

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 40

HERBST 2009

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

BUDRICH UNI PRESS

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 40

HERBST 2009

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
Beträgt im Inland für zwei Ausgaben 18,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • Fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5      **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Helmut Heid*  
Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole
- 25      **ESSAY**  
*Andreas Gruschka*  
Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten
- 44      **REFORMEN**  
*Stephan Münte-Goussar*  
Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst
- 68      **WÖRTERBUCH**  
*Sieglinde Jornitz*  
Evidenzbasierte Bildungsforschung
- 76      **ERZIEHUNG NEU**  
*Elisabeth Flitner*  
Lehrerbewertungen im Internet. Berufskulturelle Unterschiede zwischen deutschen und französischen Lehrern im Umgang mit einer Provokation
- 98      **AUS DEN MEDIEN**  
*Bernd Hackl*  
Space oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation
- 116      **VERMISCHTES**  
*Michael Tischer*  
Ich meinte nicht „Adoro“



*Helmut Heid*

## Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole

### I

Seit Januar 2008 propagiert die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland unter der Überschrift „Aufstieg durch Bildung“ ihre bildungspolitische „Qualifizierungsinitiative“ (BMBF 2008).<sup>1</sup> Der Managerkreis der Friedrich-Ebert-Stiftung setzt noch eins drauf: „Bildung macht reich“ lautet allen Ernstes das Thema einer Veranstaltung, das die Stiftung am 17. Juni 2009 im dbb-forum-berlin durchgeführt hat.<sup>2</sup>

Programme, die den Aufstieg durch Bildung postulieren, sind nicht neu.<sup>3</sup> So klar, eindeutig und viel versprechend sie auch klingen mögen, sie lassen einige Fragen offen. Ich nenne Beispiele: Was sind die Gründe für das Erfordernis, Aufstieg als Belohnung für Bildung in Aussicht zu stellen? Wer ist (primärer) Adressat dieses Versprechens,<sup>4</sup> und wer ist überhaupt in der Lage, dieses Versprechen einzulösen? Wer sind die Akteure bei der Umsetzung dieser Parole? Sind es – um nur zwei an der Umsetzung beteiligte Gruppen zu nennen – die Bildungssubjekte oder sind es diejenigen, von deren Entscheidung abhängt, welche Bildung zu welchem Aufstieg berechtigt – und wie wirken beide zusammen? Was sind die Bedingungen der Realisierung dieser Initiative? Ist die Initiative mit anderen gesellschafts- und bildungspolitischen Normen und Maßgaben (der gleichen Autoren) vereinbar? Es ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, auf diese und weitere Fragen einzugehen, die man angesichts dieses „Versprechens“ erörtern könnte und müsste. Ich wähle aus und beschränke mich im Wesentlichen auf nur zwei Aspekte der Thematik; außerdem verfolge ich ein Prinzip.

- 
- 1 Mir ist bekannt, dass die Qualifizierungsinitiative aus einer Vielzahl sehr bemerkenswerter Einzelmaßnahmen besteht (u.a. dargestellt im Berufsbildungsbericht 2009, S.6f.), zu denen ich im Folgenden nicht Stellung nehme. Ich konzentriere mich auf die allen Einzelmaßnahmen übergeordnete Zielsetzung, „für alle Menschen einen [...] Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen“ (ebd. S. 7; vgl. auch die aufschlussreichen Stellungnahmen der „Sozialpartner“ ab S. 53).
  - 2 Der Untertitel „Mehr Praxisorientierung in Bildung und Weiterbildung“ erweckt nicht den Eindruck, dass mit dieser Formel anderes als der ökonomische Reichtum gemeint ist oder suggeriert werden soll.
  - 3 Vgl. Tenorth 2009 und zuvor Petersen 1916; Kerschensteiner 1917; Spranger 1918; aber auch schon L. v. Stein 1868.
  - 4 Bereits die „Frühförderung“ wird mit der Aussicht auf sozialen Aufstieg in Zusammenhang gebracht (siehe F. Pfeiffer und K. Reuß 2008 sowie Berufsbildungsbericht 2009).

Zunächst reizt mich die Voraussetzungsfrage, ob das Aufstiegs-Versprechen mit dem vereinbar ist, was Autoren und Befürworter, aber auch die für die Organisation der Bildung primär zuständigen Adressaten dieses Programms (im Übrigen) unter „Bildung“ verstehen. Ins Zentrum meiner Überlegungen stelle ich sodann die im bildungstheoretischen Diskurs eher vernachlässigte Frage nach der Möglichkeit, diese Forderung unter gegebenen (wenn auch beeinflussbaren) sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnissen zu realisieren (dazu bereits Spranger 1918, S. 206ff.). Sehr viel verworrener als man zunächst erwarten würde, ist darüber hinaus die allem Anschein entgegen gerichtete Frage, ob der postulierte Aufstieg durch Bildung jenseits (interessen- und entscheidungsabhängiger) volks- und betriebswirtschaftlicher Funktionserfordernisse gesellschaftspolitisch überhaupt erwünscht ist.<sup>5</sup> Damit ist auch schon das Prinzip angesprochen, dem ich bei der Erörterung der beiden genannten Aspekte folge: Ich werde dasjenige akzentuieren, was bei der Behandlung der Ausgangsfrage häufig vernachlässigt oder ganz ausgeblendet wird.

## II

Wer mit gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Aufstieg für Bildung wirbt, wird darauf rechnen, dass die Adressaten dieser Formel zumindest den Aufstieg für so wichtig und realistisch halten, dass sie die dafür bestimmte Voraussetzung akzeptieren und diesen Preis bereitwillig zahlen (im direkten und im übertragenen Sinn der Verwendung dieses Wortes). Kurz und zugespitzt: Sie müssen darauf rechnen, dass die Adressaten ihrer Parole in Kauf nehmen, sich bilden zu müssen, um aufsteigen zu können. Vielleicht spekulieren die Autoren der Formel aber auch darauf, dass ihre Adressaten beides für wichtig und attraktiv halten: den Aufstieg und die Bildung. Die Autoren der bildungspolitischen Initiative wären Utopisten, wenn sie nicht mit dem bezweckten Erfolg ihrer Initiative rechnen würden. Aber zum einen ist die tatsächliche Zweckbestimmung der Initiative keineswegs so klar und eindeutig, wie ihre Autoren das mit dem Aufstiegsversprechen suggerieren. Zum anderen und gravierender ist zu fragen, wie sich unter gegebenen gesellschaftspolitischen und kulturellen Bedingungen eine solche Initiative ganz konkret umsetzen lässt. Diese für die Beurteilung und Realisierung der Initiative zentrale Frage lassen die Autoren und Befürworter des Satzes „Aufstieg durch Bildung“ offen. Und sie lassen noch etwas offen, nämlich was sie selbst unter der postulierten Bildung<sup>6</sup> und unter dem versprochenen Aufstieg sowie unter

- 
- 5 Vgl. dazu bereits Schleiermacher 1826/1957, S. 39: „Es ist nicht zu leugnen, dass in sehr vielen Staaten [...] eine große Neigung ist, nicht nur diese Ungleichheit als angestammt anzusehen, sondern auch darauf zu achten, daß die einmal gesteckten Grenzen nicht überschritten werden. Es ist dies in vielen einzelnen Fällen schon so weit gegangen, daß man bestimmt verboten hat, der Jugend, die zu einer anderen Klasse gehört, gewisse Kenntnisse mitzuteilen, weil sie doch davon keinen Gebrauch machen könnte.“
- 6 Das Wort „Bildung“ wird in den meisten Bezugstexten alltagssprachlich verwendet, also unscharf, vieldeutig und interpretationsbedürftig. Genau dieser Sachverhalt rechtfertigt meine kritischen Nachfragen.

der scheinbar kausalen Verknüpfung von Bildung und Aufstieg verstehen und welche (strategische) Funktion diese Begriffe bei der Steuerung und – das scheint mir das Wichtigere: – bei der Rechtfertigung von Aktivitäten haben, in denen es um die praktische, und das heißt faktisch eben auch: um die sozial selektive Realisierung dieser Parole geht.

Die (scheinbare) Fraglosigkeit des postulierten Zusammenhangs zwischen Aufstieg und Bildung stützt sich möglicherweise auf die viel zitierte Feststellung Schelskys, dass Bildung „zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für [...] den künftigen sozialen Rang“ geworden sei und also geeignet erscheine, den postulierten Aufstieg zu bewirken (Schelsky 1959, S. 17; vgl. Müller/Mayer 1976). Aber bei Schelsky und den vielen anderen, die der Bildung diese Leistung zutrauen, ist nicht nur von Aufstieg, sondern auch von „Dirigieren“ im Sinn von Sortieren und Steuern und sogar ausdrücklich davon die Rede, dass im Bildungssystem der Ausschluss vom Aufstieg organisiert werde (Schelsky 1959, S. 17ff. und passim). Mein Interesse richtet sich – themenbedingt – auf die Frage nach dem Stellenwert der Bildung oder genauer: nach dem Stellenwert dessen, was unter denjenigen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnissen jeweils als Bildung apostrophiert und reklamiert wurde und wird, die erstens zu den Bezugsgrößen für die Rechtfertigung des Erfordernisses gehören, Aufstieg durch Bildung zu postulieren, und die zweitens und vor allem zu den fortbestehenden (Realisierungs-)Bedingungen<sup>7</sup> der (Un-)Möglichkeit gehören, durch Bildung tatsächlich aufzusteigen. Ich greife ausstehenden Argumentationsschritten vor: Bezugnahmen auf „die Bildung“ rechtfertigen den Aufstieg derer, die bereits aufgestiegen sind und sie legitimieren den Ausschluss derer vom Aufstieg, die nicht aufgestiegen sind und mit empirisch bestimmbarer Wahrscheinlichkeit auch nicht aufsteigen werden.

Die definitorischen Unbestimmtheiten, die ich hier nur angedeutet und sehr fragmentarisch erläutert habe, sind der politischen Funktion (dazu Topitsch 1960) des postulierten Begründungszusammenhangs „Aufstieg durch Bildung“ durchaus dienlich. Von den Autoren der Parole wird bereitwillig in Kauf genommen, dass jeder Rezipient diese Begriffe so interpretiert, operationalisiert und verwendet, wie es ihm möglich ist und wünschenswert erscheint. Denn die Personen, von deren Wissen, Wollen und Handeln, und das heißt vor allem: von deren Interessen die Bestimmung und Verwendung der hier relevanten Begriffe abhängt, haben sehr ungleiche Mittel und Möglichkeiten, an den Strategien zu partizipieren, in denen faktisch darüber entschieden wird, welche Bildung zu welchem Aufstieg berechtigt – oder nicht berechtigt. Der wahrscheinliche Effekt dieser Unbestimmtheit kann und wird darin bestehen, dass jene, die den Aufstieg schon geschafft haben, daran interessiert sind, diejenigen Inhalte und Konkretisierungsformen von Bildung

---

7 Zu diesen Bedingungen gehören gesellschaftliche und insbesondere betriebliche Kompetenzentwicklungs- und Verwertungsebenen, konkretisiert in Rekrutierungskriterien und -praktiken der Unternehmen, aber auch das gesellschaftspolitische Interesse an der Wahrung der gelegentlich so genannten und verbrämten „sozialen Symmetrie“.



zur unabdingbaren Aufstiegsvoraussetzung zu erklären, die sich zur Rechtfertigung und Absicherung ihrer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Position besonders gut eignen und die überdies geeignet sind, diejenigen vom Aufstieg durch Bildung abzuhalten oder auszuschließen, die ihre herausgehobene Sonderstellung bedrohen.<sup>8</sup> Diejenigen, die bisher von diesem Aufstieg ausgeschlossen waren, die aber ihre Hoffnung auf einen Aufstieg durch Bildung noch nicht aufgegeben haben, wirken dadurch aktiv an der Geltungsbe gründung und Funktionsbestimmung dieser Inhaltsbestimmungen mit, dass und sofern sie sich mehr oder weniger bereitwillig denjenigen Normierungen von Bildung und Aufstieg unterwerfen, die aus der erwähnten Legitimationsstrategie der Aufgestiegenen ableitbar sind und mit denen die bereits Aufgestiegenen ihre herausgehobene Position öffentlichkeitswirksam rechtfertigen.

Das alles wäre rational, wenn und soweit das mit Bildung Gemeinte bzw. als Bildung Bezeichnete für die (exzellente) Erfüllung der Arbeitsaufgaben unentbehrlich wäre, die auf den attraktiven gesellschaftlichen und beruflichen (Aufstiegs-)Positionen anfallen. Nun wird aber das für die Erfüllung beruflicher Arbeitsaufgaben Unentbehrliche häufig auch von denjenigen nicht mit („eigentlicher“, vermeintlich zweckfreier) Bildung gleichgesetzt, die maßgeblich an der Definition und Umsetzung des Postulats „Aufstieg durch Bildung“ mitwirken. Als („wahre“) Bildung wird häufig genau dasjenige angesehen, was über das für die Erfüllung dieser beruflichen Arbeitsaufgaben Unabdingbare hinausgeht und insofern durchaus entbehrlich ist. Erst jenseits ihrer Funktionalität beginnt die für den Aufstieg als unentbehrlich dekretierte Bildung ihre Wirksamkeit als Selektions- und damit auch als Ausgrenzungskriterium zu entfalten.<sup>9</sup> Demnach wäre nicht die Funktionalität, sondern die Selektionseffektivität das wichtigere an jener Bildung, die ein Anrecht auf Aufstieg begründet und als Anspruchsgrundlage für „entsprechende“ soziale Platzierung und Honorierung postuliert und anerkannt wird bzw. anerkannt werden soll.<sup>10</sup> Sollte hier also ausgerechnet die Bildung jenes emphatischen, bildungsbürgerlichen Verständnisses als Mittel für außerhalb ihrer selbst liegende Zwecke instrumentalisiert werden, für das die Distanz oder gar der Widerspruch zur ökonomischen Verwertung kennzeichnend war und ist? Denn schon rein sprachlich wird „die Bildung“ im hier zur Diskussion stehenden Postulat als das Mittel (Instrument) definiert und postuliert, das den (sozialen) Aufstieg bezweckt.

Dass Bildung gleich welchen Verständnisses – von Ausnahmen abgesehen (Stichwort: „Überqualifikation“) – wohl immer auch zur Erfüllung der

---

8 Vgl. dazu Schleiermacher 1826/1957, S. 39; Undeutsch 1969 und neuerdings Bude 2008.

9 Vgl. dazu Undeutsch 1969 und Bergius 1969, bes. S. 232ff. mit Bezug u.a. auf Thorndike bereits 1924.

10 Die Unterscheidung zwischen dem von mir so genannten Unentbehrlichen und Entbehrlichen ist sehr grob; in der Realität gibt es vielfältige und fließende Übergänge. Aber mir kommt es hier aufs Prinzipielle an und deshalb kontrastiere ich idealtypisch bzw. (über-)deutlich. Zur weiteren Differenzierung könnte u.a. die Erörterung der Konzepte „extrafunktionale“ Qualifikationen (dazu u.a. Offe 1970) und „Schlüsselqualifikationen“ (dazu u.a. Mertens 1974) beitragen.

Voraussetzungen dafür beiträgt, dass Menschen im Leben und in der Erwerbstätigkeit erfolgreich sind, muss man nicht bezweifeln und schon gar nicht beanstanden. Aber dass Bildung im hier zur Diskussion stehenden Begründungszusammenhang, nämlich als (postulierte) Voraussetzung für Aufstieg, damit – wie indirekt auch immer – in Abhängigkeit von den jeweiligen sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen der Qualifizierung und Verwertung menschlicher Arbeitskraft gerät und zur Rechtfertigung sozial ungleichwertiger Ungleichheit benutzt wird, das sollte dabei nicht völlig aus den Augen verloren werden.<sup>11</sup> Auch das muss man nicht (und schon gar nicht undifferenziert) beklagen. Dass Menschen (zunächst die Eltern für ihre Kinder) darüber nachdenken, ob sich die Investition<sup>12</sup> in eine „umfassende“, „höhere“ Bildung auch rechnet, das beanstanden paradoxerweise häufig ausgerechnet diejenigen, die in bildungsbürgerlicher Tradition<sup>13</sup> ihren vergleichsweise hohen sozialen Status mit ihrer („umfassenden“, „reinen“,<sup>14</sup> „wahren“, „höheren“ und „zweckfreien“ Allgemein-)Bildung rechtfertigen und genau davon in der Regel auch ökonomisch profitieren. Denn in der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Praxis werden gehobene oder hohe gesellschaftliche Position, die – wie gesagt – in aller Regel mit entsprechend hohen Einkünften verbunden sind, vor allem mit Bezug auf die dafür vorausgesetzte Bildung gerechtfertigt, wobei Bildung als „reine“ Bildung qualifiziert, aber dennoch zirkulär in Abhängigkeit von der Funktion prozediert wird, die der Rekurs auf eben diese Bildung im skizzierten Legitimationsverfahren erfüllen soll. Paradoxerweise wird die Rechtfertigungstauglichkeit jener Kompetenzen häufig in Zweifel gezogen, die zwar für die Erfüllung anspruchsvoller gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben unentbehrlich sind, die aber dennoch im expliziten Kontrast zur „wahren“ Bildung häufig als „Ausbildung“ oder als „Qualifikation“ diskreditiert werden. Diese Feststellungen, in denen es mir vor allen auf Aspekte ankommt, die in der bildungsprogrammatischen Diskussion vernachlässigt (übersehen oder verschwiegen) werden, veranlassen mich zu der Erwägung, dass wohl weniger die gesellschaftliche Wirklichkeit als viel mehr deren strategische, von partikularen Interessen gesteuerten Interpretationen einigermaßen paradox erscheinen.

An bildungs- und gesellschaftspolitischem Einfluss verloren haben andere Argumente, mit denen unter strategischer Bezugnahmen auf „die Bildung“ Bestrebungen zur Kanalisierung und Rationierung des Aufstiegs begründet worden sind, wobei noch zu klären wäre, wie weit sie im Gewand einer modernen Rhetorik durchaus noch verborgen sind. So geht der Bildungsphilosoph Spranger (1918, S. 216f.) bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts von einer paradoxen Wesensbestimmung „der Bildung“ aus: Bildung wird als „rein“ und zweckfrei definiert und zugleich für gesellschaftspolitische Zwecke instrumentalisiert. Es geht Spranger – obwohl er sich darauf beruft – we-

---

11 Dazu bereits Spranger 1918, S. 207ff. und Schelsky 1959.

12 Beispielsweise: an Ausgaben, entgangenen Einnahmen, Zeit und Anstrengung.

13 Vgl. dazu bereits Blankertz 1969 und Menze 1966 sowie Herrlitz et al. 2005.

14 Vgl. dazu Humboldt 1809/1964, S. 188.

niger um „die Bildung“ als viel mehr um die (unerwünschten) sozialen Konsequenzen des Aufstiegs durch Bildung. „Wahre [...] Bildung“, so Spranger, „wächst aus dem Wesen des Menschen heraus; sie kann ihm nicht von außen her aufgeprägt werden. Deshalb verrät sich alles [...] innerlich Formlose unweigerlich in dem Auftreten, sobald man den gewohnten Kreis verlässt. Es ist die Frage, ob man nicht durch den Aufstiegsgedanken geradezu solche Mißverhältnisse züchtet.“ Spranger fährt fort: „Ist also der Aufstieg wünschenswert? [...] Auf diese Frage kann mit vielen Zweifeln geantwortet werden. Denn unter dem Namen des Aufstiegs vollziehen sich manche Bewegungen, von deren Unsegen wir durchaus überzeugt sind.“ Außer der Sorge um die „gesunde Verteilung unserer nationalen Arbeit“ und der (wie auch immer motivierten) Befürchtung, „die unteren Klassen von den Tüchtigsten und Besten (zu) entleeren“, ist es die soziale Entwurzelung derer, die aus einfachen Verhältnissen aufsteigen, die Spranger (in psychologisierender und moralisierender Weise) zu seiner fundamentalen Problematisierung des Aufstiegs durch Bildung veranlassen: „Wer sich über die Sphäre seiner Jugend erhoben hat, ist nirgends mehr zu Hause. [...] Und es verfolgt den Emporgestiegenen ein ewiges Heimweh nach dem einfachen Glück seiner Jugend, nach der engen, aber traulichen Welt seiner Mutter“ (Spranger 1918, S. 217).<sup>15</sup>

### III

Spätestens an dieser Stelle muss ein logisches Problem mit praktischen Konsequenzen kurz erörtert werden. In den Diskursen zur Begründung und Rechtfertigung der hier thematischen bildungspolitischen Initiativen und Aktivitäten werden deskriptive und präskriptive Argumente nicht etwa zufällig oder regellos, sondern strategisch, aber logisch unzulässig konfundiert. Die Vertreter eines sozial selektiven gesellschafts- und bildungspolitischen Interesses sind darauf aus, die Begründung ihrer politischen Position und die Verschleierung ihres Interesses durch die Berufung auf (scheinbar) unbezweifelbare Tatsachen bzw. Tatsachenfeststellungen zu untermauern. Es würde den Rahmen meiner Ausführungen sprengen, wenn ich inhaltlich in der erforderlichen Ausführlichkeit darauf einginge. Aber zumindest stichworthaft nenne ich die vielfältigen Bezüge auf „die Natur“ – beispielsweise bezogen auf die menschliche Lernfähigkeit<sup>16</sup> oder auf den unterschiedlich mystifizierten Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen (dazu u.a. Dahrendorf 1966) – sowie die vielfältigen Verweise auf Sachzwänge und gesellschaftliche Funktionserfordernisse („klassisch“ dazu Weinstock 1955, bes. S. 120ff.). Aber diese Tatsachenfeststellungen und -behauptungen sind allzu oft normativ

---

15 „Daß hierin eine große Wahrheit liegt, zeigt das Schicksal der Ehen, die auf ungleicher sozialer Grundlage geschlossen werden. Nicht einmal die Liebe ist die Kraft, die Gegensätze der inneren und äußeren Welten, die damit zusammenhängen, unzufühlt zu machen.“ (Spranger ebd., S. 217. Siehe auch ebd. S. 220ff.).

16 Kritisch dazu u.a. Schelsky 1959, S. 23ff.; Bowles/Gintis 1974; Helbig 1988; Kronig 2007 und prinzipiell: Kelsen 1928; Welzel 1951; Topitsch 1958)

kontaminiert, das heißt: durch Wunschvorstellungen verzerrt. Auf den Streit, ob das überhaupt vermeidbar sei, gehe ich hier nicht ein. Ich konzediere ausdrücklich, dass auch Tatsachenfeststellungen aus selektiven und interpretativen bzw. „gemachten“ (!) Beobachtungen und mental verarbeiteten Wahrnehmungen der Realität resultieren. Und dass Tatsachenfeststellungen auch stets und unvermeidbar selektiv rezipiert, interpretiert und geltend gemacht werden, das ist bekannt, und zwar nicht erst seit dem der Konstruktivismus in aller Munde ist. Hinzu kommt, dass bei der Rezeption und Interpretation von Tatsachenfeststellungen das bisherige Fürwahrhalten, die bisherige Orientierung und das jeweils relevante Interesse eine wiederum selektiv höchst wirksame Rolle spielen, auch das ist keine Neuigkeit. Wichtig ist nicht zuletzt die wiederum altbekannte Feststellung, dass das Fürwahrhalten, dass die (Wert-) Orientierung und dass das Interesse sehr viel mit der soziokulturell überaus ungleichen Sozialisation und Identitätsbildung ihrer Subjekte zu tun hat. Genau hier liegt mein Problem: Diejenigen, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht sozial aufgestiegen sind und nicht sozial aufsteigen, haben durch ihre eigene Erfahrung und Biographie gelernt, warum das so ist und so sein „muss“, warum daran nichts oder nur mit zweifelhafter Erfolgsaussicht etwas zu ändern ist und warum das auch „völlig in Ordnung“ ist (Stichwort: Ausgrenzungserfahrungen). Ich vermute, dass die Mehrzahl derer, die in der Gesellschafts- und in der Bildungspraxis benachteiligt sind und werden,<sup>17</sup> die sozial selektiven Interessen derer nicht durchschauen, die einerseits ihre eigene herausgehobene gesellschaftliche und ökonomische Position und andererseits die faktische Ausgrenzung der Bevölkerungsmehrheit vom sozialen Aufstieg unter Berufung auf („unbezweifelbare“) Tatsachen und Sachzwänge rechtfertigen. Die Benachteiligten ratifizieren und legitimieren die gesellschaftspolitische Funktion interessenbestimmter Tatsachenbehauptungen dadurch, dass sie ihre sozialisationsbedingte Wertorientierung und das heißt ihre gelernte soziale Unterordnung und Unterwerfung (gleichsam spiegelverkehrt) in jene Tatsachenbehauptungen projizieren, mit denen sozial Privilegierte ihren Status rechtfertigen. Ein klassisches Beispiel dafür ist die (ideologische) Funktion des Leistungsprinzips, auf die ich hier nicht weiter eingehe.<sup>18</sup> Kennzeichnend für diese Strategie ist die Bevorzugung des Indikativs bei der Bestimmung von Normen<sup>19</sup> und die Neigung zur Tautologi-

---

17 Als frühe, geradezu klassische Beiträge zur Erklärung der Dynamiken dieser Praxen vgl. z. B. Heintz 1959; Dahrendorf 1965; Hess et al. 1966; Speck 1968 (und hier bes. Roeder 1968, S. 107); Roth 1969 (und hier bes. Mollenhauer 1969; Oevermann 1969; Undeutsch 1969; Ingenkamp 1969; Weingardt 1969); Bourdieu/Passeron 1971; Hielscher 1972; Klemm u.a. 1985 und aus jüngerer Zeit Kronig 2007; Maaz et al. 2008.

18 Dazu Dreitzel 1974; Váth-Szuszdiara 1976; Hartfiel 1977; Heid 1992 und Giesinger 2008.

19 Beispiel: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Allein die Tatsache, dass man die Wahrung der Menschenwürde postuliert (postulieren muss oder postulieren kann), ist der (logische) Beweis dafür, dass die Tatsachenbehauptung nicht zutrifft. Kurz und abstrakt: Sie ist antastbar – abgesehen von der brisanten Frage, was, wann und wo auch dort alles mit dieser Würde als vereinbar anerkannt und praktiziert worden ist und wird, wo sie in sehr hohem Ansehen steht.

sierung<sup>20</sup> (bildungs-)politischer Versprechen.<sup>21</sup> Formal besteht die Paradoxie darin, dass man sich auf Tatsachenfeststellungen beruft, um interessenbestimmte Tatsachenbewertungen zu verschleiern und durchzusetzen. Und inhaltlich besteht die Paradoxie darin, dass man den Aufstieg postuliert (und administriert), um den Ausschluss (der Mehrheit) vom Aufstieg zu legitimieren, und zwar durch eine strategische Verknüpfung des abstrakt konzidierten Aufstiegsanspruchs mit selektionseffektiven Aufstiegs Voraussetzungen.

#### IV

Nun kann man die Parole „Aufstieg durch Bildung“ nicht nur unter Bezugnahme auf das Kriterium der Erwünschtheit oder der Unerwünschtheit des Aufstiegs, sondern auch unter Bezugnahme auf die Frage problematisieren, ob und wie weit Bildung – gleich welchen Verständnisses – unter gegebenen und programmatisch oft stark vernachlässigten Realisierungsbedingungen überhaupt geeignet ist, den in Aussicht gestellten Aufstieg zu gewährleisten.<sup>22</sup> Diese Frage kann um eine weitere Frage ergänzt werden: Wie weit sind die realen sozialstrukturellen und ökonomischen Bedingungen der Möglichkeit eines Aufstiegs durch Bildung bildungspraktisch oder bildungspolitisch überhaupt beeinflussbar.

Aufstieg ist rein logisch nur dort möglich, wo nicht alle aufsteigen.<sup>23</sup> „Es ist durch den Begriff selbst ausgeschlossen, daß alle gleichmäßig aufsteigen“ (Spranger 1918, S. 214).<sup>24</sup> Zur Rechtfertigung des Interesses, welches bereits

---

20 Tautologien haben die „faszinierende“ Eigenschaft, unter allen Umständen wahr zu sein. Außerdem haben sie (mehr oder weniger) hohen Realitätsbezug; aber sie haben keinen Informationsgehalt.

21 Aktuelles Beispiel: „Wir senken die Steuern (oder erhöhen irgend einen Zuschuss) – wenn bzw. wann es möglich ist“.

22 „Angesichts des Fachkräftemangels darf kein Talent verloren gehen“. So die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung (Frau Dr. Böhmer) am 24.11.2008 in den Nachrichten des Deutschlandfunks. Aber was ist dann und dort, wo es keinen Fachkräftemangel gibt? Es hat nicht immer Zeiten (großen) Facharbeitermangels gegeben und es wird sie voraussichtlich auch nicht immer geben. Vgl. dazu auch Baethge (2004, 19): „Die Zone dessen, was man unter dem Gesichtspunkt ihrer Verwertbarkeit in der Arbeit prekäre Bildung nennen kann, verschiebt sich nach oben – [...] Prekäre Bildung meint, dass die erworbenen Bildungsabschlüsse und -zertifikate sich am Arbeitsmarkt immer schwerer einlösen lassen“.

23 Warum redet man von Aufstieg, statt beispielsweise von gesellschaftlicher Teilhabe – kulturell, beruflich und als Staatsbürger? Gemessen an dem Ziel des in Aussicht gestellten Aufstiegs ist jeder Nicht-Aufstieg ein erwünschtes (Stichwort: „gesellschaftlicher Bedarf an Ungleichheit“ (Mattern/Weißhuhn 19880, S.157ff.; mit anderer Begründung auch schon Spranger 1918, S. 214ff., 224f) oder in Kauf genommenes (Kronig 2010) Scheitern. Ohne die Erzeugung dieses Scheiterns gibt es keinen Aufstieg. Man kann diese Tatsache als „Differenzerzeugung“ postulieren und pädagogisieren (Tenorth 2007, S. 7ff.), man kann sich aber auch solcher Bewertungen enthalten und beispielsweise nach den Bedingungen fragen, unter denen interpersonale (Lern-)Erfolgsdifferenzen erzeugt werden (Kronig 2010), wovon diese Bedingungen abhängen, ob und wie sie bildungspraktisch beeinflussbar sind und welche Konsequenzen sie für sehr unterschiedlich davon betroffene Personen (–Gruppen) haben.

24 Und erfährt wörtlich fort: „Vielmehr ist der Aufstiegsgedanke das natürliche [?] und notwendige Gegengewicht [?] gegen die mächtige Demokratisierungstendenz [!], die zu einer

Aufgestiegene oder als aufstiegsberechtigt bereits voll Anerkannte daran haben (müssen), dass nicht alle aufsteigen, lieferte Eduard Spranger in seiner bereits zitierten Arbeit einen sehr bemerkenswerten Beitrag. Und er zeigt überdies, welche Funktion der Rekurs auf die „wahre Bildung“ (u.a. Spranger 1918, S. 216) hat, wo es darum geht, den von ihm so bewerteten „Unsegen“ des (unerwünschten) Aufstiegs zu erläutern.

Nun könne man einwenden, dass gegenwärtig kein Anlass bestehe, Aufstiegsinteressen und –bestrebungen zu problematisieren, denn – so die These – es bestehe Mangel an hoch qualifizierten Menschen in unserer Gesellschaft und insbesondere im Beschäftigungssystem. Auch wenn es stimmen sollte, dass die Chancen und Optionen, durch Bildung aufzusteigen so groß seien, wie noch nie zuvor (Hüther/Straubhaar 2009), so spricht das nicht nur nicht gegen die Relevanz meiner zur Diskussion gestellten Fragen, sondern diese Fragen werden genau dadurch gerechtfertigt. Denn die Aussicht auf die Realisierung einer Chance wird auch in der Feststellung Hüthers und Straubhaars als eine Funktion der jeweiligen – durch Bildung kaum veränderbaren und nicht einmal längerfristig vorhersehbaren – Konstellation des dafür relevanten Arbeitsmarktes angesehen.<sup>25</sup> Eine (individuelle) Chance ohne Aussicht auf Realisierung ist nichts wert – oder anders formuliert: Eine subjektive Chance ist nur so viel wert, wie objektive Gelegenheiten in Aussicht stehen, diese Chancen auch zu realisieren. Und ohne diese reale (und nicht nur postulierte) Realisierungschance ist auch das Versprechen „Aufstieg durch Bildung“ für sehr viele Adressaten dieser Parole nichts wert.

Ich wiederhole den für meine Problematisierung entscheidenden Satz: Aufstieg kann es nur dort geben, wo nicht alle aufsteigen. Was bedeutet diese Feststellung für die Beantwortung der Frage, ob die Parole „Aufstieg durch Bildung“ realistisch bzw. realisierbar ist? Bei meinem Versuch, diese Frage zu beantworten, unterscheide ich einen quantitativen und einen qualitativen Aspekt.

Zunächst zur quantitativen Dimension: Für einzelne ist der postulierte Aufstieg möglich. Für wen die Aufstiegsaussicht aber auch realistisch ist, das hängt nur zum Teil vom einzelnen ab. Denn als aufstiegsrelevant anerkannte Bildung ist nur (und immerhin) eine notwendige, aber keineswegs auch schon eine hinreichende Bedingung der realen Möglichkeit, durch diese Bildung aufzusteigen,<sup>26</sup> Zum anderen Teil hängt der Aufstieg nämlich von entsprechenden, nicht durch Bildung und auch nicht durch Bildungspolitik be-

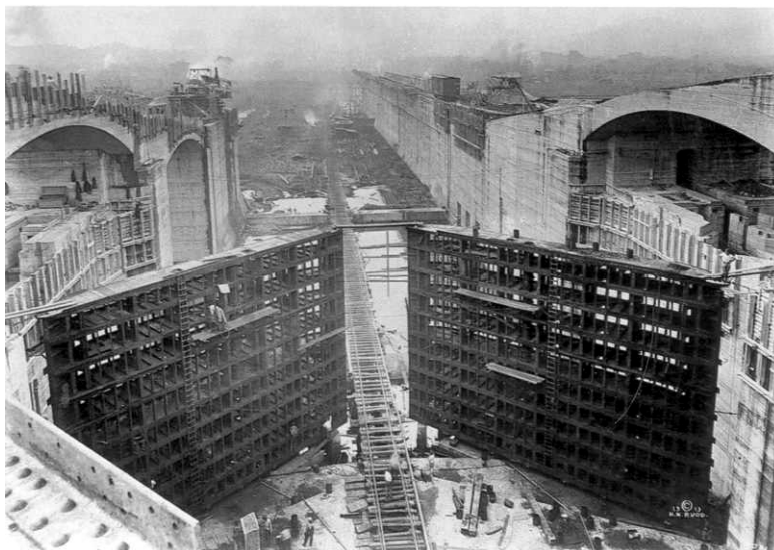
---

herabziehenden Gleichmacherei führen müsste, wenn nicht das aristokratische [!] Prinzip der Hebung aller echten [?] Kräfte einen Ausgleich schüfe“ (Spranger 1918, S. 214).

25 Es wäre aufschlussreich, einmal zu klären, an welcher Stelle und in welcher Form Unternehmen zuerst sparen, wenn die Renditen (unter eine unternehmenspolitisch definierte und durchsetzbare) Schwelle sinken.

26 Es ist nicht die einzige interne Aufstiegsvoraussetzung und je nach Region, Epoche, Konjunktur, Branche, globaler und regionaler Arbeitsmarktconstellation, Kostenstruktur jener Unternehmen, die Arbeitsplätze und Aufstiegsgelegenheiten anbieten, nicht einmal die ausschlaggebende.

einflussbaren<sup>27</sup> objektiven Aufstiegsgelegenheiten ab, die durch die jeweilige, nicht einmal mittelfristig vorhersehbare Arbeitsmarktkonstellation determiniert sind.



Die Aussicht auf Aufstieg hängt schon rein quantitativ davon ab, wie viele Aufstiegspositionen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort existieren, und wie viele Personen zu diesem bestimmten Zeitpunkt und an diesem bestimmten Ort um die stets begrenzte Anzahl vorhandener Positionen konkurrieren.<sup>28</sup> Im Einzelnen:

- Es können nur so viele aufsteigen, wie Aufstiegspositionen existieren oder geschaffen werden können. Das Aufstiegs-„Versprechen“ ist für die

---

27 Durch Bildung allein wird nicht eine einzige Stelle im oberen (Aufstiegs-)Segment der sozialen Hierarchie neu geschaffen. Das gilt auch dann, wenn man den so genannten Absorptionsansatz der Bildungsökonomie oder andere Instrumentarien der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Betracht zieht (vgl. z.B. die frühe Arbeit von Blossfeld 1983). Den bereits erwähnten Fachkräftemangel gibt es nicht an sich, sondern immer nur zu bestimmten Zeitpunkten an bestimmten Orten mit Bezug auf ganz bestimmte Kompetenzinhalte – je nach Arbeitsmarktlage.

28 Wenn Barack Obama in einer Rede vor der NAACP alle „jungen Schwarzen“ Amerikas dazu aufruft, „Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika werden zu wollen“ (Klüver 2009), dann werden die beiden Aspekte überdeutlich: nämlich Eigenverantwortung für das eigene Schicksal zu übernehmen einerseits und die extrem begrenzten Realisierungsbedingungen hinsichtlich des konkret benannten Ziels andererseits. Es ist ebenso plausibel wie widersprüchlich, wenn er gleichzeitig bekennt, dass seine Karriere nicht „ohne die Gnade Gottes“ denkbar gewesen wäre (ebd.).

(große) Anzahl derer uneinlösbar, die über die Anzahl vorhandener Aufstiegspositionen hinausgeht.

- Dieses Problem wäre „gelöst“, wenn sich nur so viele aufstiegsrelevanten bilden wollten, wie Aufstiegspositionen existieren.<sup>29</sup> Dieses Wollen ist positiv, aber auch negativ beeinflussbar.
- Ebenfalls „gelöst“ wäre das Problem dann, wenn sich nur so viele aufstiegsrelevant bilden könnten, wie Aufstiegspositionen existieren. Es gibt (insbesondere in der Begabungsdiskussion) sonderbare Vorstellungen über eine extrem selten so genannte prästabilisierte Harmonie zwischen der Anzahl der (von Natur aus) Bildungsfähigen (oder Bildbaren) und dem Quantum derer, die volks- oder betriebswirtschaftlich gebraucht werden (vgl. dazu Helbig 1988, bes. Kap. V, 3). Können kann es immer nur in Bezug auf ein inhaltliches Was geben, und bei der Bestimmung dieses Was spielen unter den realen gesellschaftlichen Entscheidungsbedingungen (jenseits verhandelbarer Funktionserfordernisse) die jeweilige volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Erwünschtheit eine zentrale Rolle. Die scheinbar objektive Könnensbestimmung impliziert mit Bezug auf das nur selektiv einlösbare Aufstiegsversprechen eine Projektion des partikularen Interesses an einer Legitimation der seit langem bekannten sozialen Selektion durch Bildung.
- Es gibt noch die (in der Vergangenheit bisweilen politisch offensiv propagierte und praktizierte) „Lösung“, dass – administriert durch die Festsetzung jeweils „brauchbare“ Zulassungs-, Erfolgs- oder Übertrittskriterien – nur so viele zur aufstiegsrelevanten Bildung zugelassen werden,<sup>30</sup> wie Aufstiegspositionen existieren (Stichwort: Bedarfsabhängige Auslese – auf der Basis entscheidungsabhängiger Auslesekriterien bzw. Bezugsnormen). In den 1970er Jahren haben Bildungs- und Gesellschaftspolitiker insbesondere der Freien Demokraten einen numerus clausus unter der

---

29 Was ist die Maßgröße wofür? Ist es die Anzahl der Aufstiegspositionen, nach der sich die dafür von externalen Instanzen als notwendig erachtete „Bildung“ zu richten hat? Oder ist es die Anzahl der (wie und wie hoch) „Gebildeten“, nach der sich Anzahl und Qualität der Aufstiegspositionen richtet? Und wie wird diese quantitative Relation qualitativ, das heißt durch die (implizite) Definition der Aufstiegstauglichkeit der Bildung reguliert?

30 Es gibt vielfältige, überaus subtile Bestrebungen weiterführende Bildung politisch zu kontingentieren oder quantitativ oder qualitativ auf die jeweilige volks- und betriebswirtschaftliche Bedarfslage „abzustimmen“. Es gibt Einrichtungen und Praktiken, die den Zugang zur Bildung so regeln, dass nur so viele Gelegenheit erhalten, sich aufstiegseffektiv zu bilden, wie sozialstrukturell aufsteigen können oder gesellschaftspolitisch erwünscht sind: Dazu gehört die je nach Bedarfslage „positive“ oder „negative“ Bildungswerbung oder die je nach Bedarfslage veränderliche Festsetzung (Verschärfung) der Übertritts- oder Aufstiegs-kriterien – bezogen auf die Höhe oder die inhaltliche Ausprägung der Bildung. Zu diesen (politischen) Festsetzungen gehört auch, dass je nach politischer Vorgabe die Aufwendungen reduziert werden, die erforderlich wären, um beispielsweise die Abiturientenquote ohne Qualitätsminderung des Abiturs zu erhöhen. Hinzu kommt das ganze Arsenal von materiellen und weiteren, überaus subtilen Abschreckungs-Maßnahmen, die im arbeitsmarktabhängigen Bedarfsfall dafür sorgen, dass die Relationen nicht „aus dem Ruder“ laufen. Die Warnungen vor einer so genannten Überqualifikation und die „Entdeckung“ des so genannten Qualifikationsparadoxons liegen noch gar nicht so lange zurück.



folgenden Bedingung abgelehnt: Der Zugang zur weiterführenden Bildung und insbesondere zur Hochschule könne nur so lange offen gehalten werden, wie Studierende aus Lern- bzw. Studienerfolgen keine unrealistischen (!) Ansprüche auf eine entsprechende soziale Platzierung und Honorierung ableiteten. So kann man – je nach Bedarfslage – das hoch geschätzte Leistungsprinzip einfach einmal außer Kraft setzen oder neu justieren: Was Leistung „ist“, das entscheiden diejenigen nach Interessen- oder Bedarfslage, die auch darüber entscheiden, wer aufsteigt und wer nicht.

- Beim gegebenen und nicht durch Bildung veränderbaren Quantum an Aufstiegspositionen bestehen schließlich zwei weitere Möglichkeiten:
  - a) für jeden der neu aufsteigt, steigt ein anderer aus- oder ab (Stichwort: Verdrängungswettbewerb) oder
  - b) „ganz einfach“: Es steigen (diskussionslos und rechtfertigungsfrei) nicht alle auf, die sich an objektiven Bildungsstandards gemessen erfolgreich gebildet haben oder bilden.
- Da der in Aussicht gestellte Aufstieg faktisch über den Arbeitsmarkt vermittelt wird, gelten auch für die daran Interessierten die Marktgesetze: Steigt das Angebot an Gebildeten, die um den Aufstieg auf knappe Aufstiegspositionen konkurrieren, sinkt sogar für diejenigen, die diesen Aufstieg schaffen, der Preis (Lohn). Das wäre ein betriebswirtschaftlich keineswegs unerwünschter Nebeneffekt der Umsetzung des Programms „Aufstieg durch Bildung“. Man muss das nicht dramatisieren, aber selbst mit dem traditionellen Leistungsverständnis ist dieser Sachverhalt schwerlich vereinbar,<sup>31</sup> es sei denn, man definiert Leistung als das vom Markt Honorierte.

Die rein quantitative Thematisierung der Probleme ist – das hat sich in der knappen Darstellung bereits mehrfach gezeigt – völlig unzulänglich. Es gibt kein Quantum an sich, sondern nur Mengen von irgendetwas Inhaltlichem. Und das sind in diesem Fall „die [bzw. eine bestimmte Modalität der] Bildung“ einerseits und die inhaltlich Ausprägung eines stets inhaltlichen Qualifikationsbedarfs andererseits. Bildung und Qualifikationsbedarf sind vor allem in der hier relevanten Problematisierung wechselseitig aufeinander bezogen, denn zum Aufstieg taugt eine bestimmte Bildung nur, wenn sie in welcher Konkretisierungsform auch immer jenen Ansprüchen genügt, die von Personen definiert werden, von deren Entscheidungen und Interessen der Aufstieg abhängt. Damit bin ich bei dem von mir so genannten qualitativen Aspekt. Aus thematischen Gründen akzentuiere ich hier den Pol der Bildung und unterscheide dabei, zwischen der (a) Art oder dem Inhalt der (aufstiegsnotwendigen) Bildung, (b) dem Grad oder dem Niveau der Bildung oder der Stufe der Kompetenz, die von den konkret jeweils dafür Zuständigen (in Wirtschaft und Gesellschaft) als Aufstiegsvoraussetzung anerkannt wird und (c) der Organisation der Bildung bzw.

---

31 Ein „Leistungsdefizit entsteht [hier] nicht, weil die Leistung sinkt, sondern weil sich die Nachfrage nach Leistung erhöht“ (Hirsch 1980, S. 86).

des Bildungsverlaufs, angefangen von den sozial differenteren Besonderheiten der primären Sozialisation bis hin zu den vieldimensionalen Mechanismen der sozialen Selektion im Bildungswesen.

