien des Islam bricht, heftige Proteste insbesondere  
bei den männlichen Teilnehmenden auslösen wird. Und genau dies geschieht: Von  
den Männern im Orientierungskurs kommt unisono „massive Kritik“ an Ateş‘  
Moscheegründung, die dem Islam nicht „entspreche“ und daher „verboten“ wer-  
den solle. Allerdings gibt es einige „ganz zaghafte Gegenstimmen von ein oder  
zwei Frauen im Kurs“, für die sich möglicherweise neue religiöse Horizonte auf-  
tun. Die von B. angestrenzte Diskussion über die Moscheegründung verändert je-  
doch nichts an der grundsätzlichen Ablehnung der männlichen muslimischen Teil-  
nehmenden; sie bleiben bei ihrer Haltung, und B. muss dies am Ende „so stehen  
lassen“. Es ist zunächst darauf hinzuweisen, dass in diesem Erfahrungsbericht  
zwar grundlegende normative Differenzen zwischen B., die Ateş‘ Moscheegrün-  
dung eher positiv sieht und damit vermutlich stellvertretend für den größeren Teil  
der deutschen Bevölkerung steht, und den männlichen muslimischen Teilneh-  
menden sichtbar werden, dass aber die Position letzterer nicht im Widerstreit zu  
grundgesetzlichen Normen steht. Denn weder rufen die Teilnehmenden zu Ge-  
walt auf, wie B. betont, noch kann das Grundgesetz aufgrund der eminenten Be-  
deutung, die das Prinzip der Religionsfreiheit besitzt, innerhalb einzelner Glau-  
bengemeinschaften die gleichberechtigte Partizipation von Männern und Frauen  
an der kultisch-gottesdienstlichen Praxis durchsetzen oder den einzelnen Glau-  
bengemeinschaften verbindliche liberalismuskonforme Glaubensinhalte vorschreiben.  
Deutlich wird dies etwa daran, dass auch in der katholischen Kirche nur Männer  
das Priesteramt bekleiden dürfen oder dass es auch in dieser keine demokratische  
Abstimmung über Glaubensinhalte gibt; diese sind als Offenbarungswahrheiten  
schlichtweg vorgegeben. Der Berliner Erzbischof Rainer Maria Woelki hat diesen  
Sachverhalt in einem Interview mit der Tageszeitung *Die Welt* unmissverständlich  
ausgesprochen: „Wenn wir“, so Woelki in Bezug auf vielfach geforderte Reformen  
innerhalb der katholischen Kirche, „um unsere Positionen ringen, dann muss um  
der Wahrhaftigkeit willen gesagt werden, dass die Kirche keine parlamentarische  
Demokratie ist, wo Abstimmungsmehrheiten den Kurs festlegen. Es gibt Dinge,  
die nicht verhandelbar sind. Der Kirche sind ihre Voraussetzungen vorgegeben,  
sodass ein Dialog auch Grenzen hat“ (Woelki 2011). Gleiches gilt auch für den Is-  
lam, weshalb die Haltung der männlichen Teilnehmenden in B.s Orientierungskurs  
legitim ist, auch wenn sie nicht mit liberalen Überzeugungen konform geht.  
Juristisch problematisch werden die Positionierungen der männlichen Teilneh-  
menden erst, wenn sie dafür plädieren, religiöses Recht, d.h. konkret: bestimmte

islamische Handlungs- und Verhaltensvorschriften, die den Grundprinzipien der Verfassung widersprechen, über das weltliche Recht des Grundgesetzes zu stellen, wobei etwa an bestimmte „Regeln des Familienrechts“ zu denken ist, „an das grundsätzliche Verständnis von dem Verhältnis der Geschlechter zueinander, an die Strafempfehlungen der Scharia oder an die Konsequenzen für den Abfall vom islamischen Glauben“ (Doehring 2010). Während eine solche Privilegierung des religiösen Rechts in den meisten islamischen Ländern der Fall ist und auch von vielen islamischen Gläubigen befürwortet wird, haben die christlichen Kirchen nicht nur das sakrale Kirchenrecht vom weltlichen Recht getrennt, sie haben auch die Privilegierung des letzteren gegenüber ersterem akzeptiert. „Das Grundgesetz“, so der Staatsrechtler Kai Doehring, „enthält keinen ‚biblischen‘ Vorbehalt in der Art des Scharia-Vorbehalts. Die christlichen Kirchen können ihr sakrales Recht durchaus frei einrichten, können aber nicht beanspruchen, dass es sich als weltliches Recht über der Verfassung behauptet“ (ebd., 2010). Entsprechend dieser rechtlichen Lage kann das Ziel von B.s Unterrichtseinheit über Ateş' Moscheegründung nicht darin bestehen, die Teilnehmenden von Ateş' liberalem Islamverständnis zu überzeugen; es genügt völlig sie mit diesem Projekt bekannt zu machen und ihnen auch die große Zustimmung zu diesem in der deutschen Gesellschaft vor Augen zu führen. Damit kann man es bewenden lassen. Man kann allerdings auch auf die beschriebene Rechtssituation hinweisen, wonach in der Bundesrepublik das weltliche Recht des Grundgesetzes prinzipiell über dem sakralen Recht der Scharia bzw. des Korans steht und die Maximen des letzteren folglich in Einklang mit den Prinzipien des ersteren zu bringen und damit gegebenenfalls auch zu verändern sind.

Von den Diskussionen über Seyran Ateş' Moscheegründung kommt B. im Rahmen ihrer Ausführungen auf zwei weitere Aspekte zu sprechen: zunächst auf das Thema „Toleranz“, über das es „viel Gesprächsbedarf oder auch viel Abwehr gab“ und das nach ihrer Auskunft als eine Art Leitmotiv viele Debatten in den von ihr unterrichteten Orientierungskursen strukturierte. Die Frage der „Toleranz“, auf die sie an dieser Stelle nicht weiter eingeht, führt sie dann zu einem Problembereich, der in dieser Form bisher weder von ihr noch in den anderen von mir geführten Interviews zur Sprache gebracht worden ist, nämlich zur Frage der „Freiheit“ und damit zusammenhängend der Notwendigkeit, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen:

B: Also wirklich (.) interessant war das Thema Toleranz (.). Wirklich häufig im Raum stand Toleranz gegenüber Andersdenkenden (.) und auch so (.) die/ die andere Werte vertreten als (.) die Teilnehmenden selber (.). Das war immer ein Aspekt, wo viel Gesprächsbedarf war oder auch eben viel Abwehr war, je nachdem (.) Toleranz und dieser ganze Bereich von Selbstverantwortung, also das (.) was/ was Demokratie und auch Leben hier oder Freiheit an Selbstverantwortung (.) erfordert. Und da hatte ich häufig den Eindruck, dass das, was ist, das

kann man auch, glaub ich, schwer lernen (..) aber dass so das auch so ein Schlüssel war, zu/ an dem so viele Probleme sich festmachten (.) also dass einfach Leute aus Systemen kommen, wo viel vorgegeben ist, wo klar/ wo die Raster sehr klar sind, wo schwarz – weiß, gut – böse (.) Was soll ich tun? Was kann ich nicht tun? (..) So. Und dann konfrontiert mit dieser Freiheit letztlich auch im Unterricht. Also, es fängt an mit Unterrichtsstilen, so offene Formen, Gruppenarbeiten, die von vielen total abgelehnt wurden, die wollten gerne im Chor nachsprechen, solche Sach/ also (.) Alles andere war für die kein guter Unterricht. ‚Was soll das hier schon wieder, ein Würfelspiel? Was soll der Quatsch? Und dann will ich nach Hause.‘ Also (.) und aber eben auch so die Selbstverantwortung, wenn du nicht regelmäßig zum Kurs kommst, dann wirst du durch die Prüfung fallen. Und wenn es aber nicht sofort eine Konsequenz in irgendeiner Form gab, und die gab es nicht, außer dass Anwesenheitslisten geführt wurden, wurde das auch so (.) ausgenutzt, so (.) Also (.) und dann wurde gar nicht klar (.) die Konsequenz aus meinem eigenen Verhalten (.) Und das fand ich/ fand ich noch mal einen interessanten Aspekt, wo ich dachte, das ist auch etwas, wo/ wo vielleicht (.) ja/ wo sich Unterschiedlichkeit so deutlich macht. Und ich habe dann auch immer gedacht (.) da gab es auch eine Frustration, dass niemand sie so an die Hand nimmt, habe ich gespürt, so in ihren Anträgen, in ihren Bedürfnissen, Kita-Platz-Suchen, eine Wohnung. Da haben wir viel darüber gesprochen, ich auch versucht habe zu vermitteln, dass viele Deutsche im Moment eben auch Kita-Plätze und Wohnungen/ dass es eine Konkurrenz gibt, dass ihre Situation natürlich eine schwierige ist und so weiter und dass aber auch niemand, wenn sie nicht selbst aktiv werden, hier auf sie wartet, so bitter das ist als Wahrheit, und sie an die Hand nimmt, wenn man nicht sehr viel Glück hat und so eine Person trifft. Sondern dass so dieser eigene/ also dass (.) sie aus dieser Passivität rausmüssen (.) Und das ist, glaube ich, ein bitterer Lernprozess auch für viele gewesen (.)

I: Das ist dann die Kehrseite von Freiheit (...). Man gewinnt auf der einen Seite größere Freiheit, aber man muss aktiv werden.

B: Man muss die Freiheit auch füllen und diese sozusagen die Chancen nutzen auch (.) Und das ist mühsam, also genau gerade wenn man mit dem/ mit diesem ganzem/ (.) naja was wir natürlich implizit alles kennen in dieser Kultur. Was funktioniert wie? Was/ wo brauchst du Beziehungen? Was läuft über (.) Verwaltung und so weiter (.)? Das sind diese ganzen unausgesprochenen (.) Muster und die sind, glaube ich, schwer zu lernen und die sind aber wichtig für Integration, natürlich auch die zu kennen. (B 311-349)

Die von B. im Rahmen dieser Äußerung formulierten Eindrücke und Überlegungen zur Problematik der Selbstverantwortung scheinen mir von großer Wichtigkeit zu sein, wenn man den Ursachen der Probleme und Schwierigkeiten auf den Grund gehen will, die viele Zugewanderte mit der deutschen Gesellschaft haben bzw. in der Auseinandersetzung mit dieser verursachen. Was hat nun B. genau im Sinn, wenn sie davon spricht, dass Selbstverantwortung, d.h. die Notwendigkeit, Verantwortung für sich selbst und seinen sozialen Erfolg zu übernehmen, ein Grundprinzip moderner, freiheitlicher und in hohem Maße arbeitsteilig organisierter Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland ist? Zuvörderst geht es B. um eine Form des individuellen Aktiv-Seins, der individuellen Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft, die für jedes ihrer Mitglieder, einerlei ob es sich um Einheimische oder Geflüchtete handelt, unabdingbar ist, wenn es seine berechtigten sozialen Ansprüche realisieren und seine Lebensbedürfnisse befriedigen will. B. meint dies zunächst ganz praktisch: Wer ein bestimmtes Antragsformular oder ein anderes Dokument, wer einen Kita-Platz, einen Deutschkurs oder eine Wohnung benötigt, der muss sich trotz gewisser staatlicher oder privater Hilfestellungen in vielen Fällen selbst darum kümmern, muss aktiv werden, sich in Bewegung setzen und sich in seiner neuen Umwelt, die eben nicht auf ihn gewartet hat und in der er weder die Sprache und sozialen Umgangsformen kennt noch die politisch-institutionellen Strukturen und Machtverhältnisse, selbst orientieren. Doch der Grad der individuellen Selbstverantwortung reicht in einer modernen demokratischen Gesellschaft wie der bundesrepublikanischen noch weiter: Nicht nur bedarf es in dieser eines großen Maßes an Aktivität und Eigeninitiative in der Alltagsbewältigung und der Verfolgung der eigenen Lebensziele und Lebensbedürfnisse, die nicht zuletzt gegenüber wenig transparenten, abstrakten sowie z.T. überdimensionierten Institutionen geltend zu machen sind; auch die eigenen Lebensentscheidungen müssen die Bürger\*innen moderner Gesellschaften in einem ganz grundsätzlichen Sinne selbst treffen. Sie sind ebenso wenig wie die Biografien, die aus diesen Entscheidungen resultieren, vorgezeichnet oder durch Eltern und Familie vorgegeben, wie dies in jenen noch immer sehr traditional organisierten Gesellschaften der Fall ist, aus denen die Mehrzahl der Zugewanderten stammt.

Tatsächlich ist dieser Zwang zur Selbstkonstruktion der eigenen Biographie in beruflicher ebenso wie in privater Hinsicht in gewisser Weise die Kehrseite der politischen und gesellschaftlichen Freiheit, die die Bürger\*innen moderner demokratischer Gemeinwesen genießen; denn Freiheitlichkeit bedeutet ja gerade, dass man zwischen verschiedenen Optionen wählen kann, hinsichtlich der eigenen Biographie etwa zwischen verschiedenen Ausbildungswegen und Berufen, zwischen verschiedenen Liebes- und Ehepartner\*innen, zwischen verschiedenen Lebensstilen, politischen Parteien oder geschlechtlichen Zugehörigkeiten – ein Zustand, den Peter Gross in seiner soziologischen Zeitdiagnose *Die Multioptionengesellschaft* schon 1994 mustergültig auf den Begriff gebracht hat (vgl. Gross 1994). In gewisser Weise ist die von Gross diagnostizierte Multioptionengesellschaft, die den Individuen vielfältige Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten bietet, eine Zumutung,

denn es bedarf einer genuin modernen oder gar postmodernen Subjektkonstitution und damit sehr spezifischer Fähigkeiten, um diese Möglichkeiten auch realisieren zu können: allen voran das, was Wolfgang Klafki die „Selbstbestimmungsfähigkeit“ (Klafki 1985) des Menschen genannt hat, aber auch Aspekte wie Komplexitäts- und Unsicherheitstoleranz, Kreativität, Eigeninitiative sowie Formen intrinsischer Motivation, die auch unabhängig von extrinsischen Anreizen oder Zwängen vorhanden ist. Subjekte mit den beschriebenen Verhaltensmustern existieren nicht an sich, sie müssen vielmehr über bestimmte an die Anforderungen gesellschaftlicher Modernität angepasste Modi der Erziehung und Ausbildung in Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen, aber natürlich auch im Rahmen der familialen und lebensweltlichen Alltagserfahrungen, kurz: im Zuge ihrer Sozialisation erst herausgebildet, also gleichsam *multioptionstauglich* gemacht werden. Ein der modernen Multioptionsgesellschaft angepasstes Subjekt- und Kompetenzprofil ist daher nicht selbstverständlich, es ist das Produkt einer zeit- und kulturbedingten Sozialisation, über die die Zugewanderten zum großen Teil nicht verfügen, eben weil sie aufgrund globaler Ungleichzeitigkeitsverhältnisse gänzlich andere Sozialisationsprozesse durchlaufen haben.

Sichtbar wird dies insbesondere anhand der Erwartungen, die die Lernenden in Bezug auf einen ihrer Meinung nach „guten“ Unterricht formulieren. Denn statt offener Formen, in denen Kreativität, Eigeninitiative und Formen intrinsischer Motivation gefordert sind, wie z.B. bei Gruppenarbeiten, Spielen, freien Diskussionen, Exkursionen oder Projekten, die von den Teilnehmenden z.T. rigoros abgelehnt werden, wünschen sie sich geschlossene und rein reproduktive Formen, was sich in der Bitte äußert, das, was die Lehrerin vorspricht, im Chor nachsprechen zu dürfen. Es bedarf keiner weiteren Explikation, dass solche Vorstellungen Lichtjahre von einer zeitgemäßen Didaktik entfernt sind und in keiner Weise den Anforderungen einer modernen Multioptionsgesellschaft gerecht werden, in der sich nicht zuletzt durch den Großprozess der Digitalisierung herkömmliche soziale und berufliche Strukturen zunehmend auflösen und sich ganz neue Formen der Arbeit und des Zusammenlebens entwickeln. Die beschriebene Erwartungshaltung der Teilnehmenden kann indessen nicht verwundern, denn was diese fordern, entspricht in weiten Teilen den Bildungs- und Sozialisationserfahrungen, die sie in ihren Herkunftsländern gemacht haben. In Syrien etwa sind Familien ebenso wie die Schulen zumeist autoritär und patriarchal strukturiert, zudem spielt Zwang und Strafe in ihnen nach wie vor eine zentrale Rolle. Kristin Helberg, Journalistin und eine der besten deutschen Syrien-Kennerinnen, schreibt etwa über den Erziehungsstil in syrischen Familien und Schulen in ihrem 2016 erschienenen Buch *Verzerrte Sichtweisen – Syrer bei uns. Von Ängsten, Missverständnissen und einem veränderten Land*:

Die Älteren geben die Regeln vor, an die sich die Jüngeren zu halten haben. Kritisches Hinterfragen oder Widerworte sind unerwünscht und gelten als ungebührlich. Autoritär nennen wir diesen Erziehungs-

stil hierzulande, er gilt als veraltet, obwohl sich manche Deutsche vielleicht durchaus mehr Respekt und Folgsamkeit von der Jugend wünschen. (...) In einer streng autoritären Erziehung sind Kinder keine gleichwertigen Partner mit eigenem Willen und eigener Meinung, sondern in erster Linie Befehlsempfänger. Statt altersgemäß auf Augenhöhe zu kommunizieren und gemeinsame Regeln auszuhandeln, entscheiden die Eltern für ihre Kinder. ‚Tu, was ich Dir sage!‘ statt ‚mach, was Du für richtig hältst‘. Noch problematischer ist die Sanktionierung von Fehlverhalten. Wer nicht folgt, wird bestraft – auch körperlich. Das hieß bei uns früher Backpfeife, Kopfnuss oder eine Tracht Prügel und war ein selbstverständlicher, weil nach damaligem Verständnis notwendiger Teil der Erziehung. ‚Wer nicht hören will, muss fühlen‘, war ein beliebter Spruch unserer Großeltern. In Syrien gilt er bis heute. Ein Klaps auf die Finger oder auf den Po ist normal, ältere Kinder werden zum Teil mit Hilfsmitteln wie Gürteln geschlagen. In ländlichen Gebieten wenden auch Lehrer in der Schule bis heute Körperstrafen an, obwohl diese gesetzlich verboten sind – dann gibt es Stockschläge auf die Handflächen oder Ohrfeigen. (Helberg 2016, o.S.)

Es ist nachvollziehbar, dass Individuen, die auf eine Weise, wie sie hier beschrieben wird, sozialisiert worden sind, tendenziell verständnislos vor einer Didaktik stehen, die freie und offene Formen favorisiert und die Lernenden zum kritischen Hinterfragen und zum Formulieren eigener Standpunkte anzuregen versucht. Vor diesem Hintergrund scheint es nicht allzu weit hergeholt, wenn man aus Helbergs Ausführungen die Schlussfolgerung zieht, dass man es bei vielen Syrer\*innen mit tendenziell autoritären Charakteren im Sinne Adornos zu tun hat, die dadurch, dass sie von klein auf darauf orientiert worden sind, den familialen und staatlichen Autoritäten kritiklos zu gehorchen und klar zwischen ‚gut‘ und ‚böse‘, ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ zu unterscheiden, von aufklärerischen, diskursiven, reflexionsfördernden und pluralitätstoleranten Unterrichts- und Umgangsformen prinzipiell überfordert sind – und folglich einer modernen Multioptionsgesellschaft weitgehend hilflos bzw. ablehnend gegenüberstehen.<sup>76</sup> Der Psychologe und Islamismus-Forscher Ahmed Mansour, von dem bereits in einem der vorigen Kapitel die Rede war, hat in seinem Buch *Generation Allah* (2016) im Übrigen eine vergleichbare Diagnose für die schon länger in Deutschland lebenden Muslim\*innen der zweiten,

---

<sup>76</sup> Helberg vertritt in diesem Zusammenhang die Auffassung, dass nicht der Islam für die Integrationschwierigkeiten syrischer Geflüchteter verantwortlich ist, sondern eine repressive und partiell gewaltförmige Sozialisation, die in vielem an frühere Sozialisationsformen in westlichen Gesellschaften erinnert. Auch wenn sie damit sicherlich einen wichtigen Punkt trifft, es ist in vielen Fällen gerade der Islam oder eine bestimmte, weithin verbreitete Interpretation des Islam, die, wie Mansour in *Generation Allah* eindringlich zeigt, die beschriebenen repressiven Erziehungsmethoden gutheißt und religiös legitimiert. Sozialisation und Religion lassen sich in den meisten muslimischen Kulturen und Gesellschaften kaum voneinander separieren (vgl. Mansour 2016, 95ff.).

dritten und vierten Generation aufgestellt, aus der hervorgeht, dass diese zumindest im familiären Bereich auf eine ganz ähnliche Weise sozialisiert werden. Auch für heranwachsende deutsche Muslim\*innen gibt es die Pflicht zum Gehorsam gegenüber den patriarchalen Autoritäten in der Familie, existieren Formen der Angstpädagogik, Körperstrafen, Geschlechterungleichheit oder die Ablehnung von kritischem Denken und Hinterfragen. Mansour hat in seinem Buch einige plausible Vorschläge gemacht, wie dieses autoritäre Syndrom bei heranwachsenden deutschen Muslim\*innen möglicherweise aufzulösen wäre, die sich aufgrund der Vergleichbarkeit der Problemlagen auch auf die neu ankommenden Migrant\*innen aus dem Nahen und Mittleren Osten beziehen lassen. Betrachtet man diese Vorschläge, dann wird eines deutlich: Die Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches integrationsorientiertes Lernen ist die Vermittlung der Fähigkeit zu autonomem, kritischem Denken. Was also gerade auch im Orientierungskurs nottut, ist die Entwicklung einer fremd- bzw. zweitsprachenbezogenen Didaktik und Methodik der Reflexionsfähigkeit und des kritisch-analytischen Denkens, die dazu in der Lage ist, autoritäre Denk- und Verhaltensmuster sukzessive aufzulösen, indem sie Migrantinnen aus dem arabischen Raum ermutigt „sich in andere Situationen hinein[zu]versetzen, vermeintlich unverrückbare Tatsachen [zu] hinterfragen, [zu] begreifen, dass sich Blickwinkel ändern oder verschieben können, um kompetent darin zu werden, Fragen zu stellen und Fragen zuzulassen“ (Mansour 2016, 27).<sup>77</sup> Eine solche Didaktik, so viel lässt sich an dieser Stelle möglicherweise sagen, muss in jedem Falle interkulturell behutsam vorgehen und die migrantischen Lernenden dort abholen, wo sie stehen. Keinesfalls sollten freie und offene Unterrichtsformen abrupt und ohne didaktische Hinführungen und Erklärungen initiiert werden, denn bei einer solchen Vorgehensweise ist die Gefahr groß, dass nicht Lern-, sondern Abwehrprozesse hervorgerufen werden.

