

MAGAZIN FÜR STUDIERENDE UND SOZIOLOGIEINTERESSIERTE

SOZIOLOGIE

MAGAZIN

Publizieren statt archivieren

#2
2015

Bildung, Wissen und Eliten

Wissen als Kapital und Ressource?

Das performierende Selbst im
Hochschulsystem *Laura Wiesböck* | Wir werden dazu
ausgebildet, einzigartig zu sein *Theres Waldbauer* | Zum
Subjekt der Arbeit geformt *Claas Pollmanns* |

Heft 12 | Jg. 8 | 2015 | Print 7,90 € | E-Journal: www.soziologiemagazin.de

Außerdem: Experteninterview zum Thema Bildungssoziologie mit Prof. Dr. Andrea Lange-Vester | ausgewählte Fachliteratur | Tagungsbericht über den Jungen Bildungskongress 2015 | Konferenzen-, Tagungs- und Workshop-Termine 2015/2016 u. v. m.



SOZIOLOGIE
MAGAZIN
Publizieren statt archivieren



Mach mit!

Schick uns deine Fotografien!

Das SOZIOLOGIEMAGAZIN erscheint zweimal im Jahr jeweils zu einem bestimmten Thema und beinhaltet soziologisch relevante Beiträge, sorgfältig lektoriert und von einem Wissenschaftsbeirat fachlich begutachtet, Interviews, Buchreviews, Termine u. v. a. m. Parallel dazu gibt es im Internet den Wissenschaftsblog des Soziologiemagazins, um Diskussionen anzuregen und auf aktuelle Anlässe reagieren zu können.

Im Herbst 2015 erscheint unsere Ausgabe zum Thema:

Bildung, Wissen und Eliten

Wissen als Kapital und Ressource?

Hierzu möchten wir wieder zum Thema passende Fotos und deren Macher_innen im Magazin präsentieren. Selbstverständlich steht eine kurze Personendarstellung inklusive Kontaktdaten am

Beginn jeder Veröffentlichung!

Die Fotografien sowie das Fotografenportrait erscheinen sowohl in unserem gedrucktem Magazin, als auch online in unserem E-Journal.

Die Bildrechte bleiben selbstverständlich bei dem Fotografen/der Fotografin.

Und so geht's:

Wer bei uns veröffentlichen möchte, sende einfach eine Vorauswahl von maximal fünf kleingerechneten Bildern (insgesamt bis 5 MB) an unsere Bildredaktion. Wir werden zeitnah eine Entscheidung treffen und mit euch in Kontakt treten. Über Zusendungen, Tipps und Kontakte freut sich die:

bildredaktion@soziologiemagazin.de.

(Ansprechpartnerin: Saskia Reise)

EINSENDESCHLUSS:

15.07.2015

Wissen als Kapital und Ressource?

Liebe Leser_innen,

während die fünf- bis siebenjährigen Kinder im Sommer eingeschult wurden und die Schulabgänger_innen eine Ausbildung oder ein Studium aufgenommen haben, ließ es sich auch das Soziologiemagazin nicht nehmen, sich mit der Veröffentlichung der 12. Ausgabe zum Thema „Bildung, Wissen und Eliten. Wissen als Kapital und Ressource?“ in die institutionellen Bildungswege miteinzureihen.

Die Zahl der immatrikulierten Studierenden an den deutschen Hochschulen ist in diesem Jahr weiter gestiegen, womit sich der nahezu ungebrochene Trend der letzten 50 Jahre fortsetzt. Dieser wird vor allem von den Handwerkskammern und Ausbildungsbetrieben stark kritisiert, denn die von ihnen beschriebene „Überakademisierung“ verursache den Rückgang von Bewerber_innen und somit Auszubildenden in ihrer Branche. Der Trend zum Studium wird von Soziolog_innen einerseits unter dem Aspekt des Statuserhalts der höheren Bildungsschichten interpretiert. Andererseits deutet er auch darauf hin, dass das Studium den jungen Menschen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt sugge-

riert, denn Bildungstitel galten lange Zeit als Garanten für eine gesicherte Zukunft und für sehr gute Bildung. Vermitteln die Inhalte des Studiums jedoch tatsächlich mehr Wissen oder haben sich durch die veränderten Ausbildungsstrukturen, wie Bachelor- und Masterabschlüsse, nur neue Passungsverhältnisse für den Arbeitsmarkt herausgebildet?

Die Einsendungen zu dieser Ausgabe haben gezeigt, dass sich Macht und Herrschaftsverhältnisse auch weiterhin in den Strukturen der Bildungsinstitutionen herstellen und aufrechterhalten. Das Werk „Die feinen Unterschiede“ von Pierre Bourdieu wirkt dabei so aktuell wie noch nie. Denn während der Zugang zu gleichen Bildungschancen das gegenwärtige Credo in unserer Gesellschaft darstellt, fungieren Bildungsinstitutionen weiterhin als Ort der (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheiten.

Auch dass eine kritische, aber weiterhin wissenschaftliche Untersuchung dieses Forschungsfeldes enormes Fingerspitzengefühl verlangt, haben wir in dieser Ausgabe deutlich zu spüren bekommen. Der Emotionsgehalt unserer Diskussionen stieg von Redaktionssitzung zu Redaktionssitzung, was deutlich macht, dass dieses Thema jede_n betrifft und somit auch eine (kritische) Auseinandersetzung unentbehrlich macht. Wir freuen uns daher, euch diese Ausgabe präsentieren zu dürfen und bedanken uns herzlich bei allen Autor_innen, die während des letzten halben

Jahres mit uns an diesem Heft gearbeitet haben!

Die Einleitung in unser Schwerpunktthema bildet das Interview mit Andrea Lange-Vester, Professorin im Bereich Bildungssoziologie an der Universität Paderborn. Sie sprach mit uns darüber, was unter dem Bildungsbegriff zu verstehen ist, welchen Stellenwert die Habitus- und Milieuforschung für die Bildungssoziologie hat und wie aktuell das Thema „Bildungsungleichheit“ noch ist. In unserem Schwerpunktteil greift auch Theres Waldbauer in ihrem Artikel das Habituskonzept auf und veranschaulicht anhand eines empirischen Beispiels die Destinktionsprozesse einer jungen Schülerin einer exklusiven Schule. Claas Pollmanns untersucht in seinem Artikel die Bologna-Reform und zeigt auf, inwieweit es sich dabei um eine neue Form von Vergesellschaftung handelt.

Unter dem Stichwort „Perspektiven“ kritisiert Sebastian Weißgerber in seinem Beitrag die funktionalistischen Bildungstheorien und erörtert ihre Fehlwirkungen auf die Bildungslandschaft. In einem Tagungsbericht der Initiative „Was bildet ihr uns ein?“ werden euch die Ergebnisse ihres Jungen Bildungskongresses 2015 vorgestellt, auf dem Studierende, Schüler_innen, Politiker_innen und Wissenschaftler_innen über die Probleme und Zukunft der Bildung diskutierten. Laura Wiesböck stellt ihr Kunstprojekt vor, in dem sie die Anforderungen an das performative Selbst im Hochschulsystem dekonstruiert und persifliert. Jörg Radtke zeichnet in seinem

Essay den Bedeutungsverlust der Theoriebildung in den Sozialwissenschaften nach und plädiert für ihre Wiederbelebung.

Während der Arbeit an dieser Ausgabe fand außerdem im Juli unser jährliches Redaktionstreffen statt. Diesmal trafen wir uns in Frankfurt am Main und wählten dort unsere neuen Vorstandmitglieder. Wir begrüßen Benjamin Köhler, Nadine Jenke und Anja Liebig als neues Team des Vorstandes. Neben den zahlreichen organisatorischen Fragen haben wir auch eine bedeutende Grundsatzfrage geklärt, die einstimmig beantwortet wurde: Auch in Zukunft wird unser Heft online frei zugänglich bleiben. Wir sind davon überzeugt, dass der kostenlose Zugang zu Wissen und Bildung unbedingte Voraussetzung für eine gleichberechtigte Ausbildungs- und Wissenschaftskultur ist. In einer Welt, in der Wissen komodifiziert wird, wollen wir eine Kultur fördern, in der Wissen für jede_n kostenlos verfügbar ist.

In diesem Sinne wünschen wir euch viel Vergnügen beim Lesen und möchten zum Schluss noch einmal an unseren aktuellen Call4Papers zum Thema „Gesellschaft von morgen: Utopien und Realitäten“ erinnern. Der Einsendeschluss ist der 1. Dezember 2015!

Claas Pollmanns und Anja Liebig

2 / 2015

Editorial 1
 Wissen als Kapital und Ressource? | von Claas Pollmanns und Anja Liebig

Schwerpunkt

Experteninterview zum Thema Bildungssoziologie 5
 mit Prof. Dr. Andrea Lange–Vester | *Das Interview führte Nadja Boufeljah*
 Wir werden dazu ausgebildet, einzigartig zu sein 21
 von Theres Waldbauer
 Zum Subjekt der Arbeit geformt 39
 von Claas Pollmanns

3

Perspektiven

Gegen eine Bildungspolitik über den Köpfen der Betroffenen 56
 Ein Bericht über den Jungen Bildungskongress 2015 am 30. und 31. Mai in Berlin
 von Lukas Daubner und Pauline Püschel
 Das performierende Selbst im Hochschulsystem 60
 von Laura Wiesböck
 Macht Schule noch Bildung? 70
 von Sebastian Weißgerber
 Das Ende der theoretischen Bildung? 78
 von Jörg Radtke

Aus der Redaktion

Literatur zum Thema 94
 Tagungen und Termine 96
 Das Redaktionsteam und Danksagung 98
 Impressum 101



Wer würde nicht gerne in einem Magazin erscheinen?
 Falls du gerne schreibst und Begeisterung für die Soziologie aufbringst,
 könnte in der nächsten Ausgabe dein Beitrag hier gelistet sein!

Schwerpunkt

Bildung, Wissen und Eliten – Wissen als Kapital und Ressource?

Ein Experteninterview über Bildungssoziologie

mit Prof. Dr. Andrea Lange-Vester

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wir begrüßen zum heutigen Interview Frau Prof. in Dr. Andrea Lange-Vester, um Sie als Expertin zum Thema Bildungssoziologie zu befragen. Frau Lange-Vester, Sie haben momentan eine Vertretungsprofessur an der Universität Paderborn inne und arbeiten unter anderem zu den Schwerpunkten Bildung und soziale Ungleichheit und Habitus- und Milieuforschung. Unsere erste Frage ist, wie es dazu kam, dass Sie sich mit dem Thema Bildung beschäftigt haben?*

LANGE-VESTER: Zu meinen Arbeitsschwerpunkten gehört seit langem die Analyse sozialer Ungleichheiten und des gesellschaftlichen Wandels. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Arbeit mit dem Milieuansatz, der unter anderem auf Bourdieus Theorie des Habitus und des Feldes zurückgeht und an dessen Weiterentwicklung ich seit den 1990er Jahren mitgewirkt habe. Die Möglichkeit dazu hatte ich vor allem aufgrund meiner langjährigen Mitarbeit innerhalb eines größeren Forschungszusammenhangs

an der Universität Hannover. Wir haben in einer Reihe von Forschungsprojekten die Struktur und Zusammensetzung der sozialen Milieus in unserer Gesellschaft untersucht. Soziale Milieus sind gesellschaftliche Großgruppen, deren Angehörige durch gemeinsame Lebensweisen und Haltungen miteinander verbunden sind und die zugleich anders leben und denken als andere Milieus, von denen sie sich abgrenzen. Das Milieu ist gewissermaßen der Ort, an dem die Haltungen und Sichtweisen der Welt von Kindesbeinen an aktiv angeeignet werden. Bourdieu spricht vom Habitus, der sich herausbildet in der Auseinandersetzung mit den im Milieu vorherrschenden und immer wieder neu ausgehandelten Auffassungen in der Frage, was „richtig“ und was „falsch“ im Leben ist, was erstrebenswert ist und was als unwichtig vernachlässigt werden kann.

Über die Milieuforschung sind wir dann auch zur Bildungsthematik gekommen, das war im Jahr 2000. Konkreter Anlass war die Evaluation der Lehre am Fach-

bereich Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften an der Universität Hannover, an der ich beschäftigt war. Der abschließende Bericht, in dem die Ergebnisse des Evaluationsprozesses zusammengefasst wurden, enthielt damals den Kritikpunkt, dass im Lehrbetrieb der Sozialwissenschaften zu wenig über die Motive und Perspektiven der Studierenden bekannt sei. Die Evaluationskommission empfahl dem Fachbereich, darüber mehr in Erfahrung zu bringen. Unsere Forschungsgruppe hat sich diese Empfehlung damals zu eigen gemacht und ein Forschungsvorhaben über die Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften entwickelt, das dann von 2002 bis 2004 vom Land Niedersachsen gefördert wurde.

Entstanden ist daraus eine schöne Untersuchung, die zeigt, dass je nach Habitus und Milieuzugehörigkeit ganz verschiedene Bildungsbegriffe und -auffassungen herrschen. Wir konnten an den Interviews mit den Studierenden herausarbeiten, dass das Bildungsverständnis nichts Isoliertes ist oder etwas, das erst ganz neu in den Bildungsinstitutionen entsteht. Vielmehr hängt meine Perspektive auf die Bildung sehr eng mit der Lebensweise und den Lebensplänen zusammen, die ich aus meiner Herkunftsfamilie und meinem Herkunftsmilieu in die Schule und in die Hochschule mitbringe. Gleichzeitig ist das auch kein starres Gebilde; ich kann die Haltungen und Bildungsvorstellungen, die mich von Kindheit an geprägt haben, auch verändern. Aber das geht

nach unseren Analysen eher allmählich in einem langfristigen Prozess, ist also nicht mal eben schnell zu machen.

Wir haben im Anschluss an die Untersuchung über die Studierenden auch kleinere Studien über die Habitusmuster von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Schulformen gemacht und auch Analysen zu den je nach Milieuzugehörigkeit unterschiedlichen Habitusmustern von Lehrpersonen. Die besonders enge Verbindung von sozialer Herkunft und Bildungschancen in Deutschland, die mit den PISA-Studien wieder stärker in den Blick gerückt ist, hat ja die Aufmerksamkeit auch verstärkt auf die Lehrerinnen und Lehrer gelenkt. Neben der familialen Sozialisation und der Struktur des Bildungssystems kommen auch sie in Frage, wenn es um mögliche Ursachen ungleicher Bildungschancen und um diejenigen geht, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Die Untersuchungen zu den Lehrerinnen und Lehrern haben gezeigt, dass es auch hier milieuspezifisch unterschiedliche Vorstellungen gibt: Es gibt Lehrpersonen, denen vor allem die Erziehung der Schulkinder zur Eigenverantwortung wichtig ist, andere legen größten Wert darauf, als Autoritäten anerkannt zu werden. Und je nach Haltung der Lehrperson unterscheiden sich auch deren Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wie würden Sie den Begriff Bildung am ehesten definieren?*

Foto: Andrea Lange-Vester



Andrea Lange-Vester ist stellvertretende Leiterin des Ressorts Studium und Lehre an der Hochschule Hannover und Vertretungsprofessorin für Bildungssoziologie an der Universität Paderborn. Zu ihren wissenschaftlichen Interessengebieten zählen u.a.: Habitus- und Milieuforschung, Bildungsforschung, Biographie- und Sozialisationsforschung.

LANGE-VESTER: Bildung wird, wie gesagt, sehr verschieden aufgefasst. Die Vorstellungen bewegen sich zwischen zwei Extrempolen: An dem einen Ende wird Bildung (angelehnt an das humboldtsche Bildungsideal) als eine Art ganzheitliche Persönlichkeitsbildung verstanden, als ein Prozess, der Zeit erfordert, um Reflexion und Selbstreflexion, soziale Kompetenzen, intellektuelle, kulturelle Fähigkeiten und so weiter einzuüben; Bildung erscheint hier eher zweckfrei, gewissermaßen als Bildung um der Bildung Willen.

Am anderen Ende herrscht eine an Verwertung interessierte Bildungsvorstellung, mit der beispielsweise nützliches Wissen für die Ausbildung und berufspraktische Fähigkeiten erworben werden. Diese Vorstellung ist stärker mit ökonomischen Zielen verbunden, die andere ist dagegen eher ideell motiviert.

Allerdings gibt es eine Reihe von Zwischentönen zwischen den beiden Extremen, es ist also keine Frage von Entweder-Oder. In den gesellschaftlichen Gruppen oder Milieus gibt es zahlreiche Mischformen, zum Beispiel gibt es in einigen

Milieus der mittleren gesellschaftlichen Klassen oder Gruppen eine sehr hohe Bildungsaufgeschlossenheit in Verbindung mit großem Interesse an Persönlichkeitsentwicklung. Bildung dient hier emanzipativen Zielen von Autonomie und Selbstbestimmung. Gleichzeitig gibt es die Notwendigkeit, den eigenen Lebensunterhalt zu bestreiten, so dass Bildung auch dem Erwerb ökonomischen Kapitals dienen muss. Die Vorstellung von zweckfreier Bildung hat etwas Privilegiertes, sie wird in Reinform kaum vertreten, wir haben die stärkste Ausprägung in unseren Forschungen in Oberklassenmilieus mit bildungsbürgerlichen Traditionen gefunden.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Welcher Bildungsbegriff wird im heutigen Bildungssystem in Deutschland umgesetzt?*

LANGE-VESTER: In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben sich die Kräfteverhältnisse sehr deutlich zugunsten ökonomischer und technokratischer Fraktionen verschoben, die eine Ökonomisierung

und auch eine Bürokratisierung des Bildungssystems durchgesetzt haben. Es dominieren Output-Orientierungen, die eher die praktische Verwertbarkeit und effektive Zeitnutzung in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen rücken. In Untersuchungen dazu konnten wir feststellen, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen – von der Kita bis zur Hochschule – einig sind in ihrer Einschätzung, dass Ökonomisierung, Bürokratisierung, Hierarchisierung und Standardisierung zunehmend bestimmend geworden sind und ihnen Managementkompetenzen abverlangen, hinter denen die Pädagogik häufig zurückbleibt.

Es dominiert zwar die an Verwertung orientierte Bildungsauffassung, aber die andere Seite mit ihrem umfassenderen Bildungsverständnis ist trotzdem vorhanden. Es ist also auch hier nicht richtig, in Entweder-Oder-Kategorien zu denken. Der Bildungsbegriff ist umkämpft. Das lässt sich beispielsweise an den Schulen in der Auseinandersetzung um die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre beobachten. Das ist eine umstrittene Maßnahme und Niedersachsen hat sie jetzt auch rückgängig gemacht. Der Erwerb der Hochschulreife nach dem 13. Schuljahr wird dort wieder zum Regelfall. Ein anderes Beispiel gibt die Diskussion um geeignete Schulformen, in der die Befürworter und Befürworterinnen von Gymnasien unter anderem mit denen konkurrieren, die den Ausbau der Ge-

samtschulen fordern. In diesen Kämpfen werden auch unterschiedliche Bildungsauffassungen vertreten. Gleichzeitig geht es um Herrschaftsfragen und dabei zeigt sich, dass es mehrere Konfliktlinien gibt. Die Gesamtschule mag eher dem Selbstverständnis ganzheitlicher Bildungsvorstellungen entgegenkommen, die mit egalitären und emanzipativen Ansprüchen verbunden sind. Daneben müssen aber auch Privilegien gesichert werden gegenüber Gruppen, denen das Bildungssystem mehr Teilhabe ermöglicht. Hier besteht zum einen ein vertikaler Konflikt, in dem die oberen Milieus, zu denen auch die bildungsbürgerlichen Gruppen gehören, nach unten hin diejenigen mittleren Milieus abwehren, die ihnen die eigene privilegierte Position streitig machen könnten. Zum anderen gibt es einen horizontalen Konflikt zwischen den verschiedenen Fraktionen der oberen Etage der Gesellschaft, in dem bildungsbürgerliche Milieus ihre Deutungshoheit im Feld der Bildung gegen ökonomische Fraktionen verteidigen beziehungsweise von ihnen zurückerobert werden müssen.

Deutlich sind diese Konflikte um den „richtigen“ Bildungsbegriff und die damit verbundenen Herrschaftsinteressen auch an den Hochschulen. Das haben wir bereits in unserer Untersuchung der Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften herausarbeiten können. Schon damals haben wir gefunden, dass das in dieser Fachrichtung vorherrschende Leitbild des „Kritischen Intellektuellen“ nicht unum-

stritten war. Die Gruppe der „Kritischen Intellektuellen“, die ganz überwiegend der bildungsbürgerlichen Oberklasse angehörte, verkörperte mit ihren Ansprüchen an Selbstbestimmung und Reflexion ein humanistisches Bildungsideal, in dem das Studium scheinbar frei von Verwertungsinteressen dem Selbstzweck unterlag. Mit diesen Auffassungen und ihren vorwiegend ideellen Motiven sowie der Vorliebe für abstrakte und intellektuelle Diskurse, die sie rhetorisch geschult beherrschten, gerieten die „Kritischen Intellektuellen“ zunehmend unter Druck. Dies aus zwei Richtungen: Zum einen aus einem anderen Studierendenmilieu der Oberklasse, das wir die „Exklusiven“ genannt haben. In ihrer Haltung zur Bildung und zum Studium zeigten sich diese Studierenden vor allem an Verwertung interessiert. Das Studium sollte ihnen zu einer beruflichen Position verhelfen, die Einfluss und möglichst hohen Status sowie ein entsprechendes Einkommen versprach. Die „Exklusiven“ traten ausdrücklich für stärkere Selektion durch Zulassungsbeschränkungen, Studiengebühren und Benotungen ein und grenzten sich damit explizit nach unten hin ab. Demgegenüber traten die „Kritischen Intellektuellen“ für einen Abbau sozialer Ungleichheiten und von Bildungsbenachteiligungen ein. Gleichwohl war ihre Beziehung zu einem Teil der mittleren Milieus deutlich durch einen Konflikt markiert, der sich am unterschiedlichen Bildungsverständnis entzündete. Die Studierenden dieser gesell-

schaftlich mittleren Milieus – wir haben sie „Effizienzorientierte“ genannt – vertraten eine sehr bildungsaufgeschlossene Haltung, mit der sie sich auf die berufspraktischen Verwertungsmöglichkeiten ihres Studiums konzentrierten. Mit dieser Haltung wurden sie von den „Kritischen Intellektuellen“ als „Schmalpurstudierende“ abgewertet, die sich ihrerseits mit dem Vorwurf der „Realitätsferne“ seitens der „Effizienzorientierten“ konfrontiert sahen.

Man sieht also, dass die Frage, welcher Bildungsbegriff dominiert, eher auf die Spuren komplexer Konstellationen und Kämpfe führt als zu einfachen Antworten. Und auch heute ist das Bildungsverständnis an den Hochschulen umstritten, selbst wenn man nicht behaupten kann, dass sich in der konkreten Ausgestaltung der Bachelorstudiengänge ganzheitliche Bildungsvorstellungen durchgesetzt hätten.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wie steht es um die Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem? In welchen Dimensionen wird sie als solche erkennbar?*

LANGE-VESTER: Ausgeprägt ist noch immer besonders die Ungleichheit nach der sozialen Herkunft. Die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen, mit denen die Kinder in die Schule kommen, werden häufig nicht abgebaut, sondern in den Bildungsinstitutionen konserviert und in eine Hierarchie der Kompetenzen transformiert, die die soziale Ungleichheit le-

„In puncto Ungleichheit der Geschlechter in der Bildung hat es deutliche Veränderungen zugunsten der Mädchen und Frauen gegeben.“

10

gitimiert. Besonders schwierig ist die Situation für die Kinder aus den unteren sozialen Milieus, die zunehmend den Anschluss verlieren an die mittleren Gruppen, die von der Bildungsexpansion und dem Ausbau des Bildungssystems teilweise profitieren konnten. Rainer Geißler hat das in seinem Buch „Die Sozialstruktur Deutschlands“, das inzwischen in der 7. Auflage vorliegt, detailliert dargestellt.

In puncto Ungleichheit der Geschlechter in der Bildung hat es deutliche Veränderungen zugunsten der Mädchen und Frauen gegeben. Ungleichheit hat sich hier in kürzerer Zeit stärker gewandelt als es bei den Disparitäten nach der sozialen Herkunft der Fall ist. In der Forschung im Schulbereich wird deshalb teilweise auch über die Jungen als „Bildungsverlierer“ diskutiert. Dabei schneiden sie in der Schule in der Mathematik dennoch besser ab als die Mädchen, die beim Lesen vorne liegen. Insgesamt sind fächerspezifische Präferenzen und Bildungswege der Geschlechter zu beobachten, bei denen Jungen und Männer eher die höherwertigen Wege einschlagen. Von daher greift der Blick auf die allgemeinbildenden Schulen, Ausbildungen und Hochschulen letztlich auch zu kurz, wenn man beurteilen will,

ob Mädchen und Frauen im Bildungswesen benachteiligt sind. Vielmehr müssen der weitere Lebenslauf und die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt einbezogen werden, auf dem Frauen ihre Bildungsabschlüsse häufig nicht mit gleichem Erfolg umsetzen können und sich der Vorteil in einen Nachteil verkehrt.

Schließlich sprechen die Bildungsbeteiligungen und Bildungsverläufe von Migrantinnen und Migranten für ungleiche Bildungschancen in dieser Gruppe, auch wenn die Zahlen in den vergangenen Jahren einen positiven Trend zeigen. Migrantinnen und Migranten besuchen noch immer häufig wenig aussichtsreiche Schulformen, zu denen die Hauptschule gehört, und erwerben entsprechend niedrige Bildungsabschlüsse. Sie sind ebenfalls häufiger als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund unter denen zu finden, die die Schule abbrechen. Auch in der beruflichen Bildung haben sie vergleichsweise große Schwierigkeiten, Fuß zu fassen – das gilt vor allem für die jungen Frauen. Insgesamt unterscheiden sich die Bildungschancen der Migrantinnen und Migranten nach ihrer sozialen Zugehörigkeit und ebenfalls nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit.

Angehörige unterer sozialer Gruppen erwerben geringere Abschlüsse als Migrantinnen und Migranten aus gesellschaftlich besser positionierten Gruppen; vor allem Kinder aus türkischen Familien scheitern häufig im Bildungssystem.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wie steht es um die Universität? Welche Entwicklungen gibt es im Studium und in der Wissenschaft? Sind hier die Arbeiten Pierre Bourdieus und Jean-Claude Passerons zur Illusion der Chancengleichheit aktuell?*

LANGE-VESTER: Die ungleichen Bildungschancen von Migranten und Migrantinnen machen sich ebenfalls an den Hochschulen bemerkbar, an denen sie unterrepräsentiert sind. Sie kommen zudem häufiger aus unteren Herkunftsgruppen als die Studierenden ohne Migrationshintergrund. Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hat den Studierenden mit Migrationshintergrund einen eigenen Schwerpunkt gewidmet und unter anderem ermittelt, dass mehr als die Hälfte von ihnen der niedrigen und der mittleren Herkunftsgruppe angehören. Die Zahl der Studienabbrecher und -abbrecherinnen ist in dieser Gruppe besonders hoch.

Auch sonst ergibt sich, was die ungleichen Chancen betrifft, für die Hochschulen ein ähnliches Bild wie im Bildungsbereich insgesamt; auch hier sind die Gruppen mit niedriger sozialer Herkunft weiterhin unterdurchschnittlich vertreten,

während es vor allem die obere Mitte zunehmend schafft, in der höheren Bildung Fuß zu fassen. Dabei zeigt sich, dass die Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen und vor allem die Angehörigen der niedrigen Herkunftsgruppen in den weniger renommierten Studienfächern, zu denen auch die Soziologie und die Erziehungswissenschaften gehören, stark vertreten sind, während sich die oberen Milieus aussichtsreicher positionieren, zum Beispiel in den Rechtswissenschaften oder der Medizin.

Eine ähnliche Abdrängung auf wenig prestigereiche Fächer lässt sich auch bei den Frauen beobachten. Sie haben zwar, wie gesagt, vom sozialen Wandel der vergangenen Jahrzehnte besonders profitiert und erwerben inzwischen häufig höhere Bildungsabschlüsse als die Männer. Die Neigungen, die ihnen während der Sozialisation zur Verinnerlichung „nahegelegt“ wurden, liegen aber noch immer stark in den Bereichen Soziales, Erziehung, Pflege und so weiter, die sie häufig in weniger anerkannte und schlechter bezahlte Berufe lenken als es bei den Männern der Fall ist. Auch wenn es inzwischen zahlreiche Initiativen gibt, um die von Männern dominierten Fachrichtungen für Frauen attraktiver zu machen, kommt es nur allmählich zu Veränderungen. So hat auch die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2010 explizit darauf verwiesen, dass die Fächerstrukturen an den Hochschulen seit 1990 weitgehend stabil geblieben sind, die technikwissen-

schaftlichen Fächer also klar von männlichen Studierenden dominiert werden, während Frauen verstärkt in den weniger renommierten Sozial- und Erziehungswissenschaften zu finden sind.

In diesen Prozessen von Benachteiligung ist selbstverständlich die Verschränkung von sozialer Klasse und Geschlecht zu berücksichtigen: Innerhalb der Geschlechtergruppen gibt es, je nach sozialer Zugehörigkeit, erhebliche Unterschiede. Frauen der unteren Klassen und Frauen der oberen Klassen trennt in verschiedener Hinsicht mehr als Männer und Frauen, die derselben sozialen Klasse angehören.

Die Abdrängungsprozesse von Frauen und Angehörigen der unteren sozialen Klassen auf weniger renommierte Fächer ist nichts Neues. Bourdieu und Passeron haben sie bereits in den 1960er Jahren für Frankreich zeigen können. In ihrer Arbeit „Die Illusion der Chancengleichheit“ haben sie die Mechanismen sozialer Privilegierung und Benachteiligung an den französischen Universitäten untersucht. Neben der Abdrängung auf bestimmte Fächer gehörten auch die längeren Studienzeiten in den unteren Klassen und ihre Unsicherheit im Studiengang zu den, wie Bourdieu und Passeron es genannt haben, verborgenen Formen, in denen sich die Ungleichheit der Bildungschancen manifestiert. Diese Selektionsmechanismen werden in der Regel verschleiert, indem Bildungserfolge z. B. einer persönlichen Begabung anstatt dem Herkunftsmilieu zugeschrieben werden. Damit werden die

Gründe für Erfolg und Scheitern in Bildungsinstitutionen quasi in die Subjekte verlagert, die dann individuell verantwortlich sind.