Generell geht es um die Entscheidung der Frage, welche Bildung (Kompetenz) denn überhaupt geeignet ist, einen Aufstiegsanspruch zu begründen – oder richtiger formuliert: welche Persönlichkeitsverfassung (Bildung, Kompetenz, Qualifikation) von wem in welchen sozialen Strukturen und Prozessen als aufstiegstauglich anerkannt wird? In der sozioökonomischen Realität wird die jeweils als Bildung etikettierte Aufstiegsvoraussetzung durch die Rekrutierungskriterien und -praktiken des Beschäftigungssystems bzw. der Repräsentanten des Beschäftigungssystems operationalisiert. Dabei wird auch darüber entschieden, in welchem Maß welche herkunftsbedingten Persönlichkeitseigenschaften<sup>32</sup> zur Bildung gerechnet oder auch unabhängig davon für die Aufstiegsauslese wirksam werden.

Mit Bezug auf die Inhalte aufstiegsrelevanter Bildung spielt der Inhalt des external definierten gesellschaftlichen oder betrieblichen Qualifikationsbedarfs zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort eine wesentliche Rolle. Ein Mensch kann noch so viel wissen und können; wenn das, was er weiß oder kann, nicht auf eine entsprechende Nachfrage trifft, ist es für den (damit bezweckten) Aufstieg irrelevant. Hinzu kommt die Selektionseffektivität jener Bildungsinhalte,<sup>33</sup> die im Dienst der Rechtfertigung des Selektionsinteresses unabhängig davon zur Aufstiegsvoraussetzung erklärt und praktiziert werden, ob sie für die Erfüllung der gehobenen Arbeitsaufgaben notwendig sind.<sup>34</sup>

Das damit angesprochene Problem liegt aber noch ein wenig tiefer: Sich durch Bildung aus (extrem) ungünstigen sozialen und ökonomischen Verhältnissen herausarbeiten zu wollen, ist das eine. Diese Verhältnisse, aus denen herauszukommen fast jeden Einsatz lohnt, aber auch durchschauen, analysieren, kritisieren und revidieren zu können,<sup>35</sup> ist das andere. Wer aus so-

---

32 Das sind die von Bourdieu ins Gespräch gebrachten „feinen Unterschiede“.

33 Dazu Roeder 1968; Undeutsch 1969 und Mattern/Weißhuhn 1980, S. 157ff..

34 Freilich haben sich die Arbeits- und entsprechend die Qualifikationsanforderungen im Lauf der Zeit geändert. Aber ist das nur, in erster Linie oder überhaupt eine Folge der Tatsache, dass einerseits die erfolgreiche Bewältigung der zu erledigenden Arbeitsaufgaben ein höheres Kompetenzniveau voraussetzt *und* dass alle, diejenigen, die früher die Hauptschule erfolgreich absolviert haben, heute nicht mehr in der Lage wären, das erforderliche Kompetenzniveau zu erreichen – oder ist das auch oder in hohem Maß eine Folge der so genannten Bildungsexpansion, der Tatsache nämlich, dass genügend Abiturienten für eine Ausbildung bereitstehen, die früher nicht das Abitur zur Voraussetzung hatte? (Vgl. dazu auch Hirsch 1980, S. 80ff. und Baethge 2004.) Und unabhängig davon ob das eine oder das andere (mehr) zutrifft, so ändert das alles nichts an der Tatsache, dass im Bildungssystem und nach Abschluss der formalen Bildung mehr oder weniger scharf nach Kriterien selektiert wird, die längst nicht nur und niemals ausschließlich von dem abhängen, was mit welchen Gründen auch immer als Bildung „bewertet“ wird.

35 Diese Verhältnisse sind Resultat menschlichen Handelns; nur durch menschliches Handeln sind sie auch veränderbar. Konkret spielen dabei aber immer die sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen der Realisierung jeweiligen Handlungserfolgs eine maßgebliche Rolle.

zialem Engagement auf Bildung (als einer bekanntlich von sozioökonomischen Determinanten abhängigen und für soziale Selektion unabhängigen Variable) setzt und die sozio-ökonomischen Ursachen der sozialen Bildungsbenachteiligung unangetastet lässt, der vernachlässigt eine wichtige Dimension der Erklärung dieser Benachteiligung, der verzichtet auf die Klärung und Berücksichtigung einer der wichtigsten Realisierungsbedingungen aufstiegsrelevanten Bildungs- und bildungsabhängigen Aufstiegserfolgs und er trägt dadurch zur Stabilisierung der realen Ursachen sowie zur Legitimierung der Gründe für das Erfordernis bei, soziale Diskriminierung durch Bildung zu überwinden. Durch darauf spezialisierte Bildungsmaßnahmen mögen sich (einzelne) Nachteile ausgleichen lassen, die durch sozioökonomische Gegebenheiten verursacht oder begünstigt worden sind – beispielsweise durch Frühförderung, differenzierte bzw. individualisierte Unterstützung, Stipendien usw. Aber an zwei Sachverhalten ist durch Bildungsmaßnahmen nichts zu ändern, nämlich erstens an den sozioökonomischen Ursachen für das fortbestehende Erfordernis ausgleichende Bildungsmaßnahmen zu ergreifen und zweitens paradoxerweise daran, dass Aufstieg mit (sozialem) Ausgleich nicht nur schwer vereinbar ist, sondern die Erzeugung höchst ungleichwertiger Ungleichheit – durch Bildung – erfordert (dazu auch Kronig 2010); denn Aufstieg gibt es nur dort, wo nicht alle aufsteigen.

Ob hinsichtlich des Umfangs oder der Höhe formaler (inhaltlich nicht notwendig homogener) Bildung der Hauptschul-, der Realschul- oder der Gymnasialabschluss (das Abitur) als Ausweis jener Bildung anerkannt wird, die zunächst einmal nur als Zugangsvoraussetzung für eine Banklehre anerkannt oder praktiziert wird, das hängt nicht vom einzelnen Bewerber (Bildungssubjekt), schon eher von der sozialen Bewerberlage und ausschlaggebend von Entscheidungen der Rekrutierungsinstanzen ab. Dass der jeweils besser Gebildete oder Qualifizierte bzw. der als qualifiziert Anerkannte den jeweils weniger gut Gebildeten oder Qualifizierten (im Wettbewerb) verdrängt, mag als normal oder natürlich oder funktional oder gar als gerecht angesehen und akzeptiert werden. Die Frage ist nur, wer mit Bezug auf welches und wie legitimierte Kriterium darüber befindet, was gut und besser ist, was faktisch zum Aufstieg „berechtigt“ und vor allem: was faktisch zu einem Aufstieg führt. Die Selektion wird auf eine höhere Kompetenzstufe verlegt. Oder genereller: Die Kompetenzstufe („Hürde“) und der Kompetenzinhalt, die für den Aufstieg als notwendig festgesetzt werden, können je nach (entscheidungsabhängiger) Bestimmung des funktionalen und extra-funktionalen Bedarfs festgelegt werden. Freilich sind Unternehmen daran interessiert und darauf angewiesen, dass Bewerber um Aufstiegspositionen können, wollen und tun, was durch eine bestimmte Arbeitsorganisation geregelt von ihnen verlangt wird. Aber dabei handelt es sich um „Größen“, deren Inhaltsbestimmungen weder von irgendeinem bildungstheoretisch „hergeleiteten“ Bildungsbegriff oder vom (traditionellen) Bildungssystem noch vom Bildungssubjekt ausschlaggebend bestimmt werden. Bewerber um Aufstiegspositionen müssen erfolgreich gelernt haben, das auf dem Niveau zu können, mit dem Engagement zu wollen und mit der Entschiedenheit

(gelegentlich auch: Rücksichtslosigkeit) zu tun, was sie nach externaler Maßgabe können, wollen und tun sollen. Aufstieg durch Bildung setzt eine für den Aufstieg zugerechete (keineswegs immer und notwendig funktionale) Bildung voraus. Auf die komplexe Frage, ob, wie weit und unter welchen Voraussetzungen diese Sachverhalte mit sozialgeschichtlich legitimierte Maximen abstrakt postulierter Bildung bzw. Bildungspraxis vereinbar sind, gehe ich an dieser Stelle nicht noch weiter ein.

Dass, wie und aus welchen Gründen das (deutsche) Bildungssystem systematisch soziale Selektion betreibt, ist spätestens seit Mitte der 1950er Jahre<sup>36</sup> empirisch erwiesen. Und wie wenig sich seither an dieser Tatsache geändert hat, ist Thema jener Diskussionen und Initiativen, denen die hier thematische Qualifizierungsinitiative zuzurechnen ist. Darauf muss ich hier nicht weiter eingehen.

## V

Mit allen meinen Fragen und Feststellungen ziehe ich nicht in Zweifel, dass lebenslange Bildung vorbehaltlos wünschenswert ist. Aber warum verbindet man die Forderung und Förderung der Bildungsbereitschaft breiter Bevölkerungsschichten mit dem Versprechen eines nur für wenige Personen realisierbaren sozialen Aufstiegs? Durch eine (soziale) Bildungsexpansion werden die „Bildungsabschlüsse“ bisher in Bildung und Gesellschaft Benachteiligter, wenn auch auf höherem Niveau, vergleichsweise stärker entwertet als es die höheren Bildungstitel je wurden und werden (Kronig 2010). Und diejenigen, die sich den Bildungs- und Weiterbildungsappellen verschließen, scheiden von vornherein völlig aus jedem Aufstiegs Wettbewerb aus. Ihre bisher schon aussichtslose Lage wird, soweit das überhaupt noch möglich ist, mit Bezug auf das Aufstiegs kriterium unter den gegebenen und undiskutierten Bedingungen noch einmal dramatisch verschlechtert. – So wie die Forderung nach Gesundheitsschutz und -förderung auf der Basis allgemein anerkannter Wertüberzeugungen keiner besonderen und insbesondere keiner irreführenden Begründung bedarf, so muss niemand sich rechtfertigen, wenn er für (mehr und noch mehr) Bildung wirbt und eintritt.<sup>37</sup> Es ist auch nicht zu beanstanden,

---

36 Siehe z. B. Heintz 1959; Klemm u.a. 1985; Ehmke/Baumert 2007; Maaz u.a. 2008; vgl. auch den sehr differenzierten Bericht von Leschinsky/Roeder 1981)

37 Es gibt viele sehr gute Gründe, der Bildungsfrage hohe Priorität einzuräumen! So könnte man unter der Maßgabe, jedes Kind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung optimal zu fördern, einiges tun, um eine soziale Bildungsbenachteiligung zu überwinden oder eine (extrem) anregungsarme Lernumgebung in der Familie durch eine anregungsreiche außerschulische Lernumgebung beispielsweise in Kindertagesstätten auszugleichen; wahrscheinlich umso besser und nachhaltiger, je ontogenetisch früher und qualifizierter das geschieht. Aber selbst diese nur beispielhaft erwähnten Maßnahmen sind umstritten. Ich gebe dafür ein beliebiges, relativ aktuelles Beispiel: Die Idee der Konzentration einer kostenlosen Frühförderung auf sozial Benachteiligte und demgegenüber kostenpflichtige Vorschulen für Wohlhabende, löst bei Mittelschicht-Eltern keine Begeisterung aus (so James Heckman in: Berth 2008).

dass er dazu eingängige oder attraktive Parolen verwendet – aber er sollte das nicht mit undifferenzierten, verkürzten, unseriösen oder sogar irreführenden Gründen oder uneinlösbaren (Aufstiegs-)Versprechen tun – und dabei bewusst oder unbewusst zur Legitimierung jener Prinzipien, Kriterien und Praktiken beitragen, nach denen die soziale Selektion durch Bildung faktisch seit sehr langer Zeit erfolgt.

So, wie aus meinen Ausführungen kein Vorbehalt gegen Bildung und Bildungswerbung abgeleitet werden kann, so implizieren meine kritischen Erwägungen auch keinen abwertenden Zweifel an der Berechtigung des individuellen und des kollektiven Interesses an der Verwertbarkeit von Bildung. Dass eine Gesellschaft in die Entwicklung der Kompetenz ihrer Mitglieder investiert, damit diese zur qualifizierten Erfüllung der gesellschaftlich notwendigen und kulturell wünschenswerten Arbeit und dabei auch zur Entwicklung international wettbewerbsfähiger Unternehmen beitragen (können), ist ebenso legitim wie das Interesse jedes Einzelnen, seine individuelle Kosten-Nutzen-Relation sorgfältig und längerfristig zu kalkulieren. Wer wollte mit welchen Gründen beanstanden, dass Menschen sich überlegen, ob sich ihre Bildungs- und Arbeitsanstrengungen auch wirtschaftlich lohnen bzw. „auszahlen“? Es gibt keinen guten Grund, die ökonomische Verwertung von Bildung pauschal zu diskreditieren, aber auch keine guten Gründe, die schiefe, kritiklose Unterordnung der Bildung unter die Gesetze rentabler Kapitalverwertung zu akzeptieren.

Meine Ausführungen bezwecken und enthalten keine Bewertung der bloßen Tatsache der sozialen und ökonomischen Ungleichheit unter den Menschen. Sie implizieren aber sehr wohl den Zweifel, dass unter gegebenen Bedingungen durch Bildung etwas an den entscheidungsabhängigen und diskussionswürdigen Prinzipien, Kriterien, Praktiken und Konsequenzen der Erzeugung und Legitimierung dieser ungleichwertigen Ungleichheit geändert wird und geändert werden kann. Mehr noch und zugespitzt: sowohl die postulierte als auch die praktizierte Bildung trägt (derzeit) faktisch mehr als alles andere zur Produktion und zur Legitimation jener ungleichwertigen Ungleichheit bei, die eine strukturelle Voraussetzung dafür ist, dass die Parole „Aufstieg durch Bildung“ nicht von vornherein als sinnlos verworfen werden muss.<sup>38</sup>

Mein Problem mit der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ besteht darin, dass ihre Autoren, Befürworter und Sympathisanten zu wenig in die Analyse der faktisch überaus restriktiven und nicht durch Bildung oder Bildungspolitik veränderbaren Bedingungen der Möglichkeit investieren, diese Initiative so zu verwirklichen, dass die Kompetenzentwicklungs- und -verwertungsinteressen der mit dieser Parole angesprochenen Bildungssub-

---

38 Die These Vierhaus' (1986, S. 63) von der eigenen Dynamik der Bildung, „die immer aufs neue soziale Unterschiede schafft und in Frage stellt“, bedarf zumindest der Differenzierung; beispielsweise: Für welche Personengruppe ist unter welchen realen sozioökonomischen Bedingungen der Ermöglichung von Bildung und mit welchen faktischen sozialen Konsequenzen das eine und für welche (wie große Gruppe) das andere der Fall?

jekte nicht lediglich für external definierte (politische und ökonomische) Bedürfnisse instrumentalisiert werden. In gleicher Weise vernachlässigt wird die wichtige Frage, aus welchen empirisch überprüften Gründen mit welchen Nebenwirkungen gerechnet werden muss, wenn bestimmte bildungspolitische Initiativen unter gegebenen Realisierungsbedingungen praktisch umgesetzt werden. Zu diesen Nebenwirkungen gehört, dass den (potenziellen) Adressaten der hier zur Diskussion stehenden Initiative der Eindruck vermittelt wird, der postulierte bzw. erwünschte (Nicht-)Aufstieg hinge nur von ihnen bzw. von ihren Bildungsanstrengung (als einem Prozess) und ihrer Bildung (als einem Zustand) ab. Und damit wiederum hängt zweierlei zusammen: 1. Diejenigen, die diese Prinzipien und Praktiken nicht durchschauen, werden – falls sie sich auf das Versprechen „Aufstieg durch Bildung“ einlassen – dazu neigen, das Scheitern ihrer Aufstiegsbemühungen auch dann auf ihr ganz persönliches Versagen zurückzuführen, wenn sie mit ihren aufstiegsmotivierten Bildungsbemühungen nach Ausweis ihrer an anerkannten Standards gemessenen Lernergebnisse erfolgreich waren („Es hat nicht gereicht.“ oder „Ich habe das Falsche gelernt.“).<sup>39</sup> Die tatsächlichen Gründe, Prinzipien, Kriterien und Praktiken der faktischen sozialen Selektion werden dadurch nicht nur nicht problematisiert, sondern legitimiert. 2. Diejenigen, die jene Prinzipien und Praktiken (näherungsweise) durchschauen, die der tatsächlich erfolgenden sozialen Selektion zugrunde liegen, könnten durch die Bildungsinitiative geradezu veranlasst oder darin bestärkt werden, sich bewusst gegen jene Bildung zu entscheiden (dazu Wahler 1986), die, je höher der Aufstieg führen soll, desto seltener tatsächlich auch zum Aufstieg führen kann<sup>40</sup> – es sei denn sie würden (sehr vereinfacht formuliert:) mit der Dummheit, Bildungsabstinentz und Erfolglosigkeit all jener rechnen, die geeignet wären, den Wettbewerb um attraktive Aufstiegspositionen zu verschärfen.

Auf die Beantwortung der Frage, ob das, was Menschen in ihre geistige Entwicklung investieren (sollen), etwas mit Bildung (in einem von Entscheidungen abhängigen programmatischen Sinn der Verwendung dieses Wortes) zu tun hat, und ob dasjenige, was sie in ihre geistige Entwicklung investieren, als Bildung – geschweige denn als aufstiegs effektive Bildung – anerkannt wird und dann auch tatsächlich zum Aufstieg führt, darauf hat keiner von denen, die der Initiative folgen, maßgeblichen Einfluss. „Aufstieg durch Bildung“, bleibt für die große Mehrzahl ihrer Adressaten eine leere, uneinlösbare, unkalkulierbare und undurchschaute Versprechung.

---

39 In diesem Zusammenhang ist interessant, dass vor allem Schüler mit niedrigem Leistungsstatus dazu neigen, ihr Versagen sich selbst zuzuschreiben und zugleich besonders überzeugt sind, dass sozialer Status in unserer Gesellschaft nach dem Leistungsprinzip verliehen wird (Fend/Specht 1977).

40 Wie viele und vor allem welche „jungen Schwarzen“ Amerikas werden es denn sein, die Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika – siehe Anm. 16 – werden wollen?

LITERATUR

- Baethge, Martin: Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen, in: Mitteilungen des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), Nr. 32, 2004, S. 7-21.
- Bergius, Rudolf: Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 229-268.
- Berth, F.: Chancen, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 74 vom 29./30. März 2008.
- BMBF (2008): Aufstieg durch Bildung – die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, online: <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/> und <http://www.bmbf.de/de/12042.php> (Zugriff 05.10.2008/15.09.2009).
- Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (1979), Frankfurt/M. 2003.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971.
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert: Intelligenzquotient und Klassenstruktur in den USA, in: Leviathan 2, Heft 1, 1974, S. 27-52.
- Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München/Basel 1974.
- Bude, Heinz: Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, München 2008.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009, online: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_09.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf)
- Dahrendorf, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965.
- Dahrendorf, Ralf: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, Tübingen 1966.
- Dreitzel, Hans Peter: Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips, in: C. F. v. Siemens-Stiftung (Hrsg.): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips, München 1974.
- Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleich zwischen PISA 2000, 2003 und 2006, in: Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): PISA 2006, Münster 2007, S. 309-335.
- Fend, Helmut/Speccht, Werner: Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen, in: Scholz, Gerold (Hrsg.): Hauptschule. Weinheim 1977, S. 27-55.
- Friedrich-Ebert-Stiftung: Einladung zur Podiumsdiskussion „Bildung macht reich. Mehr Praxisorientierung in Bildung und Weiterbildung“ am 17.6.2009 im dbb-forum-berlin.
- Giesinger, Johannes: Fairer Wettbewerb und demokratische Gleichheit. Zum Problem der Bildungsgerechtigkeit, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104, Heft 4, 2008, S. 556-572.
- Hartfiel, Günter (Hrsg.): Das Leistungsprinzip. Merkmale, Bedingungen, Probleme, Opladen 1977.
- Heid, Helmut: Was „leistet“ das Leistungsprinzip. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88, Heft 2, 1992, S. 91-108.
- Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1959.
- Helbig, Paul: Begabung im pädagogischen Denken. Ein Kernstück anthropologischer Begründung von Erziehung, Weinheim 1988.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim 2005.
- Hess, Franz/Latscha, Fritz/Schneider, W.: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur Höheren Schule, Olten 1966.
- Hielscher, Hans (Hrsg.): Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg 1972.

- Hirsch, Fred: Die sozialen Grenzen des Wachstums, Reinbek b. HH 1980.
- Hüther, Michel/Straubhaar, Thomas: Die gefühlte Ungerechtigkeit. Warum wir Ungleichheit aushalten müssen, wenn wir Freiheit wollen, Berlin 2009.
- Humboldt, Wilhelm v.: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809), in: Humboldt, Wilhelm v.: Werke in fünf Bänden, Bd. IV, hrsg. v. Flitner, Andreas und Giel, Klaus, Darmstadt 1964, S. 168-195.
- Ingenkamp, Klaus: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 407-432.
- Kelsen, Hans: Die Idee des Naturrechts (1928), in: Ders.: Aufsätze zur Ideologiekritik, Neuwied 1964, S. 73-113.
- Kerscheneiner, Georg: Freie Bahn dem Tüchtigen. Vortrag im großen Siegle Saal Stuttgart am 18.01.1917 auf Einladung der fortschrittlichen Volkspartei Gross-Stuttgart, Stuttgart o.J.
- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter/Tillmann, Klaus-Jürgen: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek b. HH 1985.
- Klüver, Reymer: „Ihr müsst Präsident werden wollen“. Obama fordert von Americas Schwarzen, ihm nachzueifern und ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 163 vom 18./19. Juli 2009.
- Kronig, Winfried.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs, Bern 2007.
- Kronig, Winfried: Der relative Nutzen der Ware Bildung. Über die Grenzen der Verhinderung von Armut durch Bildung, Typoskript – erscheint im Schweizer Sozialmagazin 2010.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin: Gesellschaftliche Funktionen der Schule, in: Twellmann, Walter: Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 3, Düsseldorf 1981, S. 107-154.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S.: Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungswesen, in: Cortina, Kai S. et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek b. HH 2008, S. 205-243.
- Mattern, Cornelia/Weißhuhn, Gernot: Einführung in die ökonomische Theorie von Bildung, Arbeit und Produktion, Frankfurt/M. 1980.
- Menze, Clemens: Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit, in: Pädagogische Rundschau 20, 1966, S. 417-434.
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 1974, S. 36-43.
- Mollenhauer, Klaus: Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 269-296.
- Müller, Walter/Mayer, Kai Ulrich: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus, Stuttgart 1976.
- Oevermann, Ulrich: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 297-356.
- Offe, Claus: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt/M. 1970.
- Petersen, Peter (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten, Leipzig/Berlin 1916.
- Pfeiffer, Friedhelm/Reuß, Karsten: Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus, in: ZEW, Discussion Paper No. 08-001, 2008.
- Roeder, Peter Martin: Die pädagogische Bedeutung von Erfolgskontrolle und Leistungsmessung, in: Speck, Josef: Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Münster 1968, S. 106-119.
- Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.
- Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1959.
- Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften (1826), hrsg. v. Schulze, Theodor/ Weniger, Erich, Düsseldorf 1957.
- Speck, Josef: Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Münster 1968, S. 106-119.



- Spranger, Ernst: Das Problem des Aufstiegs (1918), in: Ders.: Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze, 4. Aufl., Leipzig 1928, S. 205-226.
- Stein, L. v.: Die Innere Verwaltung. Die Verwaltungslehre 5. Teil, Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen, I. Teil: Das Elementar- und Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern (1868), Reprint, Stuttgart 1962.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Aufstieg durch Bildung – was das heißen kann und was nicht. Ein Gespräch mit dem Erziehungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth, in: FAZ v. 21. Januar 2009.
- Thorndike, Edward Lee: Mental discipline in high-school studies, *Journal of Educational Psychology*, 15, 1924, p. 1-22 and 83-96.
- Topitsch, Ernst: Restauration des Naturrechts? Sachgehalt und Normsetzung in der Rechtstheorie (1958), in: Ders.: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft. Neuwied 1961, S. 53-70.
- Topitsch, Ernst: Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie, in: Ders. (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie, Wien 1960, S. 233-264.
- Undeutsch, Udo: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 377-406.
- Väth-Szusdziara, Roswitha: Schule: Reproduktion der Leistungsideologie, in: *päd-extra* 10 1976, S. 17-32 (zugleich: Forschungsbericht aus dem SFB 23 der Universität Konstanz).
- Vierhaus, Rudolf: Bürgerliche Hegemonie oder proletarische Emanzipation: der Beitrag der Bildung, in: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Arbeiter und Bürger im 19. Jahrhundert: Varianten ihres Verhältnisses im europäischen Vergleich. Schriften des Historischen Kollegs: Kolloquium 7, München 1986.
- Wahler, Peter: Du hast keine Chance, aber nutze sie, in: *DJI Bulletin*, Heft 2, 1986.
- Weingardt, Erich: Der Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 433-448.
- Weinstock, Heinrich: Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung, Heidelberg 1955.
- Welzel, Hans: Naturrecht und materiale Gerechtigkeit, Göttingen 1951.

*Andreas Gruschka*

## Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten

### I Ein Fanal

Für Aufsehen (unter den Lesern der FAZ) sorgte vor einiger Zeit der Mainzer Professor für Katholische Theologie Marius Reiser, als er seinen staatlichen Dienstherrn um Entlassung aus dem Amt des Professors bat. Er hatte die Nase voll und wollte nicht mehr tun, was nach der Bologna-Reform auch seine Praxis erreicht hatte: die Veränderung des wissenschaftlichen Charakters des Studiums in einen schlechten schulischen Anpassungs- und Lerndrill. Statt einer Hingabe an die Sache und der Aufforderung, zu ihr ein persönliches Verhältnis zu gewinnen, würden Lehrende wie Studierende durch ein ins Absurde führendes System sachfremder Regelungen vom Studieren abgehalten. Der Dienstherr weigerte sich zu reagieren, der Professor war wild entschlossen, auf die Privilegien einer gut dotierten Hochschullehrerstelle zu verzichten.

Reiser hatte in der Begründung seiner Entscheidung einmal mehr aufgeschrieben, was als Lesart der Reformwirkung in den Universitäten weit verbreitet ist. In der Tat lässt sich mit der Modularisierung der Studienformate und ihrer Staffellung in einen Bachelor-Abschluss und einen Master-Abschluss vor allem ein numerisches Eintreiben von „credit points“ beobachten, hinter denen ein inhaltlicher Sinn des Studienangebots fast völlig verschwindet. Die Planer haben die Gesamt-Arbeitszeit des Studierenden in „workloads“ portioniert und bis an die Grenze des Zumutbaren für ihn bereits verplant. Das daraus folgende Zeitmanagement der Studierenden macht es für diese gefährlich, irgendwelchen subjektiven Studieninteressen intensiver zu folgen. Das führt bis zu dem Punkt, dass Bücher in und für Seminare nicht mehr gelesen werden, weil das den mit einer Übung vorab verbundenen „workload“ von 30 Anwesenheits- plus 20 Nachbereitungsstunden plus 10 Stunden für die Prüfungsleistung sprengen würde. Jede Handlung des Studierenden wird als Teil von Prüfungsleistungen getestet und verbucht. Das Examen ist nicht ein Mittel zum Zweck der Überprüfung der Studienwirkungen und -leistungen, sondern ist das studienbegleitende Ziel der gesamten Veranstaltung, dem etwas Studieren als stoffbildendes Mittel untergeordnet wird. Der Dozent wird zum Sachbearbeiter seines eigenen Prüfungsamtes, denn er muss alles juristisch wasserfest dokumentieren, was die Studierenden bei ihm getan haben. Sich in diese voller Fallstricke steckenden Strukturen einzuarbeiten, absorbiert nicht selten den Großteil der

Aufmerksamkeit der Studierenden und lenkt ab von möglichen Fragen nach der Ausrichtung des Studiums. Die erste, die Bachelor-Phase, soll so gestaltet sein, dass sie möglichst viele Abgänger in Berufe produziert, der Zweck der akademischen Lehre ist die Herstellung möglichst „exzellenter“ „Employability“. Jeder Fachbereich erfindet dergleichen Abschlüsse als Beschwörungsformeln auf die eigene Weise, lässt sich die von externen Kollegen akkreditieren und erlebt danach sein blaues Wunder. Angesichts der vollmundigen Versprechen der Bologna-Manager ist die Fallhöhe entsprechend hoch. Wer durch das Land zieht, wird selten bei der Suche nach solchen Einführungen der neuen Struktur fündig, die einen Fortschritt ausweisen gegenüber der in vielen Fächern vordem bestehenden Verwahrlosung des Studiums unter dem Mäntelchen der akademischen Freiheit.

Vor allem in den Studienrichtungen, in denen man sich dem alten humboldtschen Ideal noch verbunden fühlte, ist das Klagen über das Unglück groß. Aber man trifft auch auf Fachbereiche, in denen „Bologna“ schon deshalb kein Problem zu sein scheint, weil man dort schon lange ein entsprechend strenges Lern- und Arbeits-Regime eingeführt hatte. In den Wirtschaftswissenschaften oder der Psychologie etwa ist der stoffhubernde Galopp durch das überseeisch kanonisierte Wissen der Lehrbücher, ohne eine kritische Besinnung, dafür mit einer Prüfung ensuite schon lange üblich. Hier wurde nur schmerzhaft empfunden, dass man das grundständige Diplom eines acht-plus-x-semesterigen Studiums in eine kürzere Grundform zu gießen hatte. Sieht man von den Juristen und den Medizinern einmal ab, so haben fast alle Fakultäten sich überraschend widerstandslos in die Vorgaben des Planungsweltgeistes „Bologna“ gefügt. Für viele ist damit die alte Universität (einmal mehr endgültig) gestorben.

So verwundert nicht, dass der Mainzer Kollege mit Solidaritätsbekundungen überschwemmt wurde, ohne dass es freilich zu bemerkenswerten Nachfolgegesuchen gekommen wäre. Einer der Legitimationsfiguren derjenigen, die nicht auch bereit sind, das Amt hinzuschmeißen, die aber dennoch aus vollem Herzen jenem Mainzer Kollegen zustimmen, besteht in dem gesuchten Licht im Tunnel, der Hoffnung darauf, dass der Wahnsinn der Umsteuerung bereits so kenntlich geworden sei, dass die Verantwortlichen beginnen, sich über ihre Missgeburt zu erschrecken und sie darüber nachdenken, sie via Reform der Reform, also nach üblichem Muster, stikum aus dem Verkehr zu ziehen: Einmal mehr werde das Rettende in der Gefahr erkannt. Aber worin bestünde es und mit welchem Konzept wäre der chronische Missstand der Massenuniversität zu beheben, ohne dass die Universität deswegen abgeschafft werden muss?

Hinsichtlich der Lernfähigkeit der Wissenschaftspolitik ist Skepsis geboten. Gleichzeitig hat das Hochschulsystem begonnen, mit Bologna zu leben. Nicht zu vergessen ist, dass die Erledigung von Studienordnungen vor allem im Modus ihrer permanenten Reform geschieht<sup>1</sup>. Die Lehrordnung interes-

---

1 Nach meiner überschlägigen Rechnung wurde ich seit meinem Eintritt in die Universität 1971 in 16 Reformen novellen des Lehramtes und 7 des Hauptfachstudiums verwickelt. Besonders bezaubert der Vergleich der Reformansätze. Sobald aktuelle Entscheidungsträger

siert gemeinhin nur diejenigen im Lehrkörper, die mit ihr Gestaltungs- oder Machtphantasien verbinden. Die Reformmusik spielt dagegen heute an anderer Stelle. Der Erfolg der jeweiligen Universität liegt weniger in einer guten Lehre als im Aufstieg auf den Rankingskalen hin zu der führenden Hochschule, indiziert durch Zuwächse bei den Drittmittelquoten und der Herstellung von Netzwerken mit international visiblen Reputationsgewinnen, wobei diese nicht selten in jenen aufgehen. Während die Finanzmärkte kollabieren, durchherrscht das Plus-Machen die Universitäten.

Leiden an „Bologna“ muss mithin allein der traditionelle Hochschullehrer, der noch Pläne mit der Hochschule darüber hegt, wie es dem Sinne der Institution gemäß in der Forschung und Lehre zugehen sollte und der nicht längst in der Nische seiner diskret bewahrten kleinen akademischen Freiheit verschwunden ist oder sich um die Karriere eines Intrapreneur-Professors bemüht und damit vor allem daran interessiert ist, wie er für die Hochschule Geld einnehmen kann. Von jener Art dürften so wenige sein, dass sie gegen die anderen vielen wenig ausrichten können. Das soll aber nicht als Rechtfertigung dafür dienen, das Nachdenken über das Problem den Managern zu überlassen, die nie die Suppe auslöffeln, die sie für andere aufkochen.

## II

### Ein abgeklärter Ordnungsruf

So, wie die Mainzer „Remonstrations“ als Widerstandshaltung alle erfreut hatte, die die Universitäten auf dem Weg in den Abgrund sehen, konnten sich einige Monate später diejenigen durch eine Analyse des Hagener Soziologen Schimank bestätigt sehen, die anders als der Theologe von der Erfahrung beherrscht werden, dass die Idee der Universität längst untauglich geworden ist, eine realistische Beschreibung ihrer Situation und der des Kampfes um ihre Reform zu inspirieren. Schimank verkündet „Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort.“ (FAZ 15.4.2009). Mit dieser Figur einer erneuten Todsagung werden sowohl die Nostalgiker („Das falsche Neue verdrängt das richtige Alte.“) als auch die illusionären Erneuerer des Ideals („Das Alte kann und muss erneuert werden.“) als unglaubwürdig hingestellt. Aber Schimank verbreitet mehr als die unter Reformern üblich gewordene Häme gegenüber den Lord-siegelbewahrern einer Freiheit der Wissenschaft von allen Verpflichtungen der Lehre und der Zukunftssicherung der Studierenden im bürgerlichen Beruf. Geschickt distanziert er sich auch von den Sprechblasen der Reformer, die etwa den Bachelor mit Fähigkeiten ausstatten, dass die Balken krachen. Auch die Reformer versprechen also Lösungen des Problems der Massenuni-

---

vergessen haben, was vor ihnen geschah, empfehlen sie energisch dasjenige, was vor der letzten Reform als beste Lösung des Problems eingeführt wurde. Nicht selten soll an allen Stellen alles besser werden. Begleitet wird die Reform nicht selten von „stützenden“ Umstrukturierungen in der Organisation von Instituten und Fachbereichen. Es dauert in der Regel 10 Jahre, bis die dabei geschlagenen Wunden und institutionellen Reibungsverluste wieder aufgefangen werden können.

versität, ohne dies mit ihren technokratischen Mitteln plausibel machen zu können („Das Neue muss her, das Alte muss verschwinden.“). Der ungläubige Analytiker dekretiert dagegen: „Weder können wir heute das klassische universitäre Bildungsverständnis fortführen, noch sind stattdessen die neuen Studiengangsstrukturen die Lösung. Dies ist die zugespitzte Krisenthese: Das Alte und das Neue prallen aufeinander, aber beide taugen nichts.“

Was dann? Dann muss wohl etwas Drittes gefunden werden. Worin könnte es konzeptionell bestehen? Wohl weder im Verzicht auf die Wissenschaft noch in dem auf einen Berufsbezug des akademischen Studiums.

Der Hochschullehrer der Fernuniversität schreibt nicht als Hochschuldidaktiker, der uns mit seiner fundamentalen Kritik auf seine Idee der Verbindung von Forschung, Lehre und Employability vorbereiten will. Er verdammt letztlich alles in den Orkus der Untauglichkeit, weil er es für eine Mischung aus Heilsversprechen und Ideologie hält, mit dem faktisch, vielleicht sogar willentlich das Publikum über die wahren Absichten getäuscht werden soll. Wichtiger ist ihm deshalb, bevor die unvermeidliche Frage „Was tun?“ gestellt wird, zunächst seine soziologische Lesart für die Gründe dieser Misere vorzustellen: Die Programmformeln der Humboldt-Freunde wie die der Bologna-Protagonisten verdecken die Interessen, die mit den beiden gegensätzlichen Konzepten verbunden sind.

Es geht – teilt der Systembeobachter nicht gerade originell mit – gar nicht primär um unterschiedliche Formen der Lehre, sondern um den Kampf von Gruppen um den Einfluss auf das Wissenschaftssystem. Die Reform bedeutet in Wahrheit die Auseinandersetzung darum, wer die Spielregeln bestimme, unter denen zukünftig akademisch Karriere gemacht werden kann.

Hinter der Humboldt-Idee steht die „Lebenslüge der deutschen Professoren“ (der „sich als Bildungsbürgertum verstehende Teil der oberen Mittelschichten“!). Die wollen die Zweckfreiheit ihrer Sache gegen die Einflussnahme gesellschaftlicher Interessen verteidigen und ihre „Einsamkeit und Freiheit“ als Adel des Geistes verstanden wissen, damit ihnen erlaubt bleibt zu tun, was sie jenseits aller didaktischen Rücksichtnahme auf ihre Studenten und deren Ausbildungsbedürfnisse an der Hochschule treiben wollen. Im Kern sieht Schimank hier Privilegienverteidigung am Werk, eben das, was die Reformer hinter der Ablehnung von „Bologna“ aus der Hochschule als Motiv argwöhnen. Den Professoren gegenüber stehen Frau Bulmahn und ihre Nachfolger mit dem Interesse der „aufstrebenden unteren und mittleren Mittelschichten“ (sic!), die die Universität primär als Mittel eines breiten beruflichen Aufstieges sehen und die für eine möglichst umfassende Akademisierung der Berufe und die Verberuflichung des Studiums mit einer merkwürdigen Mischung aus sozialdemokratischer Beglückung und ökonomischer Notwendigkeit plädieren. Mit den neuen, in den Hochschulen verankerten Berufswissenschaften sollen möglichst viele an der Reputation der akademischen Welt teilhaben können.

Zwischen dem Fachhochschulstudium alt und dem neuen Studium an den Universitäten darf nach „Bologna“ kein Statusunterschied mehr bestehen. Auch deswegen werden die Universitäten gezwungen, mit dem Bachelor die Interes-

sen des Beschäftigungssystems aufzunehmen. Aus dem Bologna-Prozess folgt die Wissenschaftspolitik die Notwendigkeit einer völlig anderen Form der akademischen Lehre. Plausibel erschiene eine Umstellung mit Blick auf die angestrebte Berufsqualifikation. Aber fast alles, was man mit Reiser beklagen kann, lässt sich schlechterdings nicht aus dem Programm als notwendig ableiten, es hat nichts mit einer akademisierten Berufsbildung zu tun. Für das hermetische Reglement wurden anfangs vollmundig die OECD-weite Standardisierung und die akademische Freizügigkeit im Weltmaßstab in Anschlag gebracht. Nachdem aber mit der Umstellung der Wechsel von Mainz nach Frankfurt dank der jeweils hausgestrickten lokalen Strukturen schier unlösbare Anerkennungsprobleme aufwirft, muss es für die schlechte Verschulung des akademischen Studiums noch andere, seltener ausgesprochene Beweggründe geben.



Von denen handelt Schimank nicht. Dafür behauptet er leichtsinnig, die alte Lehre der Universitäten wäre geradezu dadurch ausgezeichnet gewesen, dass der Professor „nicht an der Qualität der Lehre interessiert“ war und auch die Studenten das nicht anstößig fanden. Als Beleg erinnert sich der Soziologieprofessor an das eigene Studium in der Mitte der 1970er Jahre. Als Profiteur der alten Ordnung bekennt er: „Je weniger didaktisch bemüht eine Vorlesung war, je weniger daher ein Student ohne großes eigenes Bemühen verstand, desto mehr fühlte er sich in der Wissenschaft; und dieses Gefühl war das eigentliche universitäre Bildungserlebnis.“

Das Merkwürdige an dieser anekdotischen Erinnerung besteht weniger darin, dass es ihr an aller differenzierenden Einsicht in den Sachverhalt gebricht.<sup>2</sup> Entscheidender in unserem Zusammenhang ist, dass hier jemand sein eigenes Bildungserlebnis zitiert, um mit der Polemik gegen die Verantwortungslosigkeit der Hochschullehrer beim Leser das Ressentiment aufzuwecken, dass dergleichen arrogant, unbegründet, verantwortungslos und elitär war und ihn, den Leser, persönlich als inkompetent ausschloss und somit als Symbol herhalten kann, das Studium insgesamt als nutzlos erscheinen zu lassen.<sup>3</sup> Man kann förmlich das Kopfnicken von Leuten wie der früheren Bildungsministerin und Bologna-Unterzeichnerin Bulmahn sehen, die solche schlechte Erinnerungen an ihr Studium pflegen und die neuen Generationen von Studierenden vor dieser Willkürherrschaft der Professoren schützen wollen.

Mit der von den Reformern propagierten Abkehr von der alten akademischen Freiheit steht damit zumindest im Raum, dass die Umstellungen im

---

2 Schon zu den Studienzeiten des Autors gab es schulischen, das heißt didaktisch präparierten Unterricht in vielen Fächern, wurde dort gebimt und kontrolliert. Dass Professoren einen Kult der wissenschaftlichen Unmittelbarkeit gepflegt hätten, kann selbst für die Heroen dieses Zeitalters schlecht behauptet werden. Würde Schimank einmal Adornos einführende Vorlesungen nachlesen, wäre er erstaunt darüber, wie verbindlich dieser so unverständliche Mandarin sich auf die Tatsache bezog, dass er es mit Anfängern und Hörern aller Fakultäten zu tun hatte. Freilich hat Adorno mit seiner philosophischen Propädeutik die Würde des Gegenstandes und den Respekt vor seinen Zuhörern nicht durch Trivialisierung und die mit ihr einhergehende Verfälschung verletzt.

3 Das regressive Element in dieser Deutung sei nicht verschwiegen. Wer so über sein Studium urteilt – man kann das bei ungemein vielen Lehrern so hören –, der geht wie selbstverständlich davon aus, dass er nicht selbst für das Studium verantwortlich gemacht werden kann, sondern allein die Lehrenden. Die haben die Bringepflicht, alles den Studierenden beizubringen. Wenn der Student scheitert, scheitert in Wahrheit der Vermittler. Wenn sie ein Buch nicht verstehen liegt es an dem Buch und nicht an der mangelnden Anstrengung. Die soll gemindert werden können durch die Didaktik. Dass der Student als erwachsener Mensch nicht mehr zum didaktischen Fürsorgeobjekt taugt, wird übersehen. Stattdessen wird erwartet, dass der Professor die Studierenden vor der Krise der Erkenntnis schützt. So verwundert auch nicht, dass sie es sich gefallen lassen, wenn ihnen wahllose Stoffmengen zum Auswendiglernen vorgelegt werden. Das Dumme daran kommt ihrem Bedürfnis, nicht Verantwortung zu übernehmen, entgegen. Es ist höchst aufschlussreich, dass mit diesem Erklärungsmuster später so manche Lehrer sich schadlos an den Schülern halten, indem sie nicht auf die Idee kommen, es könne an ihnen liegen, wenn die Schüler nichts lernen, was ihnen gelehrt wird.

Verläufe des Bologna-Prozesses der Verbesserung der akademischen Lehre zu dienen haben, so dass mehr Studierenden durch mehr pädagogische Bemühung der Professoren mehr verstehen. Die guten Gründe dafür, dass es in der Universität keine Didaktik geben dürfe, werden von Schimank mit dem bekannten Humboldt-Zitat zur Notwendigkeit der Einheit von Forschung und Lehre in Erinnerung gerufen, aber dann schon damit erledigt, dass sich unmittelbar nach Humboldt bereits so manche Juristen und Naturwissenschaftler wenig drum gekümmert hätten, den Studenten kontrafaktisch als Wissenschaft Treibenden zu behandeln, damit er Zugang zur Wissenschaft bekomme. Sie haben ihr Fach unterrichtet.

Bedeutet das, dass die Universität notwendig die Fortsetzung der Lernschule sein muss? Dann hätte Bologna recht und würde endlich konsequent verfolgen, was die Hochschulen sowieso tun müssen, aber nicht richtig betreiben, weil die „Lebenslüge der Professoren“ diese daran hindert zu akzeptieren, dass sie in erster Linie Hochschullehrer sind.

Nur in einem zynischen Sinne wird aus der neuen Rücksicht auf das Verstehen der studentischen Massen ein Leistungskriterium für die Universität. Das Verstehen hat wenig mit Verstehen im Sinne von Erkenntnis, dafür mehr mit einem Verstehen als aufgenommener Information zu tun. Schimank traut sich denn auch nicht, so etwas offen zu propagieren.

Mit den oben angesprochenen Mitteln wird es denen vielleicht leichter möglich, erfolgreich zu studieren, die weder von der Wissenschaft viel wissen noch überhaupt sich in ihr bewegen wollen, die dafür aber über einen gut zu füllenden Arbeitsspeicher verfügen, die das Auswendiglernen von Stoffen beherrschen und Meister in der Erledigung standardisierter Obligationen sind. Zum Maßstab für eine erfolgreiche Lehre werden damit solche Lernformen gemacht, die der als fürsorglich unterstellten reduzierten Auffassungsgabe der „unteren und der mittleren Mittelschichten“ korrespondieren. Die Studenten werden nicht an die Wissenschaft, die Wissenschaft wird an die Studenten angepasst. Die mit der Überfüllung einhergehende pessimistische Anthropologie des Studenten – passend zu der um sich greifenden des Schülers – verlangt nach einem Downgrading der Ansprüche bis zum Punkte ihrer allgemeinen Realisierbarkeit und einer strengen Ausrichtung des Verhaltens auf ein durchgeplantes Lernprogramm.