Eine defizitäre Konstruktion: *Die Abschlussprüfung „Leben in Deutschland“*

Meine nächste Frage führt von den didaktischen Herausforderungen, die mit der Erziehung zu kritischem Denken bei tendenziell autoritär strukturierten Individuen verbunden sind, zu den konkreten Lehrmaterialien, mit denen B. im Orientierungs-Unterricht arbeitet. Auf meine Frage diesbezüglich nennt sie die beiden Lehrwerke *Miteinander leben* von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg sowie *100 Stunden Deutschland*, die beide vom BaMF als kurstragende Lehrwerke speziell für den Orientierungskurs zugelassen. B. bewertet beide Lehrwerke sehr positiv, schränkt dann aber ein:

---

<sup>77</sup> Vgl. auch S. 260, wo Mansour in Bezug auf die künftigen Aufgaben der Schule in dieser Hinsicht programmatisch schreibt: „Der Unterricht in Politik, Ethik und Gesellschaftskunde umfasst das systematische Erlernen des Debattierens (nach britischem Modell). Kritik, Argumentieren und Gewichten befördern bei Lernenden die Fähigkeit zum autonomen Denken.“

B: Das ist allerdings wahnsinnig ausführlich, und das ist wieder dieses Grundproblem, das ist eben/ man kriegt den Stoff einfach in 100 Stunden nicht durch, so. Entweder man lässt dann etwas weg und macht dann die letzte Woche dann nur noch/ teilt den Teilnehmenden dann nur noch diese Fragekarten aus und lässt sie das wie bei der Führerscheinprüfung irgendwie mehr oder weniger auswendig lernen, weil das ist letztlich das, worauf es in der Prüfung ankommt, das wird abgefragt, so und genau. Aber es ist überhaupt nicht die Zeit, um irgendwie tiefer in das Thema einzusteigen und (.) deshalb ist selbst, was dieses Lehrwerk hier (.) anbietet, in dem Zeitraum einfach nicht zu schaffen, ja. (B, 366-373)

In ihrer Äußerung adressiert B. einen Problemgesichtspunkt, der in fast allen Interviews, die ich im Rahmen dieser Untersuchung geführt habe, zur Sprache kam: die inhaltliche Überfrachtung der Orientierungskurs-Lehrwerke und des Orientierungskurs-Curriculums, die dazu führt, dass die meisten Dozent\*innen irgendwann damit aufhören, ihren Unterricht entsprechend den didaktischen und methodischen Hinweisen des Orientierungskurs-Curriculums zu gestalten und zum bloßen Auswendiglernen von politisch-landeskundlichen Inhalten übergehen. Dies geschieht, indem man den Teilnehmer\*innen die „Fragekarten“ aus der Abschlussprüfung „Leben in Deutschland“ aushändigt und diese dann die richtigen Antworten „wie bei der Führerscheinprüfung“ lernen lässt. B. zufolge ist dies angesichts der Fülle des prüfungsrelevanten Stoffs der einzige Ausweg, die Lernenden adäquat auf die Prüfung vorzubereiten. Es liegt letztlich also an dieser Prüfung, dass es unmöglich ist, bestimmte inhaltliche Aspekte des Orientierungskurses, wenn die Zeit zu knapp ist oder die Behandlung dieser Aspekte nicht in das Konzept der Dozentin oder des Dozenten passen, einfach wegzulassen. Jeder einzelne inhaltliche Bereich muss durchgenommen werden: vom Aufbau der deutschen Kommunen über die Bundesversammlung bis hin zur Europäischen Integration – aber, so B., „das ist in dem Zeitraum nicht zu schaffen“, zumal wenn man tiefer in ein Thema einsteigen will.<sup>78</sup>

B.s Ausführungen veranlassen mich zu der Frage, ob es angesichts der von ihr geschilderten Schwierigkeiten sinnvoll sei, das Format der Abschlussprüfung zu verändern, insofern ein reiner Multiple-Choice-Test die im Orientierungskurs-Curriculum postulierten offenen und partizipativen didaktischen Formen konterkariere und letztlich nur über Formen des wörtlichen Reproduzierens zu bestehen sei, womit man eben jene aus ihren Herkunftsländern mitgebrachten traditionellen kritik- und reflexionsfeindlichen Lerngewohnheiten vieler Teilnehmenden, die es doch eigentlich aufzubrechen und umzugestalten gelte, paradoxerweise noch ver-

<sup>78</sup> Es ist in diesem Zusammenhang noch einmal zu betonen, dass das Interview mit B. nach der Aufstockung des Orientierungskurses auf 100 Stunden geführt wurde. B. vertritt mithin dezidiert die Auffassung, dass auch diese 100 Stunden zu wenig Zeit sind in Anbetracht der hohen Erwartungen, die an die integrative Kraft des Orientierungskurses geknüpft werden.



stärkt. Auch B. sieht diese Problematik, kommt in ihrer Antwort aber zunächst auf den Orientierungskurs selbst zurück. Für sie ist der Fall klar: Die Dauer und die Stundenzahl des Orientierungskurses sind nicht ausreichend:

B: Also a) bräuchte es mehr Zeit für den Kurs und, weil es/ (...) man kann sich jetzt aber nicht/ Ich weiß nicht, woher diese/ diese 100-Stunden-Regelung kommt. Das hat sicherlich (.)

I: Das waren nur 60 gewesen.

B: Waren am Anfang nur 60.

I: Und dann ist es nach den Silvesterereignissen 2015 auf 100 Stunden verlängert worden. (...) Nicht zuletzt durch diese Ereignisse hat man ja auch dem Orientierungskurs mehr Bedeutung verleihen wollen und hat in ihm ein wichtiges oder (.) ein noch wichtigeres Instrument der Integration sehen wollen. Ob er das ist, ist eine andere Frage.

B: Also (.) ich glaube, das könnte er sein (.) wenn man ihn soz/ wenn man ihn, wie gesagt, an andere/ andere Bildungsstandards anpasst. Also klar, wenn man die Fakten/ das schafft man (.) diese Fakten abfragen, das schaffen genug Leute auch vielleicht mit Glück dann, dass sie das Richtige ankreuzen (.). Aber das ist natürlich (.) in einer Woche nach dem/ der Prüfung vergessen und (.) so wie/ ich würde behaupten, so wie der Integrations- oder Orientierungskurs im Moment konzipiert ist (.) naja ich will nicht/ [lacht] [längere Pause]. Was hängen bleibt, ist so minimal, wäre meine Behauptung (.) dass man ihn entweder ganz (.) grundlegend reformiert, ausdehnt, mit praktischen Bezügen (.) versieht, mit (.) anderen Bildungsangeboten (.) die Gruppen anders aufteilt, nach sprachlichem Niveau und so weiter, also ich (.) also so wie er im Moment konzipiert ist, glaube ich, wäre auch gar keine andere Prüfung möglich, denn die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten geben das gar nicht her. Wenn jemand jetzt/ ich stelle mir vor, dass jemand das jetzt noch schriftlich selbst formulieren müsste [lacht], das wäre undenkbar.

[..]

Also unter den Rahmenbedingungen im Moment sehe ich kaum/ außer vielleicht eine mündliche Prüfung (...) das wäre sicherlich noch mal eine bessere (.) Möglichkeit. Wie ich vermute, scheitert das (.) an dem/ am Mangel an Lehrkräften [unverständlich] und die sowieso starke Konkurrenz zwischen dem/ (.) zwischen/ zwischen den Schulen, die ja auch (.) DaZ-Lehrkräfte brauchen (.) für die Willkommensklassen und so weiter und Deutsch als Zweitsprache-Unterrichtsangebote und (.) die (.) Träger von den Integrationskursen, und das kommt wieder zu einem neuen Aspekt, also der Ausbildung von und letztlich auch Vergütung (.) und Anstellungsperspektiven, Berufsperspektiven von DaF- und DaZ-Lehrern. (B, 385-408)

Wie in dieser Interview-Sequenz deutlich wird, ist sich B., die noch keine langjährige Erfahrung mit dem Orientierungskurs hat, sondern erst vor Kurzem mit dem Unterrichten dort begonnen hat, nicht darüber im Klaren, dass der Kurs bis ins Jahr 2016 hinein nur 60 Stunden dauerte und seine Aufstockung auf 100 Stunden nach den Silvesterereignissen von Köln nicht nur als eminente Aufwertung seiner Bedeutung, sondern auch als großzügige Erweiterung seiner zeitlichen Dauer betrachtet wurde. B. zufolge ist der Orientierungskurs auch in seiner erweiterten Form zeitlich immer noch zu knapp bemessen, zumal wenn man die avancierten didaktischen und methodischen Prinzipien: Teilnehmerorientierung, Handlungsorientierung, multiperspektivische Themenaufbereitung etc., die das Curriculum empfiehlt, auch tatsächlich im Unterricht umsetzen will. Eine solche Umsetzung benötigt gerade angesichts der beschriebenen sprachlichen Probleme der Teilnehmenden jedoch viel Zeit – Zeit, die trotz der Aufstockung des Kurses auf 100 Stunden nicht vorhanden ist. Der Kurs in seiner jetzigen Form lässt B. zufolge daher gar kein anderes Prüfungsformat als den Multiple-Choice-Test zu. Andere Formen der Prüfung, in denen eventuell auch (text-)produktive Fertigkeiten zum Tragen kämen, seien schlichtweg „undenkbar“; sie würden in den allermeisten Fällen an den defizitären „sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten“ der Teilnehmer\*innen scheitern. Eine mögliche Alternative zum gegenwärtig durchgeführten Multiple-Choice-Test sieht sie dennoch, nämlich eine mündliche Prüfung, deren Einführung sie jedoch nicht für realistisch hält, zum einen wegen des erhöhten zeitlichen Aufwands bei einer solchen Prüfung bei gleichzeitigem Lehrkräftemangel, zum anderen wegen der zusätzlichen Honorare, die in einem solchen Falle anfallen würden – und für die angesichts der engen Finanzbudgets der Trägerinstitutionen kein Geld vorhanden sei.

Aus B.s Ausführungen geht deutlich hervor, dass sie sowohl im Orientierungskurs als auch in der Abschlussprüfung „Leben in Deutschland“ außerordentlich defizitäre Konstruktionen sieht, die das, was sie leisten sollen, nämlich in maßgeblicher Weise zur Integration der an ihnen teilnehmenden Migrant\*innen in die bundesdeutsche Gesellschaft beizutragen, nicht oder nur in einem sehr geringen Maße zu leisten imstande sind. Für B. ist der Orientierungskurs in seiner jetzigen Form also keinesfalls jenes unverzichtbare Instrument sozialer und kultureller Integration, das er nach Maßgabe des BaMF und der bundesdeutschen Integrationspolitik eigentlich sein sollte. Allerdings, und dies fügt B. umgehend hinzu, könnte der Orientierungskurs ihrer Meinung nach durchaus ein solches Instrument sein, wenn man ihn und die Prüfung, auf die er hinführt, grundlegend umgestalten und reformieren würde, denn, so ließe sich B.s Urteil zusammenfassen: Die hinter dem Kurs stehende Idee, Zugewanderte mit dem politischen System, dem gesellschaftlichem Leben sowie Geschichte und Kultur der Bundesrepublik Deutschland vertraut zu machen, ist in jedem Falle anerkennenswert; die Realisierung dieser Idee indessen bleibt weit hinter den Zielsetzungen, die mit ihr verbunden werden, zurück. Hierfür sorgen nicht nur ein zu großer Zeitdruck, der Mangel an alltags- und lebenspraktischen Bezügen sowie die sprachliche Heterogenität der

Orientierungs-Klassen, sondern auch der grundlegende Widerspruch zwischen den fortschrittlichen didaktischen Prinzipien und den gleichermaßen fortschrittlichen Lernzielbestimmungen, wie sie im Orientierungskurs-Curriculum formuliert werden, und den ernüchternden Realitäten von Frontalunterricht und Auswendiglernen angesichts inhaltlicher Überfrachtung und einem fragwürdigen Testformat, das Aspekte wie Diskurs-, Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit gänzlich unberücksichtigt lässt. Gerade in dem intellektuell sehr reduzierten Multiple-Choice-Format der Abschlussprüfung sieht B. ein Problem, denn diese lasse sich zwar über eine Art bulimisches Lernen sowie mit „Glück“, das man zufällig „das Richtige ankreuzt“, bestehen. Von den solchermaßen in rein funktionaler Absicht gelernten Fakten, bleibe aber so gut wie nichts hängen; „nach einer Woche“, so B., sei „alles wieder vergessen“. Auch wenn es für die Richtigkeit von B.s Behauptung keinerlei empirische Belege gibt – eine entsprechende Studie zu dieser Problematik liegt bislang noch nicht vor –, die Nachhaltigkeit der erworbenen Inhalte scheint mir in der Tat einer der kritischsten Punkte des Konstrukts Orientierungskurs zu sein.

Der „Schlüssel“ zur Integration: *Kulturmittler\*innen, Sozialarbeiter\*innen, Vaterersatz – Die Rolle der Lehrperson – Die Ausbildungsfrage*

Mit ihren Äußerungen zur Orientierungskurs-Prüfung hat B. meine folgende Frage nach den Lerneffekten, die sie bei den Teilnehmer\*innen der Kurse feststellt, im Grunde schon beantwortet. Ich entschieße mich die Frage trotzdem zu stellen, und in der Tat: B. führt über das zuvor Gesagte hinaus noch einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt an, der so explizit in den bisherigen Interviews noch nicht zur Sprache gebracht worden ist, nämlich die eminente Bedeutung der Lehrperson für die Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses:

B: Naja, ich glaube, also wie überall ist natürlich auch/auch hier so die Lehrpersönlichkeit (.) superwichtig (.) Wie auch immer, da gibt es jetzt ja auch keine Norm. Aber, so wie wir früher gelernt haben, uns an bestimmte Lehrerinnen und Lehrer erinnern. Ich glaube, dass diese Vorbildfunktion nicht zu unterschätzen ist, also dass man (..) also (...) die/die/ die Teilnehmenden in den Kursen, für die sind die (.) Lehrkräfte in den Kursen häufig (.) ja, also wirklich zum Teil der einzige/ (...) die einzige Brücke zu/ zur deutschen Gesellschaft. Also jedenfalls die Teilnehmer, die bei mir waren, lebten zu 90% in diesen sogenannten Containern oder Betriebsunterkünften, waren da in ihrer Community unterwegs, haben in ihren/ (.) am Nachmittag in ihrer Freizeit überhaupt keine Berührungspunkte gehabt zu irgendwelchen (...) Einheimischen, also und (.) da ist natürlich die/ die Rolle der Lehrkräfte ganz (.) wichtig, also fast schon über/ (..) einschüchternd relevant so, was auch wieder natürlich für eine (.) besonders gute Ausbildung/ (..) also wie wichtig das ist und wen man da hinstellt, so (.) Dann gibt es viel

Projektion, aber also, ich glaube, das ist auch so ein bisschen der Schlüssel (.). Es muss einfach/ muss gut ausgebildete und reflektierte Leute geben, die sich da hinstellen, und es ist auch häufig so eine Zwitterrolle, sprich zwischen Sprachvermittlerin und fast auch so etwas wie Sozialarbeit, die man dort leistet. Und (..) ja das ist/ da kommen auch viele Geflüchtete, deren ganze Familien gestorben sind. Also, man hat fast so etwas wie so/ so eine Mutterrolle für einige, also es war auch so eine Bedürftigkeit spürbar und so eine Anlehnung (.), so. Also, es ist viel Beziehungsarbeit. (B, 427-444)

B. zufolge ist die Lehrperson für den Orientierungskurs also von überragender Bedeutung, was vor allem damit zu tun hat, dass sie für die Teilnehmer\*innen häufig „die einzige Brücke zur deutschen Gesellschaft“ darstellt und somit Wissensvermittlerin, soziale Bezugsperson, Therapeutin und nationale Repräsentantin zugleich ist. Dies gilt insbesondere für Geflüchtete, die zu 90% in „Containern oder Betriebsunterkünften“ leben und dort, außer zu ehrenamtlichen Helfer\*innen sowie zu Amtspersonen, keinerlei Kontakt zu Deutschen haben. B. verweist, um ihre Einschätzung zu untermauern, in diesem Zusammenhang auch auf die wichtige Rolle, die Schullehrer\*innen als Vorbilder für Heranwachsende gewinnen können. Dieser Vergleich ist insofern nicht ganz stimmig, als in den Orientierungskursen nicht nur Personen in ihrer adoleszenzbedingten formativen Phase, sondern auch und gerade Erwachsene mit weit ausgereifteren Identitätsprofilen teilnehmen. Eine gewisse Berechtigung erhält der Vergleich aber durch die Tatsache, dass viele erwachsene Teilnehmer\*innen durch ihre spezifische Lebenssituation als Geflüchtete und Neuankömmlinge in einem völlig fremden Land in ihren gewohnten Denk-, Deutungs-, Wertungs- und Handlungsmustern und damit auch in ihrer an sich gefestigten Identität erschüttert sind. Geflüchtete befinden sich demzufolge selbst bis zu einem gewissen Grad wieder in einer formativen Phase, weshalb sie nach Personen, vielleicht sogar nach Vorbildern suchen, die ihnen in der neuen Umgebung Orientierung, Halt und Hilfestellung bieten können, wobei die Lehrpersonen im Integrations- oder Orientierungskurs aus den genannten Gründen hierfür prädestiniert sind. B. spricht in diesem Zusammenhang von einer „Zwitterrolle“ der Lehrkräfte in den Orientierungskursen zwischen Sprach- und Kulturvermittlung, sozialer und psychologischer Arbeit. Was letzteren Tätigkeitsbereich betrifft, so sind, wie B. formuliert, gerade bei Geflüchteten, die Eltern, Geschwister oder andere Familienangehörige im Krieg oder auf der Flucht verloren haben, häufig „Projektionen im Spiel“, d.h. Orientierungskurs-Lehrkräfte werden mitunter als Vater- oder Mutterersatz betrachtet und mit entsprechenden Erwartungshaltungen der Teilnehmenden konfrontiert. Nicht nur im Hinblick auf solche Geflüchteten diagnostiziert sie eine eminente „Bedürftigkeit“, eine Sehnsucht nach „Anlehnung“ und mütterlicher oder väterlicher Zuwendung, deren Er-

füllung sie sich in Ermangelung anderer Autoritäten bzw. anderer Vater- oder Mutterfiguren von den Lehrkräften im Orientierungskurs erhoffen.<sup>79</sup>

Wenn die Lehrperson nun aber, wie B. angesichts der beschriebenen Erfahrungen behauptet, „einschüchternd relevant“ ist, ja den „Schlüssel“ zu einer produktiven und integrationsfördernden politisch-kulturellen Vermittlungspraxis im Orientierungskurs darstellt, dann wirft dies die Frage auf, ob die Ausbildung der künftigen Orientierungskurs-Lehrkräfte diese tatsächlich in ausreichendem Maße auf ihre schwierige Aufgabe zwischen Sprach-, Politik- und Kulturvermittlung sowie sozialer und psychologischer Arbeit vorbereitet. Ich habe diese Frage bereits an anderer Stelle verneint (vgl. Fornoff 2016b, 61) und sehe keinen Grund, diese Einschätzung zu revidieren, denn es gibt bis heute keinen spezifischen, auf die Arbeit im Orientierungskurs vorbereitenden Ausbildungsweg. Nach den Regularien des BaMF genügt hierfür ein DaF-/DaZ-Studium, das zwar auf die auch im Orientierungskurs notwendige Sprachvermittlung vorbereitet, in dem die politikwissenschaftlichen und z.T. auch die kulturwissenschaftlichen Gesichtspunkte des Orientierungskurses jedoch unbeachtet bleiben. In vielen Fällen unterrichten in den Orientierungskursen jedoch auch Quereinsteiger, die kein DaF-/DaZ-Studium, sondern ein anderes geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium absolviert und in Integrationskursen oder andernorts bereits Erfahrungen im Sprachunterricht gesammelt haben. Vielleicht haben sie zudem an einer ein- oder zweitägigen Weiterbildungsmaßnahme für den Unterricht im Orientierungskurs teilgenommen, die von einzelnen Kursträgern, vor allem von den Volkshochschulen angeboten werden. Ohne Zweifel sind viele Orientierungskurs-Lehrkräfte qualifiziert, kompetent und engagiert – nicht zuletzt meine Interviews haben dies bestätigt; unabhängig davon jedoch erscheint es in hohem Maße problematisch, dass für eine Lehrtätigkeit, von der die erfolgreiche Integration von Zugewanderten in hohem Maße abhängt und für die zudem ein sehr umfassendes Kompetenzprofil erforderlich ist, keine gründliche Ausbildung existiert und mithin dem Dilettantismus Tür und Tor geöffnet ist. Zu erklären ist dies wohl vor allem aus zwei Gründen: zum einen aus der Plötzlichkeit, mit der die Relevanz des Orientierungskurses als Integrationsinstrument nach der Flüchtlingswelle 2015 sichtbar geworden ist und die die Verantwortlichen so vermutlich nicht gesehen hatten. Zum anderen aus einer noch immer virulenten Unterschätzung des Integrationsproblems bei den politisch Verantwortlichen, die sich sowohl in den immer noch unzureichenden Sprach- und Kulturvermittlungsangeboten für Migrant\*innen ausdrückt als auch in den prekären Beschäftigungsverhältnissen, der trotz Aufstockung des

---

<sup>79</sup> Man kann in der Suche nach orientierenden Autoritäten sowohl eine Folge der häufig autoritär strukturierten Persönlichkeit vieler Geflüchteter sehen, als auch eine nachvollziehbare Reaktion auf ihre Überforderung in der neuen Umwelt, in der sie sich zurechtfinden müssen. Verstärkt wird diese von B. als Sehnsucht und Anlehnungsbedürfnis beschriebene Suche durch den, verglichen mit ihren Herkunftsländern, völlig anderen Sozialcharakter der Bundesrepublik, wie er sich z.B. in jenen multioptiongesellschaftlichen Herausforderungen zeigt, die Peter Gross in seiner bereits erwähnten soziologischen Studie aus dem Jahr 1994 beschrieben hat.

