

gen und Probleme des Auf- und Heranwachsens in modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften. Seine Aufgabe besteht in einer anwendungsbezogenen Grundlagenforschung über Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und Familien sowie in der wissenschaftlichen Politik- und Praxisberatung und Übertragung in die sozialen Einrichtungen vor Ort. Des Weiteren wird der Dialog mit Praktikern und Paketeckern in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe gesucht, um die Interessen und Ansprüche von Kindern und Jugendlichen zu erforschen und in der öffentlichen Debatte adäquat zu Geltung zu bringen.

Die Umsetzung erfolgt durch *Dauerbeobachtungsprojekte* (Surveys und Längsschnittstudien) sowie in Praxis- und Evaluationsprojekten zu speziellen Problemlagen in acht eigenen wissenschaftlichen außeruniversitären Abteilungen mit folgenden Schwerpunkten:

- Familie und Familienpolitik
- Jugend- und Jugendhilfe
- Jugend- und Arbeit
- Mädchen- und Frauenforschung
- Kinder und Kinderbetreuung
- Jugend und Bildung
- Jugend und Politik
- Sozialberichterstattung

Traditionell legt das Deutsche Jugendinstitut großen Wert auf internationale Kontakte zu ähnlich arbeitenden Forschungseinrichtungen. Vor allem die Umbrüche in Mittel- und Osteuropa sowie die deutsche Vereinigung haben für das Deutsche Jugendinstitut zu einer Neuorientierung geführt. In Zukunft ist eine Bündelung der Angebote für Fachkräfte der Jugendberbeit und Forschungseinrichtungen aus Mittel- und Osteuropa vorgesehen.

Adresse: Deutsches Jugendinstitut e.V.
Neckherstr. 2
81941 München
Literatur: Deutsches Jugendinstitut, Jahrbuch 1996, München 1997.

Horst Lehmann

Internationaler Jugendbildung/arbeit/Jugendarbeit

Deutschlandpolitische Bildungsarbeit

Deutschlandpolitische Bildungsarbeit nahm in der Bundesrepublik Deutschland von den 50er Jahren bis 1990 innerhalb der politischen Bildung eine Sonderstellung ein. Diese Stellung resultierte aus dem Gewicht der „deutschen Frage“, wie sie nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Beseitigung des Deutschen Reiches und der Gründung zweier deutscher Staaten aufgeworfen war. Die politisch maßgeblichen Kräfte leiteten aus dem Wiedervereinigungsgebot des Grundgesetzes als Ziel deutschlandpolitischer Bildungsarbeit die Förderung des Bewusstseins von der Einheit der deutschen Nation und der Zusammengehörigkeit mit den Deutschen in der DDR ab. Die Bildungsarbeit war vor allem auf jugendliche und Meinungsbildner (Journalisten, Lehrkräfte, Offiziere) des In-

landes ausgerichtet. Stand deutschlandpolitische Bildung vielfach unter dem Ruf einer besonderen Staatennähe, so spiegelt ihre Geschichte gleichzeitig die unterschiedlichen Positionen zur deutschen Frage wider, die in der öffentlichen Diskussion vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen, der Entwicklung der innerdeutschen Beziehungen und der Interpretation des europäischen Ost-West-Konflikts vertreten wurden.

Hauptberufliche deutschlandpolitischer Bildungsveranstaltungen waren freie Bildungsorganisationen und Verbände, Heimvolkshochschulen sowie die paritätischen Stiftungen. Im Zentrum stand die Behandlung der deutschen Frage im historischen und zeitgeschichtlichen Zusammenhang, die Auseinandersetzung mit Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und Alltag der DDR sowie die Beschäftigung mit der Situation und den Perspektiven der Teilung Deutschlands und Europas. Zu den wichtigsten Formen zählten neben Vortragsveranstaltungen mehrtägige Seminare und, ab den 70er Jahren, in die Bildungsveranstaltungen integrierte Fahrten in die DDR, nach Berlin und an die innerdeutsche Grenze. Auf Bundesebene hatte das dem Bundesministerium für innendeutsche Beziehungen nachgeordnete *Gesamtdaiesche Institut* eine spezielle Zuständigkeit u.a. für die finanzielle Förderung der deutschlandpolitischen Bildungsarbeit. Daneben stellen auch die Bundesländer Finanzmittel zur Verfügung.

