

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

S. Sting (Dresden)

Aneignungsprozesse im Kontext von Peergroup-Geselligkeit (Vier Thesen zum Zusammenhang von Aneignung und sozialer Bildung)

(В статье доктора Стефана Штинга «Процессы присвоения в контексте беспрепятственного взаимодействия молодежных групп (Четыре тезиса о взаимосвязи приобретения и социального воспитания)» рассматриваются актуальные проблемы современного воспитания.

Понятие «присвоения» постепенно вошло в употребление в повседневных размышлениях о социализации, развитии и воспитании личности. Личность и ее социальное, материальное и культурное окружение (среда) активно противостоят этому. Однако общепризнанным является то, что эти процессы «присвоения» совершаются в рамках «социального взаимодействия (интеракции)». Каждый отдельный человек вступает в контакт в качестве индивида с внешним для него одного социальным и предметным миром. В ходе дискуссий о индивидуализации и о плюрализации этот индивидуалистический взгляд не только не ослабевает, но наоборот все более и более укрепляется. Этот «интерпсихический процесс» превращается позднее в «интрапсихический процесс», при котором сигнал на выполнение действия в аналогичных ситуациях отдается самим действующим субъектом. В процессе «присвоения» происходит воспроизведение этих социальных способностей и функций и «вживание их в качества, характеризующие индивида». Таким образом, «присвоение» окружения ведет к заимствованию социального горизонта значений и действий, который составляет образ мышления и действий субъекта. Обобщая, можно сказать, что процесс «присвоения» является социально иницированным процессом, и что он состоит в заимствовании социально оформленного и надделенного значением окружения и совершается в специфических групповых и беспрепятственных формах взаимодействия.

На защиту вынесены 4 основных тезиса.

Тезис 1. Присвоение постепенно представляет само собой разумеющуюся категорию в современных теориях социализации. При этом забывается его основная социальная обусловленность и его включенность в практику беспрепятственного взаимодействия.

Тезис 2. На уровне повседневного социального общежития, представляется, возникла нехватка образов, для преодоления которой происходит поиск подходящих форм для создания тем. В направленной на группы практике малозаметные и потому малоисследованные микроритуалы создают обязательность и порядок интеракции.

Тезис 3. Ритуалы алкогольного и наркотического опьянения/дурмана являются предпочтительной областью для создания чувства принадлежности к обществу. Свободные от других функций они делают возможным регулирование групп и являются полем для обучения и присвоения социальных способностей и знаний.

Тезис 4. Социальное воспитание примыкает к неформальным направленным на группы процессам присвоения. При этом критерии воспитания для борьбы с гетерогенными, социально дифференцированными средами вращаются между полосами производства когерентности и обработки разногласий.

These 1. Aneignung stellt mittlerweile eine selbstverständliche Kategorie in zeitgemäßen Sözialisierungstheorien dar. Dabei ist ihre konstitutive soziale Bedingtheit und ihre Einbettung in die gesellige Praxis in Vergessenheit geraten.

Der Aneignungsbegriff hat mittlerweile Eingang in gängige Überlegungen zur Sozialisation, Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit gefunden. Sozialisation wird längst nicht mehr als bloße „Sozial-Machung“ oder „Anpassung“ des Subjekts an die gesellschaftliche Realität verstanden, sondern es hat sich das Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ als Agent seiner eigenen und eigensinnigen Sozialisation durchgesetzt. Dies bedeutet, dass der einzelne sozialen Einflüssen nicht passiv ausgesetzt ist, sondern dass er sich aktiv mit seiner sozialen, materiellen und kulturellen Umwelt auseinandersetzt (Helsper 2000, 72). Er eignet sich soziale Wirklichkeit an, indem er seine eigenen Perspektiven und Bedürfnisse einbringt und dabei Umdeutungen, Umnutzungen und gegenläufige Handlungsakzente hervorbringt, die einer glatten Anpassung an soziale Vorgaben widerstehen.