Stundensatzes noch immer unzureichenden Bezahlung sowie in der geringen Wertschätzung von Integrations- und Orientierungskurs-Lehrkräften. Auf mittlere Sicht ist daher entweder eine stärkere Berücksichtigung politikdidaktischer, kulturwissenschaftlicher und sozialpädagogischer Aspekte in den DaF- und DaZ-Studiengängen oder eine stärkere Ausdifferenzierung dieser Studiengänge einerseits entlang sprach- und andererseits entlang politik- und kulturbezogener Koordinaten notwendig, wenn man die Lehre im Orientierungskurs effizienter und professioneller gestalten will. In die Curricula der Studiengänge zu integrieren wären daher neben dem obligatorischen Bereich von Sprachlehr- und Sprachlernforschung auch Lehrveranstaltungen zum politischen System Deutschlands, zu deutscher Geschichte und Erinnerung, zu integrationspolitischen Fragestellungen, zu den ökonomischen oder psychosozialen Implikationen von Migration und Globalisierung, zu Theorien und Methoden sozialer Arbeit, aber auch – im Sinne einer Selbstreflexion der Lehrenden – zur Machtkritik Foucaults oder auch zu Aspekten postkolonialer Theoriebildung (vgl. ebd.).

*Lernprozesse: Romantisierungen und Desillusionierungen – Der Eigensinn der Geflüchteten*

Es folgt die vorletzte Frage nach den Lernprozessen, die B. im Rahmen ihrer Arbeit als Orientierungskurs-Lehrerin durchlaufen hat. B.s Antwort ist überraschend und unterscheidet sich deutlich von der Antwort M.s, denn während diese von ihren massiven Selbstzweifeln in der Begegnung mit vermeintlich zufriedenen und mit sich selbst identischen muslimischen Hausfrauen spricht, werden B.s Worte u.a. von einem Gefühl der Verärgerung über das, was sie in den Orientierungskursen erlebt hat, bestimmt:

B: Also ich/ es war/ war sehr interessant. Also ich/ (.) klar kam auch mit gewissen Klischees irgendwie in den Kurs. Also zum einen war das schon auch (.) eine Herausforderung an meine eigene (..) Toleranz und/ (.) und/ (.) also einfach so mit Leuten mit so extrem unterschiedlichen Haltungen, die auch (.) ja nicht romantisiert werden können. Da sind auch Leute zum Teil, die sind auch dreist (.) die sind/ kamen mit Erwartungen, die wurden auch frech, die haben/ die/ mich kritisiert für bestimmte Sachen, die haben versucht so, mich da aus/. Also es gab schon Situationen, wo (.) einfach (.) man merkte, das sind/ (...) ja, wie soll ich sagen, klar das sind jetzt nicht nur irgendwie Opfer so, die (.) man mit viel (.) Zuwendung und positiver Haltung so, die/ die dann alle offen sind für das, was man ihnen anbietet, so (.) Also, es ist so/ (.) klar, es sind Menschen, die Dinge erlebt haben (.) so und (.) die man/ die zum Teil einfach auch (.) Haltungen vertreten, die/ die man oder ich in dem Fall (.) schwer akzeptieren kann, so (.) Und (..) das ist natürlich auch immer ein Lernprozess. (B, 449-460)

Hinsichtlich ihrer Lernprozesse berichtet B., dass sie anfänglich „auch mit gewissen Klischees irgendwie in den Kurs“ gekommen ist. Was an dieser Äußerung auffällt, ist, dass in ihr implizit die Aussage enthalten ist, dass nicht nur sie, sondern auch andere Lehrpersonen ihre Unterrichtstätigkeit im Orientierungskurs mit Klischeevorstellungen über Geflüchtete aufgenommen haben. Es ist nicht ganz eindeutig, welche Klischees gemeint sind, aber wenn man sich vor Augen führt, dass B. sich aus einem gewissen Idealismus heraus entschieden hat, in Integrations- und Orientierungskursen zu unterrichten, dann lässt sich erahnen, dass sie hier eher von positiven Klischees und Stereotypen spricht. Einen Hinweis gibt auch die freilich in einem anderen Sinnzusammenhang von ihr verwendete Vokabel „romantisieren“, die darauf hindeutet, dass sie zu Beginn ihrer Tätigkeit tendenziell ein romantisches, positiv verklärtes Bild von Geflüchteten hatte, das jedoch mit der Realität, wie sie sie dann in den Kursen erlebt, nur wenig zu tun hat. Dass es sich bei dieser Widerlegung ihrer ‚romantisierenden Klischees‘ durch die Wirklichkeit des Orientierungskurses also um eine Art Ernüchterung gehandelt hat, dies wird vor allem dadurch deutlich, dass sie erneut darauf hinweist, wie sehr die Einstellungen mancher Teilnehmender ihre Toleranzfähigkeit auf die Probe gestellt haben. Anzumerken ist dabei, dass B. explizit von der Unterschiedlichkeit der Einstellungen spricht, mit denen sie im Orientierungskurs konfrontiert wird; sie trifft also nicht auf einen homogenen Block, sondern im Gegenteil auf eine Vielzahl divergenter Personen und Meinungen, wobei es unter letzteren auch solche gab, die gemessen an den das Grundgesetz tragenden demokratischen Prinzipien extrem und problematisch waren.

B.s Ernüchterung ist dann aber noch tiefgreifender: Sie berichtet nicht nur von fragwürdigen Haltungen und Einstellungen mancher Teilnehmer\*innen, die sie nur „schwer akzeptieren“ könne, sondern auch davon, dass diese ihr teilweise „dreist“, ja „frech“ begegnet seien und – dies legen ihre Formulierungen nahe – sie vielfach, aber oft auch unberechtigterweise kritisiert hätten. Es sind solche Erlebnisse, durch die sich ihre ursprünglichen ‚romantischen‘ Vorstellungen auflösen, wonach die nach Deutschland Geflüchteten durchgängig „Opfer“ seien, die prinzipiell „offen“ für die Angebote sind, die man ihnen macht, und denen man nur mit „viel Zuwendung und positiver Haltung“ begegnen müsse, um sie aus ihrer marginalisierten sozialen Situation herauszuholen und sie in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Die Realität stellt sich komplexer dar: Flüchtlinge lassen sich keineswegs nur auf ihren Opferstatus reduzieren; sie formulieren Ansprüche, haben ihre Interessen im Blick und sind eben keine bloße Verfügungsmasse für die deutsche Integrationspolitik mit ihren spezifischen, nicht zuletzt ökonomisch orientierten Interessen. Ohne Zweifel sind viele Geflüchtete traumatisiert und Opfer von Krieg und Vertreibung, von materiellem Elend, von Hunger oder Umweltzerstörung, für die in vielen Fällen gerade der Westen mitverantwortlich ist. Jedoch gehen sie in dieser Charakterisierung nicht auf, sie bleiben eigensinnige und widerständige Individuen, die sich gegen eine umstandslose administrative, ökonomische und soziale „Disponierung“ wehren und ihrer Reduktion auf den

Status eines Objekts gouvernementaler Betreuung Widerstand entgegensetzen. Eine Flüchtlings- und Integrationspolitik, die auf der Höhe der Zeit ist, muss diesen Subjektstatus der von ihr betreuten und verwalteten Individuen immer mitbedenken, will sie nicht von völlig falschen Voraussetzungen ausgehen und einer von vornherein zum Scheitern verurteilten Utopie der totalen Administrierbarkeit und Verwertbarkeit geflüchteter Individuen aufsitzen. Vor diesem Hintergrund lässt sich B.s Ernüchterung auch als „Lernprozess“ begreifen, in dessen Rahmen ein illusionäres, romantisch verkürztes Bild von geflüchteten Menschen, wie es ja im Jahr 2015 zu weiten Teilen die sogenannte ‚Willkommenskultur‘ bestimmte, von einem realistischeren Bild abgelöst wird. Flüchtlinge sind eben nicht jene ‚edlen Wilden‘ Jean-Jacques Rousseaus, als die sie eine von ihrem Verantwortungsgefühl, aber auch von ihrem schlechten Gewissen und ihrem zivilisatorischen Überdruß geleitete bundesdeutsche Gesellschaft gerne gesehen hätte<sup>80</sup>. Es handelt sich bei ihnen vielmehr um moderne, technisierte und hochmobile Subjekte (wovon nicht nur das ubiquitäre Smartphone Rechenschaft ablegt), die nicht anders als autochthone Subjekte ein manifestes Eigeninteresse auszeichnet.

*Abschluss: Resümee zur bundesdeutschen Flüchtlingspolitik – Erfolgsaussichten der Flüchtlingsintegration – Reform des institutionellen Integrationsdispositivs*

Im Grunde ist das Interview an diesem Punkt zu Ende, meine Fragen sind gestellt und von B. beantwortet. Bevor ich das Gespräch jedoch abschließe stelle ich grundsätzlich die Frage, ob meine Gesprächspartnerin oder mein Gesprächspartner noch etwas vergessen hat oder noch etwas hinzufügen möchte, das ihm vielleicht auf den Nägeln brennt und das er im bisherigen Gesprächsverlauf noch nicht unterbringen konnte. Es war eher selten, dass diese Frage noch einen genuin neuen oder bislang noch nicht angesprochenen besonders kontroversen Aspekt zu Tage gefördert hat, meist wurde eine bereits getätigte Aussage nochmals akzentuiert, ergänzt oder einfach wiederholt. B. reagiert jedoch anders: Sie nimmt die letzte Frage zum Anlass, noch einmal in einer ganz grundsätzlichen Weise zur Flüchtlingssituation in Deutschland und zur deutschen Flüchtlingspolitik Stellung zu nehmen, wobei ihre Positionierung überraschend kritisch ausfällt. Überraschend erscheint mir ihre Kritik, weil im Milieu von DaF- und DaZ-Lehrer\*innen aus eh-

<sup>80</sup> Vgl. zur Figur des ‚edlen Wilden‘ u.a. Bitterli 1976, 373ff.; Kohl 1983, 19ff.; Fiedler 2005, 60ff. oder Hall 2008, 46ff. Zur Verbindung der Figur des ‚edlen Wilden‘ mit der aktuellen Flüchtlingsdebatte vgl. Fleischhauer 2015, der über die „Idealisierung des Fremden“ im Rahmen der Migrationskrise des Jahres 2015 schreibt: „Der Publizist Frank A. Meyer hat mir vergangene Woche eine interessante Erklärung gegeben, warum so viele Leute links der Mitte dazu neigen, in jedem Asylbewerber gleich einen Neubürger zu sehen. Für die einen sei der Flüchtling der ‚edle Wilde‘, wie schon Rousseau ihn erträumte, ein Geschöpf, das von der Moderne noch nicht verdorben sei. Die anderen imaginieren in ihm die ‚Auferstehung des Proletariats‘, der ihnen in den Kulturkämpfen der Vergangenheit abhandengekommen sei, und auf dem nun die Hoffnung ruht, dass er den Kampf gegen den *Kapitalismus* wieder aufnimmt. Dazu muss man wissen, dass Meyer politisch eher den Sozialdemokraten nahesteht.“



renwerten politischen und humanitären Erwägungen heraus, aber auch weil dieses Milieu von den Flucht- und Migrationsbewegungen nach Deutschland und der damit verbundenen Notwendigkeit eines weiteren Ausbaus des DaF- und DaZ-Sektors profitiert, eine liberale Flüchtlingspolitik auf breiter Front befürwortet wird. Hinzu kommt, dass B. für die Stiftung einer Partei arbeitet, die die Flüchtlingspolitik des Jahres 2015, wie sie von der Großen Koalition unter der Führung von Angela Merkel betrieben wurde, unterstützt, ja diese mit ihren migrations- und integrationspolitischen Forderungen sogar noch regelmäßig überboten hat. Nichtsdestoweniger jedoch äußert B. eine prinzipielle Skepsis in Bezug auf diese Politik:

B: Also ich/ also was (..) mir auch so hängengeblieben ist am Ende von dieser Unterrichtstätigkeit, ist, dass ich dachte, wie soll/ oder anders, das ist eine echt große Herausforderung, diese Menge an Menschen, die hier ins Land kamen mit zum Teil (.) auch kaum nennenswertem (.) Bildungshintergrund (.). Da saß eben der (.) Melonenbauer, der vier Jahre zur Grundschule gegangen ist, neben dem Akademiker auch, aber es waren eben Leute mit zum Teil kaum Schulbildung (.) viele eben auch ohne (.) die Fähigkeit, schreiben und lesen zu können und so weiter. Und ich hab dann auch noch mal/ naja klar, da kommt dann natürlich unweigerlich die Frage, ist/ ist sozusagen unsere Flüchtlingspolitik (...) so richtig das in dem Moment vielleicht auch gewesen sein mag, 2015 und so weiter (.) ist/ also Fakt ist, glaube ich, dass unsere Gesellschaft sich damit eine große, große Aufgabe jetzt gestellt hat und (.) dass/ (.) dass Integration ganz viel/ also letztlich, glaube ich, funktioniert über auch so Tandembeziehungen oder Patenschaften oder einfach (..) dass man die Leute anders/ den Leuten anders begegnen muss, dass es mit solchen Kursen nicht getan ist, weil das (.) wird zu einer Menge (.) an Menschen führen, die zwar diese Kurse absolviert haben, die Prüfung bestanden haben, aber (.) überhaupt trotzdem gar nicht (.) in Deutschland oder auch in den Arbeitsmarkt integriert werden können, und da sehe ich auch ein Riesenfrustrationspotential (.) Gefahr der Radikalisierung aufgrund dieser Frustration und so weiter. Also (.) ich glaube, dass das wichtig ist, weil es irgendwie einfach eine Anlaufstelle ist (.) für die Menschen (.) und das ist auch eine große, große Chance, diese Integrations- und Sprachkurse (.) und dass man sie aber (.) ja so modifizieren muss, dass sie auch wirklich ein/ ein Gewinn sind und Integration ermöglichen können. (B, 467-486)

Man sieht: B. lehnt die Flüchtlingspolitik der Ära Merkel keinesfalls grundsätzlich ab; ihre Arbeit im Orientierungskurs verändert aber ihre ursprünglich sehr affirmative Einstellung zu dieser Politik insofern, als sie nunmehr viel deutlicher als zuvor „die echt große Herausforderung“ zu erkennen glaubt, die „diese Menge an Menschen, die hier ins Land kamen“, für die deutsche Gesellschaft bedeutet. B.

zufolge ist diese Herausforderung umso größer, als sehr viele dieser „Menschen“ einen „kaum nennenswerten (.) Bildungshintergrund“ haben und weder lesen noch schreiben können, wie etwa der von ihr stellvertretend angeführte „Melonenbauer“, der, wie sie anmerkt, nur vier Jahre in eine Grundschule gegangen ist. Solche Erfahrungen führen B. schließlich zu einer skeptischen Einschätzung der deutschen Flüchtlingspolitik speziell der Jahre 2015 und 2016, die sie jedoch nicht ausformuliert. Sie bricht vielmehr den Satz, der ihre skeptische Einstellung eigentlich erläutern sollte – „da kommt dann natürlich unweigerlich die Frage, ist/ ist sozusagen unsere Flüchtlingspolitik“ –, ab und wechselt die Thematik, indem sie auf die Massenaufnahme von Geflüchteten im September 2015 und in den darauffolgenden Monaten rekurriert. Diese verteidigt B. zwar – „so richtig das in dem Moment vielleicht gewesen sein mag“ –, andererseits betont sie aber noch im gleichen Satz die Größe der Aufgabe, die Deutschland mit der Aufnahme von knapp einer Million Flüchtlingen übernommen habe<sup>81</sup>. Sichtbar wird in diesem Zusammenhang die ganze Ambivalenz, die B.s Positionierung zur Flüchtlingssituation in der Bundesrepublik kennzeichnet: Ihre Zweifel an der deutschen Flüchtlingspolitik, die sie – und auch das mag symptomatisch sein – jedoch nicht ausbuchstabiert, die prinzipielle Befürwortung der Massenaufnahme von Geflüchteten im Jahr 2015 mangels humanitärer Alternativen sowie die Betonung der Schwierigkeiten, die die beabsichtigte Integration der Asylsuchenden in die deutsche Gesellschaft und den deutschen Arbeitsmarkt mit sich bringen. Verstärkt werden B.s Zweifel, was die Erfolgsaussichten der Flüchtlingsintegration in der Bundesrepublik betrifft, dadurch, dass ihrer Meinung nach der Integrations- bzw. Orientierungskurs in seiner jetzigen Form seinen Zweck nur bedingt erfüllt und damit zusammenhängend, dass viele Geflüchtete „zwar diese Kurse absolviert haben, die Prüfung bestanden haben, aber (.) überhaupt trotzdem gar nicht (.) in Deutschland oder auch in den Arbeitsmarkt integriert werden können“. B. spricht damit einen Sachverhalt an, der im Grunde selbstverständlich ist, von meinen anderen Gesprächspartner\*innen jedoch nie so klar formuliert wurde, nämlich dass die erfolgreiche Absolvierung von Integrationskursen keine Gewähr für eine ebenso erfolgreiche gesellschaftliche Integration der Teilnehmenden ist. Wer dies annimmt – und die z.T. übertriebenen Hoffnungen, die von politischer Seite gerade mit den Orientierungskursen verbunden werden, deuten darauf hin, dass das viele tun<sup>82</sup> –,

---

<sup>81</sup> Laut einer Pressemitteilung des Bundesinnenministeriums vom 30.9.2016 sind im Jahr 2015 890.000 Asylsuchende nach Deutschland gekommen.