Die Herstellung der staatlichen Einheit Deutschlands markiert mit Blick auf das bisherige politische Kernanliegen den *Endpunkt* deutschlandpolitischer Bildungsarbeit. Der Begriff ist heute weitgehend aus dem Sprachgebrauch verschwunden, wenngleich er nach Auflösung des Gesamtdeutschen Instituts ab 1992 zunächst noch Eingang fand in die Seminarförderung der Bundeszentrale für politische Bildung. Dort kennzeichnete er bis 1997 – neben der allgemeinen politischen Bildungsbereich, dem Veranstaltungen zur inneren Einheit Deutschlands zur Vergangenheit des SED-Staates und zur europäischen Dimension der deutschen Einheit zugeordnet waren.

Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, daß entsprechende Bildungsangebote in der deutschen Öffentlichkeit der 90er Jahre nur auf eingeschränkte Resonanz stießen. Dennoch werden diese Themen angesichts der realen Problemlagen ihren Stellenwert in der politischen Bildung behalten.

Literatur: Bundesminister für innendeutsche Beziehungen (Hrsg.) 1986: Fachtagung zur deutschlandpolitischen Bildungsarbeit, Reden, Statements, Berichte, Bonn, Prechtl, C. 1996: Innere Einheit Deutschlands, Gegenstand der schulischen und außer-schulischen politischen Bildungsarbeit, Schwabach/Vt.

Wendelin Sorka

Rad 1: Deutsche Frage im Unterricht

Deutungsmuster

Die Karriere des Begriffes hängt eng zusammen mit der Erfahrung eines strukturellen Bruchs zwischen institutionalisierter Lehrbarkeit und davon unabhängigen Aneignungsaktivitäten der Lernenden. Daß Lehren ein „Technologie-defizit“ (Luhmann) aufweist, zeigt sich nicht zuletzt daran, daß TeilnehmerInnen und Teilnehmer vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, anderes sehr erfolgreich aufnehmen, was gar nicht gelehrt worden war, oder daß auch sehr intensiv gelernt werden kann, ohne daß gelehrt wird (Schäffer 1994). Begriff und pädagogisches Konzept des Deutungsmusters heben in diesem Problemzusammenhang hervor, daß lernende Aneignung in hohem Maße von einem historischen, sozialstrukturellen und biographischen Erfahrungskontext abhängt ist. In der *politischen Bildung* wurde die Deutungsabhängigkeit zunächst im Problemerkettens-gesellschaftliches Bewuß-

sein von Arbeitern" thematisch und im Zusammenhang mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit diskutiert. Ziel war es u.a., Deutungsmuster „aufzubrechen“, wenn sie die Einsicht in die eigenen Existenzbedingungen behindern und so zu aus der Sicht der Pädagogen „falschen Erfahrungen“ führen (Negt 1978: 45). Wenn Dybowski und Thomssen 1976 von Deutungsmustern sprachen, so um „gesellschaftliches Bewußtsein“ als aktive Bedeutungsbildung in konkreten, lebensweltlichen Handlungszusammenhängen zu kennzeichnen. „Der Vorgang des Deutens wird vom einzelnen nicht immer originär vollzogen, sondern er greift auf Deutungen zurück, über die er bereits aufgrund von Erfahrungen verfügt oder die ihm vom herrschenden Bewußtsein aufgezwungen werden“ (Thomssen 1991: 53). Deutungsmuster sind kollektive Schemata, die als lebensweltliche Tiefenstruktur individueller Aneignungsaktivitäten nur mittelbar erschlossen werden können. Eine Möglichkeit ihrer Rekonstruktion liegt in der Analyse formelhafter Sprachgebilde, sogenannter Topoi. Nach Popitz ist ein Topos „eine sprachlich festliegende Formel, die stereotyp wiederholt wird, eine Sprachhilfe, ein sprachliches Klischee. Im weiteren Sinne gehören zu den ‚Topoi‘ auch die wiederkehrenden Bilder, Figuren und Gestalten ... Es lassen sich für jede Gruppe ganze Kataloge von Topoi aufstellen, die für diese Gruppe spezifisch sind“ (Popitz u.a. 1957: 83). Weitergeführt werden diese Ansätze heute in Lebensweltanalysen von sozialen Milieus und ihren Lebensstilen, mit denen man auch außersprachliche Formen alltagsästhetischen Selbstausdrucks zu berücksichtigen vermag (vgl. Flaig/Meyer/Letzhoefter 1993).