Indem er das eigene wissenschaftliche Bildungserlebnis gegen das Erfolgsstreben der Studentenmassen ausspielt, erweist sich Schimank unfreiwillig als würdiger Vertreter jener bildungsbürgerlichen Professorenschaft. Es fehlt nur noch, dass er konzedierte, er hätte es als Bachelor und Master wohl nie so weit bringen können, wie es ihm dank der überholten Universität verönt war.

Was aber kann daraus gefolgert werden, dass das Alte nicht mehr für die neuen Studenten taugen soll und das Neue wohl nicht für die alten Typs? Eine Antwort auf die eher methodische Alternative: Wissenschaft oder gelenkte Didaktik muss wohl erst einmal ausbleiben, weil sie noch gar nicht die inhaltliche Zielsetzung des akademischen Studiums umgreift.



### III Bildung für Wissenschaft oder Beruf?

Was den erfolgreichen Abschluss eines Bachelors jenseits der Tatsache einer bürokratisch und didaktisch gelenkten Studienorganisation ausmachen könnte, vor allem was in ihm überhaupt vermittelt werden sollte, ist mit den „credits“ und „workloads“ etc. noch nicht geklärt. Hier kommen zwei Zielsetzungen ergänzend ins Spiel, die wiederum alt hergebrachte Polaritäten markieren. Bildung durch Wissenschaft steht gegen die Ausbildung für Berufe.

An sich dürfte nicht lange über diese Alternativen gestritten werden können. Universitäten sind gemeinhin Orte der Wissenschaft und ihrer Vermittlung an Studierende. Berufsbildende Einrichtungen sind solche, in denen man dem Nachwuchs beibringt, was ihn auf die Erfüllung spezifischer beruflicher Aufgaben vorbereitet. Die Klassische Idee des Übergangs von dem einen zum anderen leistete für die Juristen oder die Lehrer das Referendariat. Allein der Medizinstudent steht in späten Semestern bereits am Klinikbett vor dem Patienten. Praktika sollten den Blick schärfen auf die spätere Praxis, im guten Sinn Stoff liefern für die wissenschaftliche Reflexion. Demgegenüber agieren in der Berufsbildung Lehrer auch als praktische Ausbilder, die vormachen, was die Schüler dann nachmachen und einüben.

Kurzum: Es erscheint auf den ersten Blick als sinnlos, aus einer Universität eine Einrichtung der Berufsbildung zu machen. Employability enthält und versteckt zugleich dieses Ziel. Als Beschäftigungsfähigkeit setzt das Fremdwort nicht bloß allgemeine menschliche Kompetenzen, sondern verlangt nach spezifischen Fähigkeiten, die sich einem entsprechenden Wissen und eingeübten Fähigkeiten verdanken. Soll der Bachelor dergleichen am Ende seines Studiums besitzen, muss man dafür sorgen, dass er tatsächlich einstellungsfähig qualifiziert worden ist. Niemand würde einen Menschen als Chirurg beschäftigen, den die Universität mit zwei linken lahmen Händen entlassen hat. Der Begriff verschleiert diese Eindeutigkeit aber auch wieder, indem er Berufsfähigkeit hin zu so etwas wie Orientierungswissen, Schlüsselqualifikationen, beruflichen Dispositionen aufweicht.

Die Hochschulen wollen nicht in Haftung genommen werden, wie sie konfliktreich die Institutionen der Berufsbildung aushalten müssen, von denen der Arbeitsmarkt den unmittelbar einsatzfähigen und gewinnbringenden Mitarbeiter abholen will. Das Ergebnis beim Bachelor ist denn auch ein „Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass!“ Man ist mehr bemüht, so zu tun, als ob. Die Curriculisten wissen bei der Umstellung oft schlicht nicht, wie sie nun in sechs Semestern eine Aufgabe lösen sollen, die sie schon mit acht und mehr Semestern nicht lösen konnten und/oder wollten. Vor Bologna konnten sie ungleich eleganter mit der Aufgabe der wissenschaftlichen Hochschule die Berufsbefähigung als Verpflichtung abwehren. Wer nicht so recht weiß, was er tun soll, dürfte nur selten auf das kommen, was er tun könnte. Deswegen wäre zunächst zu klären, in welchem Sinne es überhaupt sinnvoll wäre, wenn nicht gar notwendig wird, Wissenschaft und Beruf zu verbinden.

Dazu kann hilfreich sein, erst einmal den Unterschied deutlich zu machen. Wer die Scheidung zwischen der Herstellung von Erkenntnissen, der Frage nach ihrer technologischen Nutzung und die nach der Einweisung des Nachwuchses in die daraus folgenden Handlungsweisen der Praxis nicht aufrecht erhält, der bringt nicht nur alles durcheinander, er opfert auch den zivilisatorisch höchst bedeutsamen Zugewinn an Rationalität, der mit der Scheidung von Theorie und Praxis einhergeht. Wissenschaft ist mithin erst in der Form des wissenschaftlichen Tuns Praxis, sie kann nicht Praxis für andere sein. Technik, oder anspruchsvoller Technologie ist die Ausdrucksgestalt in Praxis eingegangenen Wissens: Was wie regelhaft bei gegebenen Problemen zu tun ist. Know How erwirbt man mit entsprechend vorbereiteter und reflektierter Praxis am besten ebendort, also nicht in der Universität. Da lernt man nur das Forschen als spezifische Praxis.

So kommt Wissenschaft erst wieder ins Spiel, wo Praxis zum Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion und Forschung gemacht wird, aufgefördert oder aber von der Praxis aus aufgefordert. In jenem Sinne bleibt sie frei von Erwartungen der Praxis, in diesem Sinne nähert sie sich technologischen Fragen der Veränderung, Verbesserung und Neukonzipierung von Praxis nach Maßgabe von praktischen Problemen. In beiderlei Hinsicht kann die wissenschaftliche Beschäftigung mit Praxis dieser dienen, wie auch die Erfahrung solcher Tätigkeit den Studierenden einen Zugang zur Praxis ermöglichen und auch für dieses nützliches Wissen generieren. Was lediglich nicht zur Aufgabe der wissenschaftlichen Hochschule erklärt werden sollte, ist die Einübung in Skills für bestimmte Berufe, weder solche, die aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Praxis abgeleitet werden, noch erst recht solche, die unabhängig davon als Qualifikationen erwartet werden. Um es bündig zu formulieren: Egal ob ein solches Training überhaupt möglich und sinnvoll werden kann, die Universität verfügt weder über die dafür notwendige Kompetenz, noch lässt sich solches als Teil ihres „Kerngeschäftes“ plausibel machen.

Was aber folgt daraus für die inhaltliche Ausrichtung von Studien, die auf den Beruf vorbereiten, ohne dass sie unmittelbar berufsbildend sein können?

Die Aussagen Schimanks greifen dieses Problem nicht auf. Der Soziologe berichtet davon, wie beide Kontrahenten oberflächlich von Formeln (also wieder von den Ideologien) ausgehen, um jeweils aus der eigenen Perspektive umstandslos Berufsbildung und Wissenschaft zusammenzuführen. Dabei lässt sich auf die jüngere erfolgreiche Werbung der neuen Berufswissenschaften wie auch auf die historische Tatsache rekurren, dass doch schon die uralten Fakultäten „Berufsfakultäten“ waren. Nur solche Leute wie Humboldt haben also die Verbindbarkeit von wissenschaftlicher Bildung und Berufsausbildung übersehen?

Schimank versucht erst gar nicht darüber nachzudenken, was die Formel einer Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf in der Lehre bedeuten könnte. Stattdessen warnt er vor der Vereinnahmung hier wie dort.

Die Formel erlaube den Humboldianern die Einsicht in Wissenschaft als menschenbildend und nützlich für Pflegewissenschaftler wie Maschinenbauer zu erklären, wie umgekehrt den Bolognesern, die berufliche Wirklichkeit als ein Feld der Wissenschaften anzupreisen. „Um den Professoren die Angst vor den Fachhochschulstudenten zu nehmen“, wird das angewandte Studium zum exzellenten Ort der Innovation durch Wissenschaft hochgejubelt. Vor bloßen Formelkompromissen und den „Sprechblasen“ dieser Modernisierer wie auch der Bildungslyrik der Humboldianer warnt der Autor und schlägt am Ende vor, dass die Konfliktparteien einen umwerfend einfachen „Waffenstillstand“ schließen mögen. Sie werden aufgefordert, sich die Beute zu teilen: eine Hälfte der Module für Wissenschaft eine andere Hälfte der Module sichere die Employability, dann werde man weiter sehen.

Nehmen wir das ernst, so gehen wir weiterhin vom unversöhnlichen Gegensatz beider Positionen aus. Die konfligierenden Interessen lassen sich nicht in einem Dritten aufheben. Wenn man das nicht einsehe, könne man nur Missgeburten produzieren, Mischlinge, die niemand mehr lieben kann. Zu solchen muss es kommen, weil keiner dem Anderen trauen wird und jeder davon überzeugt bleibt, dass der Andere der Feind des Erstrebenswerten bleibt, eben ein Gegner, den man in Schach halten muss, weil er der Verwirklichung der eigenen Idee im Wege steht. Schimank glaubt so fest an die Ideologie, die er den Akteuren zuschreibt, weil er sie in gegensätzlichen materiellen Interessen verankert sieht, dass er sich nicht mehr um eine inhaltliche Auflösung der Widersprüche bemühen muss.

Der Vorschlag ist der üblichen Aushandlungspragmatik abgeschaut, hat den Charme des dezisionistischen Kalküls, aber er leistet keine Klärung der Frage.

Denn er sagt nichts anderes als: Tut das eine und auch das andere. Allein der Alleinvertretungsanspruch einer der Positionen wird relativiert.

Was aber wäre gewonnen, wenn die Professoren, wo sie es denn wollen und können, Wissenschaft im Humboldtschen Sinne treiben und andere dafür sorgen, dass die Absolventen mit beschäftigungswirksamen Skills ausgestattet werden? Würde nicht die Hälfte von jedem deutlich weniger als ein Ganzes ergeben? Beide Ansprüche nebeneinander zu stellen kann nicht als Lösung des Problems der Massenuniversität ausgegeben werden, es bliebe der schlechte Kompromiss zweier sich weiterhin widersprechender Ansprüche. Wäre es dagegen nicht lohnenswert nach einer Konzeption zu suchen, die beide Ziele in einer Konzeption aufhebt, mithin also integriert, was Wissenschaft erfordert und was zugleich das Beschäftigungswesen mit Recht erwarten kann?

## IV

### Die Alternative: Bildung zum Mensch oder Bürger

Kein Vertreter der Wissenschaft kann heute die Sache einseitig auflösen. Weder kann in der Ausbildung ganz auf Wissenschaft verzichtet werden, – für eine Berufsbildung jenseits der Wissenschaft würde allein die Fachhochschule als erweitertes Institut der Berufsausbildung die richtige Institutionalisierungsform bieten – noch kann die Universität eine reine Bildung im Medium der Wissenschaft für die Wissenschaft pflegen.

Wir haben es beim Konflikt nicht allein mit Interessen verschiedener „Schichten“ zu tun, sondern mit dem ungelösten Folgeproblem einer falschen Form der institutionellen Durchsetzung des öffentlichen Bildungswesens. Es geht um den seit der Konstitutionsperiode des Systems ungeschlichteten Streit um die Bildung zum Menschen oder zum Bürger und damit um das gebrochene Verhältnis zwischen zwei Fraktionen von Bildungstheoretikern und -reformern der aufbrechenden bürgerlichen Gesellschaft. Die Aufklärungspädagogen stellten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Bildung ganz in den Dienst der Durchsetzung der bürgerlich industriösen Gesinnung. Sie wollten, dass über alle Stufen und Verzweigungen des Bildungswesens hinweg die Bildung unter dem Kriterium der individuellen und gesellschaftlichen Nützlichkeit stehen sollte.

Gegen diese (in den Augen der Kritiker immer zu früh vollzogene) Ver zweckung des Menschen zum Erwerbsbürger richtete sich der neuhumanistische Einspruch. Er postulierte allgemeine Menschenbildung in der dreifachen Stufung von Elementarerziehung (Eroberung von Schrift, Zahl und Symbol), einem einheitlichen schulischen Unterricht zur Bildung im Medium des Allgemeinen bis hin zum Höhepunkt einer allgemeinen Menschenbildung im Medium der Wissenschaft. Berufliche Bildung wurde als partiell notwendig anerkannt, aber aus den Bildungsinstitutionen verbannt bzw. ihnen als Spezialanstalten nachgeordnet.

Am leichtesten ließe sich das in der Einrichtung verfolgen, die von sich aus schon die größte Distanz zum gesellschaftlichen Verkehr besaß, der Hochschule. Schwerer schon fiel es, die höhere Schule als allgemeine Schule durchzusetzen. Sie wurde schnell entgegen der Absicht der Reformereine die Trennung von der Berufsbildung stilisierende Einrichtung des sich hier formierenden Bildungsbürgertums. Bis Weimar dauerte es, dass zumindest die erste Phase der Volksschule wirklich eine für alle Kinder und nicht nur eine für die Kinder des Volkes wurde. Die Abschottung des Bildungswesens von der Verpflichtung auf die bürgerliche Nützlichkeit hat (als „Kriegserklärung an die moderne Welt“ Th. Litt) historisch freilich nicht dazu geführt, dass die Humanisten einfach gesiegt hätten. Schon bald ergibt sich als Gegenzug zur humanistischen Reform bzw. der Sicherung von Bildung als Privileg eine parallele Entwicklung der Einrichtung eines zweiten Bildungswesens, das auf den Beruf und die technisch-ökonomischen Entwicklungen hin ausgerichtet wird. Es beginnt mit Realschulen (ausgerichtet auf die „Realien“ statt die

„Humaniora“) und Fachschulen, die das ökonomische Wissen thematisieren, führt weiter über technische Einrichtungen wie die Gründung technischer Hochschulen, zur Einführung des dualen Systems der Berufsbildung mit einer Teilzeitberufsschule als bildenden Kern, bis schließlich zur jüngeren Neugründung von Fachhochschulen, die die Vielzahl der neuen Berufswissenschaften aufnehmen.

Als freilich die beiden Systeme wie im sozialdemokratischen NRW oben in Gesamthochschulen zusammengeführt waren, zeigte sich bald das Streben der Parvenus nach Höherem: der Universität, und die Abwehr des eingebrachten Niederen. Ein Zeichen für die ungebrochene hegemoniale Kraft der höheren Bildung, die ihren Wert der Distanz zu den Vergesellschaftungsprozessen verdankt sehen möchte.

Parallel dazu kam es ab den siebziger Jahren zu Versuchen, das System von unten aufzurollen. Mit Gesamtschulen und vor allem mit Kollegschulen als Versuchen, die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung aufzuheben.

Es lohnt, diesem Experiment ein wenig Aufmerksamkeit zu widmen, weil es vielleicht zeigen kann, was in der Universität möglich wäre, wenn man nur wollte, was man doch entsprechend der Eigenstruktur der Aufgabe tun sollte.

## V

### Bildungsreform: Bildung im Medium des Berufs

Als 1970 der damalige nordrhein-westfälische Kultusminister Holthoff eine Planungskommission unter der Leitung des Münsteraner Pädagogen Herwig Blankertz berief, um einen Plan für eine integrierte Oberstufe vorzulegen, waren die lange geltenden Selbstverständlichkeiten des Oberstufenschulwesens heftig in Frage gestellt worden. Insbesondere das Gymnasium wurde verantwortlich dafür gemacht, dass eine den Wirtschaftsstandort Deutschland gefährdende Bildungslücke entstanden war. Der abgebrochene Zustrom von akademisch Qualifizierten aus der DDR wurde angesichts der anhaltenden Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems zur „Bildungskatastrophe“ gesteigert. Bildungsexpansion stand damit auf der Tagesordnung. Aber es ging dabei nicht um einen Nachholbedarf in der Rekrutierung von Bildungsbürgertum, sondern darum, die rasante Entwicklung in Technik und Ökonomie im Bildungswesen nachzuholen. Wie schon mehrfach in der Geschichte beklagt, hatte das System einen Modernitätsrückstand aufzuholen. Als verantwortlich für die fehlende Anpassung des Bildungswesens an die Erfordernisse der Gesellschaft wurde nicht zuletzt das abgeschottete System des Hochschulzugangs angesehen. Das Gymnasium pflegte nach der mit dem Beginn des Jahrhunderts eingetretenen Typenspezifizierung seinen klassischen Kanon, mit ihm sollte die Allgemeine Hochschulreife gesichert werden. Das wurde nun – wie schon zu Beginn des Jahrhunderts – als nicht mehr zureichend kritisiert. Auf das erreichte Differenzierungsniveau der akademischen Studien bereitete das Gymnasium als Quasi-Monopolist für das Abitur in den Augen seiner Kritiker nicht mehr zureichend

vor. So kam es langsam zu Lockerungsübungen und vorsichtigen Versuchen, die Oberstufe für neue Lernformen und Fächer zu öffnen. Der Kanon schien seine identitätsstiftende Kraft verbraucht zu haben. Der klassischen höheren Bildung wurde immer heftiger ihr Status als Universalschlüssel für wissenschaftliche Studien abgestritten.<sup>4</sup> Die Hochschulen forderten einmal mehr von den Gymnasien eine bessere fachliche Vorbereitung der Studierenden. Die Gymnasien reagierten, indem sie Spezialisierung als Intensivierung einführten (Leistungskurse), indem Wahlmöglichkeiten eröffnet (vor allem für Schwerpunktbildungen) und schließlich auch neue Fächer in die Stundentafeln eingeführt wurden. Als in diesem Kontext auch Technologien und Wirtschaftswissenschaften als auch andere Berufswissenschaften wie die Pädagogik oder die Ernährungswissenschaft zu Abiturfächern aufstiegen, stellte sich für die beruflichen Bildungswege, in denen diese Disziplinen Kernfächer darstellen, die Frage, warum dann nicht auch sie über diese Fächer selbstverständlich (nicht nur in der Form eines geduldeten Sonderweges) Anschluss gewinnen sollten, an die höchste Berechtigung des Schulwesens: das Abitur. Dass diesen Fächern dieses Recht bis dahin weitgehend abgesprochen werden konnte, lag an der hegemonialen Kraft der Bildungstheorie des Gymnasiums, nach der jedes fachliche Wissen das instrumentellen Zwecken dienen kann, verdächtigt wurde, nicht bildungswirksam zu sein. Die um sich greifende Verwissenschaftlichungstendenz ging damit nicht von den Gymnasien aus, sondern erreichte sie von außen. Sie wurden gezwungen, das „Ich-Fremde“ in sich aufzunehmen.<sup>5</sup>

Wenn aber immer mehr berufliche Bereiche sich in doppelter Weise verwissenschaftlichen: einmal, indem sie in ihrer Pragmatik zunehmend von Erkenntnissen der Wissenschaften abhängen, zum anderen, indem sie zum Gegenstand der Reflexion durch Wissenschaften werden, spricht nichts mehr dagegen, mit ihnen auch zur Hochschulreife zu führen. Wohlgemerkt, ging es nicht um eine Verberuflichung der gymnasialen Bildung, sondern lediglich darum, das inzwischen weit ausgebreitete Prinzip der Wissenschaften anzuerkennen.

Parallel zu den Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulwesen wurde auch das berufliche Schulwesen unter Reformdruck gesetzt. Mit der Reform

---

4 Die nahezu klassische Krisendiagnose lautete mit Blankertz und der Planungskommission Kollegstufe: „... eine inhaltlich eindeutig ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung im emphatischen Sinne wäre abhängig von einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung, einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang, einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung. Diese Voraussetzungen sind für uns nicht gegeben“ (Kollegstufe NW 1972, S. 22). Es ist lehrreich zu sehen, wie diese Erkenntnis heute in der Diskussion über Bildungsstandards übersprungen wird, um so etwas wie weltweit geltende curriculare Standardisierungen durchzusetzen.

5 Wie wenig nachhaltig die mit 1972 durch die KMK-Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe sanktionierte Entwicklung war, zeigt sich in den letzten Jahren mit der schleichenden aber beharrlichen Rückkehr zur alten Kanonisierung, nun im Zeichen der „Literacy“- oder „Domänen“-Diskussion und dem fehlenden oder erfolglosen Widerstand der Vertreter der neuen Fächer. Man nennt es nicht mehr klassische Bildung, aber man hat das ihr folgende Konzept einer exklusiven, bestimmte Fächer privilegierende Bildung keineswegs aufgegeben.

kam es zum programmatischen Bruch mit einer Konzeption beruflicher Bildung als didaktisch gelenktem Anpassungsvorgang, der vor allem auf die Imitation und Einübung vorab festgelegter Handlungsfolgen setzte und Tugenderziehung als Bildungersatz erreichen sollte. Die Berufspragmatik hatte sich so weit in vielen Feldern verändert, dass eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben zunehmend von einem Verständnis der technologischen und der wissenschaftlichen Grundlagen des Tuns abhängig gesehen wurde. Ihren exemplarischen Ausdruck fand diese Reform „von unten“ in der qualitativen Veränderung der Berufsbilder der dualen Ausbildungsgänge und dem Ausbau höherer technischer Bildungswege.

Während also die beruflichen Anforderungen sich zunehmend verwissenschaftlichten, bezogen sich die Wissenschaften zunehmend auf die ausdifferenzierten Problemstellungen der Gesellschaft und der Berufswelt. Mit der Verberuflichung neuer Aufgabenstellungen (etwa in den Informationstechnologien oder der Ökologie) wurde weiterer Bedarf an begleitenden Berufswissenschaften geweckt. Die immer nur ideologisch zu pflegenden überkommenden Gründe für eine scharfe Trennung zwischen beruflicher Ausbildung und wissenschaftlicher Bildung schien damit obsolet geworden zu sein.

Die Reform zielte entsprechend auf ein integriertes System von der Primarstufe über die Sekundarstufen bis hin zur Gesamthochschule; in letzterer damit auf die in der Sekundarstufe II vorbereitete Aufhebung der Entgegensetzung von Wissenschaft und Beruf.

Politisch trat ein weiteres Motiv hinzu. Es erschien als ein Gebot der Demokratie, allen geeigneten jungen Erwachsenen einen Zugang zu höherer Bildung zu gewähren. Wollte man aber nicht ein Gymnasium für alle einrichten und damit den Eintritt in die Berufsausbildung generell drei Jahre hinauschieben, so musste man auch Wege zum Studium über den Beruf ermöglichen. Damit war mehr als eine Begabtensonderprüfung in der Hochschule gemeint, sondern die grundständige Möglichkeit, den Beruf didaktisch so zum Thema der Ausbildung zu machen, dass die in ihm als Exemplum vorliegenden Bildungsmöglichkeiten erschlossen und vermittelt würden. Wer aber im Durchgang durch die Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit die in ihm enthaltenden verschiedenen Bildungsdimensionen in wissenschaftspropädeutischer Weise entfaltet hatte, der sollte nicht anders behandelt werden, als jemand, der ohne einen solchen Praxisbezug mit traditionellen Gymnasialfächern zum Abitur geführt wurde.

Auch wenn auf diese Weise jeder eine Studienberechtigung erwerben können sollte, bedeutete das nicht, dass deswegen jeder auch einen akademischen Beruf ergreifen würde. Früh wurde der Integrationsgedanke genau mit diesem Verdacht belegt, man wolle nur noch „Häuptlinge und nicht mehr einfache Indianer“ ausbilden.<sup>6</sup> In Wahrheit ging es nicht um Ausstieg für den

---

6 Es gehört zur Ironie der Geschichte der Reform, dass dieselben Arbeitgeberverbände, die die Beseitigung des dualen Systems der einfachen Berufsausbildung mit dem Kollegschulversuch an die Wand malten und in scharfe Opposition zum Modell gingen, zwanzig Jahre später ungleich radikaler reagierten, als die „Facharbeiterkrise“ mit der gymnasialen Bil-

Aufstieg. Vielmehr sollte gezeigt werden, wie man die sich abzeichnende Bildungsexpansion fortzusetzen wäre, ohne in solche Absurditäten zu geraten, die nach dem Scheitern der Reform umso heftiger im System sich ausbreiteten.<sup>7</sup> Wie also wäre unter den veränderten Bedingungen sowohl den gesteigerten Ansprüchen des Beschäftigungssystems zu entsprechen und zugleich dem individuellen Recht auf eine freie Entscheidung für eine offene berufliche Laufbahn?

Sofern der einmal gewählte Beruf nicht mehr als Lebensberuf gelten konnte, schien es geboten zu sein, mit dem Mittel einer möglichen Doppelqualifikation für mehr Flexibilität im Berechtigungswesen zu sorgen.

Es gab 1972 also eine Reihe von politischen Gründen für den Integrationsversuch, die gestützt wurden durch die sozioökonomische, die demographische und die wissenschaftlich technologische Entwicklung der bundesrepublikanischen Gesellschaft am Ausgang des 20. Jahrhunderts.

All das zusammen stiftete zunächst den Mut der Landesregierung, den Vorschlag einer integrierten Sekundarstufe als Kollegstufe aufzugreifen und in Schulversuchen zu erproben. Prinzipiell sah Blankertz nach dieser Zustimmung die Möglichkeit, optimistisch und prophetisch vom Ende der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Schulen zu sprechen. In einem integrierten System, das von der wissenschaftspropädeutisch geprägten Bildung im Medium des Berufs bestimmt ist, würde genauso eine gesteigerte berufliche Qualifikation zu vermitteln sein wie auch die sich anschließende bessere Befähigung zu einem wissenschaftlichen Studium. Damit wäre das getrennte System höherer allgemeiner und niederer beruflicher Bildung historisch überwunden, das eine im anderen im hegelschen Sinne aufgehoben.

Aus dieser Perspektive folgte nach 1972 eine Umstrukturierung der Berechtigungen und der Curricula. Diese wurden nun um eine berufliche Aufgabe fokussiert und somit gefragt, wie die überkommene Totalität der inhaltlichen, in Fächern ausdifferenzierten Bildungsdimensionen bezogen werden kann auf den je besonderen Fall, die Typik und Verallgemeinerbares einer beruflichen Praxis. In jedem Fach sollte als das didaktische Gründungsmittel die Wissenschaftspropädeutik gelten. Alle Inhalte seien damit nicht als voraussetzungslos gegebene anzuerkennen und zu lernen, sondern mit ihren wissenschaftlich aufzuklärenden Voraussetzungen, Implikationen und Konse-

---

dungsexpansion voll ausgebrochen war. Nun sollte als Köder für den Eintritt in das duale System jeder qualifizierte Absolvent zumindest zur Fachhochschule zugelassen werden.

7 Dazu zählt die Tatsache, dass im expandierenden Gymnasium immer mehr Schüler unterrichtet wurden, die an dessen Curriculum kein Interesse hegten, dass das Verweilen in Warteschleifen um sich griff, die Verweildauer im System durch doppeltes und dreifaches Besuchen von Bildungsgängen ausuferte. Am Ende wurde im Gymnasium eingeführt, was vordem wie ein Sakrileg behandelt worden war: Praktika in der Sek. I und in der Sek. II, damit die Berufswahlfähigkeit gefördert würde. Während die aspirationsstarken Schüler das Gymnasium stark machten, wurde die klassische Facharbeiterbildung ausgeblutet. Die Analogien zu den Erscheinungen der Massenuniversität, die für die Studierenden objektiv eine Berufsvorbereitung darstellt, diese aber in ihrem Studienordnungen vielerorts verweigert, liegen auf der Hand.



quenzen zu lehren. Der kognitive Stil der Beobachtung und Distanzierung durch wissenschaftliche Methoden sollte genauso bestimmend sein wie die Herbeiführung der für wissenschaftliches Arbeiten konstitutiven „Attitüden“ (wie etwa Neugier, Selbstkritik und Reflexivität) und nicht zuletzt galt es zeitbedingt, das „Prinzip der Kritik an Wissenschaften und Technologien als Instrumenten gesellschaftlicher Herrschaft“ zu thematisieren.

Das Integrationsprojekt kam über Ansätze nicht hinaus, der gymnasiale Bildungsweg war alles andere als am Ende, sondern wurde zunehmend zum Hauptschulweg. Profitiert vom Kollegschulversuch hatte freilich die berufliche Bildung, denn hier wurde nicht nur ein breiter Weg zur Fachhochschule ausgebaut, sondern auch dafür gesorgt, dass in gesonderten Bildungsgängen die fachgebundene und die allgemeine Hochschulreife erreicht werden konnte. Der Preis dafür bestand indes darin, jeden zu deutlichen Berufsbezug im Curriculum auszuschließen. Doppelqualifizierende Bildungsgänge, die Bildung im Medium des Berufs vermitteln, blieben die seltene Ausnahme.

Der Weg über die gymnasiale Oberstufe führte für immer mehr Schüler in die Universität, unabhängig davon, ob sie eine berufliche Laufbahn damit verbanden bzw. unabhängig davon, ob sie, wenn sie dies wollten, in der Hochschule eine entsprechende Laufbahn angeboten bekamen. In einem doppelten Sinne wurden diese Schüler im Gymnasium falsch auf die Universitäten vorbereitet. Weder kam es zu einer konsequenten wissenschaftspropädeutischen Bildung, so dass die Studienanfänger schnell in die wissenschaftlichen Arbeitsweise hineingefunden hätten, noch verfügten sie mit ihren Studienfächer schon über einen Fokus ihres Interesse als einer eindeutigen Berufsorientierung.

So studierten sie weiter Fächer wie Germanistik oder Soziologie, ohne deswegen Lehrer oder Wissenschaftler werden zu wollen. In der Universität wurden sie in vielen Fächern zunehmend empfangen als weitgehend Nachzuqualifizierende und behandelt als Schüler, die erst einmal Grundlagen zu lernen hatten, bevor mit dem Studium überhaupt begonnen werden könne. Daraus folgte notwendig die Studieneingangs- als Selektionsphase. In anderen Fächer – wie in manchen Geistes- und Sozialwissenschaften – wurden sie überhaupt nicht mit einer curricularen Absicht empfangen, sondern sich selbst überlassen. Die erstrebenswerte akademische Freiheit traf massenhaft auf Studierende, die auf die Wissenschaft als operative Orientierungsgröße des eigentätigen Studierens im emphatischen Sinne durch die Schule überhaupt nicht vorbereitet waren.

Fordert man sie heute dazu auf, anspruchsvollere Texte zu lesen, so belegen sie ihre völlige Unzuständigkeit für die Erschließung ihres Sinns, indem sie zeigen, wie sie gelernt haben, ohne Verständnis Aussagen zu wiederholen und multimedial als Informationen zu präsentieren. In ihrer Verunsicherung rufen diese Studierenden nach Lehrplänen und Ordnungen, in gewisser Weise nach „Bologna“, damit ihnen genau mitgeteilt wird, was sie tun sollen. Dort, wo bereits entsprechend reagiert worden war, wurden die Studierenden im Vorfeld der Wissenschaft mit Lernpensen sediert. In fast allen Fällen blieb

der anzubahnende Berufsbezug ein Fremdkörper des Studiums. Mit kurzen Praktika wurde das praktische Interesse der Studierenden vegetativ befriedigt. Eine Aufnahme der Erfahrungen in und mit der Praxis in das theoretische Studium wie auch dessen Verlängerung in empirische Beobachtungsaufgaben und Versuche stellte wohl die hochschuldidaktisch anspruchsvolle Ausnahme von der Regel dar.

Die Universität verstand sich dagegen von jeher vor allem auf forciertes Lehren und die Annäherung an wissenschaftliche Arbeit, nicht aber darauf, Wissenschaft auf den Beruf zu beziehen. Allein zwei der alten Berufsfakultäten haben weitgehend unbeachtet von den anderen Fächern Berufsprobleme als ein Zentrum des Studiums begriffen: die Juristen mit der juristischen Kasuistik und die Mediziner mit der Ausbildung in der Klinik. Mehrfach wurde Analoges auch für die Lehrerbildung durchgespielt, so zuletzt in Bielefeld, aber es gelang nicht, daraus ein ansteckendes Modell zu machen für eine Bildung für den Beruf im Medium der Wissenschaft. Impulse in diese Richtung hätten vielleicht auch die neuen Berufswissenschaften setzen können, wenn sie selbstbewusst genau die Verwissenschaftlichung ihrer Praxis betrieben hätten. Indes wollten sie in erster Linie akademische Reputation dadurch gewinnen, dass sie sich mit enteilerender Theoretisierung und Anlehnung an bereits anerkannte Paradigmen von zu viel Praxisgeruch frei machten. Das alte Leid.

## VI

### Lehrstück für die Universität

Wer dem Gedankengang nicht mit Blick auf die Schwerkräfte der Verhältnisse, sondern von der Frage aus gefolgt ist, was strukturlogisch daraus folgern müsste, dass die Universität eine kleine Gruppe angehender Wissenschaftler ausbildet, während sie gleichzeitig große Massen von Studierenden auf akademisierte Berufe vorzubereiten hat, für den ergibt sich nur eine schlechte als traditionelle Lösung und eine sinnvollere aber bislang nicht konsequent verfolgte.

Die schlechte ist mit „Bologna“ zum Programm gemacht worden. Man verlangt von der Hochschule eine dem eigentlichen akademischen Studium vorhergehende Bachelor-Phase, mit deren Abschluss die Massen mit beschäftigungswirksamen Qualifikationen ins bürgerliche Leben entlassen werden, während eine ungleich kleinere Gruppe über die Phasen des Masters und der anschließenden Promotion wirklich mit Wissenschaft in Berührung kommt.

Würden die neuen Selektionshürden tatsächlich wirken, so käme die Universität in der zweiten Phase wieder zu sich selbst. Sie hätte ihre Pflicht der Akademisierung erledigt und könnte sich wieder der Kür der wissenschaftlichen Nachwuchsbildung zuwenden. Aber das dürfte nur funktionieren, wenn es ihr gelingen würde, eine solch gehaltvolle Employability zur Entfaltung zu bringen, dass die Massen erkennen, dass sie lieber und besser ins Berufsleben einsteigen, anstatt weiter zu studieren. Bislang lässt sich aber

nur schwerlich behaupten, dass sich die Universitätscurriculumisten entsprechend um plausible Lösungen gekümmert hätten, ja überhaupt die Phantasie und Kapazität hatten, eine solche höhere Berufsausbildung zu realisieren.

Die Folge wird eine höchst unsichere berufliche Integrationsfähigkeit der Bachelors sein, und damit dürfte die Tendenz massenhaft werden, die Universität weiter zu besuchen. Es entsteht ein enormer Druck, nicht nach dem Bachelor zu selektieren, sondern die Studierenden weiter in der Universität zu beschäftigen. Damit aber werden im Master weiterhin die Massen der mühselig Beladenen die Minorität am wissenschaftlichen Studium hindern. Die mit dem Bachelor Frustrierten werden als Nicht-Ausgeschiedene faktisch auch für den Mastergang Standards setzen. Der Betrieb wird so bleiben, wie er heute ist: ein verunglücktes Unternehmen, das nicht kann, was es will, und tut, was es nicht will und nicht rechtfertigen kann.

Die bessere Lösung bestünde in der schlichten wie konsequenten Idee der Ausrichtung der Studien auf eine Verwissenschaftlichung der Praxis als Weg zur Professionalisierung.

Die wissenschaftliche Erkundung und Durchdringung der Praxis wäre in diesem Modell nicht das leere Versprechen der Humboldianer an die Pragmatiker, sondern das glaubwürdige wissenschaftliche Interesse der Fachvertreter. Forschendes Lehren und Lernen, wären nicht das seltene Glanzstück der Hochschuldidaktik, sondern von Beginn an selbstverständliches Zentrum der Praxis von Studierenden. In entsprechenden Projekten kämen die Erkenntnisfragen der Studierenden mit offenen Fragen des Feldes zusammen. Von diesem Fokus aus ergibt sich das Ergänzende wie von selbst: Wer sich Praxisproblemen wissenschaftlich zuwenden will, der kann nicht bei Adam und Eva anfangen, er muss möglichst schnell auf den Stand des vorliegenden Wissens gehoben werden. Ob das mit Stoffbimsen gesichert werden kann oder anders erfolgen muss, etwa durch ein weitgehendes Selbststudium, dürfte von der Struktur des disziplinären Wissens abhängen. Was für die Psychologie passen mag, wird man für die Pädagogik nicht unbedingt als angemessen bewerten.

Mit dem nachvollziehenden Fachwissen einher geht die Einübung in den disziplinären Blick oder die fachliche Denkform. Hier haben sich die Klassiker der Fächer als die Wegweisenden bewährt.

Als viertes Element kommt das methodische Wissen hinzu. Die Studierenden müssen die Tools erwerben, die ihnen erlauben, Erkenntnis kontrolliert zu gewinnen. Ob das wiederum selbst methodisch als Methode gelernt werden muss oder im Vollzug von Erkenntnisinteressen, hängt wiederum von der jeweiligen Methode und Sache ab.

Bezieht man das Modell auf die Lehrerbildung, so kommt ein fünftes Element hinzu: das fachliche Wissen, welches die Grundlage der Lehre abgibt. Hier sind freilich nicht avancierte Fachwissenschaftler auszubilden, sondern möglichst profunde Kenner der genetischen Lehrgänge (Martin Wagenschein). In ihnen lassen sich die Grundlagen der Fachlichkeit verbinden mit den grundlegenden Verstehensproblemen, die sich den Schülern stellen, sobald sie mit den fachlichen Gegenständen konfrontiert werden.

Wissenschaftlich ist damit das gesamte Programm: Das bestehende Wissen, das man für die Beantwortung von Erkenntnisfragen bezogen auf den Beruf benötigt, ist geprüft anzueignen.

Geht man von dieser Grundvorstellung aus, so verbietet es sich, sowohl mit Didaktik die Wissenschaftlichkeit des Studiums zu kassieren, als auch die Wissenschaft nicht unter den Anspruch zu stellen, Wirklichkeit aufzuklären. Unmöglich wird die Unterstellung von zwei Klassen von Studierenden: solche, die man beschulen muss, weil sie nun mal da sind, aber mit denen man als Universität eigentlich nichts anfangen kann, und solche, von denen man hofft, dass sie sich durch „Bologna“ doch nicht davon abhalten lassen bzw. daran gehindert werden, die Wissenschaft zu ergreifen und für die man schützend frühe Privatissima bereit hält.

Es gäbe nur eine einheitliche Zielsetzung, an der sowohl die Universitäten mit ihrem Programm als auch die Studierenden mit ihren eingebrachten Fähigkeiten scheitern können. Einen solchen Ausgang aber zu vermeiden, indem man auf die Ziele verzichtet, wäre ein Schildbürgerstreich, der die Universitäten wohl endgültig um ihre Aura bringen würde. Der Misserfolg der Universitäten muss nicht sein, wenn sie sich auf ihre genuinen Aufgaben besinnt. Das Scheitern der Studierenden müsste nicht sein, wenn die vorbereitende Schule die Schüler zur Arbeit an der Erkenntnis erziehen würde und sie darauf verzichtete, die Schüler zu stärken, indem sie (um den pädagogischen Aphorismus von Hentigs umzudrehen) die Sachen nicht klärt, sondern sie entsorgt.

*Stephan Münte-Goussar*

## Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst

Im Begriff des Portfolios kreuzen sich drei große Diskurse: der der Ökonomie, der der Kunst und der der Bildung. In der Ökonomie bezeichnet der Begriff Portfolio ein Bündel von Investitionen, das jemand besitzt, oder eine Kollektion von Leistungen, die von einer Unternehmung angeboten werden. In der Kunst ist ein Portfolio traditionell die Künstlermappe, mittels derer Künstler ihr Können zeigen. Bezogen auf Bildung bezeichnet ein Portfolio eine Sammlung von Lernprodukten, dargelegten Lernwegen und Kompetenzen. Es dokumentiert eine lebenslange Lernbiographie, unterstützt und steuert aber insbesondere individuelle Lernstrategien, deren Reflexion und Beurteilung.

Die Überlappung der genannten Diskurse in der Bezeichnung dieser pädagogischen Sammelmappe als Portfolio, ist kein Zufall. Das Portfolio spielt im Bildungsbereich eine nicht unwesentliche Rolle in jenem Prozess, der unter dem Stichwort der Ökonomisierung der Bildung oder – vielleicht treffender – der Ökonomisierung des Selbst diskutiert wird. Diese spielt sich ihrerseits im Rahmen einer Ökonomie ab, in der Kreativität und Innovationsgeist in zunehmend hohes Maß an Ansehen genießen.

Der Begriff der Ökonomisierung legt dabei die Vorstellung nahe, ein ökonomisches Denken und Handeln würde die anderen gesellschaftlichen Bereiche gewissermaßen kolonialisieren. Offensichtlich ist, dass sich bisherige Grenzziehungen verschieben. Unterstellte man der Bildung aber schlicht eine genuine, gegenüber der Ökonomie durchweg widerständige Eigenlogik, droht man das eigentliche Problem zu verstellen. Tatsächlich scheinen sich die Relationen, die die Bereiche zueinander unterhalten, lediglich neu zu justieren. Anders ist der relativ störungsfreie Einzug einer ökonomischen Rationalität in das Feld der Pädagogik kaum erklärbar.

Im Folgenden wird versucht, am Beispiel des pädagogischen Diskurses oder genauer: des pädagogischen Programms, welches mit dem Portfoliokonzept assoziiert wird, die seichten Übergänge einer aufgeklärt-humanistischen, an Freiheit und Selbstbestimmung orientierten und nicht zuletzt an der Ermächtigung der Subjekte interessierten Pädagogik hin zu einer neoliberalen Technologie des Selbst nachzuzeichnen, die die Subjekte als Selbst-Unternehmer anruft, als eigenverantwortliche Verwalter ihrer individuellen Potenziale und Ressourcen. Es stellt sich die Frage, inwieweit eine Theorie der Bildung von dieser Entwicklung berührt ist und inwiefern sie als Einspruch gegen eben diese in Anspruch genommen werden kann.

## I

### Das Portfolio im Bildungsbereich – Annäherungen

Im Bildungsbereich ist das Portfolio überall und gerade deshalb schwer fassbar. Vom Elementarbereich der Kindertagesstätten, über alle Schulformen und -stufen bis hin zur Hochschule und beruflichen (Weiter-)Bildung gibt es kaum eine Einrichtung oder zumindest einzelne Personen darin, die nicht mit dem Portfolio experimentieren. Auf administrativer Ebene werden Steuerungsgruppen, Research GmbHs und (europäische) Forschungsprojekte eingerichtet. Sie sollen Chancen und Grenzen des Portfolios und dessen Implementation ausloten. Die aufgegriffenen Ideen lassen sich bis Ende der 1980er Jahre zurückverfolgen und stammen zumeist aus den USA.<sup>1</sup> Inzwischen hat sich aber auch im deutschsprachigen Raum eine Handvoll Experten etabliert. Mit den – für den pädagogischen Bereich z.T. nach wie vor – Neuen Medien bekommt die Bewegung neue Impulse und gewinnt an Intensität, wird aber auch vielschichtiger. Denn nun geht es auch um das elektronische, das ePortfolio.

Im Kindergarten bestehen Portfolios zumeist aus tatsächlichen Sammelmappen. Man findet hier Regale voller Aktenordner oder Pappkartons, die den einzelnen Kindern zugeordnet sind. Hierin werden selbst gemalte Bilder, Bastelarbeiten, Photographien, ggf. Videoaufzeichnungen der kindlichen Tätigkeiten und Interaktionen, aber auch Beurteilungen durch die Erzieher/-innen usw. abgelegt. Es geht darum, die Aktivitäten, Entwicklungsschritte und Lernzuwächse der Kinder schon ab dem Krippenalter mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu dokumentieren. Eine noch ungelöste Aufgabe besteht darin, wie diese Aufzeichnungen in einheitlichen Verfahren an die weiterführende Institution weiter gegeben werden können.

In der Grundschule werden Portfolios oft zusammen mit individuellen Pensenbüchern oder Wochenplänen geführt. Während hier die zu erledigenden oder auch selbst gewählten Aufgaben festgehalten werden, wird im Portfolio anhand der konkreten Arbeitsergebnisse nachgewiesen, dass, wie und mit welchem Resultat diese erledigt wurden. Anhand der gesammelten Ergebnisse, die zudem noch ausgewählt und arrangiert werden können, legen sich die Kinder Rechenschaft über ihren eigenen Lernstand ab und machen sich die Lehrer ein Bild über deren Leistungsstand. Von hier aus können weitere Aufgaben und Lernschritte geplant werden. Im Rahmenkonzept für die Hamburger Schulen, welches die inhaltliche Bestimmung der aktuellen Schulstrukturreform darstellt, heißt es gleich zu Beginn unter der Kapitelüberschrift „Neue Lernkultur“, hier wiederum unter dem Stichwort Individualisierung:

„Grundlage für die Gestaltung der Lernprozesse sind geeignete lerndiagnostische Verfahren, die zur Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung um [...] Portfolios ergänzt werden. [...] In Lernvereinbarungen,

---

1 In den USA ist das Portfolio mit der Alternative Assessment-Bewegung, konstruktivistischen Lerntheorien und den Konzepten zum Self Directed Learning verbunden. Aber auch in Asien kennt man das Portfolio schon seit längerem.

einem Lernpass oder Lerntagebuch werden die jeweils nächsten Ziele und die Wege zu ihrer Erreichung festgehalten.“ (BSB 2009, S. 6)

Ähnliche Formulierungen finden sich jeweils unter dem Stichwort „Leistungsrückmeldung und -bewertung“ für alle Schulformen und alle Schulstufen. Das Portfolio ist in dieser Konzeption das Gelenkstück zwischen den vertraglich fixierten Lernzielvereinbarungen und dem Nachweis der Erfüllung dieser Vereinbarungen. Man kann davon ausgehen, dass das Portfolio in der Schule mittelfristig klassische Leistungsfeststellungsverfahren, wie etwa die Klassenarbeit, und die Vergabe von Noten und Zeugnissen ersetzen, auf lange Sicht sogar die Vergabe von einheitlichen Abschlüssen ablösen oder zumindest ergänzen wird.