<sup>82</sup> Man kann die Aufstockung des Orientierungskurses von 60 auf 100 Stunden nach den Silvester-Ereignissen von Köln auch in diesem Sinne verstehen, nämlich als Ausdruck der naiven oder fahrlässigen Ansicht, dass sich über eine größere Anzahl von Unterrichtsstunden im Orientierungskurs die offensichtlich gewordenen Integrationsprobleme einiger Zuwanderergruppen lösen lassen würden. Dass dies, auch wenn die Aufstockung des Orientierungskurses grundsätzlich positiv gewertet werden muss, nicht der Fall ist, weil viele Probleme, die mit der Zuwanderung verbunden sind, wesentlich tieferliegende Ursachen haben (und zwar auf Seiten der Aufnahmegesellschaft ebenso wie auch auf Seiten mancher Zuwanderergruppen), davor sollte man nicht die Augen verschließen.

der erliegt einer Selbsttäuschung. Mitnichten garantiert der verlängerte Besuch des Orientierungskurses die Übernahme bestimmter normativer Orientierungen, die Akzeptanz des deutschen politischen Systems oder die persönliche, soziale, ökonomische oder kulturelle Verankerung der einzelnen Migrantin bzw. des einzelnen Migranten in der bundesdeutschen Gesellschaft. Eine solche Verankerung indes müsse, zumindest dann, wenn Neu-Zugewanderte dauerhaft in Deutschland bleiben, gelingen, andernfalls, so B., drohe „ein Riesenfrustrationspotential“ und damit die „Gefahr der Radikalisierung aufgrund dieser Frustration“. Verhindert werden könne eine solche Entwicklung nur dann, wenn zwei Aspekte Berücksichtigung finden: Zum einen müsse man sich darüber klarwerden, dass Sprach- und Orientierungskurse allein nicht ausreichen, um die beabsichtigte Integration der Teilnehmenden in die bundesdeutsche Gesellschaft herbeizuführen. Hierzu bedarf es B. zufolge noch anderer Instrumente, nämlich dezidiert zivilgesellschaftlicher Initiativen wie „Tandembeziehungen“ oder „Patenschaften“, die auf einer zwischenmenschlichen Ebene angesiedelt sind und folglich die Anbahnung persönlicher Kontakte zwischen Einheimischen und Zugewanderten beinhalten. Mit anderen Worten: Integration ist weder eine rein institutionelle Aufgabe, noch können sie die Zugewanderten allein bewerkstelligen; auch die Aufnahmegesellschaft, so B. weiter, muss ihren Beitrag zur Integration leisten, indem sie diese nicht allein an staatliche Stellen delegiert, sondern sie als ihre eigene Angelegenheit betrachtet. Zum anderen, so B., müssen die Orientierungskurse selbst, die als „Anlaufstellen“ für die Zugewanderten eine wichtige Bedeutung besitzen, eine grundlegende Revision erfahren. Wie diese Revision allerdings genau aussehen soll, darüber gibt B. in ihrem Statement keine Auskunft, weshalb ich an dieser Stelle noch einmal nachfrage, wie genau die Orientierungskurse zu modifizieren wären. B. antwortet folgendermaßen:

B: Ja (.) ich glaube auch, dass es da umso interdisziplinäre Ansätze gehen muss, dass es da irgendwie Berufs/ also dass da viele Akteure (..) sich vernetzen müssten anders. Im Moment ist es/ haben wir ja eine Situation, in der einfach wahnsinnig viele (...) Akteure da so nebeneinander her arbeiten, viele Anbieter (.) ohne wirklich (.) da (.) dass da eine Vernetzung stattfindet. Also, ich glaube schon, dass das politisch sinnvoll wäre, da mehr Verantwortung auf die Länder und Kommunen zu übertragen (.) und dass (.) das/ (.) das es (.) hier ähnlich wie so an den Berufsschulen oder so, also [unverständlich] wir haben diese Berufsschul- und Arbeitsmarktorientierung (.) spielt eine Rolle, dieser ganze Bereich der (.) Sozialarbeit auch und der Anlaufstellen für Wohnungen, Kitas und so weiter. Es müsste/ ein wichtiger Aspekt (.) wäre überhaupt, habe ich jetzt ganz vergessen, Kinderbetreuung. Viele Frauen kommen nach einiger Zeit nicht mehr in die Kurse, weil sie keine Kinderbetreuung finden, und ich sage hier bewusst Frauen, weil die Männer betraf das in meinem Kurs nicht, die sind nicht zuhause

geblieben, um die Kinder zu betreuen (.). Ja, dass da einfach (..) das strukturell anders aufgestellt werden müsste, glaube ich, anstatt das den Sprachschulen und Sprachanbietern zu überlassen, dazu ist das Thema zu weit und betrifft zu viele/ hat zu viele (.) andere Berührungspunkte. (B, 491-505)

B.s Überlegungen zur Modifikation der Orientierungskurse und ihrer institutionellen Kontexte sind, ebenso wie ihre vorherigen Anmerkungen zur Flüchtlingspolitik des Jahres 2015, grundsätzlicher Natur. Zwar erwähnt sie auch eine Reihe von Einzelaspekten, die ihrer Meinung nach optimierungsbedürftig sind, etwa die Kooperation der Kursträger mit den Berufsschulen, die Orientierung der Kurse auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes, der „ganze Bereich der Sozialarbeit“ oder – und dies ist ein Gesichtspunkt, den sie bislang noch nicht angesprochen hatte – die Situation der Kinderbetreuung. Letztere ist insofern von großer Bedeutung, als das Fehlen von Betreuungsangeboten zugewanderte Mütter davon abhält, die Orientierungskurse zu besuchen. Die meisten Väter sehen sich laut B. für die Kindererziehung nicht oder weit weniger verantwortlich als die Mütter, was vermutlich an den patriarchal geprägten Denk- und Verhaltensstrukturen liegt, in denen viele dieser Väter sozialisiert sind. Die Absenzen der Mütter jedoch sind im Hinblick auf die beabsichtigten Integrationsprozesse insofern besonders nachteilig, als Mütter eine herausgehobene und vermutlich weit wichtigere Rolle als Väter bei der Erziehung und sprachlichen Sozialisation der Kinder spielen<sup>83</sup>. Dass es in Deutschland gegenwärtig nicht nur für Migrant\*innen, sondern auch für einheimische Eltern zu wenige Betreuungsplätze gibt, ist weithin bekannt; dass in diesem Mangel ein ernstes Integrationshindernis liegt, dies ist demgegenüber vielen nicht bewusst. Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang allerdings auch, ob die ent-

---

<sup>83</sup> Soweit ich sehe, gibt es keine verlässlichen Studien zum Einfluss der Mütter auf den Integrationserfolg von migrantischen Kindern und Jugendlichen, insofern bedarf diese Annahme einer – bislang noch nicht geleisteten – empirischen Validierung. Dass Mütter eine wichtige Rolle im Kontext von Integration spielen, haben jedoch bereits mehrere von verschiedenen deutschen Bundesregierungen in Auftrag gegebene Berichte bestätigt. In dem für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellten Gutachten *Migration und Familie. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund* aus dem Jahr 2016 heißt es etwa einleitend: „Migration ist weitgehend eine ‚family affair‘, also eine Familienangelegenheit; denn wie der amerikanische Soziologe Ruben Rumbaut (1997) betont, ist Familie im Migrationsprozess von besonderer Bedeutung“ (Migration und Familie 2016, 3). Vgl. hierzu auch die zitierte Studie von Rumbaut: *Ties that Bind. Immigration and Immigrant Families* von 1997. Die zentrale Bedeutung der Mutter im Prozess der Integration bestätigt der von Rita Süßmuth herausgegebene Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ aus dem Jahr 2001 *Zuwanderung gestalten, Integration fördern*, wo es heißt: „So gestalten Frauen und Mütter den Eingliederungsprozess aktiv mit, und von ihren Ressourcen hängt es letztlich ab, in welche Richtung sich die Integration der gesamten Familie entwickelt und wie nachhaltig sich die Anpassung der Familie in ihre Aufnahmekultur entwickelt“ (Zuwanderung gestalten 2001). Dass gerade Mütter dafür verantwortlich sind, ob und in welchem Maße ein Kind die Sprache der Aufnahmegesellschaft lernt, zeigt sich auch in der dringenden Handlungsempfehlung des Berichts, „Deutschkurse anzubieten, die sich gezielt und ausschließlich an Mütter mit Migrationshintergrund richten“ (ebd.).

sprechenden Betreuungsplätze, gäbe es sie, von den zugewanderten Familien auch wirklich in Anspruch genommen werden würden; auch in diesem Punkt kann man sich nicht sicher sein.

Neben solchen verbesserungsfähigen Einzelaspekten, benennt B. im Rahmen ihrer oben zitierten Äußerung jedoch noch ein grundlegenderes strukturelles Problem, das freilich nicht nur den Orientierungskurs, sondern die gesamte Architektur des deutschen Integrationswesens bzw. das gesamte deutsche Integrationsdispositiv betrifft. Was dessen Effektivität maßgeblich beeinträchtigt, so B., sei die mangelnde Vernetzung und Kooperation der verschiedenen an diesem Dispositiv beteiligten Institutionen. Sichtbar wird diese mangelnde Vernetzung für sie in der Arbeit der verschiedenen, häufig privaten Sprachkursanbieter, die dezentral, isoliert und kaum vernetzt „nebeneinander her arbeiten“ und auch mit anderen für die Belange der Integration zuständigen Institutionen nur bedingt kooperieren. Anstelle einer solchen institutionellen Zersplitterung des bundesdeutschen Integrationsapparats, in dessen Rahmen Ausländerbehörden, Betreuungs- und Beratungsstellen, Jugend- und Wohnämter, Sozialreferate, Sprachkursanbieter, Industrie- und Handelskammern oder die Bundesagentur für Arbeit mehr oder weniger separiert voneinander agieren, plädiert B. daher für eine stärkere Konzentration und Vernetzung der integrationsbezogenen institutionellen Angebote, die primär von Ländern und Kommunen (aber sicherlich auch mit finanzieller Unterstützung des Bundes) zu leisten wären. Ob im Rahmen einer solchen Zusammenführung der bisher eher zerstreuten Zuständigkeitsbereiche größere Lern- und Sozialzentren einzurichten wären oder ob andere Modelle erfolgversprechender sind, dies lässt sich in dieser Studie nicht entscheiden. Klar ist, dass die von B. vorgeschlagene Reform des institutionellen Integrationsapparats Geld kostet, das auch an anderer Stelle mit großem Nutzen eingesetzt werden kann. Führt man sich allerdings vor Augen, dass die Integration bereits zugewanderter und künftig noch zuwandernder Migrant\*innen eine der wichtigsten politischen Aufgaben der nächsten Jahre und Jahrzehnte ist, die mit über die Zukunftsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland entscheidet, dann sollte nicht an der falschen Stelle gespart werden. Es ist richtig: Die Integration von Migrant\*innen und Geflüchteten ist teuer; aber von ihr hängt in entscheidendem Maße das künftige Wohl und Wehe der Bundesrepublik Deutschland ab.



## 10 Kategoriales Resümee

Nach den ausführlichen Interpretationen der drei ausgewählten Interviews mit Michael S., Beate M. und Anja B. sollen abschließend die inhaltlichen Kategorien, auf denen diese Interpretationen beruhen, in einer thesenartigen Zusammenschau entfaltet werden. Denn, wie in den methodischen Anmerkungen zur vorliegenden empirischen Studie bereits dargestellt, steht im Hintergrund der möglicherweise allzu essayistisch anmutenden Einzelinterpretationen der Interviews ein kategoriales Gerüst, das aus insgesamt sechs Hauptkategorien und einer Vielzahl von unter diese Hauptkategorien zu subsumierenden Unterkategorien besteht. Folgende Hauptkategorien bilden das angesprochene Grundgerüst:

- (1) *Kritik des Orientierungskurses*<sup>84</sup>
- (2) *Der sprachliche Aspekt*
- (3) *Demokratie- und Wertevermittlung*
- (4) *Wertkonflikte*
- (5) *Die Selbstwahrnehmung der Lebenden*
- (6) *Die Wahrnehmung der Lernenden durch die Lebenden*

---

<sup>84</sup> Die im Zuge der Datenanalyse erarbeiteten Kategorien werden im Folgenden kursiv geschrieben, R.F.

## 10.1 Kritik des Orientierungskurses

Obwohl alle von mir befragten Orientierungskurslehrer\*innen von der Relevanz, ja von der Notwendigkeit eines solchen politik- und kulturbezogenen Integrationsangebotes wie dem Orientierungskurs überzeugt waren (*Notwendigkeit des Orientierungskurses*), üben sie doch ausnahmslos z.T. heftige Kritik an dem Kurs und dem ihm zugrunde liegenden Curriculum. Michael S. spricht in diesem Zusammenhang plastisch von der positiven Grundintention des Orientierungskurses und deren problematischer Umsetzung in der Praxis. Diese Kluft zwischen positiver Intention und realer Praxis zeigt sich, wie vor allem Anja B. hervorgehoben hat, besonders deutlich in einer *Überforderung der Lernenden*, die eine ganze Reihe von Ursachen hat. Diese bestehen etwa in einer falschen Einschätzung der Lernerpersönlichkeiten (im Hinblick auf Faktoren wie Bildungserfahrungen, Literalität oder kulturelle Alterität) und damit in einem partiell verfehlten Adressatenbezug, der sich in der *inhaltlichen Überfrachtung* des Orientierungskurses, einem *zu hohen Lern-tempo*, einer *mangelnden Berücksichtigung der eminenten Heterogenität der Kurse* sowie nicht zuletzt in einer *ungenügenden Reflexion auf die problematische Lebenssituation vieler Teilnehmender* ausdrückt.

In den Interviews werden aber noch weitere grundsätzliche Kritikpunkte in Bezug auf den Orientierungskurs formuliert. Als besonders problematisch erscheint dabei – hierin stimmen fast alle Befragten überein – die *enorme Prüfungsfixierung* des Kurses, die die Lehr- und Lernformen in einem nicht unbeträchtlichen Maße determiniert (*wash-back*-Effekt) und dazu führt, dass der Kurs in Teilen zu einem bloßen Prüfungsvorbereitungskurs degradiert wird. Ein weiterer Aspekt, der von den Befragten kritisch gesehen wurde, ist die *Fokussierung auf faktenbezogenes Lernen*, die ebenfalls auf die Abschlussprüfung bzw. auf ihr spezielles auf Multiple-Choice-Aufgaben beruhendes Format zurückzuführen ist. Dadurch, dass offene diskursive oder handlungsbezogene Lehr- und Lernformen nicht prüfungsrelevant sind, besteht immer die Gefahr, dass sie im Laufe eines Orientierungskurses unter dem konkreten Handlungsdruck der bevorstehenden Abschlussprüfung unter die Räder geraten. Entsprechend formuliert Anja B. im dritten Interview ein deutliches *Plädoyer für ein stärker diskursiv orientiertes Lernen*, das Altmayers dezidiert diskursbezogenes Konzept kultureller Deutungsmuster auch für die Arbeit im Orientierungskurs als besonders anschlussfähig erscheinen lässt. B.s Plädoyer trifft sich im Übrigen mit einem Aspekt, den Michael S. in kritischer Absicht anspricht, nämlich mit der *unzureichenden Ausrichtung der Orientierungskurse auf den Aspekt der Wertevermittlung*, zu der man dadurch, dass die Vermittlung von Wissen zwangsläufig den meisten Raum einnehme, meist nicht komme.

Mit der Faktenzentrierung des Orientierungskurses hängen zwei weitere Kritikpunkte eng zusammen: erstens die *inhaltliche Verengung des Orientierungskurses auf politische Institutionenkunde*, die dem offenen, partizipatorischen und didaktisch z.T. sehr avancierten Orientierungskurs-Curriculum zuwiderläuft (vgl. auch Zabel, 2016, 16); und zweitens die *Überkomplexität der politischen bzw. politikwissenschaftlichen*



*Fachlexik*, die es im Orientierungskurs zu vermitteln gilt, wenn die Teilnehmer\*innen dessen Inhalte adäquat verstehen sollen. Eben dieser Aspekt der problematischen, weil zu komplizierten Fachlexik wird von allen Befragten übereinstimmend als größtes Vermittlungshindernis gekennzeichnet, und zwar primär aus drei Gründen: einmal weil häufig die entsprechenden politischen bzw. politikwissenschaftlichen Komplementbegriffe in den Herkunftssprachen der Teilnehmenden fehlen; sodann weil für die Vermittlung der orientierungskursspezifischen Lexik keinerlei didaktische Hilfsmittel bereitgestellt werden; und schließlich, weil vielen Teilnehmenden ein bei europäischen Lernenden meist voraussetzbares ‚Weltwissen‘<sup>85</sup> fehle, weshalb Beate M. dezidiert die Trennung von europäischen und nicht-europäischen Teilnehmenden postuliert, die ihrer Meinung nach grundsätzlich differente Lernbedarfe besitzen. Vor diesem Hintergrund wird, gerade von meiner dritten Gesprächspartnerin, Anja B., ein insgesamt gesehen *kontraproduktives Effizienzdenken* moniert, das dem Orientierungskurs im Hinblick auf dessen zeitliche und inhaltliche Ausgestaltung zugrunde liege und diesem weit mehr schade als nütze.

Anja B. formuliert darüber hinaus noch zwei weitere prinzipielle Kritikpunkte hinsichtlich des Orientierungskurses, die ebenfalls von Gewicht sind und miteinander zusammenhängen. Sie beklagt zum einen die engen curricularen Vorgaben und damit die *fehlende Möglichkeit, Unterrichtsrouninen* aufzubrechen – die im Curriculum etwa für Exkursionen vorgesehene Stundenzahl wird von B. ebenso wie von den anderen Befragten einhellig als nicht ausreichend eingeschätzt, weshalb die Möglichkeit zur Realisierung von zusätzlichen Exkursionen und Projekten innerhalb des Orientierungskurses als wünschenswert betrachtet wird. Zum anderen beklagt B. die *einseitige Ausrichtung des Orientierungskurses auf kognitive Lernprozesse* und damit einhergehend die *Ausparung von Formen performativen oder affektiven Lernens*, die, wie etwa die von B. berichtete Episode um die deutsche Nationalhymne zeigt, für viele Teilnehmer\*innen zum Erfahrungshintergrund ihrer Lern- und Bildungsbiographie gehört.

Neben diesen allgemeiner gehaltenen Anmerkungen werden von den Befragten auch explizit die inhaltlichen Perspektivierungen des Orientierungskurses und der für diesen erstellten Lehr- und Lernmaterialien einer kritischen Betrachtung unterzogen. Dabei wird erstens die *Unterrepräsentanz des Nationalsozialismus und seiner Nachgeschichte* im Orientierungskurs-Curriculum, vor allem aber in den entsprechenden Lehrbüchern, moniert. Gerade der Nationalsozialismus und die kollektive Erinnerung an ihn, so die Sichtweise der meisten Befragten, könne jene charakteristischen Denkhorizonte, Deutungsmuster und Wertorientierungen freilegen

---

<sup>85</sup> Der Terminus ‚Weltwissen‘ beschreibt das gesamte, einem Individuum verfügbare allgemeine Wissen, mithin sämtliche Kenntnisse und Informationen über die Gesellschaft, in der es lebt, und die Umwelt, die es umgibt. Es ist vor diesem Hintergrund selbstverständlich, dass auch ein so zu verstehendes ‚Weltwissen‘ in höchstem Maße kulturell geprägt ist – ein Umstand, der in den Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmodellen für den Orientierungskurs immer mitgedacht werden muss (vgl. etwa Seel 1991; Maar/Obrist/Pöppel 2000).

und erklären, die die gegenwärtige bundesdeutsche Gesellschaft von anderen Gesellschaften unterscheide. Beate M. beanstandet in diesem Zusammenhang zudem das *Fehlen einer historischen Fernerinnerung* in den Lehrbüchern und damit die Engführung der relevanten deutschen Geschichte auf die Zeit vom Nationalsozialismus bis heute. M. sieht hierin eine problematische Verkürzung, die zwangsläufig zu einem verkürzten Blick auf die deutsche Geschichte, Kultur und Identität führe. Michael S. sieht dies insofern ähnlich, als er in den historischen Teilen der Lehrbücher eine *Fokussierung auf die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland* diagnostiziert bei weitgehender Ausblendung der DDR-Geschichte. Diese Einseitigkeit geht einher mit einer fast ausschließlich positiven Bewertung der Bundesrepublik und ihrer historisch-politischen Entwicklung sowie einer nachgerade spiegelbildlich verlaufenden Abwertung der DDR-Geschichte in allen Bereichen. S. wirft daher den Orientierungskurs-Lehrbüchern eine manifeste *Ideologizität* vor, die bei historisch weniger gebildeten DaZ-Lehrkräften, von denen es vermutlich nicht wenige gibt, zwangsläufig voll auf den Unterricht durchschlägt. Auf diese staatsaffirmative Tendenz der Lehrbücher zurückführbar ist eine weitere historische Leerstelle: das nahezu vollständige *Aussparen von Hinweisen auf die für das heutige Selbstverständnis wichtiger Teile der bundesdeutschen Gesellschaft maßgeblichen Emanzipations- und Befreiungsbewegungen*, wie etwa die Frauen-, Schwulen-, Öko- oder Friedensbewegung sowie insbesondere die Studentenbewegung von 1968. Auch hier zeigt sich eine gewisse Ideologizität, die sich nicht zuletzt darin manifestiert, dass die Repräsentation von staatlichen Institutionen und Verfahrensregeln fast den gesamten Raum der Lehrbücher einnimmt, während außerparlamentarische gesellschaftliche Entwicklungen weitgehend unter den Tisch fallen.

Ein letzter, von Michael S. zurecht vorgebrachter Kritikpunkt ist noch zu nennen, nämlich das *Fehlen interkultureller Anknüpfungsmöglichkeiten* in den unterschiedlichen Orientierungskurs-Lehrbüchern. Tatsächlich wird dort kaum auf die historischen und politischen Realitäten in den Herkunftsländern der Migrant\*innen Bezug genommen – ein Defizit, das umso verwunderlicher ist, als der Aspekt des Interkulturellen seit dem Siegeszug des interkulturellen Ansatzes in den 1990er Jahren zum selbstverständlichen Standard von Lehrbüchern aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehören und überdies als didaktisches Prinzip auch in das Orientierungs-Curriculum Eingang gefunden haben.

## 10.2 Der sprachliche Aspekt

Den Regelungen des Integrationskurses zufolge müssen die Teilnehmenden am Orientierungskurs das Sprachniveau B1 entsprechend des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) aufweisen. Obwohl dieses Sprachniveau durch die erfolgreiche Teilnahme am Integrationssprachkurs gegeben sein sollte, ist, wie die von mir Befragten nahezu übereinstimmend erklären, für einen großen Teil der Teilnehmer\*innen der Orientierungskurs sprachlich insgesamt zu anspruchsvoll,

so dass in vielen Fällen von einer *sprachlichen Überforderung* gesprochen werden kann, die wiederum dazu führt, dass sich viele Teilnehmende auf das für die Abschlussprüfung auswendig zu lernende Faktenwissen des Kurses konzentrieren. Hingewiesen wird dabei zum einen auf das zu hohe Sprachniveau der Lehrbücher, die eigentliche Sprachproblematik besteht jedoch, wie bereits angesprochen, in der *Überkomplexität der politischen bzw. politikwissenschaftlichen Fachlexik* und den fehlenden didaktischen Modellen und Strategien, diese den Lernenden verständlich zu machen. Hilfreich wäre in diesem Zusammenhang vor allem die Bereitstellung von Lern- und Übungsmaterialien, die auf Aspekte wie politische und politikwissenschaftliche Lexik- und Fachsprachenvermittlung zielen. Zugleich wäre daran zu denken, die bestehenden Lehrbücher bezüglich ihres Gebrauchs politikwissenschaftlicher Fachlexik zu entschlacken und anstelle politischer Institutionenkunde, die einen möglicherweise zu breiten Raum in ihnen einnimmt, allgemeinere werte- und normenbezogene Probleme und Fragestellungen in den Vordergrund zu rücken.