Die Wirksamkeit der Selektionsmechanismen, die Bourdieu und Passeron vor mehr als 50 Jahren untersucht haben, konnte in neueren Arbeiten über die Situation der Studierenden bestätigt werden. Zu ihnen gehört zum Beispiel die Studie von Lars Schmitt mit dem treffenden Titel „Bestellt und nicht abgeholt“; ebenfalls gehört dazu die umfangreiche Untersuchung der Gruppe um Margret Bülow-Schramm, deren Ergebnisse unter dem Titel „Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung“ veröffentlicht sind. Auch unsere eigene Untersuchung über die Studierendenmilieus zeigt sehr deutlich die Verunsicherung der Studierenden aus unteren und teilweise auch mittleren Milieus. Sie bringen aus ihren Herkunftsmilieus keine akademischen Erfahrungen mit und müssen sich oft erst in mühseligen und langwierigen Anpassungsleistungen auf die Hochschule umstellen. Dabei sind viele dieser Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen nicht nur herausgefordert, die Inhalte des Studiums zu bewältigen, sondern sehen auch ihr bisheriges Leben, ihre Haltungen und Zukunftspläne, die sie aus dem Elternhaus mitbringen, auf dem Prüfstand, weil es vielleicht nur eine geringe Passung zwischen diesen mitgebrachten und den im Studium erwarteten

Habitusmustern gibt. Das beschäftigt die Studierenden stark und führt nicht selten auch zu Selbstzweifeln.

Wir haben in unseren Untersuchungen auch festgestellt, dass Zeit für diese Umstellungsprozesse im Studium von erheblicher Bedeutung ist. Über Zeit verfügen zu können für Bildung und Qualifikation bedeutet Privilegierung; Zeitmangel und Zeitdruck hingegen verstärken soziale Ungleichheit und wirken wie ein weiterer unsichtbarer Selektionsmechanismus. Unter den Bedingungen zunehmender Effizienzorientierung im Bachelorstudium werden Zeitmangel und Zeitdruck vor allem für Studierende aus unteren Milieus, die mit institutioneller Bildung noch relativ unerfahren sind, leicht zum Stolperstein. Die Ursachen dieses Zeitmangels können ganz verschieden sein; er entsteht zum Beispiel bei paralleler Erwerbstätigkeit oder auch bei Bildungsrückständen, die in den eng getakteten Studiengängen oft kaum aufgeholt werden können.

Soziale Ungleichheit herrscht schließlich nicht nur unter Studierenden, sondern auch beim wissenschaftlichen Personal an den Hochschulen. Dazu gibt es seit längerem Studien, die die Benachteiligung von Frauen belegen, die zunimmt, je renommierter die Positionen an der Hochschule sind. Die Zahl der Professorinnen ist in den vergangenen Jahren zwar gestiegen und liegt heute höher als je zuvor, so dass man sagen könnte, dass das Glas halb voll ist. Aber es ist eben auch

halb leer. Unterhalb der Professur, im Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, ist das ähnlich. Hier hat sich die Beschäftigungssituation aufgrund der zunehmenden Befristungen ausgesprochen prekär entwickelt. Neun von zehn wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern arbeiten befristet an den Hochschulen. Die Frauen sind dabei noch stärker als die Männer von Prekarität betroffen; ihre durchschnittlichen Vertragslaufzeiten sind kürzer als die ihrer Kollegen und sie werden auch stärker in Teilzeit beschäftigt.

In den vergangenen Jahren haben sich einige Untersuchungen auch mit der Frage nach der sozialen Herkunft von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern befasst. Sie bilden eine hoch selektierte Gruppe, bei der offenbar zumeist davon ausgegangen wird, dass die soziale Herkunft keine besondere Rolle spielt oder kein wichtiges Unterscheidungskriterium sein kann. Dem widersprechen die dazu inzwischen vorliegenden Untersuchungen. Eine Studie von Christina Möller, die Anfang des Jahres unter dem Titel „Herkunft zählt (fast) immer“ erschienen ist, untersucht die soziale Herkunft von Professoren und Professorinnen. Alexander Lenger hat sich in seinem Buch „Die Promotion“ mit der sozialen Herkunft von Promovierenden befasst und meine Kollegin, Christel Teiwes-Kügler, und ich haben eine Untersuchung über die milieu- und habitusspezifischen Strategien durchgeführt, mit denen wissenschaft-

liche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen versuchen, sich im Wissenschaftsbetrieb zu positionieren. Diese Untersuchung mit dem etwas plakativen Titel „Zwischen W3 und Hartz IV“ lässt vermuten, dass auch die soziale Herkunft von erheblicher Bedeutung für die wissenschaftliche Karriere ist. Das wissenschaftliche Feld befördert vor allem Strategien individueller Leistungskonkurrenz und Selbstpräsentation, mit denen selbstbewusst in den Aufbau von sozialem Kapital investiert wird. Diese Strategien finden sich nach unseren Befunden eher bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus gehobenen Herkunftsmilieus. Als „Mädchen für alles“ und für die unliebsamen Zuarbeiten bieten sich dagegen stärker die Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen ohne akademische Vorbilder in den Herkunftsfamilien an. Sie arrangieren sich vergleichsweise genügsam mit den gegebenen Bedingungen und stellen auch stärker ihre eigenen Interessen zurück.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wie aktuell sind die Theorien Pierre Bourdieus? Gibt es Ansätze dazu, wie mit seinen Theorien empirisch gearbeitet werden könnte?*

„Das wissenschaftliche Feld befördert vor allem Strategien individueller Leistungskonkurrenz und Selbstpräsentation, mit denen selbstbewusst in den Aufbau von sozialem Kapital investiert wird.“

LANGE-VESTER: Die bildungssoziologischen Arbeiten Bourdieus ebenso wie seine Analysen sozialer Klassen sind zweifellos aktuell. Wie schon gesagt, bestätigen neuere Untersuchungen seine älteren Befunde zur Illusion der Chancengleichheit. Auch die auf die 1960er und 1970er Jahre zurückreichenden Analysen der Klassenstrukturen in Frankreich haben an Aktualität letztlich nichts eingebüßt. Zwar konzentriert sich die Untersuchung über „Die feinen Unterschiede“ der französischen Gesellschaft primär auf die Reproduktion sozialer Klasse und nicht auf den damals erst einsetzenden Wertewandel und seine Folgen für die Ausdifferenzierung sozialer Klassen. Bourdieu hat aber mit seinen Arbeiten eine Denkweise, theoretisches Rüstzeug

und Instrumente für die Forschungspraxis bereitgestellt, die wir in der Analyse neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen einsetzen und weiterentwickeln können. Allem voran bietet das Konzept des sozialen Raums mit der horizontalen Dimension eine wichtige Innovation. Während herkömmliche Klassen- und Schichtkonzepte die vertikale Gliederung der Gesellschaft untersuchen – also Ober-, Mittel-, Unterklassen beziehungsweise

Ober-, Mittel-, Unterschichten –, bietet die horizontale Dimension die Möglichkeit, die Unterschiede innerhalb einer sozialen Klasse oder Schicht zu analysieren. Der Milieuansatz hat dazu herausarbeiten können, dass sich die Habitusmuster der Milieus innerhalb einer sozialen Klasse jeweils darin unterscheiden, ob sie ihre Lebensweisen und Haltungen stärker an Selbstbestimmung und Emanzipation ausrichten oder ob für sie eher Hierarchien und Autoritäten eine wichtige Rolle spielen. Diese Unterschiede lassen sich auf der horizontalen Achse darstellen. Der soziale Raum mit der horizontalen Dimension bietet nicht zuletzt auch eine Lösung im Konflikt um die Frage der Auflösung der Klassengesellschaft, die innerhalb der Soziologie seit den 1980er Jahren kontrovers geführt wird. Ulrich Beck hatte im Zuge seiner Individualisierungsthese angenommen, dass die soziale Lage und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse für die Lebensweisen und Haltungen der Menschen zunehmend an Bedeutung verliert und sich die Klassengesellschaft mithin auflöst. Diese Annahme einer Entkopplung hat sich empirisch nicht bestätigt. Die vertikale Gliederung und Hierarchie der Gesellschaft hat Bestand. Gleichwohl hat Beck recht mit der Analyse, dass Selbstbestimmung und Emanzipation erheblich an Bedeutung gewonnen haben. Dieser Befund lässt sich aber auch in anderer Richtung als von ihm selbst interpretieren, nämlich nicht als Indiz für Auflösung, sondern als eine horizontale

Ausdifferenzierung sozialer Klassen, in der die Milieus mit Autonomieansprüchen erheblich stärker geworden sind. Wie gesagt, stellt Bourdieu eine Reihe von Werkzeugen für die Gesellschaftsanalyse bereit. Er hat aber seine Methodologie nicht systematisch ausgearbeitet. Das entspricht zum einen seiner strikten Ablehnung dogmatischer Schulbildung, zum anderen wird darin auch die Position Bourdieus deutlich, wonach man Begriffe nicht statisch und quasi lexikalisch – so wie eine Gebrauchsanweisung oder ein Kochrezept – anwenden kann. Sie sind vielmehr als offene Konzepte und Werkzeuge zu begreifen, die sich in der empirischen Arbeit bewähren müssen. Damit sind die Forscher und Forscherinnen herausgefordert, sich auch selber die Wege und Begriffe zu erarbeiten, die beispielsweise eine Habitusanalyse erfordern. Dass Bourdieu hier Lücken hinterlassen hat, mag dazu beigetragen haben, dass es, gemessen an der wissenschaftlichen Bedeutung seiner Arbeiten, zunächst eher begrenzt zu empirischen Anschlüssen an seine Theorie gekommen ist. Bezogen auf seine Analysen der sozialen Klassen Frankreichs ist allerdings seit den 1980er Jahren eine Reihe von Folgeuntersuchungen der „Feinen Unterschiede“ in verschiedenen Ländern entstanden. Auch aktuell gibt es verschiedene Forschungsvorhaben in dieser Richtung, wie zum Beispiel die Analyse der sozialen Klassen Brasiliens, die eine Gruppe um Jessé Souza unternimmt. Von dort aus werden auch

vergleichende Untersuchungen in verschiedenen Schwellenländern vorbereitet. Auch aus den zahlreichen Analysen ungleicher Bildungschancen, die seit Beginn dieses Jahrhunderts erheblich an Bedeutung gewonnen haben, sind die bourdieuschen Konzepte nicht wegzudenken. Das gilt auch über die Soziologie hinaus; innerhalb der Erziehungswissenschaften wird beispielsweise von Schulforschern um Werner Helsper konsequent empirisch mit Bourdieu gearbeitet.

Mir persönlich erscheint die (empirische) Arbeit mit der Theorie Bourdieus noch immer gewinnbringend, weil sie sich sehr gut dafür eignet, die oftmals subtilen Mechanismen zu decodieren, auf deren Grundlagen soziale Ungleichheit und Herrschaft im Alltag funktionieren. Wenn man die Ungleichheit der Bildungschancen oder andere Aspekte gesellschaftlicher Ungleichheit verstehen und erklären will, muss man letztlich die soziale Ordnung insgesamt reflektieren. Es gibt Teilungen und Einteilungen in der Gesellschaft, Klassifikationen über „gut“ und „schlecht“, „bedeutsam“ und „unwichtig“, „wertvoll“ und „wertlos“ usw., mit denen und in denen wir alle wie selbstverständlich lernen zu denken. Mit der alltäglichen Anwendung dieser Einteilungen tragen wir letztlich alle, wenn auch oft ungewollt und unbewusst, zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und Herrschaft bei, auch diejenigen, die benachteiligt sind. Wir sind ja in der Regel nicht damit groß geworden, dass jemand sagt,

die gesellschaftlich bewährten Einteilungen und Klassifikationen taugen nichts, wir müssen sie jederzeit in Frage stellen. Das ist Aufgabe der Soziologie und auch unser Privileg als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler, dass wir Handlungsweisen hinterfragen und aus der Distanz betrachten können, wie es im Alltag der Menschen gar nicht möglich ist. Da muss rasch klassifiziert und gehandelt werden, da greift man auf Bewährtes zurück und kann nicht alles erst kritisch reflektieren. So geht es auch den Kindern, die die soziale Ordnung und ihre Einteilungen frühzeitig verinnerlichen. Wenn sie in der Schule nicht mitkommen, sagen sie von sich selber häufig, dass sie nicht begabt genug und zu faul seien, schreiben sich also die Gründe für ihr Scheitern selbst und vielleicht auch dem Mangel an natürlicher Begabung zu. Dass es um gesellschaftlich hergestellte Ungleichheit geht, wird dabei überwiegend nicht reflektiert. Die Bedingungen, unter denen ein Habitus entsteht, werden im Laufe der Zeit, in der die eigenen Chancen und Grenzen verinnerlicht und inkorporiert werden, vergessen. Das Kind wird also nicht vorrangig die gesellschaftlichen Ursachen seiner Schwierigkeiten in der Schule reflektieren und sagen: ‚Ich habe schlechte Chancen, weil ich die Bildungssprache nicht beherrsche, weil ich bisher weniger von der Welt gesehen habe und das auch aus einer anderen Perspektive als andere Kinder meiner Schulklasse usw.‘ Es wird sich vielmehr Schuld zuschreiben und findet sich auch

bestätigt, wenn es die Dinge im Unterricht nicht versteht. Dabei wird oft nicht ausreichend vermittelt, was von den Kindern im Unterricht erwartet wird, sondern es wird vorausgesetzt, dass Kinder bestimmte Fertigkeiten bereits mitbringen. Diese Voraussetzungen der Kinder sind je nach sozialer Herkunft aber ganz verschieden. Wer die erforderliche Passung nicht in die Schule mitbringt, wird früher oder später zu einem Problemfall. Es ist in erster Linie das Schulkind, das als Problem eingestuft wird, nicht die Schule oder die Lehrpersonen. An den Hochschulen ist es im Übrigen nicht wesentlich anders.

Bourdieu's Analyseinstrumente eignen sich dafür, solche Einschätzungen nicht als gegeben stehen zu lassen, sondern gegen den Strich zu kämmen, den Strich der gesellschaftlichen Übereinkunft, den Bourdieu mit dem Begriff des „common sense“ fasst. In der kritischen Analyse dieses common sense geht es dann nicht darum festzuschreiben, dass besagtes Kind unbegabt oder dumm ist, sondern darum, dem Prozess auf die Spur zu kommen, in dem das Bildungssystem, wie ich zuvor schon ausgeführt habe, aus der sozialen Hierarchie eine Hierarchie der Kompetenzen schafft und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Bourdieu's Analysen sind hier so aktuell wie die Schwerkraft, die in diesen Prozessen der Herstellung von Ungleichheit wirksam ist.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Welche Entwicklungen gab es in der Bildungsforschung und wie könnte die Zukunft der Bildungssoziologie aussehen? Gibt es neue Herangehensweisen oder Forschungsschwerpunkte, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben?*

LANGE-VESTER: Die Ungleichheit der Bildungschancen ist mit den PISA-Studien stärker ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Die Problematik war allerdings keineswegs neu und unbekannt. Sie hat die Soziologie seit den 1960er Jahren beschäftigt, in denen bereits eine Reihe von Untersuchungen entstand, die auch die Frage nach der Rolle der Bildungsinstitutionen und der Lehrpersonen bei der Herstellung sozialer Ungleichheit im Blick hatte.

Durch die internationalen Vergleiche, die PISA ermöglicht, sind einige Probleme deutlicher zutage getreten, insbesondere der in Deutschland besonders gravierende Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler.

In der Folge ist die empirische und (international) vergleichende Bildungsforschung sehr stark ausgebaut worden, vor allem der Teil, der regelmäßig mit Großdaten für unterschiedliche Altersgruppen und Schulformen die familialen Voraussetzungen, fachspezifischen Leistungen und so weiter untersucht.

Diese Forschungen arbeiten in der Regel mit den auf Raymond Boudon zurück

gehenden Rational-Choice-Ansätzen. Sie repräsentieren die dominante soziologische Richtung, die untersucht, wie institutionelle Voraussetzungen und herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen zusammenwirken. Auf der anderen Seite sind diejenigen zu finden, die an die Soziologie Bourdieus anschließen. Sie repräsentieren die dominierte Richtung, die sich der alltäglichen Interaktion und der pädagogischen Kommunikation in Bildungszusammenhängen zuwendet, in denen Lernende nach ihrem Habitus und ererbtem sozialen Status sortiert werden. Neben diesen beiden prominenten und konkurrierenden Forschungsansätzen, die in der Bildungssoziologie vorherrschend sind, hat in den vergangenen Jahren auch der Ansatz der institutionellen Diskriminierung kontinuierlich an Bedeutung gewonnen.

Die Rational-Choice-Ansätze arbeiten mit dem Kosten-Nutzen-Kalkül und nehmen an, dass über Bildungswege bewusst, rational und situativ entschieden wird. Mit dieser Vermutung wird soziales Handeln leichter messbar, zugleich wird seine tatsächliche Komplexität notwendigerweise reduziert. Dabei arbeiten die an Boudon anschließenden Ansätze häufig mit dem Klassenschema von John Goldthorpe u. a., mit dem die untersuchten Gruppen vertikal, also nach ihrer Position in der gesellschaftlichen Hierarchie unterschieden werden können. Die horizontale Differenzierung der Untersuchungsgruppen, die mit Bourdieu möglich ist, bleibt

hingegen unberücksichtigt. Forschungen, die an Bourdieu anschließen, unterscheiden sich von den Rational-Choice-Ansätzen zudem dadurch, dass ihre Perspektive nicht rational und situativ getroffenen Bildungsentscheidungen und damit offensichtbaren Handlungsdispositionen gilt, um die sozial ungleichen Bildungschancen und die Praxis in den Bildungsinstitutionen zu erklären. Vielmehr gilt das Augenmerk den unbewusst wirksamen Prinzipien der Lebensführung und damit verbundenen Lebensplänen, die mit dem klassenspezifischen Habitus langfristig und dauerhaft verinnerlicht wurden. In diesen Prinzipien und Plänen werden, so die Annahme, die subjektiven Wünsche und Bildungsambitionen mit tatsächlichen Chancen und sozialen Grenzen in Einklang gebracht, und zwar im Sinne einer Verinnerlichung des Schicksals, wie es bei Bourdieu heißt.

Beide Ansätze, die von Boudon und die von Bourdieu, werden oft als unvereinbar gesehen, schließen sich meiner Auffassung nach aber nicht unbedingt und vollständig aus. Dabei verfügen beide Ansätze über bestimmte Stärken und decken arbeitsteilig verschiedene Aufgabenfelder ab, auf die die Bildungsforschung ihr Augenmerk richtet. Die Rational-Choice-Ansätze haben beispielsweise sehr überzeugend gezeigt, dass insbesondere an den sogenannten Gelenkstellen des Bildungssystems, an denen über den weiteren Bildungsweg entschieden wird, soziale Ungleichheit reproduziert wird, indem

Kinder aus sozial schwächeren Familien die weniger ambitionierten Bildungswege einschlagen als Kinder aus privilegierten Familien. Diese Analysen haben wichtige Argumente zur Diskussion über Aufbau und Organisation unseres Bildungssystems – Stichwort Dreigliedrigkeit – beigetragen.

Hingegen sind die Forschungen nach dem Rational Choice nicht dafür gemacht, die Prozesse innerhalb der Bildungsinstitutionen, in denen soziale Ungleichheit hergestellt wird, zu untersuchen und zu erklären. Hier eignen sich Arbeiten, die an Bourdieu anschließen, indem sie beispielsweise die Habitusmuster von Schulkindern und Lehrpersonen und deren Interaktion vor dem Hintergrund langfristig eingelebter Schulkulturen untersuchen. Die Forschungen in dieser Richtung, die auch stärker auf die Mikroanalyse und die Erfahrungen der am Schulgeschehen beteiligten Gruppen zielen, sind in den vergangenen Jahren zahlreicher geworden und sie beschränken sich, wie bereits ausgeführt, keineswegs auf die Bildungssoziologie.

Thematisch werden uns die Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft sicher auch in Zukunft beschäftigen, ebenso die ungleichen Chancen zugewandter Gruppen. Darüber hinaus spielt auch die regionale Zugehörigkeit für die Bildungschancen wieder eine wichtige Rolle. Die Herausforderung der Inklusion wird künftig an Bedeutung gewinnen. Inklusion bezeichnet ein Menschenrecht,

das in der von Deutschland unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben ist und dessen Umsetzung quasi noch in den Kinderschuhen steckt. Gleichzeitig konzentriert sich die Inklusionsdebatte nicht allein auf eine Gruppe, sondern folgt einem breiten Anspruch an Integration, wonach die Verschiedenartigkeit der Menschen kein Anlass zur Ausgrenzung ist, sondern eine willkommene Selbstverständlichkeit. Diese Debatte, in der sich Gegner und Befürworter in den vergangenen Jahren wieder einmal wortreich in Stellung gebracht haben, bestätigt nicht zuletzt, dass die Teilhabe an Bildung nicht selbstverständlich und der Bildungsbegriff in der Gesellschaft umkämpft ist.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Frau Lange-Vester, wir bedanken uns bei Ihnen für das Interview und den interessanten Einblick in die Bildungssoziologie.*

Das Interview führte Nadja Boufeljah



Erfolgreich studieren mit MAXQDA

MAXQDA ist eine weltweit führende Software zur
Auswertung und Analyse qualitativer Daten

- Codieren und Kommentieren von Text-, Bild-, Audio- und Videodateien
- MAXApp (iOS/Android) zur Aufzeichnung von Interviews, Fotos, Videos
- Integrierte Transkriptionsfunktion für qualitative Interviews
- Geeignet z.B. für Inhaltsanalyse, Grounded Theory und Mixed Methods
- Voller Funktionsumfang auf Windows und Mac OSX

Unschlagbare Preise für
Studierende und Promovierende:

118€
MAXQDAplus
Laufzeit: 2 Jahre

89€
MAXQDA
Laufzeit: 2 Jahre

37€
MAXQDA
Laufzeit: 6 Monate

30 Tage
kostenlos testen!
www.maxqda.de

Wir werden dazu ausgebildet, einzigartig zu sein

Der Blick einer Schülerin auf ihre „exklusive“ Schule

von *Theres Waldbauer*

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der aktuellen Diskussion um Elite und Exzellenz im deutschen Bildungssystem. Aus einer schülerbiografischen Perspektive wird danach gefragt, wie Schüler_innen „exklusiver“ Schulen sich hinsichtlich ihrer Bildung orientieren. Bei diesen Schulen handelt es sich um Gymnasien, die sich durch spezifische Profile, Distinktion und ein Auswahlverfahren auszeichnen. Im Fokus dieses Artikels steht die exemplarische Rekonstruktion des individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmens der Schülerin *Rebekka*, die ein international orientiertes Privatschulwesen mit einem „exklusiven“ Anspruch besucht. Abschließend werden die Rekonstruktionsergebnisse in die Habitus typologie von Rolf-Thorsten Kramer et al. (2009) eingeordnet und ein Ausblick auf den Habitus von Schüler_innen an exklusiven Gymnasien gegeben.

abstract

21

Aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem

Lange Zeit konnte in Deutschland davon ausgegangen werden, dass Schulen gleichen Typs auch gleichwertige Bildungsabschlüsse erzeugen (vgl. Krüger/Helsper 2014). Elitebildungseinrichtungen wie etwa in Frankreich, England oder den USA, in denen maßgeblich gesellschaftliche Eliten ausgebildet werden, existieren in Deutschland nicht (vgl. Hartmann 2008). Mit Erlangen des Abiturs be-

stand grundsätzlich die Möglichkeit ein Hochschulstudium aufzunehmen und somit fand bereits eine erste Selektion außerhalb des Hochschulbereichs statt (vgl. Zymek 2009, 2014). Aufgrund der fehlenden Hierarchie zwischen den Einrichtungen innerhalb der Hochschulen bzw. der Gymnasien, entwickelte sich kein separater Elitebildungssektor. Eine Tradition der Elitebildung existiert in Deutschland nicht in der Art und Weise, wie dies zum Beispiel in Frankreich oder

„Eine Tradition der Elitebildung existiert in Deutschland nicht in der Art und Weise, wie dies zum Beispiel in Frankreich oder England der Fall ist.“

England der Fall ist. Hier sind Elitebildungseinrichtungen der Sekundar- und Hochschulen institutionell eng miteinander verbunden und weisen eine lange Tradition auf, die bis vor die Französische Revolution zurückreicht (vgl. van Zanten 2010; Hartmann 2002, 2008). Die bisherige Gleichwertigkeit der Bildungsabschlüsse verschiedener Bildungseinrichtungen gleichen Niveaus wurde im letzten Jahrzehnt von einer Reihe bildungspolitischer Diskussionen infrage gestellt. Zum einen öffnet sich im Zuge des Abbaus der Chancenungleichheit die Schulstruktur in Form von Ganztagschulen und zum anderen differenzieren sich alle Bereiche des Bildungssystems vertikal aus (vgl. Krüger/Helsper 2014). Die Begriffe der Elite und Exzellenz gewinnen vor dem Hintergrund dieser Diskussionen immer mehr an Relevanz. Dabei lassen sich grundlegende Veränderungen, einhergehend mit der Globalisierung und Internationalisierung von Bildung sowie der Herausbildung neuer „Quasi-Bildungsmärkte“ (Bellmann 2008), im deutschen Bildungssystem erkennen (vgl. Ball/Nikita 2014). Die Tendenzen der Entwicklung im sekundären Sektor sind jedoch noch nicht so deutlich erkennbar wie etwa an deutschen Hoch-

schulen. So werden in Gymnasien vertikale Differenzen in erster Linie durch Profile, die Traditionen und den Ruf der Schule und die soziale Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft aufgemacht (vgl. Helsper et al. 2001; Maaz et al. 2009). Neben diesen noch offenen Entwicklungen ist eine Bildungsexpansion deutlich zu erkennen. Auch wenn die Ursprünge der Bildungsexpansion in der Anfangszeit der Industrialisierung (etwa in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts) liegen, wird der Begriff meist mit der gestiegenen Bildungsbeteiligung und einer beschleunigten Zunahme von höheren Bildungsabschlüssen in Verbindung gebracht, wie sie die Bildungsreformen der 1960er und 1970er zur Folge hatten (Hadjar/Becker 2006). Neben der wichtigen Rolle der politischen Reformen sind bei diesem Prozess durch die Expansion selbst Dynamiken ausgelöst worden, die eine Bildungsexpansion womöglich weiter vorantreiben (Hadjar/Becker 2011). So steigt im Sinne der Humankapitaltheorie von Gary S. Becker (1964) die individuelle Bildungsbeteiligung, wenn deutlich wird, dass durch eine höhere Bildungsinvestition besser und auch bessere Ziele erreicht werden können (Müller et al. 1997). Zusätzlich

kann das Erlangen von Bildungszertifikaten einen Zugang zu dominanten Statusgruppen ermöglichen (Bourdieu/ Passeron 1971).

Die Forschungssituation zur Debatte um Elite, Exzellenz und Bildung ist in Deutschland noch sehr übersichtlich. Im Bereich der Schule sind zwar mithilfe von Studien wie PISA einige Erkenntnisse über eine privilegierte Schülerschaft an Spitzengymnasien (vgl. Maaz et al. 2009) und im Bereich der qualitativen Forschung einige Erkenntnisse zu Prozessen der Habitusbildung in einigen „exklusiven“ Gymnasien erzielt worden (vgl. Kalthoff 1997; Helsper et al. 2001, 2008). Jedoch fehlt ein systematisch-kontrastiver Vergleich zwischen den verschiedenen Formen von „exklusiven“ Gymnasien vor dem Hintergrund regionaler Konkurrenzen und Distinktionsprozesse. Die Sicht der Schüler_innen „exklusiver“ Schulen wurde ebenso kaum in den Blick genommen. Um genau in diesen Bereichen mehr Erkenntnisse zu erlangen, setzt sich eine von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) seit 2011 finanzierte Forschergruppe mit den Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem auseinander. Hierbei werden die Prozesse der institutionellen Ausdifferenzierung, Distinktion und Stratifikation in den unterschiedlichen Bildungsstufen sowie die beteiligten Akteur_innen, Eltern, Schüler_innen, Lehrer_innen, Erzieher_innen und Leitungspersonen betrachtet

(Theoriebezüge und Gesamtanlage der Forschergruppe siehe Krüger et al. 2012).

Methoden und Datengrundlage

Die diesem Artikel zugrundeliegenden Interviewdaten und Rekonstruktionsergebnisse entstammen dem Forschungsprojekt „Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an ‚exklusiven‘ höheren Schulen“ (Projektleitung: Prof. Dr. Werner Helsper; Mitarbeiterinnen: Dr. Mareke Niemann; Lena Dreier; Katrin Kotzyba; Assoziierte Mitarbeiterin: Anja Gibson), in dem die Autorin als wissenschaftliche Hilfskraft tätig ist. Das Forschungsprojekt untersucht die Prozesse der Habitusbildung an „exklusiven“ höheren Schulen im Horizont des öffentlichen Diskurses um Exzellenz, Elite, Leistungsspitze und Hochbegabung und arbeitet mit einer mikroanalytischen und sinnrekonstruktiv gewendeten Habitus- und strukturtheoretischen Bezügen (vgl. Helsper 2014). Das Untersuchungssample besteht dabei aus fünf „exklusiven“ und zwei nicht „exklusiven“ Gymnasien in einer ost- und einer westdeutschen Bildungsregion, die in der ersten Phase des Projekts auf institutioneller Ebene analysiert wurden (vgl. Helsper et al. 2014a; Helsper 2014). In einem zweiten Schritt erfolgt ein Schüler_innenlängsschnitt in der achten und zehnten Klasse mittels biografisch-narrativer Interviews (vgl. Schütze 1983) und diese werden in der zwölften Klasse und etwa ein halbes Jahr nach dem Abitur

wiederholt. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003). In einem dritten Schritt werden die institutionelle Analyse und der Schüler_innenlängsschnitt miteinander verbunden. Das ermöglicht es zum einen, die Bildungsprozesse gymnasialer Schülerhabitus im Zusammenspiel von Kohärenzbildung und Distinktion im Verlauf des Erwachsenwerdens zu untersuchen. Zum anderen können so die Passungsverhältnisse zwischen den Habitus der Schüler_innen und denen der Institutionen sowie die Verläufe dieser Passungsverhältnisse in der Jugend rekonstruiert werden. Zurzeit beschäftigen wir uns im Forschungsprojekt mit dem zweiten Schritt, der Analyse und Rekonstruktion der Schüler_inneninterviews. Zentrale Fragen hierbei sind: (1) Welche zentralen Orientierungsrahmen zeigen sich bei den Schüler_innen? (2) Gibt es eine Form exzellenter bzw. elitärer Selbstentwürfe und wie verändern sich diese womöglich im Verlauf der Jugend? Grundlage dabei ist das Habituskonzept Pierre Bourdieus (vgl. Bourdieu 1993, 2004; Bourdieu/Passeron 1973, 2007). Dieses wurde durch eine an konjunktiven Erfahrungsräumen ansetzende ‚sinngenetische‘ Interpretation (in Anlehnung an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim und mit Bezügen zu Harold Garfinkel) der grundlegenden Orientierungen im Sinne von Fallanalysen, wie sie Bohnsack vorschlägt, erweitert (vgl. Bohnsack 2003, 2013a, b)

und durch das von Kramer et al. entwickelte Konzept des individuellen Orientierungsrahmens ergänzt, der auf Ebene des Einzelfalls ansetzt (vgl. Kramer et al. 2009, 2013; Helsper 2014: 93). Zentrale Komponente ist der Orientierungsrahmen, welcher sich zwischen den positiven und negativen Gegenhorizonten aufspannt. Diese skizzieren die grundlegende Haltung mit Ziel- und Zugehörigkeits- sowie Abgrenzungsperspektiven. Das Enaktierungspotenzial verdeutlicht, welche Ressourcen und Strategien zur Umsetzung der eigenen Orientierungen vorhanden sind (vgl. Kramer 2011: 184). Für die Analyse und Rekonstruktion der Schüler_inneninterviews wurde das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode leicht modifiziert und der Einzelfall stärker in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Bohnsack 2013a; Nohl 2006; Kramer et. al 2009, 2013). Die Methode ist auf die Rekonstruktion der atheoretischen, impliziten Wissensbestände fokussiert und ermöglicht es somit den Habitus sinngenetisch zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2013). Außerdem werden eine thematische Strukturierung sowie eine formulierende und eine reflektierende Interpretation durchgeführt. Die Auswahl der ein- bis zweiseitigen zu interpretierenden Passagen erfolgt anhand von für den Einzelfall bedeutsamer Erfahrungsbereiche sowie Passagen, die für das Projekt zentrale Themen beinhalten. In einer nachfolgenden Zusammenführung der Interpretationen wird der fall-

spezifische individuelle Orientierungsrahmen bestimmt. Die Methode des Einzelfalls ermöglichte eine Erfassung komplexerer Zusammenhänge und geht davon aus, dass jede Fallrekonstruktion schon eine Erfassung des Allgemeinen im Einzelnen darstellt und somit einen individuierten Fall zugleich einen ersten Typus bildet (vgl. Oevermann 1996: 16; Kramer et al. 2009). Um für die spätere Typenbildung mit maximalkontrastiven Fällen eine generelle Ableitung zum Allgemeinen vollziehen zu können, ist es nötig, den Fall zuvor im Singulären zu erschließen (Kramer et al. 2009).