Sett den Auseinandersetzungen über Arbeiterbildung hat der Deutungsmusterbegriff eine geradezu inflationäre Ausweitung erfahren. Dies erklärt sich neben seiner metaphorischen Anschaulichkeit auch daraus, daß in ihm sehr unterschiedliche Dimensionen verknüpfbar werden:

- *Erkenntnistheoretisch* ermöglicht er eine dialektische Verschränkung von subjektiv-psychischer mit objektiv-sozialstruktureller Ordnungsbildung, was ihn kompatibel macht mit platonischen bzw. des Alltagswissens sowie kognitionsheoretischen bzw. konstruktivistischen Modellen der Bedeutungsbildung. Eine wichtige Konsequenz für Konzepte lernernder Aneignung besteht in einer stärkeren Berücksichtigung von basalen Prozessen der Wahrnehmungsstrukturierung, die noch vor Prozessen der Internalisierung und Verarbeitung liegen und eine entscheidende Voraussetzung für daran anschließende Lernmöglichkeiten sind.
- *Wissenssoziologisch* erhalten lebensweltliche Wirklichkeitskonstruktionen einen erfahrungsfundierenden Charakter. Dies führt zu einer unterschiedenen Radikalisierung der Frage nach dem (objektiven) Standort von Ideologiekritik: Deutungsmuster sind letztlich unhintergehbare, laien-, selbstbeständig und reduktionistisch (Arnold 1991: 56). Sie sind daher über belehrende Instruktion nicht revidierbar, sondern nur über selbstreflexive Auseinandersetzung mit irritierendem Differenzreichtum. Das klassische Konzept des Vorurteils erweitert sich hierbei als Spezialfall eines umverworfenen Phänomens, das im sozialen Konflikt zwar auffällig wird, dessen selbstbeständige Plausibilitätsstruktur letztlich aber für jedes gesicherte Alltagsbewußtsein gilt. In Deutungsmustern „nur einen definierten Modus der Daseinsauslegung zu handeln und zu meinen, es handele sich um etwas zu Überwindendes, kann sehr leicht zu einem elitären Gestus führen, der unterschlägt, daß auch Eliten ... sich an Interpretationschemata orientieren“ (Tiegens 1979: 123).
- *Sozialisationstheoretisch* verweist das Konzept des Deutungsmusters in Übereinstimmung mit der Theorie der „produktiven Realitätsverarbeitung“ (Hurrelmann) darauf, daß die soziale Realität dem lernend Aneignenden „nicht als objektiv und eindeutig gegebene Welt (begegnet), sondern vielmehr als ein in der sozialen Interaktion immer bereits vorgewebtes Netz von Bedeutungen, in welches er in lebenslanger Sozialisation hineinwächst, um es selber in den Interaktionsbeziehungen seines Lebenslaufs weiterzubeugen“ und somit selber in den „Kernstrukturen“ des Bedeutungs-Netztes seiner „Wirklichkeit“ mitzuwirken (Arnold 1990: 2). Deutungsmuster sind somit Ausdruck der sozialen und personalen Identität des Lernenden und erfordern daher „Latenzschutz“. Ihre Thematisierung aus einer Expertenperspektive löst Widerstand aus.
- *Erwachsenenpädagogisch* radikalisiert das Konzept des Deutungsmusters die Einsicht, daß Erwartungsnormenwendigweise „im Modus der Auslegung“ lernen (Tiegens 1979). Didaktische Arrangements haben deshalb Prozesse der Bedeutungsbildung im Sinne von Anschließen lernen-förderlich zu begleiten. Umstritten ist, ob im Rahmen institutionalisierter Lernens eine „Öffnung von Deutungsmustern“ (Tiegens 1979) möglich oder gar ihre gezielte Modifikation legitim ist.

Für die *politische Bildung* hat der Diskurs über Deutungsmuster folgende Relevanz:

1. Die Analyse lebensweltgebundener „Topoi“ von Adressatengruppen – insbesondere, wenn sie sozialstrukturelle mit biographischen Kontextbedingungen in Milieustudien verknüpft – bietet eine differenzierte Grundlage für die Ermittlung von Bildungsinteressen und für die Klärung von Transferproblemen in Bezug auf lebensweltorientierte Erwachsenenbildung.
2. Bei der mikro-didaktischen Analyse und Planung hilft die Reflexion auf vorherrschende Deutungsmuster, sensibel auf erwartbare Widerstände und auf „innegesellschaftliche Fremdheit“ eingehen zu können. Eine methodische Berücksichtigung divergenter Wirklichkeitsdeutungen kann zur Thematisierung und Bearbeitung von produktiver Differenz und zur kontrastiven Klärung unterschiedlicher Positionen führen, ohne Deutungsmuster „aufbrechen“ oder aus „wissenschaftlicher Perspektive“ korrigieren zu müssen.
3. Deutungsmuster im Sinne kollektiver Sinnstrukturen können auch zum inhaltlich-thematischen Lerngegenstand gemacht werden. Politische Bildung bietet hier Gelegenheit zur reflexiven Auseinandersetzung mit sozialstrukturell verankerter Wahrnehmung. Bedeutungsbildung und An-

eignung von sozialer Realität. Antlase hierfür sind u.a. überraschende Gesellschaftsentwicklungen mit den entsprechenden Kontextbrüchen (z.B. deutscher Vereinigungsprozess), sozialen, im alltäglichen vortheoretischen Gebrauch ist er etwa gleichbedeutend mit Rede, Diskussion oder Gespräch.

Seit Anfang der 70er Jahre hat dieser Begriff eine vielfältige Verwendung in den Human- und Gesellschaftswissenschaften erfahren und wurde zu einem der theoretischen Schlüsselbegriffe des Verstandesverständnisses. Er steht für die Verabschiedung aller Erwartungshaltungen an sozialtechnologische Entwurfs- und metaphysische oder geschichtsphilosophische Letzgebundenheiten gesellschaftlicher Gegenwart und Zukunft.

Ungedacht vielfältiger linguistischer und sprachphilosophischer Auseinandersetzungen über den Diskursbegriff kam hier nur auf zwei für die Rezeption relevante sozial dimensionierte Konzeptionen des Diskurses verwiesen werden: Eine ist die im wesentlichen durch *Michel Foucault* inspirierte strukturalistische Interpretation, die im Stile soziologischer Kritik die soziale Ordnung der Diskurse, die darin verborgenen Illusionen, Machtstrategien, Ausgrenzungs- und Unterordnungspraktiken zu enthüllen sucht. Besonders einflussreich und international erfolgreich ist aber die vor allem von *Jürgen Habermas* vorgenommene kommunikationstheoretische Ausformulierung des Diskurs- und Vernunftbegriffs, die auch unter dem Begriff der Diskursethik abgehandelt wird. Indem Habermas die Grundregeln des Diskurses, dem es um die Klärung von grundsätzlich wichtigen normativen und empirischen Fragen sowie um individuelle Wahlfähigkeit geht, in der Situation des kommunika-

tiven Handelns pragmatisch von allen Beteiligten anerkannt sieht, glaubt er ein universelles gesellschaftliches Minimum an Vernunft, ein wenn auch äusserst reduziertes, aber doch immer noch eingetragenes Band der Gesellschaft („die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen“) feststellen zu können.

In der Verabschiedung substantieller Vernunftkonstruktionen und totalitätsbezogener Utopientwürfe konvergieren mittlerweile *verschiedene theoretische Diskursionen*: Ob soziologische Diagnosen wie die der zunehmenden gesellschaftlichen Ausdifferenzierung von Subsystemen, Individualisierung und Auflösung traditioneller sozialer Milieus, Pluralisierung von Lebensstilen oder die politisch-philosophischen Diskussionen über die Postmoderne, die zivile Gesellschaft und den Kommunitarismus, sie alle gehen – mehr oder weniger – von einem Verlust eines die Gesellschaft organisierenden Zentrums, sei es die Politik, die Kultur oder die Ökonomie, aus und beschreiben die Kontingenz von Handlungen und die Dezentrierung und Vielfalt der Diskurse, sozialen Optionen und normativen Haltungen.

Vor diesem Hintergrund erfahren Öffentlichkeit, Bildung, Sprache, Intersubjektivität, Subjektorientierung und ein radikales Verständnis von Demokratie eine gesteigerte Bedeutung und ein neues öffentliches Interesse. Im Kommunikationsansatz der Diskurse politischer Öffentlichkeiten müssen Wirklichkeiten, Interessen, Absichten und Entwürfe entwickelt und aufeinander bezogen werden. Politische Erwachsenenbildung hat hier ihren sozialen Ort und systematischen Stellenwert, denn einerseits erfolgt politische Kommunikation nicht voraussetzungslos, andererseits aber bieten gerade die klat-

ten Öffentlichkeiten in der politischen Erwachsenenbildung die Möglichkeit, entlastet von Entscheidungs- und Handlungszwängen den Diskurs über die Erinnerung an die Opfer der Vergangenheit und die Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft zu führen.

Literatur: Foucault, M. 1974: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.: Habermas, J. 1981: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.: Habermas, J. 1992: Faktizität und Geltung. Frankfurt/M.: Habermas, J. 1996: Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt/M.: Rodol, U./Frankenberg, G./Dahfeld, H. 1989: Die demokratische Frage. Frankfurt/M.

Paul Czapke

Demokratisierung, Individualisierung, Postmoderne, Soziale Milieus, Subjektorientierung. *Band 1*: Kritische Politikkunde. *Band 3*: Diskursive Verantwortung. Forum: Unterrichtsgespräch

Dritte-Welt-Bildung

Der Begriff „Dritte-Welt-Bildung“ bezeichnet einen Reflexions- und Handlungszusammenhang, der als Verbindung von Aufklärungsarbeit und Engagement zu verstehen ist. Er kennzeichnet ein informiertes Eintreten für solidarische Beziehungen zu Menschen in Afrika, Asien und Lateinamerika. Dabei ist zu problematisieren, daß es die „*Dritte Welt*“ als homogenes Gebilde nie gab. Heute, nach dem Ende der Blockkonfrontation und bei zunehmender Globalisierung, wird dagegen versucht, von der „*Einen Welt*“ zu sprechen. Damit ist ein Spannungsverhältnis angelegt: „Dritte Welt“ verweist auf einen Gegensatz zwischen Reichen und Armen und auf eine dritte Position jenseits der Ost-West-Konfrontation (Bewegung der Blockfreien). „Eine Welt“ drückt den Wunsch nach solidarischer Einheit aus. Was einmal „Dritte-Welt-Bildungsarbeit“ genannt wurde,

Biographisches Lernen, Konstruktivismus, Lebensweltorientierung, Politische Sozialisation, Teilhabeorientierung, Vorurteile. *Band 3*: Hermeneutische Methoden

Ortfrid Schöffler