Einen etwas anders gelagerten sprachbezogenen Gesichtspunkt bringt Beate M. ins Spiel: Sie kritisiert die *Dominanz der Schrift im Orientierungskurs* und in den Orientierungskurs-Lehrbüchern. Alle relevanten Inhalte, so M.s Argumentation, würden über Schrift transportiert, was bei einem hohen Prozentsatz von Lernenden, die als Analphabet\*innen nach Deutschland gekommen seien, als tendenziell kontraproduktiv betrachtet werden könne. Entsprechend regt sie an, Lernprozesse nicht primär auf der Basis von Schrift stattfinden zu lassen, sondern Mündlichkeit stärker als bisher zu akzentuieren – eine Forderung, über die man angesichts der kulturellen Relevanz von Schrift in westlichen Gesellschaften geteilter Meinung sein kann.

### 10.3 Demokratie- und Wertevermittlung

Aus der Hauptkategorie Demokratie- und Wertevermittlung, um die es ja im Rahmen der vorliegenden Studie hauptsächlich ging, konnte im Verlauf der analytischen Arbeit eine Vielzahl von Subkategorien abgeleitet werden, die z.T. sehr unterschiedliche Themen- und Problembereiche ansprechen. Wichtig erscheint zunächst, dass dieser gerade auch von der Politik als besonders wichtig erachtete Aspekt im Rahmen des Orientierungskurses eine, wie etwa Michael S. ausführt, eher untergeordnete Rolle spielt, was primär an der bereits beschriebenen Prävalenz von fakten- und lexikbezogenen curricularen Anforderungen und Lehrmaterialien liegt. Mit S. könnte man daher durchaus von einer problematischen *Marginalisierung von Demokratie- und Wertevermittlung* im Orientierungskurs sprechen, die in gewisser Weise den Intentionen, die diesem zugrunde liegen, zuwiderläuft. Sieht man von der knappen Zeit ab, die den Lehrkräften für ihre wertevermittelnde Arbeit im Orientierungskurs zur Verfügung steht, so hat diese Marginalisierung einerseits damit zu tun, dass die von mir befragten Lehrkräfte entweder über gar

*keine oder nur über äußerst geringfügige didaktisch-methodische Kenntnisse auf dem Feld der Wertevermittlung verfügen. Andererseits wird aber auch deutlich, dass bei einigen Lehrkräften eine gewisse Reserve gegenüber Werten und Wertevermittlung besteht. Werte nämlich haben in linken und linksliberalen ebenso wie in postmodernistischen Denktraditionen einen ausgesprochen schlechten Ruf. Sie gelten dort als reaktionäre Appelle, die das Ziel verfolgen, die sozial und ökonomisch benachteiligten Lohnabhängigen ruhig zu halten und sie von ihren wahren auf die Abschaffung ihrer sozialen und ökonomischen Benachteiligung gerichteten Interessen abzulenken. Pädagogische Wertevermittlung steht mithin grundsätzlich im Verdacht, eine Art ideologische Manipulation und politische Stilllegung zu sein – ein Verdacht, der jedoch aus mindestens zwei Gründen unberechtigt ist: erstens, weil moderne Didaktiken der Wertevermittlung eben nicht auf Indoktrination, sondern auf Erfahrung, Sensibilisierung, Reflexion, Diskurs und Überzeugung setzen; und zweitens, weil die Vermittlung von Werten ein ubiquitärer Vorgang ist, der nicht nur tagtäglich im Elternhaus oder in der Schule stattfindet, wo er im Übrigen curricular fundiert ist, sondern auf der staatlich-institutionellen Ebene insgesamt, wo bestimmte werthaltige Positionen und Diskurse beständig offen oder verdeckt lanciert werden. Gleichwohl spielen sowohl bei Beate M. als auch bei Anja B. die beschriebenen Vorbehalte gegen Werte und ihre Vermittlung eine Rolle. Beide bekennen jedoch, dass sie durch die Arbeit im Orientierungskurs, ihre anfängliche Skepsis gegenüber dem Wertbegriff verloren und in zunehmendem Maße mit den Wertprinzipien, auf denen das Grundgesetz beruht, übereinstimmen würden. Beate M. betont in diesem Zusammenhang, dass es ihrer Meinung nach nicht zuletzt diese Wertprinzipien sind, die für den Frieden, die stabile Staatlichkeit und den relativen Wohlstand der Bundesrepublik Deutschland verantwortlich sind (*politische und soziale Relevanz von Werten*), worauf auch in den Gesprächen im Orientierungskurs immer wieder hingewiesen werden müsse.*

Was in nahezu allen Interviews von den befragten Lehrer\*innen hervorgehoben wird, sind die eminenten Probleme, vor die sie durch den im Orientierungskurs-Curriculum formulierten Auftrag der Demokratie- und Wertevermittlung gestellt werden: Anja B. etwa verweist auf die in ihren Augen *irreale Erwartungshaltung von Politik und Bevölkerung* bezüglich der Fähigkeit der Orientierungskurse, Wert- und Normorientierungen der Teilnehmenden zu verändern und substantiell zu deren Integration beizutragen. Schwierig sei dies bei Teilnehmenden, deren kulturelle Identität bereits ausgeformt und deren Wert- und Normorientierungen dementsprechend eine gewisse sozialisationsbedingte Festigkeit besitzen (*Festigkeit etablierter sozialisationsbedingter Werte*). In diesem Zusammenhang wird von M. der Integrationsbegriff selbst problematisiert und die Frage aufgeworfen, ob sich hinter der Rede von der Integration nicht vielmehr der problematische Tatbestand der Assimilation verberge (*Integration als Assimilation?*). Verwiesen wird aber auch darauf, dass solche transformativen Prozesse insbesondere bei muslimischen Teilnehmer\*innen an Grenzen stoßen, da der Islam über besonders ausgeprägte Wertbe-

züge verfüge<sup>86</sup> (*Islam als eine besonders wertebezogene Religion*), die in mancher Hinsicht nur schwer mit westlichen Wertprinzipien vereinbar seien, was durch Beate M.s Hinweis auf die außerordentliche Bedeutung des Korans als oberster Rechtsquelle für Muslim\*innen bestätigt wird (vgl. Anm. 66). Sichtbar wird dieser besondere Wertebezug des Islam im Zusammenhang mit Erfahrungen von Anja B., etwa wenn sie berichtet, wie sich zwischen ihr als Kursleiterin und einer homogenen muslimischen Gruppe von Kursteilnehmer\*innen polarisierende Debatten über Genderfragen, Inklusion oder andere stark wertebezogene Themen ergeben haben (*Polarisierungen*). Es kommt dann genau zu den Prozessen, die von kritischen Migrationsforscher\*innen zurecht problematisiert werden, nämlich zu einer Situation, in der sich eine messerscharfe *Scheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘*, zwischen den „Deutschen“, für die die Kursleitung stellvertretend steht, und dem, mit Mecheril zu sprechen, ‚kategorialen Anderen‘ (Mecheril 2003, 308), für den die Teilnehmergruppe steht, vollzieht. Man kann davon sprechen, dass diese Scheidung imaginär ist, insofern sie nicht die interne Pluralität sowohl der ‚Wir‘- wie der ‚Nicht-Wir‘-Gruppe abbildet und in einem letztlich unterkomplexen binären Referenzsystem befangen bleibt; im Moment der Polarisierung selbst ist diese Scheidung jedoch zugleich real und sie besitzt über diesen Realbezug hinaus einen Verweischarakter auf tatsächlich divergierende kollektive Wertorientierungen.

Allerdings darf der Islam als „Zuordnungs- und Differenzkategorie“ (vgl. Lingen-Ali 2016) nicht überstrapaziert werden; Hemm- und Hindernisse für eine erfolgreiche Vermittlung demokratischer Werte sowie für die Integration im Allgemeinen bestehen auch in dem, was Anja B. als *Mangel an individueller Selbstverantwortung* gekennzeichnet hat. In B.s Verständnis meint *individuelle Selbstverantwortung* einerseits eine Form der *individuellen gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit* sowie der *Eigeninitiative* und andererseits die *Fähigkeit zur Konstruktion der eigenen Biographie* im Sinne dessen, was ich in Anlehnung an Peter Gross‘ *Multioptionstauglichkeit* nennen würde. Diese Eigenschaften sind laut B. bei einem Großteil der Neu-Zugewanderten

---

<sup>86</sup> Es versteht sich von selbst, dass die Rede vom ‚Islam‘ zu undifferenziert ist. Tatsächlich ist der Islam kein monolithischer Block; allein in Deutschland gibt es 70 bis 80 verschiedene islamische Strömungen und Richtungen, die die islamische Religion z.T. äußerst unterschiedlich interpretieren und ausüben. Es verbietet sich von daher, generalisierend über ‚den‘ Islam zu sprechen. Zugleich zeigen jedoch Studien, dass große Teile der muslimischen Bevölkerung in Deutschland, den USA und insbesondere in stark muslimisch geprägten Ländern, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Strömungen und Richtungen, sehr religiös sind und sich wünschen, dass die islamischen Werte nicht nur im privaten Bereich, sondern auch auf gesellschaftlicher und politischer Ebene gelebt werden. Vgl. hierzu die Studie des bereits erwähnten Pew-Research-Institutes *The World’s Muslims: Religion, Politics and Society* (Pew 2013). Eine ähnlich umfassende Studie wie die des Pew-Instituts über Muslim\*innen in Deutschland gibt es nicht; zuletzt hat aber die repräsentative Erhebung *Integration und Religion aus der Sicht Türkeistämmiger in Deutschland* von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters ‚Religion und Politik‘ der Universität Münster vergleichbare Ergebnisse erbracht. Die Erhebung verdeutlicht nicht nur die eminente Bedeutung des konservativen Islam unter den Muslim\*innen in Deutschland, sie zeigt auch das Anwachsen islamistischer Einstellungen innerhalb des deutschen Islam (vgl. Pollack/Müller/Rosta/Dieler 2016).

nur in einem geringen Maße vorhanden, was in erster Linie daran liegt, dass sie aus eher traditionellen, autoritären oder gar diktatorischen Gesellschaften nach Deutschland gekommen sind, wo diese Fähigkeiten keine oder nur eine geringfügige Rolle spielen.

Michael S. und Beate M. machen darüber hinaus auf einen weiteren Gesichtspunkt aufmerksam, der im Kontext von Demokratie- und Wertevermittlung von großer Relevanz ist und partiell auch der Aneignung von demokratischen Denk- und Handlungsmustern entgegensteht, nämlich den bei vielen Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses anzutreffenden *tendenziell gewaltförmigen Umgang mit Konflikten*. Solchen weniger religiös als sozial und kulturell bedingten, in der deutschen Gesellschaft jedoch tabuisierten und zudem strafrechtlich zu ahndenden Verhaltensweisen gilt es laut S. und B. im Orientierungskurs bewusst zu begegnen, und zwar durch den Rekurs und die unterrichtliche Anwendung und Vermittlung von ebenso gewaltfreien wie demokratiekompatiblen Konfliktlösungsstrategien und Konfliktlösungskonzepten, wobei auch nicht dezidiert politisch orientierte Methoden wie etwa die Mediation in Frage kommen können. Für die Lehrkräfte ergibt sich daraus die Notwendigkeit von *Fortbildungen in den Bereichen von Konfliktlösung und Konfliktprävention*, wodurch u.a. auch *sozialpädagogische Kompetenzen* aufgebaut werden, die, wie vor allem von B. hervorgehoben wird, in der Auseinandersetzung mit den Teilnehmer\*innen des Orientierungskurses z.T. dringend erforderlich sind. Deutlich wird in diesem Zusammenhang auch die *eminente Bedeutung der Lehrperson für den Orientierungskurs*, die weit über ihre sprachliche und politisch-kulturelle Vermittlungsarbeit hinaus auch psychologische und sozialbetreuerische Aufgaben zu erfüllen hat, auf die sie im Rahmen ihrer Ausbildung in den wenigsten Fällen vorbereitet wird.

Bereits hingewiesen wurde auf das nahezu vollständige *Fehlen demokratie- und vor allem wertevermittelnder Unterrichtsmaterialien, didaktisch-methodischer Hilfestellungen sowie des Freiraumes zur Durchführung von Rollen- oder Simulationsspielen als Medien der Bewusstwerdung, der Reflexion, der Diskussion und möglicherweise der Transformation normativer Orientierungen*. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund äußert Anja B. – und dies wurde ähnlich von anderen Befragten zu Protokoll gegeben – die Vermutung, dass Prozesse der Wertevermittlung und Wertebildung nur dann gelingen können, wenn die Lehrenden im Hinblick auf die zu vermittelnden Werte als Vorbilder fungieren bzw. dann, wenn sie diese Werte ‚verkörpern‘ – eine Einschätzung, die mit Grundeinsichten neuerer wertepädagogischer Forschung konform geht. ‚*Verkörperung*‘ von Werten meint allerdings insofern mehr als der angesprochene Vorbildbegriff, als er in einem dezidiert performativen Sinne nicht nur als intellektuelles, sondern buchstäblich als ein körperliches Zum-Ausdruck-Bringen von Werten gedacht werden muss – als eine ‚Verkörperung, die sämtliche Ebenen des menschlichen Ausdrucks von der intellektuellen und sprachlichen über die mimische, gestische und motorische bis hin zur habituellen Ebene umfasst. Der zweite wichtige Begriff, den B. neben dem der ‚Verkörperung‘ ins Spiel bringt, ist der Begriff des ‚*Debattenraums*‘. Auch er rekurriert auf die in gewisser Weise trostlose Reduktion

des Orientierungskurses auf das Memorieren von Fakten und postuliert, wie bereits angesprochen, ein stärker diskursives Lernen, in dessen Rahmen der Orientierungskurs zu einem Ort der Reflexion und Debatte umfunktioniert werden könnte, in dem auf der Basis kreativer und handlungsbezogener methodischer Herangehensweisen unterschiedliche normative Positionierungen untersucht und diskutiert werden könnten. Als Verhandlungsgegenstand für eine solche Debatte und damit für einen Orientierungskurs, der sich nicht nur von Lehrbuch-Kapitel zu Lehrbuch-Kapitel hangelt, sondern die unmittelbaren lebensweltlichen Konsequenzen normativer Positionierungen reflektiert, erscheint etwa das Plakat mit dem nackten Fuß in einer Berliner Volkshochschule, das auf Wunsch von Orientierungskurs-Teilnehmenden diskussionslos von der Schulleitung abgehängt wurde. Gerade im Hinblick auf solche Fragen, die aufs Engste mit kulturellen Normen und Identitäten zu tun haben, kann der Orientierungskurs, ja kann eine ganze Bildungseinrichtung als Diskussionsforum fungieren und so das Konzept Demokratie in der konkreten Alltagspraxis demonstrieren und realisieren. Das Konzept des Debattenraums erfordert allerdings eine Fähigkeit, die bei vielen Teilnehmenden – eben weil sie aus traditionellen, patriarchalen und/oder autoritären Gesellschaften kommen – zu wenig ausgeprägt ist, nämlich eine kritische Reflexionsfähigkeit, die auch althergebrachte Muster hinterfragt. Viele Teilnehmende sind hierzu im Rahmen ihrer bisherigen Bildungsbiografie gerade nicht angeleitet worden, sondern haben vor allem gelernt sich in vorgefertigte Strukturen einzufügen, weshalb *Lern- und Übungsformen, die auf die Vermittlung von selbstbestimmtem und kritischem Denken zielen*, unbedingt in den Orientierungskurs integriert werden sollten. Auch hier existieren keinerlei didaktische Anleitungen – von einem Desiderat zu sprechen, wäre das Mindeste, was man hierzu sagen könnte.

Wenig hilfreich für die Herausbildung einer solchen kritischen Denkfähigkeit ist auch das in den Augen fast aller Befragten *untaugliche Multiple-Choice-Format der Prüfung ‚Leben in Deutschland‘*, das den Rekurs auf genau jene bloß reproduktiven Lern- und Arbeitsformen provoziert, die das Curriculum des Orientierungskurses eigentlich ablehnt. Vor allem Anja B. weist darauf hin, dass von einem dergestalt strukturierten Test (und einer Kursrealität, die im Sinne des *washback*-Effekts in hohem Maße von den Erfordernissen dieses Tests modelliert wird) keinerlei integrationsfördernde Effekte ausgehen. Dass der Orientierungskurs in dieser Hinsicht unter seinen Möglichkeiten bleibt, ist weitgehend Konsens unter den Befragten, ebenso dass Reformen und Optimierungen des Kurses unumgänglich sind. B. geht sogar noch weiter, sie fordert nicht weniger als einen von Bund und Ländern zu erstellenden *Masterplan für die Integration*, der u.a. alle verschiedenen Institutionen und Agenturen in Deutschland, die mit Fragen der Migration und Integration zu tun haben, zusammenführen und mit einer weit höheren Dichte als bisher vernetzen müsse.

## 10.4 Wertekonflikte

Aus den Interviews geht hervor, dass die Orientierungskurse tatsächlich Orte von Wertkonflikten sind. Zwar stehen diese nicht unbedingt im Vordergrund (was auch an dem sich vor allem sprachlich manifestierenden Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden liegt); doch hat jede bzw. jeder meiner Interviewpartner\*innen Erfahrungen mit solchen Konflikten gemacht. Es gibt grundsätzlich zwei Typen von Wertkonflikten in Orientierungskursen: zum einen Konflikte zwischen den Teilnehmenden untereinander und zum anderen Konflikte zwischen den Lehrkräften und den Teilnehmenden. Interessanterweise berichten die Befragten zum überwiegenden Teil nur von Kontroversen des zweiten Typs, in deren Rahmen es meistens dazu kommt, dass die traditionellen kulturellen oder religiösen Werte von vor allem muslimischen Zugewanderten und die von den Lehrkräften vertretenen nichttraditional-säkularen Werte westlicher Provenienz aufeinanderprallen. Mit Konflikten des zweiten Typs haben alle von mir befragten Lehrkräfte Erfahrungen gemacht; sie haben sich in solchen Konfliktsituationen aber z.T. sehr unterschiedlich verhalten. Während einige den Konflikt ausgetragen haben, haben andere den Versuch gemacht, ihm aus dem Weg zu gehen oder ihn zu unterbinden – entsprechend ihren jeweiligen didaktischen Anschauungen oder ihrem persönlichen Temperament. Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass Wertekonflikte keineswegs im Vordergrund des Orientierungskurses stehen und dementsprechend meist nur selten aufbrechen; Priorität hat die Vermittlung politisch-kulturellen Wissens über Deutschland. Im Hintergrund sind solche normativen Differenzen aber fast immer präsent.

Wertebezogene Kontroversen beziehen sich auf eine ganze Palette von Themen, wobei auffällt, dass alle Lehrkräfte darauf verweisen, dass insbesondere genuin kulturelle Gesichtspunkte und hier in besonderem Maße sexuelle bzw. Genderfragen sich als besonders brisant erwiesen haben. Fast alle Lehrkräfte berichten über ablehnende Einstellungen gegenüber *Homosexualität* bei einer nicht geringen Zahl von Teilnehmer\*innen, was im Falle von Michael S. dazu führt, dass er einerseits seine eigene Homosexualität im Unterricht verschweigt, andererseits aber Homosexualität innerhalb seines Unterrichts in subversiver Form thematisiert. Diejenigen, die Homosexualität ablehnen, lehnen zugleich die *Homo-Ehe* sowie das *Adoptionsrecht für Homosexuelle* ab und äußern insgesamt eher patriarchale Ansichten, etwa „dass Frauen sich verhüllen“ (*Verhüllung von Frauen*) sollten – eine Aussage, die, wie Beate S. berichtet, in ihren Kursen auf große Zustimmung getroffen ist. Auch dezidiert religiöse Unterrichtsthemen führen zu normbezogenen Konflikten; so schildert B. eine *Auseinandersetzung über den deutschen Reformislam* am Beispiel einer Unterrichtseinheit über die von Seyran Ateş neugegründeten Ibn-Rusht-Göthe-Moschee in Berlin-Moabit in einem von ihr geleiteten Orientierungskurs. Während die überwiegende Mehrheit des Kurses die Reforminitiative von Ateş ablehnt, u.a. mit dem Verweis darauf, dass sie islamischen Werten widerspreche, begrüßt B. im Sinne grundgesetzlich garantierter Religionsfreiheit diese



ausdrücklich. Zu einem vergleichbaren – diesmal eher sozial dimensionierten – Wertekonflikt kam es in einem anderen Orientierungskurs von B. anhand der Frage, ob man auf lernschwache Kinder Rücksicht nehmen müsse oder nicht bzw. was von schulischen Reforminitiativen wie Jahrgangübergreifendes Lernen oder Inklusion zu halten sei. Auch hier vertritt die überwiegende Mehrheit des Kurses eine andere normative Position als die Lehrerin, indem sie sich *gegen eine Rücksichtnahme auf leistungsschwache Kinder* ausspricht; eine solche nämlich würde die Lernfortschritte der leistungsstarken Kinder behindern. Sieht man davon ab, dass diese Position von einer eher gering ausgeprägten sozialen Empathie zeugt, überrascht dann doch, dass den Teilnehmer\*innen nicht in den Sinn kommt, dass entweder sie selbst oder ihre Kinder von eben jener sozialdarwinistischen Handlungsempfehlung betroffen sein könnten, die sie im Umgang mit Leistungsschwächeren anempfehlen. Tatsächlich erscheint es ja nicht abwegig, dass viele Teilnehmende aufgrund ihrer sprachlichen Defizite oder ihrer Unkenntnis der Aufnahmegesellschaft selbst einen besonderen Förderbedarf besitzen und eben nicht einfach mit den Einheimischen in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren können.