In der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung wurde der Portfoliogedanke beispielsweise in Form des Europass eingeführt. Dieser gleicht einem individuell anpassbaren, aber vorstrukturierten Lebenslauf, der laut Selbstbeschreibung die Möglichkeit bietet, „erworbene Qualifikationen und Kompetenzen dar(zu)stellen“ und so ein „umfassendes Profil“ der eigenen Person abzubilden (vgl. Europass 2009). In der konkreten Unterrichtspraxis an berufsbildenden Schulen wird mit ähnlich klar strukturierten Kompetenzrastern und -profilen gearbeitet, die Lernprozesse steuerbar und den Kompetenzerwerb sichtbar machen sollen.

In der Hochschule wird das Portfolio wie im Kindergarten als eine nur schwach strukturierte Sammelmappe verstanden. Hier allerdings nicht als Pappkarton, sondern in Form verschieden möglicher Content Management Systeme, eben als ePortfolio. Es gibt hierzu spezielle Software-Angebote, aber es können Wikis und Weblogs entsprechend genutzt werden. Mittels dieser elektronischen Sammelmappen werden – so die Idee und eine sich langsam etablierende Praxis – in allen digital denkbaren Formaten Dokumente gesammelt, die davon Zeugnis ablegen, was ein/e Studierende/r mit wem, wie lange, mit welchen Mitteln, auf welchen Wegen und mit welchen Ergebnissen unternommen, versucht, gearbeitet, gelernt hat und entsprechend kann: z.B. Lebenslauf, Zertifikate und Diplome, Ergebnisse von (offiziellen und informellen) Prüfungen, Inhalte von besuchten Kursen und Weiterbildungsmaßnahmen, Bewertungen, Referenzen, Empfehlungen, Arbeits(platz)beschreibungen, Beispiele, Show Cases (Fotos, Dokumente, Links etc.), Reflexionen, Feedback, Entwicklungspläne und Strategien zur Überwindung von Lücken usw. Diese Sammlung soll den Studierenden helfen, sich einen planvollen und zielgerichteten Weg, eben eine Lernstrategie, durch vielfältige Lehrangebote zu bahnen und den eigenen Kompetenzausbau entlang eines roten Fadens zu strukturieren. Zudem soll das Portfolio aber auch hier – ähnlich wie in der Schule – als Grundlage für regelmäßige Coaching-Gespräche oder für Peer-Review-Verfahren durch Kommiliton/innen und damit zur Beratung und Beurteilung von Studienverläufen herangezogen werden. In den Niederlanden ist dies beispielsweise bereits gängige Praxis. Letztlich geht es auch hier um alternative Formen der Beurteilung von (Studien-)Leistungen. Zudem soll es den Studierenden ermöglicht werden, sich im Studiumsverlauf

eine aussagekräftige, multimediale, flexibel anpassbare, interaktive und stets online verfügbare Bewerbungsmappe für spätere Arbeitgeber zu erstellen. Die ePortfolio-Protagonisten beschreiben die Hochschulen als Einstiegspunkt, mit dem mittelfristigen Ziel, das ePortfolio als ein Instrument zu entwickeln, welches die Lernenden lebenslang durch alle Bildungsinstitutionen und Arbeitsverhältnisse hindurch begleitet. Hessen stellt bereits seit 2007 für alle seine Schüler/innen auf dem Landesbildungsserver ein ePortfolio zur Verfügung. Genutzt wird es bisher nur von einigen Pilotschulen.

Die im Rahmen des EU-Bildungsprogramms „Lebenslanges Lernen“ gestartete Initiative „ePortfolio for all“ hatte sich zum Ziel gesetzt, bis 2010 jeden europäischen Bürger mit einem ePortfolio auszustatten (vgl. EIFEL 2009). Auch wenn die Initiative bzgl. der ehrgeizigen Terminierung als gescheitert angesehen werden kann, hat sie den ePortfolio-Gedanken dennoch auf europäischer Ebene festgesetzt. Aktuell rücken die Vertreter der Initiative von ihren ursprünglichen Plänen ab und justieren sie im Sinne einer digitalen Identität neu. Damit ist aber lediglich eine Ausweitung des Vorhabens gemeint, insofern das ePortfolio nicht mehr als zentrale, klar lokalisierbare Plattform gedacht wird, an der alle Dokumente zusammengetragen werden, sondern die digitale Identität eher als Kreuzungspunkt verschiedener Datenbestände, etwa auch persönlicher Gesundheitsinformationen, unterschiedlicher Web-Anwendungen, Kommunikationskanäle und Datenbanken gedacht wird (vgl. EIFEL team blog 2009). Entsprechend verhandeln die Initiatoren zur Zeit mit dem so genannten HR-XML Konsortium über technische Schnittstellen zwischen ePortfolio- und Human Resources Recruiting Systemen, sprich online-Anwendungen, die digitale Stellenausschreibungen, Auswahlverfahren und Bewerberinformationen verwalten und im Rahmen des Personalwesens von staatlichen Arbeitsvermittlern, Online-Stellenbörsen, Recruiting-Unternehmen, Zeitarbeitsfirmen etc. eingesetzt werden. HR-XML bezeichnet hierbei eine Auszeichnungssprache für den standardisierten Datenaustausch zwischen den verschiedenen Systemen, um etwa Stellenausschreibungen und Bewerberinformationen maschinenlesbar aufeinander beziehen zu können, um also die Vermittlung zwischen Arbeitgeber und potenziellem Arbeitnehmer zu automatisieren. Grundsätzlich geht es bei diesen Initiativen immer auch um die europaweite Anerkennung nicht-formaler Bildungsabschlüsse oder mit anderen Worten: um den europaweiten, automatisierten Zugang zu spezifischen, momentan benötigten und aktuell verfügbaren Kompetenzen, die in traditionellen Zeugnissen und Zertifikaten nicht abgebildet werden. Es geht letztlich um ein europaweites Wissensmanagementsystem.

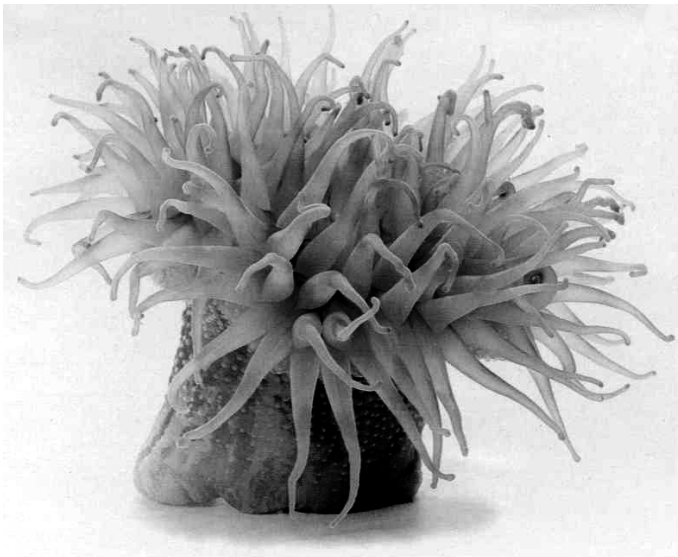
So wie die Portfolio-Idee in der hier nur beispielhaft skizzierten Praxis recht unterschiedliche Formen annimmt, ist auch die erziehungswissenschaftliche Debatte um das Portfolio recht unübersichtlich. Dies allein schon wegen ihrer Fülle, aber eben auch wegen ihrer immanenten Vielfältigkeit und Weitläufigkeit. Die Anzahl der deutschsprachigen Veröffentlichungen ist seit 2000 sprunghaft gestiegen. Sehr viele Veröffentlichungen sind als konkrete Praxis-hilfen geschrieben. Aber auch analytische Reflexionsversuche beschränken sich oft auf einzelne Fallbeispiele im Rahmen einer spezifischen Praxis und



bleiben dieser eher nachgeordnet. Allgemeine Abhandlungen sind nach wie vor selten. Eine umfassende lern- und bildungstheoretische Begründung des Portfolios hat im deutschsprachigen Raum allein Thomas Häcker (2007a) vorgelegt.

Für weitere Unübersichtlichkeit sorgen nicht immer ganz scharfe Grenzbeziehungen zu verwandten, im Grundgedanken tatsächlich nahezu ununterscheidbaren Methoden: etwa den Schreib- und Lern-Journalen, verschiedenen Verfahren der Selbstbewertung, unterschiedlichen Profildpässen und Kompetenzrastern, die mitunter als integraler Bestandteil von Portfolios auftauchen; ebenso zu der schon in den 1970ern von Rupert Vierlinger als Alternative zu „Ziffernzensuren und Notenfetischismus“ formulierten und 1999 – nun mit dem Zusatz „Portfolio“ – erneut vorgelegten „Direkte Leistungsvorlage“ (Vierlinger 1978; 1999); letztlich aber auch zu den Pensendbüchern der Montessoripädagogik oder den schon von Freinet eingesetzten Lerntagebüchern. Während es durchaus Versuche gibt, diese Verfahren systematisch voneinander zu unterscheiden (z.B. Winter 2006, S. 185ff.), wird anderenorts explizit und unterschiedslos eine Tradition der Ansätze – von Montessori bis zum ePortfolio – behauptet (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 16f.).

Entsprechend der vielfältigen Praxen und der nachträglichen, eher notdürftigen Systematisierungsversuche finden sich in der Literatur unzählige Typen des Portfolios. So z.B.: Prozess-, Abschluss-, Vorzeige-, Projekt-, Lern-, Bewerbungs-, Entwicklungs-, classroom, initial, Netz-, Kurs-, entrance, Jahres-, exemplarisches, showcase, professional development, Epochen-, Sprachen-, final, exit, individual, Schulzeit-, Lehr-, Beurteilungs-, Talent-, Arbeits-, Medien-, Kompetenz-, electronic portfolio (vgl. Häcker 2007a, S. 132; Brunner et al. 2006, S. 33).



Gleichwohl besteht innerhalb dessen, was trotz der weiten Streuung als Portfolio-Diskurs bezeichnet werden kann, bzgl. verschiedener Punkte Einigkeit. So hat Urban Lissmann bereits 2000 angeregt, die verschiedenen Portfolioarten auf drei Grundtypen zu reduzieren, namentlich: Arbeits-, Beurteilungs- und Vorzeigeportfolio (Lissmann 2000). Aktuelle Versuche, eine grundlegende Taxonomie vorzulegen, entstehen derzeit vornehmlich im Rahmen der Hochschulentwicklung, hier speziell vor dem Hintergrund, geeignete Software-Typen für ein breit und nachhaltig einsetzbares ePortfolio zu identifizieren. Implizit greifen diese die Unterscheidungen von Lissmann wieder auf: Working Portfolio, Assessment Portfolio, Presentation Portfolio (Baumgartner 2008).<sup>2</sup>

Auch stimmen die verschiedenen Texte bzgl. der Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Portfolios weitgehend überein. In diesem Vorschlag greifen die drei Grundtypen direkt ineinander und stellen nur unterschiedliche Phasen eines kontinuierlichen Prozesses dar: Das Arbeitsportfolio diene dazu, alle angefertigten Arbeiten wie in einem Container zu sammeln. Hier könnten die Lernenden mit Hilfe der Lehrenden anhand ausgewählter Arbeiten die eigenen Stärken und Talente wahrnehmen und bewerten. Dies stellt das Beurteilungs- bzw. das Entwicklungs- oder Reflexionsportfolio dar. Letztlich werden die besten Arbeiten ins Bewerbungs- oder Vorzeigeportfolio übernommen. Dessen Funktion sei es, vor einer jeweils zu definierenden Öffentlichkeit zu präsentieren, was ein Schüler gelernt hat, was er für bedeutsam hält, was er anderen gerne zeigen und von diesen beurteilt wissen möchte. In der Portfolioarbeit durchlaufe man demnach stets mehr oder minder folgende Schritte:

- (1) Context definition – Klärung der Zielsetzung und des Kontextes für die Portfolioarbeit
- (2) Collection – Sammeln, ggf. Katalogisieren und Kommentieren von Arbeiten
- (3) Selection – Auswählen und Verknüpfen von Arbeiten in Bezug auf das Lernziel
- (4) Reflection – Reflektieren und steuern des Lernprozesses
- (5) Projection – Bewerten und evaluieren von Lernprozessen und Kompetenzaufbau
- (6) Presentation – Präsentieren und Weitergeben des Portfolios (vgl. u.a. Häcker 2007a, S. 145ff.; Hilzensauer/Hornung 2006, S. 5).

Hierbei wird der erste Schritt als ein Abstecken des Rahmens bzw. des Ziels verstanden, auf den in den folgenden Schritten stets Bezug genommen wird –

---

2 Zu Baumgartners Ausführungen vgl. auch das weblog seiner Mitarbeiterin Silke Kleindienst, in dem sich u.a. eine entsprechende Portfolio-Taxonomie öffentlich zugänglich findet, die aber ausdrücklich nicht zur Zitation freigegeben ist. Vgl.: [http://silke-kleindienst.de/ePortfolio/Kleindienst\\_ePortfolio-Taxonomie.pdf](http://silke-kleindienst.de/ePortfolio/Kleindienst_ePortfolio-Taxonomie.pdf); vgl. auch <http://e-portfolio-blog.de/?p=57> und <http://e-portfolio-blog.de/?p=58>

quasi als Ziel- und Leistungsvereinbarung. Schritt Zwei entspricht der Arbeitsphase. Die Schritte drei, vier und fünf bilden zusammen den Vorgang des Beurteilens. Der letzte Schritt dient dem Vorzeigen.

Letztlich wird auch folgende Definition, die ebenso umfassend, wie knapp ist, an vielen Stellen und von verschiedenen Autor/-innen zitiert:

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“ (Paulson et al. 1991, zitiert nach Häcker 2007a, S. 127; Brunner et al. 2006, S. 36; Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 21).

Eine andere, hier speziell auf das ePortfolio bezogene Definition lautet ganz ähnlich:

„E-Portfolio ist eine digitale Sammlung von ‚mit Geschick gemachten Arbeiten‘ (= lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbstständig getroffen, und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert“ (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 14; vgl. auch Hilzensauer/Hornung 2006, S. 4).

Die zweite Definition präzisiert, was unter jenen Arbeiten verstanden wird, die den Korpus des Portfolios ausmachen: nämlich eine solche, die mit Geschick gemacht wurde. Dies betont, was im nachfolgenden Halbsatz auch benannt wird, dass sich darin nicht nur Bemühungen, Fortschritte und Leistungen, sondern insbesondere die hierbei unterstellten Dispositionen einer Person, ihr Vermögen, sprich ihre Kompetenzen und deren prozesshafte Entwicklung zeigen sollen. Zudem wird deutlich, dass diese Entwicklung selbstständig und selbstorganisiert reguliert wird. Allerdings wurde im Unterschied zur ersten Definition die Beteiligung an der Festlegung der Beurteilungskriterien nun allein durch den Bezug auf das Lernziel ersetzt. Dies verweist schon an dieser Stelle auf eine Kontroverse innerhalb des Portfolio-Diskurses, die später noch genauer ausgeführt werden soll.

Zunächst sei aber darauf verwiesen, dass dieser Strukturierungs- und Definitionsversuche ungeachtet letztlich immer wieder betont wird, dass das Portfolio keine festgefügte didaktische Methode, kein bestimmtes Instrument, keine standardisierbare Technik sei. Es sei bestenfalls ein Ansatz, ein Konzept. Am ehesten sei es als eine zu praktizierende pädagogische Haltung, eine Philosophie. Ergänzend könnte man formulieren, dass der Portfolioansatz tatsächlich keine didaktische Methode in dem Sinne darstellt, dass sie den lernenden Aufschluss eines bestimmten Gegenstandes unterstützt oder anleitet – etwas pathetisch könnte man sagen: Erkenntnis oder gar Wahrheit generiert. Der Portfolioansatz ist eher ein Versuch, den Lernprozess selbst und seine Ergebnisse in Form von Kompetenzen zu erschließen. Damit stellt

er eine inhaltsneutrale, in Form des ePortfolio eine flexible, aber durchaus auf technologischen Standards aufsitzende Verfahrenstechnik bereit, die in der Anlage eine umfassende, kontinuierliche und potenziell globale Infrastruktur für die detaillierte Erfassung, Herstellung und Verteilung individueller Wissensressourcen etabliert.

Trotz aller Offenheit des Portfoliokonzepts, trotz der Diversität des Diskurses kann man nun zusammenfassend festhalten, dass darin immer wieder dieselben Begriffe, Metaphern und Argumentationsfiguren auszumachen sind. Diese lassen sich zu drei Hauptsträngen bündeln und kennzeichnen damit auch drei grundlegende Funktionen des Portfolio-Verfahrens. Diese entsprechen in etwa auch den elementaren Portfoliotypen und der vorgeschlagenen Schrittfolge der Portfolioarbeit: Erstens ermöglicht das Portfolio einen Zugriff auf Kompetenzen, deren Zuwachs und Entwicklung. Portfolioarbeit sei gewissermaßen kompetenzorientierte, auf sich selbst zurückgewendete Spurensicherung. Dieser Zugriff ist insbesondere den Lernenden selbst gegeben. Dadurch werden diese zweitens in die Lage versetzt, ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstständig und selbstverantwortet zu reflektieren, zu organisieren und zu steuern, aber auch zu präsentieren. Begriffe wie Selbstmonitoring, -evaluation, -einschätzungskompetenz, Metakognition oder schlicht Lernen-Lernen finden sich in ausnahmslos allen Texten. Drittens findet diese Selbstregulation in einem auf ein Ziel hin orientierenden und bewertenden Rahmen statt. Bei diesem ist offenbar strittig, von wem, nach welchen Kriterien oder in welchem Verfahren dieser vereinbart oder bestimmt wird. Explizit wird auf die Brückenfunktion zwischen Fremd- und Selbststeuerung hingewiesen. Gleichzeitig wird die Abgrenzung zu üblichen Leistungskontrollen mit einer alternativen Leistungsbewertung und einer neuen Lernkultur assoziiert, die auf Partizipation, Transparenz, Authentizität, demokratischer Mitbestimmung aufbaute.

Die Theoreme, die diese Begriffe und Argumentationsfiguren begründen und die erhofften Effekte der genannten Funktionen plausibel erscheinen lassen, werden nur in Ausnahmefällen ausgeführt. Zumindest explizit benannt werden neben systemtheoretischen, kybernetischen oder konstruktivistischen Spielarten der Selbstorganisation insbesondere drei Ansätze: namentlich die Theorie der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) nach Albert Bandura (1977), die Selbstbestimmungstheorie der intrinsischen Motivation nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (vgl. 1993) sowie die Idee der Selbstbestimmung wie sie von der Kritischen (Lern-)Psychologie Klaus Holzkamps (1993) vertreten wird. Sie alle sind subjektzentrierte Theorien, die die Individualität, Fülle und Selbstbestimmtheit des Subjekts betonen. Ilse Brunner formuliert:

„Portfolioarbeit ist Ausdruck einer Philosophie, in der die Einzigartigkeit eines jeden Menschen hervorgehoben, die Vielfältigkeit menschlicher Begabungen wertgeschätzt, die Interessen der Lernenden berücksichtigt und die Bedeutung der Lernergebnisse für das Lebensprojekt jedes einzelnen erkennbar gemacht werden“ (Brunner 2006, S. 73).

Genau dies lässt den Portfolioansatz als eine Humanisierung von Schule und Bildung erscheinen. Gerade in Frontstellung gegenüber herkömmlichem Unter-

richt und ebenso ungerechten wie angsteinflößenden Leistungsfeststellungsverfahren sollen und wollen Lehrer nicht länger die Agenten der Lernprozesse der Schüler/-innen, nicht mehr die summativ und standardisiert über Lernprodukte urteilende Instanz und letztlich nicht länger die Funktionäre der damit einhergehenden Selektion sein. Es obliegt nicht mehr ihnen, den geringschätzenden Nachweis von Fehlern, Defiziten und Versagen auf Seiten der Lernenden zu erbringen. Es wird nun den Lernenden die Möglichkeit eingeräumt, selbst die Entwicklungen ihrer individuellen Kompetenzen und den Ausbau ihrer einzigartigen Stärken und Begabungen frei von Versagensängsten, optimistisch und motiviert darstellen und sich vertrauensvoll einem wertschätzenden Publikum von seiner besten Seite zeigen zu können. Das Portfolio erscheint als eine Abwendung von einer fremdbestimmten Leistungsfeststellung hin zu einer selbstbestimmten Leistungsdarstellung. Die Lernenden sollen zum Subjekt ihrer Lernhandlungen werden und die Leistungsbeurteilung zu einem Verfahren, in dem diesen Gerechtigkeit widerfährt.

Diese Haltung erklärt die große Euphorie, mit der das Portfolio begrüßt und weitergetragen wird. Es erklärt zudem die Vorstellung seiner Vertreter, in einer reformpädagogischen Tradition zu stehen und nun endlich die Einlösung jener gesellschaftskritischen Ideale der Selbstverwirklichung, Emanzipation und Autonomie errungen zu haben, die so lange immer wieder vertagt wurde. Unklar bleibt aber, warum, aufgrund welcher bildungs- und sozialpolitischen Bedingungen diese Forderungen jetzt durchsetzbar sind – gerade wenn man unterstellt, sie hätten eine knapp hundertjährige Tradition.

Es ist deshalb notwendig, den gesellschaftspolitischen Rahmen abzustecken, innerhalb dessen das Portfolio im Bildungsbereich zum Verfahren der Wahl, geradezu zum Paradigma einer neuen Lernkultur hat aufsteigen können. Danach wird zum Verhältnis von Selbststeuerung und Selbstbestimmung zurückzukommen sein sowie zu der kontrovers verhandelten Frage, wie der konkrete Rahmen definiert wird, innerhalb dessen sich Lernende mittels des Portfolios sich selbst reflektieren, bewerten und steuern.

## II

### Das Portfolio im politökonomischen Kontext

Es wurde bemerkt, dass die Verbreitung des Portfolioansatzes nicht unabhängig vom „bildungspolitischen Klima“ (Häcker 2007a, S. 67ff.) verstanden werden kann. Vereinzelt wird entsprechend zum „politökonomischen Kontext“ (Häcker/Pasuchin 2008) der Portfolioarbeit Stellung bezogen. Dennoch bleibt dieser gerade in der schulpädagogischen Debatte zumeist implizit.

Ilse Brunner hat indes jüngst in einer bemerkenswerten Notiz unter dem Titel „Going global: Was brauchen Kinder für die Zukunft?“ in seltener Deutlichkeit den ökonomischen Rahmen skizziert, in der ihres Erachtens die Portfoliomethode ihre Stärken beweisen kann:

„Alle mechanisierten Arbeitsabläufe werden von Maschinen und Robotern erledigt und alles, was irgendwie routinemäßig hergestellt werden kann, wird nach Asien verlagert, wo es hochqualifizierte Wissenschaftler, Ingenieure und Techniker gibt, die für einen Bruchteil der Gehälter der Industriestaaten beste Arbeit leisten. Nur kreative Arbeit wie Forschung und Produktentwicklung, Design und die Entwicklung von Verkaufsstrategien und die Arbeit der obersten Etagen des Managements der global agierenden Industrieunternehmen werden weiterhin in den Industriestaaten angesiedelt sein.“ (Brunner 2008a)

Was die Kinder, zumindest die der Industriestaaten, also für die Zukunft brauchen, beschreibt Ilse Brunner mit einprägsamen Losungen: Design, Story, Symphony, Empathy, Play, Meaning. Dies alles mache das Portfolio aus und könne man an ihm einüben.

Damit ist das Portfolio in eine gesellschaftliche Vision eingebettet, die unschwer als eine von Wissensarbeitern und Symbolanalytikern bewohnte postfordistische Wissensgesellschaft auszumachen ist. Mehr noch wird dieser wissensbasierte Wirtschaftsraum insbesondere mit Kommunikation, Innovation, Ästhetik und Kreativität aufgeladen. Hier kann das Portfolio seine Aura als Künstlermappe zur Geltung bringen. Mittels des Portfolios würden alle Kinder potenziell zu Mitgliedern der „Kreativen Klasse“ (Florida 2004) oder wie Brunners Gewährsmann Daniel Pink (2006) vorhersagt: zu „Right-Brainern“, denen die Zukunft gehöre.

Wenn man das Portfolio nicht nur als didaktisches Mittel im konkreten Unterricht, sondern im Rahmen bildungs-administrativer Entscheidungen in den Blick nimmt, werden diese gesellschaftlichen Dimensionen deutlicher. Hier werden Möglichkeiten erörtert, wie das (e)Portfolio als Instrument eingesetzt werden kann, mit dem man den lebenslangen Prozess des nicht zuletzt informellen Erwerbs von Kompetenzen jener kreativen knowledge worker begleiten und diese stets beschäftigungsfähig halten kann. Hier wird das Portfolio als ein Instrument für employability verhandelt. Klaus Himpsl hält die hierfür notwendige Vision bereit:

„Eine Vision: Was könnte ein E-Portfolio leisten?

Als Eltern buchen wir bei der Geburt unseres Kindes einen persönlichen Portfolioraum für unsere Tochter, unseren Sohn. Dort sammeln wir: Fotos, Filme, Erinnerungen. Das erste Weihnachtsfest. Der dritte Geburtstag. – Wenn das Kind in die Schule kommt, wird ein neuer Raum eröffnet [...]. Dort werden schulische Werke, besondere Leistungen, Zeugnisse, ... gesammelt. [...] Ab der fünften Klasse übernimmt das Kind selbst die Verantwortung für sein Portfolio. – Und mit 14 Jahren wird ein neuer, öffentlicher Raum eingerichtet: ‚Meine Kompetenzen und Fähigkeiten‘. [...] der begleitet einen auch in der Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit. – Praktisch: Als Erwachsener kann man [...] für einen Arbeitgeber die Dokumente in einem eigenen, geschützten Raum neu zusammenstellen und sich damit bewerben.“ (Himpsl 2008a)

Diese Vision verdeutlicht erneut die erste wesentliche Funktion des Portfolios: Kompetenzen sichtbar machen, und zwar nicht zuletzt die persönlichen, die non-formalen, die soft skills. Im gesellschaftlichen Kontext gilt dies aber nicht mehr allein für den einzelnen Schüler zwecks Selbststeuerung und -reflexion, nicht für dessen Lehrer und Eltern, sondern für den potenziellen Arbeitgeber, das Unternehmen, den Wirtschaftsstandort. Mit anderen Wor-

ten: Es geht um Transparenz bzgl. des in einem kreativ-industriellen Wirtschaftsraum kursierenden Humankapitals.<sup>3</sup> So ist das Portfolio in der Perspektive des European Institute for E-Learning (EiFEL) „nicht nur eine pädagogische Methode, sondern spielt gleichzeitig eine wichtige Rolle für Wissens- und Kompetenzmanagement von Individuen, Organisationen und ganzen Regionen“ (Himpsl 2008b).<sup>4</sup>

Von größerer Dringlichkeit scheint aber die zweite Funktion des Portfolios zu sein: als Technik zur Einübung in Selbststeuerung und Autonomie. Auf den entsprechenden sozioökonomischen Zusammenhang wird in der Debatte um das Portfolio nicht eingegangen. Die Notwendigkeit von Selbststeuerung und Selbstbestimmung scheint evident und braucht aufgrund des ihr zukommenden aufklärerisch-humanistischen Pathos nicht weiter legitimiert zu werden.<sup>5</sup>

Einen Ansatz, die sozioökonomische Notwendigkeit der individuellen Fähigkeit zur Selbststeuerung zu erklären, haben Hans J. Pongratz und G. Günter Voß bereits ab Mitte der 1980er Jahre mit der These des Arbeitskraftunternehmers formuliert (vgl. Pongratz/Voß 2003). Ausgangspunkt ihrer Überlegung ist dabei das so genannte Transformationsproblem. Es bezeichnet den Umstand, dass Unternehmen im Rahmen einer Arbeitsvereinbarung zwar das Recht auf die zeitweise Nutzung des Arbeitspotenzials einer Person erwerben, dadurch aber keineswegs sichergestellt ist, dass die Mitarbeiter auch tatsächlich die erwünschte Arbeitsleistung erbringen. Der Betrieb stehe, so Pongratz/Voß, damit notorisch vor dem Problem, das vertraglich gekaufte latente Arbeitsvermögen mittels engmaschiger und z.T. rigider Kontrollen durch organisatorische und technische Überwachung und Steuerung in konkrete Arbeitsleistungen zu transformieren. Doch diese Verfahren seien kostenintensiv, mit Reibungsverlusten verbunden und führten bei den Mitarbeitern oft zu Unzufriedenheit und Motivationsverlusten. Insbesondere aber sind diese Kontrollverfahren für die oben beschriebenen kreativen und komplexen,

---

3 Als weiterer gesellschaftlicher Kontext müssten an dieser Stelle die so genannten Neuen Medien, speziell das Web 2.0 thematisiert werden. Diese befördern eine gesellschaftliche Tendenz hin zur Ausweitung einer Bekenntnis- und Bewerbungskultur und neue Formen der Selbstthematizierung, die mit den Schlagworten Selbstvermarktung, Brand Yourself, Aufmerksamkeitsökonomie, Privat und Öffentlich, Sexting etc. beschrieben werden können. Auch das ePortfolio und im weiteren Sinne virtual learning environments, eLearning 2.0, eAssessment etc. sind ohne Web 2.0-Technologien nicht denkbar (vgl. hierzu Reichert 2008, Münte-Goussar 2008).

4 Die Europäische Kommission strebt bis 2012 die Etablierung eines einheitlichen Europäischen Qualifikationsrahmens an (Europäische Kommission 2008). Den entsprechenden Europass gibt es bereits (Europass 2009). Die EiFEL-Initiative wiederum hat am Institut für Wissensmedien in Koblenz auch einen Ableger in Deutschland. Zwar verbirgt sich dahinter offenbar nicht mehr als eine wenig gepflegte website, immerhin ist die hier nachzulesende Absichtserklärung recht erhellend: „In der Gruppe („ePortfolio Deutschland“) werden alle Arten des Einsatzes elektronischer Portfolios diskutiert – vom Kindergarten bis zum Renalalter, vom selbstgesteuerten Lernen bis zum Personalmanagement in der Industrie.“ (siehe: [http://elgg.uni-koblenz.de/profile/extended.php?profile\\_name=eportfolio](http://elgg.uni-koblenz.de/profile/extended.php?profile_name=eportfolio)).

5 Auch hier stellen allein die Arbeiten von Thomas Häcker eine Ausnahme dar.

mechanistisch nicht mehr beschreibbaren, sondern auf das Wissen als Ressource zugreifenden Arbeitsaufgaben nicht mehr angemessen. Deren Verlauf ist nicht mehr im Detail planbar, auf Probleme muss flexibel reagiert werden, denn der für diese Aufgaben notwendige Wille der Mitarbeiter zur Kooperation, Innovation und Gestaltungskraft braucht einen Freiraum. Entsprechend sucht das Management seit einigen Jahrzehnten nach anderen Lösungen, diese Freiheiten einzuräumen und dennoch der Leistungszurückhaltung der Arbeitenden entgegenzuwirken.

Die Arbeitskraftunternehmer-These zielt aber zudem auf das Verhältnis von Arbeitgebern und -nehmern selbst. Letztere werden nicht länger als Festangestellte innerhalb eines Betriebes angesehen, sondern als auf einem unternehmensinternen Arbeitsmarkt auftretende oder tatsächlich outgesourcte Subunternehmer, die gegeneinander darum konkurrieren, dass ihre Arbeitskraft benötigt, d.h. gekauft wird. Sie sind Unternehmer ihrer selbst, weil ihnen eine unternehmerische Entwicklung und Vermarktung ihrer Arbeitskraft als Ware zugestanden, aber auch abverlangt wird. Dies führe einerseits tatsächlich zu einer Autonomisierung und Subjektivierung der Arbeit, d.h. zu der Möglichkeit für die Arbeitnehmer, viele Belange ihres Arbeitsalltags in freier Gestaltung selber organisieren und bestimmen zu können. Bisherige Managementfunktionen der Arbeitssteuerung und Kontrolle fallen tatsächlich weg bzw. werden in wesentlichen Teilen von den Arbeitenden selbst übernommen. Umgekehrt sind die Arbeitnehmer dadurch aber auch mit verschärften Wettbewerbsbedingungen, gesteigertem Leistungsdruck und verlängerten Arbeitszeiten konfrontiert. Letztlich tragen sie zudem das unternehmerische Risiko, also die Verantwortung für das eigene Scheitern, in dem Fall, dass ihre Arbeitskraft nicht (mehr) gebraucht wird. Es bedeutet letztlich, dass von den Arbeitenden das gefordert wird, was Pongratz/Voß als die Charakteristika des Arbeitskraftunternehmers ausmachen: Selbstkontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbststrationalisierung. Gemeint ist eine Haltung und Bereitschaft, die eigenen Tätigkeiten permanent zu überwachen, die eigenen Fähigkeiten stetig zielgerichtet, sprich marktkonform zu optimieren sowie sein gesamtes Leben stets im Griff zu haben, d.h. wie einen Betrieb zu führen (Pongratz/Voß 2003, S. 24f.). Voß resümiert, dass der für unser Wirtschaftssystem nach wie vor konstitutive Interessenkonflikt von Kapital und Arbeit tendenziell eine neue Qualität bekomme (Voß 2001, S. 27). Der Klassenkampf würde von den Arbeitskräften internalisiert. Indem man das Individuum auffordert, seine Potenziale selber in den Blick und in die Führung zu nehmen, „kann man hoffen, das freizulegen und der betrieblichen Nutzung zuzuführen, was selbst kooperativsten Personalführern meist unzugänglich bleibt – nämlich die tiefsten Schichten menschlicher Fähigkeiten: Kreativität, Intuition und Phantasie – Begeisterungsfähigkeit und der Wille zur ultimativen Leistung.“ (ebd.).

Vor einigen Jahren haben Luc Boltanski und Eve Chiapello (2003) mit ihrer schon im Titel auf Max Weber verweisenden Studie zum „Neuen Geist des Kapitalismus“ zu diesen Beschreibungsversuchen beigetragen, indem sie



im Gegensatz zu Voß/Pongratz nicht die empirisch vorfindlichen Arbeitsverhältnisse und deren Interpretation durch die Arbeitenden analysieren, sondern die Managementdiskurse – und zwar der letzten knapp 50 Jahre. Dadurch gelingt es ihnen im Vergleich zu Voß/Pogratz ungleich besser, nicht nur die gegenwärtig zu beobachtenden Ausprägungen des erst im Entstehen begriffenen Arbeitskraftunternehmertums, sondern insbesondere auch die auf die Zukunft gerichtete Programmatik jener Reorganisationsprozesse zu beschreiben. Sie zielen tatsächlich auf den Geist des Kapitalismus, also auf jene Gerechtigkeitsvorstellungen, Rechtfertigungsstrategien und Akzeptanzbedingungen, die die Beteiligten dazu bewegen, sich im Rahmen der neuen Arbeitsethik zu engagieren und die berufliche Unternehmung als innere Pflicht zu empfinden. Boltanski/Chiapello können beschreiben, wie sich die Veränderungen in der Arbeitsorganisation nicht einseitig aus einer vermeintlich naturwüchsigen Produktivkraftentwicklung erklären lassen, sondern als ein Zugeständnis an eine bestimmte am Kapitalismus politisch vorgetragene Kritik zu verstehen sind; eine Konzession nämlich an jene Kritik, die sich ab den 1960er Jahren gegen geisttötende Standardisierung, Verdinglichung, Entfremdung, Eliminierung der Differenz usw. richtete und zwar im Namen von Freiheit, Selbstverwirklichung, Kreativität, im Namen dessen, was Boltanski und Chiapello Künstlerkritik nennen. Wurden die Forderungen der Künstlerkritik anfangs noch Seite an Seite mit den viel älteren Forderungen der so genannten Sozialkritik nach mehr Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, und zwar gegen Armut, Ungerechtigkeit und Unsicherheit formuliert, so habe sich die Künstlerkritik in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten zunehmend von der Sozialkritik gelöst. Der Preis für die zugestandene Freiheit sei Unsicherheit und steigende Ungleichheit. Dies ermöglichte die Hineinnahme der kritischen Forderungen ins Management. Es versöhnten sich kreative Selbstverwirklichung, Autonomie und ein Bohemien Lifestyle mit ökonomischer Effizienz und den Distiktionsbedürfnissen der kreativen Meritokraten. Zurück bleibt ein weniger erfolgreiches, verwundbares, von der Exklusion bedrohtes oder gänzlich chancenloses, aber dennoch mit den Forderungen der Flexibilität, Kreativität und des Selbst-Unternehmertums konfrontiertes Prekariat.

Mit Voß/Pongratz kann man die Möglichkeiten wie auch die Risiken ersichtlich machen, die mit der Autonomisierung der Arbeit einhergehen. Mit Boltanski/Chiapello kann man beschreiben, dass die ehemals politisch vorgetragenen Freiheitsdiskurse von den kapitalistischen Legitimationsfunktionen aufgenommen und im Rahmen dieses normativen Wandels Begriffe wie Selbstbestimmung und Selbständigkeit von ihrem kritischen Kontext gelöst wurden. Dennoch bleibt in beiden Ansätzen relativ undeutlich, warum, aufgrund welcher Voraussetzungen die Begriffe der 1968er Kulturrevolution wie Autonomie, Kreativität und Authentizität, die sich einst gegen die Leistungsgesellschaft richteten, sich heute in Persönlichkeitsmerkmale der Leistungselite innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft verwandeln konnten.

Möglicherweise geben hier die an Michel Foucault anschließenden Arbeiten zur Geschichte der Gouvernementalität einige Hinweise (vgl. Foucault

2004). Im Kontext dieses Forschungsprogramms wird die prominente Figur des unternehmerischen Selbst (Böckling 2007) nicht als ein idealtypisches Arbeitsverhältnis, auch nicht im weiten Sinne eines subjektiven Verhältnisses zur Arbeit interpretiert, welches eine Selbst-Ökonomisierung nach sich zöge. Der hier gemeinte Selbstunternehmer ist tatsächlich ein Unternehmer seiner Selbst, der seine gesamte Existenz als Unternehmen managed und sich darin als Geschäftsführer einsetzt. Das unternehmerische Selbst ist eine Subjektivierungsform, d.h. spezielle Denkweisen, Verfahren und Techniken, mittels derer Menschen zu Subjekten gemacht werden und sich selber als Subjekte erkennen und anerkennen. Subjektivierung meint ein bestimmtes Verhältnis des Selbst zu sich selbst. Hier wird kein souveränes Subjekt angenommen, welches hernach ökonomisiert werde, sondern die Subjektivierung als Unternehmer wird als eine historisch konkrete, gegenwärtig hegemoniale Form der Arbeit an sich, als die zunehmend einzig mögliche Form des Subjekt-Seins ausgemacht. Ein anerkannter Subjektstatus kommt einem im zunehmenden Maße nur noch dann zu, wenn man sich zu sich selbst als Kapitalanlage verhält. So hatte Foucault schon 1979 in seiner Analyse des Neoliberalismus und speziell der Theorie des Humankapitals der Chicagoer Schule betont, dass der hier entworfene Unternehmer seiner selbst nicht als ein Subjekt zu interpretieren sei, welches über eine spezifische, ihm quasi äußerliche Arbeitskraft verfüge. Das Unternehmer-Subjekt sei kein homo oeconomicus im klassischen Sinne, der mit seiner Arbeitskraft Handel treibe und diese im Rahmen einer Vereinbarung als Ware tausche. Vom Standpunkt des Arbeiters gelte diesem seine Arbeitskraft vielmehr als „die Gesamtheit aller physischen, psychologischen usw. Faktoren“, die ihn „in die Lage versetzen, einen bestimmten Lohn zu verdienen“ (Foucault 2004, S. 312). Der Arbeiter sei sich folglich selbst ein Vermögen, eine renditeträchtige (Bildungs-)Investition, letztlich ein „Kapital, d.h. eine Fähigkeit, eine Kompetenz“. Der Unternehmer seiner selbst ist sich somit an sich selbst eine stets zu optimierende Kompetenz-„Maschine“ (ebd.).

Einer solchen Perspektive geht zwar ein gegenüber den Zumutungen des Arbeitskraftunternehmer-Ideals potenziell widerständiges Subjekt verlustig. Sie eröffnet aber zum einen den Blick auf die Totalität dieser Subjektivierungsform, welche die Individuen tatsächlich im Innersten zu ergreifen sucht. Sie erlaubt zum anderen die Frage zu stellen, warum diese Zumutung, dieser totale Zugriff auf das Individuum, als eine solche oft gar nicht begriffen wird; warum uns dieses Identifikationsangebot vielmehr glauben machen kann, es ginge darin um unsere Befreiung; warum diese Zumutung legitim wirkt, durchaus gewollt wird, gar begeistert. Dem Subjekt wird in dieser Anrufung verheißen, mittels verschiedener auf sich selbst anzuwendender, d.h. selbst-reflexiver Techniken seine persönlichen Potenziale entfalten, die eigenen Kompetenzen steigern, sich selbst optimieren, seine Stärken zeigen und somit selbstbestimmt, unabhängig und frei für den eigenen Erfolg, die soziale Teilhabe und das individuelle Glück Sorge tragen und Verantwortung übernehmen zu können. Wer wollte dies zurückweisen? Wem es allerdings nicht ge-

lingt, seine in Selbstverantwortung entwickelten Fähigkeiten gemäß den gemeinschaftlichen Zwecken als nützlich zu präsentieren, der läuft Gefahr, dem Überflüssigen überantwortet zu werden und daran selbst Schuld zu sein.

### III

#### Kritische Humanisierung oder neoliberale Optimierung?

Das pädagogische Portfolio stellt – so die hier vertretene These – die Techniken für die Aktivierung jener Tugenden und die Aufrichtung des notwendigen Selbstverhältnisses für das erfolgreiche Selbstunternemertum zur Verfügung. Es ermöglicht dem Subjekt, sich seiner eigenen Biographie zu bemächtigen. Es nimmt damit jene älteren Traditionen auf, die sich etwa schon in der Führung von Tagebüchern bei den Pietisten finden; ebenso in jenem durch tägliche Aufzeichnungen geleiteten Versuch einer moralischen Vervollkommnung des Benjamin Franklin, über den dieser in seiner Autobiographie (Franklin 2003) Zeugnis ablegt und der von Max Weber in seiner Studie zur protestantischen Ethik als ein Idealtypus herangezogen wird, aus dem der Geist des Kapitalismus in charakteristischer Weise spreche (Weber 2005, S. 39ff.). Die Tagebücher der Pietisten werden teils in Form schlichter Tagesregister geführt, die über die alltäglichen Verrichtungen und Geschäfte des äußeren, öffentlichen Lebens ihrer Autoren Auskunft geben. Später nehmen sie – insbesondere bei Anwärtern auf das Missionarsamt – die Form von Bekehrungsgeschichten an, die den inneren Sündenkampf und die Selbstoffenbarung des eigenen Gnadenstandes darlegen. Sie stehen damit in einer Linie mit der katholischen Beichte. Allerdings fehlt dieser schreibenden Selbsterforschung im Tagebuch eben eine personalisierte Autorität, die als Stellvertreter Gottes über die einzig wahre und zweifelsfreie Auslegung der Heiligen Schrift verfügt und somit als äußere Instanz der Verhaltenskontrolle im Rahmen einer mündlichen Kommunikation eintreten könnte. Der protestantische Tagebuchschreiber ist so auf einen inneren, über schriftliche Aufzeichnungen vermittelten Dialog mit sich selbst verwiesen. Er erhält den Freiraum, der ihm zugleich als Pflicht auferlegt ist, sein Verhalten durch selbstreflexive Beobachtung, Führung und Bewertung nach eigenem Ermessen, letztlich aber nach dem Wort Gottes, zu gestalten.

Im gegenwärtigen Portfolio-Ansatz verändert sich ganz analog die Rolle des Lehrers. Er wird zum eher zurückgezogenen Lern-Coach, dessen Autorität an ein unpersönliches Verfahren delegiert wurde, das der Lernende allein auf sich selbst anwendet. Für den frommen Protestanten hieß das zugleich, dass ihm alle Formen der Absolution verwehrt bleiben und die Abarbeitung am eigenen Sündenregister zu einem kontinuierlichen, stets aufgeschobenen, niemals endenden Prozess wird (vgl. Schönborn 1999, insb. S. 42ff.). Benjamin Franklins Anliegen wiederum ist die Errichtung einer stabilen inneren Ordnung entlang einer eindeutigen Vorstellung von Gut und Böse, die sich in einem klar strukturierten Tugendkatalog niederschlägt. Er empfiehlt ein selbstreflexives Konditionierungsprogramm mittels sich wiederholender

Übungen. Innerer Frieden wird gefunden, wenn die Lektionen sitzen. Dieser Zustand ist aber stets durch konkurrierende Neigungen, Gewohnheiten und Handlungswünsche bedroht (Franklin 2003, S. 116ff.).

So finden sich schon hier frühe Formen einer Internalisierung sozialer Kontrolle, womit sich die Unterwerfung unter eine höhere Gewalt zu einer leidenschaftlichen Ergebenheit in ein bestimmtes Verfahren wandelt. Doch hat diese traditionelle innerweltliche Askese eine Frömmigkeit, eine sittliche Vollendung und einen utilitaristischen Erfolg zum Ziel, die sich vor der Gnadenwahl Gottes zu verantworten hat. Die neuen Formen der unternehmerischen Selbstkontrolle hingegen haben keinen festen Halt. Ihre regulative Idee ist zwar der Markt, dieser aber in sich selbst beweglich, unkalkulierbar, hoch spekulativ, launen- und krisenhaft. Die neuen Formen der Selbststeuerung gleichen dann auch weniger einer mechanischen Selbstdisziplin, als vielmehr einem flexiblen Selbstmanagement. Gerade aufgrund dieses Fehlens einer eindeutigen Tugendlehre und einer zentralen Autorität, kann sie aber als Befreiung kreativer Potenziale, als Entfaltung innovativer Alleinstellungsmerkmale und als Erfüllung liberaler Ideale gelten. Das sich selbst kontrollierende Unternehmen seiner Selbst hat sich nur vor sich selbst zu verantworten. Die Stelle Gottes wurde von der Selbstwirksamkeit, Motivation und Autonomie des Subjekts eingenommen. Gnade ist die jeweilige Position auf dem Markt.

Das Portfolio ist genau mit diesem Versprechen verbunden. Es führt im pädagogischen Raum in ein flexibles Selbstmanagement ein und ermöglicht den Individuen, sich in den notwendigen Techniken zu üben. In Bezug auf jüngere reformpädagogische Ansätze wähnt es sich zugleich in dem Glauben, dass diese sich darin als freie Subjekte konstituieren, gar als befreite Subjekte, nämlich befreit von Fremdregulierung, Notenfetischismus und Bevormundung. Diese Freiheit ist die Freiheit zur Selbstökonomisierung in einem deregulierten Markt, keine Freiheit von der Ergebenheit gegenüber dem Anreiz zur permanenten Selbstoptimierung.

Diese Ambivalenz wird in der Portfolio-Debatte vereinzelt durchaus gesehen und als ein ursprünglich und zumindest von einigen nicht intendierter Effekt kritisiert. Dabei kann Thomas Häcker als schärfster Kritiker des nicht zuletzt von ihm selbst populär gemachten Ansatzes gelten. Häcker schreibt gleich auf der ersten Seite seiner einschlägigen Studie zum Portfolio:

„Angesichts der Zielstellung der Portfolioarbeit, die Selbststeuerung im Lernen zu fördern, ist zu fragen, ob bzw. inwieweit sie Teil eines neoliberalen Programms in der Pädagogik ist, das unter der Etikette der Stärkung der Eigenverantwortung die Rückdelegation der Verantwortung für Erfolg und Misserfolg an die Lernenden betreibt“ (Häcker 2007a, S. 5).

Auch Kerstin Rabenstein erblickt u.a. am Beispiel des Portfolios eine „erstaunliche Allianz“ zwischen der „reformpädagogisch inspirierte(n) didaktischen (Vorstellung) vom selbstständigen Schüler und (der) neoliberalen(n) Idee des sich selbst managenden Subjekts“ (Rabenstein 2008, S. 39).

Häcker bringt diesen Umstand durch die griffige Gegenüberstellung von Humanisierung und Optimierung von Lernprozessen mittels des Portfolios auf den Punkt (Häcker 2007b). Wiederholt benennt er die Gefahr einer pan-

optischen Bewertungstotalität (Häcker 2005, S. 7) und einer beispiellosen (Selbst-)Kontrolle und (Selbst-)Überwachung (Häcker/Pasuchin 2008, S. 35). Es komme schlimmstenfalls zu dem, was Häcker in Abwandlung von Holzkamp defensives Reflektieren nennt (Häcker 2005, S. 7). Die strukturellen Widersprüche der Schule – einerseits Schüler/-innen bei der Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen, diese aber andererseits und gleichzeitig durch die Zurichtung auf gesellschaftlich geforderte Ziele und eine damit verbundene Selektion zurückzunehmen, könne das Portfolio nicht aufheben. Vielmehr laufe es sogar Gefahr, diese Widersprüche ins Innere der Individuen hinein zu verlegen. Der Klassenkampf, so könnte man mit Bezug auf Günter Voß sagen, tobe dann im einzelnen Schüler.

Häcker geht es aber gerade darum im Zuge der Reflexion und der dadurch initiierten sozialen Selbstverständigung auch die Bedingungen des eigenen Lernens, sprich dessen institutionellen Rahmen, also die Schule als „Belehrungssystem“ (Häcker 2005, S. 8), nicht unhinterfragt zu lassen. Für ihn ist nicht immer schon ausgemacht, dass Portfolioarbeit auf vorher bestimmte Lernziele hin ausgerichtet ist. Ihm ist in Bezug auf die Definition des Portfolios die „Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte“ und „der Festlegung der Beurteilungskriterien“ (Häcker 2007a) ein ernsthaftes Anliegen. Für ihn soll das Portfolio tatsächlich ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen sein. Denn, so bemerkt er mit einem Zitat von Klaus Holzkamp:

„Man kann nicht die eigene Selbstbestimmung erweitern, indem man von anderen gesteckte Ziele verfolgt“ (Holzkamp 1997, S. 130; zitiert nach Häcker 2007b, S. 61).

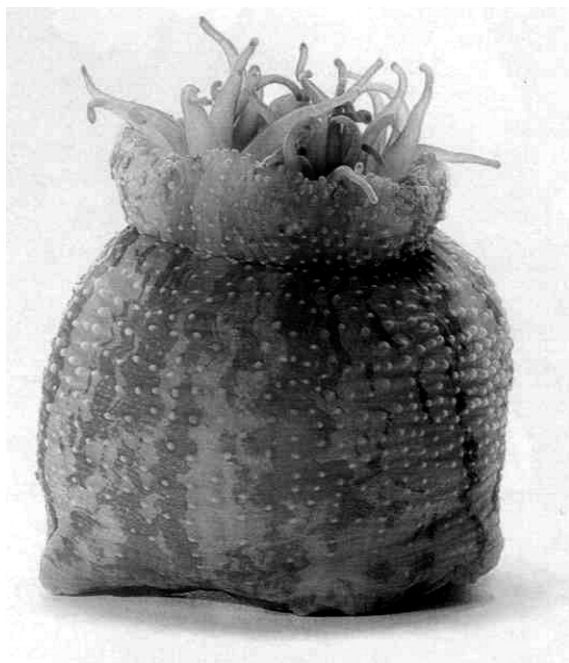
Thomas Häcker ist also darum bemüht, dem Begriff der Selbstbestimmung seinen vollen aufklärerischen, humanistischen und kritischen Gehalt im Sinne von Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation zurückzugeben. Er tut dies durch eine klare Unterscheidung der Begriffe Selbstbestimmung und Selbststeuerung. Entsprechend bemängelt er:

„So werden in der Literatur die unterschiedlichen Begriffe teilweise oder vollständig mit Selbststeuerung synonymisiert: Selbstorganisation, Selbsttätigkeit, Autonomie, autodidaktisches Lernen, Selbstbestimmung, Selbstregulation usw.“ (Häcker 2007a, S. 63).

Und tatsächlich finden sich in einschlägigen, gerade für die Hochschulentwicklung zentralen Schriften zum (e)Portfolio Passagen, die sämtliche historischen Ausprägungen der Idee der Selbstbestimmung seit der Antike in der „selbst gesteuerten und selbst bestimmten Kompetenzentwicklung“ kulminieren lassen:

„Bereits in der Philosophie der Antike wurde schon das Ideal der selbst bestimmten und freien persönlichen Entwicklung beschrieben, nach dem sich Menschen ‚handelnd und lernend unter Nutzung ihrer Vernunft ganzheitlich und selbst-reflektiert mit sich und der Wirklichkeit auseinandersetzen‘ sollen [...] Diese Idee der Persönlichkeitsentwicklung [...] wurde in der Renaissance antiker Philosophie im 14. Jahrhundert wieder belebt, in Zeiten des so genannten Neuhumanismus im 18./19. Jahrhundert intensiv diskutiert. Hinter der Idee verbergen sich das allgemeine Konzept der ‚Selbstorganisation‘ und die spezifischen

didaktischen Konzepte des selbst gesteuerten Lernens und der selbst bestimmten Kompetenzentwicklung“ (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 16).



Selbststeuerung ist für Häcker sicherlich ein wesentlicher Bestandteil von Selbstbestimmung, dieser aber logisch nachgeordnet. Überlegungen, die die Selbstbestimmung der Selbststeuerung subordinieren, sind für ihn abwegig – etwa jene, die Johannes Bastian in einer eingängigen und im Portfoliodiskurs oft zitierten Devise anstellt:

„Beim Lernen aktiv sein ist gut, selbst über sein Lernen bestimmen ist besser, aber sein Lernen selbst zu steuern, ist am besten.“ (Bastian 2003, S. 3)

In der oben bereits erwähnten Selbstbestimmungstheorie, die insbesondere Gabi Reinmann in die Diskussion eingebracht hat, wird in deren Lesart Selbstbestimmung und Autonomie gar explizit als die Übernahme der von anderen gesteckten Ziele redefiniert:

„Autonomie und Autonomieerleben (sind) zentral für die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen, externe Kontrolle – direkter und indirekter Art – in interne Kontrolle zu transformieren.“ (Reinmann/Bianco 2008, S. 11).<sup>6</sup>

---

6 Gabi Reinmann hat selbst (noch) nicht zum Portfolio gearbeitet. Da sie aber im eLearning-Diskurs eine prominente Position einnimmt, wird gerade auch bzgl. des ePortfolio vielfach Bezug auf ihre Arbeiten zu Fragen der Selbststeuerung genommen (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier 2003).

Hier begegnet uns im Feld des Pädagogischen das oben ausgeführte Transformationsproblem wieder. Eine solche Theorie der Selbstbestimmung, kann eine Unterscheidung von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen nicht denken. Sie reduziert Selbstbestimmung vielmehr auf den regulativ-operativen Aspekt des Lernens und damit auf Selbststeuerung. Thematische Orientierungen und insbesondere die Lernziele sind der (Mit-)Bestimmung der Lernenden hier nach wie vor entzogen.<sup>7</sup> Aber nur durch diese Bestimmung auch über Inhalte, Ziele und Beurteilungskriterien des Lernens durch die Lernenden selbst sei, so könnte man die Argumentation von Thomas Häcker im Anschluss an Klaus Holzkamp zusammenfassen, expansives Lernen möglich. Und nur so sei auch mittels des Portfolios ein pädagogischer Beitrag zu einer demokratischen, aufgeklärten und gerechten, mit einem Wort: einer menschlichen Gesellschaft zu erbringen:

„Ob Portfolios neben der Optimierung von Lernprozessen auch zu ihrer Humanisierung beitragen können, entscheidet sich an der Frage, ob subjektive Lerngründe [...] (darin) anerkannt werden und entsprechend geltend gemacht werden können“ (Häcker 2007b, S. 83).

#### IV Selbstbestimmung – Selbstgestaltung: hypomnemata

Nun muss allerdings auch in Bezug auf Thomas Häckers Arbeiten die Frage gestellt werden, ob die behauptete Unterscheidung von Selbststeuerung und Selbstbestimmung wirklich gehalten werden kann; ob man sich nicht gerade in dem Versuch, eine solche Opposition zu konstruieren, die Möglichkeit einer Analyse eben der Verbindungen zwischen innerer Führung und Zielvereinbarung, zwischen Autonomie und Reglementierung, zwischen Selbst- und Herrschaftstechnologien tendenziell verstellt und damit Gefahr läuft, die getroffene Unterscheidung selbst wieder zu unterlaufen. Denn der Bezug auf den Topos der teilnehmenden Selbstbestimmung stellt kaum in Rechnung, dass Macht gerade über die Verfahren der Aktivierung, Verantwortung, Partizipation, über die individuelle Teilhabe an eben dieser Macht und deren Anwendung auf sich selbst ausgeübt wird. Es bleibt die Frage, warum der Begriff der Selbstbestimmung und die auf ihm aufsitzenden kritischen Freiheitsdiskurse sich offenbar nur schwer gegen eine Absorption durch die Rechtfertigungssysteme funktionalistisch-regulativer Diskurse wehren können und Autonomie kaum merklich in kontrollierte Autonomie überführt wird. Es muss die Frage erlaubt sein, ob diese Wendungen möglicherweise schon in den Begriffen selbst angelegt und diese damit ihrer kritischen Potenz – zumindest tendenziell – beraubt sind. Mit anderen Worten: Man kann sich fragen, ob die oben erwähnte Allianz zwischen Reformpädagogik und

---

7 Tatsächlich definiert Franz E. Weinert auch Selbststeuerung als das Vorhandensein von „Spielräumen für die selbständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden“ (Weinert 1982, S. 102).

neoliberalem Selbstmanagement tatsächlich so erstaunlich ist. Ist es möglich, die Spannung zwischen Humanisierung und Optimierung durch den ungebrochenen Rückgriff auf die Idee der Selbstbestimmung einseitig zur Humanisierung hin aufzulösen? Diese Problematik kann zum Schluss nur angedeutet werden.

Tatsächlich ist der aktuellen Bildungstheorie der Begriff der Selbstbestimmung und das darin gegründete und diesen Begriff begründende Subjekt selbst suspekt geworden. Michael Wimmer beschreibt die Schwierigkeit, eine unter funktionalistischer und ökonomischer Verwertungsintention vollführte Umwendung des klassischen Bildungsgedankens, die nach außen die Autonomie und Freiheit des Subjekts zu wahren scheint, unter Rekurs auf eben diese Bildungsgedanken selbst zu kritisieren. Er stellt die Frage, ob diese „Perversion“

„nicht zuletzt ein problematischer Grundzug der humanistischen Bildungsidee selbst (ist), nämlich Bildung als Selbstbildung zu konzipieren. [...] Was also die Kritik an den gegenwärtigen Bildungsvorstellungen als Perversion markiert, dass [...] der ‚freie Bürger‘ [...] lernen soll, sich selber als Person zu bewirtschaften [...], ist strukturell im klassischen Bildungskonzept selbst enthalten in Gestalt eines spezifischen Selbstverhältnisses, das es den Individuen gestattet, sich den nicht selbstgewählten Anforderungen zu unterwerfen, diese Unterwerfung aber zugleich als Akt der Freiheit zu interpretieren“ (Wimmer 2002, S. 48).

Der Zusammenhang von menschlicher Vervollkommnung und unendlicher Steigerbarkeit bei gleichzeitiger Nutzbarmachung ist tief in die Ideen der Selbstbestimmung eingeschrieben. Gesetzt ist hier stets ein intentionales, bezweckendes, teleologisches, auf ein Ziel hin ausgerichtetes und sich darin selbst begründendes Subjekt.

So steht in der Selbstbestimmungstheorie der intrinsischen Motivation, in Klaus Holzkamps Lerntheorie und selbst noch in der neoliberalen Konzeption des Humankapitals der Begriff des Selbst im Zentrum, wird vom Subjektstandpunkt des Lernenden und vom Standpunkt des Arbeiters ausgegangen. Diesen Theorien gilt das Selbst als bedürftiges, interessiertes, rational abwägendes und sich in seinen Handlungen je selbst begründendes, in diesem Sinne kompetentes und über zwar knappe, aber potenziell steigerbare Ressourcen verfügendes Intentionalitätszentrum, welches einer widerständigen Realität – auch in seinem Inneren – entgegengestellt ist, der es sich zu bemächtigen hat. Unterscheidungen sind dann nur auf der Ebene möglich, ob diese Handlungen intrinsisch oder extrinsisch motiviert sind, ob darin expansiv Handlungsmöglichkeiten erweitert oder defensiv Bedrohungen abgewehrt werden, ob die Kosten-Nutzen-Kalkulation rational oder irrational ist.

Was hierbei verborgen bleibt, sind Bedingtheit, Verletzlichkeit, Verführung, Zu-, Ein- und Unfälle, Undurchschaubares, Nicht-Plan-Zähl-Kalkulierbares, Mangel, Begrenzung, Schwäche, Sinnlosigkeit, Desinteresse, Zaudern, Passivität, Weigerung usw. Man könnte dies etwas unscharf Kontingenz nennen. Norbert Ricken hat sich darum bemüht, in jener Kontingenz ein an sich unbegründbares, sich selbst nicht transparentes, durch die Unhintergebarkeit einer grundlegenden Differenz gekennzeichnetes Subjekt als eine sich nie-



mals gegebene, aber uneinholbar aufgegebene Konfiguration von Subjektivation und damit nicht zuletzt jenseits der Opposition von Fremd- und Selbstbestimmung, von Autonomie und Heteronomie zu begründen. Zum klassischen Bildungsbegriff schreibt er, es könne „mit ‚Bildung‘ zwar Entfaltung und Entwicklung – sei es als Wachstum und Reifung oder Selbstgestaltung und Selbstbestimmung – wie auch Individualität und Selbstmächtigkeit, nicht aber Verfall, Abhängigkeit und Sozialität in den Blick kommen“ (Ricken 2006, S. 268).

In diesem Sinne kann letztlich auch ein Portfolio, das konsequent auf Selbstbestimmung zielt, als ein pädagogisch-praktisches Instrument beschrieben werden, das diese Kontingenz, die alle Lernprozesse stets begleitet und durchdringt, im Gegensatz zu einem frontal und zentral gesteuerten Lernprozess zwar in Rechnung stellt, aber nur, um sie im Rahmen einer retrospektiven, selbstreflexiven, individuellen Wiederaneignung in einen wohl begründeten, auch in der Unterlassung oder im Missgriff noch produktiv-innovativ-kreativen, für die Lernsubjekte selbst (wieder) durchschaubaren und insbesondere – zumindest in der Rückschau und subjektiv – stets sinn- und absichtsvollen, zielgerichteten Lern- und Bildungsprozess zu überführen. Auch ein solches Portfolio als Instrument für selbstbestimmtes Lernen ist individualisierende Selbstermächtigung und steht deshalb stets in der Gefahr, ein Instrument der Stärke, die Rollbahn fürs Take off der Leistungs- und Bildungseliten, eine weitere illusionäre Beschwörung der Chancengerechtigkeit zu sein.

Andererseits kommt auch ein Begriff des Subjekts, der dessen autonome Einheit bestreitet und dieses im Sinne eines relationalen Gefüge einer unabschließbaren Selbstdifferenz umspielt, nicht umhin, dem Individuum die Aufgabe zu übertragen, seine Existenz gestalten zu müssen:

„nichtvermeidbare Selbstsorge als praktische Gestaltung des befristeten Lebens, das sich zugleich einer totalen Verfügung und Identifizierung durch mich selbst oder andere entzieht und so ungewisse, antastbare wie endlich-befristete Existenz markiert.“ (Ricken 1999, S. 222).

Womöglich ist ein – etwas anders zu denkendes – Portfolio hierbei durchaus hilfreich. Tatsächlich macht Foucault in seinen späten Studien zur antiken „Sorge um sich“, der er ein Subjekt abzurufen versucht, welches als Hohlform einer sich auf sich selbst wendenden Macht weniger von eben dieser abhängt, deutlich, dass das Aufzeichnen von persönlichen Notizen, das Schreiben-über-sich-selbst eine hierfür wichtige Übung darstellt. Er beschreibt dies anhand der antiken Technik der Hypomnemata:

„In Wirklichkeit hat hypomnemata eine sehr genaue Bedeutung. Das ist ein Heft, ein Notizbuch. [...] Diese neue Technologie war genauso revolutionär wie die Einführung des Computers ins persönliche Leben.“ [...] „In diese Hefte trug man Zitate, Auszüge aus Werken, aus dem Leben mehr oder weniger bekannter Personen entnommene Beispiele, Anekdoten, Aphorismen, Reflexionen oder Überlegungen ein. Sie stellten ein materielles Gedächtnis gelesener, gehörter oder gedachter Dinge dar; und sie machten aus diesen Dingen einen angehäuften Schatz für das spätere Wiederlesen und Meditieren [...], um gegen

diese oder jene Schwäche (wie Zorn, Neid, Geschwätzigkeit, Schmeichelei) zu kämpfen oder aber um ein Hemmnis (Trauer, Exil, Ruin, Ungnade) zu überstehen“ (Foucault 2005b, S. 487f. und 768).

Diese Selbstgestaltung ist keine an fremden Zielen orientierte Selbstoptimierung, erst recht keine präsentable Selbstbewerbung. Sie ist aber auch keine selbstreflexive Selbstbestimmung. Sie ist eine asketische Übung des allmählichen Sich-von-sich-selber-Lösens, ein Anders-Werden. Die notierten Dinge identifizieren nicht das Selbst der Aufzeichnung, sie kommen von woanders her und stellen dieses in Frage. Dies meint ein Kampf im und zugleich des Subjekts gegen die Strukturen, die es immer schon durch anderes und Andere ist. Es ist ein Ringen an den Rändern der eigenen Existenz, eine experimentelle Ästhetik der Existenz. Christoph Menke formuliert die dafür notwendige Bedingung so:

„Das Gelingen ästhetischer Tätigkeiten verlangt die Überschreitung jedes vorweg gesetzten Ziels: [...] (Sie sind) eine Übung, für die es, anders als in den Übungen der Disziplin, keine vorgegebenen Normen und für die es, anders als in den Akten der Selbstbestimmung, keine selbstgegebenen Ziele gibt. [...] Die persönliche Lebensführung gemäß einer ‚Ethik ästhetischer Art‘ ist geprägt durch die ästhetische Freiheit zu Veränderungen und Prozessen, die keiner teleologischen Ordnung gehorchen“ (Menke 2003, S. 298).

Eine solche nicht-teleologische Übung müsste sich daran erweisen, ob sie den Schwächen des Subjekts, aber auch den schwächeren Subjekten gerecht werden kann.

## LITERATUR

- Bandura, Albert: Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral Change, *Psychological Review*, 84, 1977, S. 191-215.
- Bastian, Johannes : Selbstgesteuertes Lernen. Editorial, in: *PÄDAGOGIK*, 55, Heft 5, 2003.
- Baumgartner, Peter: ePortfolios an Hochschulen im Kontext des europäischen Bildungsraums, <http://www.podcampus.de/node/1794> (30.11.2008)
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve: *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz 2003.
- Bröckling, Ulrich: *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt/M. 2007.
- Brunner, Ilse: „Going global“: Was brauchen Kinder für die Zukunft?; <http://blog.rpi-virtuell.net/index.php?op=ViewArticle&articleId=789&blogId=2>, 2008a.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung*, Seelze 2006.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB:), Hamburg: *Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium*, Hamburg 2009.
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, 1993, S. 223-238.
- Deleuze, Gilles: Foucault, Frankfurt/M. 1987.
- EiFEL: <http://www.eife-l.org/activities/campaigns>, 2009.
- EiFEL team blog: <http://www.learningfutures.eu/2008/04/eportfolio-is-dead-long-life-to-digital.html>, 10.5.2009.

- Europäische Kommission: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf), 2008.
- Europass: <http://www.europass-info.de>, 2009.
- Florida, Richard: The Rise of the Creative Class, Basic Books 2004.
- Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik, Frankfurt/M. 2004; hier: Vorlesung 9, Sitzung vom 14. März 1979, S. 300-330.
- Foucault, Michel: Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit, in: Schriften, Viertes Band, Frankfurt/M. 2005a, S. 461-498.
- Foucault, Michel: Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit, in: Schriften, Viertes Band, Frankfurt/M. 2005b, S. 747-776.
- Franklin, Benjamin: Autobiographie, München 2003.
- Friedrich, F. G./Mandl, H.: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Weinert, Franz E.; Mandel, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997, S. 237-295.
- Häcker, Thomas: Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, bwp@, Nr. 8, 2005, [http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf) (28.8.2008)
- Häcker, Thomas: Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I, Baltmannsweiler 2007a.
- Häcker, Thomas: Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hrsg.), Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Bad Heilbrunn 2007b, S. 63-85.
- Häcker, Thomas/Pasuchin, Iwan: Lernen 2.0 in politökonomischen Kontexten am Beispiel des Portfolioansatzes, merz, 2.08, 2008, S.30-36.
- Himpsl, Klaus: E-Portfolio: „Behälter“ mit vielen Möglichkeiten; <http://blog.rpi-virtuell.net/index.php?op=ViewArticle&articleId=786&blogId=2>, 2008a (30.11.2008).
- Himpsl, Klaus: Zukunftsweisend: Initiativen der EU; <http://blog.rpi-virtuell.net/index.php?op=ViewArticle&articleId=791&blogId=2>, 2008b (30.11.2008).
- Hilzensauer, Wolf/Hornung, Veronika: ePortfolio. Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen. Salzburg Research; [http://eportfolio.salzburgresearch.at/images/stories/eportfolio\\_srfg.pdf](http://eportfolio.salzburgresearch.at/images/stories/eportfolio_srfg.pdf), 2006 (30.11.2008).
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/New York 1993.
- Holzkamp, Klaus: „We don't need no education...“, in: Ders. (Hrsg.): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand, Hamburg/Berlin 1997, S. 122-135.
- Hornung-Prähauser, Veronika/Geser, Guntram/Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra: Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen; [http://www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria\\_ePortfolio\\_Studie\\_SRFG.pdf](http://www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf), 2007 (30.11.2008).
- Lissmann, Urban: Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios, in: Jäger, R.S. (Hrsg.): Von der Beobachtung zur Notengebung, Landau 2000, S. 282-329.
- Menke, Christoph: Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz, in: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption, Frankfurt/Main 2003, S. 283-299.
- Münste-Goussar, Stephan: Selber machen. Regierungstechnologien der Freiheit., in: Meyer, Torsten/Scheibel, Michael/Münste-Goussar, Stephan/Meisel, Timo/Schawe, Julia (Hrsg.): Bildung im Neuen Medium, Münster 2008, S. 180-201.
- Paulson, Leon F./Paulson Pearl R./Meyer, Carol A.: What Makes a Portfolio a Portfolio?, in: Educational leadership Jg. 48, 1991, S. 60–63.

- Pink, Daniel: *A Whole New Mind. Why Right-Brainers Will Rule the Future*, London 2006.
- Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter: *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen*, Berlin 2003.
- Rabenstein, Kerstin: *Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik*, in: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden 2008, S. 39-60.
- Reichert, Ramón: *Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0. YouTube MySpace Second Life*, Bielefeld 2008.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi: *Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung*, in: *PÄDAGOGIK*, 5, 2003, S. 11-13.
- Reinmann, Gabi/Bianco, Tamara: *Knowledge Blogs zwischen Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit*, *Arbeitsbericht 17, Konzeptpapier*, Universität Augsburg, *Medienpädagogik*, [http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht\\_17.pdf](http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_17.pdf), 2008 (27.8.2008).
- Ricken, Norbert: *Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 75, Heft 1, 1999, S. 208-237.
- Ricken, Norbert: *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*, Wiesbaden 2006.
- Schönborn, Sibylle: *Das Buch der Seele. Tagebuchliteratur zwischen Aufklärung und Kunstperiode*, Tübingen 1999.
- Vierlinger, Rupert: *Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernnote*, in: Ders. (Hrsg.): *Pädagogische Intentionen. Werkstattberichte 2*, Linz: 1978, S.101-121.
- Vierlinger, Rupert: *Leistung spricht für sich selbst: „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*, Heinsberg 1999.
- Voß, G. Günter: *Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen*, in: Reichhold, H./Löhr, A./Blickle, G. (Hrsg.): *Wirtschaftsbürger oder Marktopfer?* München 2001.
- Weber, Max: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, Erfstadt 2005.
- Weinert, Franz E.: *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*, in: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 1982, Nr. 2, S. 99-110.
- Wimmer, Michael: *Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung*, in: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, Opladen 2002, S. 45-68.

*Sieglinde Jornitz*

## Evidenzbasierte Bildungsforschung

### I

In der deutschen Erziehungswissenschaft nimmt ein Teil der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für sich in Anspruch, eine „evidenzbasierte Bildungsforschung“ zu betreiben. Sie versuchen, sich als Avantgarde zu erkennen zu geben, indem sie ein in den USA und in Großbritannien sich mehr und mehr verbreitendes Konzept auch in Deutschland etablieren wollen. Im Folgenden soll zunächst geklärt werden, was unter Evidenz zu verstehen ist, um von dieser Begriffsbestimmung aus das Konzept zu beleuchten.

Wenn etwas als evident bezeichnet wird, dann ist gemeint, dass es augenscheinlich und augenblicklich eingesehen, ja verstanden werden kann. Etwas erweist sich als evident, wenn es nicht mehr erklärt und begründet werden muss. Die Erkenntnis einer Sache ist dann durch drei Momente gekennzeichnet: durch ihre Plötzlichkeit, ihre Vollständigkeit und durch die sinnlich bezeugte Einsicht. Umgangssprachlich könnten wir „evident“ durch die Formulierung „etwas liegt auf der Hand“ ersetzen. Die Sache wird auf einen Blick so deutlich, dass sich jede weitere Nachfrage oder Erörterung erübrigt. Kritik und Skepsis prallen am Evidenten ab. Dabei ist im Laufe der Philosophiegeschichte die Evidenz erzeugende Instanz sowohl dem urteilenden Subjekt als auch dem Objekt, über das Verbindliches ausgesagt wird, zugeschrieben worden. Ein großer Teil des Nachdenkens über Evidenz besteht in der Zerstörung ihres trügerischen Scheins.

Als Ausgangspunkt für Forschung ist eine so verstandene Form der Evidenz schlechterdings nicht denkbar, liefert sie doch keine Motive, Forschung überhaupt in Gang zu setzen. Forschung tritt erst dann auf den Plan, wenn etwas nicht evident oder eine vermeintliche Evidenz brüchig geworden ist. Erst der Zweifel provoziert eine Ergründung der Urteilsformen und ihrer Basis mit wissenschaftlichen Mitteln.

Evidenz kann demzufolge in einem Forschungszusammenhang nur als Ziel verstanden werden. Forschung soll zu evidenten, nicht mehr bestreitbaren Ergebnissen führen, sie ist an Aufklärung des Unbekannten als Umschlag in Evidenz interessiert. Der Weg dorthin führt aber mit der zunehmenden Abstraktion der Wissenschaften nicht mehr über Evidenzerzeugung durch das sinnlich Gegebene. Die theoretische Physik unserer Tage wie andere Wissenschaften auch können nicht mehr mit dieser Art des „Beweises“ durch unmittelbare Sichtbarkeit operieren. Von ihr haben sich die Mittel zur Herstellung

von gültiger Erkenntnis weitgehend entfernt. Die Nachdrücklichkeit, mit der die Klarheit und Eindeutigkeit eines Forschungsergebnisses beansprucht wird, ist jedoch erhalten geblieben und wird als Evidenz gekennzeichnet.

Damit hat Evidenz zwei der sie ursprünglich kennzeichnenden Aspekte abgelegt. Die Forschungserkenntnisse stellen sich weder plötzlich noch über sinnliche Wahrnehmung vermittelt ein. Ihnen geht vielmehr ein langer und langwieriger Prozess voraus, dessen letzter Schritt allein noch ggf. den fruchtbaren Moment, die Plötzlichkeit umfasst: die epiphaneische Synthesis der Beobachtungen zu einer Erkenntnis. Diese verdankt sich nur selten der mechanischen Manipulation von Daten und dem Ausdruck aus dem Computer. Das rational bearbeitete Forschungsergebnis ist somit nur noch im übertragenen Sinne die wissenschaftlich erzeugte Evidenz. Der Forscher hofft auf die Evidenz seiner Ergebnisse durch das nachvollziehende Publikum, eine Art methodisch versicherter Glauben an den Gültigkeitsanspruch einer Erkenntnis: mehr als nur die Plausibilität des So-könnte-es-sein, sondern eine Art Heureka: So muss es sein!

Wenn als Ziel von Wissenschaft generell das Schaffen von nachvollziehbaren und schlagenden Erkenntnissen gilt, dann scheint es tautologisch zu sein, dass sich ein Zweig der Erziehungswissenschaft mit diesem Zusatz schmückt. Denn sollte es auch eine Bildungsforschung geben, die auf anderes als auf evidente Ergebnisse zielt?

Der Begriff, der in der Erziehungswissenschaft um sich greift, ist aber noch eigentümlicher. Diese Bildungsforschung charakterisiert sich als *evidenzbasiert*. Sie fußt demzufolge in Evidenz. Was kann das bedeuten? Forschung, die auf Evidenz gründet, hat eigentlich gar keinen Anlass, forschend neue Evidenzen zu erzielen. Denn das, was entweder alltagssprachlich offen zu Tage liegt oder das, was bereits mit Forschung zu Evidenz führte, zum Ausgangspunkt für neue Forschung zu machen, könnte immer nur das bereits Gewusste erneut bestätigen und mit weiteren Evidenzen untermauern. Neues kann so nicht entstehen.

Wenn nun davon ausgegangen wird, dass dieser „augenscheinlich“ unsinnige Begriff der Wort-für-Wort-Übersetzung aus dem Englischen entspringt, dann führt er jedoch zugleich direkt auf das ideologische Terrain avancierter hochgradig vermachteter „global science“. Wird versucht zu bestimmen, was unter einer vielleicht dem Deutschen eher entsprechenden „evidenten Bildungsforschung“ gemeint sein will, dann zeigt sich schnell, dass diese Bezeichnung vor allem als Kampfansage gegenüber dem „Rest“ der Disziplin zu interpretieren ist. Die spezifizierende Konstruktion des „evidence-based“ kennzeichnet dann implizit den Vorwurf, dass „die anderen“ keine stichhaltigen, eben evidenten Forschungsergebnisse liefern und allein die evidente Bildungsforschung als ernstzunehmende Wissenschaft auftritt. Der Weizen trennt sich von der Spreu.

Aber was rechtfertigt diesen Anspruch der neuen Bildungsforschung? Wie erzeugt sie ihre evidenten Ergebnisse und von welcher Art sind sie? Was unterscheidet eine evidente von einer nicht-evidenten Bildungsforschung?

## II

Vorausgeschickt sei ein Exkurs über das US-amerikanische Vorbild einer evidence-based education.<sup>1</sup> Sein originäres Auftreten hat das Konzept im Bereich der Medizin und wurde von dort auf den Bildungsbereich übertragen.

Als Begründer eine Evidence-based Medicine (EBM) gilt David L. Sackett. Er definiert das Konzept, wie folgt: „EBM ist die bewusste, ausdrückliche und verständige Nutzung der jeweils besten Evidenz bei der Entscheidung über die Versorgung individueller Patienten. Ihre Praxis beinhaltet die Integration individueller klinischer Kenntnisse mit der jeweils besten externen Evidenz aus systematischer Forschung“.<sup>2</sup>

Als systematische Forschung gelten dabei kontrollierte Studien, d.h. randomisierte – mit Zufallsstichproben arbeitende – klinische Versuche. Für den Bildungsbereich werden als gültige Studien Tests, quasi-experimentelle Interventionsstudien und Fragebogenerhebungen angesehen, kurzum: das ganze Instrumentarium der quantitativen Methoden.

Zwei weitere Momente sind für das Konzept kennzeichnend. Zum einen wird die „externe Evidenz“ durch Meta-Analysen gewonnen. Vorhandene Forschungserkenntnisse zu einem Thema – aus der Medizin oder der Pädagogik – werden einer systematischen Analyse unterzogen. Die sogenannten Reviews entstehen. Kennzeichen dieser ist, dass sie meist nicht von einem einzigen Wissenschaftler erstellt werden, sondern von einer Expertengruppe. Aufgrund der Fülle von vorhandenen Studien, die zudem in unterschiedlichen Sprachen verfasst sein können, vergrößert die Einsetzung einer Expertengruppe die Anzahl der zu analysierenden Studien. Ein einmal erstellter Review bzw. eine durchgeführte Meta-Analyse muss kontinuierlich aktualisiert und überarbeitet werden, um neue Studien zu berücksichtigen. Verglichen werden kann freilich nur, was gleich gestrickt worden ist. Jede kategorial und methodisch nicht mit dem Konzept des Review kompatible Forschung fällt aus der Destillierung von Evidenz heraus.

Über das Konzept der evidenzbasierten Medizin oder Bildungsforschung wird so ein wissenschaftlicher Machtanspruch durchgesetzt; im Sinne der Vorherrschaft einer bestimmten Methode. Es wird gar kein wissenschaftlicher Diskurs mehr geführt, welche Methode zu welchem Ergebnis führt, sondern ein Teil der Wissenschaft bleibt von Beginn unberücksichtigt bzw. wird exkommuniziert. Damit setzt die Nobilitierung von Überblicksarbeiten zum State-of-the-Art machtpolitisch einen Herrschaftsanspruch durch.

Dieser Herrschaftsanspruch wird durch das zweite Kennzeichen für rechters erklärt. Die Reviews und mit ihnen die randomisierten Studien sollen

- 
- 1 Es gibt bislang keine verbindliche Definition des Begriffes. Es tauchen diverse Versuche auf, eine Bestimmung, vorzunehmen, siehe:  
<http://www.cemcentre.org/RenderPage.asp?LinkID=30310000> oder  
[http://www.henet.ch/ebph/03\\_philosophie/philosophie\\_031.php](http://www.henet.ch/ebph/03_philosophie/philosophie_031.php)
  - 2 Comberg, Hans-Ulrich/Klimm, Hans-Dieter: Allgemeinmedizin, 4. Auflage, Stuttgart 2004, S. 74.

den Praktikern – hier dem praktizierenden Arzt, dort der handelnden Pädagogin – wissenschaftlich neue und belastbare Ergebnisse für das eigene professionelle Handeln zur Verfügung stellen. Es wird versprochen, für die Praxis ein Steuerungswissen zu generieren, das so optimierend auf den jeweils zu behandelnden Fall angewendet werden kann.



Interessanterweise steht nach dieser Definition einer Evidence-based Medicine oder Education nicht mehr die „Produktion“ neuer Forschungsergebnisse im Vordergrund, sondern allein die Zusammenschau und Re-Analyse bereits getätigter Forschung. Re-Analyse bedeutet dabei nicht die Problematisierung der Geltungskraft der Einzelaussagen, diese wird weitgehend als gegeben behandelt. Passen die Ergebnisse der Studien zusammen, werden sie zu Evidenz verdichtet; weichen sie von der übereinstimmenden Tendenz ab, fallen sie als nicht-evident heraus. Damit schafft sich diese Bildungsforschung Evidenz als Bestätigung durch bereits vorhandene Evidenzen. Die höhere Evidenz lebt von der Konformität der niederen. Darin zeigt sich das Bemühen, Anschluss zu finden an die naturwissenschaftliche Evidenz, die davon lebt, dass jedes Experiment beliebig wiederholbar sein muss und damit die Gültigkeit der Erkenntnis verbürgt wird. Die in den Reviews verglichenen Studien sind aber



selten die genau gleichen, weshalb man hier zuallererst nach dem gemeinsamen Nenner für die unterschiedlichen Zähler suchen muss.

Zugleich soll die Forschung Erkenntnisse von der Art liefern, dass sie optimierende Eingriffe in die Praxis erlaubt. Anders als die Naturwissenschaften muss diese Bildungsforschung damit für sich negieren, noch Grundlagenforschung zu betreiben. Evidenz soll sich nicht nur auf den Erklärungszusammenhang, sondern direkt auch auf den Nutzungszusammenhang beziehen. Sie will praktisch sein als Angabe dessen, was man bspw. für den Unterrichtserfolg tun sollte.

Wenn dies die beiden Abgrenzungskriterien zwischen evidenter und nicht-evidenter Bildungsforschung sind, dann wird letztere durch erstere paradoxerweise zugleich durch die Produktion von genuin „neuem“ Wissen und durch das Betreiben von Grundlagenforschung sowie durch einen Mangel an Wissenschaftlichkeit charakterisiert. Lassen wir den Alleinvertretungsanspruch auf sich beruhen: Für eine Disziplin, die sich dem Primat der angewandten Forschung und dem Erstellen von Meta-Analysen verschreibt, käme die Umstellung auf evidenzbasierte Forschung einer Bankrotterklärung als Wissenschaft gleich. Sie wäre damit ein völlig in sich kreisendes System der immer wieder erneuerten Evidenz, die bei aller Erklärungskraft nicht schon Gestaltungskraft nach sich ziehen dürfte.

Vollkommen unberücksichtigt bleibt in der Diskussion, ob sich das Konzept einer Evidence-based Medicine überhaupt auf den Bildungsbereich übertragen lässt. Mag der Körper des Menschen noch zu einem Teil erfolgreich unter naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten zu erfassen sein, so gilt dies nicht für den pädagogischen Prozess. Er ist kein physiologisch zu bestimmender Organismus, sondern ein Handlungszusammenhang in einer sinnstrukturierten Wirklichkeit, der immer wieder neu und anders erzeugt wird. Das Steuerungswissen für den praktizierenden Arzt mag zu einem Teil standardisierbar sein; für das pädagogische Tun ist es grundsätzlich zu bezweifeln, ob deren Mittel überhaupt technologiefähig sind. Die lebendige Beziehung zwischen Erzieher und Zögling, Lehrerin und Schülerinnen, Eltern und Kind ist in seinen Aspekten zum einen viel zu komplex und heterogen, um tatsächlich mechanische Hilfen anbieten zu können und zum anderen verbietet es sich unter humanen Gesichtspunkten, dieses Verhältnis zu standardisieren und nach Mitteln des Verhaltenstrainings zu beherrschen.

### III

Doch werfen wir einen Blick auf das Wissen, das die evidenzbasierte Bildungsforschung generiert und das sich als praxistauglich erweisen soll.

Der auch in der deutschsprachigen evidenzbasierten Bildungsforschung stark rezipierte neuseeländische Forscher John Hattie kommt in seiner großen Metaanalyse von 500.000 Studien (!) zur Effektivität des Lehrers zum Ergebnis: „Teachers make a difference“ (Hattie 2003: [http://www.acer.edu.au/documents/RC2003\\_Hattie\\_TeachersMakeADifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf)). Ausgehend von

einer wahrlich umfangreichen Re-Analyse vorhandener quantitativer Studien liegt eine Evidenz dafür vor, dass 30% des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler vom Lehrer abhängen. Alle anderen von Hattie gefundenen Varianzen, die nicht im Schüler selbst liegen, wie die Schule, die MitschülerInnen und das Elternhaus sind zu je 5-10% am Lernerfolg beteiligt. D.h. statistisch gesehen liegt in den 30% eine so bedeutsame Größe vor, über die der Forscher hofft, den Lernerfolg optimieren zu können. Dazu fragt er, wie denn nun die besten unter den Lehrern, die „excellent teachers“, diese 30% effektiv nutzen.

Hattie fokussiert dabei auf zwei Typen von „excellent teachers“, den „expert teacher“ und den „experienced teacher“. Doch welche Merkmale zeichnen diese Typen aus? Der Forscher gelangt nach einer Literaturschau und Befragung von anderen Forschern – nicht etwa durch eine eigene empirische Studie – zu fünf Merkmalsdimensionen, denen 16 Attribute zugeordnet werden.

Nun könnte man den Schluss ziehen, dass diese Attribute darüber Auskunft geben, was zu tun ist, um ein „excellent teacher“ zu werden. Denn das war ja das Ziel, den Lernerfolg der Schüler über das verbesserte Lehrerhandeln zu optimieren.

Betrachtet man allerdings einige der Attribute, macht sich Enttäuschung breit. Die erste Merkmalsausprägung lautet bspw., dass exzellente, Experten-Lehrer „can identify essential representations of their subject“. Dem dürfte jeder, der mit Schule in irgendeiner Weise zu tun hat, zustimmen. Die Auswahl der Mittel zur Vermittlung einer Sache bildet die Grundlage von Unterricht und liegt in der Hand des Lehrers. Doch wie gelingt nun diesem effektiven Lehrer die Umsetzung? Nach Hattie ist sie über die folgenden vier Attribute gekennzeichnet:

- (1) Expert teachers have deeper representations about teaching and learning.
- (2) Expert teachers adopt a problem-solving stance to their work.
- (3) Expert teachers can anticipate, plan, and improvise as required by the situation.
- (4) Expert teachers are better decision-makers and can identify what decisions are important and which are less important decisions (Hattie 2003, S. 5 (A)).

Alle diese Attribute zeichnen sich vor allem durch ihre Art der Formulierung aus. Sie geben Sollensforderungen wieder, ohne dabei anzugeben, wie diese erreicht werden können. Inhaltlich wiederum gleichen sie Plattitüden; niemand wird abstreiten, dass Lehrer eine tiefere Vorstellung von Lehren und Lernen haben (sollen) oder dass sie situationsabhängig agieren können (sollen). Doch was bedeutet es, eine tiefere Vorstellung des pädagogischen Tuns zu besitzen? Wovon tiefer und wie ist die Vorstellung überhaupt inhaltlich zu bestimmen?

Diese Form der evidenzbasierten Bildungsforschung zieht ihr Wissen dem Konzept entsprechend zwar aus der Re-Analyse unfassbar vieler wissen-

schaftlicher Studien, aber das zweite Merkmal, Wissen für die Praxis bereit zu stellen, können sie in dieser Form nicht erfüllen. Mit der alleinigen normativen Forderung ist noch keine Aussage über die Umsetzung erfolgt. Über welches Wissen von Lehren und Lernen müssten die Lehrerinnen und Lehrer verfügen, um als exzellente zu gelten? Wie wirkt sich dieses Wissen in der pädagogischen Praxis des Unterrichtens aus und wie lernt man, situationsabhängig zu agieren? All diese Fragen bleiben unbeantwortet.

Eine weitere Kostprobe für evidenzbasierte Bildungsforschung lieferte Tina Seidel, Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Jena, in einem Interview mit der Wochenzeitung „Die Zeit“.

Anlässlich der Verleihung des Forschungspreises 2008 der American Educational Research Association (Die Zeit: „eine Art Nobelpreis der Bildungswissenschaften“) wurde die Wissenschaftlerin gefragt, was sie herausgefunden habe. Darauf antwortete sie, sie habe sich mit dem amerikanischen Kollegen Shavelson „sämtliche Studien über effektiven Unterricht angeschaut, die in den vergangenen zehn Jahren weltweit erschienen sind. Dabei zeigte sich, dass Lehrmethoden, die den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt stellen, effektiver sein können als ein traditioneller, vom Lehrer dominierter Unterricht, und zwar sowohl im Hinblick auf die Motivation der Schüler als auch auf ihren Lernzuwachs.“ (Die Zeit, 26.02.2009)

Neben der unglaublichen Arroganz, mit der behauptet wird, alle vorhandenen Studien weltweit gesichtet zu haben, und die entweder auf ein unglaubliches Sprachgenie schließen lässt oder nur als Haltung von Kolonialmächten zu deuten ist, ist wiederum die Form der Aussage beachtenswert.

Das „Forschungsergebnis“ basiert auf einer Metaanalyse und gibt relational-bestimmte Verhältnisse an: Der Unterricht kann bei einer Konzentration auf den Schüler effektiver sein. Nun könnte sowohl gefragt werden, ob nicht aller Unterricht den Schüler in den Mittelpunkt stelle, egal, ob er nun als Gruppen- oder Frontalunterricht praktiziert werde, und es könnte nachgehakt werden, inwiefern und in welcher Hinsicht denn ein solcher Unterricht effektiver sei? Auch ließe sich fragen, wie es denn ein Lehrer bei der Anwesenheit von 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern überhaupt vollbringen soll, jeden einzelnen in den Mittelpunkt zu stellen?

Die Evidenz ist entweder unglaublich naiv oder in ihrem Erkenntnisanspruch unverschämt. Vor allem ist sie immer richtig. Sie artikuliert Evidenz als Anknüpfung an den „common sense“, aber liefert keine erschließende Erkenntnis darüber, was im Unterricht geschieht. Dass „deeper representations“ effektiveren Unterricht wahrscheinlicher machen, als „flat-representations“ dürfte zutreffen. Steuerungswissen für eine fallweise Optimierung von pädagogischem Handeln wird so nicht zur Verfügung gestellt. Der Lehrer erfährt mit ihr nur, dass er sich prinzipiell um ein tieferes Verständnis der Sache bemühen sollte, die er unterrichtet.

Hattie und Seidel können ihre Annahmen weitgehend allein in probabilistischen je-desto-Relationen fassen: Je mehr die Lehrerin über Lehren und Lernen weiß, desto wahrscheinlicher wird der höhere Lernerfolg des Schü-

lers; oder: Je mehr der Lehrer die Schülerin in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, desto mehr Chancen ergeben sich, dass sie lernt. Die statistischen Größen, mit denen hier operiert wird, können dieses Mehr in Zahlen zwar bestimmen und ausdrücken, aber was dies qualitativ und für das tatsächliche Handeln bedeutet, geht und kann daraus nicht hervorgehen. Es müsste inhaltlich bestimmt werden, was denn dieses Mehr je konkret bedeutet. Damit würde die allgemeine Evidenz in eine fallspezifische Kausalität überführt werden müssen, an der diese Forschung kein Interesse hat. Sie thematisiert das große Ganze der allgemeinen Trends und damit das, was die Politik als einfach kommunizierbaren Stoff benötigt, um mit daran anschließenden Reformen zeigen zu können, dass sie etwas zur Verbesserung der Lage tut.

Zum Erstaunlichen an den evidenzbasierten Studien wird damit, dass sie das sie auszeichnende Merkmal und damit das Abgrenzungskriterium zu der „anderen“ Bildungsforschung gar nicht erfüllen, sondern als praxistauglich lediglich normative Forderungen aufstellen, die sie in unterschiedlichen Stufen granuliert immer wieder in ähnlicher Weise darbieten. Ihre Erkenntnisse sind dabei so schlicht, dass fraglich ist, warum dazu überhaupt Forschung benötigt wurde. Evidenz wird zur erfolgreichen Selbstinszenierung als Spitze der Wissenschaft. Diese Forschung zehrt letztlich von den Vorurteilen und der Zustimmung des Publikums: Die Wissenschaft sollte deswegen besser nur herausfinden, was dieses über die Sache denken mag und bereits zu wissen glaubt.

Eingreifendes Wissen setzte dagegen daran an zu erfahren, warum nicht wird, was evidentermaßen geschehen sollte, ohne dass dies zirkulär mit dem erklärt wird, was sein sollte.

*Elisabeth Flitner*

## Lehrerbewertungen im Internet. Berufskulturelle Unterschiede zwischen deutschen und französischen Lehrern im Umgang mit einer Provokation<sup>1</sup>

### I

Die Frage, die hier ansteht, gilt dem beruflichen Habitus von Sekundarlehrern. Mit beruflichem Habitus sind Wahrnehmungs- und Deutungsmuster gemeint, die der beruflichen Praxis zugrunde liegen und sie strukturieren. Wie alle dauerhaften Elemente einer sozialen Identität sind sie nur zum kleinen Teil als selbstgewählte Grundsätze bewusst. Zum größeren Teil sind sie unbewusst wirksame Orientierungen, die sich in der je individuellen Geschichte der Verinnerlichung gesellschaftlich-kultureller Lebensbedingungen entwickelt haben und umso mehr implizit bleiben können, je mehr sie den Verhältnissen entsprechen, unter denen sie entstanden sind. In unverändertem Rahmen ist die Chance groß, dass einmal erworbene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sich praktisch bewähren und unauffällig bleiben. Solange ein beruflicher Habitus in sozialen Umgebungen operiert, die denen seiner Entstehung ähnlich sind, haben die Akteure keinen Anlass, ihn in Frage zu stellen. Erst bei einem Wechsel des sozialen Kontextes – beispielsweise bei einem Berufswechsel, Wechsel des Arbeitgebers oder einem Umzug ins Ausland – werden bisher bewährte Orientierungsmuster eventuell unpassend und damit auffällig. Das einfachste Beispiel bietet die Muttersprache: In der Herkunftsumgebung perfekt brauchbar, wird sie in fremdsprachiger Umgebung plötzlich auffällig und untauglich zur Verständigung. Analog dazu fungieren auch berufliche und andere Handlungs- und Deutungsmuster als latente soziale Regeln, die ihren Entstehungsbedingungen angepasst sind, diese reproduzieren und von ihnen reproduziert werden, während sie bei einem Wechsel des kulturellen Umfelds auffällig und problematisch werden können.

Die Differenz-Erfahrungen, die jedermann bei einem Auslandsaufenthalt an sich selbst machen kann, baut die kulturvergleichende Erziehungswissenschaft systematisch zu einem Erkenntnismittel aus. Indem sie zwei oder mehr Kulturen vergleicht, erzeugt sie systematisch die Befremdung, aus der heraus eingefleischte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erst als solche erkennbar werden können, und zwar die fremden und im Vergleich dazu auch die eige-

---

1 Die vorliegende Analyse habe ich in einem gemeinsamen Kolloquium mit Andreas Wernet begonnen und mit Patrick Rayou, Université Paris 8 als französischem Muttersprachler und Schulsoziologen diskutiert. Beiden danke ich für entscheidende Hinweise zur Interpretation.

nen. Darin unterscheidet sich die vergleichende Erziehungswissenschaft von der Auslandspädagogik. Diese untersucht pädagogische Verhältnisse in anderen Ländern mit dem Ziel, sie aus sich heraus zu verstehen und für sich zu beschreiben, beispielsweise Kinderarbeit in Brasilien, Studienbedingungen in den USA, Schulen in Finnland. Dagegen liegt das Ziel der kulturvergleichenden Erziehungswissenschaft in der Entwicklung von Hypothesen oder Theorien, die in mehreren Kulturen überprüft und illustriert werden. Studien der vergleichenden Erziehungswissenschaft gehen immer von einem theoretisch zu definierenden Gegenstand aus – Lehrpläne, Schülerleistungen, Lehrerhabitus, Unterrichtsmethoden, familiäre Sozialisation – und untersuchen die Ausprägungen ihres Gegenstands in verschiedenen Kulturen, um deren Eigenarten zu erkennen und drüber schließlich auch zu einem geschärften Begriff des kulturübergreifenden Allgemeinen zu gelangen.

Wir interessieren uns hier für den Lehrerhabitus und nehmen an, dass sich dessen Muster in jedem Lehrerhandeln, aber vermutlich besonders deutlich im Umgang mit einer pädagogischen Krise zeigen lässt. Das Internet gibt gelegentlich Anlass zu einer solchen Krise. Es bietet unter anderem die Möglichkeit, die Richtung von Benotungen, die in der Schule eigentlich Pflicht und Vorrecht der Lehrer sind, umzukehren. Im Internet können Schüler bekanntlich relativ risikolos, weil unerkant, ihre Lehrer darstellen, karikieren, bewerten. Wie gehen Lehrer damit um? Sind ihre Reaktionen kulturübergreifend dieselben, also typisch für Schulen und Lehrer in aller Welt, oder zeigen sie Differenzen, die auf kulturelle Besonderheiten von Berufskulturen im Rahmen ein und derselben universellen Institution Schule verweisen? Dazu interpretieren wir im Folgenden im Stil der Objektiven Hermeneutik Material aus einer internationalen Schule in einer deutschen Großstadt, in der deutsche und französische Lehrer unterrichten. Das Material ist ein gemeinsames Protestschreiben der deutschen und der französischen Lehrer gegen eine respektlose Lehrerdarstellung im Internet (II). Das Ergebnis der Interpretation stellen wir dann in einen weiteren kulturellen Kontext, indem wir die gerichtliche Auseinandersetzung um das Lehrerbewertungsportal „Spickmich.de“ in Deutschland mit der analogen Auseinandersetzung um das Lehrerbewertungsportal „note2be.com“ in Frankreich vergleichen (III).

## II

### Ein Protestschreiben in zwei Sprachen

Das Dokument, das hier analysiert werden soll, haben Lehrer eines bilingualen deutsch-französischen Gymnasiums in einer deutschen Großstadt, das hier Europa-Gymnasium (EG) genannt wird, in mehreren hundert Exemplaren an die Schüler des EG verteilt. Es handelt sich um ein einseitig bedrucktes, hellgraues Recycling-Papier im DIN-A-4-Format:

**Motion**

Les professeurs du EG tiennent à signifier qu'ils condamnent la lâcheté des élèves qui consiste à utiliser le vecteur de l'internet pour diffamer un des leurs.

.....

.....

Les professeurs du Europa-Gymnasium Großstadt, octobre 2005

**Resolution**

Die Lehrer des EG weisen nachdrücklich darauf hin, dass sie die Feigheit der Schüler verurteilen, die das Internet als anonymes Medium benutzen, um Mitschüler und Lehrer zu diffamieren.

.....

.....

Das Lehrerkollegium des Europa-Gymnasiums Großstadt, Oktober 2005

signature des parents

Unterschrift der Eltern .....

Bei jedem zu interpretierenden Material gilt es zunächst zu bestimmen, welche Fragen man daran stellen kann. In diesem Fall handelt es sich um ein zweisprachiges Blatt. Das Europa-Gymnasium ist bilingual; ein Teil des Unterrichts findet auf Deutsch, der andere auf Französisch statt. Der frankophone Unterricht wird überwiegend von Franzosen erteilt, durchweg berufserfahrenen Lehrern, die in Frankreich ausgebildet sind und sich von dort für begrenzte Zeit nach Deutschland versetzen lassen. Die Schüler stammen aus Deutschland, Frankreich und vielen weiteren Ländern. Nachrichten aus dieser Schule werden immer in den beiden Unterrichtssprachen, Französisch und Deutsch übermittelt und dies ermöglicht es, einen Kulturvergleich anzustellen. Erstens lässt sich fragen, ob der Sinn des Textes in beiden Sprachen identisch ist oder nicht, denn daraus lassen sich Rückschlüsse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Habitus' zwischen deutschen und französischen Autoren ziehen: Wie verstehen sie ihre Lehreraufgaben? Zweitens sehen wir an den Unterschriften, dass es sich um eine gemeinsame Mitteilung der Lehrerschaft handelt. Man wird also dieses gemeinsam unterschriebene Schriftstück auch hinsichtlich der beruflichen Kooperation an dieser Schule analysieren können. Drittens findet sich auf dem Blatt eine Unterschriftenzeile für Eltern; also geht es hier auch um das Verhältnis zwischen Schule und Familie. Die Forschungsfragen, die sich an dieses Material stellen lassen, lauten also: 1. Kommen hier Unterschiede des Berufsverständnisses zwischen

französischen und deutschen Lehrern zum Ausdruck? 2. Was können wir über die innerschulische Kooperation erfahren? 3. Welche Beziehung von Schule zu Familie liegt hier vor? – Die Grundregel des objektiv-hermeneutischen Verfahrens lautet bekanntlich, man muss den Text Wort für Wort Ernst nehmen, „die Worte auf die Goldwaage legen“. So gehen wir vor.

Das Wort *Motion* ist der Beginn des Textes auf dem Blatt. An diesem Beginn fällt ein Rahmungsproblem ins Auge. Was ist das überhaupt für ein Text? Es könnte sich um einen Brief oder um ein Flugblatt handeln. Wir finden aber keinen Briefkopf eines Absenders, es fehlt auch die Bezeichnung eines Adressaten und eine Anrede. Also ist es kein Brief. Dann könnte es ein Flugblatt sein, das in beträchtlicher Auflage eines Vormittags an Schüler verteilt wurde. Wenn es jedoch ein Flugblatt wäre, müsste der Verantwortliche im Sinne des Pressegesetzes irgendwo auf dem Blatt namentlich genannt sein. Das ist nicht der Fall. Also ist es auch kein Flugblatt. Weil es aber ganz unten eine Rubrik *signature des parents, Unterschrift der Eltern* gibt, hat der Text offensichtlich einen Adressaten, er richtet sich an Eltern mit der impliziten Aufforderung: „Schicken Sie dieses Schreiben unterschrieben zurück an den Absender“, hat also auch einen Absender. Demnach handelt es sich doch halbwegs um einen Brief. Wir können aber daraus, dass kein Briefkopf vorhanden ist, schon eine erste Hypothese ableiten: Der Absender hat nicht entscheiden können, wie er sich vorstellen soll. Er hat die Selbstvorstellung weggelassen. Darin kommt eine Identitätsunsicherheit zum Ausdruck.

Diese Identitätsunsicherheit, die sich am Mangel eines Briefkopfs zeigt, wiederholt sich in den Unterschriften. Die Selbstbezeichnung *Das Lehrerkollegium des Europa-Gymnasiums* klärt nämlich immer noch nicht, von wem der Text kommt. Denn ein Lehrerkollegium wird normalerweise nach außen entweder durch die Schulleitung oder durch seine Gremien vertreten. Als Gremien kommen in jedem Gymnasium Deutschlands die Gesamtkonferenz oder eine Klassen-, Jahrgangs- oder Fachkonferenz in Frage. Wenn eines dieser Gremien einen Beschluss fassen will, zumal einen, der nach außen mitgeteilt werden soll, gibt es Verfahren, müssen die Mitglieder zusammentreten, debattieren, sich abstimmen. Wer eine Mitteilung aus einem der genannten Gremien empfängt, kann davon ausgehen, dass eine solche Abstimmung stattgefunden hat und ihm in dieser Mitteilung die Mehrheitsmeinung des Gremiums vorliegt. *Das Lehrerkollegium* bezeichnet aber kein Gremium, sondern ist ein Oberbegriff für die Lehrerschaft einer Schule. Hier beansprucht also eine ungenau definierte Gruppe, für alle Lehrer zu sprechen und zwar jenseits der gebotenen Verfahren. Wir können daraus schließen, dass entweder keine förmliche Abstimmung zwischen Lehrern stattgefunden hat, oder dass – zweite Möglichkeit – diese zwar stattgefunden hat, die Autoren dieses Schreibens in der fraglichen Konferenz aber unterlegen waren, so dass sie nicht die Zustimmung der Schulleitung haben, sich aber trotzdem herausnehmen, an einige Hundert Familien ihrer Schüler zu schreiben.

Um an einem Vormittag in allen Klassen Blätter zu verteilen, müssen viele Lehrer mitgewirkt haben, und die meisten Anwesenden müssen die Verteilung



mitgekriegt und nicht unterbunden haben, dass hier auch in ihrem Namen, aber ohne förmliche Legitimation, eine allgemeine Elterninformation durchgeführt wird. Da die Verteilung nicht heimlich erfolgt sein kann, haben also die meisten anwesenden Lehrer beider Nationen diese illegitime Aktion mindestens geduldet. Zugleich können wir in den Unterschriften schon einen französisch-deutschen Unterschied bemerken: Die deutschsprachigen Lehrer zeichnet als Gruppe, *das Lehrerkollegium*, auf Französisch unterschreibt eine unbekannte Zahl einzelner *professeurs*. Der Pluralartikel in *les professeurs* heißt, es seien nicht nur einige, sondern alle französischen Lehrer an dieser Schule gemeint. Die französischen Autoren verweisen damit auf ihre Vollzähligkeit, aber nicht wie die deutschen Autoren auf eine Vergemeinschaftung als Kollegen-Gruppe.

Aus der Analyse der Formlosigkeit dieses Schreibens lässt sich auf erhebliche Unordnung in der Lehrerschaft und auf einen Konflikt zwischen Lehrern und der hier übergangenen Schulleitung schließen. An dieser Stelle lässt sich bereits die zweite Hypothese formulieren: Innerhalb dieser Schule bestehen Konflikte, die so groß sind, dass sie auch die Schulleitung nicht mehr im Inneren der Organisation halten kann. Es sind Konflikte, die mit diesem Dokument nach außen drängen. Noch bevor wir die Mitteilung selbst gelesen haben, zeigt also die Analyse der Form mehr und anderes, als die Verfasser zu schreiben meinten. Dem latenten Sinn nach erkennen wir auf dem vorliegenden Blatt als erstes die Botschaft: In dieser Schule geht derzeit mancherlei drunter und drüber.

Damit kommen wir zu den beiden Überschriften. Diese lautet für den französischsprachigen Abschnitt *Motion*. Eine *Motion* ist ein Antrag, den ein Mitglied eines Parlaments oder einer anderen beschließenden Versammlung an diese Versammlung stellt (Im französischen Verfassungsrecht bedeutet „*Motion de censure*“ Misstrauensantrag). Eine *Resolution* dagegen – so lautet die Überschrift des deutschsprachigen Abschnitts – ist ein selbstbezoglicher Beschluss einer politischen Versammlung, zum Beispiel eines Parteitag oder der UN. Eine Resolution des UN-Sicherheitsrats ist ein völkerrechtlich verbindlicher Beschluss zum Handeln der Völkergemeinschaft. Indem sie ihre Mitteilung als *Resolution* überschreibt, spricht sich also eine nicht genau definierte deutsche Lehrergruppe im vorliegenden Text ein Recht auf eigenmächtige Beschlüsse zu. Darin zeigt sich ein weiterer Unterschied zwischen deutschem und französischem Text. Die *professeurs* wenden sich mit einem Antrag an eine beschließende Instanz, einen hier nicht genannten Dritten, dessen Entscheidungsbefugnis sie damit anerkennen.

Die deutsche Gruppe dagegen, die sich als *das Lehrerkollegium* bezeichnet, gibt einen Beschluss bekannt, und sagt damit: „Wir entscheiden selbst“. In der deutschsprachigen Gruppe ist demnach der Konflikt mit jeder Förmlichkeit und Hierarchie so weit gediehen, dass sie sich außerhalb der verfassten Gremien zusammenrotten und sich selbst zum Handeln ermächtigt. Das ist ein rebellischer Akt gegen die Ordnung der Schule als Organisation, insbesondere gegen die Zuständigkeit der Schulleitung für Mitteilungen von Schulbeschlüssen, die die gesamte Schule bzw. Elternschaft betreffen.

Man kann nun vermuten, von wem die Initiative zu dieser Aktion ausgegangen ist. Der Antrag der französischen *professeurs* verlangt Vorlage bei einer beschließenden Instanz, bevor daraus ein Beschluss und eventuell eine Mitteilung des Beschlusses an Dritte folgen kann. Das deutschsprachige *Lehrerkollegium* hat dagegen selbst schon einen Beschluss gefasst, den es hier mitteilt. Auch wenn wir den äußeren Kontext der Abläufe bei der Formulierung, Vervielfältigung und Verteilung dieses Schreibens nicht aus dem Text rekonstruieren können, entspricht dem Sinn der Überschriften nur die Annahme, dass die Initiative zur Publikation von der deutschsprachigen Lehrerschaft ausging. Die beiden Überschriften sind dann keine fehlerhafte Übersetzung, sondern Ausdruck eines (impliziten oder explizit erzielten) Kompromisses zwischen einer französischen Position, die für die Antragstellung an eine Entscheidungsinstanz plädiert und einer deutschen Gegenposition, die auf Selbstentscheidung und eigenes Handeln außerhalb von Gremien oder dem Dienstweg drängt und sich damit durchgesetzt hat. Die französischen *professeurs* haben der von deutschen Kollegen geplanten Aktion offenbar nicht widersprochen – sonst hätten sie sich hier nicht geäußert –, sondern an ihr mitgewirkt, aber gleichzeitig ihre französische Überschrift genutzt, um sich von der Selbstermächtigung des deutschen *Lehrerkollegiums* zu distanzieren.

In den beiden untersten Zeilen des Blatts sehen wir *signature des parents*, darunter: *Unterschrift der Eltern*. Sprachlich heißt das zwar Wort für Wort dasselbe. Die Bedeutung einer Unterschrift ist jedoch verschieden, je nach dem, was man unterschreibt. Unter einem Scheck bewirkt meine Unterschrift eine Geld-Anweisung. Auf einem Personen-Dokument wie einem Pass gehört sie zu meiner Identitätsbeschreibung. Auf einem studentischen Leistungsschein ist sie die Validierung, ohne die er nicht gültig wird. Auf der Unterschriftenliste einer Bürgerinitiative bedeutet meine Unterschrift, dass ich die Initiative unterstütze. Mit meiner Unterschrift führe ich hier schon eine Unterstützungshandlung aus. Wenn ich dagegen das Schulzeugnis meiner Kinder unterschreibe, trete ich keiner Bürgerinitiative bei, sondern bekunde damit nur meine Zurkenntnisnahme.

Was würde demnach die Unterschrift einer Mutter unter den vorliegenden Text bedeuten? Soll sie einen Antrag der französischen Lehrerschaft mit ihrer Unterschrift unterstützen? Oder soll sie einen eigenmächtigen Beschluss der deutschsprachigen Autoren gegen die Schulordnung guthießen und mittragen? Das sind zwei verschiedene Dinge, zwischen denen die Eltern wählen könnten, wenn sie denn überhaupt wählen könnten, ob sie den französischsprachigen Antrag oder den deutschsprachigen Beschluss unterschreiben wollen. Da aber für beide Texte nur eine gemeinsame Unterschriftenzeile vorgesehen ist, die Mutter also beide zugleich unterschreiben soll, wird sie in die widersprüchliche Lage gebracht, mit ein und demselben Schriftzug sowohl einen Antrag an eine beschließende Instanz zu unterstützen, als auch einer Lehrerrebellenbewegung beizutreten. Konflikt und Konfusion im Kollegium des Europa-Gymnasiums werden damit in die Elternschaft übertragen. Die

Eltern werden in eine Unordnung des Kollegiums einbezogen und mit einer widersprüchlichen Aufforderung konfrontiert.

Natürlich weiß jeder, dass die Unterschriftszeile auf Schulmitteilungen zunächst Druck auf die Schüler ausüben soll, dass sie das Blatt tatsächlich ihren Eltern überbringen und es nicht verlieren oder wegwerfen; in diesem Sinne setzen alle Schulen solche Unterschriftsaufforderungen ein. Die Unterschriftszeile auf einer Schulmitteilung kommuniziert aber normalerweise auch eine Verpflichtung der Eltern zur Kenntnisnahme der Botschaft. Im vorliegenden Fall ist diese Verpflichtung anmaßend, weil ja nicht klar ist, wer sie ausspricht und mit welchem Recht. Die nicht genau identifizierten Absender dieses Blatts nehmen die Autorität der Schule für ihre Unterschriftenforderung in Anspruch. Damit wird Druck nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die Eltern ausgeübt. Auch dieser versetzt die Eltern in eine widersprüchliche Lage, denn falls einige Eltern tatsächlich einen Antrag der *professeurs* moralisch unterstützen und gleichzeitig oder alternativ einem eigenmächtigen Beschluss des *Lehrerkollegiums* beitreten wollten, könnte dies nur freiwillig geschehen – sie können dazu nicht verpflichtet werden.

Erste Zusammenfassung: Bislang wurden nicht mehr als acht Wörter interpretiert, aber durch die mikroskopisch ausführliche Analyse doch schon Auskünfte über aktuelle Konflikte in dieser Schule gewonnen. Unter anderem wurde deutlich, dass die Lehrer, die hier schreiben, die Gremienstruktur und innere Hierarchie der Schule als Organisation, also ihre Formen missachten. Das ist im vorliegenden Kontext besonders relevant, weil es sich bei Lehrern um Repräsentanten einer Einrichtung handelt, in der es die Hauptaufgabe der Erwachsenen ist, die Regeln der Erwachsenen-Gesellschaft gegenüber Jugendlichen zu vertreten. Hier aber machen sich die Erwachsenen in ihrer Formlosigkeit den Schülern ähnlich, die als noch nicht vollständig Sozialisierte die Regeln des öffentlichen und Arbeitslebens erst teilweise erworben haben und teils noch dagegen ankämpfen. Die Lehrer steigen mit dieser Formlosigkeit faktisch aus ihrer Lehrerrolle aus und begeben sich auf Schülerniveau. Sie wollen aber trotzdem nicht hinaustreten auf den Marktplatz des öffentlichen Meinungsstreits unter gleichen und freien Bürgern, ihre Botschaft beispielsweise als Flugblatt nach Unterrichtsschluss am Ausgang des Schulgeländes an die Schüler verteilen, sondern wollen ihr Anliegen zwar formlos, aber dennoch mithilfe der Autorität der Lehrerrolle, in der allein sie berechtigt sind, Unterschriften der Schülereltern einzufordern, durchsetzen.

Daraus lässt sich schon eine Vermutung ableiten, womit die nun folgende Mitteilung beginnen muss. Die Lehrer haben bisher ambivalent gehandelt, indem sie die ihnen von der Schule verliehene Amts-Autorität mit eigenem unerwachsenem Handeln kombiniert haben. Deshalb müssen sie vorhersehbar zu Beginn des Textes ihren Lehrerstatus wieder gewinnen, ihre Autorität reparieren, die sie soeben durch die Missachtung der Formen selbst beschädigt haben, die aber Voraussetzung dafür ist, dass ihrem Wort, das sie als *professeurs* oder *Lehrerkollegium* mitteilen wollen, überhaupt ein Gewicht zukommt. Sie müssen sich eingangs ihrer Mitteilung wieder als Lehrer auf-

stellen. Daran, wie sie das tun, kann sich zeigen, wie sie ihre Lehrerrolle auffassen.

*Les professeurs de l'EG tiennent à signifier ...* (Übersetzung: Die Professoren des EG legen Wert auf die Mitteilung ...)

Der französische Text beginnt mit einer relativ gewählten Formulierung. „Signifier qqc à qqn“ heißt jemandem etwas bedeuten, zu verstehen geben, mitteilen. Nach der Überschrift *Motion*, die einen Antrag ankündigt, ist diese Mitteilung, dass man Wert auf eine Mitteilung legt, etwas Überflüssiges. Für einen Antrag würde es genügen, eine Begründung zu geben und den Antrag zu formulieren, gleichviel in welcher Reihenfolge. Entweder zuerst die Begründung, dann den Antrag oder umgekehrt. Der Beginn eines Antrags könnte etwa lauten: „Da die Kommune neuerdings die Schulbücher nicht mehr finanziert, beantragen wir eine Spendensammlung zum Erwerb von Schulbüchern.“ So könnte man direkt zur Sache kommen. Das tun die Autoren hier aber nicht, sondern teilen zunächst ihre Werthaltung mit, das, woran ihnen gelegen ist – „ils tiennent à“. Das ist eine Selbstinszenierung. Die französischen Autoren werfen sich hier in Positur. Dieser Einstieg über eine Selbstinszenierung entspricht nicht der Antragslogik, sondern entstammt dem selbst geschaffenen Zwang, zunächst die Lehrerposition wieder einnehmen zu müssen, von der aus dann etwas gefordert werden kann. Diese Lehrerrolle besteht hier auf der französischen Seite also in einem relativ gewählten Auftritt vor dem Publikum.

Dabei lässt sich ein weiterer Aspekt erkennen. Die Mitteilung, dass man etwas mitteilen will, weil man darauf Wert legt, verweist auf die Gegenerwartung, dass man die Mitteilung auch unterlassen könnte, wenn man weniger Wert darauf legen würde. Zwingend ist die Mitteilung offenbar nicht. Es muss wohl begründet werden, dass man etwas mitteilen will. Wenn die Präsidentin einer Universität schreibt: „Sehr geehrte Kollegen, das Präsidium legt Wert auf die Mitteilung, dass ...“ kündigt sich eine Information an, die eventuell auch unterbleiben könnte, nun aber aus Gründen, die mit einer Wertentscheidung zu tun haben, dennoch erfolgt. Für die *professeurs* ist demnach die Tatsache, dass sie sich hier überhaupt äußern, begründungsbedürftig. Darin reproduziert sich eine Zurückhaltung gegenüber der gesamten Mitteilungsaktion, die schon in der Wahl der Überschrift erkennbar war. Was immer ihr weiterer Inhalt sein mag: Für die frankophonen Autoren versteht sich nicht von selbst, dass sie sich dazu in der vorliegenden Form Eltern gegenüber äußern müssten.

Nun der Auftritt des deutschen *Lehrerkollegiums*:

*Die Lehrer des EG weisen nachdrücklich darauf hin, ...*

„Hinweisen“ kann man nur auf etwas, das schon vorgängig vorhanden ist. Ein Hinweis ruft etwas Vorhandenes in Erinnerung oder macht darauf aufmerksam. „Ich darf Sie auf unsere Vereinbarung hinweisen“, sagt man. Oder: Ich gebe einer Studentin einen „Literaturhinweis“, mache sie aufmerksam auf ein vorhandenes Buch. Indem sie hinweisen, nehmen die deutschsprachigen Lehrer auf etwas bereits Vorhandenes Bezug. Und dies tun sie

*nachdrücklich*. Nachdruck ist nur dann erforderlich, wenn ein erster Druck nicht ausreicht hat, also in einer tendenziell konflikthafter Situation. Gleichzeitig ist damit ein Befehlston angeschlagen, der nur in bürokratische Settings passt. Als Gedankenexperiment: Im Privatleben kann man sich diesen Satzbeginn nicht vorstellen. Wenn der Mann zur Frau am Frühstückstisch nicht sagt: „Gib mir bitte den Zucker“, sondern „Ich weise nachdrücklich darauf hin, dass ich Zucker im Kaffee haben will“, ist für die Liebesbeziehung wahrscheinlich schon alles zu spät. Ein *nachdrücklicher* Hinweis kann nur in herrschaftlicher und bürokratisch geordneter Interaktion seinen Platz haben. Und auch da liegt er nahe bei einer Drohung. Wenn der Chef zum Angestellten sagt: „Ich weise Sie nachdrücklich darauf hin“, dann folgt ein Tadel oder eine Forderung, bei der schon eine Sanktion für Nicht-Befolgung des Hinweises im Hintergrund wartet – praktisch eine mündliche Abmahnung.

Auch die deutschen Autoren stellen sich also zu Textanfang erst einmal als Lehrer auf. Das Bild, das sie dabei von sich entwerfen, ist aber ein anderes als das französische. Sie nehmen eine innerlich bürokratisch verfasste Autorität in Anspruch. Das Machtgefälle, das darin enthalten ist, weist von den Autoren weg nach unten. Denn nur der Höherstehende darf den Untergebenen *nachdrücklich hinweisen*, nicht umgekehrt.

Sehen wir weiter, zunächst wieder im französischen Text: Auf welche Mitteilung legen die französischsprachigen Autoren Wert?

*Les professeurs du EG tiennent à signifier qu'ils condamnent la lâcheté des élèves ...* (Übersetzung: Die Professoren des EG legen Wert auf die Mitteilung, dass sie die Feigheit der Schüler verurteilen, ...).

Die *professeurs* verurteilen eine Feigheit der Schüler. Unter Feigheit versteht man eine Ängstlichkeit, gepaart mit Würdelosigkeit, die eventuell zu einem Kampf mit unredlichen Mitteln führt. Feigheit impliziert immer einen Gegner oder eine als gefährlich eingeschätzte Situation, ein würdeloses Verhalten in einer Mutprobe. Die Lehrer kritisieren also eine Feigheit. In der Kombination mit der vorhergehenden gewählten Selbstinszenierung einer Werthaltung – *tiennent à signifier* – ergibt sich ein deutliches moralisches Gefälle zwischen hoher und niedriger Gesinnung, Wertebewusstsein der Lehrer und Feigheit der Schüler.

Man wird sich nun fragen müssen, was es bedeutet, dass sie ihre Schüler in einem Schreiben an Eltern bloßstellen. Wenn sie bei bestimmten Schülern Feigheit erkennen, auch verurteilen, könnten sie es sich doch zu ihrer pädagogischen Aufgabe machen, diese Schüler zu kritisieren, zu stärken und zu ermutigen, damit sie ihre Feigheit überwinden lernen. Offenbar treten aber die Lehrer hier selbst in einen Kampf mit ihnen. Mit der Vorführung der Feigheit der Schüler vor der gesamten Elternschaft entfernen sie sich aus ihrer Alltagsaufgabe als Erzieher und distanzieren sich von den Schülern. Ihre pädagogische Tätigkeit ist hier zu Ende. Die quasi-öffentliche Verurteilung ist eben keine pädagogische Diagnose mehr, sondern das Ende pädagogischer Hilfen.

Nun zum deutschen Text::

*Die Lehrer des EG weisen nachdrücklich darauf hin, dass sie die Feigheit der Schüler verurteilen, ...*

Hier findet sich die identische Formulierung einer Verurteilung. Im Unterschied zum französischen Text folgt diese Verurteilung aber auf einen nachdrücklichen Hinweis, der eben nicht ein erstes Mal, sondern eine Fortsetzung oder Wiederholung eines Drucks darstellt. Es handelt sich also bei der deutschsprachigen Verurteilung um ein schon vorgängig existierendes Negativ-Urteil, um eine alte Geschichte, eine Wiederholung, einen Dauerwurf. Das gilt für die französische Formulierung nicht.

Nun muss die Erläuterung folgen: Warum greifen die Lehrer mit diesem Text eine Feigheit der Schüler an?

*Les professeurs du EG tiennent à signifier qu'ils condamnent la lâcheté des élèves qui consiste à utiliser le vecteur de l'internet .....*

(Übersetzung: Die Professoren des EG legen Wert auf die Mitteilung, dass sie die Feigheit der Schüler verurteilen, die darin besteht, den Vektor des Internet zu benutzen ...)

Hier wird die Feigheit spezifiziert. Sie besteht darin, *den Vektor des Internet zu benutzen*. Man sieht, dass der Satz hier noch nicht zu Ende sein kann. Der Antrag der *professeurs* richtet sich gewiss nicht gegen den Gebrauch des Internets im Allgemeinen. Wie es weitergehen muss, ist aber textlich schon an der Einfügung des Wortes *vecteur* erkennbar. Man hätte auch die Qualifikation des Internet als *vecteur* fortlassen und einfach schreiben können *qui consiste à utiliser l'internet* – „die darin besteht, das Internet (...) zu benutzen“. *Vecteur* bedeutet mathematisch der Vektor, in medizinischer Bedeutung heißt es Träger von Infektionen, also eine Zecke, die Hirnhautentzündung übertragen kann oder eine Tse-tse-Fliege, die die Schlafkrankheit transportiert. Im militärischen Kontext bezeichnet *vecteur* ein Fahrzeug für Nukleartransporte und Transporte anderer explosiver Stoffe und in der heutigen Internetsprache einen Träger von Viren. Die Bezeichnung des Internet als *vecteur* im vorliegenden Text kündigt also an, dass die Schüler etwas Schädliches, Giftiges oder Explosives im Internet transportiert haben. Als *Feigheit* verurteilen die französischsprachigen Lehrer diesen spezifischen Gebrauch des Internet.

Zugleich enthält die Formulierung eine etwas verunglückte Kulturkritik am Internet selbst: *Le vecteur de l'internet* ist so geschrieben, als sei das Internet als solches immer ein *vecteur*, Transportmittel gefährlicher Dinge. Wenn man ganz einfach (und sprachlich ebenso einwandfrei) die Reihenfolge der Worte umgekehrt hätte: *d'utiliser l'internet comme vecteur*, also: *das Internet als Vektor zu benutzen*, dann wäre ausgedrückt, dass das neutrale Medium Internet zwar Gefährliches, aber auch alles andere Ungefährliche und Nützliche transportieren kann. In der hier im Text gewählten Wortstellung *le vecteur de l'internet* jedoch zeigt sich eine pauschale Kulturkritik am Internet, als ob es durchgängig ein *vecteur* sei, der Gefährliches, Infektionen, Explosivstoffe oder Viren transportiere. (Diese Kritik hat vielleicht mit der

Einschätzung von Lehrern zu tun, dass Jugendliche heutzutage generell zu viel Lebens- und Lernzeit den elektronischen Medien opfern – dies lässt sich aber dem Text nicht entnehmen.)

Nun zur Formulierung des deutschen *Lehrerkollegiums*:

*Die Lehrer des EG weisen nachdrücklich darauf hin, dass sie die Feigheit der Schüler verurteilen, die das Internet als anonymes Medium benutzen ...*

In der deutschsprachigen Formulierung bezieht sich der Nebensatz grammatisch nicht auf die feige Handlung, sondern auf die Person der Schüler. Im Französischen war es eine bestimmte Handlung, die als feige bezeichnet wurde, – *la lâcheté des élèves qui consiste à* – im Deutschen sind es bestimmte Schüler. Damit vergrößert sich die deutsch-französische Differenz weiter. Die deutschsprachigen Lehrer beschränken sich nicht darauf, die Feigheit einer bestimmten Handlung zu verurteilen, sondern ordnen grammatisch die Feigheit der Person einiger Schüler zu. Vom Satzbeginn an war kenntlich, dass hier ein Dauerkampf thematisch wird, und nun zeigt sich der Grund dafür: Wenn Feigheit als Eigenschaft von Schülern wahrgenommen wird, dann ist der Dauerkampf zwischen Lehrern und Schülern so gut wie unausweichlich, weil man es eben mit feigen Charakteren zu tun hat.

Zweitens ist zu sehen, dass die Lehrer hier eine Aufteilung der Schülerschaft vornehmen in die feigen, *die das Internet als anonymes Medium benutzen* und die anderen, die das nicht tun. In der Qualifikation des Internet als *anonymes Medium* wiederholt sich die Kulturkritik am Internet des französischen Texts. Die Bezeichnung *anonymes Medium* ist allerdings unsinnig. Jeder Kugelschreiber kann genau so anonym verwendet werden; Anonymität bezeichnet die Verborgenheit der Autorschaft, aber nicht das Schreibinstrument.

Interessant wird der Vorwurf der Anonymität allerdings, wenn wir an die Unterschrift *Das Lehrerkollegium des Europa-Gymnasiums* zurückdenken: Die Autoren, die hier Schüler verurteilen, bleiben ja selbst den Ausweis ihrer Identität schuldig, man weiß nicht genau, wer hier für *das Lehrerkollegium* schreibt, sodass sich dieses Blatt als quasi-anonymer Protest gegen einen anonymen Angriff darstellt. Man könnte sagen: Die Lehrer haben sich bei den Schülern, deren Anonymität sie verurteilen, angesteckt.

Der Schluss des Satzes ist nun absehbar: Er muss irgendwie Bezug darauf nehmen, was denn nun im Internet vorgefallen ist.

Les professeurs du EG tiennent à signifier qu'ils condamnent la lâcheté de élèves qui consiste à utiliser le vecteur de l'internet pour diffamer un des leurs. (Übersetzung: Die Professoren des EG legen Wert auf die Mitteilung, dass sie die Feigheit der Schüler verurteilen, die darin besteht, den Vektor des Internet zu benutzen, um einen der ihren zu diffamieren.)

„Einen der ihren“ – die französischen Lehrer bringen hier eine Solidaritätsnorm zur Geltung. Einer der unseren wurde diffamiert; dagegen verwahren wir uns. Die *professeurs* reagieren auf die wahrgenommene Diffamierung eines ihrer Kollegen im Internet, indem sie sich auf die Verteidigung ihres

Berufsstands konzentrieren. In ihrer Formulierung ziehen sie eine klare Grenze zwischen Lehrern hier und Schülern dort, verdeutlichen, wer als *einer der ihren* zu ihnen gehört, nämlich jeder Kollege, und wer nicht, nämlich die Schüler. Das kommt einem Rückzug aus der Schulgemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern gleich: Für die frankophonen *professeurs* liegt offenbar eine Krise vor, in der zur Verteidigung der Lehrerwürde das pädagogische Geschäft ausgesetzt und erst einmal an die Grenzen zwischen Lehrern und Schülern und an den nötigen Respekt vor Lehrern erinnert werden muss.



Nun der Vergleich mit der Formulierung der deutschen Lehrer:

*Die Lehrer des EG weisen nachdrücklich darauf hin, dass sie die Feigheit der Schüler verurteilen, die das Internet als anonymes Medium benutzen, um Mitschüler und Lehrer zu diffamieren.*

Von *Mitschülern* (condisciples, camerades) war im französischen Text nicht die Rede. Im französischen Text war nur von der Diffamierung einer Person, und zwar eines Lehrers, die Rede. Die deutschen Autoren schreiben nun von *Mitschülern und Lehrern* im Plural, multiplizieren sozusagen den Empörungswert dieses Satzes, indem sie die Zahl der Diffamierten und Geschädigten gegenüber dem französischen Text erhöhen. Zugleich wird damit die Einteilung der Schülerschaft in feige und nicht-feige Schüler bekräftigt, die sich schon weiter oben zu erkennen gab, wobei nun die nicht-feigen *Mitschüler* gemeinsam mit den *Lehrern* als Opfer der Feiglinge dargestellt werden.

Anders als die französischsprachigen *professeurs*, die sich darauf beschränken, mangelnden Respekt gegenüber ihrem Berufsstand zu verurteilen, erklären sich die deutschen *Lehrer* an erster Stelle zum Anwalt von Opfern



unter den *Mitschülern*, und setzen sich selbst erst als zweites Opfer dahinter. Als Geschädigte nennen sie zuerst die *Mitschüler*. Sie schieben die *Mitschüler* vor und teilen so mit, dass es ihnen in erster Linie um deren Schutz vor Diffamierung geht. Gleichzeitig benutzen sie die *Mitschüler* als Schutzschild für ihr eigenes Anliegen, denn sie unterschreiben als *Lehrerkollegium* für die Schüler gleich mit. Darin ist eine fürsorgliche Bevormundung der Jugendlichen enthalten, die vielleicht – das können wir dem Text nicht entnehmen – von den fraglichen Internetangriffen entweder nichts mitgekriegt haben oder anders darüber denken als die Lehrer. Jedenfalls unterschreiben die Schüler nicht mit. Sie wissen also entweder nichts von der *Resolution* der Lehrer oder sind nicht gefragt worden, ob sie mit unterschreiben wollen oder sind anderer Meinung. Die schulpädagogische Chance, einen Lehrer-Schüler-Konflikt zum Anlass für Verständigungsprozesse und gemeinsames Handeln von Lehrern und Schülern zu nehmen, wurde offenbar nicht ergriffen. Der pädagogische Aspekt des deutschsprachigen Texts – die fürsorgliche Erwähnung geschädigter *Mitschüler* durch die Lehrer – bleibt appellativ, ohne in eine entsprechende pädagogische Praxis umgesetzt zu werden.

Die deutschsprachigen Lehrer verwischen, indem sie die Schüler in ihre *Resolution* einbeziehen, die Grenze zwischen den beiden Status-Gruppen der Lehrer hier und der Schüler dort, deren Gegenüberstellung ein Element der institutionellen Ordnung der Schule ausmacht. In der textlichen Opfer-Koalition, die das deutsche *Lehrerkollegium* herstellt, kommt ein anderes Lehrer-Schüler-Verhältnis zum Ausdruck als in der französischen berufsständischen Solidaritätsnorm, in der die Grenze zwischen Lehrern und Schülern so klar wie möglich gezogen wird. Der französische Text schafft Distanz zu den Schülern, sieht von pädagogischer Fürsorge und von pädagogischem Übergriff ab, lässt die Jugendlichen damit allein – und mutet ihnen gleichzeitig mehr Autonomie zu: Falls Schüler sich ebenfalls diffamiert fühlen sollten, müssten sie sich aus Sicht des französischen Textes selbst dazu äußern. Der französische *Antrag* zielt nur darauf, die Autorität des Lehrerstandes und damit die Ordnung der Schule als Institution zu verteidigen. Der deutsche Text zielt in eine andere Richtung. Die Grenzlinie verläuft hier quer zu der französischen. Im deutschen Text soll es eine Gemeinschaft der moralisch guten Elemente unter Schülern und Lehrern geben, die sich zusammen gegen die schlechten, feigen Elemente in der Schülerschaft zur Wehr setzen, denen die Rolle von Verrätern der Schulgemeinschaft zukommt. Zugleich kündigt die Überschrift *Resolution*, das Rebelle darin, an, dass die vorgestellte Lehrer-Schüler-Gemeinschaft sich jenseits der Ordnung der Schule als Institution und Organisation herstellen lässt. Es entspricht aber der herrschaftlich-bürokratisch verfassten Lehrerautorität des deutschen Satzanfangs, dass die Schüler ohne ein Zeichen ihrer Zustimmung in die *Resolution* der Lehrerschaft einbezogen werden.

Damit soll die Interpretation dieses Dokuments beendet sein. (In beiden Sprachen folgt auf dem untersuchten Blatt die Forderung, die – unbekannt – Übeltäter zu sanktionieren.)

Zusammenfassend lässt sich sagen: In der Ausprägung des beruflichen Habitus' von Lehrern, der unsere Eingangsfrage galt, wurden deutliche Unterschiede der beiden Gruppen erkennbar. Zwar lassen deutsche und französische Lehrer sich gemeinsam dazu hinreißen, auf eine respektlose Lehrerdarstellung im Internet mit einem formlosen und gegenüber den Adressaten ebenfalls respektlosen Protestschreiben an die Schülereltern zu reagieren, – als ob sie nicht voraussetzen müssten, dass die Elternschaft schon von sich aus verbale Gewalt und mangelnden Respekt gegenüber Lehrpersonen genauso missbilligt. Doch ist der Inhalt der beiden Texte verschieden.

Der französische *Antrag* betont eine Werthaltung der *professeurs*, die sich auf kollegiale Solidaritätsnormen beruft. Den Angriff auf einen Kollegen deuten sie als Angriff auf ihren ganzen Berufsstand, der das Eintreten aller für *einen der ihren* vordringlich werden lässt. In dieser Verteidigung muss das pädagogische Geschäft offenbar ruhen; der französische Text enthält keinen Appell an Schüler. Bevor die Achtung vor dem Lehrerstand nicht wieder hergestellt ist, scheint hier keine Kooperation zwischen Lehrern und Schülern denkbar zu sein.

Für die deutschsprachigen Autoren dagegen scheint es keine höhere Instanz zu geben, bei der man Unterstützung zur Wahrung der Lehrerautorität beantragen könnte. Sie teilen darum der Elternschaft einen eigenmächtigen Beschluss mit, in dem sie die Gefährdung unschuldiger Schüler durch Angriffe charakterlich verdorbener Mitschüler noch vor der Verletzung ihrer eigenen Lehrerautorität verurteilen. Ihr Protest legitimiert sich in erster Linie durch pädagogische Fürsorge, erst in zweiter Linie durch das Interesse am Schutz der Lehrwürde. Als positive Utopie zeichnet sich hier eine Solidargemeinschaft zwischen Lehrern und unschuldigen Schülern ab, die den Kampf gegen Verräter unter den Schülern auf eigene Faust aufnehmen kann.

Diese unterschiedlichen Orientierungsmuster reproduzieren sich in den Details der untersuchten Texte. Doch zeigte die Analyse auch Bruchstellen und Inkonsistenzen der beiden Muster. Im französischen Teil liegt die Inkonsistenz zwischen der Überschrift, die besagt, man wolle einen *Antrag* stellen, und der Unterschriftenzeile, die verdeutlicht, dass es sich um eine Mitteilung an Eltern handelt. Es gibt aber in Wirklichkeit keine Elterninstanz, die in dieser Sache entscheidend tätig werden könnte. In der Überschrift *Motion* kommt die Vorstellung einer höheren, die Autorität der Lehrer schützenden Macht zum Ausdruck, der in der Schulwirklichkeit eines deutschen Gymnasiums nichts entspricht. Zwar können sich die französischen Lehrer im Sinne ihrer Solidaritätsnorm nicht aus dieser Aktion ausklinken, egal ob der Angriff einem deutschen oder einem französischen Kollegen galt. Praktisch muss aber ihr *Antrag* ins Leere gehen. Zugleich muss der Rückzug der *professeurs* von der Schülerschaft die anstehende Bearbeitung der Krise in dieser Schule blockieren. Wer sollte sie denn an ihrer Stelle lösen?

Auf deutscher Seite liegt die Inkonsistenz woanders. Die herrschaftlich-bürokratische Verfasstheit des Autoritätsanspruchs der deutschsprachigen Lehrer durchkreuzt die von ihnen selbst entworfene pädagogische Gemein-

schaft mit den Unschuldigen unter den Schülern. Deren Unterschrift fehlt; alle Schüler sind hier Objekte von Kritik oder fürsorglicher Bevormundung, nicht aktive Partner eines Arbeitsbündnisses. Die vorgestellte Gemeinschaft der guten *Mitschüler und Lehrer* bleibt ein Ideal, das den Lehrerprotest als pädagogisch begründet legitimiert. Praktisch wird sie aber nicht.

### III Berufskulturen in ihrem Umfeld

Die Ausarbeitung verschiedener Orientierungsmuster an so wenig Material – einem kurzen Text von nur zwei Lehrergruppen in nur einer Schule – muss Fragen nach der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse aufwerfen. Repräsentativ in einem statistischen Sinne sind sie offensichtlich nicht. Wenn die Ergebnisse nicht nur dem Lehrerhabitus an dieser Schule gelten, sondern ein umfassenderes kulturelles Muster erkennbar machen sollen, muss überprüft werden, ob sie sich auch an weiteren Beobachtungen und anderem Material bestätigen lassen oder nicht.

Der These Bourdieus und anderer folgend, dass jeder Habitus im Einklang mit dem sozialen und kulturellen Umfeld operiert, in dem er entstanden ist, wollen wir einen Blick auf den rechtlichen und verbandspolitischen Umgang mit Lehrerbewertungen im Internet werfen, wie er sich unabhängig von dem vorliegenden Fall einige Jahre später in Deutschland und Frankreich entwickelt hat. In welcher Beziehung stehen die bisher rekonstruierten berufskulturellen Kontraste zwischen den zwei Lehrergruppen mit weiteren (national)kulturellen Gegebenheiten ihrer jeweiligen Bezugskultur?

Lehrerbewertungen im Internet werden in beiden Ländern als Infragestellungen der Lehrerautorität wahrgenommen und von Lehrerverbänden bzw. Einzelnen vor Gericht bekämpft. In Deutschland galt die Auseinandersetzung dem Lehrerbewertungsportal „Spickmich.de“, in Frankreich seinem Pendant „note2be.com“. Die Wahrnehmung einer Richtungsumkehr der Notenvergabe als Provokation scheint also beiden Lehrerkulturen gemeinsam zu sein.

Doch schon die Titel der Portale künden Unterschiede an. *Spickmich* verweist auf *spicken*, heimliches Abschreiben während einer Klassenarbeit, auf die Verletzung der Vorschrift, dass schulische und andere Prüfungsleistungen selbständig und ohne fremde Hilfe erbracht werden müssen. Der Name des Portals lädt also die Nutzer zur Umgehung schulischer Vorschriften ein. Indirekt ist damit auch die schulische Leistungsbewertung abschätzig dargestellt. Noten, die man durch Abschreiben erschummelt, können kein triftiges Urteil über die Fähigkeiten des Schummlers enthalten. Sie sind inhaltlich wertlos.

Zugleich verbindet der Neologismus *Spickmich* das Schulthema mit sexuellen Interessen. Die personalisierte Aufforderung *Spickmich* bedeutet ja nicht: „Du kannst *bei mir*, in meinem Schulheft, spicken“, sondern lädt dazu ein, eine Person, die sich im Internet zeigen will, zu bespicken. Der Name *Spickmich* knüpft direkt an Namen von Sex-Portalen wie *fick-mich.com* und

von Kinderseiten wie *Fragmich.com* an. Dem Namen nach handelt es sich hier also hauptsächlich um eine Schüler-Kontakt- und Unterhaltungsseite, die die Möglichkeit zur Lehrerbewertung als Lockmittel und Werbegag für Kunden im Schulalter anbietet. Das Schulische dient dem kommerziellen Interesse an der Definition und Versammlung einer bestimmten Zielgruppe. Das Portal stellt sich mit diesem Namen als eine Art Pausenhof im Internet vor, wo wie auf realen Pausenhöfen die peer-Kultur sich auslebt und unter anderem auch über Lehrer hergezogen werden kann. In der Tat präsentiert sich *Spickmich* inhaltlich und ästhetisch wie eine elektronische Variation der Jugendzeitschrift „Bravo“.

Entsprechend sind die Kriterien, die *Spickmich.de* zur Bewertung von Lehrern anbietet, nicht auf die Lehrerarbeit des Unterrichtens zentriert, sondern gelten der ganzen Person, dem Lehrer auch als Kumpel außerhalb des Unterrichts: Neben *fachlich kompetent* oder *guter Unterricht* stehen persönliche Attribute wie *cool* und *witzig*, *beliebt*, *menschlich*, *gelassen*, *vorbildliches Auftreten* und früher auch *sexy* zur Bewertung an. Hier stellt sich eine Lehrer-Schüler-Gemeinschaft her, in der die Lehrer an Kriterien gemessen werden, die für Schüler untereinander gelten mögen. Lehrer werden „von unten“ in die peer-Kultur der Jugendlichen eingebettet, – wie umgekehrt die Schüler des Europa-Gymnasiums in dem vorhin interpretierten Protestschreiben „von oben“ in eine imaginierte pädagogische Gemeinschaft von *Mitschülern und Lehrern* einbezogen wurden.

Anders der Auftritt des französischen Portals. *note2be* ist eine verballhornte Schreibweise der berühmten Shakespearezeile: „To be or not to be, that is the question“, in der das französische Wort für (Schul)note enthalten ist. Auf Französisch wäre der Name nicht aussprechbar und bliebe unverständlich. Man muss ein bisschen Englisch können, um sich überhaupt einen Reim darauf zu machen, muss die ersten Buchstaben französisch, das Weitere englisch lesen. Hier handelt es sich also um eine doppelte Anforderung an das Schulwissen der Nutzer. Im Gebrauch von obligatorischer erster Fremdsprache und Shakespeare-Zitat verhält sich der Name des französischen Portals affirmativ zum schulischen Bildungsangebot. Zugleich evoziert er vernichtende Folgen von Schulnoten. Indem er Hamlets Zeile auf das Urteil *not to be* kürzt, scheint hier das „Aus“ schon entschieden, die Schulkarriere und die Zukunft schon zu Ende. Auch wenn es sich bei der Lehrerbenotung darum handeln könnte, „to take arms against a sea of troubles“, wie es bei Shakespeare weitergeht, käme der bewaffnete Widerstand einem Selbstmord gleich („sich waffnend gegen eine See von Plagen durch Widerstand sie enden? Sterben – schlafen – ...“).

In *note2be* fällt also die Anerkennung des schulischen Bildungskanons mit einer Dramatisierung der Bedeutung von Schulnoten zusammen. Die Schule erscheint als Instanz der Verweigerung von Lebenschancen. In keiner Weise preist aber der Name wie das deutsche *Spickmich* ein Ausweichen vor der Schule an; die Möglichkeit, sich dem Urteil der Schule durch Spicken, Abwertung der erschummelten Schulnoten und Zuwendung zur peer-Kultur zu entziehen, ist in *note2be* nicht enthalten.

Ganz im Sinne dieser Affirmation des Schulischen umfassen auch die von *note2be* vorgeschlagenen Kriterien der Lehrerbewertung nicht Attribute der ganzen Person wie Kleidung, Coolness oder Sexappeal, sondern beziehen sich ausschließlich auf Einschätzungen des Lehrers als Unterrichtenden: *clair, intéressant, motivé, respecté, équitable* und *disponible*, das heißt *klar, interessant, motiviert, respektiert, gerecht* und *zugänglich*. In der Präsentation wirkt *note2be* ästhetisch relativ seriös, mit hellblau-neutralem Hintergrund, der auch zu einer amtlichen Webseite passen könnte, und bietet keine anderen Inhalte als den der Lehrerbewertung, also themenzentriert wie ein Schulbuch. Lehrer werden hier nicht aus der Kumpel-Perspektive wie Mitglieder der Jugendlichenkultur, sondern aus der Perspektive lernwilliger Schüler in ihrer Lehrerrolle bewertet. Wie der deutsche Portalname eine Verwischung der Grenze zwischen Lehrern und Schülern, zwischen rollenförmiger und auf die ganze Person bezogener Orientierung reproduziert, die schon der deutschsprachige Lehrertext enthielt, scheint der französische Portalname und die Gestaltung des Portals die institutionellen Grenzen zwischen ihnen zu reproduzieren, die im Text der französischen Lehrer erkennbar wurden.

Auch die Reaktion von Lehrerverbänden, Massenmedien, Behörden, Gerichten und Politikern auf die beiden Portale waren in Deutschland und Frankreich deutlich verschieden.

In der französischen Lehrerschaft brach direkt nach der Eröffnung von *note2be* Ende Januar 2008 ein Proteststurm los. Schon drei Tage später standen zahlreiche Gewerkschaftsproteste und der Lehrerblog „Contre note2be“ im Internet; die Presse berichtete. Binnen zehn Tagen lagen der zentralen französischen Datenschutzbehörde *Commission Nationale de l'informatique et des Libertés/CNIL* mehr als vierhundert Anzeigen von Lehrern vor, die die Schließung des Portals verlangten, was zwei Sondersitzungen der *Commission* nötig machte (CNIL, rapport d'activité 2008; S. 31), und binnen vierzehn Tagen hatten die drei größten Lehrgewerkschaften Frankreichs beim Landgericht Paris eine Klage mit derselben Forderung eingereicht. Sie bekamen hier sofort, d.h. Anfang März und in der nächsten Instanz zwölf Wochen später Recht (Urteile unter [www.foruminternet.org/veille\\_juridique/jurisprudence](http://www.foruminternet.org/veille_juridique/jurisprudence)). Die CNIL gab ihnen in einer Entscheidung vom 6. März 2008 ebenfalls Recht. Bildungsminister Xavier Darcos äußerte seine Genugtuung über diese Urteile und versicherte seine Unterstützung der Lehrerschaft, „deren schwierige Mission nicht zum Objekt anonymer Angriffe im Internet“ werden dürfe. Die Gewerkschaften erklärten das Urteil zu einem „Sieg für die Lehrerschaft und den öffentlichen Dienst“ ([www.mayotte.snes.edu](http://www.mayotte.snes.edu)).

Hier wird sichtbar, warum die französischen Lehrer auch in der deutschen Diaspora einen *Antrag* stellen, statt wie ihre deutschen Kollegen einen eigenen Beschluss innerhalb ihres Kollegiums zu fassen: Die Vorstellung, höhere Instanzen seien zuständig und bereit, Autoritätsprobleme der Schule zu regeln, teilen die französischen Lehrer mit ihren Berufsverbänden, Richtern und Ministern.

Die Lehrerbewertung in *note2be* war – ähnlich wie die deutsche Professorenbewertung in *MeinProf.de* – für jedermann durchführbar und einsehbar und ermöglichte nationale Rankings der bewerteten Lehrer. Diese unbeschränkte Öffentlichkeit werteten die französischen Gerichte zwar nicht als Verletzung der Persönlichkeitsrechte der benoteten Lehrer, aber bezeichnenderweise als Störung der öffentlichen Ordnung. Wie der eben zitierte Kommentar des französischen Bildungsministers stellt auch die Rechtsprechung nicht die Rechte individueller Lehrer, sondern den Schutz der Institution Schule als Teil des öffentlichen Dienstes in den Mittelpunkt ihrer Begründung. Die Meinungsfreiheit der Schüler finde ihre Grenze darin, dass sie dem *enseignement* (= Unterricht und Schulwesen) „keinen Schaden zufügen“ dürfe. Die Schüler hätten „das Recht, sich innerhalb der Schule, die sie besuchen, insbesondere durch ihre Vertreter und die Vertreter ihrer Eltern auszudrücken“. Dagegen entspreche die Lehrerbewertung in *note2be* nicht der gesetzlich vorgeschriebenen Bewertung von Beamten, die ausschließlich von den damit beauftragten Behörden und im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben durchzuführen seien. Die französischen Richter kritisieren die von *note2be* angebotenen – aus unserer Sicht so schulkonformen – Bewertungskriterien als einseitig, weil sie nur auf Gefühlen der Schüler zu dem jeweiligen Unterricht basierten, und stellen fest, dass ein derart subjektiver Bewertungsansatz „berechtigterweise nur Störungen (*trouble*) provozieren“ könne, weil er zu unausgewogenen und unzutreffenden Bewertungen der Lehrerverbeit führen könne.

Solche *troubles* sind offenbar der absehbare Schaden, den eine Fortführung des Portals in der ursprünglichen Funktionsweise aus der Sicht des französischen Richter erzeugen würde.

Das Urteil, das Portal in seiner bisherigen Funktionsweise sei darum zu verbieten, wirkt zunächst widersprüchlich, denn *troubles*, also öffentlichen Aufruhr in dieser Sache, haben ja nicht die Betreiber des Portals oder seine jugendlichen Nutzer, sondern empörte Lehrer veranstaltet. Dann müssten eigentlich die Lehrer eingeladen werden, sich zu beruhigen. Ihnen bestätigt das Gericht jedoch, dass sie zu Recht Alarm geschlagen hätten.

Zweitens ist bemerkenswert, wie unpädagogisch und defensiv – und darin wieder der französischen Lehrerreaktion im Europa-Gymnasium homolog – die Richter argumentieren, indem sie die *puerilia* im Internet mit der förmlichen und folgenreichen Benotung von Beamten durch Inspektoren und Vorgesetzte vergleichen. Die Lehrerbewertungen der jugendlichen Nutzer werden damit wie Untaten erwachsener Hochstapler betrachtet, die sich die Befugnisse von Schulinspektoren anmaßen würden.

Drittens lässt der Hinweis, die Schüler könnten sich ja (über ihre Vertreter) innerhalb der jeweiligen Schule zu Wort melden, die Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern unberücksichtigt, die es den Abhängigen erschweren mag, ihre Meinung über deren Unterrichtsqualität ohne Furcht vor Repressalien direkt zu äußern. Daran hat das Gericht nichts auszusetzen. Statt hier näher zu prüfen, ob das Grundrecht auf Meinungsfreiheit in den Schulen als

hinreichend verwirklicht gelten darf, teilt das Gericht die Ansicht der Lehrerverbände, dass die erste aller Sorgen sein muss, den öffentlichen Dienst der Schulen vor unqualifizierten Angriffen auf seine Arbeit zu bewahren. So ist der Hauptgegenstand der Urteilsbegründung nicht die Abwägung individueller Rechte – Meinungsfreiheit der Schüler *versus* Datenschutz der Lehrer –, sondern eine Bekräftigung der Legitimität des Staates, der seinen Vertretern Titel, Ämter und Aufträge gibt und im Krisenfall vordringlich deren Amtsauctorität als Voraussetzung der Funktionsfähigkeit seiner Einrichtungen zu gewährleisten hat.

Dass die Anerkennung staatlicher Ordnung und die Autorität von Lehrern gegenüber Heranwachsenden erst pädagogisch erzeugt, die Amtsauctorität von Lehrern durch persönliche Auctorität ergänzt und ausgefüllt werden muss, und dass hierin eine Besonderheit der Schule im Vergleich mit anderen Einrichtungen des öffentlichen Dienstes wie beispielsweise Finanzbehörden oder Polizei liegen könnte, kommt dabei nicht in Betracht. Die französische Rechtsprechung teilt und verdeutlicht damit die Orientierung der *professeurs* in dem eingangs untersuchten Protestschreiben, nach der der Respekt vor Lehrern nicht als Ergebnis pädagogischer Arbeit zu sehen, sondern als deren Voraussetzung zu fordern ist.

Die zweite Instanz bekräftigte die Argumentation der ersten und wies in ihrer Urteilsbegründung nebenbei auf die Praxis von *Spickmich.de* hin, wo ausschließlich registrierte Nutzer nur Lehrer der von ihnen besuchten Schule bewerten können. *Note2be* hat sich seither auf das *Spickmich*-System der Zugangskontrolle umgestellt. In dieser Form bleibt es unbeanstandet. Auf dem korrigierten und moderierten Portal findet sich inzwischen ein Verzeichnis aller Schulen in Frankreich mit Angabe der Zahl der jeweils in *note2be* registrierten Schüler und Lehrer. Ihre Zahlen sind klein; an schätzungsweise 90% aller Einrichtungen scheint niemand bei *note2be* angemeldet zu sein.

Die deutschen *Spickmich*-Urteile können im Internet nachgelesen werden (BGH-Urteil VI ZR 196/08 vom 23. Juni 2009). Die grundrechtliche Lage ist in den beiden westeuropäischen Nachbarländern natürlich sehr ähnlich. Auf beiden Seiten des Rheins verneinen die Gerichte ein schutzwürdiges persönliches Interesse von Lehrern und geben damit den Weg für zugangskontrollierte Internetbenotung von Lehrern auf kommerziell veranstalteten Portalen frei. Aber das Erscheinungsbild von Lehrern und Schule in den deutschen Medien, in der Rechtsprechung und in Verbandscommentaren ist vom französischen völlig verschieden.

In Frankreich ging die vereinte Lehrerschaft durch ihre größten Verbände geschlossen gegen das Portal vor und triumphierte. In Deutschland klagt sich eine einzelne Lehrerin erfolglos von einer Instanz zur nächsten, nicht ohne dass die Massenmedien regelmäßig von einer schlechten Note berichten, die sie in *Spickmich.de* erhalten habe, damit andeutend, dass ihr eigentliches Klagemotiv nicht in allgemeinen Interessen der Lehrerschaft, der Schule oder gar des öffentlichen Dienstes, sondern in einem persönlichen Beleidigtsein zu suchen sei. Dies wiederum impliziert, dass sie entweder ausgebrannt oder als

Lehrerin ungeeignet ist, weil Lehrer bekanntlich auch mal Schüler-Feedback verkraften müssten, ohne gleich vor den Kadi zu ziehen. Schon in der regelmäßigen Erwähnung dieser Note der Lehrerin in der Presse ist also impliziert, dass das *Spickmich*-Schüler-Urteil über sie wohl ungefähr seine Richtigkeit und anonyme Internet-Bewertungen von Lehrern ihren guten Sinn haben könnten, weil sie Wahrheiten zum Vorschein brächten, deren Äußerung sonst aus Furcht der Schüler vor Lehreraffekten (Beleidigtsein) und deren Umsetzung in Lehrerrache zu oft unterbleiben müssten.

Genau so argumentiert auch der Bundesgerichtshof. Unter den hierarchischen Bedingungen der Schule, schreibt er, diene gerade die Anonymität dem „Schutz der Freiheit eines breiten Kommunikationsprozesses über die Qualität der Bildungsarbeit“ (ebd.). In den Schulen unterblieben kritische Schüler-Äußerungen häufig aus Furcht vor negativen Konsequenzen. Das Gericht stellt fest, die Klägerin habe keine konkrete Beeinträchtigung durch *Spickmich.de* vortragen können. Im Unterschied zum französischen Prozess rahmt der deutsche Prozess die *Spickmich*-Frage, ob sich Lehrer von Schülern anonym im Internet bewerten lassen müssen, nicht als Probe auf die Autorität staatlicher Institutionen, sondern als Konflikt individueller Rechte von Schülern (Meinungsfreiheit) und Lehrern (Persönlichkeitsschutz). Mehrfach erläutert das Gericht, dass die klagende Lehrerin ihre Forderungen auf keinen Fall als Vertreterin der Schule mit einem Interesse der Schule als Institution begründen, sondern sich einzig und allein für persönliche Rechte durchsetzen könnte: „Die Befürchtung einer Prangerwirkung für den benoteten Lehrer kann kein schutzwürdiges Interesse der Klägerin begründen, solange Anhaltspunkte für eine solche Wirkung *im Hinblick auf ihre Person* nicht gegeben sind.“ (ebd., Hervorhebung d.A.).

Die mangelnde Objektivität, die in Frankreich den Schüler unterstellt wurde, liegt hier bei der Lehrerin – sie hat grundlose „Befürchtungen“. Auf Rückendeckung für ihr Interesse an einem *Spickmich*-Verbot könne die Lehrerin nicht einmal dann zählen, wenn die Leistungsfähigkeit des gesamten Schulwesens durch *Spickmich.de* beeinträchtigt würde: „Auch etwaige negative Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit des Schulwesens können eine schützenswerte subjektive Rechtsposition der Klägerin nicht begründen.“ (ebd.)

Die Frage, die die französischen Gerichte sehen, nämlich inwiefern die Schule als Institution des öffentlichen Dienstes und die (Amts-)Autorität ihrer Lehrer als solche schützenswert sind, scheint hier überhaupt nicht zur Sache zu gehören.

Mit der strikten Beschränkung der vorliegenden Problematik auf eine Frage persönlicher Rechte sowie mit der Kritik an einer drohenden Beeinträchtigung der Rechte von Schülern durch die innerschulische Hierarchie, die die BGH-Richter als ihre fundamentale Schulkritik und mit einer Spur Pädagogenschelte einflechten, denn die Unterdrückung von Schülerrechten ist ja Unrecht, schiebt dieses Urteil den deutschen Lehrern die Aufgabe zu, die Autorität, die sie zu brauchen meinen, auf pädagogischem Wege selbst zu



verdienen und im Krisenfall ohne Unterstützung höherer Instanzen und unter größtmöglicher Beachtung von Schüleransprüchen allein zu verteidigen.

Das Urteil wurde von den Lehrerverbänden mit Grummeln aufgenommen. Doch steht seine Orientierung ganz im Einklang mit der „pädagogischen“ Orientierung des eingangs untersuchten Schreibens des deutschen *Lehrerkollegiums*: Die deutschen Lehrer des EG gehen schon lange vor den *Spickmich*-Urteilen davon aus, dass ihnen niemand helfen wird, wenn sie ihre Sache nicht selbst in die Hand nehmen und fassen deshalb eine eigenmächtige *Resolution*. Zugleich beeilen sie sich, ihren schriftlichen Wutausbruch prioritär als pädagogische Sorge um geschädigte *Mitschüler* zu legitimieren.

Sogar in der Rücksichtslosigkeit gegenüber dem Bild ihrer Schule und Schulleitung, das die Lehrer in ihrem Schreiben abgeben, scheinen Lehrer und Richter nicht unähnlich gestimmt, auch die Richter sehen ja in dem vorliegenden Autoritätskonflikt keine Veranlassung zu einem Gedanken an den Schutz des „Schulwesens“.

Wie der BGH in seinem Urteil finden auch die Vertreter der deutschen Lehrerverbände in ihrer Urteilsschelte kein positives Wort zum Wert der Schule als Institution oder als Einrichtung des öffentlichen Dienstes oder zum Wert von Auftrag und Ansehen der Lehrerschaft. Stattdessen kleiden sie ihren Missmut über das Urteil durchweg in pädagogische Bedenken: „pädagogisch höchstbedenkliche Entscheidung“, „Erziehung zur Zivilcourage“, „junge Menschen dazu erziehen, offen und ehrlich ihre Meinung zu sagen“ etc., oder sie werten die Schule als Berufsfeld pauschal ab, wie der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbands in dem depressiven Kommentar: Es sei kein Wunder, dass angesichts solcher Schutzlosigkeit immer weniger Abiturienten den Lehrerberuf ergreifen wollten (FAZ vom 25.6.2009).

Könnte es sein, dass die symbolische Anerkennung und Unterstützung oder mangelnde Unterstützung der Schule durch ihr gesellschaftliches Umfeld, Behörden, Medien, Gerichte, Politiker latent das zentrale Thema ist, das die Lehrerproteste und -prozesse gegen ihre Internet-Bewertung durch Schüler antreibt? Damit ließe sich erklären, dass die französische Lehrerschaft, der die Bedeutung und Schutzwürdigkeit ihrer „Mission“ von allen Seiten prompt bestätigt wurde, sich seither mit einem Portal, das wie *Spickmich.de* funktioniert, so wenig beschäftigt wie ihre Schüler, während die deutsche Klägerin und die Lehrerverbände nach drei gerichtlichen Niederlagen und viel öffentlicher Belehrung und Schadenfreude nun erbittert ankündigen, gegen eben dieses Portal noch zum Verfassungsgericht weiter ziehen zu wollen.

## IV

Eine Gemeinsamkeit der Reaktionen in Deutschland und Frankreich scheint die spontane Empörung von Lehrpersonen über ihre anonyme Bewertung durch Schüler im Internet zu sein. Die Rekonstruktion der Differenzen zwischen den berufskulturellen Orientierungsmustern, die die Empörung jeweils begründen und den Umgang mit ihr strukturieren, ließ sich mit einer Skizze

von Normen des gesellschaftlichen Umfelds verbinden, mit denen diese Muster im Einklang stehen. Wenn wir die Zusammenhänge weiter zu entwickeln hätten, stünden sowohl Untersuchungen zum historischen So-und-nicht-anders-Gewordensein des deutschen und des französischen Lehrerberufes als auch der Vergleich mit Berufskulturen anderer Ländern, in denen Lehrerevaluationen durch Schüler als unproblematisch erfahren werden, an.

Noch diesseits solcher Untersuchungen lässt sich aber als forschungspraktischer Hinweis festhalten, dass die vergleichende Erziehungswissenschaft in den zahlreichen bilingualen, internationalen und Europa-Schulen und in allen anderen Schulen, die ausländische Lehrer und Schüler aufnehmen, ein Untersuchungsfeld direkt vor der Tür hat, das bisher vorwiegend nur für Studien zur „interkulturellen Pädagogik“ genutzt wird, aber auch für vergleichende Fragestellungen insbesondere zur Berufskultur von Lehrern ergiebige Material zu bieten hat. Das Forschungshindernis komparatistischer Studien, das in den Umständen und Kosten von Auslandsreisen für eigene Erhebungen besteht, entfällt hier. Jedes Seminar kann heute in nützlicher Frist bi-kulturelles Material – Interviews, Dokumente, Unterrichtsbeobachtungen etc. – in einer nahe gelegenen Schule erheben. Auch dies sollte der vorliegende Beitrag veranschaulichen.

#### LITERATUR

- Rademacher, Sandra, Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich, Wiesbaden 2009.
- Wernet, Andreas, Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, 2. Auflage, Opladen 2006.

*Bernd Hackl*

## Space oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation

*Here am I sitting in a tin can, far above the world  
Planet Earth is blue and there's nothing I can do.  
(David Bowie)*

### I

Zwei gläserne Türflügel, gehalten von silbrig grauen Metallrahmen, geben den Blick frei auf einen hellen, Licht durchfluteten Raum. Die subtile Farbgebung markiert eine gewisse Dignität seiner Widmung: Dominierendes Weiß, abgestuft nach grau, silber und beige rahmt die – von hier aus bereits sichtbaren – Naturholzobjekte zu einem pastellfarbigem Bild, das Gediegenheit, Sauberkeit und die Möglichkeit konzentrierter Tätigkeit ausstrahlt. Es erinnert an ein Hightech-Planungs-Büro oder eine Arztpraxis im Nobelbezirk einer größeren Stadt. Die unterschiedlichen Einfallsrichtungen des Tageslichts und die durch seine Brechung in den Glasflächen erzeugten Spiegelungen tragen zum Eindruck reich gegliederter Transparenz bei. Der Raum wirkt interessant und einladend, jedoch zu steril und glatt, um Geborgenheit oder Gemütlichkeit zu vermitteln. Vom Boden bis zur ebenfalls sichtbaren Decke des Raumes gewinnt seine Gestaltung an Dynamik: Der Fußboden präsentiert sich als gänzlich ruhige und leere hellbeige Fläche, die waagrechte Blickregion der Tische und Stühle wird durch Farben und Formbestände markant geglie-



Abb. 1

dert und die oberste Region wird dominiert durch das Rohr- und Strebengewirr einer Deckenkonstruktion aus Stahl, in deren kraftvollem Muster dunkler Stahl hart mit dem dazwischen einströmenden Licht kontrastiert. Diese Decke zeigt keine morphologischen Bezüge auf den Rest der architektonischen Konstellation und lässt sich daher nur schwer als organisch mit jener verbunden empfinden. Es drängt sich vielmehr die Anmutung auf, sie bestünde aus auf die Wände aufgesetzten Klammern, die wie Fremdkörper den durch sie abgezielten Raum mit einiger Gewalt fixieren, drücken oder sogar zusammenhalten.

Neben diesen eher atmosphärischen Eindrücken eröffnen sich weitere Wahrnehmungen über den Raum jenseits des gläsernen Eingangs. So lassen sich direkt gegenüber mehrere markante kreisrunde Fensteröffnungen ausmachen, deren stereometrische Verortung eine bemerkenswerte Gegebenheit offenbart: Die Rückwand des Raumes, in welche die Fenster eingelassen sind, ist keine ebene Fläche, sondern gewölbt und die kreisförmige Rundung umfasst den gesamten Raum, der sich nun genau besehen als zylinderförmig erweist. Einen besonderen Blickfang bildet ein Holztisch, welcher genau in der Mitte des Raumes aufgestellt ist und mindestens durch seine ungewöhnliche U-förmige Platte beeindruckt, welche direkt zum Eingang hin geöffnet ist.

Die das Ungewöhnliche in jeder Hinsicht stark betonende Gestaltung des Raumes signalisiert von allem Anfang an, dass hier keine Kompromisse mit überkommenen baulichen Traditionen eingegangen wurden, denn in deren keine wäre der Raum ohne weiteres einzuordnen. Die Kriterien, welche hier zum Tragen kommen, so lautet die Botschaft, sind spezifischer und triftiger Natur, weswegen sie dem gefälligen Arrangement mit der durchschnittlichen Raumerwartung von Nutzern und Betrachtern vorgezogen werden. Die Überdeutlichkeit, mit der diese Botschaft sich geltend macht, kündigt von Selbstbewusstsein: Dieser Raum kann darauf vertrauen, dass seine höhere Funktionalität die gestalterischen Eskapaden, denen sich jene verdankt, mühelos wird rechtfertigen können. Tatsächlich eingelöst wird an dieser Stelle vorerst jedoch nicht mehr (aber auch nicht weniger) als der Nachweis, dass der Raum entschieden mehr als ein langweiliger Behälter ist und es geschickt versteht, das Auge mit komplexen ästhetischen Reizen spontan für sich einzunehmen.

Wie viele Details schon ante portas auf sich aufmerksam machen, wird von der Muße des Betrachters abhängen, doch scheint verallgemeinerungsfähig, dass dieser Raum die Organe der optischen Wahrnehmung bereits zu heftiger konzentrierter Aktivität verleitet, bevor man ihn tatsächlich betreten hat. Dies hat auch damit zu tun, dass er, noch bevor er sich von innen her, d.h. als Raum im eigentlichen Sinne erschließen lässt, sich bereits nach der Art eines Dioramas zur Schau stellt, ein Eindruck, der durch die gewölbte Rückwand nachdrücklich unterstrichen wird. Damit gewinnt der Raum im ersten Anblick von außen eine Bedeutungsdimension, die als verschlossenes Sich-Zeigen beschrieben werden kann, wie man es etwa von Schaufenstern, Ausstellungen oder Aquarien her kennt. Es regt die Wahrnehmung einerseits an und reduziert sie andererseits auf das Schauen, da alle anderen Sinne an

der sich präsentierenden Szene im Großen und Ganzen ableiten. Doch lädt es auch ein, in den Raum einzutreten.

## II



Abb. 2



Abb. 3

Entlang der Symmetrieachse, die vom Eingang aus den Raum durchschneidet, gelangt man zunächst in einen kurzen halboffenen Vorraum (welcher seitlich durch Eingänge zu Toiletten und Seitenwände von Schränken begrenzt wird) und von diesem geradewegs zu jenem U-förmigen Tisch, der jetzt von der geometrischen Mitte der Zylinderform ein wenig in Richtung Eingang verschoben wahrgenommen werden kann. Er wirkt für den Eintretenden einerseits wie eine Barriere, die ihn durch ihre Sackform an einer Stelle auffängt, wo er sich gar nicht hinbewegen soll – sofern es sich nicht um genau die Person handelt, die tatsächlich an diesem Tisch Platz nehmen soll. Dadurch lässt der Tisch aber andererseits jeden Eintretenden für einen Augenblick an eben dieser hervorgehobenen Position und ihrer Aura der Zentralität und Autorität partizipieren. Der Raum erweist sich nun als eine Art riesiges Turmzimmer, also an allen Seiten von Tageslicht erreicht und umgekehrt nach seiner landschaftlichen Umgebung hin offen. Links oder rechts um den Tisch herum gelangt man zu weiteren, jedoch traditionell rechteckig und nicht in Naturholz ausgeführten Tischen, die ihrerseits (durch die Position der Stühle) zurück auf den U-förmigen Zentraltisch hin orientiert sind, welcher damit ganz zweifellos die Stirnseite, das dramatische Vorne des Raumes markiert. Mindestens aus der Anordnung der Tische und Stühle scheint so gleich evident, dass es sich um keinen Raum privater Designation, also etwa einen Wohnraum, handeln kann, sondern dass hier irgendeine Art von Publikum durch irgendeine Art von Präsentation angesprochen werden soll. Die dominierenden kühlen Farbschattierungen zwischen gebrochenem Weiß und unterschiedlichen Beige- und Grautönen kontrastieren dezent mit mehreren z.T. auch großen hellen warmen Holzflächen und einem aus diesem Eindruck

geradezu herausschlagenden kräftigen Kornblumenblau, in welchem die Verkleidung eines halboffenen Nassbereichs gehalten ist (vgl. Abb. 3).



Abb. 4

Höhenposition der Fenster erlaubt ein Hinausblicken nur in gebückter Haltung. Zudem ist es dem neugierigen Auge versagt, in reizvolle Fernen zu schweifen: An Objekten bieten sich lediglich reizlose Innenhöfe, Geräte, Bäume, die Sicht nach draußen ist zudem vielfach verstellt durch autochthone bauliche Hindernisse, etwa durch Röhren oder Streben, die am Fenster vorbeilaufen (vgl. Abb. 4). In sitzender Position hingegen blickt der Betrachter durch die Fenster bereits nach schräg oben, wo naturgemäß erst recht nichts zu sehen ist, außer dem Himmel und einigen Baumspitzen. Der gläserne Eingang auf der (vom Publikumsraum aus nun) gegenüberliegenden Seite des Raumes gibt den Blick lediglich auf ein verschwommen ausmachbares Nachbargebäude frei und das Glasdach zeigt nichts als den Himmel. Die vielfältige Aussicht, welche das verschwenderisch mit Glas bestückte Turmzimmer auf den ersten Blick verspricht, wird also keineswegs gewährt. Dies schirmt jedenfalls die Aufmerksamkeit seiner Nutzer vor Verführungen durch alltägliche Außereignisse ab.

Schon der kreisförmige Grundriss des Raumes bringt eine starke Abgrenzung gegenüber allem ferneren Umraum des hier vorgesehenen Geschehens zum Ausdruck und diese Orientierung nach innen manifestiert sich auch in den optischen Durchlässen des Raumes: Der Ausblick ins Freie, der sich durch die kreisrunden Bullaugen anzukündigen scheint, erweist sich als dürftig. Schon die

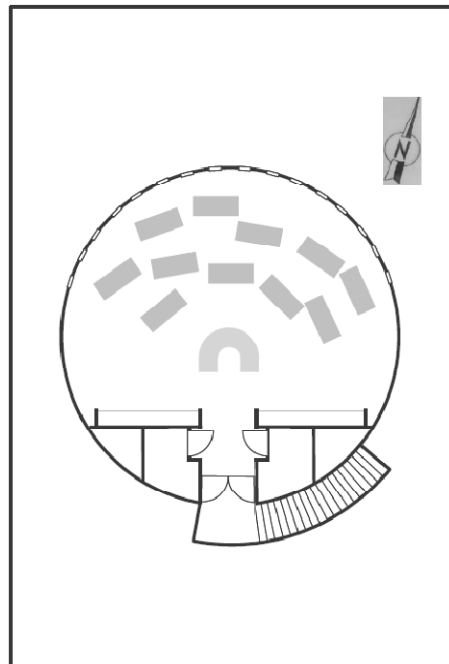


Abb. 5

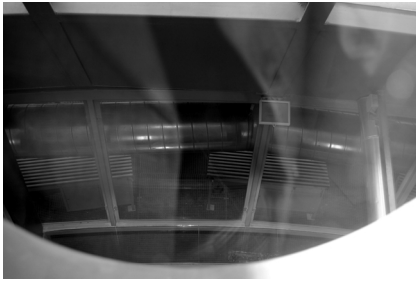


Abb. 6



Abb. 7

Wer indessen angesichts der durch die Rundfenster vielleicht enttäuschten Erwartung nicht gleich resigniert, wird dennoch fündig: Dem Blick nach schräg unten eröffnet sich nämlich unerwartet eine – ihrerseits unbeobachtete – Beobachtung der Aktivitäten, welche im unteren Stockwerk des Gebäudes vor sich gehen (vgl. Abb. 6).

Unerwartete Einblicke gewährt auch der Zentraltisch: Seine Form und Größe lassen in Hinblick auf seinen räumlichen Gestus zunächst einen distanzierenden, abschirmenden Schutzwall zwischen seinem Benutzer und dem Publikum erstehen. Gleichzeitig ist er aber von diesem aus gesehen nahezu gänzlich durchsichtig, wodurch er seinen demonstrativen räumlichen Gestus wieder hintersinnig unterwandert: Er gibt – möglicherweise sogar unerkant – frei, was zu schützen er in anderer Perspektive behauptet (vgl. Abb. 7). Doppelsinnigkeiten und die in ihnen beschlossenen Entdeckungen sind an mehreren Stellen zu einer Dramaturgie der Öffnung und Abschirmung komponiert. Vom ersten Schauen durch die Glastüre bis zu den tatsächlichen oder vermeintlichen Aus- und Einsichten: die architektonisch induzierte Organisation des Blickens stimuliert das Schauen gegenüber den anderen Wahrnehmungsaktivitäten in herausragender Weise. Und nimmt ihm damit seine Unschuld, denn anders als im alltäglichen Raumverhalten, in welches das Sehen wie selbstverständlich eingebettet ist, lockt sie die Wahrnehmung des Betrachters in ein beständiges Suchen und Fixieren, macht allzeit bereit, den nächsten unerwarteten Ein- oder Ausblick zu erhaschen und induziert einen latenten Voyeurismus.

Die spannungsvolle Mischung aus kühler Sachlichkeit und expressiver Dynamik, die der Raum schon dem Blick durch die Türe offenbarte und die sich nun auf der Grundlage eigenen Raumverhaltens und polyästhetischer Wahrnehmung noch erheblich verdichtet, führt dieser optischen Expedition mannigfache weitere Motive zu. Sie verdankt sich vor allem der Kombination von Gestaltungselementen, die aus dem Repertoire ganz unterschiedlicher Verwendungsfelder herrühren und provoziert so unablässig wechselnde Bilder und Wiedererkennungseffekte: Zum einen Tische und Stühle, die an Ar-

beits-, Vortrags- oder Unterrichtsräume erinnern, zum anderen großförmige unverkleidete Stahlkonstruktionen, riesige Rohre und Streben, kreisrunde Fenster etc., wie sie etwa im Industriebau Verwendung finden. Doch wären sie dort wohl nicht in so streng symmetrischer Anordnung komponiert, welche wieder eher an sakrale oder künstlerische Installationen erinnert (vgl. Abb. 8).



Abb. 8



Abb. 9

Der Raum ist wegen des Glasdaches bei Tag außerordentlich hell ausgeleuchtet, doch wird der Eindruck der Offenheit nach oben entschieden konterkariert durch eine spektakuläre Stahlrohrkonstruktion, die wie ein futuristisches Spinnennetz unterhalb der Glaskuppel über dem Raum hängt. Sie wirkt sowohl durch ihre dunkle Farbigkeit und bizarre Formsprache als auch durch ihre relativ niedrige Position über den Köpfen der Anwesenden eher schwer, beunruhigend, je nach Disposition vielleicht sogar bedrohlich (vgl. Abb. 2 und 9). In Verbindung mit dem kreisrunden Grundriss, den bullaugenförmigen Fenstern und der luftigen Höhe, in der man sich durch das rundum einströmende Licht zu befinden vermeint, entsteht ein Ambiente, welches fantastische Assoziationen aktiviert: Raumschiffe, überdimensionierte Spinnentiere, angreifende außerirdische Roboter. Ein kurzes Aufflackern der Vorstellung, gerade Lichtjahre von der Erde entfernt durch das All katapultiert zu werden, wird dem kulturindustriell geeichten Betrachter dank des verbreiteten Inventars der Science-Fiction-Literatur, mit der die Architektur hier spielt, nicht an den Haaren herbeigezogen vorkommen.

### III

Das hervorstechendste Ordnungsprinzip des Raumes besteht in der Ausrichtung seiner gesamten Dynamik auf das Zentrum des gebauten Zylinders und den dort markierten sozialen Ort: den Platz des Zentraltisches. Dieser lässt unzweifelhaft erkennen, dass er einer Person reserviert ist, der besondere Zuwendung zu erweisen ist. Die geräumige Platte des Tisches und ihre Gerichtetheit in den Raum hinein lässt sie als Unterlage für allgemein sichtbare



Gegenstände und/oder Verrichtungen erscheinen und legt damit nahe, an die Demonstration von Arbeitsschritten oder rituellen Handlungen zu denken. Es wäre aber auch denkbar, dass der Tisch zur Ablage von Objekten dient, die sein Benutzer in der Interaktion mit den übrigen Anwesenden fall- und wechselweise benötigt, um sie dann wieder abzulegen, wie dies bei einem Lehrertisch der Fall ist, aber auch, dass er wie eine Art Schreibtisch zwischen Amtsrepräsentanten und Parteien im bürokratischen Verkehr verwendet wird.

Unbestreitbar ist jedenfalls, dass sich der durch den Tisch ausgezeichnete Ort wesentlich aufwändiger inszeniert, als dies eine bloß eindeutige und stimmige ästhetische Markierung eines Vortragens oder Vorzeigens oder Bearbeitens eines bürokratischen Anliegens notwendig machen würde. Der Auftritt des Platzes erscheint vielmehr durch mehrere Gestaltungselemente geradezu expressiv übersteigert: Zunächst ist er farblich auffällig, weil im Unterschied zu den anderen Tischen, welche nur schmale Holzverkleidungen aufweisen, als heller Ganzholztisch ausgeführt. Dann kommuniziert seine (halb-)kreisförmige Vorderseite unmittelbar mit der Raumrückwand, die sie als Parallele wiederholt. Man kann dies auch so wahrnehmen: Tischvorderkante und Rückwand formen einen gebogenen Kanal, der das, was sich in ihm befindet (ein wie immer geartetes Publikum) um- oder einschließt. Ein Eindruck, der noch dadurch gesteigert wird, dass sich an der dem Publikum vorbehaltenen Seite des Raumes keinerlei Ausgang befindet, ein Eintritt oder Austritt auf dieser Seite also tatsächlich ausgeschlossen ist. Seine finale dramatische Steigerung erfährt der Platz jedoch dadurch, dass exakt über der durch den Tisch definierten Sitzposition die (gegen Norden, also zur Seite der bullaugenförmigen Fensteröffnungen, hin leicht abgesenkte) Stahlröhrenkonstruktion der Decke einen leicht schrägen kanalartigen Hohlzylinder bildet, welcher in seiner Längsachse direkt auf den am Tisch Sitzenden zielt und den Eindruck einer undurchschaubaren technischen Vorrichtung, einer alchimistischen Apparatur oder einer spirituell-ästhetischen Markierung erweckt, die mit dem Sitzenden in bedeutsamer Beziehung steht (vgl. Abb. 2 und 9).

Position und Ort des Zentraltisches sind indes noch unter einem anderen Gesichtspunkt bemerkenswert: Bei der Stirnseite eines Raumes, der der Aufgabe eines Zeigens oder Präsentierens gewidmet ist, handelt es sich üblicherweise um den Ort, an dem die beabsichtigte Inszenierung für das zugewandte Publikum stattfindet. Die Mitte dieser Stirnseite bildet daher gewöhnlich jene Raumstelle, an der sich bei der Inszenierung von Informationen oder Ereignissen durch einen individuellen Promotor häufig eine Tafel, eine Projektionswand, ein magisches Bild, ein Heiligtum o.ä., kurz, eine Repräsentation oder Repräsentationsmöglichkeit des zu fokussierenden Themas der Zusammenkunft zu befinden pflegt. Diese zentrale Stellung sichert eine Optimierung des allgemeinen Blicks auf eine Sache, Angelegenheit oder Problematik, die als das Wesentliche des gemeinsam anwesend Seins markiert wird. Um den Blick auf die Repräsentation(en) des fokalen Themas freizuhalten, werden daher normalerweise die personalen Proponenten der Inszenierung

aus eben jener Mitte gerückt, die der Sache vorbehalten ist. Dies trifft etwa für Rednerpulte, Kanzeln oder Katheder zu. Anders verhält es sich lediglich bei solchen Inszenierungen, in denen der Proponent in gewisser Weise tatsächlich selbst das fokale Thema repräsentiert, die Repräsentation also „am eigenen Leib“ verwirklicht werden muss, wie etwa bei schauspielerischen Darstellungen oder bestimmten rituellen Akten.

Die strenge Symmetrie, die den Raum auszeichnet, würde nun dafür sprechen, von einer sakralen Widmung auszugehen. Ein einfacher Unterrichts- oder Demonstrationsraum benötigte Symmetrie als Gestaltungsprinzip ja nur in jenem Maße, in dem sie eine entsprechende Zuwendung aller Zuhörer zum Vortragenden funktional ermöglicht und ästhetisch unterstützt. Dies ist hier aber offensichtlich nicht der Fall: Die symmetrische Ordnung erfasst beinahe alle Details, damit also jedenfalls auch solche, für die eine didaktische Funktionalität keinesfalls veranschlagt werden kann. Da nun eine so umfassende und strenge Symmetrie eine starke Dominanz strukturierender Ordnungsprinzipien ausdrückt und wenn eine solche Überformung als keinem funktionalen Kontext zurechenbar wahrgenommen werden kann, muss sie als ikonischer Verweis auf eine übergeordnete transzendente Strukturierung erscheinen, ein Eindruck, der durch die weitgehende optische Abschirmung von der Außenwelt wie durch die Rundform des Raumes durchaus noch unterstützt wird. Diese Deutung fände sich auch noch durch einige Aspekte der Licht- und Sichtführung unterstützt: Das primär durch dunkle Streben hindurch von oben einflutende Tageslicht ermöglicht in Verbindung mit den kleinen Seitenfenstern, durch welche hindurch man so gut wie keinen Kontakt mit der Welt draußen aufnehmen kann, schon von sich aus Assoziationen zu sakralen Architekturen. Zudem gibt es eine weitere Tageslichtquelle, die diesen Eindruck in origineller Weise akzentuiert: den Eingang, der sich (aus der Sicht anwesenden Publikums) exakt in der Symmetrieachse hinter dem Zentraltisch befindet. Auf diese Weise ergibt sich damit bei Tageslicht (vor allem bei Sonnenschein, denn die Glastüren des Eingangs sind südseitig ausgerichtet) – mindestens von den eher mittig angeordneten Publikumstischen aus gesehen – eine Art Lichthof um den Benutzer des Zentraltisches. Damit wird diese tendenziell als auratisch umflorte Gestalt inszeniert. Nun ließen sich einige dieser Eigenheiten zweifellos auch in den Kontext einer Ikonologie profaner Machtinszenierung einlesen, doch bedürfte diese eher einer monumentalen Szenerie. Dagegen nähme die Kleinheit des hier in Rede stehenden Raumes und damit verbunden des möglichen Publikums, einer solchen ästhetischen Demonstration von Macht gerade ihre spezifische Wirkung.

#### IV

Man betritt den Raum nicht, wie dies bei Zeige- oder Präsentationsräumen üblich ist, von der jener Stirnseite gegenüber liegenden oder von ihr aus seitlichen Seite des Raumes, sondern von exakt jener Mitte der Stirnseite, welche gewöhnlich der Sache vorbehalten ist. Da sich nun auch der Zentraltisch in exakt

jener Mitte befindet, wenngleich in geringer Distanz davor, entfällt die Lesart, dass dem Eintreten selbst die Bedeutung der fokalen Sache zukommt, es sei denn seine Inszenierung würde sich vom Eingang bis zum Tisch hin fortsetzen und diesen mit einbeziehen. Zugleich erzeugt diese Anordnung für jeden Eintretenden eine in gewisser Weise prekäre Situation, sobald die widmungsgemäße Nutzung des Raumes bereits in Gang gekommen ist, denn erstens ist es nun definitiv unmöglich, unauffällig den Publikumsraum zu erreichen, da man sich zunächst dem Promotor im Rücken nähern und dann – und zwar in relativ geringer Entfernung – sich um ihn herum und damit geradewegs durch sein Blickfeld und zugleich durch jenes aller anwesenden Zuhörer bewegen muss. Eine intensivere raumfunktional implizierte Kontrolle des Ein- und Austretens ist eigentlich kaum noch vorstellbar. Damit ergibt sich hier abermals ein unaufgelöstes Spannungsfeld zwischen zwei in Szene gesetzten Aspekten, welches die Widersprüchlichkeit der vermeintlich abgrenzenden und doch von den gegenüberliegenden Plätzen aus gänzlich transparenten Barriere des Tisches noch einmal wiederholt und abwandelt: So hervorstechend die Autorität des Promotors einerseits durch seine zentrale Positionierung und die ihm mögliche Kontrolle der Publikumsbewegungen markiert wird, so irritiert wird sie andererseits dadurch, dass hinter seinem Rücken jederzeit unvorhergesehene und für ihn unsichtbare Ereignisse vor sich gehen können.

Dieses Detail erweist nun aber relativ eindeutig, dass es sich hier um keinen sakralen Raum handeln kann, denn die unvermeidliche Störung der Aufmerksamkeit des Promotors wie des Publikums durch Eintretende müsste rituelle Prozeduren entweihen und wäre daher mit einer spirituellen Widmung unverträglich. Damit könnte die mittige Position des U-Tisches jedoch noch auf eine künstlerische – etwa schauspielerische – Widmung der Raumgestaltung hindeuten, eventuell auf eine solche, bei der die jeweils Eintretenden aus choreografischen Gründen zu einem Bestandteil der darstellerischen Konfiguration werden sollen. Diese Annahme ließe sich auch durch die Beobachtung stützen, dass der Zentraltisch durch seine breite Platte und seine nach hinten offene Form eine schwer überwindliche Distanz zum Publikum fixiert: Möchte der Benutzer des Zentraltisches sich diesem nähern, muss er zuerst durch eine Bewegung in die umgekehrte Richtung sich aus dem U befreien und um den Tisch herum auf das Publikum zusteuern. Damit ist funktional nahegelegt wie ästhetisch zum Ausdruck gebracht, dass der Promotor in strenger Distanz zu seinem Publikum agiert. Im Kontext vieler künstlerisch-darstellerischer Tätigkeiten wäre eine solche Anordnung jedoch durchaus nicht dysfunktional, sie entspräche etwa der Logik einer Bühne, die man ja gewöhnlich von der dem Publikum abgewandten Seite des Vorstellungsraumes aus betritt und welche einen vom Publikumsraum strikt getrennten Bereich markiert.

Dennoch scheint auch diese Interpretation nicht ausreichend schlüssig. Unterstellt, dass es sich bei der vorgefundenen Einrichtung des Raumes um seine vorgesehene Dauereinrichtung und nicht um eine anlassbezogen motivierte kurzfristige Möblierung handelt, spricht gegen sie nämlich eindeutig der Um-

stand, dass es sich bei dem Zentraltisch um einen Tisch handelt, der sich als solcher in keiner nachvollziehbaren Weise als geeignetes Werkzeug regelmäßig wechselnder schauspielerischer Inszenierungen verstehen lässt. In der Funktion einer Bühne erlaubte er keinesfalls mehr als einen einzigen Darsteller und in der Funktion eines Requisites schränkte er die thematischen Möglichkeiten unzulässig ein. Selbst in der gedankenexperimentell möglichen Funktion eines ganz auf einen einzelnen Schauspieler zugeschnittenen und auf ein hoch spezialisiertes Gebiet beschränkten Sprechpultes (etwa im Kontext einer speziellen Variante von Ein-Personen-Kabarett) wäre seine Form – im Gegensatz zu allen anderen Details der angetroffenen architektonischen Gestaltung – eher funktionswidrig. Dies etwa schon deswegen, weil er einen Anteil des zur Verfügung stehenden Platzes belegt, dessen Größe in keiner Weise den funktionalen Notwendigkeiten einer solchen Aufgabe entspräche. Daneben ließen sich auch der kornblumenblau gerahmte Nassbereich und die sehr funktional, weil schmuck- und hinweislos gestalteten Schränke kaum als Bestandteile oder Requisiten einer künstlerischen Szenerie verstehen, die wechselnden thematischen Erfordernissen zu genügen hätte (im übrigen auch nicht als Einrichtungsdetails eines ja bereits ausgeschlossenen Sakralraumes). In besonderem Maße trifft dies für die übrigen Tische zu, da ein künstlerisches (resp. spirituelles) Geschehen, das so eindeutig in die Mitte des Raumes gerückt ist, dem Publikum wohl kaum simultan auszuführende Tätigkeiten zuweisen würde, zu welcher Tische der hier vorgefundenen Form und Größe notwendig wären.

Bemerkenswert scheint noch die Beobachtung, dass der einen Großteil der assoziativen Turbulenzen hervorrufende Impact der Raumgestaltung an den Schnittstellen des Raumes zur Außenwelt erzeugt wird, durch die Gestaltung von Eingang, Wänden, Dach, Heizungsrohren, Aussichten und Lichtführungen. Dagegen gibt sich die Ausstattung nach innen hin überwiegend zurückhaltend: unspektakuläre Arbeitstische (inkl. ihrer unsystematischen Anordnung), dezente Schränke, ein völlig unauffälliger Fußboden. Es ist, als sollte alle Aufmerksamkeit der Teilnehmer an ein Außerhalb des Raumes gezogen, aller Gegenstand ihrer Aneignung in einem Dort und Einst ihrer Versammlung verortet werden. Mit diesem zentrifugalen Spin konkurriert aufs Heftigste der Zentraltisch, der – wie gezeigt – alle Register der Bündelung von Aufmerksamkeit ziehen muss, um dem Sog nach außen die Stirn bieten zu können. Eine unaufgelöste Spannung dieser Art trüge jeder der bisher erwogenen Denominationen ein hohes Risiko ein: Sowohl sakrale wie künstlerische wie pädagogische Inszenierungen beziehen ihr suggestives Potenzial aus der Bündelung der Motivationen im Hier und Jetzt der Zusammenkunft. Das Wissen um die Ferne der intendierten Welt tritt dabei notwendig zurück hinter deren Präsenz im symbolischen Medium und all den Faszinationen, die ihre in vitro erfahrbare Eigendynamik im Augenblick der Begegnung auszulösen vermag. Aufmerksamkeit davon systematisch abzulenken, mag durch das solcherart notwendig werdende Oszillieren der psychischen Gerichtetheit zwischen dort und da zu einer Erhöhung der Erlebnisdichte führen, es setzt den Prozess der Aneignung aber auch einem erheblichen Verschleiß aus.

## V

Nachdem es sich bei dem in Rede stehenden Raum nun also weder um einen solchen handeln kann, der spirituellen noch um einen, der künstlerischen Aufgaben gewidmet ist, verbleibt als eine plausible Alternative die Annahme, dass es sich hier um einen Vortrags-, Demonstrations- oder Unterrichtsraum, also um einen im weiteren Sinne didaktisch gewidmeten Raum handeln könnte. Diese konkretisierte Hypothese erlaubt es, die bisherigen Beobachtungen, auch die zunächst von dieser Schlussfolgerung fortführenden oder die nach wie vor irritierenden Eigenheiten der architektonischen Konfiguration in ihrem Lichte weiter- und tiefergehend auszulegen. Dabei wäre nun die spezifische Funktionalität dieser Eigenheiten für eine bestimmte didaktische Problemstellung aufzuspüren, und zwar müsste es sich dabei um eine solche allgemeinerer Natur handeln, denn es steht ja hier gebaute, also gewissermaßen „in Stein gehauene“ Didaktik zur Diskussion, nicht ein flüchtiges, etwa auf Papier verfertigtes didaktisches Konstrukt.

Die didaktische Widmung des Raumes wirft zunächst auf das Mobiliar ein klärendes Licht: Die Tische, die dem Zentraltisch gegenüber angeordnet sind, haben offenbar die Aufgabe, Lernenden als Arbeitsgerät zu dienen. Unter diesem Gesichtspunkt ist ihre schlichte Ausführung, also der nicht vorhandene Versuch, manieristisch zu inszenieren, was von der Aufgabe her keine Entsprechung findet, kongruent mit ihrer Funktion (wie die Detailbetrachtung noch erhärten könnte, auf die ich hier aus Platzgründen verzichte). Ähnliches trifft auch auf die unspektakulär, wenngleich durchaus edel, gestalteten Schränke zu, die die Funktion der Aufbewahrung von Arbeitsmaterialien welcher Art auch immer stimmig repräsentieren. Dagegen lässt sich der dramatische Überhang der grell kornblumenblauen Markierung des Nassbereiches nicht in analoger Weise auflösen. Hier erscheint der formale Effekt gegenüber der primären Gebrauchsfunktion eindeutig arbiträr.

Die Glasdecke des Raumes erweist sich unter funktionalen Gesichtspunkten als optimale Lösung, da sie das Licht in erster Linie von oben her den Tischen im Raum zuführt. Dies müsste dann als Vorteil zu Buche schlagen, wenn die Lern-, Übungs- oder Rezeptionsaufgaben, die hier zu bewältigen sind, eine präzise optische Erfassung von Arbeitsutensilien, Medien oder Materialien implizieren, also etwa feinmotorische Schreib- oder Zeichentätigkeiten oder ebensolche technische oder handwerkliche Tätigkeiten. Der Lichteinfall durch die gläserne Eingangstüre bewirkt dagegen nichts als eine zusätzliche Erhellung des halboffenen Vorraumes und seiner Eingänge zu den Toiletten, die jedoch ohnehin unter der gemeinsamen großen Glasdecke liegen. Die seitlichen Rundfenster können als Lichtquellen für die vorgesehene Arbeitstätigkeit überhaupt vernachlässigt werden, doch verhindern sie einen eingesperrten, kellerartigen, weil zu sehr von der Außenwelt abgeschnittenen Raumeindruck. Gleichzeitig bewirkt ihre blickfeindliche Positionierung eine minimierte Ablenkung der Arbeitenden durch Außenreize, eine Funktion, die unter didaktischen Gesichtspunkten eine spezifische Strin-

genz erhält. Ihre kreisrunde Form dagegen lässt sich kaum anders denn als ikonischer Beitrag verstehen, das Spektrum der sich vielfältig aufdrängenden erzählerischen Assoziationen um einige pittoreske Aspekte zu bereichern.

Die Organisation der Aufenthalte und Ortsveränderungen im Raum zeigt unter didaktischen Gesichtspunkten keine wesentlich neuen Qualitäten. Die strikte Kontrolle von Aus- und Eintritten, das tendenzielle Eingesperrtsein des Publikums im Kanal zwischen Zentraltisch und Rückwand, die den Lehrer ins absolute Zentrum rückende Positionierung des Zentraltisches etc. gewinnen als didaktische Anordnung jedoch eine disziplinar konkretisierte Logik. Und noch ein weiteres Detail lässt sich als didaktisch bedeutsam vertiefen. Die unterschiedliche Ausführung des Zentraltisches und der Arbeitstische der Lernenden verweist zunächst unmissverständlich auf die unterschiedlichen sozialen Positionen des Lehrenden und der Lernenden. Dies ließe noch unterschiedliche Interpretationen offen: Eine klare Differenzierung zwischen Lehrenden und Lernenden folgte zwar sicher keinem antiautoritären Erziehungskonzept, entspräche jedoch sowohl dem autoritären Kathederunterricht alter Schule, wie auch durchaus modernen Vorstellungen etwa eines Meister-Novizen-Konzepts, welches den meisterlichen Umgang mit der Sache im Vordergrund hält und gegenüber egalitaristischen Konzepten an der Sichtbarmachung von Kompetenzunterschieden durchaus interessiert ist.<sup>1</sup>

Die hier in Rede stehende Einrichtung spricht indessen eine andere Sprache: Die Platten der Lernenden-Tische sind in äußerst widerstandsfähigem Material ausgeführt und weisen diese damit als Arbeitstische aus. Demgegenüber ist die Platte des Zentraltisches aus ungleich schönerem, doch zugleich verletzlicherem Naturholz ausgeführt. Damit ist zumindest einmal ästhetisch markiert, dass sich erstens die Tätigkeiten des Lehrenden und der Lernenden kategorial voneinander unterscheiden. Dies impliziert eine Absage an jede Meister-Novizen-Didaktik und ihr Prinzip des Vermittelns durch Vorzeigen und Nachmachen, denn dieses impliziert ja eine strukturelle Identität der vorgezeigten und nachgemachten Aktivitäten, die eine so unterschiedliche Ausführung der Ausrüstung nicht rechtfertigen würde. Und sie weist *zweitens* durch die Ausführung des Tisches (Arbeitsplatte) den Lernenden den Part des materialen Ausführens von Vollzügen zu, die der Lehrende möglicherweise bloß verbal erläutert, durch Anweisungen anleitet oder allenfalls in einem Medium symbolischer Repräsentation zur Anschauung bringt. In Verbindung mit der strikten Distanz des Lehrenden zu seiner Klientel, wie sie sich in der unnahbaren U-Form des Tisches zeigt, und der expressiv markierten Zentralposition des Lehrenden lässt sich hier ein durchaus autoritativ akzentuiertes didaktisches Ambiente erkennen. En passant sei hier in Erinnerung gerufen, worauf auch an keiner anderen Stelle zu vergessen ist, nämlich, dass die architektonischen Bedeutungsanordnungen natürlich nicht zwingend eine Entsprechung im tatsäch-

---

1 Vgl. etwa: Lave, Jean/Wenger, Etienne: *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991.

lichen Handeln ihrer Benutzer nach sich ziehen muss, dieses aber jene auch nicht beliebig außer Kraft setzen kann.

## VI

Eine räumlich-ästhetische Gestaltung, die bloß den soeben skizzierten didaktischen Ansatz stimmig repräsentiert (denn das wäre eben ihre primäre Aufgabe), müsste mit wesentlich weniger eindrucksvollem Geschütz auffahren, als dies hier zu beobachten ist. Sie käme zweifellos aus ohne das vielfältige Spiel mit Ver- und Entbergung, die hohe Spannung zwischen äußerster symmetrischer Strenge und expressiv ausholenden Gesten, die Anklänge an sakrale oder theatrale Versammlungsorte oder jene heterothematischen Anspielungen auf das Fantasy-, Sciencefiction- und Adventuregame-Repertoire. Doch kommt diesem expressiven Überhang der Szenerie in der Gesamtkomposition des heimlichen Lehrplanes des Raumes eine wichtige Bedeutung zu: Er wirkt in folgenreicher Weise auf die Aufmerksamkeit und Aufnahmebereitschaft der Lernenden ein, zunächst über die beschriebenen Orientierungen ins Draußen der Lernsituation, welche als unterhaltungsästhetische Variation der antipädagogischen Auffassung gesehen werden kann, lebensrelevantes Lernen könne nicht in der lebensfernen Institution Schule geschehen. Sie erhöhen zwar die subjektive Erlebnisdichte, interferieren aber mit den angestrebten Aneignungsprozessen.

Diese Tendenz, Aufmerksamkeit zu fesseln statt herauszufordern, findet ihre inhaltliche Pointe im Geplänkel mit Motiven sakraler und fikcional-wissenschaftlicher Herkunft. Motivisch betrachtet bewegt sich das Sakrale im Umkreis existentieller Problemstellungen, nämlich der Bestimmung von Sinn im Spannungsfeld fragwürdig bewältigter Vergangenheit, irritierter Gegenwart und erwartungsbelasteter Zukunft: Das Dasein ist krisenhaft, doch Erlösung wird angekündigt. Sie wird zu späterem Zeitpunkt stattfinden, doch sie kann hier und heute aktiv eingeleitet werden, durch richtiges Leben, aber auch durch Kontakt mit dem Übernatürlichen im Ritus. Das (wissenschaftlich) Fiktionale bildet dazu ein kompatibles Gegenstück. Geht es beim Sakralen um moralische Unsicherheit, steht bei letzterem die Bewältigung der technischen Realitäten des Daseins im Vordergrund, doch nicht im Sinne einer aus konkreten historischen Entwicklungen sachlich extrapolierten und realistisch hochgerechneten Vorausschau, sondern im Medium spekulativer Entwürfe und kreativer Fantasien. Das Sakrale und das Fiktionale erzeugen so beide eine dramatische Spannung, welche zum einen nicht hier und heute abgebaut werden kann, sondern erst in entfernter Zukunft, welche zum anderen jedoch hier und heute bereits vorbereitet, in Ansätzen sogar vorweggenommen werden kann, und zwar durch läuternde oder vorausgreifende Imagination. Dies trägt Motivationen ein: Religiöse Offenbarung und Science Fiction fesseln die Aufmerksamkeit, indem sie ein Einst im Jetzt in Szene setzen, es damit unmittelbar erlebbar machen und in seiner riskanten Unbestimmtheit zu entschärfen versprechen.

Ist hier also kluge und wirksame Pädagogik am Werk? Handelt es sich nicht geradezu um einen genialen Schachzug, einen Raum des Zeigens und Belehrens auszustatten mit tausend kleinen Anreizen für erwartungsvolle Haltung und neugierigen Blick? Scheint es nicht gerade besonders angebracht, diese Arena der sinnlichen Stimulation durch Schlüsselreize aus dem Themenkreis der zu bewältigenden Zukunft anzureichern? Wäre das nicht überhaupt die definitive Antwort der Architektur auf die Pädagogik: Das Klassenzimmer als permanentes psychologisches Ladegerät der Aufnahmebereitschaft?

Didaktik als Entfaltung apperzeptiver Erregung zu verstehen, liegt im technokratischen Trend der Zeit. Unseren Raum allein dafür zu schelten, wäre heuchlerisch, er bedient nur eine Tendenz, die er nicht selbst hervorgerufen hat. Infotainment erscheint als letzte Chance einer Schule, die ihre Klientel noch erreichen möchte, das allgegenwärtige und übermächtige mediale Konsumangebot zu parieren. Der Schluss ist simpel: Wenn das kulturindustriell hochgeschraubte Begehren der Heranwachsenden auf Unterhaltung durch schnellen Themenwechsel, dramatische Ereignisfolgen und schwindelerregenden Blickwechsel, auf den Kitzel des Irrealen und den Kick des Grenzwertigen gepolt ist, kann die Schule sie mit langweiligen Unterrichtsvorträgen nicht mehr erreichen. Was also liegt näher, als mit dem so erfolgreichen Inventar des Gegners aufzurüsten? Und in der Tat: Der hier beschriebenen Architektur gelingt es wohl, die sinnliche Wahrnehmung anzukurbeln, das Neugierpotenzial ihrer Klientel zu stimulieren, sie in aufmerksame, gar explorative Haltungen zu locken. Doch die geweckten Faszinationen bleiben an ihre Auslöser gebunden. Statt dem Höhenflug in die Gefilde möglicher Aufklärung nimmt der Blick seinen Weg weiterhin bloß ins sich unbeobachtet wahnende Treiben im unteren Stockwerk und statt der eigenen bewältigten Zukunft antizipiert der zum Träumen Angestachelte nichts als seinen Flug durch die ferne Galaxis oder mythische Gefilde.

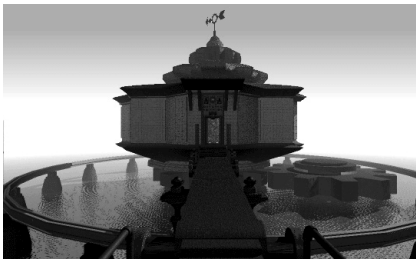


Abb. 10



Abb. 11

Die eingesetzten Instrumente ähneln nicht zufällig jenen, derer sich jene tautologische Institution bedient, welche die Aufmerksamkeit von Menschen zu fesseln vermag, ohne dass dies auf ein bedeutsames Objekt hin geschähe,



welches eine solche Aufmerksamkeit auch tatsächlich rechtfertigen würde: das digitale Adventuregame. *Myst*, ihr vielleicht bislang erfolgreichstes Exemplar, besteht etwa aus nichts anderem als einer Reihe von komplex vernetzten und in sich differenziert strukturierten Bedeutungsanordnungen, hervorgerufen durch allerlei sakral und technisch fiktional anmutende Figuren, Farben und Töne, welche die Aufmerksamkeit stimulieren und durch auf der Grundlage wachsender Beobachtung erzielbare Entdeckungen den Spieler animieren, in wochen- oder monatelanger Kleinarbeit mystische Rätsel zu lösen und transhistorisches Unheil virtuell abzuwenden. Dabei wimmelt es – vielleicht nicht zufällig – u.a. auch von turmartigen Gebäuden und zylinderförmigen Räumen mit expressiv gestalteter Einrichtung und vielfältigen Assoziationsangeboten (vgl. etwa Abb. 10 und 11). Doch was dem Adventuregame die Erfüllung seines immanenten Zwecks, wird der Didaktik zum Fallstrick: Animation animiert, aber nicht den kritischen Geist, sondern allenfalls die Schau- und Spiellust, sie stimuliert, aber sie leitet weg von der Sache, die zu sich immer nur selbst motivieren kann. Die Lernenden werden mit Versatzstücken religiöser und technischer Transzendenz immer weiter in einer Erregung und Bewegung gehalten, die der Bearbeitung der profanen und gegenwärtigen Welt, wie sie zuallererst pädagogisch zu meistern wäre, um so dringlicher fehlen.

## VII

Bei dem voranstehend untersuchten Raum handelt es sich um einen Unterrichtsraum der Klasse für Vergolder und Staffierer an einer Berufsschule, untergebracht in einem Zubau (zentrales Werkstattegebäude) an ein älteres und gänzlich traditionelles Schulgebäude. Der Lehrplan der hier unterrichteten Vergolder und Staffierer sieht u.a. das Erlernen von Beschichtungstechniken, Versilberungs- und Vergoldungstechniken, Abguss- und Bronzierungstechniken, Techniken des Zeichnens und Malens, weiters Entwürfe und Reinzeichnungen, Schmuckformen und Ornamente zeichnen bzw. kopieren, Schriftübungen, Zeichnen und Malen von Objekten, ferner Bronzierungen, Lasierungen, Maserierungen, Mattierungen, Patinierungen, Schmuck- und Schrifttechniken, Abdeck-, Klebe- und Schneidetechniken vor.<sup>2</sup>

Der vorliegende Text versucht die unterschiedlichen Bedeutungen des Raumes zu rekonstruieren, wie sie für seine möglichen Nutzer wirksam werden. Unter diesem Gesichtspunkt mag es zunächst frivol erscheinen, das von allem Anfang an verfügbare Wissen um die tatsächliche Widmung des Raumes erst am Ende dieser Betrachtung zur Geltung zu bringen. Selbstverständlich gelangt niemand in den dargestellten Raum, ohne zumindest über die groben Umrisse seiner Verwendung informiert zu sein, denn man betritt ihn über ein eindeutig als öffentliche Berufsschule gekennzeichnetes Gebäu-

---

2 Landesschulrat für die Steiermark: Lehrplan für Berufsschulen für den Lehrberuf Vergolder und Staffierer, Österreichisches Bundesgesetzblatt Nr. 461/2003, S. 27ff.

de. Umso mehr sind allfällige Nutzer darüber informiert, wozu ihnen der Raum dienen soll. Doch brächte die sofortige Rahmung der Interpretation durch die vorgesehene Verwendung des Raumes eine Konzentration auf widmungskonforme Bedeutungen mit sich und verstellte damit den Blick auf jene hintergründig vorhandenen und ebenso wirksamen Verweisdimensionen, die ihm sein spezifisches Gepräge geben. Der aufwändige Formenbestand, der den Raum von anderen ähnlich designierten Räumen unterscheidet, würde damit zum bloßen Zierat absinken und einige seiner – etwa didaktischen – Effekte blieben unverständlich. Die Bedeutungshorizonte, die sich der in methodischer Absicht naiven Betrachtung eröffnen, konkretisieren erst, welche Art von Unterrichtsraum für Vergolder und Staffierer hier anzutreffen ist. Und wie wir eine Farbe nicht anders denn als wärmer oder kälter wahrnehmen können – wir können uns lediglich weigern, dieser Frage unsere Aufmerksamkeit zu schenken – können wir vorhandene Bedeutungsschichten einer baulich-räumlichen Konstellation nicht inexistent machen. Selbstverständlich können wir unsere Aufmerksamkeit durch Konzentration auf thematische Gegebenheiten von ihnen abziehen, doch bleiben sie als bedeutsame Hintergrundfolie unseres bewussten Denkens stets wirksam und kondensieren in unseren Stimmungen, Haltungen, Erwartungen in und gegenüber der Situation und damit in den emotional-motivationalen Grundlagen unseres Verhaltens in ihr.

Ungeachtet dessen werden aus der Klärung der definitiven Zweckwidmung des Raumes einige der funktionalen Hintergründe der untersuchten Raumgestaltung weiter präzisierbar: Offensichtlich trifft zu, was in mehreren Passagen der voran stehenden Untersuchung als Möglichkeit schon in Betracht stand, dass nämlich die vorgefundene Raumgestaltung einer Optimierung bestimmter funktionaler Erfordernisse entspricht. Allerdings kann jene durch diese nicht schon hinreichend erklärt werden, denn bestimmte funktionale Effekte lassen sich ja mit gänzlich unterschiedlichen formalen Anordnungen realisieren. Funktionale Notwendigkeiten bilden nicht mehr als Kristallisationskeime einer künstlerischen Gestaltung, welche die durch die angezielte Verwendung bereits angelegten formalen Möglichkeiten in einer je spezifischen Weise aufgreift und zu einer zweckdienlichen ästhetischen Lösung kultiviert.

Eine finale architektonische Ausdrucksgestalt kann also nicht aus konsequent gelösten funktionalen Aufgaben hergeleitet werden und so präsentiert auch das vorliegende Beispiel eine Fülle von Lösungsdetails, die nicht unmittelbar einer funktionalen Notwendigkeit entspringen, sondern originär ästhetischen Entscheidungen gemäß einem bestimmten (stilistischen, technischen, pädagogischen) Verständnis, wie es der Architekt entwickelt hat. Darüber hinaus bestehen Ausdrucksbedeutungen und erzählerische Assoziationen der einzelnen Gestaltteile unabhängig davon, ob mit ihnen auch widmungsgemäße Verwendungsnotwendigkeiten erfüllt werden. Selbst wenn gestalterische Lösungen funktional zwingend wären, würde dies ihren ikonischen Wirkungspotenzialen keinen Abbruch tun. So habe ich etwa auf die sakralen As-

soziationen hingewiesen, die durch die strenge Symmetrie sowie das von oben einfallende Licht bei gleichzeitig weitgehender optischer Abschottung von der Außenwelt entstehen. Diese assoziative Wirkung besteht ungeachtet der profanen Funktion, die diese Belichtung erfüllt, indem die Zweckwidmung des Raumes offenbar vorsieht, dass auf allen Tischen Verrichtungen stattfinden, die eine Belichtung von oben günstig erscheinen lassen. Ebenso lässt sich – um ein zweites Beispiel heranzuziehen – die exakt zentrale, abgeschirmte (und zugleich hintersinnig freigelegte), durch die Deckenkonstruktion expressiv markierte Position des Lehrers nicht mehr ausschließlich als seine räumliche Stilisierung zum eigentlichen Gegenstand des Vermittlungsgeschehens auslegen. Der Umstand, dass Objekte oder Verrichtungen im Kontext des Vergoldens und Staffierens sich aufgrund ihrer physikalischen Eigenheiten am besten auf einem zentralen Arbeitstisch präsentieren lassen, erzwingen jedoch nicht genau jenen unmittelbaren Eindruck, der durch die hier gewählte Inszenierung des Lehrers ausgelöst wird. Die – in methodischer Intention – naive Rekonstruktion der voyeuristischen, wissenschaftlich-fiktionalen, sakralen etc. Bedeutungsangebote ist ausschließlich an diesen Wirkungspotenzialen interessiert. Sie führt vor Augen, was der nicht allzu sehr auf ein bestimmtes Thema fokussierte Betrachter oder Nutzer im Laufe einer gewissen Zeitspanne als hintergründige Rahmung seiner thematischen Beschäftigung erfährt, vielleicht ohne es jemals klar benennen zu wollen oder zu können, sicherlich jedoch als Einfluss auf seine gesamte Befindlichkeit und Einstellung gegenüber den Gegebenheiten.

Im vorliegenden Fall verdichten sich viele der vorgefundenen Bedeutungen zu einem zeitgeistigen Programm, welches den Wünschen aktueller Nutzerpopulationen vielleicht sogar ausdrücklich entgegenkommt, einer ernsthaften widmungsbezogenen Betrachtung jedoch grundsätzliche Ungereimtheiten offenbart. Das Beispiel macht Konturen eines strukturellen Problems sichtbar: Nimmt man Architektur als professionell-künstlerische Artikulationsform ernst, betrachtet man sie also nicht bloß als das auftragsgemäße Konzipieren von großvolumigen Behältnissen, so ist sie auch daran zu messen, wie sie sich zur immanenten Strukturlogik der jeweils vorgesehenen Nutzungspraxis verhält. Sofern es sich dabei um ein Bauwerk handelt, das Aufgaben im öffentlichen Interesse erfüllen soll, kommt sie nicht umhin, die diesen charakteristischen universalistischen Orientierungen als zentrale Prämisse ihrer Gestaltung zu beachten. Ein noch so faszinierende Raumerlebnisse gewährendes Krankenhaus kann nicht am hippokratischen Eid vorbei entworfen werden, eine noch so spektakuläre Kirche ist sinnlos ohne architektonisch repräsentierte Spiritualität und eine Schule oder ein Unterrichtsraum bedürfen eines Rückbezuges auf bildungstheoretische Ansprüche. Doch liegt dieser nur beschränkt im Portefeuille des Architekten. Seine Aufgabe ist es, die Bedürfnisse seiner Klientel nach einer angemessenen räumlichen Organisation der angestrebten Nutzungspraxis und nach einer stimmigen baulichen Repräsentation dieser Praxis nach außen hin in einem maieutischen Verfahren zu bestimmen und als Grundlage seiner gestalterischen Umsetzung zu wahren.

Beim Entwurf eines Schulgebäudes muss also gewissermaßen eine doppelte Maieutik veranschlagt werden, denn die einvernehmliche Abarbeitung der Klientenbedürfnisse hätte die Ansprüche einer „gebauten Pädagogik“ zu Wort zu bringen, die ihrerseits geeignet sein muss, die Unterstützungsarbeit an den Lernprozessen der späteren Schüler räumlich zu organisieren.<sup>3</sup>

Der Architekt ist an dieser Stelle aber auf die Professionalität seiner Auftraggeber verwiesen, welche prekärerweise mit den späteren Nutzern weder identisch noch abgestimmt sind. Verstehen sie es, das pädagogische Berufsethos angemessen zu repräsentieren, ist er gefordert und in der Lage, dieses differenziert und anspruchsvoll gestalterisch umsetzen, wissen sie hingegen nicht mehr zu benötigen, als ausreichend viele Bankreihen und eine gut sichtbare Tafel, dann mag er sich mit einer gewissen Berechtigung eingeladen fühlen, seiner ganz persönlichen raumgestalterischen Kreativität freien Raum zu geben, anstatt eine gute Schule zu bauen.

---

3 Wie man sich dies quasi auf dem letzten Stand der schularchitektonischen Konzeptentwicklung vorstellen kann, führt etwa die Hellerup-Schule in Dänemark vor:  
<http://www.youtube.com/watch?v=glmSEAgSsok>

*Michael Tischer*

## Ich meinte nicht „Adoro“

Wenn man in die Suchmaschine des Internetportals Amazon.de den Namen „Adorno“ eingibt, fragt das Gerät: „Meinten Sie ‚Adoro‘“ (das logisch eigentlich zwingende Fragezeichen fehlt). Die Korrekturfunktion mag neben dem verkaufsunterstützenden Zweck auch als Hilfe gedacht sein. In diesem Fall aber schlägt die Hilfe in eine Unverschämtheit um, denn „Adoro“ ist eine Gruppe von fünf Opernsängern, die ihre ausgebildeten Stimmen dazu hergeben, schnulzige Popmusik zu covern. Zurzeit sind sie materiell sehr erfolgreich mit einer Schmalzversion des ohnehin schon schrecklich schnulzigen Liedes „Lass es Liebe sein“ von dem Popduo Rosenstolz.

Ausgerechnet Opernsänger! Wenn der Sohn der ehemaligen Opernsängerin Maria Calvelli Adorno della Piana und des Weingroßhändlers Oscar Wiesengrund davon wüsste, er würde sich im Grabe umdrehen!

Mit Adorno teile ich eine ästhetische Erfahrung. Auch ich glaubte als Jugendlicher beim Kennenlernen der „Waldstein-Sonate“ von Beethoven, das besondere Geheimnis dieser Musik, ihr Rätselcharakter, offenbare sich in dem programmatischen Namen „Waldstein“, nicht wissend, dass es sich lediglich um den Namen der Person handelt, der Beethoven die Sonate gewidmet hatte. Das Geheimnis des Wortes, seine scheinbare Tiefgründigkeit, entsteht durch die Verbindung zweier Substantive, die eigentlich nicht zueinander passen. Ebenso verhält es sich mit dem Namen „Rosenstolz“. Vermutlich zehrt der Name von demselben Bedürfnis, der Hoffnung auf Initiation in ein tiefgründiges Rätsel.

Auch der Name „Wiesengrund“ verweist in diese Sphäre, was Thomas Mann gespürt haben mag, als er Adornos Vaternamen zum Dank für dessen musiktheoretische Hilfe am Roman „Doktor Faustus“ in den Vortrag von Adrian Leverkühns Musiklehrer Wendell Kretzschmar gravierte, zur Charakterisierung des Hauptmotivs aus Beethovens Opus 111, das dieselbe Metrik hat wie der Name Wiesengrund. Das Wort „Adoro“ ebenso wie der Name „Adorno“ hingegen sind eindeutiger. Sie erinnern an die italienische Herkunft der Oper.

Die ödipale Tat, den Vaternamen zu kürzen und sich zur Mutter zu bekennen, ist psychologisch ambivalent. In den Berichten, die Adornos Freund Peter von Haselberg darüber gegeben hat, spiegelt sich diese Ambivalenz wider. In einem Interview hat von Haselberg behauptet, Adorno sei in der Emigration von Horkheimer und Pollock genötigt worden, zur Vermeidung deutschfeindlicher Aggressionen – zu ergänzen wäre: antisemitischer, die in den USA kaum geringer waren als in Deutschland – den Namen Wiesen-

grund abzulegen, auf den Adorno eigentlich stolz gewesen sei, weil der poetische Name auf die Einsamkeit hinweise, die ihn umgebe.

Andererseits stand der musikalische Sohn seiner Mutter und auch dem mütterlichen Prinzip näher als dem profan veranlagten Weinhändler. Im Widerspruch zu seiner Mitteilung in dem Interview hat von Haselberg denn auch an anderer Stelle, in einem ironisch gefärbten Aufsatz über den Doppelnamen Wiesengrund-Adorno, ausgeführt, es habe schon früh ein Gefälle von Adorno zu Wiesengrund gegeben. Der Name der Mutter habe Adornos Neigung zum Adel befriedigt, er habe seine Mutter „treulich“ stets als „ehemalige kaiserliche Hofopernsängerin“ bezeichnet und behauptet, die Familie Adorno della Piana stamme von genuesischen Dogen ab. Der Wohlklang des italienischen

Namens wird dem mit den Ohren denkenden Philosophen nicht entgangen sein. Die vom Internet hervorgerufene Assoziation mit dem Popduo und den Schmalzsängern wäre dann gleichsam die posthume Strafe für die Eitelkeit des Philosophen.

Die Namen Wiesengrund und Adorno verhalten sich zueinander wie die Namen Rosenstolz und Adoro: deutscher Tiefsinn versus italienische Grandezza. Im letzteren Fall freilich handelt es sich um kulturindustriell produzierten Kitsch. Die Konsumenten von Rosenstolz und Adoro werden um die ästhetische Erfahrung betrogen, nach der, wie die Namen vermuten lassen, sie sich sehnen. Das Internetportal ist auch nicht gerecht: Auf die Eingabe „Adoro“ verweist das Instrument nicht auf Adorno. Wäre Technik intelligent, würde sie bei der Eingabe „Rosenstolz“ fragen: „Meinten Sie Wiesengrund?“