Bei dem vorliegenden analysierten Fall *Rebekka* handelt es sich um eine Schülerin der achten Klasse eines „exklusiven“ Gymnasiums aus der ostdeutschen Bildungsregion des Samples – eine neu gegründete internationale Privatschule an der städtischen Peripherie mit sprachlich-wirtschaftlichem Profil. Für eine Aufnahme am international orientierten Vogdberg-Gymnasium (alle Schul- und sonstige Namen sind anonymisiert und somit erfunden) müssen die Schüler_innen einen jeweils fünfundvierzigminütigen Test in Mathe, Deutsch und teilweise Englisch absolvieren. Danach wird gemeinsam mit den Eltern ein Gespräch geführt. Eine Rekonstruktion des Auswahlverfahrens, bei dem die Eltern mit eingebunden werden, verwies darauf, dass die Überprüfung der Passung zur Schule hier über die Evaluation eigenverantwortlicher und selbstreflexiver Selbst-

steuerungsfähigkeiten erfolgt (vgl. Helmsper et al. 2015).

Die Schülerfallstudie *Rebekka* – Schule ist wichtiger als Freunde und Freizeit

Auch *Rebekka* hat das Auswahlverfahren der Schule durchlaufen. Sie besuchte bereits die Grundschule des Vogdberg-Gymnasiums. Ihre Eltern besitzen beide einen Hochschulabschluss; ihre Mutter arbeitet in der Verwaltung und ihr Vater ist im Ingenieur-naturwissenschaftlichen Bereich tätig. Sie hat eine kleinere Schwester, die zum Erhebungszeitpunkt die Vogdberg-Grundschule besucht. Im Kindergarten begann *Rebekka* Geige zu spielen, heute verbringt sie ihre Freizeit mit Funky-Jazz-Tanz, Lesen und Reiten.

Freundschaften zur Leistungssteigerung
Schule ist für *Rebekka* als Peer-Raum relevant. Zu Beginn ihrer Zeit am Gymnasium sieht sie sich vor das Problem gestellt, sich in dem neuen Peer-Raum zu orientieren, sich in die Klassengemeinschaft einzufügen und passende Freunde zu finden. Die Suche nach Freunden, mit denen man „Spaß haben“ kann, nimmt einen funktionalen Stellenwert in ihrem Orientierungsrahmen ein. In dieser Suche steht damit der gemeinsame Erlebnischarakter und nicht eine ernsthafte Beziehung im Vordergrund. Trotz ihrer eher geringen Ansprüche an eine Freundschaft, findet *Rebekka* nicht gleich neuen Anschluss in ihrer Klasse. Sie griff daher

auf Bekanntschaften aus der Grundschule zurück: „hat man erst mal mit seinen alten Bekannten (...) so n bisschen mit denen erst mal gemacht (1)“. Diese Wahl als Notlösung darzustellen macht deutlich, dass neue Freunde zum Spaß haben zwar den positiven Gegenhorizont bilden, es ihr aber zunächst darum geht, den negativen Gegenhorizont zu vermeiden, in der Schule allein zu sein und keine Peerkontakte zu haben. Mit dem Rückgriff auf ihre früheren Bekannten verfügt sie über die entsprechende Enaktierung. Der funktionale Stellenwert von Freundschaften für *Rebekka* wird in der folgenden Passage deutlich:

„dann hat man sich halt schon mal orientiert (.) (...) bei den ersten Tests ‚wer is gut wer is nich so gut‘ (fragend) (.) (...) ‚bei wem (.) ‚bringt‘ (betont) es was‘ (fragend) jetzt da mitzu (.) ziehn sozusagen (.)“

Anmerkung: Rechtschreib- und Grammatikregeln werden bei der Transkription der Interviews nicht beachtet; (.) = kurze Sprechpause unter einer Sekunde

Das Kriterium der Leistung ist nun Grundlage für die weitere Freundschaftssuche. Damit zeigt sich, dass Schule neben der Bedeutung als Peer-Raum im Orientierungsrahmen auch hochgradig als Leistungsraum von Relevanz ist. Mithilfe der Testergebnisse kategorisiert *Rebekka* und entscheidet nach dem Prinzip des größtmöglichen Nutzens, bei wel-

cher Person es als lohnenswert erscheint sich dieser anzuschließen. An dieser Stelle wird eine funktionale Leistungsvergemeinschaftung deutlich, wobei offen bleibt, wer durch wen mehr Vorteile gewinnt. Bei dieser strategischen Wahl von Freundschaften wird eine Akkumulation von sozialem Kapital, wie es Pierre Bourdieu beschreibt, betrieben (vgl. Bourdieu 1993). Dies widerspricht dem Verständnis von Freundschaften, da diese im Kern nicht eigennützig sind, sondern auf Gegenseitigkeit beruhen (vgl. Auhagen 1991). Ziel ist hier jedoch, aus einer getätigten Investition, die Bildung der Freundschaft, möglichst hohe Erträge sowie gute Leistungen, zu erzielen. Bei *Rebekka* muss ein Bewusstsein darüber vorhanden sein, dass sie ebenso die guten Leistungen erbringen kann wie ihre ausgewählten Freund_innen. Dennoch wird an dieser Stelle ihre eigene Unsicherheit darüber deutlich, dass sie gute Leistungen alleine erbringen kann. Diese Orientierung wird durch *Rebekkas* Eltern gestützt:

„(...) soll mir eher so (.) höhere Freunde sozusagen suchen (.) ‚weil‘ (betont) (.) das auch meine Leistung fördert“.

Rebekka vermeidet es Freunde zu haben, die schlechter sind als sie, da sie sich auch diesen anpassen würde, so wie es bei ihren besseren Freunden geschehen ist. Sie hat sich an die guten Leistungen angepasst:

„also (.) meine Freunde (.) ‚sind‘ (betont) gleich gut oder besser (...) ich

hab eigentlich nich wirklich Freunde die schlechter als ich sind weil ich (.) mich daran angepasst habe“.

Es deutet sich ein Spannungsverhältnis an zwischen der Orientierung Spaß zu haben und der hohen Bedeutung, die Rebekka der Schule beimisst. Der hohe Stellenwert von Spaß in ihrem Orientierungsrahmen, der zu den anfänglichen Auswahlkriterien bei ihrer Freundeswahl zählte, wird der Schule auch an anderen Stellen des Interviews untergeordnet:

„ja aber (.) ‚meistens‘ (betont) is es ja auch so dass man mit den Freunden Spaß haben möchte (.) (...) Spaß is mir wichtig aber nicht so wie Schule“.

Schule als Peer-Raum ist für Rebekka der Schule als Leistungsraum untergeordnet. Dies spiegelt sich auch in ihrer Freizeitgestaltung wider.

Die Unterordnung und Zweckverwendung der Freizeit für die Schule

Dass Schule in *Reberras* Orientierungsrahmen von hoher Bedeutung ist, zeigt sich ebenfalls daran, dass sie ihr Hobby zu reiten der Schule unterordnet. Vielmehr sollten eventuelle Kosten, die für ein Pferd entstehen würden, ihrer Ansicht nach lieber in einen Bereich der Freizeit investiert werden, bei dem sie einen Bildungszuwachs erfährt:

„wann soll ich mich drum kümmern man (...) hat so viel in der Schule zu tun und wo soll man s unterstelln kostet alles so viel Geld und (...) wenn man das

Geld dann be- (.) besser zum Beispiel für ‚Reisen oder sowas‘ (betont) ausgibt wo man (.) was ‚lernen‘ (betont) kann“

Das schulische Pensum, welchem sie eine höhere Bedeutung zuweist, ermöglicht es Rebekka nicht, sich um ein Pferd zu kümmern. Hier deutet sich eine strebende Haltung an, Schule die höhere Priorität einzuräumen. Ein mögliches ganzheitliches Lernen beim Reiten wird von *Rebekka* ausgeblendet und verdeutlicht, dass sie eher eine Orientierung an einem Wissenserwerb durch kognitives Lernen hat. Kognitiv gefordert zu werden und dabei etwas zu lernen ist ihr bevorzugtes Lernkonzept. Demnach werden bei erhöhtem schulischen Pensum Hobbys gekürzt und zeitlich angepasst. Die Schule strukturiert somit ihre Freizeit. So werden auch die „Bildungsurlaub[e]“ ihrer Familie „so (.) strukturiert dass man (.) erst was ‚lernt‘ und denn noch (.) so n bisschen (.) ‚Spaß‘ (betont) (.) nebenbei auch hat“. Das Tanzen ist eine andere Freizeitaktivität von *Rebekka*. Dieses Hobby ist für sie zweckrational:

„des is doch (.) ‚auch wichtig‘ (betont) (...) wie man aussieht dass man nich zu fett wird (.) ja“.

Dick zu sein steht für *Rebekka* im negativen Gegenhorizont und gilt es zu vermeiden. Sie grenzt sich mithilfe der Aussage „zu fett“ klar und in gesteigerter Form davon ab, dick zu werden, wenn man keinen Sport treibt.

„mhm (.) naja (.) ich finde (.) dass wenn man (.) zu dick wird dass das

„(...)Schule [ist] neben der Bedeutung als Peer-Raum im Orientierungsrahmen auch hochgradig als Leistungsraum von Relevanz (...).“

nich mehr so vorteilhaft aussieht (...) (.) auch wenn man zu dick is dann is ja auch schwieriger im Sportunterricht (...) dann kriecht man auch wieder schlechtere Noten und denn (1) naja (3) und d- man sieht halt auch dass in unserer Klasse ziemlich viele Dünne sind (...) (.) und denn (.) is man ja schon wieder so n ‚Außenseiter‘ (betont) wenn man denn nich so (.) ‚dünn is wie die andern‘ (leise)“

Der Aspekt des Dickseins hat jedoch für *Rebekka* nicht nur den Hintergrund ihrem ästhetischen Ideal zu entsprechen, sondern auch ihrem schulischen Leistungsanspruch. Dicksein könne dazu führen, dass man im Sportunterricht schlechte Noten bekommt und aufgrund ihrer Orientierung an guten Noten gilt es, dies zu vermeiden. Des Weiteren wird an dieser Stelle neben ihrer eigenen noch eine weitere Bezugsnorm aufgemacht: *Rebekka* ist es wichtig in der Klasse sozial eingebunden zu sein und dies würde in ihrer Sicht gefährdet werden, wenn sie dick würde. Ein Außenseiter zu sein steht für sie im negativen Gegenhorizont und sie ist bemüht sich der sozialen Bezugsnorm ihrer Klasse anzupassen. Sport wird somit von ihr genutzt, negative Konsequenzen sowohl im schulischen-

als auch im Peer Bereich zu vermeiden. Die Vermeidung von schlechten Noten ist für *Rebekka*, wie sich an anderer Stelle im Interview zeigt, mit einer starken emotionalen Brisanz verbunden:

„ja ich war ziemlich geschockt das war nich so (.) gut ich hatte (.) fünf Drein“.

Die Drei wird damit als negativer Gegenhorizont markiert, den es zu vermeiden gilt, was ihre starke Leistungsorientiertheit erneut verdeutlicht. In der sechsten Klasse muss *Rebekka* feststellen, dass durch die Lehrer_innen Leistungsanforderungen gestellt werden, denen sie nicht gerecht werden kann:

„das ham wir in ner Grundschule halt nie gemacht“.

Dies führte bei ihr zu einem Leistungsabfall, der auch bei anderen in ihrer Klasse auftrat:

„und dann (...) sind noch mal erst mal die Leistungen n bisschen runtergegang (...) aber bei allen in der Klasse also“.

Mit dieser Formulierung generalisiert sie den Leistungsabfall in der Klasse und markiert damit, dass die Leistungsanforderungen zu hoch waren. Ihre Leistungseinbrüche werden somit von ihr externalisiert und als nicht selbstverschuldet angesehen:

„naja (2) ich will halt nich so viel

vom Unterricht verpassen (...) aber (...) naja manchmal da (...) sind die Lehrer einfach mal nur (...) nich so toll und dann (...) hat man ‚einfach keine Lust da zu zuhören‘ (lachend) (...) weil s (...) einfach nur (2) langweilig is (...) und ‚doof‘ (betont) (...) und dann redet man auch schon mal aber (...) ja (...) dann krieg ich Drein“

Ihr ist es wichtig im Unterricht nichts zu verpassen und am Unterrichtsgeschehen dranzubleiben. Dabei nimmt *Rebekka* die Position der ZuhörerIn beziehungsweise des Publikums ein. Der Unterricht wird erst dann langweilig und nicht mehr lohnenswert, wenn der/die Lehrer_in nicht in der Lage ist, diesen interessant zu gestalten. Für *Rebekka* haben Lehrer_innen die Rolle eines/einer Entertainers_in und dieser gilt es gerecht zu werden. Es zeigt sich, dass für *Rebekka* das Erreichen von guten Noten nicht mit Leichtigkeit erfolgt und ständige Aufmerksamkeit von ihr fordert. Ab und zu nicht zuzuhören hat für sie die Konsequenz der Note Drei. Sie hat einen affirmativen Bezug auf einen durch die Lehrenden dominierten Unterricht, der jedoch an keiner Stelle kritisiert wird. Wie sich an vielen Stellen gezeigt hat, steht für *Rebekka* die Schule an erster Stelle. Gut in der Schule zu sein, hat für sie klare Konsequenzen für ihre Zukunft:

„Schule (...) steht an erster Stelle (...) und das wird wahrscheinlich auch immer so bleiben denn ohne ne gute Schulausbildung kriecht man keinen gu-

ten Beruf (...) und ohne Beruf kriecht man kein Geld und (...) ich möchte ja nich (...) ‚Hartzvierempfänger‘ (betont) werden (...) und nich unter (...) ‚der Brücke landn‘ (leicht betont) oder so (...)“

Für *Rebekka* bestimmen Leistungen ihr Leben und alles, was sie erreichen kann. Darin wird deutlich, welche starke Bedeutung Noten, Leistungen und die Schule insgesamt für ihr ganzes Leben haben. „[K]einen guten Beruf“ und „ohne Beruf“ wird auf eine Ebene gestellt. In beiden Fällen besteht die Gefahr Hartz IV zu beziehen und „unter der Brücke zu landn“. Beide Lebensformen stehen für sie im negativen Gegenhorizont und können mithilfe einer guten Schulausbildung vermieden werden. Es geht ihr somit nicht nur um einen Abschluss und Beruf, sondern auch darum beides bestmöglich zu absolvieren. Eine gute Schulausbildung steht für *Rebekka* klar im positiven Gegenhorizont und gilt es zu erreichen. Leistungseinbrüche werden versucht durch ein ruhiges Verhalten im Unterricht, das eine gesteigerte Aufmerksamkeit ermöglicht, wieder gutzumachen:

„dann nimmt man sich schon wieder zurück“.

Schule als Dienstleistungsunternehmen und Distinktionsraum

Das Vogtberg-Gymnasium ist für *Rebekka* eine „besondere Schule“ mit einer Vielfalt an Angeboten.

„ja (...) ich find ‚gut‘ (betont) (...) dass (2)

dass (.) dass man (.) ‚viel‘ (betont) (.) lernen kann dass es viel unterschiedliche Angebote gibt vom- (...) also dass man auch zum Beispiel Chinesisch lernen kann (.) okay (...) das mach ich jetzt nicht aber- (...) dass es halt so ne besondere Schule is und dass man (.) dann sagen kann ja ich bin auf ‚der Schule‘ (betont) (...) denn (1) so n bisschen (.) na nich angeben aber so- (.)“

Das Beispiel des Chinesischunterrichts, den sie selbst nicht besucht, wird genutzt, um eine Angebotsvielfalt zu demonstrieren und im gleichen Zuge die Schule zu distinguieren. Viel zu lernen und viele verschiedene Angebote zur Wissensaneignung zu haben, die andere Schulen nicht vorweisen, ist für *Rebekka* zentral und ermöglicht es ihr aus einem Sortiment zu wählen, das über die Pflichtfächer hinausgeht. Die Schule wird an dieser Stelle als ein Lernraum der Wissensaneignung, im Sinne eines Dienstleistungsunternehmens deutlich, der für sie im positiven Gegenhorizont steht. *Rebekka* hat einen sehr strategischen Umgang mit Schule. Neben dem hervorgehobenen großen Bildungsangebot wird sie nun als eine Schule deutlich, mit dessen Namen man sich schmücken kann. *Rebekka* stellt sich als einen Teil dieser Schule dar und vertritt diese nach außen – wobei nicht ausbuchstabiert wird, was die Schule so besonders macht. Die Formulierung „ich bin auf ‚der Schule‘ (betont)“ wirkt, als schreibe sie der Schule ein Label zu, das allen bekannt ist sowie

bei allen eine bestimmte Assoziation auslöst und die bloße Mitgliedschaft ausreicht, um selbst besonders zu sein. *Rebekka* nutzt an dieser Stelle das Ansehen ihrer Schule, um sich selbst hervorzuheben – wie bei dem von Robert B. Cialdini et al. (1976) beschriebene Phänomen des „Basking in reflected glory“, also der Tendenz sich durch einen sozialen Vergleich mit dem Erfolg anderer in Verbindung zu bringen. Es genügt *Rebekka*, an einer Schule mit einem großen Angebot zu sein und das Label gerade „der Schule“ tragen zu können. Es ist ihr möglich eine Statusplatzierung über diese Schule zu erreichen und diese zu nutzen. Dies ähnelt einem ökonomisch-strategischen Erfolgskalkül, das dem Bild der Wirtschaftseliten entspricht, wie sie der Schulleiter des Vogdberg-Gymnasiums beschreibt (Rekonstruktion Schulleiterinterview Vogdberg-Gymnasium). Ebenso nutzt sie das Label der Schule zu einer weiteren Distinktion: Für sie sind Schulen, an denen es ein geringes Angebot gibt, und Schulen, „die jeden aufnehmen würden“ im negativen Gegenhorizont verortet:

„ich denk mal wir sind schon nich die (.) letzte (.) Schule die jeden aufnehmen würde (...) jeden (...) der ‚nichts kann‘ (betont) und ich würd auch sagen dass unsere Schüler dazu ausgebildet werden (...) dass wir nich (1) so sind wie alle andern sind sondern dass wir sozusagen einzigartig sind so (...) dass wir auch weltof-

fen sind wie das Motto ja auch sagt und (...) ‚dass wir‘ (betont) (.) auch (.) gut in der Schule sind also (...) (.) dass wir ‚nich schlecht‘ (betont) sind“

Dass das Vogtberg-Gymnasium seine Schüler_innen anhand der Leistungen auswählen kann, macht sie zu einer guten Schule. Für *Rebekka* sind der Besuch einer „exklusiven“ Schule – und dies auch nach außen hin zeigen zu können – von großer Bedeutung. Es ist bei ihr eine offene Form der Distinktion erkennbar. Ihre Beschreibung der Auswahl erfolgt aus einer Expertenperspektive heraus, als sei sie ein Teil der Lehrerschaft. Bestandteil dieser Ausbildung ist es, aus der Masse herauszustecken und individuell zu sein. An dieser Stelle wird eine Parallele zu dem privaten Idealschülerbild des Schulleiters deutlich, der „kleine Individualisten (...) mit Kante“ gerne hat (Zitat Schulleiterinterview). *Rebekka* beschreibt die eigene Schule als eine, die einzigartige Schüler_innen ausbildet, die weltoffen sind und gute Noten haben. Dass die guten Noten in dieser Beschreibung erst als Letztes genannt werden, macht deutlich, dass diese nicht an erster Stelle stehen, sondern vielmehr das Soziale – eine weltoffene Haltung zu haben und sich von anderen zu unterscheiden. Ebenso strebt *Rebekka* nicht nach den akademischen Höchstleistungen, sondern nach einem „gut“. Mit der Wiedergabe des Schulmottos zeigt sie nach außen, eine um Passförmigkeit bemühte Schülerin zu sein. Obwohl ihre Schule

von Schüler_innen anderer Bildungseinrichtungen zum Teil als negativ bewertet wird, grenzt sie sich und ihre Schule weiter von diesen ab:

„und dann (.) hat m- manschmal man ja auch bei denen (.) n schlechten Ruf sozusagen weil (...) man (.) nun mal nich so (.) faul is wie die sondern halt n bisschen ehrgeiziger is (...) und probiert das Beste aus seinem Leben zu machen mit den (...) besten Leistungen (.) und ja manche die sind halt beliebt bei diesen (.) ‚mir is alles egal sehr cooln (...) Schülern sozusagen‘ (betont) (.) aber ‚die‘ (betont) sind demnach auch schlecht in ner Schule (...) (.) ja (.)“

Cool zu sein, eine lässige Haltung gegenüber Noten und Leistungen zu vertreten, verbindet sie automatisch mit schlechten Noten. Von dieser Art von Schüler_innen distanziert sie sich. *Rebekka* sind Schule und das Erzielen guter Leistungen wichtiger, als bei Peers als cool zu gelten. Das Optimum aus sich selbst herauszuholen und nach dem Bestmöglichen zu streben steht für *Rebekka* im positiven Gegenhorizont. Für sie ist es nicht verwerflich, ja sogar positiv, ein „Streber“ zu sein, denn so können die gesetzten Ziele erreicht werden:

„eigentlich is streben ja gut weil (.) streben bringt einem ja wenigstens was“.

Die Schule ist für sie Grundlage für das spätere Leben und sie ist aktive Gestalterin der Möglichkeitsräume, die sie mit Hilfe der schulischen Bildung erreichen kann. Diese Haltung

SOZIOLOGIE AKTUELL



Ingo Stamm
**Das Menschenrecht
auf soziale Sicherheit**
Sozialpolitisches Handeln
am Beispiel Deutschlands
und Finnlands
2015, 192 Seiten, Hardcover
ISBN 978-3-86764-603-1
29,00 €

Ingo Stamm untersucht, wie die beiden konservativen und sozialdemokratischen Länder Deutschland und Finnland mit arbeitslosen Bürgern sozialpolitisch umgehen, welchen Einfluss die sozialen Menschenrechte auf den heutigen Sozialstaat haben und inwieweit es Unterschiede bei den verschiedenen Sozialstaatstypen gibt.



Boike Rehbein, et al.
**Reproduktion sozialer
Ungleichheit in Deutschland**
2015, 270 Seiten, Hardcover
ISBN 978-3-86764-627-7
38,00 €

Basierend auf über 300 qualitativen Interviews zu Lebensläufen legt dieses Buch die konstitutiven Mechanismen der sozialen Ungleichheit und die dadurch geschaffenen Trennlinien in der deutschen Gesellschaft frei. Im Zentrum steht die Reproduktion sozialer Ungleichheit über Habitus, Kapital und symbolische Klassifikation.



Christian Schneickert
**Nationale Machtfelder
und globalisierte Eliten**
2015, 272 Seiten, Hardcover
ISBN 978-3-86764-628-4
38,00 €

Aus der Perspektive der Feldtheorie Bourdieus analysiert Christian Schneickert in einer international vergleichenden innovativen Studie die Sozialstruktur und Globalisierung politischer und wirtschaftlicher Eliten in vier sehr unterschiedlichen Staaten des globalen Nordens und Südens: Brasilien, Deutschland, Indien und den USA.



Jeweils auch
als E-Book

Wissenschaftliches Publizieren bei UVK – einfach, schnell, erfolgreich!

Profitieren Sie von unserem attraktiven Autoren-Service:

- persönliche Betreuung
- hochwertige Hardcover-Ausstattung
- optimale digitale Verfügbarkeit und Verbreitung
- exklusive Rabatte auf das gesamte Verlagsprogramm

www.uvk.de/autoren/wissenschaftliches-publizieren



generalisiert sie durch ihre allgemeine „man“-Formulierung für ihre gesamte Schule. Wie sich an anderen Stellen des Interviews gezeigt hat, lernt sie an einer Schule „die nicht jeden aufnehmen würde(...)“. Das von ihr gesetzte Ziel, „das Beste aus seinem Leben zu machen“, könnte demnach nicht an jeder Schule erreicht werden, doch *Rebekka* ist an der richtigen. Hier wird ihre Orientierung nach guten Leistungen zu streben durch starke distinktive Züge erweitert.

Fazit und habituelle Einordnung

Um die Bedeutung des Falls *Rebekka* im Kontext um Elite und Bildungsexpansion einordnen zu können, erfolgt an dieser Stelle eine Einordnung in die Habitustypologie, wie sie Kramer et al. entwickelten. Diese Typologie von schul- und bildungsbezogenen Habitus wurde im Zuge des Projektes „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – ein qualitativer Längsschnitt zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“ entwickelt (vgl. Kramer et al. 2009). Die verschiedenen Habitus spannen sich dabei zwischen einem schul- und bildungsaffinen Habitus und einem schul- und bildungsfernen Habitus auf. Dabei werden vier verschiedene Habitusformationen der Schüler_innen unterschieden (vgl. ebd.: 131). Bisher konnte bei der Rekonstruktion der Schüler_inneninterviews „exklusiven“ Schulen festgestellt werden, dass es sich hier vornehmlich um schul- und bildungsaf-

fine Habitus handelt. Genaue Erkenntnisse können jedoch erst nach vollständiger Analyse und Kontrastierung aller Fälle getroffen werden. Exemplarisch kann der hier vorliegende Fall *Rebekka* in den oberen Bereich der Habitustypologie von Kramer et al. eingeordnet werden. Der Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion ist bei *Rebekka* nicht zu finden, auch wenn dieser vornehmlich bei Schüler_innen an „exklusiven“ Gymnasien mit zusätzlicher Eignungsprüfung vorzufinden war (vgl. ebd.: 132). Lediglich die für diesen Habitus typischen distinktiven Linien sind bei *Rebekka* stark ausgeprägt. Sie trägt die Abgrenzung ihrer Schule von anderen offen nach außen. Dabei handelt es sich um eine Distinktion auf Schul-, nicht aber auf einer Leistungsebene. Exzellente Leistungen werden bei dem Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion jedoch mit Leichtigkeit, ohne Anstrengung erzielt und weisen eine umfassende Bildungsorientierung auf, die über das Schulische hinausgeht. *Rebekka* hingegen stellt die Schule und den Wissenserwerb durch Lernen in den Vordergrund. Ebenso erzielt sie gute Leistungen nicht mit Leichtigkeit, sondern muss dafür dauerhaft im Unterricht aufmerksam sein und sich immer wieder behaupten. Sie strebt danach, etwas zu erreichen. Dieser Habitus des Strebens teilt sich (1) in den Habitus der „exklusiv Strebenden“, (2) den Habitus des „moderaten Strebens“ und (3) den Habitus des „(leidvoll) auferlegten

Strebens“ (vgl. ebd.: 139). Wie auch die Schüler_innen im Projekt von Kramer et al., die diesem Habitus zugeordnet wurden, kommt sie aus einer bildungs- und aufstiegsorientierten Familie. Der Fall *Rebekka* kann nicht eindeutig in eine der drei Unterkategorien eingeordnet werden und differenziert die Habitudtypologie somit aus. Ihre zentrale Orientierung an guten Leistungen und Schule deckt sich mit den Orientierungen, die beim Habitus des „exklusiven Strebens“ vorzufinden sind, ebenso die untergeordnete Rolle der Peers. Jedoch spielt im Fall *Rebekka* die Familie eine zentralere Rolle und somit ist die Eigenaktivität eingeschränkt, wenn auch nicht vollständig. Die Eltern ermöglichen ihr auch in der Freizeit einen Raum für Bildung und geben ihr Hinweise bei der Freundesauswahl hinsichtlich einer funktionellen Vergemeinschaftung. Dies ähnelt sehr dem Habitus des „(leidvoll) auferlegten Strebens“. *Rebekkas* schul- und bildungsbezogene Orientierungen finden sich jedoch vornehmlich im Habitus des „moderaten Strebens“. Sie ist nicht, wie die zwei vorherigen Typen, an exzellenten Leistungen orientiert, sondern strebt danach „das Beste aus ihrem Leben zu machen“ und weist dabei einen strategischen Umgang