Neben solchen kulturellen, religiösen und sozialen Wertekonflikten kommt es im Orientierungskurs aber auch zu Konflikten explizit politischer Natur. Ein häufig auftauchendes Thema ist die *Todesstrafe*, die von vielen Teilnehmenden befürwortet und als eine weitgehend unproblematische Bestrafungsform aufgefasst wird, weshalb das Verbot der Todesstrafe in Deutschland entweder auf Unverständnis oder unverhohlene Kritik trifft. Hinter diesem Konflikt stehen ganz offensichtlich unterschiedliche Sichtweisen auf den Wert des menschlichen Lebens, wobei es in dieser Frage allerdings auch in der westlichen Welt keine Einigkeit gibt, wenn man beispielsweise an die Todesstrafe in den USA denkt. In eine ähnliche Richtung geht der von M. geschilderte *Vorwurf westlicher Doppelmoral* seitens eines Teilnehmers, der sich aus der von ihm beobachteten weit größeren Anteilnahme westlicher Medien an westlichen Terroropfern als an solchen aus der muslimischen Welt speist. Auch hier geht es um die Gewichtung des Wertes, der einem menschlichen Leben zukommt, wobei diese Gewichtung in der westlichen Welt entgegen den von ihr selbst vertretenen universalistischen Werten rassistisch imprägniert sei – ein Vorwurf, den die Leiterin des Orientierungskurses mit einem eher kulturalistischen Argument zurückweist.

Ein weiterer, besonders heikler politischer Konfliktpunkt, der in den Interviews angesprochen wurde, liegt in der Frage des *Existenzrechts Israels* – eine Frage, die aufgrund der deutschen Geschichte eng mit der Staatsräson und der nationalen Identität der Bundesrepublik verknüpft ist. Wie etwa M. berichtet, hätten in ihren Kursen Teilnehmer\*innen den Satz „Israel muss weg“ wiederholt geäußert und damit eben dieses Existenzrecht bestritten. Bedenkt man, dass gerade der Nahost-Konflikt dafür verantwortlich ist, dass eine nicht unbeträchtliche Zahl von Muslim\*innen antisemitische und antiisraelische Vorurteile ausgebildet hat (vgl. Anm. 60), so ist es unumgänglich diesem Problemkomplex, sobald er in Orientierungskursen zur Sprache kommt, adäquat, d.h. mit Sachwissen über den Nahost-

Konflikt, zu begegnen. Hierauf müssen die Lehrkräfte indessen auch vorbereitet sein, was sicherlich nicht in jedem Fall gegeben ist.<sup>87</sup> Ebenfalls hochproblematisch ist der von Michael S. berichtete Vorfall einer *Holocaust-Leugnung*. Man kann in dieser Leugnung eine nachgerade klassische interkulturell dimensionierte Konfliktsituation sehen<sup>88</sup>, in der sich sehr viele Dozent\*innen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit bereits einmal befunden haben. Anders als in DaF-Kontexten hat man es in Orientierungskursen allerdings relativ leicht auf eine solche Holocaust-Leugnung angemessen zu reagieren: Man muss nur wie S. darauf verweisen, dass es sich bei dieser um einen Straftatbestand handelt; im Grunde erübrigt sich dann eine weitere Diskussion, auch wenn man sie zu Aufklärungszwecken natürlich führen kann.

## 10.5 Der Blick auf die Teilnehmenden

Ein Gesichtspunkt, der in sämtlichen von mir geführten Interviews zur Sprache kommt, ist die Wahrnehmung der Teilnehmer\*innen durch die Lehrkräfte. Hierzu ist zweierlei zu bemerken: zum einen dass die Wahrnehmung und Charakterisierung der ‚Anderen‘ in den Interviews einen insgesamt weniger breiten Raum einnimmt als die Selbstwahrnehmung der interviewten Lehrkräfte, was sicherlich auch damit zu tun hat, dass beinahe alle meine Gesprächspartner\*innen als interkulturell ausgesprochen reflektierte Personen sich im Wissen um die Kulturabhängigkeit von Wahrnehmungen und Einschätzungen in dieser Hinsicht bewusst zurückhielten. Zum anderen ist anzumerken, dass den beschriebenen Wahrnehmungen insgesamt nur ein sehr relativer Informationswert zukommt, da aufgrund der strukturellen Anlage der vorliegenden Studie die Gegenseite, sprich: die Teilnehmenden und ihre Wahrnehmungen nicht zur Sprache kommen. Dies kann die Studie aus Kapazitätsgründen nicht leisten; es kann an dieser Stelle nur auf das

---

<sup>87</sup> Was Ahmad Mansour über die politische Bildung der Schullehrer\*innen schreibt, trifft vor diesem Hintergrund ebenso auf die Orientierungskurs-Lehrkräfte zu: „Wie viele Lehrer sind heute in der Lage, aktuelle politische Themen in ihren Unterricht zu integrieren, aktuelle Geschehnisse zu diskutieren? Nur sehr wenige. Den besonders engagierten mag es gelingen. Aber selbst für sie wird es schwierig, aktuelle Fragen in den Lehrplan einzubinden (...). Aber gerade die Wissensvermittlung und die Diskussion über aktuelle politische Themen dürfen nicht nur nebenbei gestreift werden.“ Aufgrund seines eminenten Radikalisierungspotentials gilt dies auch und gerade für das Problemfeld des Nahost-Konflikts: „Oft sagen mir Schüler, wie extrem wichtig ihnen der Nahost-Konflikt ist, brennend gern möchten sie darüber diskutieren. Aus ihren Worten spricht allerdings erschütternde Ahnungslosigkeit“ (Mansour 2016, 221ff.). Mansour berichtet dann weiter, dass die Schüler\*innen selbst grundlegende historische Fakten und Zusammenhänge, den Nahost-Konflikt betreffend, nicht kennen, so dass ideologische oder schlicht falsche Sichtweisen oft bereits durch die Vermittlung von ideologiefreiem historischen Sachwissen relativiert oder sogar überwunden werden können (vgl. ebd. 223ff.).

<sup>88</sup> Wohlgemerkt handelt es sich nur in diesem konkreten Fall um eine ‚interkulturell dimensionierte Konfliktsituation‘. Grundsätzlich sind Holocaust-Leugnungen aber natürlich kulturunabhängig, es gibt entsprechende Fälle vermutlich in allen Ländern der Welt.

Desiderat einer komplementären Studie verwiesen werden, die umgekehrt die Wahrnehmungen, Erfahrungen, Reflexionen und Positionen der Orientierungskurs-Teilnehmenden empirisch ermittelt. Da diese hier fehlen, erhält die Studie eine gewisse Einseitigkeit, die indessen in der Natur der Sache liegt. Es steht zu hoffen, dass diese Einseitigkeit durch weitere Studien ausgeglichen werden kann.

Trägt man die Wahrnehmungen, die in den Interviews in Bezug auf die Teilnehmenden der Orientierungskurse geäußert werden, dennoch zusammen, so ist einigen dieser Wahrnehmungen eine gewisse Signifikanz nicht abzuspüren. Michael S. etwa sieht eine große *Distanz zwischen der Lehrkraft* (also ihm selbst) *und den Teilnehmer\*innen* seines Kurses. Diese Distanz mag einerseits räumlich-geografisch begründet sein – viele Teilnehmende kommen aus entfernten und z.T. sehr divergenten Gesellschaften –, andererseits hat sie aber auch soziale Ursachen. Denn während S. an der Universität Düsseldorf, wo er zuvor Deutsch für ausländische Studierende unterrichtete, sein Schwulsein öffentlich machte, weil dies keinerlei Probleme mit sich gebracht habe, ist er sich nun unsicher, wie seine Schüler\*innen auf ein solches Outing reagieren würden.

Auch Beate M. kennt das Distanzgefühl, von dem S. spricht, etwa in ihrer Begegnung mit kopftuchtragenden Müttern und Ehefrauen in den Orientierungskursen, doch macht sie insgesamt einen anderen Aspekt stark. Sie unterscheidet, wie bereits mehrfach dargelegt, zwischen europäischen und nicht-europäischen Teilnehmenden, um dann bei letzteren eine eminente *Demokratieferne* zu diagnostizieren. Anders als die europäischen Teilnehmenden, denen die Grundlagen demokratischer Gesellschaften aus ihren Heimatländern vertraut sind, kennen viele nicht-europäische Teilnehmende selbst basale demokratisch-republikanische Prinzipien und Regularien nicht, weshalb auch der auf 100 Stunden aufgestockte Orientierungskurs nicht ausreicht, um sie nachhaltig in die politische Kultur der Bundesrepublik Deutschland einzuführen. Die von M. diagnostizierte Demokratieferne betrifft freilich nicht nur die Kenntnis von demokratischen Strukturen und Verfahrensregeln; in vielen Fällen sind auch die Mentalitäten bzw. die Denk-, Deutungs- und Verhaltensmuster nicht demokratisiert, was sich zum einen in einer starken *Autoritätsorientierung* vieler Teilnehmender zeigt und zum anderen in *tendenziell gewalt- und körperorientierten Konfliktlösungsstrategien*. Solche Wahrnehmungen dementieren nicht die oftmals auch sehr positiven Erfahrungen, die die Lehrkräfte in der Arbeit mit den Zugewanderten gemacht haben und die keinesfalls unterschlagen werden sollen, denn vielfach ist auch von beglückenden Erlebnissen die Rede, von dankbaren Teilnehmer\*innen oder unerwartet großen Lernerfolgen, wodurch wiederum die Lehrenden ihre politik- und kulturvermittelnde Tätigkeit als besonders sinnstiftend erfahren. Klar ist aber auch, dass diejenigen, die die Orientierungskurse als Lernende besuchen, mehr sind als Objekte der Belehrung und Betreuung, deren Funktion einzig und allein darin besteht, sich widerstandslos in die Strukturen des deutschen Integrationsapparates einzufügen. Vielmehr ist immer mit dem *Eigensinn* und der immer auch *widerständigen Subjektivität* von Migrant\*innen zu rechnen, die durchaus ihre eigene, nicht immer mit den Kalkülen der deut-

schen Aufnahmegesellschaft konform gehende Agenda verfolgen. Eine reflektierte Integrationspolitik hätte vor diesem Hintergrund vermutlich die Aufgabe, diesen Widerspruch zwischen der Subjektivität des Einzelnen und dem Interesse der Aufnahmegesellschaft nicht nach einer Seite hin aufzulösen, sondern – in welcher Weise auch immer – einen mittleren Weg einzuschlagen.

## 10.6 Der Blick der Lehrenden auf sich selbst

Wenn man den Blick auf die Selbstwahrnehmung der Lehrer\*innen im Kontext ihrer Arbeit im Orientierungskurs lenkt, dann fällt auf, dass sich in dieser Hinsicht nur wenige Parallelen zwischen den Befragten ergeben. Jede Lehrkraft entwickelt eine ganz eigene Perspektive auf sich selbst und ihre Verhaltens- und Reaktionsweisen im Orientierungskurs. Michael S.s Selbstwahrnehmung ist vor allem von seiner *sexuellen Identität als schwule Person* geprägt – eine Identität, die er aus unterschiedlichen Gründen verheimlicht, deren Verheimlichung er aber zugleich als eine problematische Einschränkung seiner Persönlichkeit erfährt, weshalb er den Aspekt der Homosexualität immer wieder in subkutaner Weise im Unterricht thematisiert. S.s Strategie im Umgang mit seinem Schwulsein weist deshalb eine gewisse Ambivalenz auf. Einerseits hat er sich mit der Situation, sein Schwulsein im Kontext seiner Arbeit als Sprach- und Kulturvermittler zu verschweigen, arrangiert, plant auch nicht, dieses künftig offenzulegen, andererseits arbeitet er aber in einer verdeckten Art und Weise daran, die Akzeptanz für Schwule unter den Zugewanderten zu erhöhen. Nichtsdestoweniger jedoch wird im Interview mit ihm eine große Enttäuschung darüber spürbar, dass die staatliche Institution, für die er arbeitet und die es eigentlich als ihren Auftrag begreifen müsste, das Grundrecht auf sexuelle Selbstbestimmung zu verteidigen, ihn mit seiner sexuellen Orientierung alleine lässt und ihm nicht die Rückendeckung zu geben scheint, die er als schwule Person in der Auseinandersetzung mit einem partiell homophoben Klientel benötigt.

Nicht weniger komplex ist die Selbstwahrnehmung von Beate M. Im Gespräch mit mir gibt sie sich deutlich als eine Linke zu erkennen, wobei sie sich selbst als einen „kritischen Menschen“ bezeichnet, der insbesondere von den verschiedenen Emanzipationsbewegungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt ist. Auch wenn sie es nicht explizit erwähnt, ist doch offensichtlich, dass feministische, ökologische, pazifistische und auch sozialistische Ideen und Konzepte – und vermutlich auch ihr Studium der Soziologie – tiefe Spuren bei ihr hinterlassen haben. Ungeachtet dessen gibt sie jedoch an, dass sie im Laufe der Jahre konservativer geworden sei, was sie auf ihr Älterwerden zurückführt, womit ja nicht selten ein zunehmender Konservatismus einhergehe. Einen zweiten wichtigen Grund hierfür sieht sie in ihrer Arbeit im Orientierungskurs bzw. in der politischen und kulturellen Auseinandersetzung mit den Lernenden, die zu einer *zunehmenden Selbstidentifikation als bundesdeutsche Staatsbürgerin und Befürworterin der Freiheit*

*lich-demokratischen Grundordnung* geführt hat, die sie inzwischen von ganzem Herzen bejaht. Trotz ihrer eindeutigen Selbstpositionierung hat sich M. ihre Sensibilität für divergente normative Orientierungen, die geeignet sind, ihre eigenen Wertentscheidungen in Frage zu stellen, bewahrt (*Selbst-Infragestellung der eigenen Werte*). Deutlich wird dies in ihrer Erzählung von jenen „zwangsverheirateten Frauen“ mit drei bis fünf Kindern, die ihrer Wahrnehmung nach glücklich und zufrieden in ihren Kursen sitzen und bei ihr die Frage aufwerfen, ob moderne deutsche Frauen, die ihren Ehemann selbstbestimmt und aus Liebe geheiratet haben, dann, wenn sie in ihren Kursen säßen, in ähnlicher Weise glücklich erscheinen würden. Ist S.s Selbstwahrnehmung im Kontext der Orientierungskurse demnach vor allem von seiner Identität als schwuler Mann bestimmt, so begreift sich M. demgegenüber primär als emanzipierte Frau und Staatsbürgerin mit politisch linken Orientierungen. Und während S. in seiner Identität, die zumindest nach außen prekär ist, weshalb er sie auch verschweigt, nach innen sehr gefestigt erscheint, gibt M. auch ihrem Zweifel an der eigenen Identität, der durch ihre Begegnung mit gänzlich divergenten Lebenskonzepten im Orientierungskurs entsteht, Raum.

Wieder anders verlaufen die Selbstwahrnehmungsprozesse bei B. Sie gibt an, zunächst mit einer bis zu einem gewissen Grad *romantisierenden Sicht auf Geflüchtete und Neu-Zugewanderte* ihre Unterrichtstätigkeit im Orientierungskurs aufgenommen zu haben. Schon sehr bald nach ihrem Tätigkeitsbeginn verändert sich dieser Blick jedoch insofern, als die Zugewanderten ihr nun zunehmend als eine Gruppe erscheinen, die grundsätzlich andere politische Positionen und normative Maßstäbe besitzt als sie selbst. Steht bei B. am Anfang also der Wunsch des Helfens und die Sorge um die seit 2015 nach Deutschland Geflüchteten im Vordergrund, so wird dieser Wunsch bald überlagert von einer tiefgreifenden *Erfahrung der Differenz*, die sie an die Grenzen ihres interkulturellen Verständnisvermögens und zu einer partiellen *Revision ihrer Selbst- und Fremdbilder* führt, ihr aber vor allem eines abverlangt, nämlich die Fähigkeit zur *Toleranz gegenüber grundlegend anderen politischen und kulturellen Positionierungen*. Bei B. hat die Arbeit im Orientierungskurs mithin eine gewisse *Desillusionierung* zur Folge: Nicht nur hat sie viel weniger mit den neu nach Deutschland Gekommenen gemein als sie ursprünglich dachte, auch ihre politisch-kulturelle Vermittlungsarbeit und damit die notwendige Integration der Zugewanderten erscheinen weit schwieriger als anfänglich angenommen, was dazu führt, dass zu B.s Sorge um das Wohlergehen der Geflüchteten auch die *Sorge um ein mögliches Scheitern des Integrationsprozesses* hinzukommt. Dessen ungeachtet erscheint B. eine gelungene Integration keineswegs als unmöglich; für sie steht nur fest, dass sich eine solche nicht von selbst vollzieht und auch nicht allein über den Orientierungskurs erreicht werden kann. Deutschland wird vielmehr, davon ist sie überzeugt, alle seine politischen, institutionellen, finanziellen und zivilgesellschaftlichen Kapazitäten mobilisieren müssen, wenn es diese Großaufgabe bewältigen will. Der Orientierungskurs als in vielerlei Hinsicht noch ausbaufähiges demokratie- und wertepädagogisches Bildungsinstrument wird in diesem Zusammenhang, auch wenn man seine integrationsfördernden Effekte nicht zu hoch veranschlagen

sollte, eine wichtige und vermutlich in Zukunft noch wichtigere Rolle zu spielen haben als bisher.

## Literatur

- Ackermann, Paul u.a. (Hg.): Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe, Bd. 326. Bonn 1994.
- Allport, Gordon (1954): The Nature of Prejudice. Cambridge.
- Altmayer, Claus (2012/13): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland, 11-29.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Renate A. Schulz/Erwin Tschirner (Hg.): Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München 2008, S. 28-41.
- Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, S. 44-59.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.

- Antrag der CDU- und der FDP-Fraktion Landtag Nordrhein Westfalen, Drs. 16/10791 (2016): Werte des Zusammenlebens vermitteln – Demokratische Bildung stärken: mehr politische Bildung für Flüchtlinge. Online verfügbar unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=MMD16%2F10791%7C1%7C0>, abgerufen am 28.9.2018.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Arnold, Sina/König, Jana (2018): Antisemitismus unter Geflüchteten. Eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. In: Mediendienst Integration vom 10.4.2018. Online verfügbar unter: <https://mediendienst-integration.de/artikel/antisemitismus-unter-gefluechteten.html>, abgerufen am 1.10.2018.
- Arnold, Sina/König, Jana (2017a): Antisemitismus im Kontext von Willkommens- und Ablehnungskultur: Einstellungen Geflüchteter zu Juden, Israel und dem Holocaust. In: Stefanie Schüler-Springorum (Hg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung 26. Berlin, 303-326.
- Arnold, Sina/König, Jana (2017b): Flucht und Antisemitismus. Qualitative Befragung von Expert\_innen und Geflüchteten. Erste Hinweise zu Erscheinungsformen von Antisemitismus bei Geflüchteten und mögliche Umgangsstrategien. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus. Online verfügbar unter: [https://www.bim.hu-berlin.de/media/Abschlussbericht\\_Flucht\\_und\\_Antisemitismus\\_SA\\_JK.pdf](https://www.bim.hu-berlin.de/media/Abschlussbericht_Flucht_und_Antisemitismus_SA_JK.pdf), abgerufen am 1.10.2018.
- Arthur, James (2016): Teaching Character and Virtue in Schools (Citizenship, Character and Values Education). London/New York.
- Arthur, James (2002): Education with Character. The moral economy of schooling. London/New York.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität. München.
- Auernheimer, Georg (32003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Balibar, Étienne (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg.
- BaMF (2017): Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration. Online verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile), abgerufen am 12.9.2018.
- Bandura, Albert (1974): Psychological modeling: conflicting theory. New York.
- Bartylla, Stefan (2016): Wieder Bilder, die abgehängt werden sollen. In: Berliner Abendblatt vom 26.5.2016. Online verfügbar unter: <http://www.abendblatt-berlin.de/2016/05/26/wieder-bilder-die-abgehaengt-werden-sollen/>, abgerufen am 5.9.2018.



- Becker, Egon/Herkommer, Sebastian/Bergmann, Joachim Ernst (1967): *Erziehung zur Anpassung? Politische Bildung in den Schulen – Eine soziologische Untersuchung*. Schwalbach/Ts.
- Benedict, Ruth (1955) [1934]: *Urformen der Kultur*. Reinbek b. Hamburg.
- Ruth Benedict (2006) [1948]: *Chrysantheme und Schwert. Formen der japanischen Kultur*. Frankfurt a. M.
- Bergstraesser, Arnold (1960): Die Lehrgehalte der politischen Bildung, in: Bundeszentrale für Heimatdienst (Hrsg.): *Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung in der höheren Schule*, Bonn.
- Besley, Tim/Reynal-Querol, Marta (2012): *The Legacy of Historical Conflict. Evidence from Africa*. STICERD – Economic Organisation and Public Policy Papers Series 036. London School of Economics.
- Bitterli, Urs (1976): *Die Wilden und die Zivilisierten*. München.
- Bertelsmann-Stiftung (2017): *Willkommenskultur im Stresstest*. Online verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28\\_Einwanderung\\_und\\_Vielfalt/IB\\_Umfrage\\_Willkommenskultur\\_2017.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/IB_Umfrage_Willkommenskultur_2017.pdf), abgerufen am 1.10.2018.
- Beutelsbacher Konsens (1976). Online verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>, abgerufen am 1.10.2018.
- Blatt, Moshe/Kohlberg, Lawrence (1975): The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. In: *Journal of Moral Education* 4, 129-161.
- Bohlken, Eike (2011): Wertethik. In: *Handbuch Ethik*. Hg. v. Marcus Düwell/Christoph Hübenal/Micha H. Werner. München, 108-121.
- Bohn, Cornelia (1999): *Schriftlichkeit und Gesellschaft. Kommunikation und Sozialität in der Neuzeit*. Wiesbaden.
- Brägger, G./Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 2: Vierzig Qualitätsbereiche mit Umsetzungsideen*. Bern. Online verfügbar unter: [https://www.iqesonline.net/assets/FCKeditor/file/8-1\\_Wahrnehmung%20des%20Bildungs-%20und%20Erziehungsauftrags.pdf](https://www.iqesonline.net/assets/FCKeditor/file/8-1_Wahrnehmung%20des%20Bildungs-%20und%20Erziehungsauftrags.pdf), abgerufen am 3.10.2018.
- Braithwaite, V. A./Scott, W. A. (1991): Values. In: J. P. Robinson/P.R. Shaver/L. S. Wrightsman (Hg.): *Measures of personality and socialpsychological attitudes*. San Diego CA, 661-753.
- Brandl, Sabine (2011): *Werteerziehung und Konstruktivismus. Die Möglichkeiten einer pädagogischen Wertorientierung und deren didaktischer Umsetzung aus konstruktivistischer Perspektive*. München.