Was ebenfalls anerkannt wird, ist, dass sich diese Aneignungsprozesse im Rahmen von „sozialer Interaktion“ vollziehen. Es wird von vielfältigen „Wechselwirkungsbeziehungen“, kommunikativen und interaktiven Verflechtungen und Anerkennungsansprüchen des Einzelsubjekts ausgegangen (vgl. Geulen 1994, 101), die jedoch alle nicht verdecken können, dass Aneignung in diesen neueren Sichtweisen meinem Eindruck nach individualistisch gedacht ist. Der einzelne tritt als Individuum mit einer ihm letztlich äußerlichen sozialen und gegenständlichen Welt in Kontakt. Er transformiert sie nach einem schon vorab vorhandenen „Eigenen“ an

Wünschen, Bedürfnissen und Anforderungen. Diese individualistische Sicht wird durch die Diskussionen um die Individualisierung und Pluralisierung der Lebenslagen nicht abgeschwächt, sondern noch verstärkt. Dabei scheint die fundamentale Sozialität und Kollektivität des Aneignungskonzepts in Vergessenheit zu geraten, auf die ich mit der Dimension der „Geselligkeit“ hinweisen möchte. Geselligkeit meint mehr als Interaktion: Es geht um die Einbindung subjektiven Handelns in gemeinschaftliche Kontexte und in Prozesse der Gruppenbildung, die schon im Ausgangskonzept der Aneignung von Leontjew mitgedacht war.

Der „Mechanismus der Aneignung“ geht nach Leontjew ursprünglich vom Sozialen aus. Soziales Handeln wird nicht vom Subjekt initiiert, sondern von außen: „Das willkürliche ‚Ingangsetzen‘ einer Handlung wird zunächst durch ein äußeres Signal vermittelt, mit dessen Hilfe ein anderer Mensch auf das Verhalten des Individuums einwirkt, das die Handlung vollziehen soll“. Dieser „interpsychische Prozeß“ verwandelt sich später in einen „intrapsychischen Prozeß“, indem das auslösende Signal in analogen Situationen vom handelnden Subjekt selbst produziert wird. Leontjew nennt diesen Vorgang, aus dem die „elementare Struktur des Willensaktes“ entsteht, „Selbstkommando“ (Leontjew 1977, 270). Individuelle Willensakte haben damit einen „mittelbaren“ Charakter, sie sind Resultat der „Aneignung“ unmittelbaren sozialen Verhaltens. D.h. soziales Handeln geht dem Subjekt und dessen Perspektiven und Willensäußerungen systematisch voraus, da es seine innere psychische Form erst über die Aneignung äußerer sozialer Formen gewinnt. „Der Grundmechanismus der psychischen Entwicklung des Menschen ist der Mechanismus der Aneignung sozialer, gesellschaftlich ausgebildeter Formen und Arten der Tätigkeit. Da die Tätigkeit dabei nur in ihrem äußeren Ausdruck vollzogen werden kann, nahm man an, die zunächst in äußerer Form angeeigneten Prozesse wandelten sich später in innere, geistige Vorgänge um“ (Leontjew 1977, 270).

Im weiteren Verlauf unterscheidet Leontjew in der fundamentalen sozialen Verflechtung des Aneignungsprozesses zwei Richtungen: Die Aneignung der Umwelt trifft auf eine Welt, die Produkt menschlicher Tätigkeit ist. Sie enthält „Vergegenständlichungen“, in denen menschliche Fähigkeiten, Arbeitsoperationen und Funktionen fixiert sind. Im Aneignungsprozess werden diese sozialen Fähigkeiten und Funktionen reproduziert und „in den Eigenschaften des Individuums verkörpert“ (Leontjew 1977, 283). Die Aneignung der Umwelt führt so zur Aneignung eines sozialen Bedeutungs- und Handlungshorizonts, der das Handeln und Denken des Individuums konstituiert. Zugleich ist Aneignung kein individueller Vorgang, sondern ein durch Beziehungen zu anderen Menschen vermittelter Prozess. „Der *Umgang*, sowohl in seiner

ursprünglichen äußeren Form als einer Seite der gemeinsamen Tätigkeit, einer „unmittelbaren Kollektivität“, als auch in seiner inneren, interiorisierten Form bildet die zweite notwendige und spezifische Bedingung, unter der sich das Individuum die Errungenschaften der historischen Entwicklung der Menschheit aneignet“ (Leontjew 1977, 284).

Die Tatsache, dass Aneignung an den Umgang mit anderen gebunden ist und dass die Formen des Umgangs in der inneren Form des Subjekts interiorisiert werden, verweist auf die zentrale Bedeutung der Geselligkeitsformen in der Entwicklung. Auch wenn Leontjew unter „gemeinsamer Tätigkeit“ vor allem den gesellschaftlichen Arbeits- und Produktionsprozess vor Augen hat, geht die Perspektive der „unmittelbaren Kollektivität“ doch darüber hinaus, indem sie alle Bereiche der sozialen Praxis erfasst. Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Aneignungsprozess in der Konzeption von Leontjew sozial initiiert wird, dass er in der Aneignung einer sozial gestalteten und bedeutungsgeladenen Umwelt besteht und dass er sich in spezifischen Gruppen- und Geselligkeitskontexten vollzieht. Gesellige Praktiken und Gruppenbildungsprozesse stellen damit ein wesentliches Moment der entwicklungsbezogenen Aneignung sozialer Realität dar.

These 2. Auf der Ebene des alltäglichen sozialen Zusammenlebens scheint es ein Gestaltungsdefizit entstanden zu sein, für das nach geeigneten Thematisierungsformen gesucht wird. In der gruppenbezogenen geselligen Praxis stellen von der Forschung wenig beachtete Mikrorituale eine Verbindlichkeit und Ordnung der Interaktion her.

Es gibt Anzeichen dafür, dass die Formen der Geselligkeit gegenwärtig in Frage gestellt werden und dass hierzu neue Aushandlungs- und Aneignungsprozesse in Gang kommen. Auf der Mikroebene des sozialen Zusammenlebens, im Bereich des alltäglichen Umgangs und der sozialen Interaktion, der Regulierungen und Ritualisierungen des sozialen Handelns ist durch die Pluralität der Lebenswirklichkeiten offensichtlich ein Gestaltungsdefizit entstanden, für das nach geeigneten Thematisierungsformen gesucht wird. Im öffentlichen Diskurs findet sich ein breites Bedürfnis nach Aushandlungen und Orientierungen in diesem Bereich. Von der ausufernden Ratgeberliteratur über thematisch orientierte Internetforen bis zu nachmittäglichen daily talks im Fernsehen werden alltäglich massenhaft Probleme des Umgangs miteinander, der sozialen Beziehungen und Interaktionen, aber auch der Kriminalität und Gewalt verhandelt. Als aktuelles Beispiel ergab eine Schnellsuche im Internet unter www.amazon.de ein Resultat von derzeit 156 deutschsprachigen Büchern zum Stichwort „Knigge“. Die Bandbreite reicht vom Kmdr-Knigge über den Manager- und Verkäufer-Knigge bis zum Erotik- und Schlampen-Knigge.

Der einzige pädagogische Bereich, in dem diese Themen aufgegriffen werden, ist das Feld der Prävention. Hier findet eine Thematisierung unter negativen Gesichtspunkten statt, indem gesagt wird, was nicht gewollt wird und daher zu vermeiden ist. Es wird ein impliziter, normativer Konsens postuliert, indem Auswüchse und Abweichungen in der geselligen Praxis wie Sucht, Gewalt und Missbrauch diskreditiert werden. Dabei werden jedoch die faktisch ablaufenden gruppenbezogenen Gesellungspraktiken und Prozesse der Gemeinschaftsbildung nicht zur Kenntnis genommen. Dies erscheint besonders für das Jugendalter fatal, da hier die gesellige Praxis im Kontext von Individualisierung und Pluralisierung vor neue Anforderungen gestellt ist. Die Aneignung von Geselligkeitsformen bedeutet in vielen Fällen Neugestaltung von adäquaten Geselligkeitsformen, die zunächst in einer analytischen Geselligkeitsperspektive zur Kenntnis genommen werden müssen. Die Herausbildung von jugendlichen Peergroup-Geselligkeiten sowie die darin enthaltenen Formierungen und Ritualisierungen stellt meiner Ansicht nach ein bisher unterbelichtetes Feld dar, das sowohl für die Bildung und Entwicklung des Subjekts als auch für die Gestaltung des Sozialen eine wichtige Rolle spielt.

In unserer Berliner Rituastudie zur Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen konnten wir zeigen, dass „Mikrorituale“ eine herausragende Rolle bei der Gestaltung der informellen sozialen Praxis spielen. Mikrorituale sind nicht normativ von außen vorgegeben, sondern sie bilden sich spontan im Verlauf des Interaktionsprozesses. Es handelt sich dabei um kurze herausgehobene Handlungsmomente, um oft unscheinbare rituelle Sequenzen im Fluss des Alltagshandelns, die eine verdichtete Sphäre der Geselligkeit herstellen. In diesen Momenten offenbart sich eine Übereinstimmung im Tun, eine gemeinsame Formung des sozialen Handelns, die strukturelle und soziale Differenzen nicht aufhebt, sondern in Macht, Status und unterschiedliche Grade der sozialen Anerkennung transformiert (vgl. Wulf u.a. 2001). Bzgl. der Aneignungsthematik in jugendlichen Peergroups heißt das, dass Jugendliche mit Hilfe von selbstgestalteten bzw. unter der Hand sich einstellenden Mikroritualen ihren Interaktionen eine spezifische Formung und Regelmäßigkeit verleihen. Diese Ordnung der Interaktion ist zwar eigenständig, aber von Bezugnahmen auf in der Gesellschaft vorfindliche Ordnungsfiguren und Rituale beeinflusst. Aneignung führt so zu einer spezifischen Formierung von Geselligkeit, die Gruppenstrukturen und -hierarchien sowie Ein- und Ausgrenzungsmechanismen zum Ausdruck verhilft.

These 3. Rauschrituale sind ein bevorzugter Bereich zur Herstellung von Sozialität und Gemeinschaftlichkeit. Frei von anderen Funktionen erlauben sie gruppenbezogene Regulierungen, und sie sind ein Feld zur Ausbildung und Aneignung sozialer Kompetenzen.

Ein Feld, in dem derartige Ritualisierungen besonders auffällig sind, ist das Feld der Rauschrituale. Rauschrituale stellen geradezu das Gegenteil von produktiver Tätigkeit dar; und unter ernährungsphysiologischen Gesichtspunkten ist die Einnahme von Rauschsubstanzen sinnlos. Dennoch findet sie sich in allen Gesellschaften. Ihre Produktivität scheint sich auf die Herstellung von Sozialität oder Gemeinschaftlichkeit selbst zu konzentrieren, sie ist wesentlich an der Gestaltung und Formierung der geselligen Praxis beteiligt. In unserer Gesellschaft sind Rauschrituale vor allem mit dem Gebrauch von Alkohol verknüpft. Bei ihrer Untersuchung der Trinkgebräuche in einem österreichischen Dorf im „Wiener Becken“ arbeitete die amerikanische Anthropologin Mary Anna Thornton ein hochgradig differenziertes Ensemble von Trinkritualen heraus. Der Gebrauch unterschiedlicher alkoholischer Getränke beinhaltet ein detailliertes praktisches Wissen, das sich auf die Art des Getränks, die soziale Situation und die Zusammensetzung der Trinkgruppe bezieht (vgl. die Unterscheidung zwischen Sekt- und Schnaps-Ereignissen, Thornton 1987). Eine sozial kompetente Beteiligung an geselliger Interaktion erfordert offensichtlich eine Initiation in eine Alkoholkultur, die durch komplizierte Rauschrituale reguliert ist. Im Zuge der gesellschaftlichen Pluralisierung sind diese Rituale nicht mehr allgemein verbindlich, aber sie sind in verschiedenen sozialen Zusammenhängen nach wie vor in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden.

Mit der Erweiterung der verfügbaren Substanzen durch illegale Drogen differenziert sich das Spektrum der Rauschrituale aus. Mit dem Konsum von Rauschsubstanzen eignen sich Jugendliche zugleich gemeinschaftsstiftende Rituale und Ritualisierungen an. Entgegen der verbreiteten Ablehnung des Substanzkonsums in der Präventionsdiskussion ist dieser zunächst als sozial konstruktiver Aneignungsprozess anzuerkennen, der auf eine gruppenbezogene Selbstinitiation in die Rausch- und Drogenkultur der Gesellschaft zielt. Nach wie vor steht dabei die Initiation in den Alkoholgebrauch an erster Stelle. Daneben etablieren sich Subkulturen und Gegenkulturen zur herrschenden Drogenkultur, die aber in allen Fällen einen hohen Grad an sozialer Regulierung, an Ritualisierungen und ordnungsstiftenden Sanktionen aufweisen. Z.B. ergaben Untersuchungen unter Heroinkonsumenten, dass der Drogenkonsum in sozialen Interaktionsbeziehungen aufgenommen, erlernt und weiter entwickelt wird. In den Peergroups kursiert ein praktisches Wissen über Drogenwirkungen, Handhabung und Risiken (vgl. Schneider; Stöver 2000, 27f.), das auch gesunderhaltende oder präventive Elemente enthält. In der Techno- und Partyszene wird die Verschränkung des Substanzkonsums mit anderen jugendkulturellen Elementen wie Musik und Tanz deutlich, die zur Konstitution gemeinschaftsstiftender Praktiken kombiniert werden und die

wiederum Bezüge zwischen der gruppenbezogenen Selbstinitiation und der internationalen Film-, Video- und Musikkultur sichtbar machen (vgl. Schroers). Auch unter Cannabiskonsumenten lässt sich eine starke gruppenbezogene Ritualisierung der Konsumpraxis feststellen. Die Cannabisstudie von Kleiber und Soellner brachte zum Vorschein, dass sich dabei ganz verschiedene Konsumtypen ausbilden und dass sich diese Typen in keiner eindeutigen Weise auf die psychische Gesundheit und die Gefahr einer Suchtentwicklung beziehen lassen. Ebenso wenig spielen Kriterien wie Konsumdauer und Konsummenge eine nennenswerte Rolle (vgl. Kleiber; Soellner 1998, 229ff).

Die Aneignung von Rauschritualen führt zu einer Ausdifferenzierung geselliger Praktiken, in der sich zahlreiche gegenläufige und widerständige Aneignungsprozesse auffinden lassen. Wie sich diese Praktiken zu normativen Anforderungen der Gesellschaft, zu Strategien der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung, zu subjektiven Entwicklungsprozessen und zum jeweiligen Gesundheitsstatus der Beteiligten verhalten, darüber ist so gut wie nichts bekannt. Jedenfalls wird immer deutlicher, dass pädagogische Ansätze, die das in den gruppenbezogenen Aneignungsprozessen entstehende Handlungs- und Erfahrungspotential ignorieren, ins Leere laufen. Dies gilt z.B. für das Gros der bisher praktizierten Bemühungen zur Suchtprävention. Unter dem Label einer breit angelegten „Lebenskompetenzförderung“ wird den differenzierten geselligen Praktiken ein normatives Set von sozialen und kommunikativen Kompetenzen gegenüber gestellt, das die Substanzkonsum-gebundenen Kompetenzen unnötig machen bzw. vor ihnen immunisieren oder schützen soll. Da bisher aber keinerlei Kriterien dafür bekannt sind, welche Konsumpraktiken (hinsichtlich Intensität, Dauer, Menge, Regulierung) überhaupt gesundheitsgefährdend sind, kommen Kleiber und Soellner zu dem Schluss, dass ein „generaipräventiver Ansatz“ wie die Lebenskompetenzförderung, „der die Modulierung verschiedener Aspekte psychischer Gesundheit zur Erreichung des jeweiligen Präventionsziels favorisiert“, wenig Erfolg verspricht (Kleiber; Soellner 1998, 232). Darüber hinaus wird die präventive Wirksamkeit des Hauptziels der Lebenskompetenzförderung – der sozialen Kompetenz – dadurch in Frage gestellt, dass nach neueren Untersuchungen gerade konsumerfahrene, insbesondere mit den Substanzen Alkohol und Cannabis vertraute Heranwachsende besonders sozial kompetent zu sein scheinen (vgl. Fischer; Röhr 1999; Kleiber; Soellner 1998). Der Substanzkonsum gilt als *die* Strategie zur Integration in Peergroup-Zusammenhänge (vgl. Freitag; Hurrelmann 1999) und – man kann ergänzen – *van* Peergroup-Zusammenhängen. Und wer in Sachen Rauschrituale kompetent ist, scheint sich damit über die Peergroup-Geselligkeit hinausweisende soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen.

These 4. Soziale Bildung hat sich an die informellen, gruppenbezogenen Aneignungsprozesse anzuschließen. Die Bildungskriterien für die Auseinandersetzung mit heterogenen, sozial differenzierten Bildungsmilieus bewegen sich dabei zwischen den Polen der Kohärenzerzeugung und der Differenzbearbeitung.

Soziale Bildung müsste sich vor diesem Hintergrund nicht – wie in der Prävention – negativ gegen Peergroup-bezogene Aneignungsprozesse richten, sondern diese positiv aufgreifen. Im Hinblick auf Rauschrituale finden sich dazu erste Ansätze. Wieland z.B. entwirft eine „Drogenpädagogik“, die die Drogensozialisation als selbstverständlichen Bestandteil des Sozialisationsprozesses akzeptiert. Der Drogengebrauch muss im Jugendalter als eigenständige Entwicklungsaufgabe erlernt werden, was im Kontext von Gruppenpraktiken und gesellschaftlich etablierten Drogenkulturen geschieht. Dieser selbsttätig verlaufende Prozess enthält Risiken und die Gefahr des Scheiterns, Deshalb schlägt Wieland vor, das Thema Drogen als ein pädagogisches Thema zu etablieren, wobei Pädagogen keine aktive, sondern eine begleitende und unterstützende Rolle spielen und sich an den Motivstrukturen der Heranwachsenden orientieren sollen (vgl. Wieland 1997). Drogenpädagogik zielt damit auf die Initiierung kollektiver Selbstbildungsprozesse, in denen es um die Reflexion und die Aushandlung drogenbezogener Handlungspraktiken geht. In ähnlicher Weise plädiert Franzkowiak für eine „pädagogische Risikobegleitung“, die den Ansatz der Schadensminimierung für die Gesamtgruppe der Heranwachsenden fruchtbar macht und die versucht, mit Hilfe von „Riten des Genießens“ oder „Regeln für Rausche“ Risikokompetenz zu vermitteln (Franzkowiak 1996, 418f.). Am detailliertesten ausgearbeitet ist Sturzenheckers Konzept einer „beer education“, die sich an Jungen mit riskantem Alkoholkonsum richtet. Die Initiation in die männlich dominierte Alkoholkultur soll kritisch und reflexiv begleitet werden, indem einerseits die Bedeutung alkoholbezogener Rituale zur Markierung von Statusübergängen anerkannt wird und indem andererseits eine „drogenpädagogische Kultivierung des Alkoholgebrauchs“ befördert werden soll. Dies reicht von pädagogisch inszeniertem kultiviertem Trinken über ästhetische Gestaltungen zur Auseinandersetzung mit exzessiven Trinkerfahrungen bis zur Problematisierung der Funktion des Alkoholtrinkens für die Herausbildung männlicher Identitäten (Sturzenhecker 2001).

Unter der übergreifenden Perspektive sozialer Bildung beschäftigen sich diese Ansätze mit der Gestaltung der informellen geselligen Praxis im Hinblick auf drogenbezogene Handlungsformen. Das pädagogische Vorgehen wird gruppenspezifisch differenziert und an den jeweiligen Gruppenpraktiken ausgerichtet. Bei der Suche nach Bildungskriterien zur

Auseinandersetzung mit den etablierten Geselligkeitsformen kann man sich zunächst an den Überlegungen Antonovskys zur Bedeutung des *Kohärenzgefühls* für das Wohlbefinden und die Gesundheit des Individuums orientieren. Die Erfahrung von Kohärenz und das damit verbundene Vertrauen in die Übereinstimmung zwischen sich und der umgebenden Welt sind demnach das Ergebnis einer gelungenen Bewältigung von Stress, Belastungen und Anforderungen (Antonovsky 1997). Sie gelten als Resultat einer positiven Entwicklung und als zentraler Faktor der psychosozialen Gesundheit. Im Streben nach Kohärenz treffen sich Gesundheitsforschung und Ritualforschung: Rituale dienen der Herstellung einer Übereinstimmung, Passung oder Angemessenheit im praktischen sozialen Handeln. Sie sind also wesentliche Elemente für die Erzeugung einer kohärenten sozialen Praxis, und sie begünstigen die gelingende Bewältigung von Krisen wie die Erfahrung von Kontinuität (vgl. Antonovsky 1997, 52f.; Wulf u.a. 2001).

Die Orientierung an Kohärenz entspricht dem Bedürfnis nach Gemeinschaftsbildung und gruppenbezogener Aneignung. Als alleiniges Bildungskriterium für die gesellige Praxis ist sie allerdings fragwürdig. Schon Antonovsky hat daraufhingewiesen, dass es neben einem relativ offenen Kohärenzgefühl auch die Möglichkeit einer rigiden oder fundamentalistischen Schließung gibt, die das Selbst und die gemeinschaftliche Sphäre vor verunsichernden Differenzenerfahrungen, vor Unbekanntem und Neuem schützt (vgl. Antonovsky 1997, 40ff., 188ff.). Ebenso sind Rituale nicht nur positiv einzuschätzen, sondern sie wurden jahrelang einer Ritualkritik unterzogen, die die ihnen inhärente Gewalt, den entindividualisierenden Zwang und Anpassungsdruck und ihren sozial ausgrenzenden Charakter im Falle von Abweichungen herausstellte.

Rituale stellen Kohärenz durch eine präreflexive Bearbeitung von Differenzen her. Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten lässt sich daraus als wichtiges Kriterium die Frage nach dem Umgang mit Differenzen ableiten. Schon Schleiermacher stellte die *Differenzbearbeitung* ins Zentrum seiner pädagogischen Theorie der Geselligkeit. Geselligkeit entfaltet sich für ihn nicht in harmonischen Gemeinschaften, sondern in einem Spannungsfeld von Disharmonien, Widersprüchen und Streit, das eine dreifache Differenzenerfahrung hervorbringt: die Differenz zwischen verschiedenen Gemeinschaften, die Differenz zwischen der Gemeinschaft und dem an unterschiedlichen sozialen Sphären teilhabenden Subjekt und die Differenz im Subjekt selbst, das mit heterogenen Einflüssen und Anforderungen konfrontiert wird (vgl. Schleiermacher 2000). Setzte Schleiermacher noch auf die Hoffnung einer Integration oder „Einigung“, so muss heute von einer Differenzbearbeitung im Kontext unüberbrückbarer Differenzen ausgegangen werden (vgl. Sting 1998; Sting 2002).

Institutionalisierte Bildung hätte demnach die jeweiligen sozialen Chancen, Strukturen und Horizonte unterschiedlicher Geselligkeitskontexte zu reflektieren. Sie müsste sich an die faktisch vorhandenen, in der jeweiligen geselligen Praxis verankerten, informellen Aneignungs- und Bildungsprozesse anschließen, deren Relevanz in der PISA-Studie deutlich geworden ist. Nach PISA gehen die enormen sozialen Unterschiede im schulischen Kompetenzniveau nicht nur auf Unterschiede in der Unterrichtsorganisation und –gestaltung zurück, sondern in viel stärkerem Maß auf die Separierung von Lernmilieus durch die frühe Selektion im gegliederten Schulsystem und auf die Verfestigung von herkunftsbedingten geselligen Praktiken, die eine unterschiedlich große Affinität zu schulischem Kompetenzerwerb haben – also z.B. von häuslicher Lesekultur, familiärem Sprachgebrauch oder Peergroup-bezogener Freizeitgestaltung (vgl. Bäumert u.a. 2001, 352f., 489). Die heterogenen Geselligkeitskontexte stellen verschiedenartige „Bildungsmilieus“ dar, die von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen, unterschiedliche Bewältigungsanforderungen enthalten und unterschiedliche Bildungshorizonte eröffnen. Bildungsmilieus entstehen als Resultat gruppenbezogener Aneignungsprozesse, die in ihrer sozialen Differenziertheit als wesentliche Voraussetzung von Bildung Beachtung finden müssen.

Literatur

- Antonovsky A.* Salutogenese. Tübingen, 1997.
- Bäumert J., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Stanat P., Tillmann K.-J., Weiß H. (Hrsg.)* PISA 2000. Opiaden.
- Fischer V., Röhr M.* Jugendlicher Alkoholkonsum: Gibt es ein suchtprotektives Persönlichkeitsmuster? In: Kolip P. (Hrsg.) Programme gegen Sucht. Weinheim, München, 1999. S.183–195.
- Franzkowiak P.* Risikokompetenz. Eine neue Leitorientierung für die primäre Suchtprävention? In: Neue praxis (26), 1996, H. 5, S. 409–425.
- Freitag M., Hurrelmann K.* Illegale psychoaktive Substanzen – die neuen Alltagsdrogen des Jugendalters? In: Freitag, M.; Hurrelmann K. (Hrsg.) Illegale Alltagsdrogen. Weinheim, München, 1999. S. 7–22.
- Geulen D.* Sozialisation. In: Lenzen D. (Hrsg.) Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, 1994. S. 99–132.
- Helsper W.* Sozialisation. In: Krüger H.-H., Helsper W. (Hrsg.) Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, 2000. S 71–79.
- Kleiber D., Soellner R.* Der Cannabiskonsum. Entwicklungstendenzen, Konsummuster und Risiken. Weinheim, München, 1998.
- Leontjew A.N.* Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M. 1977.
- Schleiermacher F.D.E.* Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: Schleiermacher F.D.E. Texte zur Pädagogik. Bd. I. Frankfurt a. M., 2000. S. 15–35.
- Schneider W., Stöver H.* (2000)

Schroers A. Paradigms lost? Konsumentenaufklärung im Partykontext. In: *Prävention* (24), 2001, H. 4, S. 105–107.

Sting S. Einigung und Differenz. Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken von Schleiermacher. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (44), 1998, H. 2. S. 295–308.

Sting S. Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit. In: Wigger L., Cloer E., Ruhloff J., Vogel P., Wulf C. (Hrsg.) *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (I. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Opiaden, 2002. S. 43–51.

Sturzenhecker B. Beer Education. Zur Kultivierung von Alkohol trinken mit Jungen. In: *Sozialmagazin* (26), 2001, H. 5. S. 33–40.

Thornton M.A. „Sekt“ vs. „Schnapps“ in an Austrian Village. In: Douglas M. (Hrsg.) *Constructive Drinking*. Cambridge, 1987. S. 102–112.

Wieland N. Drogenkultur, Drogensozialisation und Drogenpädagogik. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (17), 1997, H. 3. S. 270–286.

Wulf C., Althans B., Audehm K., Bausch C., Göhlich M., Sting S., Tervooren A., Wagner-Willi M., Zirfas J. Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opiaden, 2001.

P.X. Исхаков (Екатеринбург)

Гражданское воспитание как основа профессионального становления студентов в гуманитарном вузе

На современном этапе формирования, становления и развития гражданского общества важным направлением может стать гражданское воспитание на всех уровнях институционального воспитания.

В вузе, который готовит специалистов по направлению «социальная работа» и «социальная педагогика», особую социальную значимость приобретает гражданское воспитание. Специалист, призванный защищать социальные интересы граждан, должен иметь определенные социально значимые личностные качества, а именно – высокую гражданскую позицию.

В Социальном институте Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) приоритетным направлением в воспитании стало гражданское воспитание, главной целью которого является формирование единой социально-педагогической системы взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Основная задача воспитания – формирование социальных взаимоотношений между студентами разных специальностей.

К задачам воспитательной работы также следует отнести: развитие навыков и умений по успешной организации студентами своего