„Der Fall *Rebekka* kann nicht eindeutig in eine der drei Unterkategorien eingeordnet werden und differenziert die Habitudtypologie somit aus.“

mit Schule auf. Ihre Orientierung an leistungsstarken Mitschüler_innen und an der funktionalen Freundschaft mit diesen verdeutlicht, dass sie allein womöglich gute Leistungen nicht erzielen kann. Der Erhalt eines gewissen ästhetischen Erscheinungsbildes dient ihr zusätzlich zur Vermeidung einer sozialen Ausgrenzung. Ein „Streber“ zu sein, ist für *Rebekka* nicht problematisch. Schon die Unterscheidung des Habitus des Strebens in drei Unterkategorien bei Kramer et al. deutet eine notwendige Differenzierung der Strebenshaltung an. Der Fall *Rebekka* markiert einen Fall, der eine weitere Ausdifferenzierung bezüglich der Formen des Strebens fordert. Eine weitere Art des Strebens ist in der Studie Mirja Silkenbeumers und Andreas Wernets („Die Mühen des Aufstiegs – von der Realschule zum Gymnasium“ (2012)) zu erkennen. Die zwei dort vorgestellten Schüler stellen eine viel leidvoller auferlegte Form des Strebens dar. Denn eine Entscheidung gegen die familiären Bestrebungen, einen hohen Bildungstitel zu erreichen, würde zwar einen Autonomiegewinn des dort dargestellten Schülers bedeuten, doch auch für ihn ist das Erlangen des gymnasialen Abschlusses von so hoher Relevanz, dass dafür eine per-

manente Belastung in Kauf genommen wird (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2012). Zusammenfassend kann man sagen, dass Rebekka einem Habitus des Strebens und der Distinktion entspricht. Ihr Orientierungsrahmen weist einen schulischen Leistungsbezug mit starken familiären Bezügen und abgeschwächten Peerorientierungen auf. Sie zeichnet sich durch starke Schul- und Bildungsorientierung und dem Streben nach guten Leistungen aus. Schule durchdringt ihr ganzes Leben. Rebekka ist es wichtig, sozial eingebunden zu sein und Spaß zu haben. Jedoch werden Aktivitäten in der Freizeit zugunsten der Schule gekürzt bzw. an diese angepasst. Ihre Ausbildung zu einer „einzigartigen“ und „weltoffenen“ Schülerin ist nur an einer Schule möglich, an der ein Auswahlverfahren besteht und die als Dienstleistungsunternehmen fungiert. Sie distanziert sich von „sehr cooln“ Schüler_innen und nutzt das Label ihrer Schule, um sich nicht auf einer Leistungsebene, sondern offen über ihre Schule zu distinguieren. Ihre Lehrer_innen sieht sie als Entertainer_innen des Unterrichtsgeschehens, dem sie nur dann folgen kann, wenn dieser spannend und interessant gestaltet sei. Rebekkas individuelles Streben ist abhängig von äußeren Rahmenbedingungen. Dieser Habitus des Strebens spannt sich auf zwischen 1. einer Orientierung an Leistung, aber nicht an Leistungsexzellenz, bei der Peers und Freizeitaktivitäten der Schule untergeordnet werden;

2. einer Orientierung an einer in sich kohärent entworfenen Schülerschaft, die nach einem Ideal des weltoffenen Bürgers ausgebildet wird; und 3. einer Distinktion zu nicht „exklusiven“ Schulen – wobei Rebekkas Distinktion nach außen stärker ist als ihre Kohärenz nach innen. Helsper et al. (2014 a, b) konnten bei der Analyse des Schulleiterinterviews am Vogdberg-Gymnasium ein Schülerideal des eigenverantwortlichen, individualisiert-selbstbezüglichen Managers des eigenen Lernens im Sinne eines „unternehmerischen Lernselbst“ rekonstruieren (vgl. dazu auch Bröckling 2007; Reh/Rabenstein 2012). Der Schulleiter präferiert Individualisten mit Ecken und Kanten, die auch bereit sind Widerstand gegen die Lehrerschaft zu leisten, aber nicht gegen die Schule selbst (Rekonstruktionen Schulleiterinterview Vogdberg-Gymnasium). Dies ist auch für Rebekka von Bedeutung. Es besteht eine Passung zwischen dem Schülerbild des Schulleiters und dem von Rebekka. Der Schulleiter nimmt eine klare Trennung zwischen Leistungseliten, die er befürwortet, und einer gesellschaftlichen Elite, die er ablehnt, sowie einer wirtschaftlichen Elite vor (vgl. Helsper et al. 2015). Rebekka und ihre Familie entsprechen am ehesten dem, was der Schulleiter mit einer Wirtschaftselite verbinden würde. Sie hat einen strategischen Umgang mit Schule und Peers und nutzt das Label der Schule, um sich zu besondern. Anhand der Rekonstruktion des indivi-

„Die Schüler_innen (...) divergieren darin, wie die Leistungs- und Distinktionsbezüge ausgeprägt sind.“

36

duellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmens der exemplarischen Schülerin Rebekka und ihrer Einordnung in die Typologie des Bildungshabitus (Kramers et al. (2009), konnte exemplarisch der Habitus einer Schülerin eines exklusiven Gymnasiums dargelegt werden. Mit der Erweiterung dieser Typologie kann die These aufgestellt werden, dass die Habitus der Schüler_innen exklusiver Gymnasien relativ ähnlich und durch eine besondere Schulnähe und Leistungsorientierung sowie distinktive Bezüge gekennzeichnet sind. Die Schüler_innen aber divergieren darin, wie die Leistungs- und Distinktionsbezüge ausgeprägt sind. Eine weitere These behauptet, dass es durch die Expansion des Gymnasialen zu einer vertikalen Differenzierung zwischen den Gymnasien kommt. Somit ist es weniger das Abitur selbst, das den Unterschied zu anderen Absolvent_innen ausmacht als vielmehr die verschiedenen Profile und internationalen Bildungsabschlüsse der verschiedenen Gymnasien. Diese beiden Thesen sind allerdings noch durch weitere Rekonstruktionen zu überprüfen und so können ebenso mögliche Unterschiede zwischen „exklusiven“ und nicht-„exklusiven“ Schulen rekon-

struiert werden. Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion haben die stetige Zunahme der Orientierung an höheren Bildungsabschlüssen sowie die stetige Steigerung zu vorangegangenen Generationen, wie zum Beispiel der von Ulrich Beck 1983 beschriebene „Fahrstuhleffekt“ (vgl. Beck 1983), eine Förderung der Strebenshaltung zur Folge. Auch wenn das Streben an unterschiedlichen sozialen Orten stattfindet und die Formen des Strebens sich stark ausdifferenzieren, so deutet sich an, dass der Wunsch nach Aufstieg und damit verbunden eine strebende Haltung sich zu einer hegemonialen, dominierenden gesellschaftlichen Orientierung entwickeln.

ZUR AUTORIN

Theres Waldbauer, 25, studiert im 5. FS Soziologie (Master) an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg. Zu ihren Interessengebieten gehören: Bildungs- & Lebenslaufsoziologie, Familiensoziologie, Migration.

LITERATUR

- Ann Elisabeth** (1991): Freundschaft im Alltag. Eine Untersuchung mit dem Doppeltagebuch. Bern, Stuttgart: Huber.
- Ball, Stephen J./Nikita, Dimitra Pavlina** (2014): The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19.
- Beck, Ulrich** (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 35-74.
- Becker, Gary S.** (1964): Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special references to education. New York: Columbia University Press.
- Bellmann, Johannes** (2008): Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In: Ullrich, Heinrich/Strunck, Susanne (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-270.
- Bohnsack, Ralf** (2003): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methode. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf** (2013a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf** (2013b): Dokumentarische Methode und Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieu Konzeption des Habitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bourdieu, Pierre** (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (2004): Der Staatsadel. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude** (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude** (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude** (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich** (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf** (2011): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hrsg.) Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-222.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf** (2006): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-24.
- Hartmann, Michael** (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika** (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. (Rekonstruktionen zur Schulkultur I). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner/Brademann, Sven/Kramer, Rolf-Torsten/Ziems, Carolin/Klug, Ron** (2008): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler – Kulturen der Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft. In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–249.
- Helsper, Werner/Niemann, Mareke/Gibson, Anja/Dreier, Lena** (2014a): Positionierung zu „Elite und Exzellenz“ in gymnasialen Bildungsregionen: Eine „Gretchenfrage“ für Schulleiter exklusiver Gymnasien? In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke** (2014b): „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen – Wettbewerb und Schülerauswahl am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In: Kraul, Margret (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-61.

- Helsper, Werner** (2014): Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an „exklusiven“ höheren Schulen (Projektantrag zweite Förderphase). In: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (Hrsg.): Mechanismen der Elitebildung. Werkstatthefte des ZSB: Diskurse zu Schule und Bildung Heft 32, Halle/Saale: ZSB, S. 83–104.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Niemann, Mareke** (2015): Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien – Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann: Auswahl der Bildungsklientel – Selektion in exklusiven Bildungsinstitutionen, Wiesbaden 2015, Springer VS (im Erscheinen).
- Kalthoff, Herbert** (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kramer, Rolf-Torsten** (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin** (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin** (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner/Sackmann, Reinhold/Breidenstein, Georg/Bröckling, Ulrich/Kreckel, Reinhard/Mierendorff, Johanna/Stock, Manfred** (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 327-343.
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner** (2014): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19.
- Maaz, Kai/Nagy, Gabriel/Jonkmann, Kathrin/Baumert, Jürgen** (2009): Eliteschulen in Deutschland – Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft in einer institutionellen Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 55, S. 211–227.
- Müller, Walter/Steinmann, Susanne/Schneider, Reinhart** (1997): Bildung in Europa. In: Hradil, Stefan/Immerfall, Stefan (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 177-246.
- Nohl, Arnd-Michael** (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael** (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich** (1996): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Manuskript. Frankfurt a.M., S. 70-182.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin** (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationsen zu Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-246.
- Schütze, Fritz** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, S. 283-293.
- Silkenbeumer, Mirja/Wernet, Andreas** (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktion zur Formierung des Bildungselbst. Opladen, Berlin & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Zanten, Agnes van** (2010): The sociology of elite education. In: Apple, Michael W./Ball, Stephen J./Gaudin, Luis Armando (Hrsg.): The Routledge international handbook of the sociology of education. New York: Routledge, S. 329–337.
- Zymek, Bernd** (2009): Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Zeitschrift für Pädagogik, 55, S. 175–193.
- Zymek, Bernd** (2014): Ausleseverfahren und Institutionen der nationalen Elitebildung und ihre internationalen Herausforderungen. Eine historische-vergleichende Skizze zu Frankreich, England und Deutschland. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19.

Zum Subjekt der Arbeit geformt

Die Universität als Zentralort der Selbst-Vergesellschaftung

von Claas Pollmanns

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Bologna-Reform die passende Antwort auf veränderte Bedingungen des Arbeitsmarkts der Gegenwartsmoderne ist. Dabei wird von der Gegenwartsmoderne als Wissensgesellschaft ausgegangen. Der Artikel liefert einen Überblick zum Wandel der universitären Ausbildungsstrukturen und stellt mit der Aufarbeitung der Bologna-Reform die *Employability* als oberstes Ziel der Reform heraus, was weitreichende Folgen für das Subjekt hat. Die dem *Employability*-Konzept innewohnende Arbeit am Selbst lässt dabei den Bezug zu Foucaults Gouvernementalitätstheorie zu. Mit diesem Theorierahmen ist es möglich, Techniken der Selbstführung in der Universitätsausbildung zu identifizieren. Als Schlüsselkompetenzen können diese Techniken, die das Subjekt für die ökonomische Verwertung in der Wissensgesellschaft vorbereiten, im universitären Lehrkanon wiedergefunden werden.

abstract

39

Einleitung: Vom Wandel der Arbeit

„Der homo oeconomicus, den man wiederherstellen will, ist nicht der Mensch des Tauschs, nicht der Mensch des Konsums, sondern der Mensch des Unternehmens und der Produktion.“

(Foucault 2004: 208)

Mit dem Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft findet im 19. Jahrhundert ein drastischer Umbruch in der

Nutzung menschlicher Arbeitskraft statt. War die Arbeitsverrichtung in der Agrargesellschaft noch maßgeblich durch „nachvollziehbare Sinnhaftigkeit“ (Giddens 1996: 132f.) strukturiert, ändert sich die Organisation menschlicher Arbeitsverrichtung mit dem Anbruch der Industrialisierung schlagartig. Die „Geburt der Fabrik“ (Ruppert 1993) schafft den Zentralort frühkapitalistischer Vergesellschaftung, in dem die rohe menschliche Arbeitskraft für die öko-

nomische Verwertung diszipliniert und zur kontinuierlichen Arbeit angehalten wird. Es entsteht der Beruf als „Schablone“ für die „berufliche Organisation der Arbeitskraft“ (Beck/Brater 1982: 209). Seine Wirkkraft geht zu dieser Zeit weit über die Grenzen des Arbeitsalltags hinaus und vermittelt den Subjekten nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern versieht sie auch mit einer sozialen und personalen Identität. Dieser Vergesellschaftungsprozess ist in seiner Form maßgeblich ein passiver, primär normativer Prozess, bei dem das natürliche Subjekt in eine vorgefertigte gesellschaftliche Formatvorlage gebettet wird (vgl. Voß/Pongratz 1998: 153).

Heute erleben wir mit dem Übergang von der Industrie- zur „Wissengesellschaft“ (Stehr 1994) einen ähnlichen, grundverändernden Wandel in der Nutzung und Organisation menschlicher Arbeitskraft. Wenngleich die mediale und politische Allgegenwart der Wissensgesellschaft zu recht die Frage nach der soziologischen Brauchbarkeit des Konzepts auf den Plan wirft, kann in den sozialwissenschaftlichen Analysen mit Hilfe dieses Begriffs auf mehrere Veränderungen hingewiesen werden, die in den letzten 50 Jahren die Produktionsverhältnisse verändert haben: Erstens die Zunahme neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und deren betriebliche Nutzung. Zweitens dem grundlegenden Bedürfnis von Wissen für wirtschaftliches Wachstum neben Kapital, das sich

in einem Innovationsmantra äußert. Drittens der damit verbundene Zuwachs von wissens- und kommunikationsintensiver Dienstleistungen und viertens die dafür notwendige Ausdehnung von Bildung und Weiterbildungen unter dem Leitmotiv eines lebenslangen Lernens (vgl. Heidenreich 2003; Stehr 1994: 35f.). Die in der Wissensgesellschaft ausgeführte Arbeit wird dabei von Teilen der Arbeits- und Industriosozologie unter dem Label der subjektivierten Arbeit (vgl. Kleemann et al. 2002) diskutiert. Hierunter fallen alle Eigenschaften, die vormals aus industriellen Wertschöpfungssystemen ferngehalten wurden und als Produktionsfaktor entdeckt werden. Die Subjekte werden in diesem Zusammenhang nunmehr zu Kreativität aufgefordert; Sie sollen ihr informelles Wissen einbringen, ihre Emotionen managen, flexibel sein und soziale Kompetenzen ausbilden.

Mit dieser Perspektive auf die ausgeübte Arbeit sehen Hans Pongratz und Günter Voß im „Arbeitskraftunternehmer“ (1998) eine neue Form der Konzeptualisierung der Arbeitskraft, die durch Ulrich Bröcklings Konzept des „unternehmerischen Selbst“ (2007) ausgeweitet wird. Beiden Figuren wohnt das unternehmerische Handeln als Maxime inne, die unter den Dimensionen der Selbstkontrolle, der Selbst-Ökonomisierung und der Selbst-Rationalisierung ihr Arbeitshandeln sowie ihre Lebensführung unter streng marktförmigen Anforder-

rungen optimieren. Mit der Ausweitung und Förderung dieser Praktiken gilt es, vormals unzugängliche Leistungspotentiale abzuschöpfen. Dies geschieht mit dem Wissen, dass „niemand aus einem Menschen so viel herausholt, wie er selbst.“ (Voß/Pongratz 1998: 138)

In dieser Arbeitsrealität angelangt, wandelt sich – so die These – auch die Vergesellschaftung zu einem „Modus der Sozialregulierung und -integration, die auf einer zunehmenden Selbstvergesellschaftung von Individuen beruht“ (Voß/Pongratz 1998: 153). Vergesellschaftung meint hier den Prozess, der Subjekte als Gesellschaftsmitglieder integriert und sie in Beziehung zu anderen Mitgliedern stellt. Diese Mechanismen der Selbstvergesellschaftung gilt es in diesem Artikel näher zu beleuchten.

Dabei wird in Analogie zur Fabrik die Universität als ein Zentralort der Vergesellschaftung untersucht und die Bologna-Reform des Hochschulsektors zunächst in Bezug zum Diskurs um eine Subjektivierung von Arbeit gesetzt. Besonderes Augenmerk wird auf das im Reformprozess verwiesene Ziel der *Employability* mit dem Förderziel der *Schlüsselqualifikationen* gelegt. Unter Bezugnahme auf Foucaults „Technologien des Selbst“ (Foucault 2004 [1987]) lassen sich darauf aufbauend der Schlüsselqualifikationserwerb im Studium als eine Selbst-Technologie identifizieren und jene Mechanismen offenlegen, die die Arbeitskraft für die ökonomische Verwer-

tung in der Wissensgesellschaft zurichtet. Hiermit eröffnet sich die Möglichkeit, eine Form der Selbstvergesellschaftung nach Voß und Pongratz auszumachen.

Universität als Ort der Vergesellschaftung

Um die heutige Funktion der Universität für den Vergesellschaftungsprozess aufzuzeigen, lohnt ein Blick in die Vergangenheit und die Entwicklung der Universitäts(aus)bildung: Um 1800 bestand die Aufgabe der Universität neben der Forschung vorrangig darin, Staatsdiener auszubilden. Ausbildung und Arbeitsfeld waren eng miteinander gekoppelt und das Staatsexamen für Jurist_innen, Mediziner_innen oder Lehrern_innen galt als Garant für eine Beamtenlaufbahn mit sicheren Arbeits- und Lebensverhältnissen (vgl. Münch 2010: 5). Gleichzeitig wurden diese Berufe mit einem festen gesellschaftlichen Bild verknüpft, das die Subjekte auf eine bestimmte Art und Weise vergesellschaftete.

Eine erste große Bildungsreform in Deutschland fand 1899 mit der Einführung der Diplomstudiengänge an den Technischen Hochschulen statt. Dieser neue Bildungstitel etablierte sich zuerst in den Natur- und Ingenieurwissenschaften und wurde als die bildungspolitische Antwort auf den industriellen Fortschritt verstanden, der nach immer mehr Ingenieuren, Anlagenkonstruktoren und Fachpersonal verlangte. Die Um-

wandlung der Technischen Hochschulen in Technische Universitäten bestätigte die enorme Bedeutung der Diplome (vgl. Münch 2010: 5). Wie die Staatsexamen etablierten auch die Diplomstudiengänge monopole Berufsbilder mit enger Kopplung zwischen Ausbildung und Beruf, sodass das Diplom lange Zeit als Qualitätssiegel anerkannter beruflicher Kompetenzen fungierte, das sowohl den betreffenden zukünftigen Arbeitnehmer_innen als auch Arbeitgeber_innen ein hohes Maß an Sicherheit bot (vgl. Beck/Brater 1978). Staatsexamen und Diplom verstanden es, konkrete Berufe zu erschaffen, für die es eine ganz bestimmte Form der Vergesellschaftung gab – man ist im wahrsten Sinne des Wortes zum Beamten geworden.

In den 1960 Jahren erfuhr Deutschland eine weitere „Bildungsexpansion“ (vgl. Hadjar/Becker 2011). Der Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften in Deutschland stieg und die Bildungspolitik wurde durch den „Sputnik-Schock“ zum Politikum. Georg Picht prägte in dieser Zeit den Begriff der „deutschen Bildungskatastrophe“, wonach Deutschland ohne den Ausbau seines Bildungsektors einen wirtschaftlichen Notstand erleiden würde (vgl. Picht 1964). Die von Picht geäußerte Kritik lässt sich vor allem im Licht des ökonomisch und politischen Wettstreits mit der Sowjetunion verstehen, deren erster Satellit „Sputnik“ 1957 im Westen die Angst schürte, im globalen Wettstreit ins Hintertreffen zu

geraten. Erklärtes Ziel der BRD bestand daher in der Expansion und der Modernisierung des bis dahin vernachlässigten ländlichen Schulsystems, um eine Verdoppelung der Absolventenzahlen zu erzielen. Dafür wurden finanzielle Mittel zur Ausbildung neuer Lehrer_innen und Dozent_innen, zum Bau neuer Schulen und Universitäten sowie zur Schaffung zentraler Planungsinstitutionen vom Bund bereitgestellt. Der politische Fokus verschob sich jedoch spätestens mit den Studentenprotesten 1968 auf die Universitäten und förderte hier den Aus- und Neubau vieler Universitäten (vgl. Hadjar/Becker 2011: 205ff.).

Mit der Bildungsexpansion hielt ein weiterer Bildungstitel 1960 (wieder) Einzug in die Universitäten: Der Magister. Er entstand in den Geistes- und Sozialwissenschaften und ermöglichte es den Studierenden, aus dem Angebot der Universitäten ihre Studienfächer selbst zu kombinieren. Der Magister wurde genährt „aus der Fiktion, dass eine Humboldt'sche Selbstbewusstwerdung zugleich Kompetenzen hervorbringt, die sich auf einem freien, nicht beruflich strukturierten Markt verwerten lassen“ (Münch 2010: 6), denn auf seiner Kehrseite erodierte der Magister mit seiner Freizügigkeit die Strukturen der Berufsbilder und die Muster der Vergesellschaftung, die bis dato im Diplom vorherrschten. Somit dienten die Magisterstudiengänge nach Richard Münchs Auffassung bereits vor allem der

„Der symbolische und ökonomische Wert der Abschlüsse wird durch die Bildungsexpansion unsicher – galt einst ein Studienabschluss noch als Garant für eine abgesicherte Zukunft, bröckelt dieses Versprechen immer weiter.“

Ausbildung „marktgängiger Kompetenzen“ (ebd.), die das Subjekt selbstständig zu Märkte tragen soll.

Neben der Erosion des Berufskonzepts zeigen sich alsbald weitere, nicht intendierte Folgen der Bildungsexpansion: Sind 1960 etwa 300.000 Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert, wächst ihre Zahl 1970 auf 500.000, 1980 auf etwa 1 Million an. 1990 sind es bereits 1,7 Millionen und 1,8 Millionen mit dem Jahre 2000 mit einer wachsenden Zahl von Studienabbrecher_innen (vgl. Teichler 2014: 53). Der angestoßene Expansionsprozess hatte sich verselbstständigt, sodass die Hochschulpolitik der 1990er zu restriktiven Maßnahmen griff, um den strukturellen Problemen der Universitäten Herr zu werden: Hochschulrahmengesetzgebung, Änderung der Hochschulverfassung, Numerus Clausus, Regelstudienzeit, Kapazitätsverordnung sind nur einige der Antworten auf die überfüllten Universitäten der 90er Jahre (vgl. Prokla 2010: 489).

Vor dem Hintergrund dieser beiden Entwicklungen macht sich bemerkbar, was Bourdieu unter „Inflation der Bildungstitel“ versteht (Bourdieu 1992):

Der symbolische und ökonomische Wert der Abschlüsse wird durch die Bildungsexpansion unsicher – galt einst ein Studienabschluss noch als Garant für eine abgesicherte Zukunft, bröckelt dieses Versprechen immer weiter. Die Studierenden fangen in den 1990er Jahren daher zögerlich an, ihr Portfolio marktorientiert auszubauen indem sie Praktika absolvieren oder ihr Profil mit Auslandssemester oder Zusatzqualifikationen untermauern. Zum Ende der 1990er Jahre sind es etwa 10% der Studierenden, die während ihres Studiums eine solche Zusatzqualifikation absolviert haben (vgl. Teichler 2011: 167). Heute ist im Bachelor das Praktikum verpflichtend integriert.

Der Bologna-Prozess als Arbeitsmarktanpassung

Die Antwort auf diese (europaweit auftretenden) Probleme in den Hochschulen sollten mit der EU-Deklaration vom 25. Mai 1998 in Paris gefunden werden. Zum 800-jährigen Jubiläum der Universität Sorbonne wird die Sorbonne-Deklaration von Deutschland, Italien, Frankreich und Großbritannien verabschiedet und symbolisiert den Startschuss einer

europaweiten Reformbemühung des Hochschulsektors, die heute als Bologna-Prozess bekannt ist (vgl. Sorbonne 1998). Katrin Toenes argumentiert, dass die nur drei Seiten umfassende Sorbonne-Deklaration in ihrer Form und Ausführung hauptsächlich als Druckmittel diene, um die lahmen nationalen Reformprozesse der Hochschulsysteme anzustoßen – vor allem aber um eine bestimmte Stoßrichtung vorzugeben (Toenes 2007: 38ff.).

Mit den Worten „We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation” (Sorbonne 1998: 1) wird in der Sorbonne-Deklaration auf die Notwendigkeit einer europaweiten Reform hingewiesen. Die noch vage formulierten Forderungen der Sorbonne-Deklaration umfassen wettbewerbsfähige Hochschulen, eine zu fördernde Mobilität von Studierenden und Personal, vor allem jedoch die Sicherung und Stärkung des internationalen Austauschs von Absolvent_innen durch die Etablierung neuer Studienabschlüsse und Lerninhalte, in denen es vermehrt auch um den Erwerb von Sprachen, Multidisziplinarität und die Einbindung neuer Technologien geht (vgl. Sorbonne 1998: 2f.). Nur ein Jahr später wird am 19. Juni 1999 die Bologna-Deklaration von 29 europäischen Ländern unterzeichnet. Sie ist Namensgeberin für das

Programm, welches Europa zu einem „Europe of Knowledge“ (Bologna 1999: 1) machen soll und den europäischen Hochschulsektor synchronisieren will. Inhaltlich folgt Bologna den Vorschlägen der Sorbonne-Deklaration und hat ihre spürbaren Auswirkungen in der Umgestaltung der Studienabschlüsse auf ein Bachelor- und Mastersystem.

Die verkürzte Studiendauer und der frühere Berufseinstieg im Vergleich zu alten Diplom- und Magisterstudiengängen ist dabei politisch-ökonomisches Kalkül: Vor allem in Deutschland sollten die strukturellen, finanziellen und kapazitären Probleme der universitären Ausbildungsstrukturen durch Verkürzung und Ökonomisierung gelöst werden. Deutliche Worte für den Nutzen dieser neuen Studienorganisation finden sich dazu im Bericht der Kultusministerkonferenz: „Als erster berufsqualifizierender Abschluss wird der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums sein und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung.“ (KMK 2003: 2) In der gelebten Realität der wachsenden Studierendenzahl von 1,8 Millionen im Jahr 2000 (vgl. Teichler 2014: 53) auf 2,7 Millionen im Wintersemester 2014/15 (vgl. Statistisches Bundesamt 2014) bedeutet dies nicht nur überfüllte Hörsäle, sondern auch Verschulung und Modularisierung der Lehrinhalte.

Nur wenige Universitäten haben seitdem Versuche gegen die Umstellung gewagt

und auch die deutschlandweiten Studierendenproteste 2008/2009 zeigten letztlich wenig Wirkung gegenüber dem Reformprozess. Bologna etablierte sich als akzeptierte Realität und trägt in seiner Form zur Ökonomisierung der Hochschulen bei. Dies ist der Ausgangspunkt folgender häufig geübter Kritik: Das humanistische Bildungsideal, Neugierde an wissenschaftlichen Fragestellungen und die Erziehung kritisch-hinterfragender Individuen sei in Gefahr und würden durch eine Employability (Sorbonne 1998: 3; Bologna 1999: 1) ersetzt, worauf im Folgenden näher eingegangen wird (vgl. Münch 2010; Teichler 2011).

Employability als Bildungsziel der Bologna-Reform

Neben der Einführung von Bachelor und Master avanciert das Konzept der Employability – das augenscheinlich in den Deklarationen nur beiläufig erwähnt wird – zu dem wichtigsten Ziel der Reform (vgl. Schaeper/Wolter 2008: 609). Der Begriff, der im Deutschen häufig mit den Worten der *Beschäftigungsfähigkeit*, *Arbeitsmarktfähigkeit* oder *Beschäftigbarkeit* übersetzt wird, ist mit der Vorstellung verbunden, dass Absolvent_innen durch

„die Vermittlung von Fähigkeiten des self-management und self-marketing individuell so ‚gestärkt‘ werden, dass sie sich auf flexiblen Arbeitsmärkten (relativ) frei bewegen und dadurch ihre Existenz sichern können“ (Blancke et al. 2000: 9).

Damit ist jedoch nicht gemeint, dass fachliche Qualifikationen überflüssig werden – im Gegenteil – fachliche Kompetenz ist immer noch unersetzlich, doch für Julia Egbringhoff und ihre Kollegen liegt die bildungspolitische Konsequenz der neuen Arbeitsanforderungen darin, dass zunehmend Bildung in einer Form benötigt wird,

„Die größte Neuerung im Bildungskanon nach Bologna besteht also darin, dass [...] tiefliegende Subjekteigenschaften und das Selbstverständnis zum Ziel von ökonomischen Formungsprozessen werden.“

die auf eine umfassende Kompetenzentwicklung zielt und hierbei nicht nur funktionsbezogene, fachliche Qualifikationen vermittelt, sondern die „ganze Person“ und deren „ganzes Leben“ fokussiert“ (Egbringhoff et al. 2003: 54). Es sind daher vor allem die subjektgebundenen Eigenschaften wie Sozial- und Kommunikationsqualifikationen, Lern- und Innovationskompetenzen, Selbst-Optimierungs- und Selbst-Vermarktungsfähigkeiten, Entspannungs- und Stressmanagement, auf die *Employability* abzielt.

Im Konzept der *Employability* subsumieren sich also all jene Anforderungen, die unter dem Begriff der Subjektivierung von Arbeit als betriebliche Anforderungen in einer wissensbasierten Arbeitswelt an die Subjekte gestellt werden. Zu den fachspezifischen Lehrinhalten gesellt sich noch zusätzlich der Erwerb von sogenannten Schlüsselqualifikationen (SQ) als fächerübergreifend sich anzueignende Kompetenzen eines zur *Employability* angerufenen Subjekts (vgl. Schaeper/Wolter 2008: 610).

46

Bachelorstudierende sind heute dazu angehalten, während ihres Studiums eine Schlüsselqualifikationsförderung zu absolvieren, die vor allem im Rahmen von Seminaren zu Feedback-, Team-, Kreativitäts-, Moderations-, Zeitmanagement-, Konfliktkompetenz in das Studium integriert werden (vgl. Mertens 2008). In den Seminaren werden dabei spezielle Trainings- und Coachingprogramme, Präsentationen, Gruppenarbeiten, Rollenspiele und andere spielerische Aufgabenlösungen durchgeführt, um Produktivität und Effektivität im Kontext neuer Arbeitsanforderungen zu trainieren. Wem dies noch nicht reicht, kann in den entstandenen Career-Services der Universitäten immer häufiger eine Fülle von berufsvorbereitenden Softskill-Seminaren besuchen.

Deutlich wird in dem *Employability*-konzept, dass es auf Grund der flexiblen Anforderungen des Arbeitsmarktes kein festgesetztes, endgültiges Ausbil-

dungsziel verfolgt, wie dies in einer Berufsausbildung der Fall ist. Die Bildungspraktik der *Employability* zielt vielmehr auf ein Prinzip der Vermarktlichung, bei dem sich die Individuen selbstverantwortlich um den Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit sorgen und ihr gesamtes Arbeitsvermögen ähnlich dem Arbeitskraftunternehmers „hochgradig gezielt und dauerhaft auf eine potentielle wirtschaftliche Nutzung“ ausrichten (vgl. Voß/Pongratz 1998: 142). Dieser Wandel von einem Berufsbezug zu einem marktorientierten Bezug geht mit einer Krise des Berufskonzepts einher, das Katrin Kraus unter den Wandel „Vom Beruf zur *Employability*“ (2006) untersucht.

Die größte Neuerung im Bildungskanon nach Bologna besteht also darin, dass nicht nur Wissen oder fachliche Qualifikation zugerichtet werden, sondern durch den ganzheitlichen Anspruch der Bildung tiefliegende Subjekteigenschaften und das Selbstverständnis zum Ziel von ökonomischen Formungsprozessen werden. Diese *Subjektformung* wird im Folgenden theoretisch angereichert und auf das Feld der Hochschulbildung angewendet.

Formung und Selbstformung des Subjekts bei Foucault

Mit seinem Interesse an der „historischen Ontologie unserer Selbst“ (vgl. Foucault 2005 [1984c]: 72) eröffnet Foucault den passenden Anschlusspunkt für die aufgearbeitete bildungspolitische

Agenda der Bologna-Reform. So lässt sich Foucaults zentrales Anliegen „eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1994 [1987]: 243) so modifizieren, dass sie im Speziellen nach den Verfahren fragt, durch die in unserer Kultur Menschen zu „Subjekten der Arbeit“ (Rau 2010: 9) gemacht werden, worunter auch die universitären Ausbildungsstrukturen fallen. Dafür ist es hilfreich, Foucaults umfangreiche Analysen als eine Art Werkzeugkiste zu benutzen, die die Themenkomplexe Macht, Wissen und Subjekt verknüpfen (vgl. Bröckling 2007; Thoma 2011; Rau 2010).

In Foucaults Überlegungen ist das Subjekt nicht freies Subjekt, wie es die Aufklärung propagiert, sondern sozial-historisches Produkt, das aus kulturell diskursiv vermittelten Sinnstrukturen entsteht. Subjektivierung ist demnach ein Formungsprozess, in dem gesellschaftliche Zurichtung, sowie die eigene Selbstmodellierung des Subjekts eine Rolle spielen, jedoch zu keiner Zeit ein fertiges Produkt hervorbringt, sondern ewiger Formungsprozess bleibt (vgl. Bröckling 2007: 22, 31). Besonders wichtig bei diesem Prozess des Werdens ist das Verhältnis, in dem das Subjekt im Austausch mit der Gesellschaft steht; in dem also letztlich Vergesellschaftung stattfindet. Foucault selbst formuliert die Frage dabei in Verbindung mit einer gesellschaftlichen „Technologie“,

also einem Ideenkonstrukt, mit dem wir „dahin gelangt sind, uns selbst als Gesellschaft wahrzunehmen, als Teil eines sozialen Gebildes, einer Nation oder eines Staates“ (Foucault 2005 [1984b]: 1000) und nennt dies *Gouvernementalität*.

Der Kristallisationspunkt Gouvernementalität ist dabei das Regieren, das Foucault in erster Linie als ein Regieren der Subjekte versteht. Er bezieht sich dabei auf einen umfassenderen Begriff des Regierens, als er in der heutigen Zeit genutzt wird:

„Man muß diesem Wort die sehr weite Bedeutung lassen, die es im 16. Jahrhundert hatte. Es bezog sich nicht nur auf politische Strukturen und auf die Verwaltung der Staaten, sondern bezeichnet die Art und Weise, in der die Führung von Individuen oder Gruppen gelenkt wurde [...]. Es deckt nicht bloß eingesetzte Formen der politischen oder wirtschaftlichen Unterwerfung ab, sondern auch mehr oder weniger bedachte und berechnete Handlungsweisen, die dazu bestimmt waren, auf die Handlungsmöglichkeiten anderer Individuen einzuwirken. Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der Anderen zu strukturieren“ (Foucault 1994 [1987]: 255).

Er definiert Regieren also nicht nur im Sinne primärer Einschränkungen oder des Verbietens, sondern vielmehr als ein Prozess, in dem Verhalten einzelner Akteure gelenkt und die Handlungen von Individuen in bestimmte Rich-

tungen dirigiert werden. Regieren im foucault'schen Sinne „stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich“ (ebd.).

Dabei ist in dieser Form des Regierens die Freiheit der Subjekte eine ausschlaggebende Voraussetzung, denn „Macht kann nur über freie Subjekte ausgeübt werden, [...] die über mehrere Verhaltens-, Reaktions- oder Handlungsmöglichkeiten verfügen“ (Foucault zit. n. Thoma 2011: 187), alles andere ist physischer Zwang und fällt aus dem Analysespektrum der Gouvernamentalität heraus. Nur unter der Prämisse der Freiheit können die Subjekte geleitet werden, indem das Feld der Möglichkeiten vorstrukturiert wird, „in das sich das Verhalten handelnder Individuen eingeschrieben hat“ (ebd.). Von diesem „Möglichkeitenfeld“ aus werden bestimmte Handlungen mehr oder weniger wahrscheinlich (Foucault 1994 [1987]: 255). Und da die Subjektivierung auf einem strategischen Feld abläuft, in dem sich jeder Einzelne gezielt und planvoll zurichtet, muss das Augenmerk vorrangig „auf die Programme, epistemischen Konfigurationen, sowie Praktiken [gerichtet werden], die dem Selbstverhältnis Form und Richtung aufprägt“ (Bröckling 2007: 32), die es während seines Lebens und seiner (universitären) Ausbildung erfährt.

Foucault nennt die Praktiken „Techniken des Selbst“ (synonym verwendet zu: „Technologien des Selbst“, „Selbsttechni-

ken“ oder auch „Selbsttechnologie“), da das Subjekt diese Techniken auf sich anwendet, um sich gezielt zu Formen. Der Begriff der Selbsttechnologie verknüpft dabei Selbst- und Fremdkonstitution und erlaubt es, Subjektformung nicht als reine Unterwerfung zu verstehen, sondern als Technologie, die es „Individuen ermöglich[t], mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, dass sie sich selber transformieren, sich selber modifizieren und einen bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft erlangen“ (Foucault 1984: 35f.). Auch wenn Foucault hauptsächlich von transzendenten Zielen spricht, wird deutlich, dass sich das Subjekt unter bestimmten Zielen konstituiert, welches je nach gesellschaftlichen Kontext (und Zielsetzung) angepasst werden kann. Gleichzeitig wird in seiner Aussage deutlich, dass Subjekte für die Zielerreichung „Arbeit an sich selbst verrichten“ (Foucault zit. n. Rau 2010: 82), um ein bestimmtes Selbst zu generieren.

Bei der Einführung des Konzepts der Selbsttechnologien handelt es sich jedoch nicht um eine Abkehr von Fragen der Machtausübung. Stattdessen differenziert Foucault mit der Selbsttechnologie die Mechanismen der Machtausübung weiter aus, indem er sie systematisch mit der Konstruktion des Subjekts verknüpft. Er betrachtet in diesem Verständnis die

„Die Herrschaftsziele werden dabei nicht in Form von Einschränkungen erreicht, sondern mittels einer wesentlich ökonomischeren Form, der Form der suggerierten Selbstverwirklichung.“

Kontaktpunkte zwischen Subjekt und Macht als ausschlaggebende Elemente, an denen sich „die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- oder Herrschaftsstrukturen integriert werden“ (Foucault zit. n. Bröckling 2000: 29). An diesen Berührungspunkten zwischen Individuum und Macht kommt der Regierungsbegriff ins Spiel, der sich als „Führung der Führungen“ (Foucault 1994 [1987]: 255) verdeutlicht. Menschen werden im gouvernementalen System nicht gezwungen, etwas zu tun, sondern sie werden in einer Weise der Selbstführung dazu gebracht, bestimmte Ziele von selbst zu verfolgen. Die Herrschaftsziele werden dabei nicht in Form von Einschränkungen erreicht, sondern mittels einer wesentlich ökonomischeren Form, der Form der suggerierten Selbstverwirklichung.

Regieren unter diesem Aspekt der Selbsttechnologie bezieht sich also vor allem auf die (Selbst-) Führung der Subjekte; also um „Schemata, die es [das Subjekt; Anm. C.P.] in seiner Kultur vorfindet

und die ihm vorgegeben, von seiner Kultur, seiner Gesellschaft seiner Gruppe aufgezwungen sind“ (Foucault 2005 [1984a]: 287). Damit sind die Technologien grundsätzlich als gesellschaftliche Praktiken zu betrachten, die kontextgebunden und nicht voluntaristisch sind. Denn obwohl es das Subjekt selbst ist, welches die Technologie auf sich anwendet, findet die Arbeit am Selbst nicht ohne das Zutun von anderen statt und impliziert immer auf die eine oder andere Weise die Präsenz eines Anderen (Foucault nach Rau 2010: 87). Auch hier gilt, das Subjekt nimmt die Technik in gesellschaftlichen, teils institutionellen Kontexten wahr und wird durch diese Kontexte angespornt. Dabei ist für Foucault klar, dass diese Selbst-Techniken als „Scharnierfunktion“ zwischen Macht und Subjekt zu verstehen sind, durch die „Regierungsziele“ auf das Subjekt übertragen werden indem die Techniken des Selbst mit „Herrschaftszielen“ durchsetzt werden (vgl. Bröckling et al. 2000: 8).

Das hier also zu Grunde gelegte Verständnis von Subjektivierung zeichnet sich dadurch aus, dass es Subjektivität und Individualität als sozial ermöglicht und begrenzt denkt. Individualität als

die Freisetzung des Subjekts aus sozialen Strukturen und Zwängen bedeutet sodann nicht die Aufgabe von Regulierungspraktiken, sondern wird als eine Transformation dieser Praktiken verstanden. Dabei arbeitet das Subjekt in einem ständigen Produktionsprozess an sich selbst, um sich einem gesetzten gesellschaftlichen Ziel näher zu bringen. Die Selbst-Techniken, die es dafür benutzt, sind dabei nicht individuelle Techniken, sondern kollektive Vorgaben, die kontextgebunden auftreten. Gleichzeitig sind es die Technologien des Selbst, die als Anknüpfungspunkte von Herrschaft dienen indem sie diese Techniken modifiziert, vereinnahmt oder neue erfindet, um sie an Herrschaftszielen zu koppeln.

Schlüsselqualifikationen als Selbst-Technologien

Die Techniken, die das Subjekt im Prozess seiner Formung auf sich anwendet, sind demzufolge nicht von ihm selbst erfunden, sondern sind „kulturelle Schemata“, die es auf sich anwendet; zu denen es also angerufen wird (Foucault 2005 [1984a]: 287). Foucault spricht in diesem Zusammenhang auch davon, dass sich die Selbst-Techniken besonders stark im institutionellen Rahmen entwickeln und dort weitergegeben werden (vgl. Foucault in Rau 2010: 86). Die Universität erfüllt dabei die Voraussetzung einer handlungsprägenden Institution, in der bestimmte Handlungsfähigkeiten erweitert und ausgebildet werden (vgl.

Schimank 2008: 157). Wenn nicht bereits auf anderen Wegen zum Subjekt durchgedrungen, erlernt das Subjekt spätestens hier jene Selbst-Techniken, die es auf sich anwenden kann.

Dabei ist der Universitätsalltag des Studierenden allein schon von Routinen der Selbst-Kontrolle - ‚Ich sollte heute noch lernen und nicht feiern gehen‘ -, Selbst-Rationalisierung - ‚Wenn ich das heute mache, kann ich morgen mit dem anderen Anfangen‘- und Selbst-Optimierung - ‚Vielleicht noch ein Soft-Skill Seminar nächstes Semester, um bessere Chancen auf einen Job zu haben?‘ - durchzogen. Die Leistung der Bildungsinstitutionen besteht also zuerst einmal darin, die Subjekte zu befähigen, die an sie gestellten Anforderungen (des Arbeitsmarktes) erfüllen zu können.

Die Regulierungspraktik nach Foucault vergegenwärtigt sich im Kontext der Schlüsselkompetenzförderung also nicht ex negativo, sondern gerade durch ein Anstacheln, Ermöglichen, Erleichtern oder Wahrscheinlich-Machen von *Employability*, wodurch die Subjektbildung in eine bestimmte Richtung gelenkt werden (vgl. Foucault 1994 [1987]: 255). Dabei versteht es die Universität mit einem wachsenden Angebot zu Softskills, Trainings zu Zeit- und Stressmanagement oder der Vermittlung effektiver Konfliktbewältigung (für den Fall, das der Zeitdruck bereits zu Überreaktionen geführt hat), den Studierenden Bewältigungspraktiken für strukturelle Probleme an

die Hand zu geben.

Durch die Verankerung der Schlüsselqualifikationen in den Curricula wird dabei sicher gestellt, dass jeder Student diese Förderung während seines Studiums (in welchem Umfang auch immer) zumindest einmal erfährt. Aufgezwungen sind die Techniken daher in dem Sinne, dass sie auf der einen Seite in Studienordnung eingebaut sind und auf der anderen Seite zu den Ansprüchen bestimmter Arbeitsgebiete an ein Subjekt gehören. Unter ökonomischen Kalkül wäre es somit nicht ratsam, sich diesen Bildungsmaßnahmen zu entziehen, denn gleichzeitig hat auch das Subjekt von sich aus ein Bedürfnis danach, sich diese Techniken anzueignen und sichtbar zu tragen, um *employable* zu sein oder zu werden.

In dem Moment, in dem das Subjekt mit der Anwendung dieser Selbst-Techniken Arbeit an sich selbst verrichtet, versucht es, einen „bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft [zu] erlangen“ (Foucault 1984: 35f) oder auch einfach nur eine Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln und damit ein gesellschaftsfähiges Subjekt zu werden (vgl. Kraus 2006: 71). Unter den beschriebenen Bedingungen wissensbasierter Arbeit bedeutet dies für das Subjekt, dass es sein gesamtes Leben auf die potentielle wirtschaftliche Nutzung hin ausrichtet.

Die Momente in den Regierungsweisen zu Selbsttechnologien transformiert

werden, zeigen sich demzufolge besonders in den Seminaren zur Kompetenzförderung, in denen die Subjekte dazu angehalten werden, oft spielerisch und in Teams, bestimmte Aufgaben zu erfüllen, die ihre Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz entwickeln, um sie zu effektiveren Studierenden zu machen und das eigene Auftreten zu optimieren. Die Schlüsselkompetenzförderungen lassen sich so als Kontaktpunkt zwischen Subjekt und Macht identifizieren, an dem sich „die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt“ (Foucault 1984: 35f.). Dabei bleiben nichtproduktive Eigenschaften unberührt, was die Prämisse ökonomischer Verwertbarkeit in der Subjektbildung unterstreicht. Die Bologna-Reform repräsentiert demgemäß jenen Mechanismus, der den schon länger währenden Trend des Human Resource Managements in die Universitäten bringt (vgl. Bröckling 2007: 47).

Fazit: Selbst-Vergesellschaftung an Universitäten

Wenn Foucault also davon spricht, dass Subjekte „Arbeit an sich selbst verrichten“ um gesellschaftsfähige Subjekte zu sein, antizipiert er u.a. auch das Bologna-Ziel, die subjektiven Eigenschaften durch die Vermittlung notwendiger Techniken *employable* zu machen. In der Anwendung der Selbst-Techniken betreiben die Subjekte die von Voß und Pongratz er-

wähnte *Selbst-Vergesellschaftung* (1998: 153) bei der sie sich selbst disziplinieren, zurichten und optimieren um gesellschaftsfähige Subjekte zu sein. Die Schlüsselkompetenzförderung ist dabei nicht einfache Qualifizierungsmaßnahme, sondern zielt auf tieferliegende Subjekteigenschaften und legt die Grundlage für die „Wiederherstellung des Marktsubjekts“ (Le Galès/Alan 2008), welches jegliches Verhalten an den Mustern des Ökonomischen orientiere. Dieses Marktsubjekt hat den Wettbewerb als vermeidlich faires Instrument tief in seiner Vorstellung verankert.

Waren es in den Anfängen des Kapitalismus die Fabriken, die den Arbeitern die Spielregeln des Systems lehrten und sie für die Arbeit herrichteten, zeigt dieser Artikel, dass mittlerweile die Universität zum Zentralort der Vergesellschaftung in der heutigen Wissensgesellschaft geworden ist. Es zeigt sich dabei eine erstaunliche Parallelität zwischen Arbeitsmarktanforderungen und Ausbildungsmechanismen der Universitäten: Staatsexamen, Diplom, Magister und letztlich auch Bachelor/Master sind Antworten auf die Veränderungen des Arbeitsmarktes. Sind jedoch Diplom und Staatsexamen noch auf ein vergesellschaftendes Berufskonzept ausgelegt, schwimmt dieser Bezugspunkt mit der Einführung der *Employability*. Die Arbeit am Selbst wird dabei mit den subjektformenden Schlüsselqualifikationen zum Imperativ einer aktiven Selbstverge-

sellschaftung.

Als Konsequenz dieser Vergesellschaftungsform werden marktähnliche Mechanismen letztlich in jeden Winkel der Lebensführung getragen, deren Folgen immer deutlicher werden. Der Mensch wird früher oder später an der innenwohnenden Steigerungslogik des Ökonomischen scheitern und zum abgehängten, ausgebrannten und erschöpften Selbst, das die an sie gestellten Anforderungen nicht mehr leisten kann. Dann wird es wohl auch nicht helfen, weitere Coachings zu Stressmanagement zu besuchen, wenn die Grundlage des Systems keine Wandlung erfährt.

ZUM AUTOR

Claas Pollmanns, 28, hat Soziologie in Leipzig, Chemnitz und Brno studiert. Seine Interessenschwerpunkte liegen in der Analyse von gesellschaftlichen Steuerungsmechanismen, Modernisierungsdiskursen und raumsoziologischen Fragestellungen.

LITERATUR

Blancke, Susanne/Roth, Christian/Schmid, Josef (2000): *Employability* („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie. Arbeitsbericht Nr. 157. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung.

Bologna-Declaration (1999): The european higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Verfügbar unter: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bolog->

na_declaration1.pdf (14.09.2015)

Bourdieu, Pierre (1992): *Homo Academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brater, Michael/Beck, Ulrich (1982): Berufe als Organisationsformen menschlichen Arbeitsvermögens. In: Litzteck, W./Rammert, W./Wachtler, G. (Hrsg.): *Einführung in die Arbeits- und Industriosozologie*. Frankfurt am Main: Campus, S. 208-224.

Beck, Ulrich/Brater, Michael (1978): *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine historisch-gesellschaftliche Theorie der Berufe*. Frankfurt am Main: Campus.

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Egbringhoff, Julia/Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, G. Günter (2003): Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Zur Subjektivierung von Bildung. Arbeitsbericht Nr. 233. Chemnitz: Institut Arbeit und Gesellschaft.

Foucault, Michel (1994) [1987]: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfuß, Huber/Rabinow, Paul. (Hrsg.): *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Athenäum.

Foucault, Michel (2004): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978-1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2005) [1984a]: Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In: Foucault, Michel (Hrsg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 274-300.

Foucault, Michel (2005) [1984b]: Die politische Technologie der Individuen. In: Defert, Daniel/Ewald, Francois/Lagrange, Jaques (Hrsg.): *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV 1980-1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 999-1021.

Foucault, Michel (2005) [1984c]: Was ist Aufklärung? In: Defert, Daniel/Ewald, Francois/Lagrange, Jaques (Hrsg.): *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV 1980-1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 687-707.

Foucault, Michael (2005) [1981]. Subjektivität und Wahrheit. In: Defert, Daniel/ Ewald, Francois/Lagrange, Jaques (Hrsg.): *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV 1980-1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 188-220.

Galès, Patrick le/Scott, Alan (2008): Die Wiederherstellung des Marktsubjekts. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 19/1, S. 6-28.

Giddens, Anthony (1996): *Konsequenz der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2011): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungsoziologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-222.

Heidenreich, Martin (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Böschen, Stefan/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Opladen: Westdeutscher.

Kleemann, Frank/Voß, G. Günter/Matuschek, Ingo (2002): Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussion. In: Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hrsg.): *Subjektivierung von Arbeit*. Mering: Rainer Hampp, S. 53-100.

KMK (2003): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK vom 12.06.2003.

Kraus, Katrin (2006): *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: Springer VS.

Mertens, Claudia (2008): Schlüsselkompetenzförderung. Integration von Schlüsselqualifikationen in die grundständige Lehre. Lemgo: Institut für Kompetenzförderung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe.

Münch, Richard (2010): Mit dem Bologna-Express in die europäische Wissensgesellschaft. Vom Berufsmonopol zum globalen Kampf um Bildungsprestige. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Jg. 33/1, S. 5-18.

Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg im Breisgau: Walter.

Prokla-Redaktion (2004): Editorial. Umstrukturierung des Bildungssystems. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Jg. 34/4, S. 488-498.

Rau, Andrea (2010): *Psychopolitik. Macht, Subjekt und Arbeit in der neoliberalen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus.

Ruppert, Wolfgang (1993): *Die Fabrik. Geschichte von Arbeit und Industrialisierung in Deutschland*. München: C.H. Beck.

Schaeper, Hilde/Wolter, André (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 11/4, S. 607-625.

Schimank, Uwe (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 382-393.

Sorbonne-Deklaration (1998): Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Verfügbar unter: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Sorbonne_Declaration1.pdf (15.09.2015)

Statistisches Bundesamt (2014): 2,7 Millionen Studierende im Wintersemester 2014/2015. Pressemitteilung Nr. 419 vom 26.11.2014. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/11/PD14_419_213.html (15.09.2015)

Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum, Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Teichler, Ulrich (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Hölscher, Barbara/Suchanek, Justine (Hrsg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 165-186.

Teichler, Ulrich (2014): Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen. Münster: Waxmann.

Thoma, Michael (2011): Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts. Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Toenes, Katrin (2007): Die Sorbonne Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess. In: die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 16/2, S. 37-53.

Voß, G. Günter/Pongratz, Hans (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50/1, S. 131-158.

gesis

Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Wissen als Kapital und Ressource?

Sie haben eine Forschungsfrage?

Wir haben eine große Auswahl an Umfragedaten und Informationen rund um die Bildungsforschung.

www.gesis.org

Perspektiven

Bildung, Wissen und Eliten – Wissen als Kapital und Ressource?

Gegen eine Bildungspolitik über den Köpfen der Betroffenen

Ein Bericht über den Jungen Bildungskongress 2015 am 30. und 31. Mai in Berlin

von Lukas Daubner & Pauline Püschel

56

Man kann sie eigentlich kaum noch hören: Die Forderung nach Reformen im Bildungssystem. Doch dass dieses in Deutschland dringend reformbedürftig ist, wurde vielfach bewiesen. Bildungswissenschaftler_innen sind sich im Groben darüber einig, woran Bildung hierzulande krankt. Die mehrfache Selektion, die bereits im Kindergarten einsetzt, hat zur Folge, dass meist diejenigen Kinder die Nase vorn haben, die aus einem „bildungsnahen“ Elternhaus stammen. In Schulen und Hochschulen ist die Art des Lernens oft veraltet. Der Investitionsstau und die Auswirkungen der Schuldenbremse tragen nicht dazu bei, dass die Situation in naher Zukunft besser wird.

An Bündnissen, die den Status quo von „unten“ verändern wollen, mangelt es in Deutschland indes nicht: Es gibt Zusammenschlüsse von Eltern, Schüler_innen, Studierenden oder anderen Akteurin-

nen und Akteuren. *Was bildet ihr uns ein?* ist eine dieser Initiativen, die der oft ungerechten Realität im deutschen Bildungssystem den Kampf angesagt hat. Der Verein versteht sich dabei als Sprachrohr der jungen Generation und will deren Stimme in bildungspolitischen Debatten hörbar machen. Denn, neben den ungleichen Startbedingungen von – im wahrsten Sinne des Wortes – Bildungsbetroffenen, ist das Bildungssystem auch durchgehend undemokratisch. Diejenigen, die die Mehrheit an Schulen, Berufsschulen und Universitäten ausmachen – nämlich die Schüler_innen und Studierenden – haben am wenigsten Mitspracherecht. Sie werden kaum in die strukturellen oder inhaltlichen Planungen einbezogen – im Gegenteil. Mitunter entsteht der Eindruck, die Lehrenden seien froh, wenn Lernende ruhig sitzen, sich nicht einbringen und nichts hinterfragen. Dass junge Menschen aber ziem-

lich genau wissen, wo die Probleme liegen und zudem gute Ideen haben, wie die Missstände verbessert werden können – kurz: dass sie sprach- und handlungsfähig sind – wird von Entscheider_innen oftmals entweder nicht wahrgenommen oder ignoriert.

Dem entgegen steht das Anliegen des *Jungen Bildungskongresses*, der in diesem Jahr zum zweiten Mal in Berlin stattfand. *Was bildet ihr uns ein?* hat das Ziel, junge Menschen dazu zu animieren, ihre Sicht auf Bildung und ihre Ideen zu präsentieren. Am letzten Maiwochenende folgten rund 220 Bildungsbetroffene der Einladung in die Carl-von-Ossietzky-Oberschule in Kreuzberg. Zwei Tage lang wurde dort diskutiert, gestritten und geplant, denn: Nichts weniger als die Bildungsrevolution sollte ausgerufen werden.

Den Auftakt machte eine Podiumsdiskussion mit Philipp Breder (Bundesvorstand der Juso-Hochschulgruppen), Katjuscha von Werthern (Sozialpädagogin) und Jürgen Zöllner (Bildungssenator a.D.). Zöllners starke Thesen bezüglich der Notwendigkeit einer Elitenförderung und den Grenzen von Partizipation animierten die Zuhörer_innen dazu, auf dem Publikumsstuhl rege und hitzig mitzudiskutieren. Als Abschluss der beiden Tage gab es jeweils eine sogenannte Fishbowl; diese Gesprächsmethodik ermöglicht es durch ihre Sitzordnung potenziell allen Anwesenden am Gespräch teilzunehmen. In den dabei aufkommenen Diskussionen wurden die tagsüber

erarbeiteten Themen vorgestellt, kontrovers diskutiert und weitergesponnen.

Mit Zukunftswerkstätten zu besserer Bildung

Das Herz des Kongresses bildeten sechs Zukunftswerkstätten: Lehrer_in von morgen, Hochschule und Wirtschaft, Frühkindliche Bildung und Partizipation, Schule und Partizipation, Hochschule und Partizipation sowie Vielfalt in Bildung. Die von Zukunftsforscher_innen entwickelte, dreistufige Methode hilft Gruppen dabei, in kurzer Zeit neue Ideen und Lösungen zu verschiedenen Themen zu entwickeln. Im Vorhinein wurde nur eine grobe thematische Richtung vorgegeben, die konkreten Inhalte lieferten die Teilnehmenden selbst. Am Anfang, in der Kritikphase, war der Name Programm: Ohne Einschränkungen durfte alles an der aktuellen Situation kritisiert werden. Darauf folgte die Utopiephase, in der alle Einschränkungen vergessen und eine perfekte Bildungswelt gesponnen werden konnte: Es ist genug Geld da, der politische Wille ist vorhanden, alle Akteur_innen ziehen mit. Zuletzt kam die entscheidende Phase: Vom bildungspolitischen Traumschloss ausgehend sollten konkrete Maßnahmen entwickelt werden, die morgen (spätestens übermorgen) umgesetzt werden könnten. Insbesondere für diesen Teil der Diskussion waren Expert_innen aus Politik, Wissenschaft und Praxis eingeladen, die dabei hal-

fen, die Vorschläge der Teilnehmenden möglichst realitätsnah zu formulieren.

Kreative Ideen für die Bildung von morgen

Wie bereits im letzten Jahr wurden auch bei diesem *Jungen Bildungskongress* innovative und ungewöhnliche Maßnahmen entwickelt, um das Bildungssystem gerechter, demokratischer und kreativer zu gestalten. Für eine transparentere Organisation von Schulen wurde die Kultur der „offenen Türen“ erdacht. Der Vorschlag sieht vor, dass sich Lehrer_innen nicht mehr in ihrem Klassenraum vor der schulischen Öffentlichkeit verstecken können, weil sie regelmäßig von ihre Kolleg_innen im Unterricht besucht

werden. Didaktische Schwächen können so frühzeitig bemerkt, thematisiert und behoben werden. Damit ist das Klassenzimmer kein abgeschlossener Ort mehr, an dem die Lehrkraft ihre Macht über die Schüler_innen unbehelligt ausleben kann, und es ist die Voraussetzung dafür geschaffen, dass Lehrer_innen und Schüler_innen voneinander lernen können. Um in der Schule für mehr Vielfalt zu sorgen, so befanden die Teilnehmenden, müssen insgesamt Hierarchien in der Wissensvermittlung abgebaut werden.

Das bedeutet, dass Lerninhalte gemeinsam im Schulkollektiv beschlossen werden, dass Wissensgeschichte reflektiert wird, dass durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Expert_innen und durch das praxisnahe Lernen außerhalb der Schule multiple Perspektiven auf Fragestellungen angeboten werden.

Für die Lehrer_innen von morgen wünschen sich die Teilnehmer_innen bereits in der Ausbildung einen Praxistag – jede Woche, ab Beginn des Studiums. So wäre das Wasser beim Einstieg in das Referendariat nicht ganz so kalt, denn die Studierenden würden von Anfang an auf den herausfordernden Arbeitsalltag in Schulen vorbereitet werden. Außerdem haben sie so die

„Vom bildungspolitischen Traumschloss ausgehend sollten konkrete Maßnahmen entwickelt werden, die morgen (spätestens übermorgen) umgesetzt werden könnten.“

Chance, frühzeitig festzustellen, ob dieser Job der richtige für sie ist. Der administrative Mehraufwand an den Schulen würde durch motivierte und engagierte Helfer_innen im Schulalltag aufgewogen.

Damit sich Studierende mehr in und außerhalb der Hochschule einbringen, wurde die Frage diskutiert, ob Engagement nicht auch monetär entlohnt werden könnte oder sogar sollte? Mit Hilfe eines Partizipationsförderungsgesetzes (Pafög) wäre es dann auch solchen Studieren-

den möglich, sich bildungspolitisch oder akademisch zu engagieren, die es sich derzeit, weil sie beispielsweise arbeiten gehen müssen, nicht leisten können. Die damit einhergehende Kapitalisierung des Engagements wurde jedoch durchaus kritisch gesehen. Eine ebenso kontroverse Diskussion über die Zusammenarbeit von Hochschulen mit Wirtschaftsunternehmen führte zu der Forderung, an allen Hochschulen Ethikkommissionen einzuführen. Durch diese paritätisch besetzten Gremien könnten ethische Standards in den Fachbereichen überwacht werden. Außerdem sollen 40% der von den Hochschulen eingeworbenen Drittmittel in die Lehre fließen. Weil die Hochschulen vom Staat nicht ausreichend finanziert werden, könnte so die Qualität der Lehre deutlich verbessert werden.

Fazit: Partizipation und Mitsprache für alle!

Der *Junge Bildungskongress* zeigt: Es lohnt sich, junge Menschen nach ihren Meinungen und Ideen zu fragen. Damit neue sowie kreative Ideen von den Bildungsorganisationen und -ministerien umgesetzt werden, müssen junge Menschen bei den Verantwortlichen auf den entscheidenden Positionen mehr Gehör finden. Der *Junge Bildungskongress* ist dementsprechend auch als ein Modell mit Vorbildfunktion zu verstehen: Zum einen hilft diese Art von Denkräumen jungen Menschen dabei, ihre Meinung auszuformulieren und zu reflektieren.

Zum anderen sollten ähnliche Veranstaltungen regelmäßig in Kitas, Schulen, Berufsschulen und Universitäten durchgeführt werden. Derzeit entsteht allerdings der Eindruck, als bestehe in der Politik, aber auch in den Spitzen von Bildungsorganisationen, Angst vor Meinungen und Ideen junger Menschen. Mehr Mut, diese zu hören und auch ernst zu nehmen, würde nicht nur den Alltag in besagten Einrichtungen verändern, es wäre auch im Sinne einer tatsächlich demokratischen Bildung.

ZUM AUTOR_INNEN

Pauline Püschel ist seit 2013 bei *Was bildet ihr uns ein?* aktiv. Dort ist sie im Vorstand als Beisitzerin des Blogs sowie dessen Chefin vom Dienst und hat den *Jungen Bildungskongress* 2015 mitorganisiert. Pauline hat ihr Masterstudium des Kultur- und Medienmanagements sowie der Nordamerikastudien an der *Freien Universität Berlin* absolviert.

Lukas Daubner ist seit 2014 Mitglied von *Was bildet ihr uns ein?*. Er ist einer der drei Sprecher der Initiative, Chef vom Dienst des Blogs und hat den *Jungen Bildungskongress* zum zweiten Mal mitorganisiert. Lukas hat Politikwissenschaft und Soziologie an der *Universität Bielefeld* studiert und dort während des Studiums bei der sozusagen, dem studentischen Magazin der Fakultät für Soziologie, mitgeschrieben.

Das performierende Selbst im Hochschulsystem

von Laura Wiesböck

60

abstract

Die Idee, dass mehr Wettbewerb zu besseren Ergebnissen führt, kommt aus der Wirtschaftswissenschaft. Wie wirkt sie sich aber auf die soziologische Lehre und Forschung aus? Mit dieser Frage beschäftigt sich das künstlerische Projekt *Das performierende Selbst im Hochschulsystem*. In der partizipativen Ausstellung werden erhöhte Anforderungen an individuelle Performances im reformierten Hochschulsystem dargestellt und persifliert. Mithilfe von unterschiedlichen Ansätzen wird die kollektive Anpassung an Praktiken, die den Umgang mit den Leistungserwartungen im akademischen System scheinbar erleichtern, auf satirische Weise thematisiert. Die Ausstellung besteht aus vier Arbeiten und wurde im Mai 2015 erstmals am Institut für Soziologie der Universität Wien präsentiert.

Meine Motivation für die Entstehung der Arbeit war es, Normen innerhalb des Hochschulsystems aufzuzeigen und offenzulegen, welche Praktiken im Umgang mit der Ökonomisierung und Quantifizierung der Forschung entstehen. Dabei war es zentral, dass die Arbeiten nicht aus einer analytischen oder moralischen Perspektive entstehen, sondern dass sich ein verbindender Raum bildet, der deutlich macht, dass viele auf die eine oder andere Weise mit dem reformierten Hochschulbetrieb Schwierigkeiten haben. Satire und Humor dienen dabei als Ventil.

Die Ausstellung spricht verschiedene Aspekte der ökonomischen Ausrichtung der Hochschulbildung an. Einerseits wird die Evaluation nach quantitativen, bibliometrischen Kriterien adressiert, mit denen Wissenschaftler_innen konfrontiert sind. Es ist für mich erstaunlich zu sehen, mit welcher Selbstverständlichkeit Leistungskriterien wie der *Impact Factor*, die Anzahl an Publikationen oder der Zitationsindex übernommen und in den Forschungsalltag integriert werden. Aussagen wie „Ich könnte bei dem Sammelband mitschreiben, aber das bringt mir nichts, ich brauche eine Journalpu-

blikation.“ oder „Die Erstpublikation kann ich dann mit leichten Abwandlungen zu weiteren Artikeln verwursten.“ habe ich im Wissenschaftsbetrieb nicht nur einmal mithören dürfen.

Aber auch das Aufzeigen des Aspekts der Professionalisierung war mir ein Anliegen. Das betrifft zum Beispiel steigende Angebote an Kursen, in denen Studierende und Wissenschaftler_innen *soft skills* lernen, in denen sie ihr Auftreten und ihre Performance verbessern und Techniken üben, wie man die eigene Forschung überzeugend verkaufen kann. Das künstlerische Projekt besteht aus vier Stationen, welche sich kritisch mit der Performance-Orientierung der soziologischen Lehre und Forschung auseinandersetzen. Hierunter fallen die Arbeiten *Confessions of Sociologists*, *Graduate Benchmarking*, *Self-Narcotization* und *The Everyday Life of Social Research*.

Confessions of Sociologists

Die erste Station der Ausstellung ist *Confessions of Sociologists*, eine partizipative Installation, die den Umgang mit dem reformierten Hochschulsystem thematisiert. Studierende und Wissenschaftler_innen befinden sich in einer Wissenskonkurrenz nach Punktesystem. Studierende beschäftigen sich damit, wie viele ECTS-Punkte sie noch brauchen oder wie viele Antworten beim Multiple-Choice-Test richtig sind, während Wissenschaftler_innen sich Gedanken machen, wie viel Drittmittel sie einge-

worben haben oder wie hoch der *Impact Factor* ihrer Journalpublikationen ist. Die Installation bietet eine Plattform, um Praktiken im Zusammenhang mit diesen neuen Anforderungen zu offenbaren. Dafür werden individuelle Beichtzettel anonym in eine Holztruhe eingeworfen, am Ende des Tages aufgehängt und öffentlich einsehbar gemacht. Gängige Offenbarungen von Studierenden und Absolvent_innen sind zum Beispiel: „Ich bin normativ.“ oder „Ich lehne multivariate statistische Verfahren nicht nur aus methodologischen Gründen ab, sondern auch, weil ich sie nicht verstehe.“ Beliebte Zugeständnisse von Wissenschaftler_innen sind etwa: „Bevor ich meine Artikel in Journals einreiche, stelle ich sicher, potenzielle Gutachter_innen zitiert zu haben.“ oder „Ich betone immer Aspekte der Neuheit und Innovation in meinen Artikeln, selbst wenn ich mir vollkommen bewusst bin, dass ich lediglich etablierte Konzepte reproduziere.“ Die Installation bietet Raum, den eigenen ethischen Ballast abzuwerfen. Einerseits als Hilfestellung für andere, aber auch um sich von den eigenen wissenschaftlichen Sünden rein zu machen.

Die Beichten wurden dabei nicht immer als eine Form von Selbstkritik verstanden, sondern auch als Kritik an anderen, aber auch der eigenen Gruppen. Soziolog_innen wurden beispielsweise als Schmarotzer bezeichnet. Eine Person hat auch geschrieben, dass sie nichts mit Menschen zu tun haben möchte und froh ist, dass es quantitative Soziologie gibt.

Confession 1:

We all have confessions to make.
Let them out.
Anonymously.

Hier ist meine Beichte:

Ich finde vieles, was man über die Missstände unserer Gesellschaft in der Soziologie lernt, sollte schon jedem/jeder vor solch einem Studium bekannt sein.
Ich verachte teilweise dieses eingebilddete und hochnäsige, dabei aber völlig realitätsferne AkademikerInnen volk!

Confession 2:

We all have confessions to make.
Let them out.
Anonymously.

Hier ist meine Beichte:

Ich will nichts mit Menschen zu tun haben.
Zum Glück gibt es quantitative Soziologie!

62

We all have confessions to make.
Let them out.
Anonymously.

Hier ist meine Beichte:

Ich habe Angst nach meinem Soziologie Abschluss arbeitslos zu sein.

We all have confessions to make.
Let them out.
Anonymously.

Hier ist meine Beichte:

Ich finde den Inhalt vieler soziologischer Werke oder Lehrveranstaltungen könnte ein normaler Mensch in einem Satz ausdrücken

Confession 3:

Confession 4:

Confession 5:

We all have confessions to make.
Let them out.
Anonymously.

Hier ist meine Beichte:

Am schönsten sind Tage
ohne wichtige Gedanken,
ohne zu lesen.
Ich liebe Vorurteile

Confession 6:

We all have confessions to make.
Let them out.
Anonymously.

Hier ist meine Beichte:

Ich kann reflektionsbefreite, selbstgerechte,
überqualmende Berufsleute so GAR. NICHT
ausstehen! Wenn von denen irgendwelcher
pseudo-erhabener, mit (falschen) Zitaten
als intellektuell getarnter, Blödsinn
kommt, sehe ich rot und nehme
möglichst konservative Positionen ein,
nur um energischer wider sprechen
zu können. ~~und darüber~~

63

We all have confessions to make.
Let them out.
Anonymously.

Hier ist meine Beichte:

Soziologen sind
Kabelbeschafter,
Nichtarbeiter, nicht
Urteilende
Selbstgerechte
Schmarozler

Confession 7:

We all have confessions to make.
Let them out.
Anonymously.

Hier ist meine Beichte:

Ich habe Soziologie nur studiert
um über andere Menschen urteilen zu können
in der Hoffnung, daß deshalb niemand über mich
urteilen wird.

Confession 8:

Graduate Benchmarking

Die zweite Arbeit des Projekts ist *Graduate Benchmarking*, eine neu entwickelte Evaluationsmethode, bei der die Performances der Posterpräsentationen der Absolvent_innen quantitativ gemessen werden. Wie lange dauerte der Vortrag? Wie viele Zuhörer_innen waren anwesend? War das Sprechtempo angemessen? Diese und weitere Fragen werden anhand eines standardisierten Rasters gemessen und anonymisiert ausgehängt. Mit der Einführung dieser Evaluationsmethode kommt es zu einer *Quinary-Win-Situation*: Studierende werden zu Spitzenleistungen motiviert und versuchen ihre Ergebnisse bestmöglich zu verkaufen (*primary win effect*). Die Ergebnisse stellen zudem eine Zeitersparnis und Orientierungshilfe für potenzielle Arbeitgeber_innen dar (*secondary win effect*). Durch die Bildungsexpansion und Internationalisierung gibt es eine Vielzahl an High-Potentials, aber nur wenig Zeit für die Personalauswahl. Anhand der objektiv gemessenen Daten lässt sich rascher eine folgerichtige Personalentscheidung treffen. Headhunter können das Absolvent_innenranking gegen eine einmalige Gebühr von 1.990 Euro, in Form einer personalisierten Codeliste, herunterladen. Auch Studierende können ihre eigene Bewertung kostenpflichtig erwerben, was sich mittelfristig als obligatorische Beilage zum Lebenslauf durchsetzen wird. Damit wird wiederum dem Institut eine zusätzliche Finan-

zierungsquelle ermöglicht (*tertiary win effect*). Im Sinne des Qualitätsmanagements werden die Daten auch intern auf der Institutskonferenz präsentiert. Das schafft erhöhten Wettbewerb unter den Betreuer_innen, der sie zukünftig zu Spitzenleistungen motivieren wird. Dadurch verbessert sich wiederum die Qualität der Lehre (*quaternary win effect*), was die Position der Universität Wien in den internationalen Rankings mittelfristig pushen wird (*quinary win effect*).

Self-Narcotization

Mit der Relevanz des sozialen Kapitals für wissenschaftliche Karrieren beschäftigt sich die Arbeit *Self-Narcotization*. Sie thematisiert den Akt des *Socializen* oder *Networken*, der eine leistungsorientierte Form der Gesprächsführung darstellt. Es ist eine neue Kommunikationsmethode, die einem erlaubt, Gespräche zu führen und dabei beim Gegenüber aktiv zuhörend und sympathisch zu wirken, ohne dem Gesagten auch nur geringste Aufmerksamkeit zu schenken. Das soziale Kapital gilt als eine der wichtigsten Ressourcen in westlichen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts, insbesondere für die eigenen Möglichkeiten am Arbeitsmarkt. Der Aufbau bzw. die Pflege dieses Kapitals kann zum Teil anstrengend und mühsam sein. Mithilfe von *Self-Narcotization* kann man geistig abschalten und seine Gedanken frei fließen lassen, ohne dafür sozial exkludiert oder sanktioniert zu werden. Die Methode um-

	Sehr gut	Gut	Eher gut	Korrekturbedürftig
Präsentation am: <u>5.5.2015</u>				
Redezeit eingehalten von: <u>20:17</u>				
Inhalt und Struktur	<input checked="" type="checkbox"/>			
Fachliches Niveau („Durchblick“ vermittelt)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Sachliche Richtigkeit		<input checked="" type="checkbox"/>		
Gliederung, (Teil-) Themen bzw. roter Faden leicht erkennbar?	<input checked="" type="checkbox"/>			
Schlagworte und Leitsätze aufgestellt? (Überblick blieb erhalten)		<input checked="" type="checkbox"/>		
Sprache, Körpersprache				
Sprechweise, Lautstärke: deutlich, variabel			<input checked="" type="checkbox"/>	
Sprechtempo angemessen, gute Pausen			<input checked="" type="checkbox"/>	
Humor, Anekdoten				<input checked="" type="checkbox"/>
(Fach-) Sprache, Wortwahl, Satzbau dem Thema angemessen, verständlich		<input checked="" type="checkbox"/>		
Freie Rede		<input checked="" type="checkbox"/>		
Haltung, Gestik, Ausstrahlung			<input checked="" type="checkbox"/>	
Blickkontakt			<input checked="" type="checkbox"/>	
Ende, Schlusswort				
Sicherung der „Botschaft“ bei den Adressatinnen		<input checked="" type="checkbox"/>		
Zusammenfassung, Thesen, Abgang	<input checked="" type="checkbox"/>			
Anzahl der anwesenden Personen am Ende der Präsentation		<u>27</u>		
Dauer der Diskussion		<u>3 min</u>		
Anzahl der Fragen		<u>2</u>		

Abb. 9 Bewertungsbogen

fasst ein praktisches Set an Phrasen und Sprüchen, das man anwendet, wenn man eigenen Zustand der Langeweile, Ermüdung oder Überforderung nicht zeigen möchte. Dabei gibt es zwei Strategien:

1. Die bestätigende Rhetorikstrategie, um das Gespräch aufrechtzuerhalten: Darunter fallen Phrasen wie „Spannend!“, „Wirklich?“, „Tatsächlich?“, „Unglaublich!“ oder „Nicht uninteressant!“.
2. Die abschließende Rhetorikstrategie, um das Gespräch zu beenden: Dabei werden Phrasen wie „Gut, dass wir das (auch) besprochen haben“, „Bleiben wir diesbezüglich in Kontakt“, „Na dann, nichts für ungut“, „Nicht ärgern, nur wundern“ oder „Wird schon wieder“ verwendet.

Diese Kommunikationsmethode wird mittelfristig zu einem kostenpflichtigen Master of Business Administration (MBA) mit dem Titel *International Strategic Communication Management* ausgebaut.

The Everyday Life of Social Research

Die letzte Station der Ausstellung ist die dokumentarische Fotoserie *The Everyday Life of Social Research*, die am Institut für Soziologie Wien entstanden ist. Die Bilder zeigen Momentaufnahmen aus dem Alltag in einem sozialwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetrieb.

Die vollständige Dokumentation der Ausstellung kann hier abgerufen werden:

dasperformierendeselbst.tumblr.com

ZUR AUTORIN

Laura Wiesböck, 28, hat Soziologie in Wien, Louvain La Neuve und New York studiert. Derzeit ist sie wissenschaftliche Projektmitarbeiterin und Doktoratsstudierende am Institut für Soziologie an der Universität Wien. Schwerpunktmäßig beschäftigt sie sich mit Migration und Arbeitsmarktsegmentation, Transnationalisierung von Arbeit und sozialer Ungleichheit. In ihren künstlerischen Arbeiten beschäftigt sie sich mit Quantifizierungsprozessen in westlichen Gesellschaften, der Ökonomie der Aufmerksamkeit und dem performierenden Selbst.



Abb. 10 Everyday Life

Macht Schule noch Bildung?

Kritik eines funktionalen Bildungsbegriffs

von Sebastian Weißgerber

70

abstract

In dem Essay geht es um die Kritik funktionalistischer Bildungstheorien, wie derer von Talcott Parsons oder Robert Dreeben. Ersterer sah als Strukturfunktionalist im System Bildung die Schule als eine die Gesellschaft erhaltende und reproduzierende Institution, da sie Schüler hin zu den gewünschten gesellschaftlichen Standards sozialisiert und heranbildet (vgl. Parsons 1968). Auch Robert Dreeben nimmt in seinen Studien eine ähnliche Stellung ein und fokussiert, welche gesellschaftlichen Standards und Kompetenzen neben Mathe und Grammatik in der Schule noch gelehrt werden (vgl. Dreeben 1980).

Es soll im Anschluss an eine „New Sociology of Education“ gezeigt werden, dass solche Perspektiven das Proprium von Bildung verfehlen, da sie Bildung auf das Wissen von Fakten und Normen begrenzen. Gerade dieser reduktionistische Fehlschluss birgt große Probleme. Er leistet bildungspolitischen Maßnahmen Vorschub, welche die Bildungslandschaft nachhaltig zerstören. An Hand der eigenen Analyse von Bildung als dysfunktionale Kraft soll gezeigt werden, warum und inwiefern Schulen und andere Bildungsinstitutionen der Gesellschaft ihren Bildungsauftrag verfehlen und auch nur bedingt überhaupt erreichen können.

„Wir lernen fürs Leben und nicht für die Schule!“

Als der altrömische Philosoph Seneca diesen Satz prägte, ahnte er vielleicht schon, wie viel Unbill er sich für Jahrhunderte von folgenden Schülergenerationen zuziehen würde. Aber gerade jener Satz setzte den Maßstab dafür, woran sich

Schule messen lassen muss: die adäquate Vorbereitung auf das Leben in und für eine Gesellschaft. Aber wie lehrt die Schule fürs Leben? Vielleicht von Seneca inspiriert widmeten sich Wissenschaftler wie Talcott Parsons und Robert Dreeben dieser Frage. Während Parsons sich vor allem mit der System reproduzierenden

Funktion von Schule auseinander setzte, schärfte der Strukturfunktionalist Dreeben in seinen Untersuchungen den Blick dafür, dass die Bildungsinstitution Schule neben Wissen auch kulturelle Normen vermittelt, um an andere gesellschaftliche Teilsysteme anzudocken (vgl. Dreeben 1980). Bildung besteht bei ihm aus der Summe von Wissen und Norm. Der Schüler_innen soll nicht nur Zahlen und Rechnungen beherrschen, sondern sein Arbeitsverhalten auch unabhängig und selbstständig vollführen können. Wer sich aufgrund der mangelnden didaktischen Fähigkeiten des Mathelehrers den Schulstoff hat selbst beibringen müssen, wird Dreeben vermutlich mehr oder weniger verbittert zustimmen müssen. Schule hat in diesem Entwurf eine Funktion für die Gesellschaft, der sich die Schülerscharen unterwerfen müssen, um nicht als funktionsuntüchtig ausgemustert zu werden. Schule gilt in unseren kulturellen Hemisphären als Bildungsinstitution und wer den öffentlichen Bildungsauftrag durchforstet, findet tatsächlich die von Dreeben beschriebenen Funktionen. Aber was heißt Bildung? Wird die Schule jenem Abstraktum gerecht, wenn sie Wissens- und Normvermittlung erfolgreich umsetzt? Kann man mit dem Strukturfunktionalismus sagen, dass Bildung im Zusammenspiel von Wissen und Norm gegeben ist?

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Schule mehr tun muss als nur Wissen und Normen zu vermitteln, wenn sie

sich als Bildungsinstitution versteht. Außerdem soll dargestellt werden, warum Seneca im Grabe rotieren würde, müsste er miterleben, was heute als Bildung Schüler_innen eingetrichtert wird. Gleichzeitig soll in der Kritik an einer funktionalistischen Sichtweise evident werden, was das Proprium von Bildung ist.

Bildung – aber was ist nun Bildung?

Eine klare Substanztrennung ist hierbei nicht möglich. Grundsätzlich sind die von Dreeben genannten Normen der gegebene Boden, in den die Fahne des Wissens gerammt wird, um weiße Flecke von der mentalen Landkarte der Schüler_innen zu tilgen. Er realisiert die meist unbewussten kulturellen Normen dieses Bodens. Daher ist es oft nur die Fahne, die je nach schulischer Leistung auf Halbmast oder Spitze weht, Zeichen dafür, dass etwas Wissen beim Schüler_in vorhanden ist. Natürlich ist dabei nicht auszuschließen, dass bei manchen Erkundungszügen des Lehrers oft auch auf geistiges Niemandsland bei manchen Schülern_innen gestoßen wird. Damit ist aber dem Begriff der Bildung noch nicht genüge getan. Funktionalistisch gesehen mag die Bipolarität von Wissen- und Normlernen ihren Zweck erfüllen, doch daran soll Kritik genommen werden. Bildung darf schon allein aufgrund des Begriffsursprungs nicht funktional verstanden werden, also als Zweiklang von Wissen und Norm, der in gesellschaftli-

„Damit Wissen und Norm zusammen Bildung und damit Kritikfähigkeit gebären können, braucht es einen dritten Part: Die Muße zur Reflexion und Kritik.“

72

cher Pflichterfüllung verhält. Vielmehr bedarf es eines dritten Tones, damit der Akkord voll erklingen kann. Was ist aber der dritte Teil dieses Triptychons? Bildungstheoretiker sind sich einig, dass Bildung durch die kritische Verhältnissetzung zu Anderen, zur Welt und zu sich selbst geschieht. Der Kulturphilosoph Ernst Cassirer spricht in seiner anthropologischen Abhandlung „Versuch über den Menschen“ (vgl. Cassirer 2007) sogar davon, dass diese Urteilskraft das Proprium des Menschen ist. Der Mensch wird also dann zum Menschen, wenn er beurteilen kann, welche Fahne er gehisst hat, ob er sie wechseln sollte und ob er auf dem „Boden der Normen“ verweilen möchte oder mit seiner Fahne in andere Gebiete einmarschieren sollte. Wenn diese Kritikfähigkeit das Wesentliche des Menschen ist, so muss Bildung dies gewährleisten können. Damit Wissen und Norm zusammen Bildung und damit Kritikfähigkeit gebären können, braucht es einen dritten Part: Die Muße zur Reflexion und Kritik. Schon die Alten Griechen und Römer wussten um die Notwendigkeit von Muße, dem „otium“, die Wissen und Norm den Ritterschlag zur Bildung verlieh. Schüler_innen die nötige Muße zu nehmen wäre, wie ein

Feld abzuernten, bevor die Früchte die Möglichkeit zur Reife unter der Sonne hatten.

Wenn nun aber die Muße zur Reflexion und Urteilsbildung erst Bildung ausmacht, so birgt dies auch kritische Punkte für die Funktion von Schule als Bildungsinstanz, wie sie die Strukturfunktionalisten sehen. Inletzter Konsequenz muss der Gebildete nicht nur Wissen und Normen lernen und anwenden können, um gesellschaftlich zu funktionieren, er muss in seiner Urteilskraft auch das gelernte Wissen und die verinnerlichten Normen kritisch beurteilen können. Er muss sich sogar von ihnen distanzieren können und bisherige gesellschaftliche Funktionen in Frage stellen. Ein funktionaler Bildungsbegriff ist also zu kritisieren, da er das Ureigene der Bildung und des Menschen vergisst: Urteilen zu können.

Bildung als funktionale Dysfunktionalität

Wenn Schule Bildung vermitteln will, so muss sie jedem einzelnen Schüler_in Mußezeit einräumen, damit er die Chance hat sich ein Urteil zu bilden. Schule kann Bildung nicht erzwingen, sie muss aber zumindest den Anspruch haben positive Impulse zu setzen. Bildung als sol-

che hat also bei jedem Individuum eine gewisse Unverfügbarkeit. Der Mensch kann nicht gezwungen werden Bildung zu haben, zu funktionieren. Bildung hat ihre Funktionalität in ihrer Dysfunktionalität. Das heißt - bezogen auf die Strukturfunktionalisten Parsons und Dreeben -, dass Bildung den strukturalistischen Ansatz geradezu parodiert. Schule mag zwar darauf abzielen eine gesellschaftliche Struktur zu reproduzieren, Bildung aber muss die potentielle Kraft sein verkrustete Strukturen aufzubrechen. Sie ist das dynamische Element eines starren systemtheoretischen Ansatzes.

Was auf Mikroebene geschieht, muss ebenso für die Makroebene der Systeme gelten: Bildung und damit auch die Schule als Bildungsinstitution muss, sofern sie gebildete Absolventen_innen und Gesellschaftsmitglieder hervorbringen möchte, eine funktionale Dysfunktionalität haben. Natürlich muss Wissen und Norm erworben werden, damit wie Dreeben es schreibt, damit sich die Schüler_innen in anderen Lebenswelten wie Arbeit und Beruf zurecht finden können. Gleichzeitig darf sie sich aber nicht damit zufrieden geben, sondern muss Individuen herausbilden, die in der Lage sind, die Gesellschaft und ihre Bereiche in Frage zu stellen. In letzter Konsequenz muss der gebildete Schüler auch aus der reflexiven Kritik heraus die Basis ihrer Bildung, das Fundament aus Normen und Wissen, kritisch betrachten können, sogar in Teilen oder ganzen ablehnen aus

dem bewussten Prozess eines kritischen Urteils. So ist der Gebildete nicht der, der im System funktioniert, weil er muss, sondern weil er will. Die aus Bildung gewachsene Kritikfähigkeit inkludiert nicht automatisch einen Widerstand gegen das System, aber die Bildung potenziert erst eine Veränderung am, für oder letztendlich auch gegen das System.

Will Schule Bildung machen, so kann eine Ablehnung schulischer Vorgaben nicht nur, wie Dreeben es behauptet, aufgrund von außerschulischen Einschränkungen geschehen, sondern eine Ablehnung muss aufgrund schulischer Vorgabe erst möglich werden!

Die funktionale Dysfunktionalität von Bildung bietet also Chancen und Risiken für eine Gesellschaft. Wenn Schule Bildung schafft, dann schafft sie potentielle und damit funktionale Dysfunktionalität. Wenn Schulabsolvent_innen durch ein ausreichendes Maß an Wissen, Normenvermittlung und Muße zur Reflexion Bildung erlangen und es ihnen möglich ist, die Gesellschaft kritisch zu betrachten, so sorgt die funktionale Dysfunktionalität der Bildung für hohe Innovationskraft und Flexibilität einer Gesellschaft. Kritische Reflexion von gesellschaftlichen Prozessen und Funktionen kann dazu führen, dass die Veränderung von Rahmenbedingungen einer Gesellschaft wahrgenommen wird und die gesellschaftlichen Systeme darauf hin angepasst werden können, bzw. müssen. Zum Beispiel untersuchte Paul

Willis in seiner Studie „Learning to Labour“ (vgl. Willis 1977) englische Kinder aus Arbeiterfamilien, welche sich dem Lernen in der Schule verweigern, aber dadurch lernen ihre Rolle als zukünftige ungebildete Hilfsarbeiter auszufüllen. Diese „flads“ wären heute aufgrund des gestiegenen Bildungsminimums keine funktionellen Hilfsarbeiter mehr, sondern gesellschaftlich problematische Hartz-IV-Empfänger. Solche Erkenntnis ermöglicht nicht bloßes Funktionieren nach Leistungsnorm, sondern kritische Reflexion. Natürlich hat eine funktionale Dysfunktionalität auch Risiken für eine Gesellschaft, denn schließlich inkludiert sie immer auch die Möglichkeit des Endes der Gesellschaft. Demokratische Gesellschaften sind dazu gezwungen, diese Ambiguität auszuhalten, denn nur mündige und gebildete Bürger_innen, die eine Demokratie abschaffen könnten, sind auch erst in der Lage, sie zu führen. Anders sieht es in diktatorischen Gesellschaften aus: Eine Diktatur, der kritische gebildete Bürger_innen erzieht, würde Dynamit unter seinem Thron verteilen und Schule wäre die Zündschnur. Die dysfunktionale Unverfügbarkeit von Bildung geht immer einher mit der Unverfügbarkeit des menschlichen Willens. Bildung könnte ihn schnell zum „Unge wollten“ seiner Untertanen machen. Kann man nun aber sagen, dass Schule heute noch Bildung macht? Dass für das Leben gelernt wird? Oder scheitert Schule heute darin ihren Zöglingen diese Frei-

heit der funktionalen Dysfunktionalität zu ermöglichen? Wer ist der „Diktator“ in unserer westlichen Demokratie, der keine gebildeten Bürger_innen möchte?

Warum Schule keine Bildung mehr macht – Parieren statt Reflektieren

Wenn Bildung aus Wissen, Normen und Muße entsteht, so bleibt die Frage, in welchem Bereich Schule heute versagt sie zu vermitteln, so dass nur für die Schule gelernt wird, für die Funktion und nicht für die Reflexion der Funktionalität.

Betrachtet man die Ebene der Normen, so wird schnell klar, dass Schule in weiten Teilen sogar den Ton verschärft hat. So schlägt sich die Fokussierung auf die Leistungsnorm darin nieder, dass Grundschüler_innen in Massen auf das Gymnasium getrieben werden und von dort auf die Universitäten. Die Leistungsnorm regiert also mit harter Hand. Eine Altersmilde ist der Schule hier nicht zu entnehmen. Auch die Wissensvermittlung pervertiert sich zum sogenannten „Bulemielernen“. Wer sich Entwicklungen im Schulwesen anschaut, der findet leicht einen gemeinsamen Nenner: Verkürzung ist das Stichwort! Sei es das Streichen eines Jahrs am Gymnasium oder die Durchführung des Bologna-Prozesses an deutschen Universitäten. Zeit und Muße wird genommen. Die Logik ist so simpel wie kurzsichtig: Zeit ist Geld, weniger Zeit in der Schule ist mehr Zeit für das Geld. Die Wirt-

„Solange sich Schule diktieren lässt, den ihnen Anvertrauten keine Muße zur Reflexion zukommen zu lassen, solange wird sie darin versagen, Bildung zu vermitteln.“

schaft oktroyiert der Schule ihr Denken vom maximalen Gewinn auf und sorgt mit Zeitrationalisierung dafür, dass zukünftige Schülergenerationen parieren statt reflektieren. In ihrem kranken Größenwahn soll die funktionale Dysfunktionalität von Bildung aufgehoben werden, damit keine Kritik über das unendliche Profitstreben aufkommen kann. Schule wird durch die Knute von Kostenstellen dazu gebracht die Schüler_innen mit Ikarusflügeln auszustatten, die sie zwar schnell der Sonne entgegenbringen, sie aber langfristig umso tiefer stürzen lassen, sobald die Sonne alle Ressourcen herausgebrannt hat.

Seneca stirbt und Rom brennt: Das Ultimo eines dysfunktionalen Bildungsbegriffs

Solange sich Schule diktieren lässt, den ihr Anvertrauten keine Muße zur Reflexion zukommen zu lassen, solange wird sie darin versagen, Bildung zu vermitteln. Denn Bildung muss stets den Menschen zum Menschen bilden, ihn nicht zum funktionierenden Objekt als Teil einer gesellschaftlichen Maschine herabwürdigen. Sie muss sein Proprium der Urteilskraft schärfen und so ist die

Funktion der Bildung auch in ihrer potentiellen Dysfunktionalität gegeben. Sie trägt der Dynamik menschlichen Seins Rechnung, dass auch gesellschaftliche Systeme sich verändern können. Diese Unverfügbarkeit bzw. die Dysfunktionalität von Bildung zeigt sich auch letztendlich in der Schule. Nicht die Schule, sondern der Schüler_innen selbst bildet sich. Man könnte es auf die Spitze treiben und fragen, ob Schule in diesem Sinne überhaupt eine Bildungsinstitution sein kann. Sie kann es soweit, dass sie die Möglichkeit für Bildung schafft. Dies wird ihr nur außerhalb einer kurzsichtigen Zeit/Geld-Logik gelingen. Die Unverfügbarkeit von Bildung musste auch Seneca spüren. Als weiser Philosoph konnte er seinen Zögling so viel Bildung ermöglichen wie kaum ein anderer seiner Zeit und doch konnte er keinen tugendhaften Kaiser erzwingen, da dies der Dysfunktionalität der Bildung zu widerliefe. Die Geschichte zeigt, zu welchem Ultimo die funktionale Dysfunktionalität der Bildung eine Gesellschaft führen kann: Seneca stirbt, Rom brennt.

ZUM AUTOR

Sebastian Weißgerber, 25, studiert Soziologie, Religion, Bildungswissenschaft und Theologie an der Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seine wissenschaftlichen Interessensgebiete liegen in Religionssoziologie- und Philosophie, v.a. im Hinblick auf qualitative Zugänge und konzeptionelle Weiterentwicklung auf Basis von netzwerk- und prozessorientierten Konzepten, Bildung und Erziehungsausnormativ-philosophischer Sicht.

76

LITERATUR

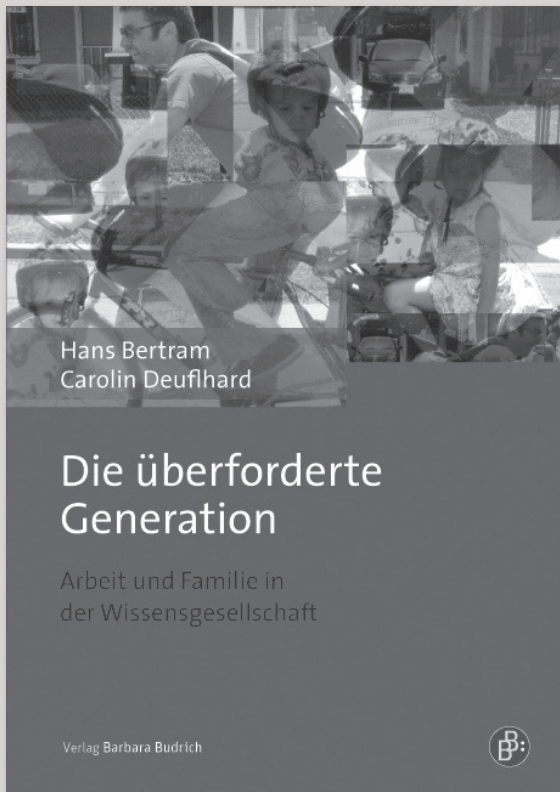
Cassirer, Ernst (2007): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Felix Meiner.

Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Parsons, Talcott (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsgesellschaft.

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat.

Die Rush Hour des Lebens



Hans Bertram
Carolin Deuflhard

Die überforderte Generation

Arbeit und Familie
in der Wissensgesellschaft

2014. 253 Seiten, Kart.
28,00 € (D), 28,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0617-4

Musste die Generation der Nachkriegszeit – die „skeptische Generation“ von Helmut Schelsky – teilweise ohne Kindheit gleich erwachsen werden, wird das Erwachsenwerden für die „überforderte Generation“ der Gegenwart hinausgezögert: Der Berufseinstieg erfolgt für diese Generation spät und oft auf unsicheren Wegen; dann ist die Familiengründung oft in kürzester Zeitspanne zu bewältigen.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Das Ende der theoretischen Bildung?

Der Stellenwert von Theorien im geisteswissenschaftlichen Studium 1975 – 2015

von Jörg Radtke

78

Im Jahre 2012 feierte die Universität, an der ich arbeite, ihr 40-jähriges Bestehen. Nicht nur die Universität Bremen, auch viele andere Universitäten in Deutschland entstanden im Rahmen der Hochschulexpansion in den 1970er Jahren, sodass mich meine Studienzeit in Trier und Siegen von einem spröden, funktionalistischen Betonbau zum nächsten führte. In einem Gebäude erinnern noch alte Fotos an der Wand an die Gründungszeit – außer der Architektur, einigen Wandmalereien und Kritzeleien lässt aber nicht mehr viel auf die Verhältnisse in den 1970er Jahren schließen. Diese jüngere, eigentlich zum Greifen nahe Vergangenheit meiner Hochschulen erscheint mir und vielen Studierenden im Jahre 2015 praktisch völlig fremd. Denn aus Graffiti und vergilbten Fotos sind kaum Praktiken des Studiums und Verhältnisse der Wissenschaft, also dem Studienleben mit all seinen Ecken und Kanten vor vierzig Jahren, ableitbar, welches nun in zwei unlängst erschienen Büchern wieder Leben eingehaucht wurde.

So erzählt Ulrich Raulff in seinem persönlich-intimen Erfahrungsbericht „Wiedersehen mit den Siebzigern“ (2014) von seinem Einstieg in die fremde akademische Welt des philosophischen Studiums und schildert vorgefundene Verhältnisse an den Hochschulen und Bibliotheken, aber auch abends in der Kneipe mit unterschwelliger Melancholie. Philipp Felsch hingegen beschreibt in „Der lange Sommer der Theorie“ (2015) die Geschichte des legendären Merve-Verlags in Berlin und die ‚theoretische‘, sehr spezielle Kultur West-Berlins, welche damals eine große Faszinations- und Anziehungskraft ausübte. Beide greifen ausschweifend damalige Entwicklungen der Gesellschaft, Studierstile und Ansichten an den Hochschulen auf. Ob dies nun die Kultur in den Hörsälen, Verlagen und Bibliotheken betrifft oder aber die Kulturen des Lesens, Schreibens, Zuhörens und Feierns; all das verdichtet sich zu einem Kaleidoskop des Studiums der Geisteswissenschaften in den Siebzigern. Bei einem Blick auf die Bilder und Be-

„Hochschulen, Wissenschaft und Studium haben sich fundamental verändert.“

richte der damaligen Situationen an den deutschen Hochschulen scheint sich eine Erkenntnis geradezu aufzudrängen: Hochschulen, Wissenschaft und Studium haben sich fundamental verändert. Hierbei geht es nicht um die Lebensweisen von Hippies und (Alt-) Linken, sondern um das geisteswissenschaftliche Studium in seinem Kern: Wie studierten unsere vorherigen Generationen, die sich nun an den Hochschulen als Dozenten mehr und mehr in die Pension verabschieden, und wie studiert man heute? Anders gefragt: Was ist vom geisteswissenschaftlichen Studium der 1970er Jahre übrig geblieben?

Ein Wiedersehen mit den Siebzigern

Ulrich Raulff, der furiose Foucault-Übersetzer, der heute das Deutsche Literaturarchiv in Marbach leitet, berichtet von „erbitterten Grabenkriegen“ in der Philosophie an der Uni Marburg (Raulff 2014: 17), von „ungeheurer Evidenz“ mancher wissenschaftlicher Diskurse (wie der Pädagogik) (ebd.: 23). Er spricht von einer „Quest“ der Siebziger, „ihre nervöse Suche, ihr eigentümlicher Wille zum Wissen“ (ebd.: 26), ja einer manisch-unerbittlichen Art, Begriffe akkurat und perfektionistisch klären zu

müssen (ebd.: 26f.) – ein Weiterleben ohne Literatur, Nächte des Lesens und ewige Diskussionen um einzelne Begriffsklärungen und Definitionen war anders gar nicht mehr vorstellbar. Man habe tatsächlich „noch an den Wert von Begriffen und ihre Bedeutung für das Leben geglaubt“ und in den Diskussionen ging es denn auch „um mindestens alles“: „Es gab diesen heiligen Ernst, dieses Verlangen nach Klarheit“ (ebd.: 27). Aber schon zehn Jahre später wurden die Studierenden der 1970er Jahre für reine Pedanten gehalten, tödlich ernst hätten die alles genommen, sich theoretischen Begriffen mit einem vielleicht schon heiligen Ernst vorsichtig angenähert – dem Leben habe das aber nicht geschadet, merkt Raulff mit einem indirekten Seitenhieb auf die spätere Studien-Aufräum-Mentalität an (ebd.).

Ein Leben, das vor allem aus dem Lesen von Büchern bestand (praktisch überall) und einen natürlichen Lebensraum in Form der Bibliothek (mit eigenen Spielregeln) beinhaltete, beschrieben als ein Leben im Suchtmodus: „Tatsächlich lasen wir noch nicht mit den kalten Augen von Google. Wir lasen nervös, flüchtig, querbeet und nicht, wie wir sollten, aber wir lasen mit heißen Ohren.“ (Ebd.: 170)

Doch beim beschwingten und energischen Weg in die Theorie lauerten für den Studierenden als Neuling in der akademischen Welt bei „ungenau erinnerten Zitaten“ oder falschen lateinischen Formen auch Stolpersteine (ebd.: 58f.). Die Fehler, die dem unbefangenen Jung-Akademiker Raulff dabei als Lehrling unterliefen, wirkten sich gleich gravierend aus und entfalteten auch noch eine Langzeitwirkung: Sie schmerz(t)en Raulff demnach wohl ein Leben lang. Denn ganz im Sinne von ausgeprägtem Distinktionsverhalten führten solche Fauxpas schnell zu Missgunst und Ausgrenzung des Unbelesenen. Aufsteiger-Probleme der bekannten Art, aber doch auch hier von einer solchen Dimension, wie es wohl nur in anderer Denkweise (und das heißt aus heutiger Perspektive: aufgeladener, emotionaler, impulsiver) vielleicht ansatzweise nachvollzogen werden kann, denn derart abgehobene Studierenden-Communitys einer selbsternannten Avantgarde scheinen heute glücklicherweise größtenteils ausgestorben zu sein.

All diese Beschreibungen erscheinen von der heutigen Realität des Studiums weit entfernt zu sein, so wie auch das Gesamtverständnis von Universität:

„Eine Studentenschaft, die mit größter Selbstverständlichkeit ihre sämtlichen Probleme, die politischen wie die existentiellen, die öffentlichen wie die privaten, ja intimsten, in die

Universität und an sie herantrug – in der naiven Erwartung, dort werde eine Lösung sich finden lassen –, eine solch erwartungs- und anspruchsvolle Studentenschaft hauchte dem Mythos der Universität als Gemeinschaft sui generis, ob Staat, Familie oder Polis, neues, frisches Leben ein.“
(Ebd.: 25)

Aber auch wenn man romantisierend den jungen Studenten Raulff in seinen Bücherbergen versunken vor sich sieht, so erscheinen aus Sicht meiner und jüngerer Generationen die alten Schulen- und damit Cliquenbildung und Vetternwirtschaft unerträglich und kaum mehr nachvollziehbar. Welchen Sinn soll es machen, sich einer bestimmten Denkrichtung anzuschließen und dann in nicht enden wollenden Diskussionen zwischen den Fronten zu kämpfen? Da machten die Theorie-Schulen-Seilschaften der 1970er und 1980er auch keinen Unterschied zu den vorherigen Generationen und bildeten munter, und in gewisser Weise auch wenig reflektiert, Meinungsführerschaft, Gefolgschaft und dann Frontenbildung und Grabenkampf aus. Doch für Raulff blieb die Theorie zeitlebens das „höchste Gut“, heute ziehe man verwunderte Blicke auf sich, „wenn man zu schildern versucht, mit welcher heiligem Ernst, aber auch welcher Lust man sich damals auf alles stürzte, was nach Theorie aussah und den großen Durchblick versprach“ (ebd.: 155).

Der lange Sommer der Theorie damals – das Ende der Theorie heute?

Dem noch jungen Theorie-Historiker an der Berliner Humboldt-Universität Philipp Felsch erscheinen die Erlebnisse der „Offenbarung“ der Theorie aus den 1970ern später „seltsam fremd“ (Felsch 2015: 15), sie erscheint ihm „einer intellektuellen Epoche anzugehören, die unwiderruflich vergangen war“ (ebd.). Doch die Theoretiker_innen von damals konnten kaum das erschaffen, was man heute nachhaltig nennt, also sich langfristig etablieren: „Es gehört zu den Merkwürdigkeiten der theorieversessenen Achtundsechziger, dass aus ihren Reihen kaum eigene Theoretiker hervorgegangen sind“ (ebd.: 16), stattdessen seien in jüngerer Zeit viele Memoiren ehemaliger Theorieleser_innen entstanden. Es erscheint kurios, dass ausgerechnet die heute älteren Semester von einer Nostalgie und Sentimentalität befallen sind wie in der Zeit der Romantik. Offenbar fehlen diesen Theorie-Studierenden heute die Leitfiguren und die Orientierung, es bleiben die alten Leuchttürme, denen sie ein Leben lang treu sind. Dennoch hat auch diese Generation der Schüler_innen der alten Theorie-Schulen mit ihren „großen Meistern“ wie Theodor W.

„Es erscheint kurios, dass ausgerechnet die heute älteren Semester von einer Nostalgie und Sentimentalität befallen sind wie in der Zeit der Romantik.“

Adorno, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Martin Heidegger, Wolfgang Klafki und Niklas Luhmann wertvolle Arbeit geleistet, indem sie Zugänge geschaffen und unwegsames Gelände erschlossen haben. Ihre Reflexionen sind heute Standardwerke für Erstsemester. Leider waren sie mitunter in die eigenen Einführungen in gefühlt hundertster Auflage allzu stark verliebt und die entscheidende Frage bleibt: Welche Anknüpfungspunkte soll das für ihre Schüler_innen bieten?

So mutmaßt Felsch schließlich, was heute nach dem Theorie-Zeitalter folgen könnte. Er sieht ein „Rückzugsgefecht“ (ebd.: 240) im Gange: „Ist nach der Theoretisierung der Erzählung die Erzählung der Theorie zum neuen Trend geworden? Kann es sein, dass Theorie als Gegenstand von Literatur gegenwärtig interessanter ist denn als ihr Analyseinstrument?“ (ebd.: 239) Damit scheint das Ende des Theorie-Zeitalters eingeläutet zu sein, die Zukunft der Theorie sei aber (immerhin) ungewiss, so resümiert Felsch kurz und bündig.

Tatsächlich erscheint es mir als Vertreter der Generation Y so, als ob irgendwann ein Bruch zwischen der lesebesessenen Theoriegeneration und der schnellle-

bigen Paper-Generation von heute entstanden ist. Es mag tatsächlich daran liegen, dass entweder eine Anschlussfähigkeit der Theorien von Anfang an nicht angelegt war oder eben die Rezipienten nicht dazu fähig waren, Theorien weiterzuspinnen oder auch neue Ansätze zu entwickeln. Vielleicht folgt also auf jede Theorie-Generation mit starken Persönlichkeiten, welche die Theorien hervorbringen und verteidigen müssen, eine Art von verarbeitender Übergangsgeneration, die das Hervorgebrachte erst mal verdauen muss, bis danach wieder mutigere Theorie-Entwickler_innen antreten können.

So könnte man derzeit vermuten, dass nach den theorieverlorenen Zeiten der privatisierungs- und liberalisierungsfreundlichen 1980er und 1990er Jahre ein neues Theorie-Zeitalter anbrechen könnte. Etliche neue theoriegeladene Werke werden in diesen Tagen vorgelegt, so zum Beispiel von Giorgio Agamben, Alain Badiou, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, Manuel De Landa, Bruno Latour, Hartmut Rosa, Pierre Rosanvallon und Slavoj Žižek. Neue Themenfelder wie Nachhaltigkeit, Resilienz, Kosmopolitanismus und Postkolonialismus werden erschlossen, Diskussionen über das Zeitalter des Anthropozäns und eine Postwachstums-/Degrowth-Gesellschaft entfalten sich, auch Weiterentwicklungen von Konzepten wie von Foucault, Habermas und Luhmann sind

en vogue, etliche neue Einflüsse auf Theoriebildungsprozesse sind erkennbar.

In der Philosophie wird treffenderweise über eine Neujustierung in Form des „Neuen Realismus“ (Ferraris 2014, Gabriel 2014 und siebenteilige Reihe in Der ZEIT) und neuen Materialismus (Coole/Frost 2010) diskutiert, Lesezirkel gründen sich in urbanen Zentren und an Hochschulen (Stichwort: Berlin-Kultur). Doch an den gewöhnlichen, Nicht-Elite- und Nicht-Exzellenz-Universitäten (bzw. deren schnöden Nebenkulturen) selbst scheint davon nicht viel zu spüren zu sein, erst kürzlich zeigten Julian Nida-Rümelin und Bernhard Pörksen in der ZEIT auf, wie das geisteswissenschaftliche Studium unter die Räder der Forschungs- und Wissenschaftsmanagement-Logik des 21. Jahrhunderts gerät (vgl. Nida-Rümelin 2015, Pörksen 2015). Wie eine Schraubzwinge spanne demnach das theorieentleerte Bologna-Studienmodell „von unten“, die Drittmittel- und internationale, theorieunfreundliche Forschungslogik „von oben“ die Universitäten ein, das alte (Lebens-)Modell der Theoretisierung im Sinne einer gemächlichen Reflexion passe da nicht mehr rein.

Die Transformation der letzten Jahre: Vom klassischen Buch zum PDF

Ich möchte in diesem Beitrag als These einen grundlegenden Wandel des geisteswissenschaftlichen Studiums disku-

„Verloren in den unendlichen Weiten der Online-Ressourcen steht man einer Unübersichtlichkeit gegenüber, die erst zur Verwirrung, dann zu Unsicherheit und schließlich zu Angst führen kann.“

tieren, den ich insbesondere an zwei Entwicklungen festmache: der Digitalen Revolution und dem kulturellen Wandel an den Hochschulen in den letzten 15 Jahren.

Als ich zu studieren begann, befand man sich noch in den Gerhard-Schröder-Jahren, die von einem gewissen Aufbruch der 1990er Jahre geprägt waren. Der führte zwar auch zu Privatisierungswellen und Hartz-Reformen, aber im Stillen bedeutete er eine technische Revolution: den bahnbrechenden Ausbau des überall verfügbaren Highspeed-Internets gekoppelt mit mobilen Geräten. Die Technik zog zu Beginn meines Studiums in die Bibliotheken ein. Was veränderte sich dadurch? An den Arbeitsplätzen wurde es zur Regel, an Laptops zu arbeiten, die dank flächendeckendem WLAN-Ausbau über Internet verfügten. Die Universitäten und Bibliotheken unterstütz(t)en die Digitalisierung massiv, heute stehen viele Bücher und Aufsätze in Online-Ansichten und als PDF zur Verfügung, in den Studieninformationssystemen werden Materialien digital von Dozent_innen hochgeladen.

Wie sah nochmal das alte Modell aus? Man kopierte Vorlesungen und alte Klau-

suren bei der Fachschaft. Man schlurfte durch lange Regalreihen oder konnte freundlicherweise gleich zum Semesterapparat gehen und reihte sich dann in die langen Schlangen an den stets defekten Kopierern ein, die dann nichts als unleserliche Resultate erschufen. Natürlich: Die Regale stehen immer noch, die Kopierer auch und selbst Semesterapparate sind noch existent – bei letztem wäre es interessant, etwas über die Nutzungsrate zu erfahren. Doch ich merke selbst, wie ich mich umgestellt habe. Als ich neulich ein ‚klassisches‘ Buch in der Bibliothek kopieren ging, kam mir das schon fast komisch vor. Und als ich mich umsah, stellte ich fest: So viele Menschen machen das nicht mehr. Da surfe ich lieber schnell mal zu Science Direct, da warten 13,5 Mio. Artikel mit komfortablen Suchfunktionen auf mich. Es ist eine einfachere Arbeitsweise, es ist ein Spiel mit dem Unermesslichen geworden – und es hat zweifelsohne viele Vorteile. Die Nachteile? Verloren in den unendlichen Weiten der Online-Ressourcen steht man einer Unübersichtlichkeit gegenüber, die erst zur Verwirrung, dann zu Unsicherheit und schließlich zu Angst führen kann. Der mühevolle, niemals enden wollen-

de Versuch, alles zu erfassen, erzeugt ein ungutes Gefühl der Unabgeschlossenheit – es geht theoretisch immer weiter, kann schließlich nur abgebrochen werden. Ein schlechtes Gewissen bleibt am Ende der Online-Recherche immer übrig, weil man viel übersehen haben könnte und einfach nicht zum Abschluss kommt, die Orientierung fehlt völlig. Die Crux des Recherchierens ist natürlich nicht neu, aber heute stellt man frustriert nach Zuklappen des Laptops fest, dass Erfolgserlebnisse ausbleiben, stattdessen bleibt ein diffuses müdes, antriebsloses Gefühl zurück. Nach der Lektüre eines einzelnen physischen Buches geht die Reise besser aus. In der Bibliothek entfällt zudem das berühmte Links- und Rechts-Schauen in den Regalen (oder wie Raulff es nennt: Das richtige Buch steht immer neben dem eigentlich gesuchten) sowie das ausführlichere Lesen in entspannter Haltung (gegenüber dem Laptop-Hocken). Aber vor allem: das Gefühl, nach gründlicher Lektüre eines Werkes etwas tiefer gehender verstanden zu haben. Ich kann in beliebig viele Online-Paper hinein schnuppern, auch das konnte man mit analoger Literatur tun, allerdings beschränkte da schon das pure Gewicht die Auswahl. Der Lesemodus selbst verändert sich aber heute zu einem Überfliegen und systematischen Auswerten dank gezielter Abschnittssuche durch Begriffssuchfunktion, gefolgt von Copy & Paste. Alles kann damit kontrolliert werden, in Zukunft können vermutlich alle Werke

dank allumfassender Digitalisierung gezielt durchforstet werden. Nichts bleibt übersehen, nichts kann mehr verloren gehen, alles ist erfasst. Zugleich wird jedoch vieles übersehen, geht verloren und nichts wird wirklich erfasst.

Das PDF lädt einfach weniger zum sinnierenden Lesen ein. Ich will auch diesen Stil nicht als negativ bewerten, allerdings führt er zu einer Denk- und Arbeitsweise, die weniger zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen führt. Man hat viele Dinge vage im Blick, aber man kann sich mangels intensiver Auseinandersetzung zu keinem Beitrag oder zu keiner Denkrichtung adäquat äußern, weswegen offene Diskussionen dann aufgrund möglicher Aufdeckung des Halbwissens riskant erscheinen – tiefere Erkenntnis bleibt verschlossen. Es ist aber ein guter Modus für das Bachelor-Studienmodell: In kurzer Zeit soll möglichst viel (also eher oberflächlich) abgehandelt werden – so ließe sich das dann realistisch innerhalb der ECTS-Berechnungen bewältigen. Was wird nun Studierenden heute an Theorien präsentiert?

Durch die Zweiteilung der Bachelor- und Masterstudiengänge bricht grundsätzlich ein zeitlicher Korridor weg, welcher in dem alten Hauptstudium nach Grundlagenwerb endlich zur Behandlung und Diskussion komplexerer Zusammenhänge führte. Wo es im alten Studienmodell mit der Theorie so richtig los

gehen konnte, bricht im Bachelor nach Grundlagenvermittlung auch schon bald die Bachelorarbeit an. Ähnliches gilt für den Master: Nach dem Einstieg bleibt nicht viel Zeit (praktisch ein oder zwei Semester), bis auch hier die Masterarbeit den Abschluss und somit Abschied von einer längeren Diskursmöglichkeit besiegelt. Denn der Master soll eine Spezialisierung ermöglichen, welche allerdings nicht in die Tiefe geht, sondern nur noch mehr Wissensgebiete anreißt.

Übersichtlich und prüfungsgeeignet soll alles Wissen sein, kurz und knapp, nicht zu kompliziert, schnell abhandelbar; weitergehende und zu komplizierte Fragen sind nicht erwünscht. Das gilt so für die Forschungsprojekt-Logik an den Universitäten, so für die Fachvorträge, Diskussionen, Publikationen und so auch für die Ausgestaltung von Seminaren und des geisteswissenschaftlichen Studiums, wie Nida-Rümelin und Pörksen wohl zu Recht schildern (vgl. Nida-Rümelin 2015; Pörksen 2015).

Das Zeitalter des Bachelor ohne Theorie-Kapazität?

Wissen wird heute also anders beurteilt: Welchen Sinn soll es eigentlich machen, Adorno und Hegel zu lesen? Ulrich Raulff würde da wohl die Augen verdrehen. Leider scheint in dieser Hinsicht ein Rückschritt stattzufinden: Die großen Werke kehren zu den wenigen Expert_innen zurück, wo sie in großen Regal-

reihen wieder als Heiligtümer einsortiert sind und die reine Existenz zur Zuschreibung des geisteswissenschaftlichen Intellektuellen gereicht. Das Paperback, von dessen Erfindung sowie Schaffung anderer preisgünstiger Alternativen (wie billiger Druck großer Werke in kaum legalen "Suhrbier"-Verlagen des studentischen Untergrundes) Raulff berichtet, sollte die große Kluft überwinden und jedem Theorie ermöglichen (vgl. Raulff 2014: 50f.). Eigentlich eine Revolution, dass die Digitalisierung alles preiswert zugänglich machen kann – aber entstehen dadurch auch Zugänge?

Kann man also im digitalisierten Bachelor-Studienmodell komplexe Theorien kennen (und vielleicht auch schätzen) lernen, ohne dass es nur einem Vorbeirauschen gleich kommt? Man kann nun einwenden, dass dafür ein Bachelor nicht geschaffen ist, man kann auf spezialisierte Master-Programme mit Theorieschwerpunkt verweisen, man kann auch infrage stellen, ob nicht in den alten Studiengenerationen auch die Theorien vorbeirauschten. Das mag sogar alles so sein. Aber entscheidend ist: Die Chance des Kennenlernens wird wissentlich und willentlich verringert. Und ich behaupte: Ist dieser Schritt erst gemacht, ist es nicht mehr weit zu einer völligen Entfremdung und Infragestellung der theoretischen Hochschulbildung überhaupt.

Hinzu kommt: Mit der Zurückdrängung des physischen Werkes und der Studienreformen ging auch ein Abtreten des al-

ten wissenschaftlichen Personals einher; damit änderte sich die Kultur der Lehrstühle, Institute und der Veranstaltungen. Viele meiner Dozenten waren dem Renteneintritt sehr nah, sie vermittelten noch eine computerferne wissenschaftliche Arbeits- und Denkweise. Sie studierten in den 1960er und 1970er Jahren und brachten das alte Denken mit. Der Kontakt mit diesen Dozent_innen im fortgeschrittenen Alter hat sicherlich sehr geprägt. Sie vermittelten eine Annäherung an Theorien und Werke, eine Form der Auseinandersetzung, der Diskussion und Reflexion darüber, welche einem anderen, ruhigeren, gemüthlicheren und entspannteren Geist der Vergangenheit, also vermutlich ihrer prägenden Studienjahre entsprach. In diesen Seminaren und Vorlesungen ging es nicht darum, möglichst viel und schnell an Material durchzuprügeln. Mut zur Lücke lautete das Motto; ein einzelnes Werk, dafür gut besprochen, kann doch ausreichen. Es wurde vermittelt, in offenen statt geschlossenen Klammern zu denken, Gedanken nicht abzuschneiden, Fragen zu stellen, kritisch zu bleiben, hin und her zu wägen, kurz: eine Einladung zum Diskurs. Kein Schweigen nach perfekt in Szene gesetzter Powerpoint-Präsentation. Angst vor komplexen Theorien sollte überwunden werden, wir

sollten uns von den faszinierenden und schwindelerregenden Windungen der geisteswissenschaftlichen Theorienwelt infizieren lassen – was freilich mit einem freundlichen Lächeln oder gelangweilten Gähnen diesem so sehr verschiedenen, naiv erscheinendem, impulsiven und hochgradig emotionalen Zugang der älteren Dozent_innen zu der Theorienwelt abgetan wurde.

Mit dem großen Umbruch des Generationenwechsels der letzten Jahre und massiven Verjüngung der Kollegien ist allerdings dieser letzte Hauch verfliegen. Doch auch schon diese heute betagten Dozent_innen, also die Schüler_innen von Adorno & Co (geboren nach dem Zweiten Weltkrieg) warfen die alten Schulen mitunter heftig und immer aber auf eigenwillige Art und Weise über Bord, die neue Sys-

temlogik tat ein Übriges hinzu. Um diese Quellen einer Kultur der Theoretisierung und Theoriearbeit mehr und mehr versiegen zu lassen. Heute scheint es einem jungen Wissenschaftler eher fern liegend, sich einer bestimmten Denkrichtung in Form einer speziellen Theorieschule anschließen zu müssen, die Pluralität ist die neue Einheitsschule. Jeder Ansatz hat seine Berechtigung, man ist in seinen Formulierungen sehr vorsichtig geworden. Die Logiken der Antragsfor-

„Mut zur Lücke lautete das Motto; ein einzelnes Werk, dafür gut besprochen, kann doch ausreichen.“

mulierung und Journal-Paper wirken dem ohnehin grundsätzlich entgegen. Wer sich auf eine Seite schlägt, wird angreifbar; das Projekt, die Forschungsergebnisse werden gefährdet. Die Vorherrschaft der empirischen Schule geht damit d'accord, sie entspricht aber auch dem akademischen Zeitgeist: Festlegungen werden vermieden, flexibel und geschmeidig wird in distanzierter Umgangsweise in dritter Person von eigenen Ergebnissen gesprochen, als ob der Forscher selbst damit gar nichts zu tun hätte.

Das Erbe der Theorien – ein Ende der Theoretisierung, wie wir sie kannten

Was fangen nun die jüngeren Generationen mit dem theoretischen Erbe an, das offline und online in allen Primär- wie auch Sekundärversionen erkundbar wäre? Die Zeit der Ausarbeitung und Interpretation großer Werke scheint vorbei zu sein. Denn nicht immer und immer wieder können und sollten Bezüge auf Foucault und andere Geistesgrößen des 20. Jahrhunderts die ausschließliche Theoriearbeit darstellen. Dieser Modus wird seine Grenzen finden, denn irgendwann lassen sich keine weiteren unveröffentlichten Vorlesungen von Foucault mehr finden, die man ausschlichten könnte, das Spiel lässt sich also nicht ewig weiterspielen. Dieser Rückgriff auf große Ideen und dann der Hinweis, dass man ein Beispiel für das theoretische Konzept gefunden hat, worüber man nachdenken

kann (was dann aber meist gar nicht erfolgt), das wäre – böse formuliert – wie eine Besprechung in der Schule. Aber die Frage lautet: Wie kommen wir zu fundierter, wohl durchdachter und adäquat formulierter Theoriebildung unseres Zeitalters?

Darauf ließe sich antworten, dass es eben nicht mehr geht, was aber nicht schlimm ist, denn alles ändert sich. Es gibt solche Zeitalter der Theorie, sie gehen wieder, kommen wieder und so weiter. Einige Kolleg_innen malten mir schon ein Bild einer geisteswissenschaftlichen Welt ganz ohne Theorien vor. Sie fragten mich ganz pragmatisch: Wozu noch die „Grußformeln“, mit welchen (noch jede) Abschlussarbeit wie Dissertation beginnen muss (unter Bezugnahme auf Konzept XY von Bourdieu, Habermas, Foucault werde ich im Folgenden...)? Kann man das nicht gleich weglassen? Ja, das erscheint einleuchtend. Immer weiter entfernen wir uns von diesen Denkern, glorifizierend werden die legendären Vorlesungen beschrieben, doch damit gleichzeitig auch zu Grabe getragen. Es folgen lediglich leere Bezugnahmen, die nicht aus tieferer Überzeugung vorgenommen werden, sondern sich als ein erlernter, aufoktrozierter Modus Operandi vollziehen. Würde das Zitat ohne Pflichtbewusstsein (Wem gegenüber? Den Professor_innen? Den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens?) noch von Studierenden verwendet werden? Die Zweifel wachsen.

Und es erscheint vielmehr so, dass meine und die derzeitige Studierendengeneration noch so pflichtschuldig ist angesichts mangelnder Alternativen und noch existenter Ansprüche. Eine bereinigte Wissenschaftswelt der Fallstudien und Methodiken wäre in Zukunft durchaus denkbar. Die Studierenden sollen heute forschend lernen, so lautet einhellig das große Credo, sie sollen nah dran sein am Forschungsprozess und in „Labs“ arbeiten. Seltsamerweise kommen da nie Assoziationen mit Theorien auf, obwohl doch neue Theorien durchaus gesponnen werden. Dieser neue Duktus erinnert ein weiteres Mal an die naturwissenschaftliche und technokratische Praxis, wo doch die MINT-Fächer und so genannte Kompetenzvermittlung ohnehin an Schulen wie Hochschulen massiv gestärkt werden. Kompetenzen sind aber interessanterweise immer Methodenkompetenzen oder Sprachkompetenzen – niemals Theoriekompetenzen. Macht aber nichts, wir können in der Systemlogik vielleicht in Zukunft auch ein Theorien-Lab bilden, da werden dann Theorien seziert und klassifiziert.

Eine andere Antwort kann dagegen lauten, dass gerade ein großer Umbruch (noch im Verborgenen) stattfindet, dass die Theorien zurückkehren, sich vielleicht gerade eine neue Generation junger Theoretiker_innen ausbildet. Man könnte dem entgegen halten, dass es dafür aber schon eines Nährbodens bedarf, der jenseits der Kompetenzbildungen

der PISA-Schulen liegt. Doch es könnte auch die Chance bestehen, endlich aus dem Schatten der großen Theoretiker_innen hervorzutreten und sich ohne Ballast den vielen Fragen und Herausforderungen der Gesellschaften (wieder) theoretisch zu stellen. Mut gehört sicherlich dazu, es einfach zu wagen und sich nicht in den unangreifbaren Bastionen der Empirie zu verstecken. Und die Hochschulen müssten einen Rahmen schaffen, in dem dafür genügend Zeit, angemessener Raum und Begleitung existieren. Es sieht freilich nicht gerade danach aus, doch Theorien haben schon oft auf steinigem Untergrund gewurzelt.

Ein Theoretical Turn in Sicht?

Theorien passen also – so die Überlegung – nicht so recht in Arbeits- und Denkweisen, die von kurzen Taktungen bei der Arbeit am Laptop, an der Uni von Kurs zu Kurs und im vielfältigen Lebensprogramm (Freunde in Deutschland verteilt, Wochenenden und Kurzurlaube im europäischen Ausland, mobiles Nomadentum) geprägt sind, das Leben somit beschleunigt ist, wie es Hartmut Rosa in seiner Beschleunigungsthese ausführt (vgl. Rosa 2013). Langwieriges Theoretisieren – das Kennenlernen, Diskutieren, Weiterdenken und Verwerfen von Ideen, Rede und Gegenrede, Neuansetzen der Denkbewegung – braucht bestimmte Lebensbedingungen, wie Zeit, Umfeld und Muße. Das soll aber nicht heißen, dass es keine Theoretisierung mehr geben kann,

„Alte Denker_innen sollen keinesfalls vergessen werden, aber ein krampfhaftes Festhalten scheint verfehlt.“

sie wäre aber vermutlich an die Verhältnisse angepasst: weniger universal, mehr flexibel gedacht, eher partiell, mit nur vorübergehender Gültigkeit, begrenztem Anwendungsbereich – also eine vorsichtige Variante, die dem momentanen Lebensmodus und Zeitgeist entspricht. Die Degrowth-Konferenz im letzten Herbst mit 3.000 Teilnehmern in Leipzig macht es vor. Hier könnte sich ein neuer Geist formieren, sofern es nicht auf ein aktionistisches Produzieren hinausläuft, was sich an Merkmalen wie professionell erscheinendem Englisch, hippen Präsentationen, netten Häppchen und dem Ausschanken von regional angebautem Bio-Wein sowie allgemein heiterer Jahrmarkt-Begeisterung bemerkbar macht, also einer reinen Eventhaftigkeit, von der nichts bleibt außer Schall und Rauch. Indem heute aber ernsthafte Theoriearbeit geleistet wird, können mit einem Schritt zu einem neuen Denken befreit vom alten erratischen Sprech der Theoretiker_innen der Nachkriegszeit neue Theorien entstehen, die zwar vermutlich sehr viel sachlicher, auch weniger normativ sein dürften, dennoch pionierhaft neue Themenfelder abstecken. Wäre das dann aber noch Theorie im bekann-

ten Sinne? Vielleicht nicht, vielleicht ist eine Transformation aber auch einfach erforderlich. Denn die momentan weit verbreitete Praxis des Anknüpfens, der Rückbezüge und des Heraufbeschwörens alter Geister, welche wie ideelle Standarten emporgehoben werden und als Symbole der Theorie Schutz vor attackierender Kritik versprechen, ist zwar besinnlich und für kurze Zeit auch fesch, kann aber für die Zukunft nicht dauerhaft der richtige Weg sein. Alte Denker_innen sollen keinesfalls vergessen werden, aber ein krampfhaftes Festhalten scheint verfehlt. Die Alternativen wären: das Aussterben der Theoretisierung oder eben das Weiterverfolgen alter Stränge – beides erscheint weder sinnvoll noch realistisch. Daher könnte einem aufziehenden Theoretical Turn tatsächlich das Wort geredet werden.

Theorien der Eliten oder ein privilegierter Neuanfang?

Vielleicht ist es aber auch so, dass die Theoriebildung in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen steht, Felsch und Raulff beschreiben einen Hunger nach Theorien in der Zeit der jungen Bundesrepublik, die ihrem sinn-

versessenen Nachwuchs nach einer sinnentleerten Ära auch die Ressourcen dazu bieten konnte (Raulff 2014: 23; Felsch 2015: 12f.); und frisches Futter fand sich ausreichend in den Regalen der Bibliotheken. Natürlich – so mag man hier von Anfang an einwenden – waren es damals bloß Theorie-Eliten, und sind es auch heute Eliten, die an Universitäten theoretisieren und sich mehr und mehr völlig abschotten, wie es im U15-Club der „forschungsstarken Universitäten“, in Exzellenz-Clustern und exklusiven, internationalisierten Forschungs- und Graduierten-Kollegs geschieht (vgl. zur Kritik Radtke 2013). Angesichts der massiven Abgrenzung, welche von diesen Gruppen betrieben wird, um sich mit ihren Sprachcodes und Hochglanz-Praktiken von Top-Redner_innen der Exzellenz direkt über den Rest der gewöhnlich artikulierenden und agierenden Fächer zu stellen, welche zügig das Gros der Studierenden abhandeln müssen, erscheint der Untergang der alten Theorie-Kultur als gar kein großer Verlust. Eine solche Rolle der Abgehobenen erscheint mir fremd und ungemütlich, da stehen mir deutlich die Vorteile der nüchternen Zeiten vor Augen. Die heutige Begünstigung der jungen Studierenden durch Verfügbarkeit von Wissen und Breitenbildung könnte also eine sehr viel angenehmere, aufgeschlossene und vorurteilsfreie Basis für neue Theorie-Zeiten bilden. Andererseits scheinen die exkludierenden, elitären Auswüchse um sich zu greifen:

Nicht ausreichende Master-Plätze und Graduiertenkollegs mit wenigen Plätzen für Doktorand_innen führen zur harten Selektion und machen theorieintensiven Studien, die zu ein paar Semestern mehr führen, oder auch längeren Promotionszeiten den Gar aus.

Werden nun also nach dem Abdanken der alten Theorie-Kähne neue inspirierte Segler_innen in den nächsten Jahren in See stechen? Dagegen spricht, dass man es sich im Heimathafen bequem einrichten kann, das scheint mir der derzeitige Common Sense zu sein. Das Jet-Set-Leben der Fernbeziehungen, Konferenzen in Übersee und Auslandsaufenthalte schreit ja förmlich nach diesem sicheren Ankerpunkt. Andererseits: Wer nicht wagt, der nicht gewinnt. Auf Dauer wird jedes noch so schöne und gemütliche (gedankliche) Hausboot langweilig. Das Unbehagen an der derzeitigen studentischen und wissenschaftlichen Praxis scheint zu wachsen, Desinteresse an dem, was Wissenschaft ausmacht, also Austausch, Wissensdrang und Neugier, könnte die logische (und traurige) Konsequenz sein. Also: Das Rüstzeug für eine neue Ära der Theorien steht bereit, ein Ozean voller Themen wartet auf Entdeckung und spannende Expeditionen; worauf warten wir noch?

ZUM AUTOR

Jörg Radtke, 32, studierte Sozial- und Rechtswissenschaften, Germanistik, Geographie und Pädagogik an den Universitäten Köln, Siegen und Trier. Promotion im Fach Politikwissenschaft an der Universität Siegen. Seit 2012 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen tätig und forscht und lehrt zu den Themen Partizipation und Energiewende, Energie-, Umwelt- und Nachhaltigkeitspolitik sowie Techniksoziologie und -philosophie sowie neuere Theorien und Ideengeschichte der Geisteswissenschaften. Daneben engagiert er sich im Forschungsnetzwerk Energiegenossenschaften, in dem sich Wissenschaftler verschiedener Fachgruppen vernetzen und zusammenarbeiten.

LITERATUR

Coole, Diana H./Frost, Samantha (Hrsg.) (2010): *New materialisms: ontology, agency, and politics*. Durham, NC: Duke Univ. Press.

Felsch, Philipp (2015): *Der lange Sommer der Theorie: Geschichte einer Revolte 1960–1990*. München: Beck.

Ferraris, Maurizio (2014): *Manifest des neuen Realismus*. Frankfurt am Main: Klostermann.

Gabriel, Markus (Hrsg.) (2014): *Der neue Realismus*. Berlin: Suhrkamp.

Nida-Rümelin, Julian (2015): Die Verschulung des Geistes. In: *Die ZEIT*, Nr. 16 v. 1.5.2015. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2015/16/geisteswissenschaften-universitaeten-bologna>

Pörksen, Bernhard (2015): Wo seid ihr, Professoren? In: *Die ZEIT*, Nr. 31 v. 30.07.2015. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2015/31/wissenschaft-professoren-engagement-oekonomie>

Radtke, Ulrich (2013): Offener Brief: Wie Clubs und Kartelle der Hochschullandschaft schaden. In: *Spiegel Online* v. 10.05.2013. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/brief-an-hrkektor-der-uni-duisburg-essen-zur-hochschulfinanzierung-a-899078.html>.

Raulff, Ulrich (2014): *Wiedersehen mit den Siebzigern: die wilden Jahre des Lesens*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rosa, Hartmut (2013): *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.

Siehe auch:

Interview mit Philipp Felsch im Deutschlandfunk („Der Merve-Verlag war stilbildend“) vom 7.6.2015. Online verfügbar unter: http://www.deutschlandfunk.de/theorie-geschichte-der-merve-verlag-war-stilbildend.1184.de.html?dram:article_id=321935.

Interview mit Ulrich Raulff in der Frankfurter Rundschau („Bücher lesen, wie man Pilze liest“) vom 26.9.2014. Online verfügbar unter: http://www.deutschlandfunk.de/theorie-geschichte-der-merve-verlag-war-stilbildend.1184.de.html?dram:article_id=321935

Meyer-Guckel, Volker (2015): Verschulung? Ja bitte! In: *Die ZEIT*, Nr. 15 v. 25.4.2015. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2015/15/universitaet-struktur-schule-verschulung>

Siebenteilige Reihe der ZEIT zum Neuen Realismus:

Teil 1: <http://www.zeit.de/2014/15/neuer-realismus>

Teil 2: <http://www.zeit.de/2014/17/architektur-der-stad-ullrich-schwarz>

Teil 3: <http://www.zeit.de/2014/18/neuer-realismus-3>

Teil 4: <http://www.zeit.de/2014/21/neuer-realismus-dogmatismus>

Teil 5: <http://www.zeit.de/2014/24/neuer-realismus-5-genforschung-neurowissenschaft>

Teil 6: <http://www.zeit.de/2014/26/neuer-realismus-literatur>

Teil 7: <http://www.zeit.de/2014/28/neuer-realismus-ausblick/seite-2>

Read and Feed

Füttere Buddie mit Deiner Buchbesprechung!



Buddie – der Bücherwurm
von budrich academic

- **Buch bestellen**
- **Rezension verfassen und veröffentlichen**
- **Buch kostenlos behalten**

Buddies Lieblingsessen sind Rezensionen. Unterstütze uns beim Füttern und verfasse eine Buchbesprechung. Zum Dank darfst Du das **Buch kostenlos** behalten.

Alle Infos hier:



budrich academic

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
buddie@budrich.de

www.buddie.budrich-academic.de



Aus der Redaktion

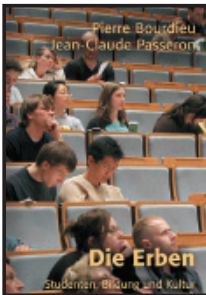
Bildung, Wissen und Eliten – Wissen als Kapital und Ressource?

Fachliteratur zum Thema

Buchempfehlungen der Redaktion

von Nadja Boufeljah

94



Die Erben: Studenten, Bildung und Kultur

von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron | UVK 2007

ISBN 978-3-896-69687-8

22,99 €

Die von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron durchgeführte Studie zur sozialen Ungleichheit im Hochschulsystem Frankreichs liefert Ergebnisse zu den Mechanismen der ungleichen Verteilung von Bildungschancen und deckt auf, wie unter dem Deckmantel der Chancengleichheit soziale Mobilität von Faktoren wie der sozialen Herkunft beeinflusst wird. Die in den 1960er Jahren durchgeführte Studie ist aktueller denn je – wie gegenwärtige Debatten zur Chancengleichheit im Bildungssystem Deutschlands aufzeigen.



Schülerhabitus:

Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung

von Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hrsg.) | Springer VS 2014

978-3-658-00495-8

49,99 €

Das Buch beinhaltet Beiträge zur Handhabung der Theorie des Habitus im Kontext der Schule. Der Schwerpunkt liegt auf dem Verhältnis zwischen primär erworbenem Habitus und sekundär gefordertem Schülerhabitus. Dabei wird deutlich, wie dieses Verhältnis, welches auch als kulturelle Passung bezeichnet wird, die Herstellung sozialer Ungleichheiten im Schulsystem begünstigen könnte.



Bildungssoziologie: Theorien – Institutionen – Debatten

von Antonia Kupfer | Springer VS 2011

ISBN 978-3-531-93263-7

14,99 €

Antonia Kupfer liefert mit diesem Werk eine Einführung in die Bildungssoziologie und ermöglicht Einblicke in Theorien und aktuelle Debatten. Sie vermittelt Grundlagenwissen durch Darlegung klassischer Theorien – von Emile Durkheim bis Niklas Luhmann – sowie durch die Betrachtung von Institutionen des Bildungssystems. Außerdem greift sie aktuelle Debatten zu Bildung und sozialer Ungleichheit auf.



Alltagswelt Schule:

Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten

von Anna Brake und Helmut Bremer (Hrsg.) | Juventa 2009

ISBN 978-3-7799-1586-7

24,95 €

Im Sammelband Anna Brakes und Helmut Bremers wird die Schule als Alltagswelt betrachtet. Dabei sollen Kindheits-, Jugend- sowie Schulforschung verknüpft werden, um das Verhältnis zwischen außerschulischer Alltags- und institutioneller Kultur zu erfassen. Die Beiträge fokussieren sich beispielsweise auf die Sicht der Schüler_innen auf ihre Schulen oder die Rolle der Peerbeziehungen bei Übergängen.



Elitesoziologie

Eine Einführung

von Michael Hartmann | Campus studium 2004

ISBN 978-3-593-37439-0

14,90 €

Was sind Eliten? Wie entstehen sie und wie beeinflussen sie das Bildungssystem? Michael Hartmann liefert mit diesem Werk Erklärungsansätze zur Entstehung und Struktur von Eliten. Neben der Darstellung und Kommentierung von Theorien zeigt er, wie in Industrieländern Eliten funktionieren, Elitenrekrutierung vollzogen wird und welche Bedeutung diese in Teilsystemen wie der Wissenschaft haben.



Empirisch arbeiten mit Bourdieu

von Anna Brake, Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hrsg.) | Juventa 2013

ISBN 978-3-779-91587-4

29,95 €

Dieses Werk bietet einen Einblick in die Theorien Pierre Bourdieus und die Möglichkeiten, unterschiedliche Denkfiguren (z.B. des Habitus oder des sozialen Raumes) anzuwenden, wenn empirisch gearbeitet wird. Der Sammelband bettet diese Zugänge in Forschungsvorhaben ein und zeigt auf, wie mit diesen gearbeitet werden kann. Zwei der interessanten Ansätze umfassen die historische Familienforschung oder die Fotografie als Erhebungsmethode.



Pisa 2012

Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland

von Manfred Prenzel, Christine Sälzer, Eckhard Klieme und Olaf Köller | Waxmann Verlag 2013

ISBN 978-3830930013 4

24,90 €

In diesem Buch werden die Ergebnisse der Studie „Pisa 2012“ für Deutschland thematisiert und kritisch reflektiert. Neben der Diskussion der Testergebnisse, werden unter anderem die Erkenntnisse über Merkmale der Elternhäuser, Unterricht und Schulen analysiert. Auch werden die Ergebnisse der vorherigen Erhebungsrounden der Studie mit den aktuellen Ergebnissen verglichen und Unterschiede herausgearbeitet.

FACHTAGUNGEN UND TERMINE

5. BIS 6. NOVEMBER 2015

1 „Konstruktion des Wertvollen. Theoretische und empirische Analysen von Praktiken des Wertens und Bewertens“

Herbsttagung der DGS-Sektion Politische Soziologie an der Universität Trier:

<http://bit.do/Konstruktion>

5. BIS 7. NOVEMBER 2015

2 „Kultur. Macht. Bildung.“

6. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Leuphana Universität Lüneburg:

<http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/tagungen/68-6-netzwerktagung-2015>

13. BIS 14. NOVEMBER 2015

3 „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerecht(er)?“

Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) im Jugendkulturzentrum PUMPE in Berlin:

<http://www.bkj.de/tag/artikel/id/7841.html>

18. BIS 20. NOVEMBER 2015

4 „Governance, Profession & Arbeit in Bildung, Pflege und Kreativwirtschaft“

Tagung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) an der Johannes Kepler Universität Linz:

<http://www.jku.at/legitimeleistungspolitiken/content/e261882>

4. BIS 5. DEZEMBER 2015

5 „Standards soziologischer Theorie oder Vielfalt theoretischer Standards?“

Herbsttagung der DGS-Sektion Soziologische Theorie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg:

<http://bit.do/Standards>

OKTOBER	NOVEMBER	DEZEMBER	JANUAR	FEBRUAR	MÄRZ	APRIL
	1	5		7	8	
	2	6			9	
	3				10	
	4					

2015/2016

10. BIS 11. DEZEMBER 2015

6 „Soziologie der Bewertung“

Workshop des Instituts für empirische und angewandte Soziologie (EMPAS) an der Universität Bremen:

<http://bit.do/Bewertung>

25. BIS 26. FEBRUAR 2016

7 „Sozialstruktur und Kultur“

Frühjahrstagung der DGS-Sektion Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz:

<http://bit.do/Kultur>

7. BIS 11. MÄRZ 2016

8 4. Jahrestagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)

an der Freien Universität Berlin:

<http://www.gebf-ev.de/tagungen/2016-4-tagung/>

13. BIS 16. MÄRZ 2016

9 „„Räume für Bildung. Räume der Bildung““

25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Universität Kassel:

<http://dgfe2016.de/>

17. BIS 18. MÄRZ 2016

10 „Bildung im Lebensverlauf“

20. Jahrestagung des Bildungsökonomischen Ausschusses des Vereins für Socialpolitik am Leibniz Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) in Bamberg:

<http://bit.do/Lebensverlauf>

Das Redaktionsteam

Anja Liebig, B.A., studierte Erziehungswissenschaften und Soziologie an der Universität Potsdam

Beatrice Grossmann, B.A., studiert Anglistik (M.A.) an der Universität Leipzig.

Benjamin Köhler, M.A., promoviert an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät im Bereich Vergleichende Kultursoziologie an der Universität in Frankfurt an der Oder.

Claas Pollmanns, M.A., studierte Soziologie an den Universitäten Kiel, Chemnitz und Leipzig.

98 **Eva-Maria Bub, M.A.**, promoviert am Institut für Soziologie an der Universität Frankfurt am Main.

Frederic Gerdon, studiert Soziologie und Politikwissenschaft (B.A.) an der Universität Mainz.

Lydia Jäger, studiert Integrative Sozialwissenschaft (B.A.) an der Technischen Universität Kaiserslautern.

Maik Krüger, M.A., studierte Soziologie, Politikwissenschaften und Psychologie an den Universitäten Rostock, Linz und Tübingen.

Markus Rudolfi B.A., studiert Soziologie (M.A.) an der Universität Frankfurt am Main.

Martin Görgens, studiert Staatswissenschaften (B.A.) an der Universität Passau.

Nadine Jenke, M.A., studierte Soziologie und (Zeit-)Geschichte an der Universität Potsdam.

Nadja Boufeljah, B.A., studiert Erziehungswissenschaften (M.A.) an der Universität Frankfurt am Main.

Olga Grünwald, B.A., studiert Soziologie und empirische Sozialforschung (M.Sc.) an der Universität Köln.

Pia König, B.A., studiert Soziologie (M.A.) an der Universität Bamberg.

Saskia Reise, studiert Angewandte Medienwissenschaft und Medienwirtschaft an der Technischen Universität Ilmenau.

Sarah Kaschuba, B.A., studiert Militärgeschichte und Militärsoziologie (M.A.) an der Universität Potsdam und der University of Mississippi.

Simon Bauer, B.A., studiert Sozialwissenschaften (M.A.) an der HU Berlin.

Stella Berglund, M.A., studierte Geschichte und Soziologie an der HU Berlin.

Tatiana Huppertz, M.A., studierte Soziologie und English Studies an der RWTH Aachen.

Yvonne Lang, B.A., studiert Journalismus an der FJS Berlin.

Wibke Henriette Liebhart, B.A., studiert Soziologie (M.A.) an der Universität Freiburg.

DANKSAGUNG

Unser Dank geht dieses Mal besonders an all die Soziolog_innen und Sozialwissenschaftler_innen, die sich an dieser Ausgabe beteiligt haben. Dem Wissenschaftlichen Beirat danken wir für seine bedeutende Unterstützung beim Review unserer Einsendungen für diese Ausgabe und die kritischen Anmerkungen und Anregungen!

Zudem geht unser Dank an das Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie an Birger Hoyer, Mandy Hyna, Karsten Becker und Andreas Bschaden für ihren Support.

Zu guter Letzt bedanken wir uns bei allen Leser_innen und Followern unseres Magazins, ohne die diese Arbeit nicht möglich wäre und die uns immer wieder motivieren, das Soziologiemagazin noch viele weitere Jahre bestehen zu lassen!

Notizen

Impressum

HERAUSGEBER:

Soziologiemagazin e.V., Institut für Soziologie,
Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg,
06099 Halle (Saale)

GERICHTSSTAND: Halle (Saale)

VEREINSVORSTAND (VISDPR):

Benjamin Köhler (Vorsitzender)
Anja Liebig (stellvertretende Vorsitzende),
Nadine Jenke (außerordentliche Stellvertreterin)
vorstand@soziologiemagazin.de

REDAKTION:

Anja Liebig, Beatrice Grossmann, Claas
Pollmanns, Eva-Maria Bub, Frederic Ger-
don, Lydia Jäger, Markus Rudolphi, Nadine
Jenke, Nadja Boufeljah, Saskia Reise, Sa-
rah Kaschuba, Simon Bauer, Yvonne Lang,
Wibke Henriette Liebhart, Maik Krüger,
Benjamin Köhler, Martin Görgens, Stella
Berglund, Olga Grünwald, Pia König, Tati-
ana Huppertz, Birger Hoyer, Kartsten Becker

FRAGEN BITTE AN:

redaktion@soziologiemagazin.de

LAYOUT, SATZ UND BILDREDAKTION

Saskia Reise

layout@soziologiemagazin.de

ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN:

Jährlich zwei Hefte. Open Access

PREIS: Einzelheft Print EUR 7,90 (inkl. MwSt.,
zzgl. Versandkosten); E-JOURNAL: kostenlos

Das digitale Angebot finden Sie auf:

www.budrich-journals.de und auf
www.soziologiemagazin.de

ANZEIGEN:

Ansprechpartnerin: Nadja Boufeljah
anzeigen@soziologiemagazin.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste vom 01.05.2015

BESTELLUNGEN PRINT:

bitte an den Buchhandel oder den Verlag
Barbara Budrich
Stauffenbergstr. 7

D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: +49 (0)2171.344.594

Fax: +49 (0)2171.344.693

info@budrich.de

www.budrich-journals.de

www.budrich-verlag.de

www.budrich-academic.de

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT:

Prof. Dr. Brigitte Aulenbacher, Prof. Dr. Birgit
Blättel-Mink, Prof. Dr. Ulrich Bröckling, Prof.
Dr. Aldo Haesler, Prof. Dr. Ernst von Kardorff,
Prof. Dr. Hubert Knoblauch, Prof. Dr. em. Rein-
hard Kreckel, Dr. Diana Lindner, Prof. Dr. Kurt
Mühler, Dr. Yvonne Niekrenz, Dipl. Sozialwirt
Harald Ritzau, Dr. Cornelia Schadler, Dr. Imke
Schmincke, Dr. Jasmin Siri, Dr. Irene Somm,
Prof. Dr. Manfred Stock, Dr. Sylvia Terpe, Prof.
Dr. Paula-Irene Villa, Prof. Dr. Georg Vobruba,
Dr. des. Greta Wagner, Dr. Jochen Wittenberg

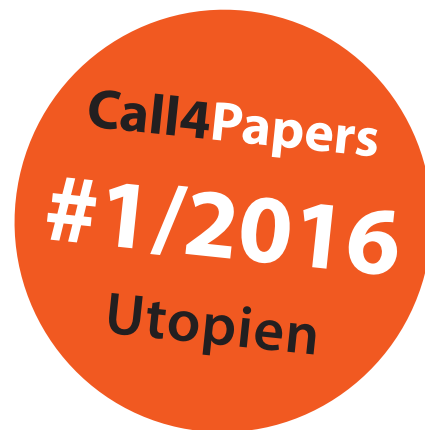
Heft 12, Jg. 8, 2015

© 2015 Verlag Barbara Budrich:

Opladen | Berlin | Toronto

ISSN 2198-980X

ISBN 978-3-8474-0500-9



Die Gesellschaft von morgen: Utopien und Realitäten

“In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“

Diese Frage stellte der Journalist Armin Pongs bedeutenden Vertretern gegenwärtiger soziologischer Gesellschaftstheorien, wie Ulrich Beck und Anthony Giddens. Am Ende seines Buchprojektes *Gesellschaft X* zeichnet sich ein Bild von teils gegensätzlichen Zeitdiagnosen ab, die weiterhin die Frage offen lassen, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben und vor allem in welcher Gesellschaft wir leben können und wollen. Können aus Illusionen und Visionen neue Gesellschaftskonzepte entstehen? Sind Utopien unabdingbar für gesellschaftliche Entwicklungen oder kann nur eine an der Realität orientierte Wissenschaft auch Einfluss auf reale Geschehnisse nehmen? Schließen sich Utopie und Realität in den soziologischen Theorien generell aus oder ermöglicht ihre Vereinigung, wie im Falle von *konkreten Utopien*, die Herausarbeitung neuer Denkansätze, die schließlich eine Gesellschaft von morgen möglich oder unmöglich macht? Was bedeutet Utopie für die Soziologie? Suggestieren ihre unterschiedlichen Bedeutungen von “Wunschtraum” und “Nicht-Welt” bereits ein Scheitern von Ideen? Welche genuin andere Qualität hat der Utopie-Begriff in Abgrenzung zum Ideologie-Begriff?

Thomas Morus beschrieb im 16. Jahrhundert in seinen Roman *Utopia* eine ideale Gesellschaft, die die damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse in Frage stellte und kritisierte. Bedarf es für neue Gesellschaftskonzepte stets einer vorangehenden

(Gesellschafts-)Kritik? Können wir durch sie neue Formen des Zusammenlebens einfordern und umsetzen?

Wo verlaufen Konfliktlinien für die Gestaltung der gesellschaftlichen Zukunft? Akteure aus Wirtschaft und Politik suggerieren oft ein besseres Leben in einer globalisierten Welt, in der Wachstum eine Schlüsselrolle einnimmt. Dahinter steht letztlich die Frage: Wie wollen wir leben? Existiert ein gemeinsames Ideal an einem gesellschaftlichen Miteinander oder ist der Wunsch nach dem guten Leben eine individuelle Angelegenheit? Wird der gegenwärtige Transhumanismus zur neuen Technikreligion?

WIR WOLLEN WISSEN: WAS IST MÖGLICH? Welche Formen von Gesellschaft sind möglich? Wo fängt die Entwicklung neuer Gesellschaftskonzepte an und durch was wird sie beeinflusst? Habt ihr euch bereits mit solchen oder ähnlichen Fragen in einer Seminararbeit, einem Vortrag, einem Forschungsprojekt oder einer Abschlussarbeit auseinandergesetzt? Möchtet ihr eure Ergebnisse in Form eines wissenschaftlichen Artikels einer breiteren soziologischen Öffentlichkeit vorstellen? Dann schickt uns eure Texte bis zum **01.12.2015** an einsendungen@soziologiemagazin.de.

Und zu guter Letzt sind wir auch immer – themenunabhängig – an Rezensionen, Interviews oder Tagungsberichten interessiert! Hilfestellungen für eure Artikel bekommt ihr auf unserer Website unter „Hinweise für Autor_innen“.