- Braun, Sebastian (2003): Putnam und Bourdieu und das soziale Kapital in Deutschland. Der rhetorische Kurswert einer sozialwissenschaftlichen Kategorie. Arbeitspapier Nr. 02/2003 der Nachwuchsgruppe im Emmy-Noether-Programm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Online verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Soziales%20Kapital-Rhetorik.pdf>, abgerufen am 18.9.2018.
- Breit, Gotthard (1998): Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Ders./Siegfried Schiele (Hg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., 101-127.
- Brock, Adolf (2014): „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“ in der Arbeiterbildung: Genese der Konzeption. In: 50 Jahre „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“. Dokumentation der Fachtagung vom 24. – 26. Januar 2013. Hg. v. Bildungszentrum HVHS Hustedt in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung und der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Hustedt.
- Brüning, Christina Isabel (2018): Holocaust-Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht. Frankfurt a. M.
- Brumlik, Micha (2016): Juden: Vampyre – Gemeinschaftschädliche Dämonen. In: María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hg.): Die Dämonisierung des Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld, 41-56.
- Brumlik, Micha (2015): Was heißt eigentlich Integration? Der Glaube, MigrantInnen müssten sich in eine Tugendgemeinschaft einpassen, konkurriert mit dem Rechtsstaat. In: die tageszeitung vom 9.11.2015. Online verfügbar unter: <http://www.taz.de/!5246366/>, abgerufen am 2.10.2019.
- Bundesausschuss für politische Bildung (bap) (2007): Orientierungskurse nach §43 des Aufenthaltsgesetzes. Stellungnahme 2007. Online verfügbar unter: [http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m464b275e71f5f\\_weis1.pdf](http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m464b275e71f5f_weis1.pdf), abgerufen am 2.6.2016.
- Chhokar, J. S./Brobdeck, F. C./House, R. J. (2007): Culture and Leadership, Across the World: The GLOBE Book of In-Depth-Studies of 25 Societies. Mahwah NJ.
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen.
- Cohen, Philip (1964): Verbotene Erziehung. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Berlin.
- Collier, Paul (2015): Exodus. Warum wir Einwanderung neu regeln müssen. Bonn.

- Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 Stunden (2017). Hg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BaMF) Online verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile), abgerufen am 2.10.2018.
- Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 60 Stunden (2013). Hg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BaMF). Online verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile), abgerufen am 2.6.2016.
- Daniel, Ute (2001): Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter. Frankfurt a. M.
- Delmas, Hartmut/Vorderwülbecke, Klaus (1982): Landeskunde. In: Rolf Ehnert (Hg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M., 190-222.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.
- Detjen, Joachim (2012): Verfassungswerte. Welche Werte bestimmen das Grundgesetz? Bonn.
- Detjen, Joachim (2009): Die Werteordnung des Grundgesetzes. Wiesbaden.
- Detjen, Joachim/Wolfgang Sander (2001): Fachdidaktik kontrovers: Konstruktivismus und Politikdidaktik. Ein Chat-Interview mit Joachim Detjen und Wolfgang Sander (Moderation: Kerstin Pohl). In: Politische Bildung, H. 4, 128-138.
- Deutscher Kulturrat (2017): 15 Thesen für Zusammenhalt in Vielfalt. Online verfügbar unter: <https://www.kulturrat.de/pressemitteilung/15-thesen-fuer-zusammenhalt-in-vielfalt-aufruf-zur-mitzeichnung/>, abgerufen am 3.10.2018.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig.
- Dickmeis, Claudia (1997): Die Entwicklung von individuellen Werthaltungen im Jugendalter. Eine Längsschnittuntersuchung in Ost- und Westberlin. Münster u.a.
- Di Fabio, Udo (2004): Grundrechte als Werteordnung. In: JuristenZeitung 59, H. 1, 1-8.
- Doehring, Karl (2010): Niemand kann zwei Herren dienen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23.9.2010. Online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/staat-und-recht/islam-in-deutschland-niemand-kann-zwei-herren-dienen-11042346.html>, abgerufen am 3.10.2018.

- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (Hg.) (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg. Online verfügbar unter: <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch>, abgerufen am 3.10.2018.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg) (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 96. Bonn.
- Erdoğan, Recep Tayyib (2008): Dokumentation: Assimilation ist ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Rede vom 10.2.2008 in Köln. In: Die Welt vom 11.2.2008. Online verfügbar unter: <https://www.welt.de/debatte/article1660510/Das-sagte-Ministerpraesident-Erdogan-in-Koeln.html>, abgerufen am 10.9.2018.
- Erpenbeck, John (2018): Wertungen, Werte – Das Buch der Grundlagen für Bildung und Organisationsentwicklung. Wiesbaden.
- Eschenburg, Theodor (1986): Anfänge der Politikwissenschaft und des Schulfaches Politik in Deutschland seit 1945 (Augsburger Universitätsreden 7). Augsburg.
- Essed, Philomena/Mullard, Chris (1991): Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. Hg. v. Helmut Essinger/Dietmar Pagel/Petra Schaaf. Felsberg.
- Esser, Hartmut (2004): Welche Alternativen zur ‚Assimilation‘ gibt es eigentlich? In: Klaus Bade/Michael Bommes (Hg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Osnabrück: IMIS-Beiträge 23, 41-59.
- Fauser, Jörg (2003): Einführung in die Kulturwissenschaft. Darmstadt.
- Fauser, Peter (2007): Demokratiepädagogik. In: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 1: Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler, 83-92.
- Fiedler, Mattias (2005): Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus. Der deutsche Afrika-Diskurs im 18. und 19. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien.
- Fleischhauer, Jan (2015): Die Idealisierung des Fremden. In: Der Spiegel vom 1.9.2018. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/deutschland-und-die-fluechtlinge-die-idealisierung-des-fremden-kolumne-a-1050820.html>, abgerufen am 25.9.2018.
- Fornet-Betancourt, Raoul (Hg.) (2000): Menschenrechte im Streit zwischen Kulturpluralismus und Universalität. Dokumentation des VII. Internationalen Seminars des philosophischen Dialogprogramms Nord-Süd. Frankfurt a. M.
- Fornoff, Roger (2016a): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler.

- Fornoff, Roger (2016b): Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen zwischen den Kulturstudien DaF und DaZ. In: Laura Di Venanzio/Ina Lammers/Heike Roll (Hg.): DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf. 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016. Göttingen, 53-66.
- Fornoff, Roger (2015): Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 42, H. 1, 43-70.
- Foroutan, Naika (2014): Der weite Weg zum „neuen deutschen Wir“. Online verfügbar unter: <https://www.deutschland.de/de/topic/leben/gesellschaft-integration/der-weite-weg-zum-neuen-deutschen-wir#>, abgerufen am 3.10.2018.
- Förster, Heinz v./Pörksen, Bernhard (21998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg.
- Franz, Gerhard/Herbert, Willi (1984): Lebenszyklus, Entwicklung von Wertstrukturen und Einstellungsrepertoires. In: Arne Stiksrud (Hg.): Jugend und Werte. Aspekte einer Politischen Psychologie des Jugendalters. Weinheim/Basel, 73-88.
- Frederickson, George M. (2004): Rassismus. Ein historisches Abriss. Hamburg.
- Funiok, Rüdiger (2012): Handlungsmotivation durch Werte? In: Godehard Brüntrup/Maria Schwartz (Hg.): Warum wir handeln. Philosophie der Motivation. Stuttgart, 61-69.
- Gaechter, S./Herrmann, B./Thöni, G. (2010): Culture and Cooperation. CESifo Working Paper Series 3070, CESifo Group. München.
- Gagel, Walter (32005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. Wiesbaden.
- Geisen, Thomas (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrationsparadigmas. In: Paul Mecheril/Inci Dirim/Mechthild Gomolla/Sabine Hornberg/Krassimir Stojanov (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, 13-34.
- Ghobeyshi, Silke (2002a): Nationalsozialismus und Shoa als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht. Frankfurt a. M.
- Ghobeyshi, Silke (2002b): Die Shoa als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27, H. 6, 630-644.
- Giesecke, Hermann (2004): Was kann die Schule zur Werteerziehung beitragen? In: Sabine Gruen/Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer (Hg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel, 235-246.
- Glaserfeld, Ernst v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.

- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills.
- Gökbudak, Mahir (2016): Problemstudie. In: *sowi-online* <http://www.sowi-online.de/praxis/methode/problemstudie.html>, abgerufen am 6.6.18.
- Gollan, Tobias (2012): Sozialer Einfluss auf Werthaltungen und seine Konsequenzen für kulturelle Diffusion. Diss. Universität Hamburg. Online verfügbar unter: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5569/pdf/Dissertation.pdf>, abgerufen am 3.10.2018.
- Gottlieb, Sigmund (2005): *Sag mir, wo die Werte sind. Die Neue Deutsche Sehnsucht*. München.
- Gottschlich, Jürgen (2004): Die Stunde des Patrioten. In: *die tageszeitung* vom 27.11.2004. Online verfügbar unter: <http://www.taz.de/!668925/>, abgerufen am 3.10.2018.
- Grimm, Dieter (2016): Grundgesetzlich irrelevant. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 22.4.2016. Online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/islam-vs-grundgesetz-debatte-ueber-religionsfreiheit-14191706-p2.html>, abgerufen an 6.6.18.
- Habermas, Jürgen (2002): *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* Frankfurt a. M.
- Habermas, Jürgen (1993): Was bedeutet der Denkmalssturz? Verschließen wir nicht die Augen vor der Revolution der Weltordnung: Die normative Autorität Amerikas liegt in Trümmern. In: *Frankfurter Allgemeine* vom 17. April 1993, 33.
- Hall, Anja (2008): *Paradies auf Erden? Mythenbildung als Form der Fremdwahrnehmung – Der Südsee-Mythos in den Schlüsselphasen der deutschen Literatur*. Würzburg.
- Hall, Robert T. (1979): *Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle*. München.
- Hall, Robert T./ Davis, John U. (1975): *Moral Education and Practice*. Buffalo, New York.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument* Nr. 178.
- Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hg.) (2015): *Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?* Schwalbach/Ts.
- Hartung, Matthias (2017): *Neuer Kurs: So funktioniert der Rechtsstaat*, Pressemitteilung vom 24.2.2017, Bezirksamt Berlin-Lichtenberg. Online verfügbar unter: <https://www.berlin.de/ba-lichtenberg/aktuelles/pressemitteilungen/2017/pressemitteilung.564443.php>, abgerufen am 5.9.2018.
- Heckmann, Gustav (1981): *Das Sokratische Gespräch – Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Hannover.

- Hefty, Georg Paul (2015): Deutsche Leitkultur. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.10.2015. Online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/treue-zum-grundgesetz-deutsche-leitkultur-13848091.html>, abgerufen am 3.10.2018.
- Heinrich-Böll-Stiftung NRW (2016) (Hg.): Entwicklung eines politischen Bildungsangebots für geflüchtete Menschen in Deutschland. Erstellt von Anja Stahl/Tim Zosel. Online verfügbar unter: [https://www.boell-nrw.de/sites/default/files/uploads/2016/05/hbs\\_nrw\\_abschlussbericht\\_workshop-reihe\\_politische\\_bildung\\_mit\\_und\\_fuer\\_gefluechtete.pdf](https://www.boell-nrw.de/sites/default/files/uploads/2016/05/hbs_nrw_abschlussbericht_workshop-reihe_politische_bildung_mit_und_fuer_gefluechtete.pdf). abgerufen am 3.10.2018.
- Helberg, Kristin (2016): Verzernte Sichtweisen – Syrer bei uns. Von Ängsten, Missverständnissen und einem veränderten Land. Freiburg/Basel/ Wien.
- Helwig, Paul (1967): Charakterologie. Freiburg.
- Hentges, Gudrun (2008): Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen. In: Gudrun Hentges/Volker Hinnenkamp/Almut Zwengel (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Wiesbaden, 23-76.
- Hilligen, Wolfgang (1991): Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? (Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben. Berlin.
- Hofstede, Geert (1980): Culture's Consequences. International differences in work-related values. Newbury Park.
- Hofstede, Geert (2001): Lokales Denken, Globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München.
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin.
- House, Robert J. u.a. (2004): Culture Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies. Thousand Oaks.
- House, Robert J./Wright, Nathaniel S./ Aditya, Ram N. (1997): Cross-cultural research on organizational leadership. A critical analysis and a proposed theory. In: P.Christopher Earley/Miriam Erez (Hg.): The New Lexington Press management and organization sciences series and New Lexington social and behavioral sciences series. New perspectives on international industrial/organizational psychology. San Francisco CA, 535-625.
- Honneth, Axel (Hg.) (1994): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M./New York.
- Hufer, Klaus-Peter (2015): Porträt: Oskar Negt. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193944/portraet-oskar-negt>, abgerufen am 3.10.2018.

- Hühnerfeld, Marion (2006): Theaterstücke im Philosophieunterricht. Moralische Urteilsbildung durch Auseinandersetzung mit Dramen in schulischen Bildungsprozessen. Diss. Universität Düsseldorf. Online verfügbar unter: <https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3511/1511.pdf>, abgerufen am 3.10.2018.
- Huntington, Samuel (1996): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München/Wien.
- Huntington, Samuel (2006): Who are we? Die Krise der amerikanischen Identität. München.
- Inglehart, Ronald (1997): Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton.
- Inglehart, Ronald (1990): Culture Shift in Advanced Industrial Society. Princeton.
- Inglehart, Ronald (1989): Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt a. M./New York.
- Jäger, Siegfried (1993): Rassismus und Rechtsextremismus – Gefahr für die Demokratie. In: Entstehung von Fremdenfeindlichkeit. Die Verantwortung von Politik und Medien. Eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 22. und 23. März 1993 in Potsdam. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Abt. Arbeits- und Sozialforschung. Bonn, 7-34. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/fulltext/asfo/01014001.htm>, abgerufen am 3.10.2018.
- Jagodzinski, W. (2004): Methodological problems of value research. In: Henk Vinken/Peter Ester/Joseph Soeters (Hg.): Comparing Cultures. Dimensions of Culture in a Comparative Perspective. Leiden/Boston, 97-121.
- Jahn, Egbert (2012): Politische Streitfragen. Bd. 2. Deutsche Innen- und Außenpolitik. Wiesbaden.
- Jikeli, Günter (2015): European Muslim Antisemitism. Why Young Urban Males Say They Don't Like Jews. Indiana.
- Joas, Hans (2015): Sind die Menschenrechte westlich? München.
- Joas, Hans (2013): Die Entstehung der Werte. Frankfurt a. M.
- Joas, Hans (2011): Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Frankfurt a. M.
- Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hg.) (2004): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt a. M.
- Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M.
- Kaden, Marco (2012): Der Orientierungskurs des BAMF. Eingliederungshilfe oder Gesinnungsprüfung? Hamburg.



- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril/Maria do Mar Castro Varela/Inci Dirim/Annita Kapalka/Claus Melter: Bachelor/Master Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 77-98.
- Kalpaka, Annita/Rähtzel, Nora (Hg.) (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer.
- Kaufhold, Martin (2013): Europas Werte. Wie wir zu unserem Verständnis von richtig und falsch kamen. Ein historischer Essay. Paderborn.
- Kaufmann, Susan (2010): Curriculumentwicklung und Lehrziele DaZ in der Erwachsenenbildung: Integrationskurse. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. (2. Aufl.) Berlin/New York, 1096-1105.
- Kammhuber, Stefan/Thomas, Alexander (2004): Lernen fürs Leben. Orientierungskurse als Teil staatlicher Integrationspolitik. In: Klaus Bade/Michael Bommes/Rainer Münz (Hg.): Migrationsreport 2004. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt a. M., 151-173.
- Kiefer, Michael (2017): Antisemitismus und Migration. Hg. durch die Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage Berlin.
- Kittsteiner, Heinz D. (1995): Die Entstehung des modernen Gewissens. Frankfurt a. M.
- Klafki, Wolfgang (2005): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klippert, Heinz (1991): Handlungsorientierter Politikunterricht. In: Methoden der politischen Bildung – Handlungsorientierung. Bonn.
- Gluckhohn, Clyde (1951): Values and value orientations in the theory of action. In: Talcott Parsons/Edward T. Shils (Hg.): Toward a general theory of action. Cambridge MA.
- Kohl, Karl-Heinz (1983): Entzauberter Blick. Das Bild vom Guten Wilden und die Erfahrung der Zivilisation. Frankfurt a. M.
- Kohlberg, Lawrence (2001): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim/Basel.
- Kohlberg, Lawrence (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Georg Linde/Jürgen Raschert (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim/Basel, 25-43.
- Kohlberg, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a. M.

- Koopmans, Ruud: Fundamentalismus und Fremdenfeindlichkeit. Muslime und Christen im europäischen Vergleich. In: WZB Mitteilungen, H. 143 (2013). Online verfügbar unter: <http://www.pewglobal.org/2011/07/21/muslim-western-tensions-persist/>, abgerufen am 13.6.2017.
- Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hg.) (2010): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden.
- Krijnen, Christian (2011): Wert. In: Handbuch Ethik. Hg. v. Marcus Düwell/ Christoph Hübenthal/ Micha H. Werner. München, 548-543.
- Kroeber, Alfred L. (1952): The Nature of Culture. Chicago.
- Kroeber, Alfred L./Kluckhohn, Clyde (1952): Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge/USA.
- Krohn, Dieter/Neißer, Barbara/Walter, Nora (Hg.) (2000): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. Frankfurt a. M.
- Krohn, Dieter/Neißer, Barbara/Walter, Nora (Hg.) (1999): Das Sokratische Gespräch. Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis. Frankfurt a. M.
- Krumm, Hans-Dieter/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin/New York, 19-34.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel.
- Kullmann, Heide-Marie/Seidel, Eva (2005): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld.
- Küng, Hans (1990): Projekt Weltethos. München.
- Kurzübersicht zum Integrationsgesetz (2016). Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Online verfügbar unter: <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/hintergrundpapier-zum-integrationsgesetz.html>, abgerufen am 3.10.2018.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LfS Soest) (2002): Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Evaluation. Bönen.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg: Beutelsbacher Konsens. Online verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>, abgerufen am 3.10.2018.
- Lange, Dirk (2009): Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft. Online verfügbar unter: [https://www.dvrv.uni-hannover.de/fileadmin/politische\\_wissenschaft/Lange\\_2009-1.pdf](https://www.dvrv.uni-hannover.de/fileadmin/politische_wissenschaft/Lange_2009-1.pdf), abgerufen am 3.10.2018.
- Leggewie, Claus (2011): Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt. München.

- Leggewie, Claus (2004): Amerikanische Identität. Erstaunlich provinziell [Rezension zu Samuel Huntington: Who are we? München 2004]. In: Die ZEIT vom 28.10.2004. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2004/45/P-Huntington-neu>, abgerufen am 3.10.2018.
- Lenzen, Dieter (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg.
- Levi-Strauss, Claude (2012) [1955]. Traurige Tropen. Frankfurt a. M.
- Lind, Georg (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München, 73-93.
- Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München.
- Lingen-Ali, Ulrike (2012): Islam als Zuordnungs- und Differenzkategorie. Antimuslimische Ressentiments im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit. In: Sozial Extra 36, H. 9/10, 24-27.
- Lösch, Bettina (2008): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: Christoph Butterwegge/Bettina Lösch/Ralf Ptak (Hg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden.
- Maar, Christa/Obrist, Hans-Ulrich/Pöppel, Ernst (Hg.) (2000): Weltwissen – Wissenswelt. Köln.
- Magnus, Christian D./Sliwka, Anne: Service-Learning – Lernen durch Engagement. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement?p=all>, abgerufen am 3.10.2018.
- Mandl, Heinz/Huber, Günter L. (1983): Emotion und Kognition. München.
- Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2013): Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwehren. Weinheim/Basel.
- Mansour, Ahmad (2016): Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. Bonn.
- Massing, Peter (2002): Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung. In: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Wiesbaden, 25-42.
- Masterplan Integration und Sicherheit des Landes Berlin. Online verfügbar unter: [file:///C:/Users/Besitzer/Downloads/langfassung-masterplan-integration-und-sicherheit%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Besitzer/Downloads/langfassung-masterplan-integration-und-sicherheit%20(1).pdf), abgerufen am 3.10.2018.
- Mau, Steffen (2016): Migrationsforscher streiten über Integration. Assimilation oder Multikulti? In: Der Tagesspiegel vom 25.7.2016. Online verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/migrationsforscher-streiten-ueber-integration-assimilation-oder-multikulti/13919640.html>, abgerufen am 10.9.2018.

- Mauermann, Lutz (1985): Darstellung und Kritik aktueller Konzepte der Werteziehung. In: Walter Twellmann (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1. Düsseldorf, 357-371.
- Mayring, Philipp (112010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.
- McIntyre, Alasdair (1995): Der Verlust der Tugend. Frankfurt a. M.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all>, abgerufen am 18.9.2018.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster u.a.
- Mehl, Florian (2001): Komplexe Bewertungen.. Zur ethischen Grundlegung der Technikbewertung. Berlin u.a.
- Middeke, Annegret/Eichstaedt, Annett/Jung, Matthias/Kniffka, Gabriele (Hg.) (2017): Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Göttingen.
- Miegel, Meinhard (2016): Ein unfruchtbares Biotop. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.4.2016. Online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/arm-und-reich/meinhard-miegel-ueber-deutschlands-demographischen-wandel-14166016-p5.html>, abgerufen am 26.9.2018.
- Migration und Familie. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund (2016). Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/83738/889bf8299d1ca2d70ec8a271113aaba8/kurzfassung-migration-und-familie-2016-data.pdf>, abgerufen am 26.9.2018.
- Mohn, Liz/Mohn, Brigitte/Weidenfeld, Werner/Meier, Johannes (Hg.) (2010): Werte. Was die Gesellschaft zusammenhält. Gütersloh.
- Mokrosch, Reinhold (2009): Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule. In: Ders./Armin Regenbogen (Hg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen, 32-42.
- Mollenhauer, Klaus (Hg.) (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München.
- Mudhoon, Loay (2017): Der liberale Islam ist eine Schimäre. Online verfügbar unter: <http://www.dw.com/de/kommentar-der-liberale-islam-ist-eine-schim%C3%A4re/a-39392450>, abgerufen am 3.10.2018.
- Müller, Ragnar (2006): Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln. Dissertation Universität Tübingen. Online verfügbar unter: <http://www.online-dissertation.de>, abgerufen am 23.6.2018.

- Multrus, Ute (2008): Werte-Erziehung in der Schule. Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In: Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung. Hg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München, 22-37.
- Münkler, Herfried (2016): Aus Flüchtlingen „Deutsche machen“. Über das Ziel einer nachhaltigen Integration von Migranten. Online verfügbar unter: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_44194-544-1-30.pdf?160216141121](http://www.kas.de/wf/doc/kas_44194-544-1-30.pdf?160216141121), 19-23.
- Münkler, Herfried (2015): Aus Flüchtlingen „Deutsche machen“. Online verfügbar unter: [https://www.welt.de/newsticker/dpa\\_nt/infonline\\_nt/thema\\_nt/article145988119/Aus-Fluechtlingen-Deutsche-machen.html](https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infonline_nt/thema_nt/article145988119/Aus-Fluechtlingen-Deutsche-machen.html), abgerufen am 23.6.2018.
- Münkler, Herfried/Münkler, Marina (2016): Die neuen Deutschen. Ein Land vor seiner Zukunft. Reinbek bei Hamburg.
- Nagel, Thomas (1986): Der Blick von Nirgendwo. Frankfurt a. M.
- Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen (2007). Die Bundesregierung. Online verfügbar unter: [https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-08-30-nationaler-integrationsplan.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-08-30-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=1), abgerufen am 15.7.2018.
- Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen (2012). Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter: [https://www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile), abgerufen, 27.9.2018.
- Negt, Oskar (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Neuausgabe. Frankfurt a. M./Köln.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Nelson, Leonard (1929): Die sokratische Methode. Vortrag gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hg. v. Otto Meyerhof/Franz Oppenheimer/Minna Specht. Bd. 5, H. 1. Göttingen, 21-78.
- Nghi Ha, Kien/Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis-)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Paul Mecheril/Monika Witsch (Hg.): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. Bielefeld.
- Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule, H. 4, 462-473.
- Nunn, N./Wantchekon L. (2011): The Slave Trade and the Origins of Mistrust in Africa. In: The American Economic Review 101 (7), 3221-3252.
- Oerter, R. (1966): Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit. München/Basel.

- Oerter, Rolf/Montada Leo (1995): Entwicklungspsychologie. Weinheim.
- Oetinger, Friedrich (Wilhelm, Theodor) (1951): Wendepunkte der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart.
- Oltmer, Jochen (2016): Neues Deutschland. In: Fluter. Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung, H.58. Online verfügbar unter: <https://www.fluter.de/neues-deutschland>, abgerufen am 2.8.2018.
- Orzessek, Arno (2018): „Antwort 2018“ gegen „Erklärung 2018“. Der Kampf der Listen spaltet das Land. Online verfügbar unter: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/antwort-2018-gegen-erklaerung-2018-der-kampf-der-listen.1270.de.html?dram:article\\_id=415108](https://www.deutschlandfunkkultur.de/antwort-2018-gegen-erklaerung-2018-der-kampf-der-listen.1270.de.html?dram:article_id=415108), abgerufen am 18.9.2018.
- Özdemir, Cem (2010): „Unsere Leitkultur ist das Grundgesetz“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.11.2010. Online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/im-gespraech-cem-oezdemir-unsere-leitkultur-ist-das-grundgesetz-11066710.html>, abgerufen am 3.10.2018.
- Parsons, Talcott (1964): Evolutionary Universals in Society. In: American Sociological Review 29, 339-357.
- Prange, Peter (2007): Werte. Von Plato bis Pop. Alles, was uns verbindet. Frankfurt a.M.
- Pew Research Center (2013): The World's Muslims: Religion, Politics, Society. Online verfügbar unter: <http://www.pewforum.org/files/2013/04/worlds-muslims-religion-politics-society-full-report.pdf>, abgerufen am 30.7.2018.
- Pew Research Center (2011): Muslim-Western Tensions Persist. Common Concerns about Islamic Extremism [Global Attitude Project]. Online verfügbar unter: <http://www.pewglobal.org/2011/07/21/muslim-western-tensions-persist/>, abgerufen am 20.5.2018.
- Piaget, Jean (1981): Intelligence and Affectivity. Their relationship during Child Development. Hg. v. T.A. Brown/C.E..Kaegi. Palo Alto.
- Pohl, Kerstin: Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? (2009). In: Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, N. 6, 102-115. Online verfügbar unter: [http://www.topologik.net/POHL\\_Topologik\\_6.pdf](http://www.topologik.net/POHL_Topologik_6.pdf), abgerufen am 3.10.2018.
- Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>, abgerufen am 28.9.2018.

- Pollack, Detlef/Müller, Olaf/Rosta, Gergely/Dieler Anna (Hg.) (2016): Integration und Religion aus Sicht Türkeistämmiger in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ der Universität Münster. Online verfügbar unter: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion\\_und\\_politik/aktuelles/2016/06\\_2016/studie\\_integration\\_und\\_religion\\_aus\\_sicht\\_t\\_rkeist\\_\\_mmiger.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integration_und_religion_aus_sicht_t_rkeist__mmiger.pdf), abgerufen am 3.10.2018.
- Popp, Susanne (2001): Sokratisches Gespräch – Eine Methode der diskursiven Begriffsklärung. Online verfügbar unter: [https://www.sowi-online.de/praxis/methode/sokratische\\_gespraech\\_eine\\_methode\\_diskursiven\\_begriffs\\_klaerung.html](https://www.sowi-online.de/praxis/methode/sokratische_gespraech_eine_methode_diskursiven_begriffs_klaerung.html), abgerufen am 2.10.2018.
- Putnam, Robert D. (2007): E pluribus unum. Diversity and Community in the Twenty-First Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. In: *Scandinavian Political Studies* 30, H.2, 137-174. Online verfügbar unter: <https://online.library.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>, abgerufen am 18.9.2018.
- Putnam, Robert D. (1993): *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton NJ.
- Raths, Louis E./Harmin, Merrill/ Simon, Sidney B. (1976): *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München.
- Reef, Bernd (2018): *Konstruktivismus in der Didaktik der politischen Bildung*. Opladen u.a.
- Reese-Schäfer, Walter (2001): *Was ist Kommunitarismus?* Frankfurt a. M./New York.
- Reinhardt, Sybille (2005): *Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- Rickenbacher, Daniel (2015): Achtmal so viel Hass. Günter Jikeli befragte junge europäische Muslime nach ihrer Einstellung zu Juden. In: *Jüdische Allgemeine vom 11.2.2016*. Online verfügbar unter: <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/24631>, abgerufen am 6.9.2015.
- Rickert, Heinrich (6/71926): *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. Tübingen.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Studienbuch. Berlin.
- Rösch, Heidi (2010a): *Migrationsliteratur im DaF-/DaZ-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1571-1577.
- Rösch, Heidi (2010b): *DaZ im Literaturunterricht*. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen, 219-237.

- Rövekamp, Marie/Conrad, Andreas (2013): Aus Rücksicht auf Muslime: Volkshochschule hängt Gemälde mit nackten Frauen ab. In: Der Tagesspiegel vom 10.11.2013. Online verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/aus-ruecksicht-auf-muslime-volkshochschule-haengt-gemaelde-mit-nackten-frauen-ab/9053216.html>, abgerufen am 5.9.2018.
- Rudolph, Wolfgang (1959): Die amerikanische „Cultural Anthropology“ und das Wertproblem. Berlin.
- Ruhloff, Jörg (Hg.) (1982): Aufwachsen in einem fremden Land. Probleme und Perspektiven der Ausländerpädagogik. Frankfurt a. M.
- Rumbaut, Ruben (1997): Ties that bind. Immigration and Immigrant Families. In: Alan Booth/Ann C. Crouter/Nancy S. Lansdale (Hg.): Integration and the Family: Research and Policy on U.S. Immigrants. Mahwah NJ.
- Ryan, Kevin/Bohlin, E. Karen (1999): Building Characters in School. Practical Ways to bring Moral Instruction in Life. San Francisco CA.
- Sander, Wolfgang (2015): Porträt: Kurt Gerhard Fischer. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193908/portraet-kurt-gerhard-fischer>, abgerufen am 11.7.2018.
- Sander, Wolfgang (2009a): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik 20, Nr. 3.
- Sander, Wolfgang (2009b): Ein didaktischer Werkzeugkoffer. Tools für die Planung von Lernumgebungen. In: Aufgelesen. Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Neuwied 3. Online verfügbar unter: [http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Praktika/Sander\\_Didaktische\\_Prinzipien.pdf](http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Praktika/Sander_Didaktische_Prinzipien.pdf), abgerufen am 3.10.2018.
- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Konzepte. In: Ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., 13-47.
- Sandkühler, Hans-Jörg (2015): Nach dem Unrecht. Plädoyer für einen neuen Rechtspositivismus. Freiburg/München.
- Sayler, Wilhelmine M: (1991): Ausländerpädagogik – Integrative Pädagogik. Zum Problemhorizont einer wissenschaftlichen Teildisziplin. In: Lernen in Deutschland, H. 1, 16-36.
- Schirach, Ferdinand von (2015): Terror. München.
- Schmidt, Daniel/Sturm, Michael (2010): „Wir sind die, vor denen euch die Linken immer schon gewarnt haben“. Eine Einleitung. In: Masimilio Livi/Daniel Schmidt/Michael Sturm (Hg.): Die 1970er Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Polarisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter. Frankfurt a. M./New York, 7-30.



- Schmidt, Kerstin (2016): Migration – Chance oder Bedrohung. In: Forum Ethik. Impulse zur Orientierung. Hg. v. Institut Ethik & Werte Gießen. Texte zur Diskussion 37, 1-15. Online verfügbar unter: [https://www.ethikinstitut.de/fileadmin/ethikinstitut/redaktionell/Texte\\_fuer\\_Forum\\_Ethik/37-Migration\\_Kerstin\\_Schmidt.pdf](https://www.ethikinstitut.de/fileadmin/ethikinstitut/redaktionell/Texte_fuer_Forum_Ethik/37-Migration_Kerstin_Schmidt.pdf), abgerufen am 27.8.2018.
- Schmidt, Siegfried J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport, H. 3, 40-50.
- Schmidt-Noerr, Gunzelin (2015): „Leitkultur“ schafft keine Integration. In: Frankfurter Rundschau vom 1.12.2015. Online verfügbar unter: <http://www.fr.de/kultur/fluechtlinge-leitkultur-schafft-keine-integration-a-413591>, abgerufen am 7.12.2017.
- Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens. In: Wolfgang M. Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Schneider, Herbert (1996): Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule – ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., 199-225.
- Schneider, Jens/Crul, Maurice, Lelle, Frens (Hg.) (2015): Generation Mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte – und was wir daraus machen. Münster/New York.
- Schröder, Hartmut (1978): Wertorientierter Unterricht. Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts. München.
- Schubarth, Winfried (2015): Statt Leitkultur lieber gemeinsame Werte. In: Der Tagesspiegel vom 25.12.2015. Online verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/wertedebatte-und-fluechtlinge-statt-deutscher-leitkultur-lieber-gemeinsame-werte/12762370.html>, abgerufen am 27.1.2018.
- Schultz von Thun, Friedemann (2010): Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
- Schübler, Elisabeth (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung 5, H. 2. Schwerpunkt „Reflexives Lernen“. Hg. v. Thomas Häcker/Wolf Hilzensauer/Gabi Reinmann, 1-22.
- Schübler, Ingeborg (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Schwartz, Shalom H. (2012): An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. In: Online Readings in Psychology and Culture 2, No.1. Online verfügbar unter: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>, abgerufen am 3.10.2018.

- Schwartz, Shalom H. (1994): Cultural dimensions of values. Towards an understanding of national differences. In: Uichol Kim u.a. (Hg.): Individualism and collectivism. Theoretical and methodical issues. Thousand Oaks, 85-119.
- Schwartz, Shalom H. (1992): The universal content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Mark Zanna (Hg.): Advances in experimental social psychology 25, New York, 1-65.
- Schulte, Axel (2008): Politische Bildung im Einwanderungskontinent Europa: Pädagogische Aufgaben, konzeptionelle Grundlagen, didaktisch-methodische Orientierungen. In: Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven politischer Bildung in Europa. Wiesbaden, 53-67.
- Seel, Norbert M. (1991): Weltwissen und mentale Modelle. Göttingen.
- Senger, Harro von (2006): Die VR China und die Menschenrechte. Online verfügbar unter: <https://freidok.uni-freiburg.de/data/5819>, abgerufen am 2.10.2018.
- Senghaas, Dieter (1977): Weltwirtschaftsordnung und Entwicklungspolitik. Plädoyer für Dissoziation. Frankfurt a. M.
- Senghaas, Dieter (1974): Peripherer Kapitalismus. Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung. Frankfurt a. M.
- Sheikhzadegan, Amir (2012): Was bedeutet eigentlich Multikulturalismus? In: Newsletter Lehrstuhl Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit. Bd. 11, 35-42. Online verfügbar unter: [https://lettres.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Departements/Sciences\\_sociales/Soziologie\\_\\_Sozialpolitik\\_und\\_Sozialarbeit/Newsletter/November\\_2012/f11\\_Sheikhzadegan.pdf](https://lettres.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Departements/Sciences_sociales/Soziologie__Sozialpolitik_und_Sozialarbeit/Newsletter/November_2012/f11_Sheikhzadegan.pdf), abgerufen am 3.10.2018.
- Sloterdijk, Peter (2017): Die hohe Kunst der Asozialität. In: Der SPIEGEL Nr. 26, 118-123.
- Sloterdijk, Peter (2016): Fast heilige Schrift. Versuch über das Grundgesetz. In: Ders: Was geschah im 20. Jahrhundert. Unterwegs zu einer Kritik der extremistischen Vernunft. Berlin, 291-303.
- SOWI-Fachschaft (2016): Stellungnahme der Studierenden des Instituts für Sozialwissenschaften zur Arbeit Ruud Koopmans. Online verfügbar unter: <https://www.facebook.com/sowi.fachschaft/posts/der-fachschaftsrat-sozialwissenschaften-der-humbol/1017206941690385/>, abgerufen am 6.9.2016.
- Smith, Peter B./Dugan, Shaun/Trompenaars, Fons (1996): National culture and the values of organizational employees. A dimensional analysis across 43 nations. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 27 (2), 231-264.
- Spranger, Eduard (1970): Staat, Recht und Politik. Gesammelte Schriften, Bd. 8. Hg. v. Hermann Josef Meyer. Tübingen.
- Standop, Jutta (2005): Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim/Basel.

- Stern, William (1925): Grundlinien des jugendlichen Seelenlebens. In: Hermann Küster (Hg.): Erziehungsprobleme der Reifezeit. Leipzig, 28-43.
- Stern, William (1922): Vom Ich-Bewußtsein der Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, 8-16.
- Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland?p=all>, abgerufen am 1.10.2018.
- Tekkal, Düzen (2016): Deutschland ist bedroht. Eine deutsche Jesidin verteidigt ihre Werte. Berlin.
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Frankfurt a. M.
- Test ‚Leben in Deutschland‘ (2013): Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/LebenInDeutschland/lebenindeutschland.html?nn=1362952>, abgerufen am 16.6.2018.
- Textor, Markus (2013): Rassismus und Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft. Eine qualitative Studie im Jugendamt. Masterarbeit Hochschule Esslingen. Online verfügbar unter: [file:///C:/Users/Besitzer/Downloads/Rassismus\\_und\\_Diskriminierung\\_in\\_der\\_Migrationsgesellschaft.pdf](file:///C:/Users/Besitzer/Downloads/Rassismus_und_Diskriminierung_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf), abgerufen am 18.9.2018.
- Tibi, Bassam (2018): Islamische Zuwanderung und ihre Folgen. Der neue Antisemitismus, Sicherheit und die „neuen Deutschen. Stuttgart.
- Tiedemann, Markus (2017): Ethische Orientierung in der Moderne. Was kann philosophische Bildung leisten? In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik, S. 23-29.
- Uhl, Siegfried (1996): Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn.
- Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (Deutschsprachförderverordnung, Deuföv) (2016). Hg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/01\\_Grundlagen/vo-berufsbezogene-deutschsprachfoerderung.html](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/01_Grundlagen/vo-berufsbezogene-deutschsprachfoerderung.html), abgerufen am 30.9.2018.
- Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Konsolidierte Fassung (2012). Amtsblatt der Europäischen Union. Online verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=CS>, abgerufen am 3.10.2018.
- Villarmé, Stefanie (2001): Renate Welsh: Das Vamperl. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. Primarstufe. Sekundarstufe I. Arbeitsblätter und Hinweise für den Unterricht. Wien.

- Wahl, Rainer (2005): Lüth und die Folgen: Ein Urteil als Weichenstellung für die Rechtsentwicklung. In: Thomas Henne/Arne Riedlinger (Hrsg.), *Das Lüth-Urteil aus (rechts-)historischer Sicht. Die Konflikte um Veit Harlan und die Grundrechtsjudikatur des Bundesverfassungsgerichts*. Berlin, 371-397.
- Watzlawick, Paul/Kreuzer, Franz (1995): *Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über Konstruktivismus*. München.
- Weber, Max (31968) [1904]: Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen 146-214.
- Weber, Max (91999) [1920]: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen, 17-206.
- Weber, Max (91999) [1920]: Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen, 237-573.
- Weber, Max (51985) [1925]: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Hg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen.
- Weißeno, Georg (2012): Dimensionen der Politikkompetenz. In: Georg Weißeno/Hubertus Buchenstein: *Politisches Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn, 156-177.
- Weißeno, Georg/Buchenstein, Hubertus (2012): *Politisches Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn 2012.
- Wenzel, Harald (1991): *Die Ordnung des Handelns. Talcott Parsons' Theorie des allgemeinen Handlungssystems*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Woelki, Rainer Maria (2011): Die katholische Kirche ist keine Demokratie. Online verfügbar unter: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article13554783/Die-katholische-Kirche-ist-keine-Demokratie.html>, abgerufen am 12.6.2018.
- Würde, Verantwortung, Demokratie. Erklärung zur Politik des Bundesinnenministers Horst Seehofer. Online verfügbar unter: <http://seehofermussgehen.de/>, abgerufen am 1.10.2019.
- Zabel, Rebecca (2016): *Typen des Widerstands im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen*. Tübingen.
- Zeuner, Christine (2013): Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. H. 20 (2013), 1-13 Wien. Online verfügbar unter: [http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02\\_zeuner.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02_zeuner.pdf), abgerufen am 11.5.2018.
- Zumhof, Tim (2012): *Pädagogik und Poetik der Befreiung. Der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals ‚Theater der Unterdrückten‘*. Münster.

---

Zuwanderung gestalten, Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ (2001). Hg. v. Bundesministerium des Inneren. Berlin.

In der Debatte um die deutsche Migrationspolitik wird immer wieder die Bedeutung von gemeinsamen Werten für eine gelingende Integration betont. Dementsprechend ist im Jahr 2005 der sog. „Orientierungskurs“ vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BaMF) eingerichtet worden, zu dessen Aufgaben es gehört, die Teilnehmenden mit den tragenden Leitwerten der Bundesrepublik Deutschland bekannt zu machen und sie zur Akzeptanz dieser Werte zu bewegen. Wie, mit welchen Mitteln, aber auch mit welchen Problemen und Schwierigkeiten diese anspruchsvolle Aufgabe in der Praxis umgesetzt wird, ist bislang jedoch, trotz des massiven öffentlichen Interesses an diesem Thema, weitgehend unerforscht geblieben. Das vorliegende Buch liefert erste empirisch fundierte Erkenntnisse über die Arbeit der Demokratie- und Wertevermittlung in Orientierungskursen. Dabei geht es zunächst der Frage nach, was Werte überhaupt sind, wie sie sich herausbilden, in welcher Hinsicht sie eine kulturelle und gesellschaftliche Relevanz beanspruchen können und welche theoretischen und didaktischen Konzepte zu ihrer Vermittlung existieren. Den Hauptteil der Untersuchung bildet eine qualitative empirische Studie, in deren Rahmen Kursleiter\*innen in ausführlichen Gesprächen über Lehrerfahrungen, wertendidaktische Strategien und Vermittlungsprobleme sowie über normative Differenzen und Konflikte mit den Teilnehmenden Auskunft geben.



ISBN: 978-3-86395-384-3  
eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen