

WEITERBILDUNG

OHNE

BILDUNG?

BEITRÄGE AUS DEM „JOUR FIXE BILDUNGSTHEORIE“

MITTEILUNGEN DES INSTITUTS FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST 3-4/2008

IWK

WEITERBILDUNG OHNE BILDUNG?

BEITRÄGE AUS DEM „JOUR FIXE BILDUNGSTHEORIE“

HRSG. VON WOLFGANG KELLNER UND STEFAN VATER

Wolfgang Kellner EINLEITUNG.....	2
Otto Nigsch DEMOKRATIEKOMPETENZ UND GOUVERNANCE	4
Astrid Messerschmidt INTERKULTURELLE KOMPETENZ: INFRAGESTELLUNG UND PERSPEKTIVENWECHSEL	12
Roland Reichenbach NEUEUROPÄISCHER BILDUNGSSCHWULST: METAPHORISCHE MUTMASSUNGEN	19
Wolfgang Kellner DIE VERMESSUNG DER BILDUNG? EUROPÄISCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN, KOMPETENZORIENTIERUNG UND ALLGEMEINE WEITERBILDUNG	27
Angela Venth MÄNNLICHKEITSTYPISCHE MUSTER IN DISKURSEN DER ERWACHSENENBILDUNG. DOMINANZEN UND WIDERSPRÜCHE	31
Stefan Vater DER VERLUST DES SUBJEKTS DER BILDUNG? IMMATERIELLE ARBEIT UND SUBJEKTKONSTITUTION.....	36
Klaus Ratschiller BILDUNG OHNE GEDÄCHTNIS: VOM KANON ZU DEN LISTEN.....	40
AUTORINNEN.....	48



Verband Österreichischer
Volkshochschulen

ISSN: 0020 - 2320

MITTEILUNGEN DES INSTITUTS FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST

63. JAHRGANG 2008, NR. 3-4, EURO 12,50

Linie des Blattes: Verständigung der Öffentlichkeit über die Arbeit des Instituts für Wissenschaft und Kunst sowie Veröffentlichungen von wissenschaftlichen Arbeiten, die damit in Zusammenhang stehen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der AutorInnen wieder und müssen nicht mit der redaktionellen Auffassung übereinstimmen.

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Institut für Wissenschaft und Kunst. Redaktion und Layout: Thomas Hübel; alle: 1090 Wien, Berggasse 17/1, Telefon / Fax: (1) 317 43 42, email: iwk.institut@aon.at, Homepage: <http://www.univie.ac.at/iwk>

Druck: AV + Astoria Druck, 1030 Wien, Faradaygasse 6, Telefon: (1) 797 85-0 / Fax: (1) 797 85-218

EINLEITUNG

Die Reihe „Jour fixe Bildungstheorie“ befragt den Stellenwert von Bildungstheorie in den aktuellen Diskursen der Erwachsenenbildung – nicht zuletzt im Hinblick auf Möglichkeiten der Neuformulierungen des Bildungsbegriffs für die Erwachsenenbildung. Veranstaltet wird die Reihe seit dem Wintersemester 2007/2008 vom Ring Österreichischer Bildungswerke, vom Verband Österreichischer Volkshochschulen sowie vom Institut für Wissenschaft und Kunst gemeinsam mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien – namentlich von Agnieszka Dzierzicka, Wolfgang Kellner, Klaus Ratschiller und Stefan Vater.

Ausgangspunkt für die Frage nach der „Bildung in der Weiterbildung“ ist der Befund, dass der Bildungsbegriff in bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskursen gegenwärtig mit viel Pathos ebenso verabschiedet wie beschworen wird. In den dominanten – von EU-Politiken bestimmten – Debatten tritt er unzweifelhaft in den Hintergrund. Nicht selten geschieht dies unter Verweis auf die Unübersetzbarkeit des „allzu deutschen“ Bildungsbegriffs in die angelsächsische Life-Long-Learning-Terminologie. Schlüsselkategorie der aktuellen Life-Long-Learning-Politiken ist „Employability“ – zumeist mit „Beschäftigungsfähigkeit“ übersetzt. Dieser korrespondiert die Durchsetzung der Kompetenzorientierung. Gleichzeitig ist aber auch in EU-Bildungspolitiken eine verstärkte Ausrichtung auf persönlichkeitsbezogenes und gesellschaftsbezogenes Lernen identifizierbar – insbesondere unter Bezugnahme auf Schlüsselkompetenzen, auf aktive Bürgerschaft (active citizenship) und ein erweitertes Verständnis von Inklusion.

Der „Jour fixe Bildungstheorie“ entzieht sich der Alternative, die als Verabschiedung oder als Beschwörung von „Bildung“ die aktuelle Diskussion prägt. Vielmehr fragt er nach „alten“ und „neuen“ mit der Bildungsidee verknüpften Zielen – wie allgemeine Menschenbildung, politische und ästhetische Bildung, vielleicht auch Glück und Lebenskunst. Verhandelt wurde diese Frage unter verschiedensten Perspektiven über mehrere Semester hinweg: „Weiterbildung ohne Bildung?“ (Sommersemester 2007), „Kompetenz ohne Bildung?“ (Wintersemester 2007/2008), „Sprechen über Bildung: Begriff, Metaphern, Diskurse“ (Sommersemester 2008) und „Bildung und Aktivierung: Zur Ambivalenz der Aktivierungsdiskurse in der Erwachsenenbildung“ (Wintersemester 2008/2009). Ein Zusatzangebot zum „Jour fixe“ bildet der „Workshop Bildungstheorie“. Diesen bieten der Ring Österreichischer Bildungswerke und das Institut für Wissenschaft und Kunst in jedem Semester an. Er soll anknüpfend an das jeweilige Jour-fixe-Thema die Schwerpunktsetzungen der vier Vortragsabende eines Semesters zusammenführen und zur Diskussion stellen. Im Rahmen dieses Workshops kann ein Zeugnis erworben werden, das von der Weiterbildungsakademie Österreich (www.wba.or.at) als „Seminar Bildungstheorie“ anerkannt wird.

Die folgenden Beiträge aus der Reihe „Jour fixe Bildungstheorie“ behandeln die Ambivalenzen der Kompetenzorientierung an Beispielen aus konkreten Lernfeldern, eröffnen aber auch Ausblicke auf eine „andere Bildung“ – beispielsweise dort, wo die Gendersensibilität der Erwachsenenbildung befragt wird oder das „alte“ Subjekt der Bildung und der literarische Kanon des „bürgerlichen Bücherschranks“ – nicht ohne Alternative – verabschiedet werden.

Otto Nigsch, emeritierter Professor für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz, untersucht aktuelle Bedingungen *politischer Bildung* vor dem Hintergrund jener demokratiepolitischen Veränderungen, die unter dem Begriff „Gouvernance“ erfasst werden bzw. mit der „Etablierung einer europäischen Gouvernance“ einhergehen. Im Mittelpunkt steht „die Gesamtheit der Regeln, Prozeduren und Praktiken, die mit der Ausübung von Macht auf europäischer Ebene in Zusammenhang stehen“. Es geht um eine neue Form des Regierens mit überstaatlichen, supranationalen Instanzen, um eine reduzierte Souveränität einzelner Staaten, die nicht zuletzt auch „traditionelle“ Ziele politischer Bildung in Frage stellen. Otto Nigsch parallelisiert diese demokratiepolitische Entwicklung mit der bildungspolitischen Konjunktur der Kompetenzdiskurse, bei welcher wie bei der Gouvernance letztlich die Wettbewerbsfähigkeit im Mittelpunkt steht. Die Begriffe Bildung und Erziehung werden dabei zunehmend in den Hintergrund gedrängt – wenn nicht ersetzt. „*Demokratiekompetenz*“ tritt gleichsam die logische Nachfolge der politischen Bildung an – und es ist noch nicht absehbar, inwiefern sie das meint, „was früher das Ziel von Demokratie und Bildung gewesen ist“.

Astrid Messerschmidt, Professorin für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Flensburg, untersucht ein Konzept, bei dem Kompetenzorientierung bereits einen sehr hohen Grad der Zustimmung gefunden hat, nämlich das der *interkulturellen Kompetenz*. Dabei skizziert sie einen Perspektivenwechsel: Interkulturelle Kompetenz ist zu einer professionellen Anforderung in vielen Feldern der Weiterbildung und der sozialen Arbeit geworden. Das Konzept verspricht Sicherheit im Umgang mit Verschiedenheit, indem Differenzen kulturalisiert werden. Genau dieses Wissen über angebliche kulturelle Identitäten ist aber fragwürdig geworden und hat eine Diskussion hervorgerufen, durch die soziale Ungleichheitsverhältnisse in Migrationsgesellschaften verstärkt in den Blick gerückt worden sind. Erfahrungen von Diskriminierung und Prozesse des Fremdwerdens erfordern selbstkritische Konzeptionen interkultureller Kompetenz. Es geht um einen Kompetenzbegriff, der offen bleibt für Verunsicherungen.

Roland Reichenbach, Professor am Institut für Pädagogik der Universität Basel, beschreibt in seinen „metaphorische Mutmaßungen“ die dominanten angelsächsischen Life-Long-Learnig-Terminologien als „neu-

europäischen Bildungsschwulst“. Während der deutschsprachige Bildungsdiskurs immer eine gewisse Affinität zum Schwülstigen hatte, schien der angelsächsische Diskurs auch in der Pädagogik davon nur wenig affiziert. Reichenbach diagnostiziert aber bei den anglistischen Benennungen – beispielsweise der „neuen“ Bachelor- und Master-Studiengänge – „die triviale Reschwulstifizierung eines in sich zusammen gesackten Bildungsidealismus, an den zwar niemand mehr so richtig glauben will, dessen Wirksamkeit aber kaum unterschätzt werden kann.“

Wolfgang Kellner vom Ring Österreichischer Bildungswerke konfrontiert „klassische“ Ansprüche allgemeiner Weiterbildung mit zwei dominanten bildungspolitischen Entwicklungstrends – nämlich mit dem allmählichen Wirksamwerden des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ (EQR) und mit der zunehmenden Durchsetzung der Kompetenzorientierung. Beide Entwicklungsprozesse gehen einher mit neuen Formen der „Vermessung der Bildung“, die von der „vermessungskritischen“ allgemeinen Weiterbildung zumeist zurückgewiesen werden: als Verberuflichung, als Ökonomisierung, als Instrumentalisierung der Bildung. Dem gegenüber identifiziert Kellner im Kontext von EQR und Kompetenzorientierung neue begriffliche, methodische und institutionelle Möglichkeiten der Verknüpfung zwischen allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung – insbesondere dort, wo es um die Beschreibung von Lernergebnissen geht und um die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen.

Angela Venth vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn untersucht „Dominanzen und Widersprüche“ in „männlichkeitstypischen Mustern“ in den Diskursen der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund neuer Befunde zum Bildungsvorsprung von Mädchen und Frauen (PISA-Studien, Teilnahmen an Volkshochschulkursen usw.). Im Hinblick auf „Männlichkeit und Lernen“ diagnostiziert Venth durchaus eine „Krise der Männlichkeit“. Ihre diskursanalytischen Analysen unter MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung zeigen zwar „ein hohes Maß an Gendersensibilität“, das aber institutionell bisher kaum zum

Tragen gekommen ist. Es stellt sich die Frage, inwiefern Erwachsenenbildung als Akteurin eines „Doing Gender“ traditionelle Geschlechterkonstellationen verstärkt oder auflöst.

Stefan Vater, Soziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen, fragt nach dem *Subjekt der Bildung* in neoliberalen Gesellschaften bzw. unter der Dominanz des Postfordismus. Kennzeichnend dafür ist ein umfassender Verwertungsimperativ, der das gesamte Leben bis in seine Verästelungen dem Paradigma der Verwertung unterwirft – also auch die schöpferische Intelligenz, Affekte, die Fähigkeit zur Herstellung sozialer Beziehungen sowie kooperativer Formen. „Das Bild einer Innerlichkeit von Bildung als Entfaltung der Persönlichkeit verliert seine emanzipative Strahlkraft.“ Die neuen Imperative sind SelbstunternehmerInnenentum, Selbstgestaltung, Eigenmotivation und Aktivität, Mobilität, Flexibilität, permanente Selbstmodulation, Anpassung an situative Anforderungen usw. Stefan Vater öffnet die scheinbare Geschlossenheit dieses Zusammenhangs durch die Bezugnahme auf *postoperaistische Theorien*, wie die von Toni Negri und Michael Hardt (*Empire*, 2000), die anknüpfend an konkrete Lebensbedingungen Möglichkeiten und Potenzen kollektiven, widerständigen Handelns (und Lernens) aufzeigen.

Klaus Ratschiller, freier Schriftsteller, Philosoph und Aufmerksamkeits-Forscher befragt ein klassisches Medium der Bildung – wenn nicht *das* klassische Medium der Bildung: *die Literatur und ihren Kanon*. In essayistischer Form beschreibt er einen Weg „vom Kanon zu den Listen“: Vom bürgerlichen Bücherschrank über die Auswahl/Liste unverzichtbarer Bücher in einem freundschaftlichen Universum bis hin zum „kleinen Bücherstapel am Sterbebett“. „Eine Liste ist eine kleine Fluchtlinie, die zwischen den Fallen der repräsentativen Wahl und der beliebigen Auswahl einen Ausweg bahnt“. Klaus Ratschiller (er)findet für einen klassischen Bildungstopos „Literatur und Individuation“ eine nachklassische Lesart.

OTTO NIGSCH

DEMOKRATIEKOMPETENZ UND GOVERNANCE

1. VORBEMERKUNGEN ZUM THEMA

Das Thema dieses Vortrags greift zwei derzeit aktuelle Ausdrücke auf, „Kompetenz“ und „Gouvernance“, deren Verbindung mit dem Ausdruck „Demokratie“ Verständnisprobleme mit sich bringen kann. Es ist daher angebracht, auf die Umstände hinzuweisen, die zur Formulierung dieses Themas geführt haben.

Es ging zunächst darum, einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem neuen Konzept der Kompetenz zu leisten, die am IWK schon seit längerem im Gang ist. Im Speziellen sollte dieser Beitrag eine Verbindung von der bildungstheoretischen Aufwertung der „Kompetenzen“ – auch als Kompetenzdiskurs anzusehen – zum Bereich der Politik herstellen. Dies hat zum wenig geläufigen Ausdruck einer „Demokratiekompetenz“ geführt, der zunächst einmal auf politische Kompetenz im Kontext demokratischer Verhältnisse verweist. „Demokratiekompetenz“ hat wahrscheinlich auch deswegen einen fremden Beigeschmack, weil der Ausdruck „politische Kompetenz“ ein ebenfalls wenig geläufiger Ausdruck ist. Denn der seit längerem laufende Diskurs über die „Kompetenzen“ bezieht sich auf Änderungen im Bildungsbereich, die den besonderen Wünschen der Arbeitgeberseite entgegenkommen sollen. Hinter diesem Diskurs, so die Hypothese, die dem Folgenden zugrunde liegt, verbirgt sich jedoch noch ein anderer Diskurs. Vordergründig geht es darum, jene Qualifikationen zu fördern, welche die Wettbewerbsfähigkeit einzelner Personen und Organisationen bzw. Institutionen, also einzelner und kollektiver Akteure, erhöhen. Hintergründig geht es jedoch um eine Transformation der Bildungseinrichtungen und der Bildungsprogramme, bei der die Arbeitgeber, d.h. die großen Unternehmen, ein maßgebliches Mitspracherecht beanspruchen, das auf folgende Ziele ausgerichtet ist: Reduzierung der öffentlichen Bildungsausgaben¹ und Verlagerung von Bildungsaktivitäten vom öffentlichen in den privaten Bereich. Der Kompetenzdiskurs ist daher doppelbödig: Vordergründig ist er bildungstheoretischer oder bildungsökonomischer Art, im Hintergrund aber ist es auch ein politischer Diskurs und ein politischer Prozess, der als Illustration dessen dienen kann, was der Ausdruck „Gouvernance“ besagt. Doch auch dies bedarf der näheren Erläuterung.

Demokratie bedeutet herkömmlicherweise „repräsentative“ Demokratie, in der das Volk eine wahlwerbende Gruppe für eine gewisse Zeit mit der Ausübung der Regierungsaufgaben betraut. Bei der Einsetzung einer Regierung, die dem Volk gegenüber auch verantwortlich ist, spielen streng geregelte formale Prozeduren eine große Rolle. Im Gegensatz dazu steht der Ausdruck „Gouvernance“ für eine informalisierte Regierungstechnik (Zelik 2007, 294) die nicht gewählten Personen die Möglichkeit gibt, wichtige Entscheidungen treffen, bei denen der Wille

des Volkes keine Rolle spielt. Begründet wird diese neue Form des Regierens mit Hinweisen, eine globalisierte Welt bringe Probleme mit sich, die sich auf einzelstaatlicher Ebene nicht mehr lösen lassen. Es brauche daher überstaatliche, supranationale Instanzen. Dagegen ist kaum etwas einzuwenden, doch bleibt dabei völlig offen, in welchem Verhältnis die Regierungen einzelner Staaten zu überstaatlichen Regierungsinstanzen stehen. Daher die neue Diskussion um das Verhältnis von Gouvernement und Gouvernance,² der reduzierten Souveränität einzelner Staaten und den Handlungsspielräumen, die ihnen noch verbleiben, weil der Einfluss neuer Akteure auf globaler Ebene zunehmend größer wird.

M. Arondel-Rohaut und Ph. Arondel (2007, S. 5) halten den Ausdruck der „Gouvernance“ für eines jener Worte, deren Verführungskraft mit der Aura des Geheimnisvollen umgeben ist, die gleichzeitig das Gefühl eines déjà-vu vermitteln, also des bereits Vertrautseins damit, was sie besagen wollen. Der Erfolg solcher neuartiger Worte im politisch-medialen Feld beruhe weitgehend auf diesem Duft der Fremdheit, den sie trotz ihrer begrifflichen Ambivalenz mit sich bringen. Wie berechtigt dieser Hinweis auf die semantische Ebene ist, lässt sich auch am Konzept der „Kompetenz“ illustrieren, das Ende der 90er Jahre plötzlich auftaucht und die bisher dominanten Begriffe von Bildung und Erziehung als antiquiert erscheinen lässt. Die Konsequenzen für die Umgestaltung der Bildungslandschaft sind erheblich. Es lohnt sich also, sich mit den näheren Umständen zu beschäftigen, die dazu geführt haben. Dies kann gleichzeitig eine erste Illustration dessen sein, was sich hinter dem Konzept der Gouvernance verbirgt.

2. DIE PROMOTION DES NEUES AUSDRUCKS „KOMPETENZ“ – EINE ERSTE ILLUSTRATION DER GOVERNANCE

Ein belgischer Journalist, Gérard de Sélys, und Nico Hirtt, ein Lehrer, haben die wichtigsten Dokumente zusammengestellt, die zur Promotion des Konzepts der „Kompetenz“ geführt haben (G. de Sélys, N. Hirtt 1998). Es sollte ein Beitrag dazu sein, gegen die Privatisierung des Unterrichts Widerstand zu leisten. Mit Privatisierung sind Interventionen gemeint, die dem Ziel dienen, die Ausgaben der öffentlichen Hand für Bildung und Erziehung³ mehr und mehr der Logik des Wettbewerbs zu unterstellen und damit einen Markt für Bildungsprodukte zu schaffen.

Das erste dieser Dokumente ist der Bericht des ERT (European Round Table)⁴ über „Bildung und Kompetenz in Europa“ vom Januar 1989. Darin heißt es, „Bildung und Erziehung sind für den zukünftigen Erfolg des Unternehmens als strategische Investition zu betrachten“, doch hat bedauerlicherweise „die Industrie einen nur sehr geringen Einfluss auf die Programme des Unterrichts“. Daher empfiehlt der

ERT eine engere Zusammenarbeit von Industrie und Institutionen des Unterrichts, um Programme zu entwickeln, insbesondere für Erwachsene, die sich weiterbilden, ohne ihre berufliche Arbeit aufzugeben.

Am 7. März 1990 übernimmt die EK (Europäische Kommission) ein Arbeitspapier, das sich mit dem Bericht des ERT über „Bildung und Fernunterricht“ deckt, der ebenfalls mit 7. März 1990 datiert ist. Darin heißt es: „Der Fernunterricht ist besonders geeignet, Unterricht und Bildung rentabel zu machen.“

Im Mai 1991 publiziert die EK einen „Bericht über den offenen höheren Unterricht und Fernstudien in der Europäischen Gemeinschaft“, in dem sich zeigt, dass die Kommission nun die Anregungen der Industriellen noch besser verstanden hat. Denn hier heißt es: „Die Revolution, die mit der Informatik verbunden ist, entwertet einen großen Teil des Unterrichts“, und „die nützlichen Kenntnisse haben eine Halbwertszeit von zehn Jahren, das intellektuelle Kapital verliert jährlich 7% an Wert, was auch mit einer entsprechenden Reduzierung der Effizienz der Arbeitskraft verbunden ist.“

Am 12. November 1991 publiziert die EK das „Memorandum über die offene Fernlehre (apprentissage) in der Europäischen Gemeinschaft“. Das dabei verfolgte Ziel ist die Weiterbildung der Beschäftigten in ihrer Freizeit auf eigene Kosten.

Am 26. Mai 1994 veröffentlicht die EK den Bericht „einer Gruppe hoher Persönlichkeiten“ unter dem Titel „Europa und die planetare Informationsgesellschaft“. Diese Stellungnahme soll der Verbreitung der Tele-Arbeit dienen.

Einige Tage später, im Juni 1994, kommt vom ERT ein neuer Bericht zum Thema „Konstruktion von Autobahnen der Information“. Es handelt sich dabei um ein Plädoyer für die Nutzung der Informationsnetzwerke im Unterricht der Jugendlichen, d.h., der Unterricht soll eine internationale kommerzielle Dimension erhalten.

Ende 1994 startet die EK das „Programm Leonardo da Vinci“ zur Förderung des lebenslangen Lernens, zur Entwicklung neuer Formen des Lernens, zur Ausarbeitung einer Methode der Validierung des informell Gelernten und zur Beherrschung der neuen Technologien. Neu ist hier: die Validierung des informell Gelernten.

Im Februar 1995 fand in Brüssel eine außerordentliche Sitzung der G7 zum Thema „Informationsgesellschaft“ statt. Bei diesem Anlass publiziert der ERT einen neuen Bericht mit dem Titel: „Eine europäische Bildung – zu einer lernenden Gesellschaft“. Hier heißt es: „Der Schlüssel zur Wettbewerbsfähigkeit Europas besteht in der Fähigkeit seiner Arbeitskraft, ihr Niveau des Wissens und der Kompetenz stetig anzuheben.“ Mit anderen Worten: Die Unternehmen müssen definitiv die Verantwortung für die Bildung übernehmen.

Ende 1995 publiziert die EK ihr „Weißbuch über Erziehung und Bildung“. Dabei übernimmt sie die Sichtweise der Unternehmer und enthüllt gleichzeitig einen bisher geheim gehaltenen Aspekt von deren Strategie. Denn es besteht folgendes Problem: Wenn der Unterricht bzw. die Lehre eine kommerzielle Industrie ist, wer stellt am Ende die Diplome aus? Hier gibt es strenge einzelstaatliche Rege-

lungen und es ist mit heftigem Widerstand des Lehrpersonals des öffentlichen Unterrichts zu rechnen. Daher ist die Idee genial, von den Diplomaten die Hände zu lassen und ein neues System zu erfinden: die Karte der Kompetenzen einer Person, auszustellen von den „Kaufleuten“ der Bildung.

Anfang 1996 empfiehlt die EK die Entwicklung multimedialer Bildungsprogramme und die Schaffung einer nicht-staatlichen externen Evaluierungsinstanz, um die Transparenz zu erhöhen und den Markt zwischen konkurrierenden Einrichtungen zu regulieren.

Ebenfalls 1996 veröffentlicht die OECD einen voluminösen Bericht über eine Veranstaltung in Philadelphia mit dem Titel: „Erwachsenenbildung und Technologie in den OECD-Ländern“. Hier heißt es: „Das lebenslange Lernen [...] hat auf Angeboten der (privaten) Bildungsdienstleister zu beruhen.“

Ebenfalls 1996 kommt von der OECD ein weiteres Dokument über „Die Internationalisierung der höheren Bildung“, in dem empfohlen wird, die Studierenden zur Finanzierung der Studien stärker heranzuziehen.

Am 6. Mai 1996 beschließen die Bildungsminister der EU bei ihrer Konferenz „eine dauerhafte Partnerschaft zwischen Schulen und Anbietern von Programmen, um einen wichtigen Markt zu schaffen.....“, im Klartext heißt dies: Die Schulen sollen Computer und Programme kaufen, um die Gewinne der Anbieter zu erhöhen.

In einem neuerlichen Bericht über den „Umgang mit Strategien der Information in der höheren Bildung“ übernimmt die OECD nahezu wörtlich die Formulierungen des ERT und des europäischen Kommissärs Bangemann: „.....es ist wichtiger, das Lernen zu lernen als sogenannte ‚Fakten‘ zu beherrschen“, was Möglichkeiten eröffnet, bestimmte Fächer wie Philosophie, Geschichte, Sozialkunde u.a. zu vernachlässigen.

Hinter dem Ausdruck „Kompetenz“, der Neues verspricht, verbergen sich Bestrebungen, Bildung auf das zu reduzieren, was nützlich ist für die Unternehmer unter Eliminierung alles anderen. Dabei zeigt sich eine Kollusion wichtiger transnationaler Akteure: ERT, EK, OECD und G 7 ziehen alle an einem Strang. Welche Möglichkeiten haben da noch einzelstaatliche Akteure, an historisch gewachsenen Strukturen festzuhalten und sich dem Diktat der Konzerne zu entziehen?

An der Universität Linz sind diese Verschiebungen in der Bildungspolitik folgendermaßen sichtbar geworden. Die SOWI Fakultät hat, wahrscheinlich 97/98, den Beschluss gefasst, eine Strukturkommission einzusetzen, die über mögliche Veränderungen im Hinblick auf eine Neupositionierung nachdenken sollte. Ziemlich überraschend kam dann gegen Ende der für die Kommission vorgesehenen Zeit der Wunsch des Dekans, die Kommission möge sechs mögliche Schwerpunkte, sogenannte Kompetenzen benennen, die für die SOWI Fakultät besonders charakteristisch sein sollen. Einer dieser Schwerpunkte sollte die Sozialkompetenz sein, ein Feld, in dem von der Soziologie ein besonderes Engagement erwartet wurde. Beim Institut für Soziologie war die Resonanz gering, glücklicherweise, denn ein nachhaltigeres Engagement in diesem Bereich wäre zweifellos ein Indiz soziologischer Inkompetenz gewesen.

3. ANDERE BEISPIELE: DER BOLOGNA-PROZESS UND DAS MAI

Mit dem Bologna-Prozess ist der Umbau des europäischen Hochschulsystems gemeint, der 2010 abgeschlossen sein soll. In der Erklärung von Bologna vom 19. Juni 1999 haben die Bildungsminister von ursprünglich 29 Staaten die freiwillige Selbstverpflichtung zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes übernommen. Bereits ein Jahr zuvor haben die Bildungsminister Italiens (Luigi Berlinguer), Frankreichs (Claude Allegre), Deutschlands (Jürgen Rüttgers) und Großbritanniens (Baronin Tessa Blackstone) in Paris in der sogenannten „Sorbonne-Erklärung“ die Visionen der „Magna Charta der Universitäten“ von Bologna spezifiziert. Diese „Magna Charta der Universitäten“ ist anlässlich der 900-Jahr-Feier der Universität von Bologna dort am 18. Sept. 1988 von den ca. 500 anwesenden Universitätspräsidenten und Rektoren unterzeichnet worden. Der Bologna-Erklärung der Bildungsminister, deren Zahl inzwischen auf 45 angestiegen ist, folgten als Ergebnisse ihrer weiteren Konferenzen das Prager Communiqué 2001, das Berliner Communiqué 2003, das Bergener Communiqué 2005. Die nächste Tagung der Bologna-Konferenz ist für 2007 in London geplant.

Die deutsche Hochschulrektorenkonferenz hat ein eigenes Bologna-Zentrum eingerichtet, das vom Bologna-Prozess weitgehende Veränderungen erwartet, sowohl im Hinblick auf die Struktur der Studiengänge wie auch im Hinblick auf die Studieninhalte.⁵ Als eine der größten Herausforderungen gilt die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge und die damit verbundene Vergabe von Leistungspunkten, die Modularisierung der Studiengänge und Output-Orientierung. Die Schaffung des gemeinsamen europäischen Hochschulraumes sollte die Mobilität fördern und die europäischen Universitäten im globalen Wettbewerb der Bildungssysteme attraktiver machen. Bei der Minister-Konferenz in Berlin ist es zu einer Verkoppelung des Bologna-Prozesses mit dem Lissabon-Prozess gekommen, der die EU bis zum Jahre 2010 zum „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ machen soll.

Diesen Prozess der Veränderung der Universität sucht die EK durch eine Reihe von „Mitteilungen“ in jene Richtung zu lenken, die sie schon in ihren bildungspolitischen Beiträgen im Kontext der Promotion des Kompetenzkonzeptes vertreten hat. Die Titel dieser Beiträge⁶ belegen dies deutlich, wie einige Beispiele zeigen: „Einen europäischen Raum lebenslangen Lernens schaffen“, „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“, „Strategien für ein lebenslanges Lernen in Europa“, „In die Forschung investieren: Aktionsplan Europa“, u.a.

Helmut J. Schmidt, der Präsident der Universität Kaiserslautern, bezeichnet in einem Vortrag die Vereinbarung von Bologna als gemeinsamen Beschluss, „an den europäischen Hochschulen durchgängig das angelsächsische Ausbildungsmodell einzuführen“.⁷ Dies bedeutet, dass im Unterschied zur 1. Diplomprüfung der Bachelor-Abschluss bereits ein berufsqualifizierender Abschluss sein soll und zwischen Bachelor und Master eine viel substantiellere Kluft besteht als zwischen Vordiplom und Diplom

bzw. zwischen erster und zweiter Diplomprüfung. Am meisten beeindruckt ist dieser Kenner des amerikanischen Hochschulsystems von der dort üblichen Förderung der Talente und Hochbegabten und deren institutioneller Abgrenzung von der allgemeinen universitären Ausbildung. Denn die amerikanische Gesellschaft sei mehrheitlich der Ansicht, dass Abschlüsse jenseits des Bachelorgrades, nicht zuletzt aus Kostengründen, nur noch einer vergleichsweise kleinen Zahl von Hochschulangehörigen angeboten werden sollten. Dies führt direkt zur konsequenten Förderung der Eliten, ein Vorhaben, das durch den Hinweis auf die Forschungsergebnisse des Neurobiologen Wolf Singer als gerechtfertigt erscheinen soll. Ähnlich wie schon zuvor Konrad Lorenz hält dieser Gehirnforscher vom Max-Planck-Institut es für erwiesen, dass es für wichtige Lernleistungen besonders sensible Perioden gebe, in denen Lebensnotwendiges schneller und leichter und dauerhafter erlernt werde als später. Dies bedeute, was man nicht bereits früh lerne, das lerne man später auch nicht mehr.

Vorausgesetzt, diese Forschungsergebnisse seien als zuverlässig anzuerkennen, ergeben sich daraus zwei verschiedene mögliche Schlussfolgerungen: einmal dafür zu sorgen, dass alle Kinder unter Bedingungen aufwachsen können, in denen sich ihre Lernpotentiale optimal entfalten können, oder aber, wie Schmidt empfiehlt, frühzeitig Hochbegabte zu erkennen und sie nachhaltig zu fördern, wie dies im angelsächsischen Bildungssystem praktiziert wird.

Der Bologna-Prozess verspricht eine höhere Mobilität und Internationalität in einem geeinten europäischen Hochschulraum und unterschlägt dabei, dass Wissenschaft immer schon in einem transnationalen Raum funktioniert hat. Er verlangt von den Hochschulen einen Perspektivenwechsel und eine Profilbildung entlang ihrer Stärken, eine Verringerung der Studiendauer und der Abbrecherquoten, eine Orientierung nicht an den Semesterstunden der Lehrenden, sondern am Arbeitsaufwand der Studierenden und den Kompetenzen. Für die Studierenden bedeutet das eine stärkere Ausrichtung auf den Erwerb von Kompetenzen und auf die Verbesserung ihrer Position als Bewerber auf den internationalen Arbeitsmärkten. Für die Wirtschaft bedeutet Bologna eine Konfrontation mit einer größeren Vielfalt von Qualifikationsstufen und auch die Notwendigkeit, Weiterentwicklungsmöglichkeiten für Bachelor- und Masterabsolventen zu bestimmen.

Was bei den Angaben des Bologna-Zentrums der deutschen Hochschulrektorenkonferenz, denen das eben Erwähnte entnommen ist, ausgeblendet bleibt, ist das Hintergrundmotiv, das de Sélys und Hirtt in den Vordergrund stellen: Es geht um die Reduzierung der Bildungsausgaben, um eine Ausrichtung der Bildungsmöglichkeiten auf das für die Unternehmen Verwertbare. Die Kehrseite der Förderung des Elitären ist die damit notwendigerweise verbundene Vernachlässigung des Nicht-Elitären, was gleichzeitig Zustimmung zu einer verschärften Polarisierung der Gesellschaft bedeutet. Das alles geht nicht auf Beschlüsse im österreichischen Parlament zurück, doch die österreichische Bundesregierung ist angehalten, das andernorts Beschlossene „freiwillig“ umzusetzen.

Die Auseinandersetzungen um das „Multinationale Abkommen für Investitionen“ (MAI) vor etwa 10 Jahren sind ein weiteres Beispiel für das Zusammenspiel diverser internationaler Akteure und die dabei übliche Praxis des Wechsels der Interventionsebene, des Terrains der Auseinandersetzung, des *forum-shifting* (Wissel 2007, S. 247). Gegenstand dieser Auseinandersetzung war – und ist es wohl noch – eines der ungelösten Probleme, die sich aus dem Scheitern der Konferenz von Havanna 1948 ergeben haben. Diese Konferenz hatte das Ziel, ein Regelwerk für eine Internationale Handelsorganisation (ITO) auszuarbeiten. Im Sinne der Konferenz von Bretton Woods, bei der 1944 beschlossen worden ist, eine Weltbank, einen Internationalen Währungsfond und eine Internationale Handelsorganisation einzurichten. Diese Organisationen sollten der Weltwirtschaft ein neues institutionelles Gefüge geben, das den Welthandel koordiniert, seine Stabilität und Flexibilität sicherstellt. Im Gegensatz zur Weltbank und dem Währungsfonds, die zu wichtigen Einrichtungen geworden sind, scheiterte die Gründung der Internationalen Handelsorganisation am Widerstand der USA und anderer Industriestaaten. Von dieser Charta von Havanna überlebte nur das Kapitel IV unter dem Namen GATT, einem Abkommen, das auf die Beseitigung von Hindernissen für den Handel mit Industrieprodukten ausgerichtet war. Damit waren alle strittigen Probleme ausgeklammert, aber auch ungelöst und mussten daher früher oder später wieder auf die Tagesordnung kommen. An die Stelle des GATT trat dann bekanntlich 1995 die WTO, die Welthandelsorganisation, die nun, im Gegensatz zur beabsichtigten Internationalen Handelsorganisation, keine Einrichtung der UNO ist und ihren Sitz in Genf hat. „Das GATT war ein Abkommen der Nationalstaaten, die WTO ist bereits Ausdruck eines globalen Weltsystems, das Institutionen benötigt, die die Deregulierung regulieren können“ (Altwater/Mahnkopf, subcit. J. Wissel 2007, S. 239).

Der erste Versuch, ein internationales Regelwerk zum Schutz von Direktinvestitionen in einem multilateralen Abkommen zu verankern, missglückte also bereits 1948 mit dem Schiffbruch der ITO 1948. Gegen den Widerstand vieler Länder des Südens wurden in der Uruguay-Runde des GATT (1986-1994) die beiden Abkommen TRIMs⁸ und GATS⁹ zum handelsbezogenen Investitionsschutz durchgesetzt. Gegen den Versuch der USA und auch der EU, Regeln für einen erweiterten Schutz von Investitionen und Investoren zu etablieren, wehrte sich die Mehrheit der anderen Länder. So kommt es zum Wechsel der Ebene, als die USA, Kanada, Japan und die EU sich im beschränkteren Rahmen der OECD darum bemühten, für die Investitionen von Firmen einen maximalen Schutz zu gewährleisten. Damit waren die Länder des Südens beiseite geschoben und die Planungen über ein neues Abkommen konnten beginnen. Die großen transnationalen Konzerne waren über ihren Einfluss auf die Internationale Handelskammer (ICC), auf den US-Council for International Business (USCIB) und den Europäischen Runden Tisch (ERT) von Anfang an beteiligt (J. Wissel 2007, S. 245). Diese Verhandlungen im Rahmen der OECD waren geheim, doch im Februar 1997 wurde US-amerikanischen und kanadischen NGOs ein Ver-

tragsentwurf zugespielt, den diese im Internet öffentlich zugänglich machten. Der daraufhin entstandene Widerstand führte dann am 2. Dezember 1998 zum Abbruch der Verhandlungen, was aber in keiner Weise bedeutet, das Spiel sei beendet.¹⁰ Das Thema wird wieder aufgegriffen, allerdings von neuen Akteuren: das PET (Transatlantische ökonomische Partnerschaft) betritt die Bühne und die Millenniumsrunde der WTO, der Welthandelsorganisation soll das Problem einer Lösung zuführen (Ch. de Brie 1999, S. 13)

4. DEKLARATION DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION ÜBER DIE GOUVERNANCE

Die Ergebnisse verfassungsgemäß durchgeführter allgemeiner Wahlen sind ausschlaggebend dafür, welche Partei(en) die Regierungsgeschäfte übernehmen kann bzw. können. Dem Umstand, dass jede künftige Regierung nur noch mit beschränkter Souveränität zu regieren hat, wird bislang noch kaum größere Aufmerksamkeit geschenkt. Nach wie vor suchen die wahlwerbenden Parteien die Fiktion aufrechtzuerhalten, es stehe bei der Wahl viel auf dem Spiel und erhoffen sich dadurch eine wirksamere Mobilisierung der Wählerschaft. Damit treten jene Veränderungen in den Hintergrund, die sich in der schrittweisen Etablierung eines neuen Ausdrucks im politischen Vokabular manifestieren. Seit dem Beginn der 90er Jahre ist es bei angelsächsischen Ökonomen und Politologen sowie bei bestimmten Internationalen Organisationen wie UNO, Weltbank und Währungsfonds üblich geworden, den Begriff der „gouvernance“ zu verwenden. Bei der Verwendung dieses neuen Wortes geht es einerseits darum, sich vom gouvernement, der Regierung als Institution im herkömmlichen Sinne abzugrenzen, andererseits aber auch darum, eine neue Art der Regelung öffentlicher Angelegenheiten unter Einbezug der zivilen Gesellschaft auf den diversen Ebenen (national, aber auch lokal, regional und international) zur Geltung zu bringen.

M. Naim, Chefredakteur von *Foreign Policy*, rückt die Suche nach neuen Regeln der Administration in einen Zusammenhang mit dem Verlust der Attraktivität sozialistischer Ideen und sozialer Planungen. Der Niedergang der Sowjetunion machte den Weg frei für einen Systemwechsel des ökonomischen und politischen Lebens. Was dieser Systemwechsel bedeutet, drückt jenes Bündel neuer Vorgaben aus, das nach der Hauptstadt des siegreichen „Empire“ benannt ist: der „Konsens von Washington“. M. Naim zufolge handelt es sich dabei um die Zusammenfassung jener zehn Empfehlungen, mit denen reformfreudige Staaten am ehesten zu einer prosperierenden Wirtschaft kommen können. Was seither unter diesem Label zur neuen Leitlinie für Wirtschaft und Politik generelle Verbindlichkeit erhalten hat, wurde zunächst einmal 1990 in einem Artikel unter der Leitung von John Williamson publiziert:¹¹ „What Washington means by Policy Reform.“ Die wichtigsten Teile dieser Policy Reform bezogen sich auf Steuerdisziplin, „kompetitive“ Wechselkurse, Liberalisierung des Handels, Privatisierungen und Dereglementierung.

Wenn die Bereicherung des politischen Vokabulars durch den Neologismus „Gouvernance“ und die Proklamation des „Konsenses von Washington“ zur selben Zeit erfolgen, so ist dies sicher kein Zufall. Denn bei letzterem handelt es sich darum, einer keineswegs neuen ökonomischen Lehre einen in neuer Weise verbindlichen Stellenwert zuzuweisen: Es wird proklamiert, es bestehe ein Konsens, d.h. unterstellt, es stimmen alle in den genannten Punkten überein. Dies heißt gleichzeitig auch, dass es keinerlei ernst zu nehmende andere Meinung gibt und geben kann, mit anderen Worten auch, ein „Ende der Debatte“. Die damit in den Rang eines Dogmas erhobene liberale ökonomische Doktrin versteht sich gleichzeitig als Policy Reform, und der Beginn eines neuen politischen Zeitalters wird deutlich sichtbar in der Einführung einer neuen politischen Kategorie, eben der „Gouvernance“. Dem Zusammenhang zwischen Gouvernance und „Konsens von Washington“ wird auch eine anders formulierte Gleichung gerecht: Gouvernance ist die transterritoriale Umsetzung des Konsenses von Washington. Die an territoriale Grenzen gebundenen Regierungen (Gouvernements) sind lediglich für jene Bereiche zuständig, die nicht vom Konsens von Washington her bereits vorentschieden sind. Daran ändert auch nichts, dass die Europäische Kommission nun ebenfalls ihr Verständnis einer „europäischen Gouvernance“ ausformuliert hat.

Als R. Prodi im Jahre 2000 die Präsidentschaft der Europäischen Kommission übernahm, bezeichnete diese die Verbreitung neuer Formen der Gouvernance auf europäischer Ebene als eines ihrer vier strategischen Ziele. In der Botschaft von Prodi und Reding an die „Arbeitsgruppe Jean Monnet“, die von der Europäischen Kommission eingerichtet worden war, steht Gouvernance für die „Gesamtheit der Regeln, Prozeduren und Praktiken, die mit der Ausübung der Macht auf europäischer Ebene in Zusammenhang stehen“. Die Botschaft enthielt auch die Ankündigung eines „Weißbuches (livre blanc) über die Europäische Gouvernance“ für den Sommer 2001. Dieses Dokument sollte eine Reihe von Empfehlungen enthalten, wie sich die Demokratie stärken und die Legitimität der Institutionen vertiefen lässt.

Am 11. Oktober 2000 waren die Vorarbeiten für die Erstellung dieses Weißbuches abgeschlossen. Jérôme Vignon, der Hauptverantwortliche dieser vorbereitenden Phase, hebt als Ergebnis dieser Diskussionen folgende drei Punkte hervor:¹²

- a) Inhaltlich bezieht sich das Weißbuch auf die intermediäre Zone zwischen dem rein Administrativen und dem noch nicht Konstitutionellen.
- b) Was die Sprache betrifft, soll sie möglichst klar sein, unproblematisch für Übersetzungen und Ausdruck des Willens zur Authentizität.
- c) Der dritte Punkt weist auf zwei wichtige Fragen hin. Die eine von ihnen beziehe sich auf die Kompetenzen der Union, wobei es wichtig sei, sich von der Vision eines Nullsummenspiels zu trennen, der zufolge der eine gewinnt, was die anderen verlieren. Die andere sei politisch delikat, weil trotz der Bindung an die europäische Tradition der repräsentativen Demokratie das Weißbuch auch eine Vision über ein radikal neues Gemeinschaftsmodell enthalte. Die

Vorlage von „neuen Formen der Gouvernance“ laufe auch auf neue Formen der Ausübung der exekutiven und legislativen Mächte hinaus, die sich nicht mehr am traditionellen Staat orientieren, sondern am Gleichgewicht zwischen Union und Mitgliedstaaten.

Am 25. Juli 2001 hat die Europäische Union nach langen Debatten das „Weißbuch über die europäische Gouvernance“ veröffentlicht. Fünf Tage später, also am 30. Juli 2001, ersuchte die Europäische Kommission den „Ökonomischen und sozialen Beirat“ (CESE, Comité économique et social) um seine Stellungnahme zu diesem Weißbuch. Dieser Beirat, nach dem Vertrag von Nizza das offizielle Konsultativorgan der organisierten Zivilgesellschaft, hat eine solche Stellungnahme bei seiner Sitzung vom 20. März 2002 mit 75 Stimmen (bei vier Stimmenthaltungen) beschlossen. Nach einem allgemeinen Lob des neuen Textes, dem zugeschrieben wird, durch die Verbesserung der Gouvernance der Zukunft Europas eine neue Gestalt zu geben, wird auch unmissverständliche Kritik zur Sprache gebracht. Hauptgegenstand der Kritik ist die Tatsache, dass neben den fünf Prinzipien „Öffnung“ (ouverture), „Partizipation“, „Verantwortlichkeit“, „Wirksamkeit“ und „Kohärenz“ aus der Sicht des Beirates das wichtigste Prinzip nicht einmal erwähnt ist: das Prinzip der „Subsidiarität“, sowohl in ihrer horizontalen wie auch in ihrer vertikalen Form. Außerdem bemängelt der Beirat, dass die Angabe von Kriterien, die für die Auswahl der Repräsentanten der zivilen Gesellschaft maßgeblich sind, unzulänglich sei. Dies sei insofern verhängnisvoll, als künftighin der europäische soziale Dialog mit quasi-legislativen Vollmachten ausgestattet sein werde. Der Versuch, die Entscheidungsfindung zu beschleunigen und zu verbessern, enthalte in sich einen Widerspruch, denn mehr Demokratie brauche auch mehr Zeit. Insgesamt begrüßt der Beirat, zumindest formell, die Suche nach neuen Reglementationsformen als funktionale Alternative zur Legislation.

Im 13. Informationsbrief der Europäischen Kommission vom November 2003 teilt diese mit, dass eine beachtliche Anzahl von im „Weißbuch über die Europäische Gouvernance“ enthaltenen Themen auch in der neuen Konvention über die Zukunft der Union (Verfassungsentwurf) von großer Bedeutung sein werde. Denn seit dem Jahre 2000 gehe es mit der Reform der Europäischen Gouvernance darum, die Mittel zur Stärkung der Legitimität und der Wirksamkeit der Europäischen Union zu vergrößern. So befasst sich Art. 1,45 des Verfassungsentwurfes mit der „repräsentativen Demokratie“, und Art. 1,46 führt zum ersten Mal den Begriff einer „partizipativen Demokratie“ ein. Im Oktober 2000 bereits haben das Europäische Parlament, der Rat und die Kommission ein formelles inter-institutionelles Abkommen zur Verbesserung der europäischen Gesetzgebung getroffen, dies alles in der pragmatischen Absicht, wie es in diesem 13. Informationsbrief heißt, um die Menschenrechte zu schützen, die Demokratie zu stärken, ebenso die Gouvernance und den Rechtsstaat. Der Bestimmung des Art. 1 des österreichischen Bundesverfassungsgesetzes: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus“, ist durch die Etablierung einer europäischen Gouvernance nur noch beschränkte Bedeutung zuzumessen.

Wunschdenken, gezielte Desinformation und überholte Ideologie sind hier also schwer voneinander zu unterscheiden und haben nichts mehr mit Realitätsbeschreibung zu tun. Eines aber ist klar: In den Aussagen zur Gouvernance wird die Macht des Volkes stillschweigend abgeschafft, an seine Stelle tritt nun die sogenannte Zivilgesellschaft. Für die Analyse der Machtverhältnisse ergeben sich daraus zusätzliche Schwierigkeiten.

5. ZEITDIAGNOSE UND GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

Wenn neue Ausdrücke wichtige alte Begriffe verdrängen, so ist dies als Anzeichen dafür zu werten, dass in der Realität wichtige Veränderungen im Gange sind oder sich bereits vollzogen haben. Hinter der Substitution der Kategorie von Bildung¹³ durch jene der Kompetenz verbirgt sich die Anglizierung von Bildungssystemen, die von ihrer Tradition her anders strukturiert sind. Das neue Wort „Gouvernance“ steht für eine Verschiebung von Macht und Einfluss nationaler Regierungen auf inter- oder supranationale Instanzen. Die EK verharmlost die damit verbundenen Probleme, wenn sie für eine *partizipative* Demokratie plädiert als Ersatz für eine von der Entwicklung anscheinend überholte *repräsentative* Demokratie. Für J. Habermas (1998, S. 135) ist die Europäische Union die erste Gestalt einer postnationalen Demokratie, der gegenüber er je nach dem Grad der Zustimmung vier Positionen unterscheidet: Euroskeptiker, Markteuropäer, Euroföderalisten und Anhänger einer „global governance“. Mit dieser „global governance“ bezieht sich J. Habermas auf die Vertreter „jener kosmopolitischen Position, die einen Bundesstaat Europa als Ausgangsbasis für die Einrichtung eines Regimes künftiger Weltinnenpolitik betrachten, das auf internationalen Verträgen beruht“.

Neben J. Habermas u.a., welche die Notwendigkeit einer funktionierenden Staatengemeinschaft betonen, die sich selbst über bindende Verträge reguliert, gibt es andere, die davon ausgehen, die Sicherheit der Weltgemeinschaft sei nur dann möglich, wenn eine hegemoniale Macht die Verantwortung für die internationale Ordnung übernehme (Zelik 2007, S. 300). Bei dieser anderen Diskussion zum Verständnis der internationalen Politik, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, beschäftigt sich T. Ten Brink (2007, S. 300) in seinem Beitrag über die „Harmonische Weltgesellschaft“ mit zwei kritischen Ansätzen: Einmal die neogramscianische These, nach der die internationalen politischen Institutionen als Apparate der transnationalen Machteliten zu verstehen sind, die sich von den Nationalstaaten lösen und völlig unabhängig von ihnen agieren. Dann aber die These vom „amerikanischen Imperialismus“, nach der die internationalen politischen Institutionen vor allem durch die US-Hegemonie dirigiert werden, wobei die Machteliten anderer Staaten davon ebenfalls profitieren (Ten Brink 2007, S. 304). Neben zahlreichen anderen Autoren befasst sich auch der britische Historiker Nial Ferguson mit dem amerikanischen Empire, das er deswegen kritisiert, weil es negiert, ein Empire zu sein. Er urgiert wiederholt, Amerika möge sich im Namen der Modernität und der Zivilisation den Mantel des britischen

Empire umhängen (J. Muthyala 2005, S. 1253). Im Gegensatz zu M. Hardt und A. Negri vergleicht er das imperium americanum nicht mit dem imperium romanum, sondern versucht, Parallelen herzustellen zwischen dem amerikanischen Empire und dem britischen Empire.

Diese Nebeneinanderstellung der beiden angelsächsischen Imperien, von denen das eine das 19. Jahrhundert beherrschte, das andere dann das 20., ist auch ein wichtiger Beitrag zur Frage der Periodisierung des amerikanischen Imperiums. Manche datieren dessen Beginn auf die Mitte der 70er Jahre, wieder andere auf das Ende des zweiten Weltkrieges 1945. Der kanadische Historiker B. McKercher verlegt den Wechsel in der globalen Vorherrschaft auf die Jahre zwischen 1930-1945. Es gibt gute Gründe, diesen Wechsel noch um einige Jahre zurückzulegen, in die Zeit nämlich, als der erste Weltkrieg zu Ende ging. Denn damals waren die Wirtschaften der kriegführenden europäischen Länder weitgehend ruiniert, und auch jene, die zu den Siegermächten gehörten, bei den amerikanischen Geldgebern hoch verschuldet. Die Grundlage der neuen Weltordnung war in den wesentlichen Grundzügen bereits in W. Wilsons 14-Punkte-Programm enthalten, die er als Bestandteile der Verträge von Versailles durchsetzte. Wie die amerikanische Regierung den innenpolitischen Widerstand gegen die Beteiligung der Vereinigten Staaten am europäischen Krieg liquidiert hat, ist bei H. Zinn in seiner Geschichte Amerikas nachzulesen.

„Zeitdiagnose“ bezieht sich hier auf die Einschätzung der globalen Machtverhältnisse der Gegenwart. Gegen die Behauptung der Existenz einer US-amerikanischen Vormachtstellung gibt es keine ernst zu nehmenden Einwände. Wenn über die Entstehung dieser Vormachtstellung wenig bekannt ist, so hängt dies nicht nur damit zusammen, dass die Vereinigten Staaten geographisch weit entfernt sind und wichtige Ereignisse zeitlich weit zurückliegen. Weit wichtiger ist das politische Interesse, die Geschichtsschreibung in einer Weise zu beeinflussen, die den politischen Absichten der Machthaber der Gegenwart entgegenkommt. Mit diesen Machthabern hat sich Ch. W. Mills in seiner Studie über „Die amerikanische Elite“ (1962) in ausführlicher Weise auseinandergesetzt. Näheres über diese Machthaber findet sich bei A. Robbins, die sich mit der geheimen Studentenbruderschaft Skull & Bones an der Universität Yale beschäftigt, jener einflussreichen Studentenverbindung, die William H. Russel in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts gründete. Die Angehörigen dieser Verbindung hatten – und haben – großen Einfluss in der Administration, der Welt der Finanzen, sie suchten die Medien zu kontrollieren und haben in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts neben der „Amerikanischen Gesellschaft für Psychologie“, der „Amerikanischen Gesellschaft für Ökonomie“ auch die „Amerikanische Gesellschaft für Geschichte“ gegründet (A. Robbins 2005, S. 15). Weil die Geschichtsschreibung von „oben“ kontrolliert ist, schreibt H. Zinn seine Geschichte von „unten“. N. Chomsky bedient sich ebenfalls ausführlich der Geschichte und historischer Fakten, wenn er auf die Doppelbödigkeit der amerikanischen Politik hinweist.

6. WAS KANN HIER DEMOKRATIEKOMPETENZ BEDEUTEN?

Mit der amerikanischen Hegemonie ist eine multiple Monopolstellung verbunden. Hegemonie bedeutet militärische, ökonomische, politische und kulturelle Vormachtstellung. Bei der Beschreibung und Analyse dieser hegemonialen Position weisen E. Denécé & C. Revel (2005, S. 121) auf die Überlegenheit der Vereinigten Staaten hin, die sie in die Lage versetzt, den internationalen Entwicklungen angemessene Begriffe vorzugeben. E. Denécé & C. Revel bezeichnen diese Begriffe als „operationelle Konzepte“, die mit abstrakten Theorien nichts zu tun haben. Sie transportieren Ideen, enthalten auch praktische Elemente, die auf die Vorgabe neuer Reglementierungen hinauslaufen. Da diese Ausdrücke immer auch ethisch verbrämt sind, ist es schwer, etwas gegen sie einzuwenden. Zu den angeführten Beispielen gehören: „nachhaltige Entwicklung“, „loyaler Wettbewerb“, „Schutz der Umwelt“, „Kampf gegen die Korruption“ und, neben anderen, eben auch die „good governance“ der Staaten. Es ist naheliegend, auch das Konzept der „Kompetenz“ als einen solchen „operationellen Begriff“ einzuordnen, der eine Veränderung andeutet und beschleunigen soll.

Der Ausdruck „Demokratiekompetenz“ zielt wahrscheinlich auf dasselbe ab, was vor dreißig Jahren als „politische Bildung“ bezeichnet worden wäre im Sinne von politischer Informiertheit, politischer Handlungsbereitschaft und politischem Durchsetzungsvermögen. Im Zeitalter der Gouvernance, der Entmachtung bisher einflussreicher sozialer Akteure bei beabsichtigter allgemeiner Desinformation und zunehmender Unübersichtlichkeit der Verhältnisse steht politische Bildung im oben erwähnten Sinne vor größeren, aber keines unüberwindlichen Hindernissen. Der Ausdruck „Demokratiekompetenz“ vermag möglicherweise in höherem Maße als jener der „politischen Bildung“ auf die Besonderheiten der Demokratie im Zeitalter der Gouvernance aufmerksam machen: Es ist das ambitiöse Vorhaben, an demokratischen Traditionen festzuhalten und gleichzeitig immer weitere gesellschaftliche Bereiche der Logik des Marktes zu unterwerfen. Dabei entstehende Widersprüchlichkeiten werden durch Abstriche an den Postulaten der Demokratie gelöst, was zum Widerstand jener führt, die neben dem Wettbewerb auch Kooperation für wichtig erachten und daher eine Ordnung ablehnen, die de facto lediglich das Wachstum der Wirtschaft forciert und die Entwicklung der menschlichen und gesellschaftlichen Angelegenheiten dem Zufall überlässt. Demokratiekompetenz so das vorläufige Ergebnis, lässt eine Distanz zu jener Ordnung, die sich aus der Gouvernance ergibt, als unvermeidlich erscheinen. Diese Distanz erst schafft den Freiraum, über eine andere Ordnung der Dinge nachzudenken, in der auch das noch Platz hat, was früher das Ziel von Demokratie und Bildung gewesen ist.

Eine gekürzte Version dieses Aufsatzes ist bereits erschienen in: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Jg. 59, 2008, Heft, Nr. 228, S. 2-8.

ANMERKUNGEN:

- 1 Eine Arbeitsgruppe der WTO beschäftigt sich sogar mit der viel weiter gehenden Frage, ob sich die öffentlichen Ausgaben für Bildung und Gesundheit nicht als Subventionen bezeichnen lassen (R.M. Jennar, L. Kalafatides 2007, S. 9)
- 2 Englisch Governance
- 3 Nach Angaben der OECD 1997 beträgt die Summe der Bildungsausgaben der OECD-Länder insgesamt ca. 100 Milliarden US-Dollar; diese Ausgaben absorbieren vom Bruttoinlandsprodukt der einzelnen Länder einen Anteil von 5 - 8% (de Sélys/Hirtt 1998, S. 53). Der weitaus größte Kostenfaktor ist die Remuneration des Lehrpersonals.
- 4 Gegründet 1983, als ein informelles Gremium der Leiter der 45 (zuerst 17) größten Konzerne Europas, der ERT ist eine der einflussreichsten Lobbies bei der EK.
- 5 www.hrk-bologna.de/
- 6 www.bpb.de/themen/
- 7 www.sam-rlp.de/pdf/redeschmidt.pdf
- 8 Agreement on Trade Related Investment Measures 1996
- 9 Naim Moses, Avatars du „Consensus de Washington“, in: Le Monde diplomatique, Mars 2000, S. 20
- 10 Zu den neueren Entwicklungen s. R.M. Jennar, L. Kalafatides (2007)
- 11 John Williamson: What Washington means by Policy Reform, in: ders. (Hrsg.): *Latin American Adjustment: How much has happened?* Vgl. auch Naim Moses, Avatars du „Consensus de Washington“, in: Le Monde diplomatique, Mars 2000, S. 20.
- 12 <http://ec.europa.eu/governance/>
- 13 Der „Arbeitsstab Forum Bildung“ in der Geschäftsstelle der (deutschen) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung veröffentlichte am 14. 2. 2001 den Bericht einer Expertengruppe mit dem Titel „Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation“.

LITERATUR:

- Arondel-Rohaut, Madeleine / Arondel, Philippe (2007): *Gouvernance, une démocratie sans peuple?*, Paris.
- Brie, Christian de (1999): *L'AMI nouveau va arriver*, in: Le Monde diplomatique, Mai 1999, S. 13.
- Brink, ten Tobias (2007): „Harmonische Weltgesellschaft“? Internationale politische Institutionen und die Restrukturierung kapitalistischer Verhältnisse, in: PROKLA Nr. 147, 37, H.2, S. 199-216.
- Denécé, Éric / Revel, Claude (2005): *L'autre guerre des États-Unis. Économie: Les secrets d'une machine de conquête*, Paris.
- Golub, Philip (2007): *Les États-Unis face au traumatisme de la fin de l'Empire*, in: Le Monde diplomatique Nr. 643, Oktober, S. 8.
- Habermas, Jürgen (1998): *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*, Frankfurt.
- Hardt, Michael / Negri, Antonio (2003): *Empire. Die neue Weltordnung*, Frankfurt.
- Jennar, Raoul Marc / Kalafatides, Laurence (2007): *L'AGCS. Quand les États abdiquent face aux multinationales*, Paris (Raisons d'Agir).
- McKercher, Brian (2006): *Transition of Power. Britain's Loss of Global Pre-eminence to the United States 1930-1945*, Cambridge.
- Mills, C. Wright (1962): *Die amerikanische Elite. Gesellschaft und Macht in den Vereinigten Staaten*, Hamburg.
- Muthyala, John (2005): *Twilight of the Gods: Britain, America, and the heritage of Empire*, in: *American Quarterly*, Vol. 57, Nr. 4, S. 1253-1261.
- Naim, Moses (2000): *Avatars du „Consensus de Washington“*, in: Le Monde diplomatique, Mars, S. 20.
- Robbins, Alexandra (2005): *Skull & Bones. La Vérité sur l'élite secrète qui dirige les États-Unis*, Paris.
- Sélys, Gérard de / Hirtt, Nico (1998): *Tableau noir. Résister à la*

privatisation de l'enseignement, Bruxelles.
 Wissel, Jens (2002): „Naming the Beast“. Nicos Poulantzas und das Empire, in: Das Argument Nr. 248, 44, H. 5/6, S. 791-801.
 Zinn, Howard (2003): People's History of the United States, New York
 Wissel, Jens (2007): Die Transnationale Transformation des Freihandels, in: PROKLA Nr. 147, 37, H. 2, S. 235-250.

Zelik, Raul (2007): „State failure“ und „asymmetrische Kriege als Paradigmen von Weltordnungspolitik. Die Beiträge Herfried Münklers zu einer Neubestimmung imperialer Politik, in: PROKLA Nr 147, 37, H.2, S. 289-307.

**österreichische gesellschaft
für politische bildung**

pb

NEU!

www.politischebildung.at

ASTRID MESSERSCHMIDT

INTERKULTURELLE KOMPETENZ: INFRAGESTELLUNG UND PERSPEKTIVENWECHSEL

Interkulturelle Kompetenz ist zu einer professionellen Anforderung in vielen Feldern der Weiterbildung und der sozialen Arbeit geworden. Dabei verspricht das Konzept Sicherheit im Umgang mit Verschiedenheit, indem Differenzen kulturalisiert werden. Genau dieses Wissen über angebliche kulturelle Identitäten ist fragwürdig geworden und hat eine Diskussion erzeugt, durch die soziale Ungleichheitsverhältnisse in den Migrationsgesellschaften in den Blick gerückt worden sind. Erfahrungen von Diskriminierung und Prozesse des Fremdwerdens erfordern selbstkritische Konzeptionen interkultureller Kompetenz. Der Beitrag skizziert diesen Perspektivenwechsel und diskutiert einen Kompetenzbegriff, der offen bleibt für Verunsicherungen.

WESSEN KOMPETENZ?

In der pädagogischen Debatte um den Umgang mit Verschiedenheit in globalisierten Migrationsgesellschaften kommt es immer wieder zu Versuchen, mehrschichtige Verhältnisse durch Begriffe und Konzepte zu erfassen, die einen unproblematischen Umgang mit Verschiedenheit versprechen. Ein solcher Versuch, Differenzenerfahrungen in einem Konzept einzuschließen und professionell handhabbar zu machen, bildet auch das Versprechen der „interkulturellen Kompetenz“. Es suggeriert jenen, die diese Kompetenz erwerben sollen, Selbstsicherheit im Umgang mit Anderen, deren Andersheit kulturell gefasst wird.

Nahe gelegt wird dabei die Orientierung an Kulturmustern, in denen die Vielschichtigkeit des Kulturellen auf Stereotype reduziert wird. ‚Kultur‘ meint dabei implizit immer die Kultur von anderen, nicht die eigene. Vorausgesetzt wird also eine stabile kulturelle Fremdheit, die eben durch den Erwerb von Kompetenzen so zu handhaben ist, dass sie die professionellen Abläufe nicht mehr stört. Diejenigen, die sich selbst nicht als fremd betrachten müssen, werden ausgestattet mit einer Kompetenz, durch die sie sich fürsorglich auf Fremde beziehen können. Dabei bleibt die Struktur des Fremdmachens und Fremdgemachtwerdens unreflektiert.

Trotz der in Teilen des Diskurses zu Voraussetzungen und Vermittlungsformen interkultureller Kompetenz ausgesprochen selbstkritisch geführten pädagogischen Debatten um den Umgang mit Verschiedenheit und Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft, sind nach wie vor Kulturalisierungstendenzen und Defizitdiagnosen weit verbreitet. Die Struktur des Diskurses bleibt damit verfangen in systematischer Reproduktion von marginalisierenden Wahrnehmungen gegenüber Migrant/innen. Das spiegelt sich auch im Diskurs der interkulturellen

Kompetenz, wenn unausgesprochen das Angebot, diese Kompetenz zu erwerben an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft adressiert wird, während Minderheitenangehörige als potenzielle Klient/innen imaginiert werden. Letztere bleiben dabei in einem objektivierten Status. Von ihnen geht die Beunruhigung aus, auf die Angebote interkulturellen Kompetenzerwerbs reagieren. Mit dem Angebot solcher Kurse wird beansprucht, „auf einen Mangel“ zu reagieren, „der mit Bezug auf Fremdheit zu bestehen scheint“ (Castro Varela / Mecheril 2005, S. 407).

Als Objekte, auf die dann interkulturell kompetent gewordene Expert/innen vermeintlich angemessener eingehen können, bleiben Minderheitenangehörige in einer Position der Hilfsbedürftigkeit, ihre eigene Handlungsfähigkeit in den interkulturellen Verhältnissen wird nicht zum Anknüpfungspunkt. Solange die Bildungsinstitutionen ihre national geprägte, monokulturelle und einsprachige Normalität nicht problematisieren, wird auch interkulturell kompetentes Handeln an diesen Strukturen der Ungleichheit nichts ändern, sondern wird sie im Gegenteil durch vermeintliche Professionalität legitimieren. Ungleichheitsverhältnisse bleiben solange ein randständiger Aspekt in der pädagogischen Konzeptionsentwicklung, solange die Perspektiven von Diskriminierten und Marginalisierten nicht aufgegriffen werden und solange die Perspektiven hegemonialer Sprecher/innen in Wissenschaft und Praxis nicht in einer Struktur von Privilegierung und Entprivilegierung reflektiert werden. Eine Veränderung kann aber erst gelingen, wenn diejenigen im Fachdiskurs sprechen können, die in der Lage sind, Erfahrungen mit vielfältigen Formen der Diskriminierung zu repräsentieren. Nach wie vor werden im Bildungssystem die gesellschaftlichen Marginalisierungsverhältnisse reproduziert. Maria do Mar Castro Varela und Paul Mecheril bilanzieren, „dass die soziale Positionierung der heutigen Lehrerschaft immer noch überaus homogen ist – Lehrer/innen mit Migrationshintergrund sind eine Seltenheit“ (Castro Varela / Mecheril 2005, S. 408).

Wer soll überhaupt kompetent werden, wenn interkulturelle Kompetenz in Weiterbildungsprogrammen angeboten wird? Unausgesprochen richten sich solche Angebote häufig an die weiße Mehrheitsgesellschaft, der es offensichtlich an Kompetenzen mangelt im Umgang mit den Anderen, die hier gar nicht erwähnt werden, an die zu denken aber mit dem Stichwort ‚interkulturell‘ nahe gelegt wird. Insofern handelt es sich bei dem Diskurs um interkulturelle Kompetenz um eine andeutende Sprechweise. Die Bezeichnung erzeugt Bilder, sie spielt an auf eine Beziehung zwischen imaginären Anderen und denen, die hier kompetent werden sollen. Dabei wird gemäß der Bezeichnung das Differenzverhältnis an der Kategorie

Kultur festgemacht. Umgekehrt wird im Umgang mit Angeboten interkultureller Kompetenz häufig davon ausgegangen, dass Minderheitenangehörige bzw. Migrant/innen eine solche Kompetenz automatisch bereits mitbringen, dass sie also aufgrund ihrer ‚anderen‘ Herkunft interkulturell kompetent sind und daher besonders geeignet für die Vermittlung interkultureller Kompetenz. Bei dieser positiven Unterstellung besonderer Fähigkeiten werden die damit Gemeinten genauso kulturalisierend identifiziert wie bei der Wahrnehmung als Fremde/Andere und Benachteiligte. Beiden Wahrnehmungen liegt eine spaltende Sichtweise zugrunde, die von stabilen kulturellen und auf Herkunft bezogenen Identitäten ausgeht.

BEGRIFFSGEBRAUCH „INTERKULTURELLE KOMPETENZ“

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz als professionelle Anforderung taucht in der deutschsprachigen Diskussion in den neunziger Jahren im Zusammenhang mit der „interkulturellen Öffnung sozialer Dienste“ auf (Hinz-Rommel 1994). Er ist insofern zunächst schwerpunktmäßig auf sozialpädagogische Arbeitsfelder ausgerichtet und in einem Kontext von Beratung und Hilfe verortet. Weitere Verwendungskontexte bilden die Fremdsprachendidaktik und Bereiche des Managements in international agierenden Betrieben. Während der sozialpädagogische Verwendungszusammenhang sich auf die Arbeit im Inland richtet und den Kontext der Einwanderungsgesellschaft in das Bewusstsein rückt, sind betriebliche Förderungen interkultureller Kompetenz auf internationale Begegnungen ausgerichtet. Letzteres sollte von der Konzeption interkulturellen Lernens unterschieden werden und eher im Zusammenhang internationaler Benimmregeln betrachtet werden. Zu unterscheiden sind also Konzepte interkultureller Kompetenz, die sich auf internationale Settings beziehen von jenen, die sich auf die innere Heterogenität der gegenwärtigen Migrationsgesellschaften beziehen. Dass beides so oft nicht voneinander unterschieden wird, macht die Problematik im Umgang mit interkultureller Kompetenz deutlich: In internationalen Kooperationen ist klar, dass die Beteiligten unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten angehören, innerhalb der Einwanderungsgesellschaft geht es demgegenüber aber darum, dass alle Beteiligten demselben Kontext angehören – und genau diese Zugehörigkeit steht zur Disposition und wird denen verweigert, die als Andere und Fremde betrachtet werden und auch in der dritten Generation immer noch einen „Migrationshintergrund“ haben, so als wären sie Ausländer, die quasi zu lange geblieben sind.

Den Entstehungsprozessen von Angeboten interkultureller Kompetenz geht eine Skandalisierung der interkulturellen Situation voraus, so als sei es immer hoch problematisch, wenn Menschen unterschiedlicher kultureller und nationaler Hintergründe zusammen treffen und als müsse ein prognostizierter Konflikt abgefedert werden. Mit ‚interkulturell‘ werden in dieser Konnotation problematische Begegnungen, Missverständnisse und Konflikte verbunden. Das Interkulturelle wird dadurch zu einem Sonderfall, dem durch eine Sondermaßnahme beizukommen ist. Gleich-

zeitig suggeriert der Begriff ein Expertentum, das in denjenigen Feldern gebraucht wird, in denen jene problematischen ‚Anderen‘ auftauchen, denen kompetent zu begegnen ist. Verschiedenheit wird damit zu einem stets Probleme erzeugenden Aspekt, und sie wird eindimensional auf kulturell konnotierte Differenzen reduziert. Erst wenn diese Verengung und Vereindeutigung reflektiert wird, kann in den entsprechenden Handlungsfeldern eine Konzeptionsentwicklung angestoßen werden, die vielfältige Dimensionen sozialer Heterogenitäten wahrzunehmen in der Lage ist. Die Einsicht, dass in jeder sozialen Konstellation vielfältige soziale Zugehörigkeiten eine Rolle spielen, kann den Blick auf Interkulturalität verändern und dazu beitragen, „Heterogenität als Normalfall“ (Annita Kalpaka) zu begreifen, die sich an vielfältigen Differenzen festmachen lässt und keineswegs nur auf Migrationshintergründe und national-kulturelle Herkunftskontexte bezogen ist.

INFRAGESTELLUNGEN: KULTUR?

Von entscheidender Bedeutung für die Bestimmung interkultureller Kompetenz ist eine Reflexion des Kulturbegriffs. Die Fixierung auf kulturelle Identitäten in der Auseinandersetzung mit interkulturellen Lernprozessen ist zunehmend kritisiert worden als Kulturalisierung von Identität und als Identifizierung von Kultur (vgl. Kiesel 1996, Gültekin 2005, Messerschmidt 2008). Trotzdem ist Kultur das Lieblingskind geblieben, wenn es um die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunftshintergründe geht. Das Konzept eines Kulturkontaktes geht davon aus, dass diejenigen, die sich hier begegnen, in sich kulturell homogen und eindeutig voneinander abzugrenzen sind. Dem liegt eine doppelte Verwendung von Kultur zugrunde: Zum einen kommt es zu einer Kulturalisierung von Identität, durch die Andere in ihren Äußerungen und Handlungen als kulturell bestimmt betrachtet werden. Unter dieser Voraussetzung können Verständigungsprobleme und Konflikte dann an kulturellen Identitäten festgemacht werden. Zum anderen kommt es zu einer Identifizierung von Kultur, wobei Kultur meistens mit nationaler Herkunft gleichgesetzt wird bzw. mit religiösen Zugehörigkeiten. Kultur erscheint dabei als etwas Statisches, dem Andere verhaftet sind. Aus der kritischen Reflexion von Kulturalisierung und Identifizierung ergeben sich neue Anforderungen an interkulturelle Kompetenz: Interkulturelle Kompetenz erfordert die Reflexion kulturalisierender Identifizierungsprozesse, um sich darüber klar zu werden, wie Andere gesehen werden und wie der eigene Blick von gängigen Identitätsvorstellungen geprägt ist.

Nachdem in den vergangenen Dekaden alle möglichen Tode und Behauptungen vom Ende verkündet worden sind – vom Ende der Geschichte, über den Tod des Subjekts bis zum Ende der Wirklichkeit ist noch niemand auf die Idee gekommen, das Ende der Kultur bekannt zu geben. Obwohl genau das vielleicht am meisten Aufmerksamkeit auf sich ziehen würde. Ist doch Kultur zu einem Fixpunkt in einer Welt schwankender Ordnungen geworden. Wenn nichts mehr sicher ist, verspricht Kultur Zuordnung und Identität. Zugleich befördert der Kulturdiskurs Imaginationen der Be-

drohlichkeit gegenüber jenen, die als kulturell fremd und anders markiert werden. Kultur dient als Fremdmacher und damit als Identitätsproduzent und Identitätsbehauptung. Insbesondere in Deutschland und Österreich werden auch die zweite und dritte Generation der Nachkommen von Migrant/innen auf den Status des Migriertseins fixiert. Es zeigt sich darin eine nationale Strategie, Fremdheit an Herkunft fest zu machen und die durch Einwanderung stattfindenden Veränderungen in der Gesellschaft abzuwehren, um neue Zugehörigkeiten zu begrenzen. Die Kulturmarkierung ist dafür das bevorzugte Werkzeug. Innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften konnte sich der Kulturbegriff zu einer „Interpretationsressource“ entwickeln (Höhne 2001, S. 202) und die Leerstelle besetzen, die durch den diskreditierten Rassebegriff entstanden war. Die dem Rassediskurs eigenen Eindeutigkeits- und Überlegenheitsbehauptungen gingen auf den Kulturbegriff über, ohne dass dieser Mechanismus sichtbar werden musste. Dies kann auch deshalb so gut funktionieren, weil das Denken in Kategorien der ‚Rasse‘ zwar offiziell vermieden wird, aber im Alltagsverstand lebendig und von dem historischen Bruch 1945 mehr oder weniger unberührt geblieben ist (vgl. Höhne 1995, S. 44). Seine Instrumentalisierbarkeit als „quasi-Rasse“ betrachtet Hakan Gürses als innere Problematik des Kulturbegriffs (Gürses 1998, S. 70). Kultur ist für ihn zum Schauplatz von Dichotomisierungen geworden, aktuelle Gegensätze werden entlang der Kulturachse angeordnet. Gegenwärtig spiegeln sich kulturell begründete Spaltungen in den deutschsprachigen Einwanderungsgesellschaften bevorzugt durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen, bei der Muslime als potenziell bedrohlich repräsentiert werden. Die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis ist involviert in den identifizierenden Umgang mit der Kulturkategorie, weshalb eine kritische Rekonstruktion des pädagogischen Umgangs mit Kultur erforderlich wird.

Safiye Yildiz bilanziert nach einem Vergleich von Ausländerpädagogik, multikultureller und interkultureller Erziehung, „dass auch im Konzept der interkulturellen Erziehung Kulturdifferenzen als Problembeschreibung vorherrschend bleiben“ (Yildiz, S. 236) und die „Ontologisierung der Kategorien ‚Kultur‘ und ‚Ethnizität‘“ nicht überwunden worden ist (ebd., S. 241). Trotz der von innen heraus formulierten Kritik bleibt das Konzept der Interkulturalität in der Pädagogik also einem traditionellen Kulturbegriff verbunden und wird auch immer wieder mit diesem identifiziert. In der Praxis interkultureller pädagogischer Arbeit kommt dies beispielsweise zum Ausdruck, wenn das Konzept der Interkulturalität als Begegnung verschiedener „Kulturen“ umgesetzt wird. Karin Reindlmeier beobachtet in Handbüchern und Methodensammlungen für die Praxis interkulturellen Lernens, dass zwar ein dynamischer Kulturbegriff propagiert wird. „Auffällig ist jedoch, dass, je konkreter es wird, sich doch wieder ein statischer und national konnotierter Kulturbegriff durchzusetzen scheint [...]“ (Reindlmeier 2006, S. 237). Diese „unintendierten Effekte“ (ebd., S. 238) erklärt sich Reindlmeier damit, dass Kultur entsprechend dem Alltagshandeln wie eine Art „Orientierungswissen“ in einer „identitären Logik“ gefangen ist, durch die Unterschiede innerhalb

von Gruppen und die Heterogenität von Perspektiven vernachlässigt werden (ebd., S. 247). Indem sich Konzepte des interkulturellen Lernens auf die ‚Verschiedenheit von Kulturen‘ konzentrieren, etablieren sie zugleich einen harmonisierenden Umgang mit dieser vorausgesetzten Verschiedenheit. Alle sollen gleichberechtigt sein. Es kommt dadurch in der pädagogischen Praxis zu einer doppelten Verdrängung von Konflikten: einerseits werden durch den kulturalistischen Blick soziale Ungleichheiten verdeckt, andererseits verdrängt der harmonisierende Gleichheitsansatz die strukturelle Ebene von Ungleichheiten, die in den ungleichen Zugangsvoraussetzungen zu Macht und Ressourcen liegen. Um dem zu begegnen, entwickelt Reindlmeier einen Ansatz für eine „kulturalismuskritische Praxis“ (ebd., S. 254), die mit Kulturalisierungen rechnet und diese einer kritischen Reflexion zugänglich macht. Zentral für einen reflexiven pädagogischen Umgang mit Kultur ist dabei, „sich des Zusammenhangs zwischen einem statischen und homogenisierenden Kulturbegriff und der Produktion von Kulturalisierungen bewusst zu sein“ (ebd., S. 258). Es wird hier also kein dynamischer Kulturbegriff als Lösung angeboten, sondern eine Auseinandersetzung mit „Kultur als soziale(r) Praxis“ angeregt (ebd., S. 259).

INFRAGESTELLUNGEN: WISSEN ÜBER ANDERE?

Solange der Umgang mit Differenzkategorien nicht reflektiert wird, bleibt die Konzeption interkultureller Kompetenz in einer Struktur verfangen, die einen Wissenserwerb über die Eigenarten derer verspricht, die nicht so sind wie ‚ich‘. Wissen über Andere kann als eine Wissensform herausgebildet werden, die von sich selbst absieht und zugleich eigene Vorstellungen auf Andere projiziert. Die Wissensbildung über als anders betrachtete Andere funktioniert durch die „Aufladung von beobachtbaren Unterschieden mit Bedeutung“ (Terkessidis 2004, S. 75). Die kritische Ausrichtung interkultureller Kompetenz zielt auf die Infragestellung dieses Wissens, auf die Reflexion seiner Entstehungsbedingungen und die Bereitschaft, Wissen zu revidieren. Statt an Gewissheiten über die Eigenarten Anderer festzuhalten geht es darum, sich Wissen anzueignen über die Strukturen der Einwanderungsgesellschaft und über die eigene soziale Position in dieser Gesellschaft, also das eigene Maß an Integration und die Integrationsbedingungen anderer (vgl. Messerschmidt 2006).

Interkulturelle Kompetenz, soll sie nicht zu einer ignoranten Form des ‚Wissens‘ über die Eigenschaften Anderer werden, erfordert eine Auseinandersetzung mit Prozessen und Bedingungen, in denen Unterschiede gemacht werden. Ein ‚kompetenter‘ Umgang mit Differenzen, der Kompetenz nicht als Selbstsicherheit verkürzt und offen bleibt für kritische Reflexionen, sollte sich des Dilemmas von Differenzfestschreibung und Differenzvernachlässigung bewusst sein und das eigene professionelle Involviertsein in den Prozess des Differenzierens reflektieren. In diesem Prozess wird klar, dass ich nicht einfach austreten kann aus den hierarchischen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen Zugänge zu Ressourcen und rechtliche Sicherheiten ungleich

verteilt sind. Ich bin Teil dieser Verhältnisse und reproduziere sie, kann aber gleichzeitig sichtbar machen, wie diese Reproduktionen verlaufen und sie so zumindest nicht unhinterfragt stehen lassen. Mit welchen Unterscheidungen gehe ich um und wie sind diese beeinflusst von populären Bildern gegenüber Minderheiten in einer Gesellschaft von Ungleichheitsverhältnissen? Erst durch einen selbstreflexiven Zugang wird aus dem Prozess interkulturellen Kompetenzerwerbs ein Bildungsprozess.

Eine kritische Konzeption interkultureller Kompetenzvermittlung erfordert eine Bereitschaft, die Illusion der Kompetenz zu verlieren, d.h. sich von einem instrumentellen Zugriff auf das „Wissen über Andere“ zu verabschieden. Paul Mecheril spricht deshalb von „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril 2002) und kennzeichnet damit einen Ansatz der Bereitschaft, Wissen zu verlieren und sich von fest gefügten Vorstellungen zu verabschieden, um sich auf andere einlassen zu können, wobei in der Bezeichnung ‚einlassen‘ die Hierarchien nicht überwunden sind. Im Umgang mit „Anderen“, deren Andersheit als Fremdheit problematisiert wird, zeigt sich das „gewaltförmige Charakteristikum von Wissen“, das in der kulturalistischen Vergewisserung über Differenzen eine Anwendung erfährt (ebd., S. 28). Als Konsequenz aus der Reflexion des Gewaltindex von ‚Wissen über Andere‘ plädiert Mecheril für die „Anerkennung von Nicht-Wissen“, das eine „Bezugnahme auf den Anderen“ ermöglicht, „die ihn nicht von vornherein in den Kategorien des Bezugnehmenden darstellt“ (ebd.). Entgegen der Erwartung, durch interkulturelle Kompetenz Verstehensprobleme zu bewältigen, wird der Anspruch des Verstehens selbst problematisiert, um „verstehensskeptische Prozesse interkultureller Bildung“ anzustoßen (ebd., S. 29). Damit wird versucht, sich von einem sozialtechnischen Verständnis des Kompetenzbegriffs zu verabschieden und bei der Bewältigung von Kommunikationssituationen die jeweiligen sozialen Beziehungen zu reflektieren sowie den institutionellen Kontext, in dem diese Beziehungen angesiedelt sind. Es geht also eher um eine Performanz anstatt um eine Kompetenz. Die Art und Weise des Miteinander-Umgehens und die Struktur, in der dieser Umgang erfolgt, rückt in den Blick.

Das Interkulturelle bildet gemäß diesem Verständnis eine Chiffre für die „Undurchschaubarkeit und die Nichtvorhersagbarkeit von kommunikativen Situationen“ und für die „Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren“ (Mecheril 2004, S. 131). Das Versprechen, interkulturell kompetent werden zu können, wird damit gebrochen, weil meine Form, mich in interkulturellen Kontexten zu bewegen, offen bleiben muss für Erfahrungen anderer, die ich selbst nicht repräsentieren kann, über die ich also nicht ‚kompetent‘ Auskunft geben kann. Es sind dies besonders die Erfahrungen rassistischer Diskriminierung und Marginalisierung.

In der Konsequenz der kritischen Analysen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz wäre es angemessen, Mindeststandards für die pädagogische, erwachsenenbildnerische und sozialpädagogische Fortbildung in der Einwanderungsgesellschaft zu entwickeln. Dabei verändert sich auch die Begrifflichkeit, denn es geht um Kompetenzen innerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes und weniger

um Kompetenzen zwischen kulturellen Differenzen. Dafür möchte ich die folgenden Orientierungspunkte vorschlagen, die für die einzelnen Handlungsfelder sicher ausdifferenzieren sind, die aber hier zunächst als vorläufige Grundorientierungen vorgestellt werden sollen:

KOMPETENZEN IN DER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

In der Folge sind Mindeststandards für die Fort- und Weiterbildung in Pädagogik und Erwachsenenbildung, Sozialer Arbeit und Beratung aufgelistet:

Wer spricht?

Analyse der Probleme des ‚Sprechens über Andere‘, indem beim Sprechen über Migration und Migrant/innen gefragt wird, wer spricht und wer auf der Grundlage welcher Erfahrungshintergründe spricht. Beachten, wer sich in welchen Kontexten öffentlich äußern kann und wie diese Äußerungen das Bild von den ‚Anderen‘ bestimmen.

Perspektivität:

Reflexion der eigenen Perspektive auf Migration und Migrant/innen durch eine Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Positionierung in der Einwanderungsgesellschaft und mit der Zugehörigkeit zu dominanten bzw. zu minorisierten sozialen Gruppen. Reflexion der eigenen Perspektive auf die Mehrheitsgesellschaft.

Selbstreflexion:

Bereitschaft, eigene Erfahrungen in der Einwanderungsgesellschaft kritisch zu analysieren und sich mit den eigenen Bildern von ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ auseinander zu setzen.

Migrationspolitik:

Vermittlung von Kenntnissen über politische und juristische Rahmenbedingungen von Migration, insbesondere zur bundesdeutschen Praxis im Umgang mit Aufenthaltsbestimmungen und Einwanderungsbedingungen.

Migrationsgeschichte:

Vermittlung von Kenntnissen über die Geschichte der Migration in Deutschland und Europa, insbesondere die Arbeitsmigration nach 1945, wobei die zeitgeschichtlichen Zusammenhänge in den Nachwirkungen von Nationalsozialismus und Kolonialismus besonders zu berücksichtigen sind, um eine kritische Auseinandersetzung mit der Vorstellung ethnisch-nationaler Homogenität zu erreichen.

Rassismusanalyse:

Sich selbst in einem Verhältnis zu Geschichte und Gegenwart von Rassismus sehen. Die eigene Verantwortung, Rassismen entgegen zu treten wahrnehmen. Analyse von gesellschaftlichen Strukturen, die rassistische Wirkungen haben, und Entwicklung einer rassismuskritischen Perspektive, durch die anerkannt wird, dass es Rassismus gegenwärtig in dieser Gesellschaft gibt und dass bestimmte Gruppen von Migrant/innen Rassismuserfahrungen

machen sowie selbst in rassistische Strukturen, Handlungsweisen und Wahrnehmungen involviert sind.

Soziale Beziehungen und Praktiken:

Entwicklung eines Zugangs, der die sozialen Beziehungen in der Einwanderungsgesellschaft wahrnehmbar macht und sichtbar machen kann, welche politischen und sozialen Praktiken zu Spaltungen zwischen Herkunftsdeutschen und Migrationsdeutschen führen und welche Praktiken gleichberechtigte Kooperationen fördern. Beziehungen und Interaktionen in den Blick nehmen anstatt die Identitäten anderer zum Problem zu erklären.

Kritik interkultureller Ansätze:

Kritische Abgrenzung von einer interkulturellen Praxis, die kulturelle Identitäten homogenisiert und Zugehörigkeiten an kultureller Herkunft festmacht. Fixierungen auf kulturelle Erklärungsmuster überwinden und stereotypisierende Darstellungen kultureller Differenzen zurückweisen.

Zugehörigkeiten:

Wahrnehmung und Anerkennung bestehender und sich weiter entwickelnder Mehrfachzugehörigkeiten und Abgrenzung von der Forderung eindeutiger nationalstaatlicher Zugehörigkeitsbekenntnisse. Berücksichtigung der Komplexitäten vielfältiger sozialer, kultureller, religiöser, sexueller, generationsbezogener Zugehörigkeiten.

Integration

Analyse und Kritik der Art und Weise, wie Institutionen schulischer und außerschulischer Bildung, Weiterbildung, Kirche, Diakonie und sozialer Arbeit selbst in die Einwanderungsgesellschaft integriert sind, indem die Bedingungen reflektiert werden, unter denen die Mitarbeit und Mitgestaltung von Personen mit Migrationserfahrungen gefördert oder behindert wird.

Demokratisierung

Orientierung an demokratischen Grundsätzen, die von pluralen Lebensformen in der Gesellschaft ausgehen und vielfältigen kulturellen Ausdrucksformen Raum bieten. Das eigene Handeln in Bildungsarbeit und sozialer Arbeit darauf hin betrachten, inwiefern es zur Demokratisierung beiträgt, indem es differente Sichtweisen zulässt und dazu anregt, diese zu artikulieren und im Verhältnis zu anderen zu reflektieren.

ABWEHRMUSTER IN DER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

Die vorgeschlagenen Standards lassen sich allerdings nicht einfach verordnen, denn die Herausbildung einer selbst-reflexiven und auf die sozialen Verhältnisse in der Einwanderungsgesellschaft bezogenen interkulturellen Kompetenz findet in gesellschaftlichen Kontexten statt, in denen Migration als Störung und Problem der normalen Ordnung wahrgenommen wird. Um aber zu verdeutlichen, dass eine kritische Reflexion interkultureller Pädagogik stattgefunden hat, können die oben vorgeschlagenen Grundorientierungen

Anknüpfungspunkte bieten und zur Weiterentwicklung der Bildungspraxis anregen. Umstritten werden diese Standards schon deshalb sein, weil Migration und Interkulturalität zu den gesellschaftlich immer wieder kontrovers diskutierten Themen gehören, und diese Kontroversen spiegeln sich auch in Bildungszusammenhängen wider.

Als Weiterbildungsangebot ist interkulturelle Kompetenz innerhalb öffentlicher Erregungskontexte situiert. Das Angebot ist selbst Ergebnis einer Aufregung, bei der es um Normalität geht und darum, wie verschieden man sein darf. Die Frage der national-kulturellen Zugehörigkeiten gehört zu den Gegenständen, durch die immer noch aufgeregte Debatten ausgelöst werden. Die Gesellschaften Österreichs und der BRD haben sich ausgesprochen schwer damit getan, sich selbst als Einwanderungsländer zu sehen und ihre innere Heterogenität zu akzeptieren. Weil Migration als Teil der Nationalgeschichte abgewehrt wird, hat sich eine zwiespältige Beziehung zu den Migrant/innen entwickelt: Einerseits wird ihnen die Zugehörigkeit verweigert, indem sie andauernd auf ihre andere Herkunft hingewiesen werden. Andererseits wird von ihnen Integration erwartet.

Wer gehört zur Nation und wer darf beanspruchen, dazu zu gehören? Die immer wieder auflebenden, durch einzelne öffentliche Äußerungen ausgelösten Debatten zu diesen Fragen, arbeiten meist mit plakativen Zuschreibungen und Aussagen über Andere, nicht aber über sich selbst. Dazu gehörte in den letzten Jahren z.B. die Diskussion um die doppelte Staatsbürgerschaft, um den EU-Beitritt der Türkei, die Verhandlungen über die Reform des bundesdeutschen Einwanderungsrechts, das jetzt „Zuwanderungsgesetz“ heißt, der „Kopftuchstreit“ und die in mehreren Bundesländern erfolgte Einführung von Fragebögen zur Begrenzung von „Zuwanderung“, die Überzeugungen und Identitäten Einbürgerungswilliger herauszufinden versuchen und insbesondere an Muslime gerichtet sind. Auseinandersetzungen um nationale, europäische und globale Identitäten und Zugehörigkeiten beziehen sich auf die zugeschriebenen Fremdheiten derer, die als ‚anders‘ betrachtet werden. Hier werden immer wieder die Grenzverläufe zwischen dem kollektiven Eigenen und dem als anders identifizierten Fremden gezogen. Es scheint, als könne man sich hier noch einmal mit traditionellen Mustern und vertrauten Zuordnungen abgeben, abseits von den Vereinnahmungen des ökonomischen Regiertwerdens und Sichregierens, als könnten hier noch die Gewissheiten gepflegt werden, die einem sonst verloren gehen.

Zugleich erscheinen nationalistische Selbstvergewisserungen heute irgendwie lächerlich, wie die Kampagne „Du bist Deutschland“, mit der die Bundesregierung im Jahr 2005 die nationale Identifikation fördern wollte. Darin vermittelte sich auf fatale Weise konservative Heimatnostalgie mit aktivierender Reformpolitik. Die Auseinandersetzungen um Zugehörigkeiten in einer Einwanderungsgesellschaft und um nationale Identitäten in einer globalisierten Welt spiegeln Gemeinschaftssehnsüchte, den Wunsch, in übersichtlichen und eindeutigen Zusammenhängen zu leben. Als komplementär zu dieser konservativen Suche nach Identitätsvergewisserung zeigt sich die Bereitschaft, sich dem Trend zum ökonomisierten Selbst

anzupassen und mitzumachen im Rennen um die pragmatischste Lebensform. Die Selbsttechnologien, die dafür eingeübt werden müssen, stellt neben anderen das System der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Verfügung. Der Sektor des „lebenslangen Lernens“ ist beteiligt an der Herstellung und Festigung von Identifikationen mit den Steuerungsapparaten der postmodernen Kontrollgesellschaft, für die kulturelle Unterschiede kein Problem, sondern nur eine weitere Facette ihres Managementbedarfs darstellen. Wenn sich Macht so perfektioniert, dass sie keine Position außerhalb ihrer selbst zulässt, verschwindet auch das Problem des Fremden. Warum aber gibt es so viel Aufregung um die Fremden in eben diesen Gesellschaften? Möglicherweise ist es einfacher, Fremdes zu stigmatisieren, als die eigene Integration in einen Herrschaftsapparat zu reflektieren und zu bekämpfen. Wenn „Interkulturelle Kompetenz“ einen Ausweg aus der Selbstreflexion bietet und eine Gelegenheit, die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Kontext der Migrationsgesellschaft zu vermeiden, wird sie zu einem Wohlfühl-Angebot für diejenigen, die schon vorher wussten, wie man mit den Fremden umgeht und die hier ihre Bilder von sich selbst und den Anderen bestätigt finden.

PERSPEKTIVENWECHSEL DURCH SELBSTREFLEXION

Migration konfrontiert die demokratischen Gesellschaften mit ihren Zugehörigkeitsordnungen. Sie stellt diese Ordnungen in Frage und lässt neue Zugehörigkeiten entstehen. Damit wird Einwanderung nicht als etwas den Gesellschaften Äußerliches betrachtet, sondern stellt einen Transformationsprozess dar, der die Selbstreflexion der Autochthonen herausfordert. Es geht nicht um die pädagogische Bearbeitung einer im Begriff des Interkulturellen allen gegenteiligen Beteuerungen zum Trotz immer wieder unterstellten kulturellen Differenz. Die Einengung auf eine kulturelle Betrachtung erweist sich als ungenügend und unangemessen gegenüber jenen, die dadurch als kulturell fremd oder anders repräsentiert werden. Statt um die Arbeit an kultureller Differenz geht es für die Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft viel mehr um die Aufarbeitung von machtvollen Repräsentationen, durch die andere zu Fremden gemacht werden, die nicht dazu gehören sollen.

Mit dem Perspektivenwechsel, der die soziale Struktur der Einwanderungsgesellschaft in den Blick rückt, werden die sozialen Bedingungen interkultureller Kommunikation thematisiert, die von Machtverhältnissen, Kollektiverfahrungen und gegenseitigen Fremdbildern beeinflusst sind (Auernheimer 2002). Machtasymmetrie meint in diesem Zusammenhang die Überlegenheit in Handlungsmöglichkeiten und die ungleiche Verteilung von Ressourcen. Der Kontext der Einwanderungsgesellschaft als geteilter sozialer Raum rückt in den Blick und es stellt sich die Frage, wer in diesem Kontext über wen spricht, wessen Stimme gehört wird und was ungesagt bleibt. Erwachsenenbildung kann genau hier ansetzen, indem sie die gesellschaftliche Struktur zum Thema macht, innerhalb derer sich Mehrheits- und

Minderheitsangehörige begegnen. Anstatt sich mit einem Wissen über andere Kulturen auszustatten, erfordert eine Perspektive auf die soziale Struktur der Einwanderungsgesellschaft, mich selbst zu fragen, welchen Platz ich in dieser Struktur einnehme, wie ich positioniert bin, wodurch ich privilegiert oder an welchen Stellen ich entprivilegiert bin und wie ich selbst zu Strukturen der Ungleichheit beitrage. Martina Weber betrachtet es als eine Schlüsselqualifikation von Pädagog/innen, die eigenen Normalitätsvorstellungen zu reflektieren und zu relativieren (vgl. Weber 2008, S. 55f). Bleiben „alltagstheoretisch begründete Normalitätskonstruktionen“ unreflektiert und unhinterfragt, kann das als „mangelnde pädagogische Professionalität gedeutet werden“ (ebd., S. 55). Es geht also darum, sich selbst als pädagogisch und erwachsenenbildnerisch Handelnde und Forschende nicht nur auf der Seite der Problemanalyse und Problemlösung zu sehen, sondern auch wahrzunehmen, dass die eigenen Bilder und gewohnten Muster selbst das Problem sind, um das es hier geht. Dadurch werden noch keineswegs bestehende Dominanzverhältnisse überwunden, denn das Subjekt des Perspektivenwechsels ist auch jetzt immer noch die Mehrheitsangehörige, womit meine eigene Ausgangsposition in der Einwanderungsgesellschaft beschrieben ist, die auch meine kritische Auseinandersetzung mit dieser Gesellschaft bestimmt. Aus dieser involvierten Ausgangsposition heraus möchte ich abschließend die folgenden Orientierungspunkte für erwachsenenbildnerisches Handeln im geteilten Kontext der Einwanderungsgesellschaft vorschlagen:

In der Erwachsenenbildung, die ihre Angebote integriert in den Kontext der Einwanderungsgesellschaft wäre in der Konsequenz der vorangegangenen Überlegungen der Perspektivenwechsel nachzuvollziehen von der Problematisierung von Identitäten hin zur Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich Mehrheits- und Minderheitsangehörige begegnen. Für die Erwachsenenbildner/innen wird es dabei zu einer zentralen professionellen Anforderung, eine Aufmerksamkeit für die Wirkung von Machtasymmetrien und Verletzungserfahrungen von Minderheiten zu entwickeln. Die in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen benötigen dafür entsprechende Fortbildung, die ihnen ermöglichen, ihre eigenen Vorstellungen von gesellschaftlicher Zugehörigkeit, Integration und Segregation, von Pluralität und Partizipation zu reflektieren. Zu entwickeln ist eine erwachsenenbildnerische „reflexive Interkulturalität“ (Hamburger 1999), die sich ihrer Dilemmata bewusst ist und den Umgang mit Differenz, Fremdheit, Verschiedenheit zum Gegenstand des Nachdenkens macht. Um dies in den Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erreichen, sind institutionelle Zusammenhänge zu fördern, in denen sich Mehrheits- und Minderheitsangehörige auf gleicher Ebene begegnen können. Solange Ungleichheitsverhältnisse entlang dem Migrationskriterium derart gesellschaftlich verankert sind, bedarf es der Repräsentation derer, die als ‚Andere‘ markiert werden, auch wenn diese Markierungspraxis damit noch einmal bestätigt wird. Vielleicht gehört das zu den Dilemmata, mit denen sich eine reflexive Migrationspädagogik zu befassen hat.

LITERATUR:

- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? in: ders. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen, S. 183-205.
- Castro Varela, Maria do Mar / Paul Mecheril (2005): Minderheiten-angehörige und 'professionelles Handeln'. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber: Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach 2005, S. 406-419.
- Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise, in: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen, S. 35-48.
- Gültekin, Neval (2005): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach, S. 367-386.
- Gürses, Hakan (1998): Der andere Schauspieler. Kritische Bemerkungen zum Kulturbegriff. In: polylog: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, Nr. 2/1998, S. 62-81.
- Hamburger, Franz (1999): Von der Gastarbeiterbetreuung zur reflexiven Interkulturalität, in: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Nr. 3/4 /1999, S. 33-38.
- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit, Münster.
- Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, H./ Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 197-213.
- Höhne, Thomas (1995): Kulturalismus. Neue Hermeneutik oder ideologischer Diskurs? In: links, Nr. 11/12/1995, S. 43-45.
- Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Lutz, Helma / Leiprecht, Rudolf (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Anne Kerber / Rudolf Leiprecht (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Taunus, S. 218-234.
- Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen, S. 15-34.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 1/2008, S. 5-17.
- Messerschmidt, Astrid (2006): Transformationen des Interkulturellen – postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften, in: Hermann J. Forneck / Gisela Wiesner / Christine Zeuner (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung, Baltmannsweiler, S. 51-64.
- Reindlmeier, Karin (2006): Alles Kultur? Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit, in: Gabi Elverich / Annita Kalpaka / Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main / London, S. 235-261.
- Rommelspacher, Birgit (2005): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld.
- Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag, in: Malwine Seemann (Hg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis, Oldenburg, S. 41-59.
- Yildiz, Safiye (2005): Interkulturelle Erziehung im Niedergang oder Aufbruch? Ein retrospektiver Einblick in pädagogische Konzepte, in: IFADE (Hg.): Insider – Outsider. Bilder, ethnisierte Räume und Partizipation im Migrationsprozess, Bielefeld, S. 223-244.

ROLAND REICHENBACH

NEUEUROPÄISCHER BILDUNGSSCHWULST: METAPHORISCHE MUTMASSUNGEN

1. METAPHERN

1.1 METAPHERNTHEORIE

Der Gebrauch von Metaphern ist die zentrale kognitive Strategie zur Repräsentation komplexer und abstrakter Sachverhalte. Für den Erwerb neuer Einsichten und neuen Wissens ist die Bildung von Analogien im Allgemeinen und Metaphern im Besonderen unentbehrlich. Die metaphorische Rede ist im Grunde deviant: Jede Metapher bzw. jedes Metaphernmodell hebt bestimmte Möglichkeiten und Aspekte einer Sache oder eines Phänomens hervor, während es andere verdeckt bzw. ausschließt. Metaphern stehen oft in Konkurrenz zueinander und sind nicht zuletzt auch deshalb manchmal stark emotional gefärbt bzw. werden von Emotionen begleitet (vgl. Moser 2002, S. 44f.). Nach Lakoff und Johnson (1980/2000) sind Metapherntheorien zugleich auch Theorien des Verstehens und der Erkenntnis. Die drei großen Metapherngruppen, die von den Autoren unterschieden werden, sind die Strukturmetaphern, die Orientierungsmetaphern und die ontologischen Metaphern. Sie haben die Funktion, das nicht unmittelbar Verstehbare, das Abstrakte und Nichtmaterielle verstehbar, fassbar und behandelbar zu machen. Dass auch die Wissenschaft von Metaphern geprägt ist, ja ohne Metaphern gar nicht möglich wäre, gilt freilich vielen als eine schwierige Behauptung.

Doch auch in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft ist die Bedeutung von Metaphern von einzelnen Autorinnen und Autoren hervorgehoben worden. Die zentralen oder auch „einheimischen“ Begriffe unseres Feldes sind denn auch kaum als „Begriffe“, sondern schlichter als Metaphern zu bezeichnen, allen voran „Erziehung“ und „Bildung“, aber auch „Entwicklung“ und viele andere mehr. Während Scheffler (1971) noch optimistisch formuliert hat, die Sprache der Erziehung sei geprägt von Definitionen einerseits, Slogans und Metaphern andererseits, würden konsequentere Autoren auf dem Metaphernfokus bestehen. Zwar wissen wir alle, dass Kinder keine Pflanzen sind, aber irgendwie sind sie eben doch „wie“ Pflanzen, Organismen, die man zu hegen und pflegen hat etc. Die Präferenz der Metaphern oder Metapherngruppe entscheidet wesentlich über soziale Akzeptanz und Zugehörigkeit, Identität und Selbstverständnis. Wer sein Leben als *Weg* sieht, lebt anders, als wer es vor allem als *Kampf* betrachtet. Was es aber jeweils „eigentlich“ ist, verbleibt im Dunkeln.

1.2 KAMPF DER METAPHERN UND DIE KAMPFMETAPHER

Der Schweizer Altbundesrat Adolf Ogi zum Beispiel, benutzte vor allem Sportmetaphern (inklusive Bergsteigemetaphern) – natürlich stammt er aus dem Alpengebiet und

dem Bereich des Sports und natürlich ist Sport für ihn immer mehr gewesen als nur Sport. Mit Sportmetaphern kann man sich im politischen Feld gut verständlich machen. Das kommt nicht von ungefähr, geht es im Sport doch um fairen – oder auch unfairen – *Wettkampf*. Auch in der Politik geht es um fairen – oder unfairen – *Wettkampf*, um Kampf jedenfalls, weniger mit Muskeln als mit Worten um Macht. Eine Gemeinsamkeit zwischen *Sport* und *Politik* liegt darin, dass beides, kulturhistorisch betrachtet, eine Überwindungsform der kriegerischen Auseinandersetzung darstellt: Sport statt Krieg und Wort statt Gewalt. Der Mundwettkampf und der Muskelwettkampf – homo politicus und homo sportivus – haben die bloße Aggression und physische Gewalt überwunden. Allerdings nicht ganz und nicht dauerhaft: Man kann, sollte man mit den Worten nicht weiterkommen, zur Not immer noch die Fäuste einsetzen oder wenigstens damit drohen, und eine Nation kann der anderen den Krieg erklären, sollte sich die letztere nicht an wichtige Absprachen halten.

„Argumentieren ist Krieg.“ Mit diesem Beispiel einer Strukturmetapher beginnen Lakoff und Johnson (2000/1980) ihre Metapherntheorie (S. 12). Die These: Wir verstehen, was Argumentieren ist, weil wir verstehen, was physische Gewalt bzw. kriegerische Auseinandersetzung ist, d.h. wir strukturieren den Zielbereich ‚Argumentation‘ aus dem Herkunftsbereich ‚Krieg‘ heraus. Krieg ist nicht die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln, aber Politik ist die Fortsetzung des Krieges, d.h. sie ist der transformierte Krieg, der sich gesitteten, zivilisierten Mitteln bedient. Dass der Argumentationspraxis das kriegerisch und martialische Moment anhaftet, davon zeugen nach Lakoff und Johnson Formulierungen wie: „Ihre Behauptungen sind *unhaltbar*.“ / „Er *griff jeden Schwachpunkt* in meiner Argumentation an.“ / „Seine Kritik *traf ins Schwarze*.“ / „Ich *schmetterte* sein Argument *ab*.“ / „Ich habe noch nie eine Auseinandersetzung mit ihm *gewonnen*.“ / „Sind Sie anderer Meinung? Nun, *schießen Sie los!*“ / „Wenn du nach dieser *Strategie* vorgehst, wird wer dich *vernichten*.“ / „Er *machte* alle meine Argumente *nieder*“ (Lakoff & Johnson, 1980/2000).

Die Versuche, Argumentieren nicht als Krieg zu versinnbildlichen, sondern etwa als Tanz zu begreifen oder als gemeinsame Reise oder ähnliches, vermögen nicht zu überzeugen. Der argumentative Diskurs gleicht nun einmal eher einem Boxkampf als dem Wiener Walzer; geht es doch darum, die *Positionen* des Gegenübers (argumentativ) *anzugreifen* und zu *schwächen* und die eigenen Positionen (= Sichtweisen) zu *stärken* und zu *schützen*.

Die Argumentationspraxis besitzt allerdings nicht nur ein kriegerisches, sondern auch ein theatralisches und sportliches Moment. Politische, manchmal selbst wissenschaftliche Diskurse gleichen dem *Theater*, und auch der Sport, insbesondere der Wettkampfsport, ist voll von theatralischen Momenten; so sind Theatermetaphern seit gut

zweieinhalbtausend Jahren gebräuchlich, wenn über die Geschichte und die Politik geredet wird (Arendt 1996).

1.3 ORGANISCHE METAPHERN

Betrachten und diskutieren nun aber Pädagogen Kommunikationsformen und demokratische Auseinandersetzung, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie dabei auf *organische* Metaphern zurückgreifen. Das verwundert wenig, die organischen Metaphern sind die ältesten überhaupt, bei Homer und den Propheten schon längst gebräuchlich (Demandt 1978). Es kommt hinzu, dass insbesondere die Wachstumsmetapher – als ein wichtiges Exempel und Element der Organismusmetaphorik – für die meisten Pädagoginnen und Pädagogen schon vor der Studienzeit das attraktivste Bild für Erziehung und Bildung darzustellen scheint. Wohl beginnt überhaupt nur ein Pädagogik-Studium, wer das Kind als Pflanze begreift (Die Metapher Kind = Pflanze ist kompatibel mit der Metapher Gesellschaft = Organismus). Wer im Kind hingegen einen „kleinen Erwachsenen“ erblickt, mit dem kann etwas nicht in Ordnung sein – wahrscheinlich wird aus ihm kein „guter“ Pädagoge werden, denn *Kinder sind anders*. (Das Montessorische *Kinder sind anders* – Kind = anders – ist eine pädagogische Megametapher, Ausdruck einer vielleicht skurrilen Alteritätsphilosophie bzw. besser: Alteritätsreligion. Die Metapher Kind = anders könnte als „absolute Metapher“ (Blumenberg 1999) diskutiert werden, sie ist sakral, wohl auch Abglanz der Metapher Gott = unfassbar.)

Kurz: Metaphern transportieren Moral. Für viele Erziehungswissenschaftler sind gute Pädagogen vor allem Gärtner... (aber nicht etwa Floristinnen, die mit den Pflanzen viel zu gestylt und ästhetisiert umgehen, auch nicht Waldarbeiter, die viel zu grob sind, sondern tatsächlich Gärtner im häuslichen, d.i. auch haushälterischen und ökonomischen Sinn). Der Gärtnerpädagoge steht dem *Oikos* näher als der *Agora*. Der Organismusmetapherpädagoge sieht – naturgemäß und mit seinem feinen Blick für das „Natürliche“ – auch die Gemeinschaft als Organismus und die Gesellschaft als Gemeinschaft, also auch als Organismus. Organismen brauchen Nahrung, einen Nährboden, um den man sich kümmern muss. Sie sind fragil, sie können *erkranken*, sie können sich in die falsche Richtung hin *entwickeln* und ganz *widernatürlich* Erscheinungsformen annehmen. Organismen können aber auch *aufblühen*, sich *entfalten*, und sie können, bei richtiger Kultivierung – pädagogischer Hege und Pflege –, wenn sie krank sind, wieder *gesund*. Auch der gesellschaftliche Organismus kann erkranken, kann pathologische Teilsysteme¹ ausbilden. Es können sich in der Gesellschaft „Geschwüre“ bilden, Krebszellen und Krebsgeschwüre zu wuchern beginnen – Korruption, Extremismus, Drogensucht, Gewalt, Lethargie und Apathie –, die man bekämpfen muss. Die Grenzen zwischen der „Krankheit als Metapher“ und der „Metapher als Krankheit“ beginnen zu verschwimmen (Sontag 1989). So treffen sich organische Metaphern manchmal mit den Metaphern des Kampfes und des Krieges.² Teile der Gesellschaft können offenbar so *krank* werden, dass homö-

ostatische oder *minimal invasive Strategien* und *Interventionen* nichts mehr auszurichten vermögen. Und wird der Organismus nicht kultiviert, gepflegt, innoviert, so höhlen sich demokratische Systeme von innen her langsam aus, implodieren oder brechen einfach vor Altersschwäche zusammen. Das ist die Rache für die mangelnde Bereitschaft, sich zu erneuern und die gesellschaftlichen Subsysteme zu pflegen. Aus blühenden Mischwäldern werden unwirtliche Dickichte oder triste Monokulturen, dunkle Stangenäcker, fette Wiesen versumpfen, Getreidefelder trocknen aus. Auf der anderen Seite können ganze Landstriche *aufblühen*, und die Wirtschaft und die Menschen mitten drin, oder sie blühen nicht auf und es stellt sich heraus, dass es sich nur um ein Versprechen eines Politikers gehandelt hat, der gerne in organischen Metaphern spricht. Doch alle mögen das Organische und wer kann schon gegen das Natürliche sein? Es streiten sich Metaphern des Blühens und des Fruchtens, aber alle mögen das Organische.

2. DENKSTILE

2.1 TEUTONEN, GALLIER, ANGELSACHSEN...

Vor 25 Jahren ist im „Leviathan“ ein bemerkenswerter Artikel von Johann Galtung erschienen – Titel: „Struktur, Kultur und intellektueller Stil“ (1983) – in welchem sich der Autor mit den Wissenschafts-, Denk- und Diskursstilen in vier Kulturräumen vergleichend beschäftigt. Diese Räume sind der *sachsonische*, der *teutonische*, der *gallische* und der *nipponische*. In diesem so intelligenten wie witzigen Beitrag versucht Galtung entsprechende Ähnlichkeiten des wissenschaftlichen Diskurses und Differenzen zu beschreiben und spitzt sie rhetorisch zu. Zum einen unterscheidet er die typische methodische Frage, die in den vier Kulturräumen bzw. intellektuellen Stilen gestellt wird, wenn jemand mit einer wissenschaftlichen These konfrontiert werde:

Die Frage des *sachsonischen* Stiles lautet nach Galtung: „How do you operationalize it? - Wie lässt sich das operationalisieren? (US-Version) bzw. „How do you document it? - Wie lässt sich das belegen? (UK-Version).

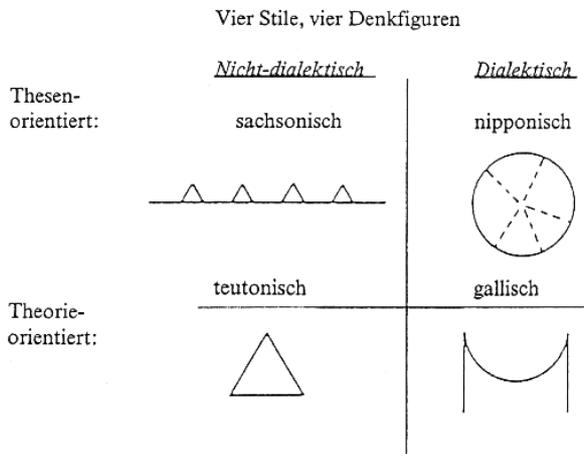
Die typische Frage des *gallischen* Stiles lautet: „Peut-on dire cela en bon français? - Kann man das auch auf gut Französisch sagen?“ Die *teutonische* Frage lautet: „Wie können Sie das zurückführen / ableiten?“ („Was liegt dem zugrunde?“) und die *nipponische* Frage schließlich: „Wer ist dein Meister? – donatano monka desuka?“ (Galtung, 1983, S. 303ff.).

Eine andere Gegenüberstellung betrifft die Stärken und Schwächen der jeweiligen Wissenschaftskulturen hinsichtlich der Paradigmenanalyse, der Thesenproduktion (Beschreibungen), der Theoriebildung (Erklärung) und der Kommentare über andere Intellektuelle (d.h. deren Paradigmen, Thesen und Theorien). Galtung vermerkt interessante Parallelen zwischen dem sachsonischen und nipponischen intellektuellen Stil einerseits und dem teutonischen und dem gallischen Stil andererseits. Teutonisch und gallisch ist man in der Paradigmenanalyse stark, aber in der Thesenproduktion schwach, während diese für die Vertreter

des sachsonischen und nipponischen Denkstils gerade umgekehrt erscheint: Sie sind schwach in der Paradigmenanalyse, aber stark bzw. sehr stark in der Thesenproduktion. Allerdings sind der sachsonische und nipponische Denk- und Wissenschaftsstil nach Galtung in der Theoriebildung schwach, während die Teutonen und Gallier in der Theoriebildung sehr stark sind (oder muss man sagen: waren?). Nur in einem Bereich gleichen sich die vier Stile sehr: in den Kommentaren über andere Intellektuelle, da sind alle sehr stark! (Dies vielleicht gemäß dem Witz, wonach der Herrgott die Wesen und das Wesen der Welt komplementär oder dichotomisch kreiert hat: hell-dunkel, fröhlich-traurig, oben-unten, Tag-Nacht, Mann-Frau, und eines Tages erfand er den Professor und suchte eine Zeitlang erfolglos nach dem Gegengleich oder Komplement zum Professor, bis er schließlich den Kollegen erfand...).

Teutonen und Gallier sind oder waren stark in der Theoriebildung, schade nur, dass sie sich in der Regel schon allein sprachlich nicht verstehen und sich deswegen wechselseitig ignorieren, wenn auch auf freundliche Weise. Dies erscheint gerade in der heutigen Situation bedauerlich, in der die kontinentaleuropäische Theoriefreudigkeit so leidenschaftslos wegsackt...

Eine weitere Möglichkeit des Vergleichs der vier Denkstile realisiert Galtung mit folgender Skizze.



Die Matrix unterscheidet thesenorientierte versus theorieorientierte Denkstile einerseits und nicht-dialektische versus dialektische Denkstile andererseits.

Interessant und für unseren Zusammenhang relevant ist die Gegenüberstellung der kleineren Pyramiden des sachsonischen Stils mit der singulären Großpyramide des teutonischen Stils: Während der Engländer oder Amerikaner sozusagen an mehreren Thesen bzw. Theorien mittlerer oder kürzerer Reichweite arbeitet, entscheidet sich der Teutone für die eine Superpyramide, seine Theorie, die er ein Wissenschaftsleben lang ausbaut und gegen Angriffe verteidigt. Der Sachsoner muss vielleicht auf eine kleine Pyramide verzichten, wenn sich die These empirisch nicht bestätigt lässt, aber das ist nicht so schlimm, denn er hat ja

noch vier, fünf andere Pyramiden, und er ist gut in der Thesenproduktion... Dem Teutonen aber geht es ums Ganze. Er wird seine Pyramide nicht aufgeben, er wird sein Lebenswerk nicht durch bloße Empirie in Frage stellen lassen, schon gar nicht von jenen, die seine Superpyramide nicht verstehen. Er selbst versteht die eigene Theorie nicht vollständig – so genial und bedeutsam ist sie –, und deshalb ist seine Achtung vor ihr noch größer...

2.2 ARCHITEUTONIK

Aus teutonischer Perspektive sind Theorien Gebäude, Systeme sind Organismen oder Gebäude, Theorie als Lebenswerk, als Kathedrale. Gebäude haben Fundamente, die müssen solide sein, sie haben Mauern und Wände, die müssen stützen, Dächer, die müssen schützen. Axiom und Grundlage, Dach und Fundament, Argumente stützen Theorien wie Mauern Gebäude stützen. Für den Teutonen ist auch die Gesellschaft ein Gebäude, nicht nur Gebilde, und die Moral ist ein Gebäude, zumindest ein mehr oder weniger solides Gerüst. Er debattiert gerne, am liebsten führt er aber Grund(werte)debatten, denn wenn wir uns bezüglich des Fundaments nicht sicher sein können, ja, wenn wir vielleicht gar kein Fundament haben, bricht das ganze Gesellschaftsgebäude zusammen und stürzt ins Chaos. Oder wenigstens sollte man ein sicheres Dach haben, das moralische Dach der deutschen Leitkultur zum Beispiel, das die deutschlandkompatiblen Zeitgenossen schützt, das aber nicht alle unter sich zu vereinen braucht. Grund(werte)debatten sind teutonisch, fundamental, existentiell, es geht um viel, im Grunde um alles, jedenfalls um den Grund der Dinge, die Ermöglichungsbedingung, die transzendental-kritische Unterfütterung... Alles andere ist nachfolgend, zweitrangig, wichtig ja, aber nicht primär, bedeutsam, aber nicht ausschlaggebend, Oberfläche vielleicht, aber nicht Tiefe und Ursache. Theorien sind Ideengebäude, moralische Festungen, Lebenswerkssysteme. Der teutonische Geist ist seiner Theorie treu und identifiziert sich mit ihr. Denn: du sollst keine andere Theorie neben mir haben!

Von den großartigen teutonischen Architekturmetaphern – nennen wir sie „Architeutonik“ – ist nicht mehr viel geblieben; teutonische Theorien waren einst wie preußische Palais, heute sind sie zwar noch Gebäude, aber erinnern eher an leere Lagerhallen oder an die Industriedenkmale des Ruhrgebiets. Die Architeutonik hat ausgedient. Stirbt das Große, ist man bewegt, stirbt das Kleine, zuckt man mit den Schultern. Was ist der piepsende Tod einer Maus gegen die stille Tragik eines gestrandeten Walfisches? Allein ein Abglanz der Architekturmetaphorik ist uns geblieben: das Modul. Es hat sich durchgesetzt.

Aus dem lateinischen *modulus* stammt das englische *module*, das in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ins Deutsche übernommen worden ist und soviel wie „Bau- und Schaltungseinheit“ meinte. Damals bezeichneten Module noch Teile, die man berühren konnte und deren Funktion unmittelbar eingeleuchtet hat. Wenn Baueinheiten, Bausteine fehlten oder wenn sie defekt waren, mussten sie

und konnten meist ersetzt werden. Aber nicht beliebig, sondern passend.

3. ALTER UND NEUER BILDUNGSSCHWULST

3.1 SCHWULST UND SCHMALZ

Schwulst ist die weniger bekannte Form des Kitsches, die bekannte ist Schmalz. Die zwei Grundformen des Kitsches begegnen uns auf Schritt und Tritt, wenn wir ihnen nur begegnen wollen. Schmalziger Kitsch ist leicht zu erkennen, pädagogisch verbreitet, reformpädagogisch noch mehr verbreitet. In beiden Fällen scheint die Passung von Form und Inhalt nicht ganz zu spielen. Im Unterschied zum Schwulst – der Kitschart für die selbstbewusste Bildungsschicht – verspricht der Inhalt beim Schmalz mehr als die Form realisieren kann (Gelfert 2000, S. 18). Schwulst enttäuscht durch den Inhalt, wo doch die Form soviel mehr zu versprechen schien.

Der monistische Gebrauch der reformpädagogischen Gärtner-Metapher half, das pädagogische Denken zu kompostieren (um in der Metapherngruppe zu bleiben) – Pädagogik wurde so zu einem wärmlich-dampfenden Haufen undifferenzierter Natürlichkeitsmasse und zersetzte sich – wie die edle Natur – mit der Zeit von selbst. Die Macht dieser Metapherngruppe war und ist nicht einfach nur „subtil“, vielmehr ist sie mitunter ganz offensichtlich und von bedenklichen Plumpheit; sie „verführt“ nicht nur, sondern sie *dirigiert auch ganz ohne Scheu oder Irritation*, sie gibt an, innerhalb welchen Begriffsrahmens es zulässig ist, von Erziehung zu sprechen und wann die Rede moralisch sanktioniert werden muss. Erziehungsideologie ist der Kampf um die *Alleinherrschaft einer präferierten Metapher bzw. Metapherngruppe*. Wie wenig ist in pädagogischen Diskursen oft *auf theoretischer Seite* von dem zu merken, was Lakoff und Johnson *für die Praxis* wie folgt ausdrücken: „Eine Bedingung für erfolgreiches Handeln im Alltag scheint die zu sein, dass man permanent mit Metaphern jongliert. Wir müssen anscheinend eine Vielzahl von Metaphern verwenden, die untereinander nicht konsistent sind, damit wir unser Leben und unsere Erfahrung [...] begreifen können“ (Lakoff & Johnson 1980/2000, S. 253). Wie kann man aber innerhalb einer Disziplin mit einer „Vielzahl von Metaphern, die untereinander nicht konsistent sind“, vernünftig „jonglieren“? Die Auseinandersetzung mit dem Metapherngebrauch, so de Haan (1993), habe zumindest „Hilfsfunktion im Sinn einer Aufklärung über das Selbstverständnis in den Teilsegmenten der Disziplin“, was im positiven Fall „zu einer besseren Wahrnehmungsfähigkeit ver helfe“ (S. 373). Das ist vielleicht etwas zu bescheiden; insbesondere die allgemeine Pädagogik könnte sich verstärkt mit der Kunst des Sich-Durchwurstelns und des Sich-Einmischens beschäftigen – mit *The Science of Muddling-Through*, wie das seit Lindblom (1959) heißt – oder nobler ausgedrückt: mit *pädagogischer Urteilskraft* unter nicht-idealen Bedingungen und im Wissen, dass die Bedingungen nie ideal sind und auch nie ideal sein werden.

3.2 BILDUNGSSCHWULST

Schwulst betrifft nicht wie der Schmalz die klebrige und fettige Dimension des Empfindens und Darstellens, sondern die aufgeblasene.³ In Anlehnung an Gelfert (2000, S. 60ff) kann Schwulst besonders im akademischen Milieu in Form des „Einschüchterungskitsches“ thematisiert, z.B. als sprachliches Imponiergehabe, welches auf Seiten der Adressaten auf „ehrfurchtsvolle Unterwerfung“ abzielt. Was sind die Gründe für die Produktion von schwülstigem Kitsch? Gelfert sah den Grund in einer für Deutschland seit dem 19. Jahrhundert herrschenden Leistungsethik, „die es jedem zur Pflicht macht zu zeigen, wie tüchtig er ist“ (S. 64)? Dienen die schwülstigen Produkte den „Selbstüberhöhungsträumen“ ihrer Produzenten bzw. Autoren – wie anachronistisch diese Phantasien auch sein mögen –, ermöglichen und erzwingen sie wirklich die Identifikation mit den Autoritäten einer Disziplin?

Bevor wir das Wissen in leicht verdauliche Module verpackt haben, blickte uns der Schwulstkitsch schon in manchem Einführungsbuch zur Pädagogik und ihren Grundbegriffen entgegen. Doch neben der erhabenen Schönheit von Artikeln in Einführungsbüchern, die kaum ein Studierender des Faches versteht, geschweige denn Studierende in den ersten Semestern, die sich im Grunde nur über die Begriffe der Erziehung und Bildung informieren wollten und tatsächlich noch meinten, Definitionen seien verstehbar ... neben dieser Schönheit also, gibt es neue Schwulstformen, die uns schon in der Titelei der neuen Studiengänge begegnen.

3.3 MASTER OF ARTS IN HOLZTECHNIK BFH-AHB

Während der deutschsprachige Bildungsdiskurs immer eine gewisse Affinität zum Schwülstigen hatte, u. a. da er in der Vergangenheit akademische Dominanz- und Submissionsgelüste zu befriedigen vermochte, schien der angelsächsische Diskurs auch in der Pädagogik davon nur wenig affiziert. Die Benennungen der sogenannten „neuen“ BA- und MA-Studiengänge könnten aber als Symptom einer trivialen Reschwulstifizierung eines in sich zusammen gesackten Bildungsidealismus betrachtet werden. Schwulst enttäuscht, wie erwähnt, durch den Inhalt, es steckt halt einfach sehr viel weniger dahinter als die Form verspricht. Schwulst mag zunächst einschüchtern, aber schnell wirkt er lächerlich. Schwülstig wirken teilweise schon die Anglizismen und die Übersetzungen ins Englische, diese peinlichen Formen der Internationalisierung, vor allem aber, wenn die zwei Sprachen im Titel gleichzeitig vorkommen: „Master of Advanced Studies in Informatik“ oder „Master of Advanced Studies in Mehrwertsteuerwesen“. Und dann immer diese Abkürzungen: „EMBA“ („Executive Master of Business Administration“)...

Das ist alles halb so wild. Schon prekärer sind die Beschreibungen der Studiengänge und die versprochene Verwertbarkeit der entsprechenden Diplome. Wie heißt es etwa an der „Frankfurt School of Finance & Management“ (nicht mit der Frankfurter Schule zu verwechseln...), wo der

Studiengang „Master of International Business“ auf „verantwortungsvolle Managementaufgaben in führenden international tätigen Unternehmen“ vorbereitet: „...der berufsbegleitende Studiengang „Master of Accounting & Taxation“ gehöre „zu den interessanten Sprungbrettern in die internationale Finanzwirtschaft. In drei Semestern erarbeiten Sie sich das nötige Wissen, um eine erfolgreiche Karriere in der Wirtschaftsprüfung zu starten. Ihr ganz besonderer Vorteil an der Frankfurt School of Finance & Management: Bereits während Ihres Studiums haben Sie die Möglichkeit, als Student bei renommierten Wirtschaftsprüfungsgesellschaften Praxiserfahrung zu sammeln“⁴. Sie können dort auch ein „MBA International Hospital & Healthcare Management“ erwerben und dann die Widersprüche und Probleme des Gesundheitswesens insgesamt lösen: „The Frankfurt School aims to equip managers with the skills required for tomorrow's international healthcare facilities. As a graduate from the programme you will be able to unite the apparently irreconcilable: using entrepreneurial management techniques, progressively increasing quality with a steady decrease in costs.“⁵ Es schien also nur so, dass stetig höhere Qualität und stetig niedrigere Kosten im Gesundheitswesen nicht gleichzeitig zu erzielen sind! Gehen Sie an die „Frankfurt School“ und Sie können das gesellschaftlich drängende Problem des Kosten des Gesundheitswesens nach drei Semestern auf souveräne Weise lösen.

Sie können sich aber auch, wenn Sie ein bisschen bescheidener sind in Ihren Ansprüchen, an die „Berner Fachhochschule Architektur, Holz und Bau“, kurz „BFH-AHB“⁶ einschreiben und dort den „Master of Arts in Architektur“ erwerben oder den „Master of Engineering Holztechnik“, Prädikat: „international und einzigartig“. Dank den fachvertiefenden „Master Research Units“ (kurz: „MRUs“) geht es schnell praktisch-theoretisch-betriebswirtschaftlich voran: „Beide Masterstudiengänge legen großes Gewicht auf eine praxisnahe, projektorientierte Ausbildung. Diese kommt vor allem in den Vertiefungsmodulen zum Tragen, die den Kern des Studiums bilden. Die Vertiefungen verteilen sich über alle Semester und werden in MRUs – den Master Research Units – der beteiligten Fachhochschulen vermittelt. Die Studierenden arbeiten in laufenden Forschungsprojekten mit und schreiben ihre Masterarbeit in der Regel in Zusammenarbeit mit einem Unternehmen, das sie mit der Lösung eines konkreten Problems beauftragt. So lernen sie bereits während des Studiums potentielle künftige Arbeitgeber kennen und der Übergang zwischen Studium und Beruf wird fließend“ (ebd.).

Wenn Sie das auch nicht interessiert und sie eher im *soft skills*-Bereich Ihre Stärken sehen, können Sie zum Beispiel mit dem neuen Master-Studiengang „Social Work“ an der Hochschule Neubrandenburg beginnen oder den „Master of Science in Berufsbildung“, der Hochschulstudiengang für die Berufsbildung in der Schweiz par excellence: „Starten Sie Ihre Karriere in der Berufsbildungsentwicklung und der Berufsbildungsforschung. Werden Sie Fachperson für die Entwicklung der Berufsbildung. Das einzigartige, methodisch und inhaltlich komplett neu aufgebaute Studium

Master of Science in Berufsbildung qualifiziert für unterschiedlichste Tätigkeiten in Forschung, Entwicklung und Evaluationen und befähigt die Studierenden, aktuelle Entwicklungen in der Berufsbildung zu erkennen und darauf zu reagieren.“

Nicht ganz günstig, aber auch nicht sehr teuer, wird an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Angewandte Psychologie, wenn Sie einen „MAS Leadership und Management“ erwerben wollen. Die „Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW School of Management“ richtet sich mit ihrem Studiengang an Führungskräfte der Junior- und mittleren Managementstufe in Dienstleistung, Industrie, Gewerbe, öffentlicher Verwaltung und Non-Profit-Organisationen sowie Geschäftsleitende von kleineren Unternehmen, also an fast alle, die es noch nicht geschafft haben. Sie können die modulare Struktur auf drei Stufen nutzen. Stufe 1: Modul 1 Leadership Basic, Abschluss Certificate of Advanced Studies ZFH in Leadership. 16 ECTS-Punkte. Kosten: CHF 11.000.-. Stufe 2: Module 1-2 Leadership Basic und Leadership Advanced, Abschluss Diploma of Advanced Studies ZFH in Leadership. 34 ECTS-Punkte, Kosten: CHF 20.000.-. Stufe 3: Module 1-4 Leadership Basic, Leadership Advanced, Management for Leaders und Abschlussmodul (Master Thesis). Abschluss: Master of Advanced Studies ZFH in Leadership und Management. 60 ECTS-Punkte, CHF: Kosten 29.000.-⁷.

Oder wie wäre es mit einem „Master of Dance Performance“, früher Tanzlehrer genannt?

4. DAS HUMBOLDT-MODUL

4.1 9000 STUNDEN

Seien wir ehrlich: die Humboldt'sche Bildsamkeit „zur höchsten und proportionierlichsten Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“ hat gegen die modulare Struktur der neuropäischen Studien- und Bildungsgänge keine Chance. Dieses Ganze, was immer es auch sein will, ist sowieso zuviel, 300 Kreditpunkte genügen, 180 für den Bachelor, 120 für den Master. 300 Punkte zu 30 Stunden sind 9000 Stunden. Für 9000 Stunden gibt es also schon den Master. 60 Punkte pro Jahr zu 30 Stunden sind 1800 Stunden, 1800 Arbeits- bzw. Studierstunden. Ein Jahr hat aber 8760 Stunden, sogar noch ein bisschen mehr. Es bleiben also 6960 Stunden pro Jahr zur proportionierlichen Gestaltung und Kräftebildung pro Student übrig. Ein Drittel davon mag er schlafen, also noch gut 4500 Stunden für die Humboldt'sche Bildsamkeit. Für Transport, Wartezeiten und Verwaltungstätigkeiten, Small Talk und Beziehungspflege, Reisen und Einkaufen, Körperpflege und Phasen der Nahrungsaufnahme können rund 4000 Stunden veranschlagt werden. Es bleiben also noch 500 Stunden für Humboldt, d.h. 1,396 Stunden pro Tag. Die werden vor allem für die Übergänge zwischen den verschiedenen psychisch-physischen Aggregatzuständen, also das Erwachen, das Einschlafen, das Dösen, das Tagträumen und andere Adaptationsleistungen benötigt. Gut, bleibt also nichts für Humboldt übrig. Aber ist denn das wirklich so schlimm? Mit dem womöglich ungele-

senen Humboldt gegen Modularisierung, Arbeitszeitmodelle, Leistungsvereinbarungen und Outputsteuerung zu wettern, ist eine schöne Sache. Der anti-ökonomische Reflex hat bei vielen Pädagogen den Status eines AAMs, eines „angeborenen Auslösemechanismus“. Früher hat sich Kritik für Ökonomie interessiert, anti-ökonomische Reflexe sind aber das Gegenteil von Kritik.

4.2 TEACHING POINTS

Wenn die Schule schon für viele Schülerinnen und Schüler ungerecht ist, dann soll sie wenigstens für die Lehrerinnen und Lehrer gerecht sein – zumindest hinsichtlich ihrer Arbeitszeit. Das „Pflichtstundenmodell“, mit welchem die Arbeitszeit der Lehrperson auf der Grundlage der Unterrichtsstunden berechnet wird, sei ungerecht. Mittlerweile belegen Studien die sehr unterschiedliche zeitliche Belastung oder das unterschiedliche zeitliche Engagement von Lehrpersonen, etwa die Studie der Hamburger Unternehmensberater Mummert und Partner (1999; vgl. auch Mummert 2005), die vom Land Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegeben worden ist. Es gibt also „solche“ und „solche“: Lehrpersonen, die 30, und andere, die 60 Stunden pro Woche für ihren Beruf einsetzen. Was macht man da? Gut ist das nicht! Am besten wird es sein, man schaut mal, wie viel sie eigentlich ganz genau leisten, die Lehrerinnen und Lehrer, und sicher lassen sich vernünftige Kriterien finden, z.B. kann man die Sprachfächer, die klassischen Korrekturfächer, sicher nicht mit den Fächern Sport oder Kunst vergleichen. Ein Sportlehrer zieht einfach seine Trainingshose an, das dauert zwei Minuten, und dann geht's los, Korrekturen muss er auch nicht nach Hause nehmen, ein Kunstlehrer nimmt seine Malinstrumente, ruft die Klasse nach vorne und los geht's, nimmt er die Malereien seiner Schülerinnen nach Hause? Kaum. Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsnachbereitung, Klausuren und Korrekturen, Elterngespräche, Schülersgespräche, Teamsitzungen, Lehrerkonferenzen, Weiterbildung, andere Formen des extra-curricularen Engagements für die Schüler und die Schule, das muss jetzt alles berücksichtigt werden. Wenn nicht, kann man immer noch vor das Verwaltungsgericht gehen (wie es in Deutschland an mehreren Orten vorgekommen ist). Ja, in Hamburg ist man in dieser Hinsicht schon „vorbildlich“ weit, da wurde Schluss gemacht mit der ungerechten Berechnungsgrundlage der bloßen Unterrichtsstunden, dort wird die Arbeit – nach Fach, Stufe und Schulform differenziert – faktorisiert.

Auf jeder Stufe der Lehre, so die Phantasie, die sich zu verwirklichen begonnen hat, sollen entsprechende Arbeitszeitmodelle eingeführt werden, auch auf Ebene der Hochschule. Besonders „innovativ“ ist, wie immer, das sogenannte *Centrum für Hochschulentwicklung*, CHE, der Bertelsmann-Stiftung. Aus diesem für die Zukunft ja so offenen *Centrum* stammt auch das Arbeitspapier Nr. 69, welches sogenannte „Teaching Points“ als „Maßstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung“ vorschlägt (Handel, Hener & Voegelin 2005). Wenn die Studierenden in ganz Europa nach „Credit Points“ beurteilt werden, warum dann nicht

auch die Hochschullehrer/innen? Es geht um den „Workload“ nicht nur der Studienleistung, sondern auch der Lehrleistung, was ja wiederum nichts als nur gerecht sein kann. Die Quantifizierungs- und Faktorisierungsvorschläge sind detailliert, die Basisformel lautet: 30 Stunden = 1 TP (Teaching Point). Wie man zu einem TP kommt, hängt ab von Lehrrumfang, der Gruppengröße, der Präsenzzeit, der Vorbereitungszeit, der Anzahl der mündlichen Prüfungen, der Beratung pro Teilnehmer/in, aber auch der Art der Aufgabe, z.B. der Praxiswochen, der Pflege der e-learning-Plattform, der Chats, der Emails, die beantwortet werden, der Projektarbeit und dergleichen, so dass bis auf zwei Kommastellen genau Teaching Points vergeben werden können (Handel, Hener & Voegelin 2005, vgl. Beispiele auf Seite 8f.).

4.3 AN DER FLASCHE NUCKELNDE STUDIS

Module sind wie Legoklötze, allerdings vielleicht weniger Lego-Klötze als Duplo-Klötze, d.h. große Klötze für kleine Hände. Duplos sind fröhlich bunt und beliebig zusammensetzbar, wie die Module der neuen Studiengänge, die nur noch auf Disziplinen und disziplinäres Denken verweisen, aber keine und keines mehr vertreten. Struktur und Transparenz, das gibt den Studierenden die Sicherheit, die sie brauchen und immer mehr einfordern. Je mehr „gelehrt wird, desto weniger wird studiert“, meinte Schläffer: „Ehe in den siebziger Jahren die Hochschulreform durch eine pädagogische Utopie die Universität disziplinierte, ging es an ihr so unordentlich zu, dass gar nicht der Irrtum aufkommen konnte, sie allein vermittelte ihren Studenten ausreichende Kenntnisse. Man musste gerade die Bücher lesen, die nicht zur Seminarlektüre gehörten“ (Schläffer 2006, S. 103). Das ist heute anders, nämlich gerade umgekehrt, die Studierenden beschäftigen sich nur noch mit dem, was sie unbedingt müssen. Man soll sie auch nicht überfordern: Manche Texte sind ja so schwer verständlich und viele Bücher so dick! Und erhält man mehr Punkte für dicke Bücher? Nein! Überhaupt Bücher: das ist doch nicht mehr das Medium einer modernen Universität!

Die Studis? „Im Gegenwartsdeutsch“, so Schläffer weiter, „greift die Nachsilbe *i* um sich, um die Autorität der Großen – wie Mami und Papi – zu verkleinern und die Kleinheit – von Mäusi und Spatzi – für liebenswürdig zu erklären. Wenn Bubi und Mädi studieren, dann wollen sie an der Universität so klein, schutzbedürftig und unverantwortlich bleiben, wie sie es im Nest der Familie gewesen sind. So werden sie zu ‚Studis‘, die auch an der stiefmütterlichen Alma mater gerne weiterhin Mamas Lieblinge wären. Als Abzeichen fortdauernder Kindlichkeit führen sie, sogar während der Lehrveranstaltungen, Colaflaschen und Joghurtbecher bei sich, um in der befremdlichen Welt der Wissenschaft sich wenigstens an der vertrauten kindlichen Nahrung erlaben zu können“ (Schläffer 2006, S. 104).

In den Bildungsinstitutionen modulare Strukturen einzuführen macht aus ökonomischer Perspektive durchaus Sinn. Die Lehrinhalte in ein kompetenztheoretisches Raster einzupressen, macht ökonomisch ebenfalls Sinn. Beide

Strategien führen aber auch zu einer weiteren Infantilisierung, für die gerne das Etikett „Kundenorientierung“ benützt wird und der wir nunmehr täglich im Universitätsbetrieb, an der sogenannten „Uni“ – früher „Universität“ genannt – begegnen. In zunehmendem Maße werden immer mehr Menschen wie unselbständige, verlorene, hilfe- und beratungsbedürftige Kunden angesprochen, vor allem wenn von Selbstverantwortung die Rede ist. Man ist für das Studium selbstverantwortlich („learning contracts“), aber die Struktur ist vorgegeben und wehe, du hast ein falsches Modul gewählt oder es fehlt dir der Beleg für den Besuch einer Veranstaltung des Moduls! Ergo fehlen Punkte, nichts zu machen.

5. ABSCHLIESSEND: METAPHORISCHE MUTMASSUNGEN

Die kleinen, handhabbaren, empirisch überprüfbaren Hypothesen-Pyramidchen sachsonischen Stils setzten sich in den sozialwissenschaftlichen Forschung durch, die geisteswissenschaftlichen imprägnierten Superpyramiden teutonischen Stils gehören zu den Verlierern. Die letzten, komplexe Theoriekonstruktionen, wurden auch nach 20 Jahren einschlägigem Studium nur von wenigen in ihrer Tiefe, Höhe, Breite und Weite erfasst oder begriffen; sie konnten empirisch – dank „protective belt“ (sensu Lakatos) und „Dekonfirmationsimmunologie“ (à la Popper) – gar nicht überwunden werden, sondern allein durch den Tod ihrer Vertreter (vgl. Kuhn). Das Überschaubare und Schnellverstehbare setzt sich durch: Wissensbausteine statt Gedankengebäude, konkrete soft skills-Module statt allgemeine Menschenbildung, Methodenmodule statt Wissenschaftstheorie, Praxisrelevanz statt Ideologiekritik. Bitte keine Umwege mehr, keine Anhäufung tragen Wissens, bitte gleich zur Sache, zum bewährten Kern, bitte keine grundsätzlichen Fragen, sondern klare, wenn auch nur vorläufige Antworten, bitte kein Orientierungswissen, oder nur die nötige „Ethik light“, sonst lieber Verfügungswissen. Die Praxis ruft.

Es stört den Bildungsmenschen, dass er mit seinem alteuropäischen Habitus nicht mehr ankommt und überzeugen kann in der schnellen und flexiblen, sportiven und gewiss auch oberflächlichen Welt des Instant-Wissens der flotten Anwendung. In der neueuropäischen Bildungs- und Ausbildungslyrik bleibt jedoch eine Gemeinsamkeit mit dem altehrwürdigen und elitären Bildungsschulst erhalten: man möchte halt immer noch mehr sein, als man ist (nur sind es mehr, die nun mehr sein möchten). Wenn alle ihr Diplom haben, will auch ich mein Diplom haben. Was heißt „will“? Ich *muss* es haben! Employability. Alle sollen ihr Diplom erhalten, alle sollen ihr englischsprachiges sexy Diplom haben, ihren Bachelor of Arts in Irgendetwas, ihren Master of Arts in Irgendetwasanderem und ihren Master of Advanced Studies in diesem Bereich, von welchem wir immer weniger wissen, worum es sich handelt. Der neueuropäische Bildungsschulst ist nicht mehr elitär, sondern demokratisch, massentauglich, aber er ist wie jeder Schulst unbescheiden und hat ein Aufrichtigkeitsproblem.

Die anti-tragisch zuversichtliche Kompetenzgesellschaft

bringt eine scheinbar vernünftige, pragmatische, von Autoritäten befreite und transparente pädagogische Ausbildungspraxis hervor. Natürlich ist sie bei näherer Betrachtung als so vernünftig wie die Magd zu erkennen, die ihre Dienste, so gut es eben geht, ohne zu mucksen ausübt, so *pragmatisch*, dass sie nicht mehr fragt, ob es bedeutsame Dinge gibt, die wir nur schwer beschreiben, geschweige denn messen können, so *frei*, dass sie schon fast nur noch an sich selbst glauben kann, und so *transparent*, dass sie sich kein Rätsel mehr ist. Bernstein hat wohl den entzündeten Nerv der Zeit getroffen, als er schrieb: „Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiß, was ist und wohin es geht. Und das ist eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw. verschleiert“ (Bernstein [379f.], zit. nach Sertl 2004, S. 26). Eine solche Pädagogik kann und muss kritisch beleuchtet werden. Wer sich in dieser Kritik als „nicht mehr ganz von dieser Welt“ outen will, wählt Humboldt als Gewährsmann. Mein unbefragter Rat dazu: geben Sie ihm einen Platz in irgendeinem dieser Module, irgendwo passt er schon, und versprechen Sie sich davon nichts...

ANMERKUNGEN:

- 1 Systemtheorien sind Ausdruck eines organischen Metapherngebrauchs (vgl. Lüdemann 2004).
- 2 Heilen und bekämpfen gehören zusammen. Das medizinische Vokabular (Eingriff, Operation, Krebszellen angreifen und eliminieren etc.) ist mit dem militärischen in vielerlei Hinsicht identisch, wie schon Sloterdijk (1983) in seiner Analyse von „Kardinalzynismen“ überzeugend illustriert hat.
- 3 Aus dem Duden Herkunftswörterbuch: *Schulst*, von Schwiele, Geschulst, übertragener Sinn seit dem 18. Jahrhundert = „Aufgeblasenheit“, angewandt damals v.a. auf den überladenen Stil der Barockdichtung. Das Wort „schulstig“ wird schon von Luther im 16. Jh. verwendet.. Im Unterschied dazu: *Schmalz*; substantivisch von „schmelzen“, von: tierischem Fett, „schmalzen“, übertragen für schmeichlerisch oder sentimental.
- 4 http://www.frankfurt-school.de/content/de/education_programmes/academic_programmes/master_science/mat
- 5 http://www.frankfurt-school.de/content/en/education_programmes/academic_programmes/mba/ihm0
- 6 <http://www.ahb.bfh.ch/ahb/de/Schule/News/default.htm>
- 7 Die Kosten beinhalten Unterricht, Unterlagen, vorgeschriebene Fachliteratur sowie Benutzung der Hochschul-Fachbibliotheken. Nicht enthalten sind die Kosten für Reisen, Unterkunft und Verpflegung, fakultative Vertiefungsliteratur und Druckkosten für die Masterarbeit.

LITERATUR:

- de Haan, G. (1993): Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: J. Oelkers / H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen, Weinheim: Beltz, S. 361-373.
- Demandt, Al. (1978): Metaphern für Geschichte. Sprachbilder und Gleichnisse im historisch-politischen Denken. München: Beck.
- Galtung, J. (1983): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein verglei-

- chender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Leviathan, 2. Freie Universität Berlin, Berlin 1983, S. 303-338.
- Gelfert, H.-D. (2000): Was ist Kitsch? Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Handel, K. / Hener, Y. / Voegelin, L. (2005): Teaching Points als Maßstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung, Arbeitspapier Nr. 69. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Lakoff, G. / Johnson, M. (1980/2000): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Donauwörth 2000 (Original: „Metaphors We Live By“ 1980).
- Lindblom, Ch. E. (1959): The Science of „Muddling Through“. In: Public Administration Review, 19, S. 79-88.
- Lüdemann, S. (2004): Metaphern der Gesellschaft. Studien zum soziologischen und politischen Imaginären. München: Fink.
- Moser, K. S. (2002): Explikation von implizitem Wissen mittels Metapheranalyse am Beispiel von Wissensmanagementprojekten. In: G. A. Strake / M. Stöckl (Hrsg.): Wie kann „tacit Expertise“ explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen. Bremen: Universitätsbuchladen, S. 40-54.
- Mummert und Partner (1999): Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Hamburg: Mummert + Partner.
- Scheffler, I. (1971): Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.
- Schlaffer, H. (2006). Über den Geist der Geisteswissenschaften. Akademische Glossen. In J. Wertheimer / P.V. Zima (Hrsg.), Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München: Beck, S. 92-109.
- Sertl, M. (2004): Integration?: Migration, Rassismus, Zweisprachigkeit, Innsbruck / Wien: Studienverlag.
- Sloterdijk, P. (1983): Kritik der zynischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sontag, Susan (1989): Krankheit als Metapher. Frankfurt am Main: Fischer.

LÖCKER VERLAG – LÖCKER VERLAG – LÖCKER VERLAG

Agnieszka Dzierzbicka
Alfred Schirlbauer (Hg.)

Pädagogisches Glossar
der Gegenwart

Von Autonomie
bis Wissensmanagement

Löcker

Agnieszka Dzierzbicka / Alfred Schirlbauer (Hg.)

**Pädagogisches Glossar der Gegenwart
Von Autonomie bis Wissensmanagement**

12,5 x 20,5 cm
Broschur
320 Seiten
€ 22,-
ISBN 3-85409-438-8

Politisch-gesellschaftliche Trendwenden ziehen pädagogische nach sich. Sichtbar werden diese Wandlungen zunächst in Veränderungen des Vokabulars, in diversen Neologismen, aber auch in Bedeutungsverschiebungen von bekannten Begriffen. Die heute den bildungswissenschaftlichen Diskurs prägenden Schlagwörter werden in kurzen und prägnanten Aufsätzen erläutert und einer kritischen Analyse unterzogen. Angelehnt ist dieses Wörterbuch der pädagogischen Gegenwartssprache an das 2004 von Ulrich Bröckling et al. edierte "Glossar der Gegenwart".

Die pädagogisch und bildungspolitisch interessierten Lesenden werden hier darüber kritisch informiert, was es mit Autonomie, Bildungsstandards, Blended Learning, ECTS, PISA, Wissensmanagement, Qualitätsmanagement und anderen neuen "Zauberwörtern" auf sich hat. Die einzelnen Artikel klären Herkunft und Bedeutung dieser Elemente der pädagogischen Neusprache und zeigen, welche Entwicklungen und zum Teil auch dramatischen Veränderungen im Bildungsbereich damit verbunden sind.

Insgesamt versteht sich dieses Glossar als Beitrag zur Untersuchung der neuen ökonomischen Rationalitäten und Technologien zur Steuerung des Erziehungs- und Bildungswesens.

WOLFGANG KELLNER

DIE VERMESSUNG DER BILDUNG? EUROPÄISCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN, KOMPETENZORIENTIERUNG UND ALLGEMEINE WEITERBILDUNG

Im Folgenden werden zwei sehr wirkmächtige bildungspolitische Entwicklungstrends im Hinblick auf ihre Bedeutung für die allgemeine Weiterbildung befragt: (1) die Einführung eines am „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQR) ausgerichteten „Nationalen Qualifikationsrahmens“ (NQR) und (2) die Durchsetzung der „Kompetenzorientierung“ in der Weiterbildung. Mit beiden Entwicklungstrends gehen auch neue Formen einer „Vermessung der Bildung“ einher. Allgemeine Weiterbildung grenzt sich mit Bezugnahme auf ihren „vermessungskritischen“ Bildungsbegriff von diesen Entwicklungstrends zuweilen selbst ab – und/oder erfährt nicht selten die Abgrenzung von Seiten der berufsorientierten Weiterbildung. Ihre Ausrichtung auf persönlichkeits- und gesellschaftsbezogenes (und nicht nur berufsbezogenes) Lernen scheint häufig mit einer kompetenz- und/oder der qualifikationsorientierten Weiterbildung nicht verknüpfbar.

Gleichzeitig gelten Abgrenzungen zwischen allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung in den Weiterbildungsdiskursen längst als Anachronismus – haben aber institutionell nach wie vor einen relativ hohen Stellenwert. Darüber hinaus sind allgemeinbildende Angebote in Institutionen der berufsorientierten und berufsorientierte Angebote in Institutionen der allgemeinen Weiterbildung inzwischen eine Selbstverständlichkeit.

Vor diesem widerspruchsvollen Hintergrund fragt der Beitrag, welche neuen begrifflichen, methodischen und institutionellen Verknüpfungen zwischen allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung sich durch die Bezugnahme auf den Europäischen Qualifikationsrahmen und die Kompetenzorientierung ergeben können – und sich im Bereich der Kompetenzorientierung schon ergeben haben. Der Beitrag beschreibt zunächst zentrale Elemente des Europäischen Qualifikationsrahmens, um diese dann auf besondere Charakteristika der allgemeinen Weiterbildung zu beziehen. Dann wird die Kompetenzorientierung anhand eines sehr verbreiteten Modells vorgestellt und ein Anwendungsbeispiel aus der allgemeinen Weiterbildung beschrieben (Kompetenzportfolio), schließlich werden Ausblicke auf Erweiterungen der Kompetenzorientierung vorgenommen, die in besonderer Weise das Bildungsverständnis allgemeiner Weiterbildung berücksichtigen: die EU-Schlüsselkompetenzen – und die Tugenddiskurse.

EUROPÄISCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN UND ALLGEMEINE WEITERBILDUNG

Der „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (EQR), eine Empfehlung der Europäischen Kommission, die im April 2008 formell in Kraft getreten ist, zielt auf eine europaweite Transparenz und Vergleichbarkeit von

Bildungsabschlüssen bzw. Qualifikationsbescheinigungen. „Der EQR ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlich zu machen“ (Europäische Kommission 2008, S.3). Bis 2010 – so die Empfehlung – sollen die Länder ihre nationalen Qualifikationssysteme mit dem EQR verknüpft haben „und bis 2012 sicherstellen [...], dass individuelle Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten“ (ebd.). Die Verknüpfung des EQR mit den nationalen Qualifikationssystemen läuft in Österreich unter dem Titel „Nationaler Qualifikationsrahmen“ (NQR) – und befindet sich mitten in einem breiten Konsultationsprozess. Der Qualifikationsrahmen unterscheidet acht Referenz-Niveaus: z.B. vom Pflichtschulabschluss in Niveau 1 bis zur Promotion bzw. PhD in Niveau 8. „Die acht Referenzniveaus werden in Form von Lernergebnissen beschrieben. [...] Im EQR wird ein Lernergebnis als Aussage darüber definiert, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist, zu tun. Der EQR betont daher Lernergebnisse, anstatt sich auf Lerninputs, wie z.B. Studiendauer, zu konzentrieren. Lernergebnisse werden in drei Kategorien eingeteilt – Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen“ (ebd.). Eine weiteres zentrales Element des EQR besteht darin, dass neben den formalen auch non-formale und informelle Lernprozesse Berücksichtigung finden müssen.

Vergleichsweise unproblematisch ist die Bezugnahme auf den EQR bzw. NQR für die allgemeine Weiterbildung dort, wo diese längst auch auf berufsorientierte und/oder abschlussbezogene Angebote ausgerichtet ist. Schwieriger ist die Bezugnahme auf den NQR für die allgemeine Weiterbildung dort, wo es um die klassischen Angebote allgemeiner Weiterbildung geht – beispielsweise um Persönlichkeitsbildung, politische Bildung, Integration und Inklusion durch Bildung, nachhaltige Bildung, kulturelle Bildung usw. Obwohl diese Lernfelder inzwischen auch als erweiterte Dimensionen beruflicher Weiterbildung anerkannt sind (Schlüsselkompetenzen, Soft Skills), stellt sich die formale bzw. institutionelle Verknüpfung zwischen allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung noch als schwierig dar.

Einen besonderen NQR-Anknüpfungspunkt für die allgemeine Weiterbildung stellt der Anspruch dar, sowohl formale als auch non-formale und informelle Lernprozesse zu berücksichtigen. Das bedeutet u.a., dass formale Abschlüsse offen sein müssen für non-formale und informelle gewonnene Lernergebnisse. Für die allgemeine Weiterbildung besteht die Herausforderung vor allem darin, in erweiterter Form Lernergebnisse aus non-formalem und

informellem Lernen sichtbar und anschlussfähig für formale Abschlüsse zu machen – z.B. dass Teilergebnisse für formale Abschlüsse berücksichtigt werden.

Für die allgemeine Weiterbildung bedeutet der NQR eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit ihrem Selbstverständnis und ihrer methodischen Ausrichtung. Es geht um eine systematische Auseinandersetzung mit den eigenen Bildungsangeboten – und es stellen sich folgende Fragen: (1) Welche bestehenden Angebote „klassischer“ allgemeiner Weiterbildung können und sollten (insbesondere als Teilergebnisse) auf die Anschlussfähigkeit im NQR ausgerichtet werden? (2) Welche neuen Angebote könnten oder sollten im Hinblick auf die NQR-Einbindung entwickelt werden? (3) Wie kann eine Kooperation mit Sachverständigen und Entscheidungsträgern für die NQR-Einbindung sichergestellt werden? (4) Welche nationalen und internationalen Raster für Kenntnisse/Fähigkeiten/Kompetenzen aus allgemeiner Weiterbildung erscheinen besonders praktikabel für den gemeinsamen Gebrauch? (5) Wie können eingeführte Modelle der Validierung informellen Lernens der allgemeinen Weiterbildung im Hinblick auf die NQR-Einbindung weiterentwickelt werden?

Die allgemeine Weiterbildung kann in Hinblick auf die Lernergebnisorientierung durchaus an Vorarbeiten aus den letzten Jahren anknüpfen, vor allem an jene im Rahmen der Implementierung von Qualitätsentwicklungssystemen. Das gilt besonders für die Zertifizierungen durch das sehr verbreitete LQW-Modell (LQW = Lernerorientierte Qualitätstestierung) mit dem zentralen Ausgangspunkt einer organisationsspezifischen Definition „gelungenen Lernens“. Die innerhalb der LQW-Prozesse gewonnenen Definitionen des gelungenen Lernens können als erste Schritte in Richtung einer Lernergebnisorientierung betrachtet werden. Insgesamt besteht im Rahmen der NQR-Einbindung für die allgemeine Weiterbildung die Chance zur Etablierung erweiterter Feedback-Systeme – sowohl für die KundInnen als auch für die Institutionen selbst. Es geht dabei nicht um eine „Verberuflichung“ der allgemeinen Weiterbildung, vielmehr um das optionale Zusatzangebot (eines Nachweises) bei bestehenden und neuen Angeboten der allgemeinen Weiterbildung, für die aber ein formaler und inhaltlicher Rahmen geschaffen werden muss. Ein wünschenswerter Zusatzeffekt des optimierten Zusammenspiels allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung könnte im verstärkten Transfer von unumstrittenen Bildungsansprüchen allgemeiner Weiterbildung ins bestehende Qualifikationssystem liegen. Insgesamt können die Versuche der NQR-Einbindung von Bildungsangeboten (über den Technokratisierungs- und Bürokratisierungsverdacht hinaus) als gemeinsames Übersetzungsprojekt betrachtet werden, bei dem für alle Beteiligten (und schließlich auch für die KundInnen) große Lernchancen liegen.

KOMPETENZORIENTIERUNG UND ALLGEMEINE WEITERBILDUNG

In den dominanten Weiterbildungsdiskursen der letzten Jahre scheint der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff abzulösen. Dieser Trend wird aus der Sicht der allgemeinen

Erwachsenenbildung zumeist als Prozess einer zunehmenden Verberuflichung und Ökonomisierung der Bildung interpretiert. Dass das aber keine zwingende Schlussfolgerung ist, soll eine kurze Befragung des Kompetenzbegriffs verdeutlichen. Eine allgemein verbindliche Definition von Kompetenz steht uns nicht zur Verfügung. Eine sehr häufig verwendete Kompetenz-Bestimmung ist die von John Erpenbeck, wonach Kompetenzen „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ sind (Erpenbeck/Heyse 1999). Der Bedarf an einer allgemein verbindlichen Definition relativiert sich aber vor dem Hintergrund der Plausibilität jenes Kompetenzschemas, das wir in fast allen gängigen Kompetenzkonzepten finden: nämlich jenes Schemas, das zwischen fachlichen, methodischen, sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen unterscheidet. Bezogen auf die obige Definition sind das dann Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), um geistige, instrumentelle, sozial-kommunikative und reflexive Handlungen auszuführen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157). Dieses Grundschema ist im Rahmen der deutschsprachigen Bildungsdiskurse nicht so neu, wie „modische“ Kompetenzdiskurse oft Glauben machen: Wir finden das Schema nämlich schon Anfang der 70er Jahre in der Pädagogischen Anthropologie von Heinrich Roth – mit der Differenzierung nach Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Aber wir können durchaus noch weiter zurück blicken: denn mit Akzentverschiebungen finden wir das Schema bereits im pädagogisch-didaktischen Ganzheitskonzept von Pestalozzi (1746-1827) mit seiner Ausrichtung auf „Hirn, Herz und Hand“. Erpenbeck und Heyse erweitern das gängige Schema „fachlich-methodische – sozial-kommunikative – personale Kompetenz“ um den Bereich „Aktivitäts- und Handlungskompetenz“ und begründen das folgendermaßen: „Diese Basiskompetenzen – oder Schlüsselkompetenzen – sind von allen Kompetenzforschern heute mehr oder weniger akzeptiert. Einige trennen fachliche und methodische Kompetenzen voneinander (worüber man streiten kann), viele sehen die aktivitätsbezogenen Kompetenzen schlicht als die Summe der anderen (was unseres Erachtens nicht berücksichtigt, dass es z.B. Führungskräfte gibt, die persönlich unangenehm, fachlich schwach, sozial-kommunikativ mäßig und doch von hervorragender Führungsstärke sind). Aber ‚irgendwie‘ werden stets diese vier Basiskompetenzen thematisiert“ (Heyse/Erpenbeck 2004, S. XV). Vor diesem Hintergrund erscheint das gängige Kompetenzschema zunächst als eine mehr oder weniger plausible Systematik zum Zuordnen von Fähigkeiten und Eigenschaften. Kompetenzorientierung besteht dann also nicht darin, jede Fähigkeits- oder Eigenschaftsbestimmung um den Zusatz „Kompetenz“ zu erweitern: beispielsweise sprechen „besonders kompetenzorientierte“ ErwachsenenbildnerInnen sogar von „Humorkompetenz“. Es geht aber nicht darum, so eine befremdende Verknüpfung zu bilden, sondern es geht schlicht darum, die Eigenschaft „Humor“ dem Bereich der personalen oder sozial-kommunikativen Kompetenz zuzuordnen – wobei das „oder“ bereits auf die Vielfalt der Zuordenbarkeit verweist.

KOMPETENZBESCHREIBUNGEN IN DER ALLGEMEINEN WEITERBILDUNG

Ein Modell für die Anwendung der Kompetenzorientierung im Sinne der allgemeinen Weiterbildung entwickelte der „Ring Österreichischer Bildungswerke“ im Rahmen der Einführung des Kompetenzportfolios für Freiwillige (Ehrenamtliche) (Brandstetter/Kellner 2001 und Ring Österreichischer Bildungswerke 2005). Ausgangspunkt dafür war der Befund, dass das Freiwillige Engagement ein Bereich ist, in dem in großem Umfang und in großer Vielfalt informelles Lernen und informeller Kompetenzerwerb stattfinden. Das Kompetenzportfolio sollte diese Kompetenzen erfassen, systematisieren und dokumentieren. Da informell erworbene Kompetenzen den Handelnden zumeist nur in geringem Umfang bewusst sind, sind gesprächsorientierte Methoden für deren Erkunden und Bewusstmachen am besten geeignet. Vor diesem Hintergrund wurde die „Methode der begleiteten Selbstbewertung“ entwickelt, bei der PortfoliobegleiterInnen die Freiwilligen im jeweils erforderlichen Umfang begleiten. Kernstück des Portfolios ist ein Kompetenzprofil, bei dem die im Freiwilligen Engagement erworbenen und/oder weiterentwickelten Kompetenzen mit drei bis fünf Sätzen beschrieben werden. Dabei wird jede Einzelkompetenz (z.B. Teamfähigkeit) in ihrer individuellen Ausprägung erfasst – und das Kompetenzvokabular überwindet dadurch seinen Schlagwortcharakter und seinen diffusen Bedeutungshorizont. Ein Kompetenzprofil sollte nicht mehr als fünf bis acht beschriebene Einzelkompetenzen enthalten, um die individuelle Spezifizierung und Erfassbarkeit (z.B. für Kompetenznachweise für Bewerbungen) zu gewährleisten. Die Beschreibungen der Einzelkompetenzen entstehen zumeist als eine Art „Aushandeln“ zwischen PortfolioerstellerIn und PortfoliobegleiterIn. Die Evaluation ergab, dass dieser Prozess des Aushandelns für die meisten PortfolioerstellerInnen gleichzeitig eine Einführung in den Gebrauch des Kompetenzvokabulars darstellte. Eine Grunderfahrung dabei ist, dass die Zuordnungen zu den Kompetenzbereichen (fachliche, methodische, sozial-kommunikative, personale) und die Benennungen von Einzelkompetenzen nie eindeutig gelingen. Es ergeben sich sowohl zwischen den Kompetenzbereichen als auch zwischen Einzelkompetenzen immer Überschneidungen, die ein Erwägen, ein Probieren und Kompromisse erfordern – all das hat im Aushandeln mit den PortfoliobegleiterInnen auch seinen Raum. Die Methode der begleiteten Selbstbewertung kann als eine exemplarische Form der Kompetenzbeschreibung im Sinne der allgemeinen Weiterbildung betrachtet werden.

DIE EU-SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN ALS ERWEITERUNG DER KOMPETENZORIENTIERUNG

Das Europäische Parlament und der Rat veröffentlichten 2007 eine Empfehlung über „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“. Diese Empfehlung hat für die allgemeine Weiterbildung eine besondere Relevanz, da die geltend gemachten Schlüsselkompetenzen weite Bereiche

der thematischen Struktur der allgemeinen Weiterbildung „abdecken“. Das gilt besonders für die in der Empfehlung geltend gemachte Ausrichtung der Schlüsselkompetenzen auf die persönliche Entfaltung (personal fulfilment), die aktive Bürgerschaft (active citizenship), den sozialen Zusammenhalt (social inclusion) und die Beschäftigungsfähigkeit (employability). Damit berücksichtigen die Empfehlungen zu den „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ gleichermaßen persönlichkeitsbezogene, gesellschaftsbezogene und beschäftigungsbezogene Schlüsselkompetenzen. In einer die Empfehlungen ankündigenden EU-Veröffentlichung lautete der Anspruch folgendermaßen: Es geht gleichermaßen um die Förderung des kulturellen Kapitals (persönliche Entfaltung), des Sozialkapitals (aktive Bürgerschaft und soziale Inklusion) und des Humankapitals (Beschäftigungsfähigkeit). Kernstück der Empfehlung ist der Referenzrahmen mit folgenden acht Schlüsselkompetenzen: (1) muttersprachliche Kompetenz, (2) Fremdsprachliche Kompetenz, (3) Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, (4) Computerkompetenz, (5) Lernkompetenz – „Lernen lernen“, (6) Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, (7) Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, (8) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Bezogen auf den EOR und die Erfahrungen mit Kompetenzbeschreibungen in der allgemeinen Weiterbildung haben die für die einzelnen Schlüsselkompetenzen angegebenen allgemeinen Definitionen und besonderen Beschreibungen einen hohen Stellenwert. So erläutert die allgemeine Definition zu Bürgerkompetenz u.a., dass diese „auf der Kenntnis der sozialen und politischen Konzepte und Strukturen (Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft und Bürgerechte) beruht“ und die Einzelnen „für ein aktive und demokratische Beteiligung am öffentlichen Leben“ befähigen soll. Gemäß der Definition für „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ geht es dabei um „die Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschieden Medien (Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste)“. Über die einzelnen Definitionen hinaus, bietet die Empfehlung für jede Schlüsselkompetenz auch Beschreibungen für die jeweils damit verbundenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen – sehr ähnlich den Lernergebnisbeschreibungen im EQR und den Kompetenzbeschreibungen in Portfolioprozessen. Vor diesem Hintergrund drängt sich ein Brückenschlag auf zwischen EQR, der Kompetenzorientierung und den EU-Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.

TUGENDDISKURSE ALS ERWEITERUNG DER KOMPETENZORIENTIERUNG

Eine zentrale Erfahrung mit Kompetenzbeschreibungen in der allgemeinen Weiterbildung besteht darin, dass Analysen bzw. „Bilanzierungen“ persönlichkeitsbezogener Kompetenzen immer auch (je nach Grad der Formalisierung)

Auseinandersetzungen sind mit Charaktereigenschaften, mit eigenen Werten und Haltungen, mit moralischen Gefühlen und persönlichen Leidenschaften – mit der eigenen Lebensführung sind. Diese persönlichen Bezugnahmen können sowohl als illegitimer Zugriff und personale Selbstverdinglichung erfahren werden, als auch als produktive Selbstreflexion und Selbsterkundung, als ein „Medium“ für die Frage nach einem gelingenden/gelungenen Leben (und knüpfen damit durchaus an die „klassischen“ Ansprüche allgemeiner Weiterbildung an). D.h.: Es stellt sich die Frage, wie reduktionistisch sind Kompetenzmodelle und Settings im Hinblick auf den Eigenwert oder gesellschaftlichen Wert bestimmter Eigenschaften. Einen Weg zu einer ethisch-politischen Erweiterung der Kompetenzorientierung eröffnet beispielsweise ein (aufgeklärter) Rückgriff auf die antike Bildungstheorie und ihre Tugenddiskurse – wie es insbesondere Micha Brumlik unternimmt. Der Tugendbegriff befremdet zunächst, klingt veraltet, konservativ usw., hat aber durchaus Verbindungen zum Kompetenzdiskurs: „Die tugendgemäßen Tätigkeiten [...] [sind, W.K.] ihrem Begriff nach in Vergessenheit [...] geraten, die Sache selbst schlummerte unaufgeklärt in der Sprache der Qualifikations-, Kompetenz- und Performanztheorie vor sich hin“ (Brumlik 2002, S. 43). Eine Theorie der Tugenden ist „eine Lehre von wesentlichen, in sich wertvollen Charaktereigenschaften“. Tugenden „lassen sich – unabhängig davon, ob man das klassische Gespann von Gerechtigkeit, Mut, Klugheit, Besonnenheit sowie Glaube, Liebe und Hoffnung oder einen anderen Kanon in Betracht zieht – als das Ensemble jener individuellen Verhaltensdispositionen analysieren, deren Zusammenspiel ein befriedigendes menschliches Leben verheißt“ (ebd., S. 14). Wurden Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157) bestimmt (siehe oben), so können Tugenden als „jene Dispositionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen [werden, W.K.], die es einem Individuum ermöglichen, sein Leben den eigenen Wünschen gemäß zu meistern und darüber hinaus [...] ein Leben zu führen, das auch nach objektiven Maßstäben als ‚gut‘ gilt“ (ebd., S. 44). Vor diesem Hintergrund kann gesagt werden, dass relativ offene und sorgfältig begleitete Kompetenzerkundungen sehr häufig eine produktive Pendelbewegung darstellen zwischen mehr oder weniger systemati-

sierten Kompetenzdiskursen und wenig systematisierten Tugenddiskursen.

Es sollte zumindest ansatzweise deutlich geworden sein, dass die mit dem EQR und der Kompetenzorientierung verbundene „Vermessung der Bildung“ auch neue begriffliche, methodische und institutionelle Möglichkeiten eröffnet, allgemeine und berufsorientierte Weiterbildung zu verknüpfen: Die „Vermessung der Bildung“ als Beschreibung von Lernergebnissen und Kompetenzen wird selbst zu einem neuen Moment von Bildung.

LITERATUR:

- Brandstetter, Genoveva / Kellner, Wolfgang (2001) (Hg.): *Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens*, Wien.
- Brumlik, Micha (2002): *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugend*. Hamburg.
- Europäische Kommission (2008): *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*, Luxemburg.
- European Commission (2007): *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*, Luxembourg.
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation*. München/New York.
- Heyse, Volker / Erpenbeck, John (2004): *Kompetenztraining*. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart.
- Kellner, W. (2005): *Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen – das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke*. In: Kellner, Wolfgang (2007): „Wer ich bin und was ich kann“ – Liebes- und Arbeitssuche als netzbasierter Kompetenzdiskurs. In: Ries, M. / Fraueneder, H. / Mairitsch, K. (Hrsg.): *Dating 21. Liebesorganisation und Verabredungskulturen*. Bielefeld, S. 99-116.
- Kellner, Wolfgang (2007): *Kompetenz und Bildung, Emotionen und Tugenden. Ambivalenz der Kompetenz in Portfolioerfahrungen Freiwilliger*. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 53-62.
- Künzel, K. (Hrsg.): *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Band 31/32. Köln u.a., S. 207-221.
- Ring Österreichischer Bildungswerke (2005): *Engagement schafft Kompetenz. Informelles Lernen im Alltag. Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke*, Wien.

ANGELA VENTH

**MÄNNLICHKEITSTYPISCHE MUSTER IN DISKURSEN DER ERWACHSENENBILDUNG
DOMINANZEN UND WIDERSPRÜCHE**

DIE ERWACHSENENBILDUNG VERLANGT
NACH GENDERANALYSEN

Die Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland hinsichtlich der Lage von Frauen und Männern gelten nicht als gravierend. Dieser Eindruck wird durch empirische Daten gestützt. Tatsächlich drängen sich diverse transnationale Parallelen auf, wenn das Verhältnis zwischen den Geschlechtern in den Vordergrund rückt. Aus diesem Grund erscheint es mir legitim, über den Zusammenhang zwischen Geschlechtermustern und Bildung auf der Grundlage einer deutschen Untersuchung zu reflektieren.

Bei meinen folgenden Überlegungen habe ich sowohl diejenigen im Blick, die an Erwachsenenbildung teilnehmen, als auch an jene, die in diesem Feld professionell tätig sind. Mit meinem Thema stelle ich die grundsätzliche Frage, wie die Erwachsenenbildung mit ihren Lernmöglichkeiten gesehen und verstanden werden kann und welche Erwachsenenbildung im Interesse der pädagogisch Professionellen und ihrer Adressatinnen/Adressaten ist. Diese bildungspolitische Frage will ich mit einer geschlechterpolitischen verbinden.

Wird heute über das gesellschaftliche Verhältnis zwischen den Geschlechtern gesprochen, liegt es nahe, auf die europaweit gültige Strategie des Gender Mainstreaming Bezug zu nehmen:

Gender Mainstreaming

- Sex & Gender = biologisches Geschlecht & soziales Geschlecht
- Mainstream = der „Hauptstrom“ in Gesellschaft/Politik

Geschlechterperspektive als Leitlinie politischen Handelns/politischer Entscheidung

Geschlechterfrage als Verhältnis Frauen ↔ Männer

Geschlechterpolitik als Gemeinschaftsaufgabe für Männer und Frauen

Der Begriff „Gender“ sagt etwas über den Ist-Stand des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern aus. Es handelt sich um eine analytische Kategorie, die aufzuschließen vermag, wie Geschlechtsrollen kulturell gedeutet werden und in welcher Formation das Geschlechterverhältnis sozial

konstruiert ist. Gender rückt den Konstruktionscharakter dieses Verhältnisses ins Zentrum und verweist darauf, dass es im Lauf der Geschichte verändert wurde und somit weiter verändert werden kann. Das Mainstreaming will dies als vorrangige politische Aufgabe auf allen gesellschaftlichen Ebenen verankert sehen. Es richtet sich nicht lediglich an Frauen, sondern ausdrücklich auch an Männer. In diesem zukunftsweisenden Sinn lässt sich Gender auch als analytischer Schlüssel für alle Dimensionen von Erwachsenenbildung einsetzen. Ein solcher analytischer Zugang beinhaltet die gesicherte Annahme, dass soziale Geschlechtsrollen erlernt sind, sowie die Aufforderung, ihnen durch Lernen eine neue Gestalt zu geben. Da Korrelationen zwischen Männlichkeit und Lernen bildungstheoretisch bisher kaum behandelt sind, kommt ihnen in diesem Kontext besondere Aufmerksamkeit zu.

DIE LERNPOTENZIALE DER GESCHLECHTER
UNTERSCHIEDEN SICH

Diese Akzentuierung einer Gender-Analyse erscheint heute zwingender denn je, weil sich der Bildungsstand der Geschlechter diametral zu verkehren scheint. Lange Zeit stand auf der politischen Agenda, den Nachholbedarf von Mädchen und Frauen beim Lernen zur Kenntnis zu nehmen bzw. entsprechenden Benachteiligungen entgegen zu wirken. Erste Hinweise darauf, dass diese Situation ins Wanken gerät, gaben die PISA-Studien. Eher verschämt und beiläufig wurde in der Interpretation der Ergebnisse auf die vergleichsweise schlechteren Lernleistungen von Jungen verwiesen.

In Deutschland wird nach einigen Jahren nun sehr offen auf diesen Sachverhalt hingewiesen: „Jungen sind in der Schule weniger erfolgreich als Mädchen. Je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher der Anteil an Jungen: Ihr Anteil an Hauptschulen beträgt 56%, an Gymnasien 45%. Jungen bleiben häufiger sitzen, etwa jeder 10. bleibt ohne Abschluss“ (BMBF 2008). Anders formuliert: Mädchen und junge Frauen verfügen gegenwärtig über höhere Bildungsabschlüsse als Jungen und junge Männer. Dieser Trend ist ebenfalls in Österreich abzulesen, wie der Kasten zu den Bildungswegen junger Frauen auf der nächsten Seite zeigt.

Solche Datenerhebungen zur Divergenz im Qualifikationsniveau der Geschlechter konzentrieren sich auf jüngere Altersgruppen in Schule und Ausbildung, stellen aber auch Prognosen für das spätere Lebensalter auf. Bis zur Erwachsenenbildung sind solche Diagnosen noch nicht vorgedrungen, zumindest finden sie keine öffentliche Erwähnung. Ich werte das als Beweis dafür, dass ein lebenslanges Lernen zwar politisch mit allem Nachdruck

Bildungswege junger Frauen in Österreich

Schule

„Der Frauenanteil überwiegt bei den höheren Ausbildungsformen.“ (S. 26)

Hochschule

„An der Hochschule liegt die Zahl der Studentinnen leicht über derjenigen von Studenten, ebenso bei den Studienabschlüssen.“ (S. 29)

Matura

„Frauen absolvieren in stärkerem Ausmaß die Reifeprüfung.“ (S. 38)

Prognose

„Bei gleichbleibender Tendenz werden die Hochqualifizierten auf dem Arbeitsmarkt zunehmend Frauen sein.“ (S. 40)

Quelle: Statistik Austria 2008 (Erhebungszeitraum 2006/2007)

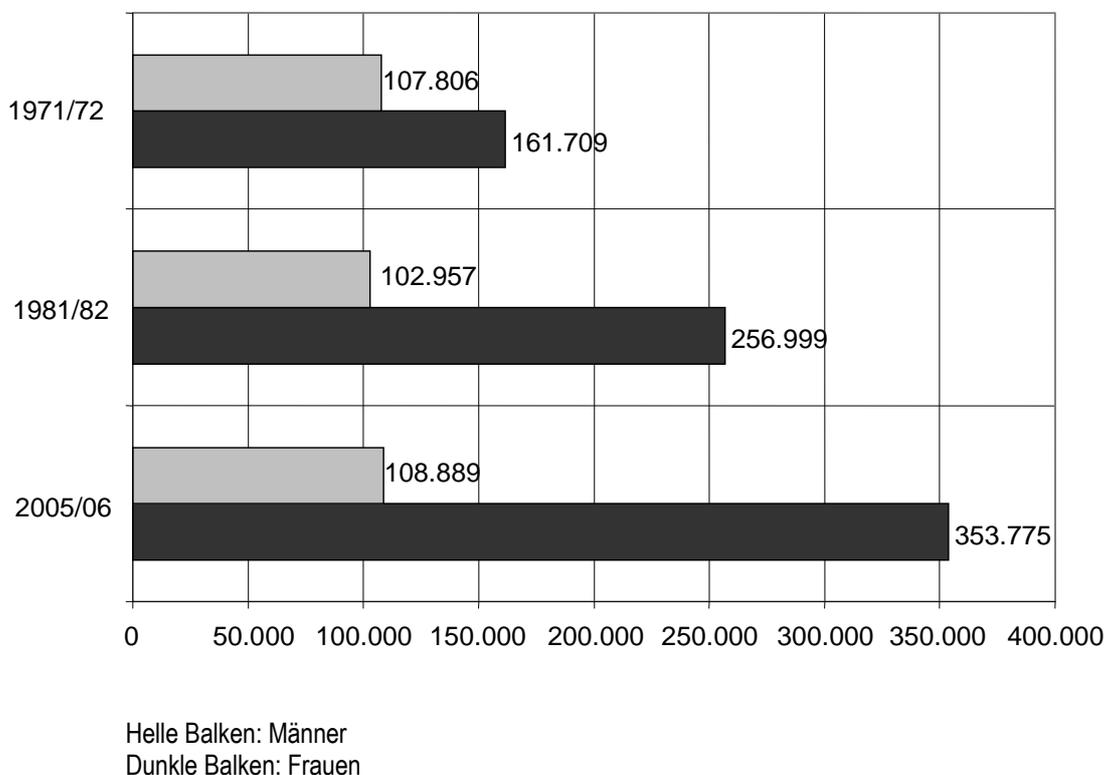
lebensbegleitenden Perspektive miteinander verknüpft werden.

Wenden wir uns allerdings den Volkshochschulen als einem quantitativen Schwerpunkt institutionalisierter Erwachsenenbildung zu, so sind durchaus Kontinuitäten bei den Lernaktivitäten zu entdecken: Es setzt sich fort, was in der Schule als Vorsprung von Mädchen beginnt (vgl. Diagramm unten auf dieser Seite).

Der Anteil von Frauen bei der Teilnahme hat sich in dreißig Jahren mehr als verdoppelt, der männliche Anteil hingegen ist nahezu gleich geblieben. Hier kann eingewendet werden, dass Frauen die Weiterbildungsinstitution Volkshochschule und ihre Angebote besonders schätzen. Das trifft in Österreich wie in Deutschland zweifellos zu. Dennoch handelt es sich nicht um ein partikulares Zusammentreffen geschlechtsspezifischer und institutionenspezifischer Momente. EUROSTAT, der europaweiten Statistik, die auf Arbeitserhebungen basiert, ist zu entnehmen, dass in Österreich die Weiterbildungsquote erwerbstätiger Frauen *insgesamt* über der männlichen Quote liegt. Dies gilt für die meisten Länder der EU-25 ebenfalls. Es wird deshalb höchste Zeit, sich endgültig von Geschlechterstereotypen zu verabschieden, die das Vermögen zu klugem Denken und Lernen lediglich dem männlichen Geschlecht zuschrieben.

postuliert ist, die verschiedenen Phasen des Lernens im Leben von Menschen aber noch nicht in Richtung einer

Frauen und Männer in VHS-Kursen:



Quelle: VÖV-Statistikbericht 2007 – VÖV Materialien 42

LERNEN

Im Hinblick auf das Lernvermögen und den Bildungsstand vollzieht sich in meinen Augen eine leise, aber weitreichende Veränderung: eine gesellschaftliche Bewegung der Frauen nach vorn, die sich auf Lern- und Qualifikationsvorsprünge gründet und Männer in dieser Domäne überrundet. Findet diese Progression auch in der Erwachsenenbildung noch wenig Beachtung, so wird sie doch mit großer Aufmerksamkeit im Wirtschaftssektor registriert, der angesichts des Fachkräftemangels erhebliches Interesse an gut qualifizierten Frauen bekundet.

Der Bildungsvorsprung von Mädchen und Frauen wird sicher zukünftig noch in seiner vollen Bedeutung erfasst werden und auf die gesellschaftliche Einschätzung des Geschlechterverhältnisses zurückwirken. Konsequenzen deuten sich bereits an, wenn Stimmen lauter werden, die eine möglichst frühe Lernförderung von Jungen proklamieren. In die Diskussion der Geschlechterfrage kommt dadurch eine bisher ungewohnte Färbung, wenn von einer Benachteiligung für das männliche Geschlecht (Jungen und junge Männer) ausgegangen wird. Und es sind erste wissenschaftliche Absichten zu erkennen, den störenden Einfluss bestimmter Imaginationen von Männlichkeit auf das Lernvermögen zu untersuchen (vgl. BMBF 2008, BMFSFJ 2007). Auch die EU-Kommission ruft in einem „Fahrplan für die Gleichstellung von Frauen und Männern 2006-2010“ dazu auf, „das Phänomen des frühen Abgangs von der Schule zu untersuchen, das mehr Burschen als Mädchen betrifft“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 9).

Die Lernerfolge junger Frauen sind auf der sogenannten ersten und zweiten Schwelle oder Statuspassage im Lebenslauf deutlich abzulesen: beim Übergang von der Schule in die Ausbildung sowie beim Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben – obwohl sich hier schon erste strukturelle Brüche bemerkbar machen. In Deutschland existiert darüber hinaus eine dritte Schwelle, die einen entscheidenden Einschnitt mit sich bringt. Da sie für die Erwachsenenbildung besonders relevant ist, wäre zu prüfen, ob sich in Österreich ein vergleichbares Phänomen ergibt.

In einer Sonderauswertung wird hier (vgl. Tabelle) erstmals die Bildungsbeteiligung in ihrer Abhängigkeit von

Geschlecht und Lebenssituation quantitativ erhoben. Die Teilnehmerate von Frauen ist auch in partnerschaftlichen Beziehungen oder einer Ehe höher als die männliche Rate. Kommen aber Kinder im erziehungspflichtigen Alter hinzu, so fällt die Doppelbelastung durch Erwerbsarbeit und Familie nach wie vor auf die Frauen zurück. Ihre Bildungsbeteiligung sinkt rapide, während diejenige von Vätern mit kleinen Kindern steigt. In dieser Lebensphase findet also eine „Retraditionalisierung“ (Friebel 2007) des Geschlechtersettings statt, welche die ansteigende Kurve weiblicher Bildungsaktivitäten nachhaltig bricht.

DIE LERNINTERESSEN VON FRAUEN UND MÄNNERN SIND VERSCHIEDENARTIG

Es mag erstaunen, dass angesichts deutlicher Verschiebungen beim Lernstand der Geschlechter ein Unterschied durch die Jahre hindurch bis in die Gegenwart stabil bleibt: Frauen und Männer haben unterschiedliche inhaltliche Interessen. Sie bevorzugen verschiedenartige Ausbildungsrichtungen, Studieninhalte und Berufe. Frauen entscheiden sich eher für die Ausbildung in Berufen der sozialen und kommunikationsbestimmten Sektoren (welche schlechter bezahlt sind) und deutlich häufiger für Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften, während Männer die naturwissenschaftlich-technische Richtung einschlagen. Diese Tendenz ist auch in Österreich noch immer ungebrochen.

Für die Erwachsenenbildung wird eine solche geschlechtsbestimmte Differenz am Beispiel der österreichischen Volkshochschulen offensichtlich, wie das Diagramm auf der folgenden Seite belegt.

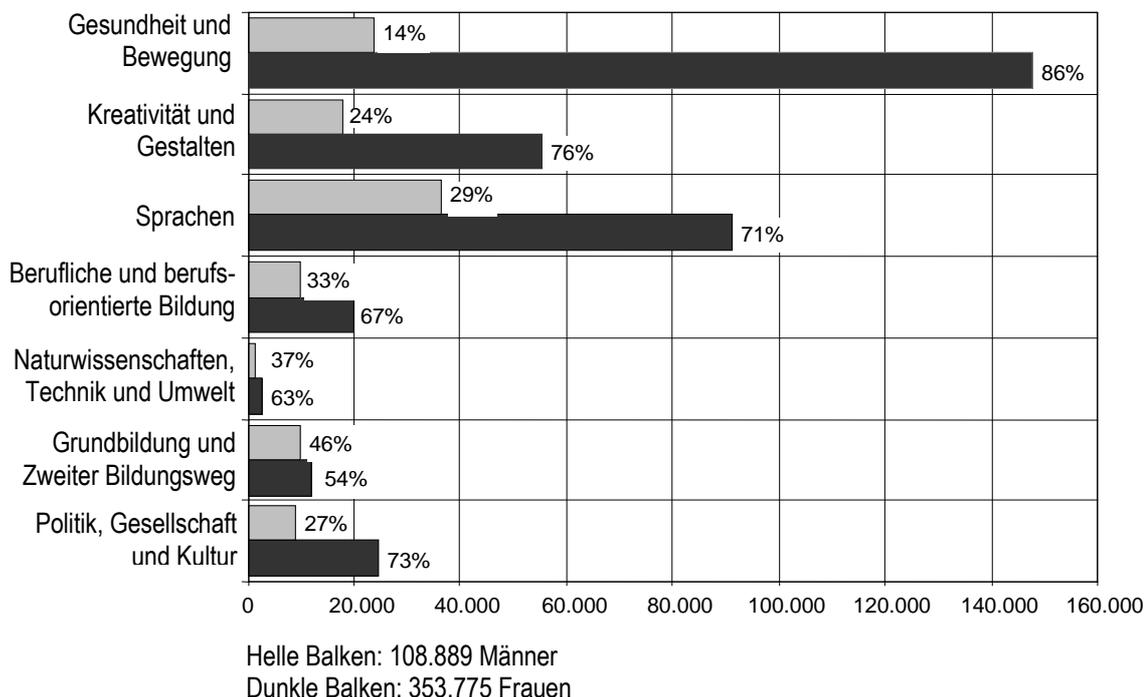
Nimmt man die Teilnahme an beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung bei anderen Bildungsinstitutionen hinzu, so ist zu erkennen, dass Frauen durchaus auch in der berufsbezogenen Bildung, gleichzeitig aber in erkennbar höherem Maße als Männer in der allgemeinen Weiterbildung vertreten sind. Sie engagieren sich ebenfalls für die persönlichkeits- und kommunikationsorientierten, kreativen und gesundheitsbewussten Komponenten von Bildung. So lässt sich als These formulieren, dass sie ein vielseitigeres Bildungsspektrum aufweisen, während Männer stärker an solcher Bildung teilnehmen, die eng auf den Beruf ausgerichtet ist.

Weiterbildungs-Teilnahme nach Geschlecht und Lebenssituation

WB-Teilnahme	Teilnahme in den letzten 12 Monaten	Darunter				
		Ohne Kind(er) im Haushalt	Mit Kind(ern) im Haushalt (jüngstes Kind < 6 Jahre)	Mit Kind(ern) im Haushalt (jüngstes Kind < 10 Jahre)	Mit Kind(ern) im Haushalt (jüngstes Kind < 15 Jahre)	Mit Kind(ern) im Haushalt (jüngstes Kind < 18 Jahre)
Nur 19-64-jährige						
Männer	15,47	15,71	19,17	19,01	18,3	17,54
Frauen	14,72	16,35	10,97	12,48	13,63	13,75

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007, „Ergebnisse des Mikrozensus 2005“

Frauen- und Männeranteil nach Fachbereichen
im Arbeitsjahr 2005/06 (absolut und prozentuell)



Die Balkengröße repräsentiert die absoluten Zahlen, also männliche und weibliche Teilnahmen. Die Beschriftung hingegen bezieht sich auf den Anteil an den Gesamtteilnahmen im jeweiligen Fachbereich.

Quelle: VÖV-Statistikbericht – VÖV Materialien 42

MÄNNLICHKEITSTYPISCHE MASSSTÄBE
PRÄGEN DIE ERWACHSENENBILDUNG

Verschiedene, immer wiederkehrende Erfahrungen motivierten mich, nicht mehr ausschließlich auf bekannte Daten zum Kursangebot und der Teilnahme bzw. Nachfrage zurückzugreifen, sondern der Erwachsenenbildung selbst hinter die Kulissen zu schauen. In langen Jahren der Beobachtung konnte ich feststellen, dass es in diesem professionellen Feld üblich ist, die Aufmerksamkeit nach außen zu richten, auf Produkte, Erfolge (oder Misserfolge). Hingegen konnte ich kaum eine gut gepflegte Gewohnheit zur Selbstreflexion antreffen und keinerlei Anzeichen dafür erkennen, dies unter „Gender-Vorzeichen“ zu tun.

Ich gelangte also zu einem Erkenntnisinteresse, das hinterfragt, wie geschlechterdemokratisch die Erwachsenenbildung selbst wirkt in dem, was sie diskutiert und entwickelt, welche Zeichen sie dafür setzt und welche sie unterlässt, ob sie dazu beiträgt, überholte Geschlechterklischees zu überwinden oder ob sie diese verstärkt. Ich zog die Geschlechterforschung mit ihren mittlerweile außerordentlich facettenreichen theoretischen Einblicken zu Rate und schuf mir auf diese Weise eine Kontrastfolie für einen analytischen Gang durch innere Diskurse der

Erwachsenenbildung (Venth 2006). Meine Untersuchung ist geprägt von der Absicht, der Erwachsenenbildung gewissermaßen einen genderkritisch zugeschliffenen Spiegel ihrer selbst vorzuhalten, um die Geschlechtsneutralität ihrer fachinternen Auseinandersetzungen aufheben zu können.

Mit einem solchen diskursanalytischen Vorgehen treten u. a. immanente, aber dominierende Deutungsmuster hervor, die eine Trennung der Erwachsenenbildung in einen hoch und einen niedrig eingestuften Sektor vornehmen: die berufliche Bildung hier, die allgemeine Bildung dort: Sie folgen damit dem Ordnungsprinzip der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, das berufsrelevante von privaten Sphären trennt und ihnen in der Wertigkeit überordnet. Das heißt, der gesetzte Gegensatz zwischen beidem enthält ein hierarchisches Gefälle. Wie sich in den Diskursanalysen empirisch erweist, wird dieses Gefälle auf die Erwachsenenbildung übertragen und somit die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in ein bildungsspezifisches Wertmuster übersetzt. Diese Art des „Divide et Impera“ geht zurück auf eine hegemonial konstruierte Männlichkeitstypik, die ihre Identität aus der Norm einer einseitigen Orientierung an Beruf und linear verlaufender Vollerwerbstätigkeit bezieht. Exemplarische Ausschnitte aus einer Reihe

dokumentierter Fortbildungsveranstaltungen für planungsverantwortliches Personal in der Erwachsenenbildung (Frauen und Männer im Dialog) können diesen Zusammenhang veranschaulichen:

- Die Erwerbsarbeit hat gegebenenfalls immer zu Lasten der Hausarbeit zu gehen – nicht umgekehrt.
- Der Begriff des Alltags umfasst berufliche wie private Sphären. Männer trennen den Alltag vom Beruf, Frauen hingegen trennen nicht zwischen der Arbeit des privaten und beruflichen Alltags.
- Der männliche Zugang zum Haushalt ist ein Zugang von außen. Der Haushalt ist nicht seine Arbeitswelt, hier will er leben. Der weibliche Zugang zum Haushalt ist ein innerer, hier ist ihr Arbeits- und Versorgungsbereich. Auch wenn sie einer Erwerbsarbeit nachgeht, bleibt diese Perspektive erhalten. Erwerbsarbeit wird so zur zusätzlichen, zur Doppel-Belastung. Männer bewerten Hausarbeit aus der Perspektive der Erwerbsarbeit außer Haus.
- Im öffentlichen/institutionellen Raum herrscht eine Männer-Infrastruktur vor: hierarchisch, männerbündisch und kontrollierend. Innerhalb der so strukturierten Männergesellschaft ist es natürlich mit einem Tabu belegt, jenseits des Berufs zu lernen.
- Männer, denen droht, ihre Arbeit zu verlieren, stellen fest, dass sie ihr Leben auf die Ökonomie ihrer Erwerbsarbeit hin aufgebaut haben. Wird das plötzlich in Frage gestellt, erscheint solchen Männern das ganze Leben sinnlos. D. h. nicht nur Frauen werden der männlichen Erwerbsbiografie untergeordnet, sondern Männer auch. Und Männer sind im Begriff, daran zu scheitern.
- Männer müssen lernen, dass für die Kommunikationsebene nicht nur Sprache zur Verfügung steht, sondern auch das Fühlen, Sehen, Wahrnehmen.
- Männer sind die Norm und sehen sich weniger veranlasst, dazu zu lernen. Was hindert Männer am Lernen? Wie können sich Männer selbst in den Blick nehmen? Unter Männern gibt es bestimmte Formen von Interaktionen: Selbstdarstellungsrituale, Konkur-

renzverhalten, Männerwitze – in diesen Formen von Interaktion wird auch gelernt, aber nichts, was weiterbringt.

- Bildung muss dazu beitragen, die kulturell dominante Schematik des Entweder-Oder aufzulösen, vor allem im Hinblick auf eine andere Geschlechterkultur: entweder Karriere oder Fürsorge, entweder Erwerbsarbeit oder Versorgungsarbeit.

Da es sich um Konstruktionsmuster professioneller Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter der Erwachsenenbildung handelt, ist davon auszugehen, dass in diesem Feld erhebliche Gendersensibilität vorhanden ist, die als Kompetenz noch ans Licht zu heben ist. Anlass dafür können aktuelle Zeitdiagnosen von Vertretern kritischer Männerforschung sein. So prognostiziert beispielsweise Michael Meuser: „Der Strukturwandel der Erwerbsarbeit, so meine These, dürfte weit reichende Konsequenzen für männliche Lebenslagen und die Konstruktion von Männlichkeit haben“ (Meuser 2007, S. 30). Er spricht von der „Krise der Männlichkeit“ – und zweifellos wird das Ziel eines passungsfähigeren Verhältnisses von Männlichkeit und Lernen darin eine eminente Rolle spielen.

LITERATUR:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bonn, Berlin 2008.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Europäische Union – Europäischer Sozialfond (Hrsg.) (2007): Neue Wege für Jungs?! Berlin.
- Friebel, H. (2006): Familiengründung als Sollbruchstelle? In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 14 (2007) 3, S. 44.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Ein Fahrplan für die Gleichstellung von Frauen und Männern 2006-2010. URL: <http://eu-lex.europa.eu> 27. November 2008.
- Meuser, M. (2007): Herausforderungen. Männlichkeit im Wandel der Geschlechterverhältnisse. Köln.
- Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld.

STEFAN VATER

DER VERLUST DES SUBJEKTS DER BILDUNG? IMMATERIELLE ARBEIT UND SUBJEKTKONSTITUTION

Im folgenden Beitrag werden im Zusammenhang postoperaistischer Konzepte (für die AutorInnen wie Antonio Negri, Michael Hardt, Paolo Virno, Mariarosa Dalla Costa oder Selma James stehen) die Veränderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse und spezifischer der – ihre klaren Abgrenzungen verlierenden – Arbeitswelt thematisiert und die damit verbundenen Fragen nach Bildung und notwendigen Kompetenzen. Beide Begriffe werden im Artikel doppeldeutig verwendet, als reale Begriffe der Diskurse und als „ideale“ theoretische Begriffe.

DER DISKURSIVE KONTEXT. POSTOPERAISTISCHE THEORIE

Als im Jahr 2000 das Buch „Empire“ von Antonio Negri und Michael Hardt (Hardt/Negri 2000) erschien und mit guter Public Relations-Arbeit in kurzer Zeit gleichsam zu einem postoperaistischen Bestseller wurde, war besonders die Kritik großer Teile der akademischen Linken heftig. Das Buch sei eine Art „Drogendenken“ (Haug 2000, S. 204), das die eigentlichen (Herrschafts-)Zusammenhänge verdunkle, meinten AutorInnen der Zeitschrift *Argument* (vgl. auch Brand 2002), und auch englischsprachige AutorInnen geizten keineswegs mit der vorwurfsvollen Metapher der Vernebelung (vgl. Balakrishnan 2003) und vertraten die These, Hardt und Negri würden verdeckt für einen globalisierten Kapitalismus eintreten. Slavoj Žižek (Žižek 2004) schrieb über die Ideologie des Buches „Empire“ und seiner Fallen. Voluntaristisch, ein theoretischer Nebelwerfer, von falscher Analyse geleitet – die Liste der Kritikpunkte prominenter AutorInnen ließe sich wohl beinahe unendlich fortführen.

ÜBERLEITUNG

DIE POTENZ KOLLEKTIVEN, WIDERSTÄNDIGEN HANDELNS

Postoperaistische Theoriebildung betont die Möglichkeit und Potenz kollektiven und widerständigen Handelns und die damit verbundene Kompetenz der Individuen zur Veränderung. In der Verbindung mit poststrukturalistischer Theorie und deren Ablehnung des Konzepts herrschaftsvorgängiger, transzendenter Subjekte mit „gesicherten Identitäten“ (die durch bloße Anrufung aufgefordert werden können, ihre Ketten abzuwerfen, und die auch ganz einfach gebildet und repräsentiert werden können) entwickelte sich, ausgehend von den Erfahrungen autonom-marxistischer Theorie im Italien der 70er und in den USA (vgl. de Angelis 1993), und unter Einbeziehung von – z.B. feministischen (vgl. Birkner/Foltin 2006, 35ff.; Dalla Costa/James 1973, Corsani 2007) – Kritiken ein teils enthusiastischer manifestartiger Post-Marxismus, der auf Erfahrungen der Kollektivität, offene Bündnisse und antiidentitäre Positionen verweist.

Postoperaistische AutorInnen wenden sich ausgehend von der Praxis der „ArbeiterInnenuntersuchungen“ der 70er intensiv den konkreten Lebensbedingungen und -zusammenhängen zu. Von besonderem Interesse sind soziale Bewegungen und alltägliche Phänomene der Widerständigkeit und Subversion – trotz ihrer gleichzeitigen Eingebundenheit in einen Kapitalismus, der das gesamte Leben kapitalistischer Logik unterwirft und die Gesellschaft zur „sozialen Fabrik“ werden lässt, in der schlicht alles produziert und konsumiert wird. Die Unterwerfung kann oder muss allerdings nicht gelingen. Und sie gelingt vor allem niemals vollständig. Alltägliche Subversionen und Unangepasstheiten werden hier positiv gelesen und in ihrer Kollektivität untersucht. Diese alltäglichen Abweichungen von normalisierten Routinen, die Subversionen und Widerständigkeiten sind auch der Ausgangspunkt größerer, mächtiger Bewegungen, insofern sie sich vernetzen, insofern eine Resonanzfrequenz entsteht, die die Amplitude der Widerständigkeit vervielfacht. Nicht mehr oder weniger ist die Multitude (vgl. Hardt/Negri 2000).

In den kreativen Möglichkeiten der lebendigen Arbeit, „in den alltäglichen Formen der Subversion, Insubordination, der Rebellion, der Kämpfe und der Bedürfnisse der Massen sehen sie [die postoperaistischen TheoretikerInnen] [...] das Movens gesellschaftlicher Dynamiken und Transformationsprozesse sowie das Potenzial, in die gesellschaftlichen Verhältnisse einzugreifen und sie sich anzueignen.“ (Pieper 2007, S. 223).

Die postulierte Weiterentwicklung kapitalistischer Vergesellschaftung zur „sozialen Fabrik“, die auch die Produktion von Subjektivitäten, Körpern und Intellekten sowie Affekten und die Fähigkeit zur Herstellung sozialer Beziehungen und kollaborativer Praktiken als „Humanressourcen“ in den grenzenlosen Kommodifizierungs- und Verwertungsprozess einbezieht, scheitert dabei immer wieder an der Resistenz und Potenz der Vielen, der Lohn-ArbeiterInnen, Prekarierten und Unzufriedenen. Kapitalistisches Ziel bleibt trotz dieses potentiellen Scheiterns die vollständige „reelle Subsumption“ des Gesellschaftlichen unter das Kapital, im Unterschied zur rein formalen Subsumption früherer kapitalistischer Phasen oder der partiellen Einbeziehung im Fordismus. Zunehmend wird das gesamte Leben bis in seine Verästelungen umfassend dem Paradigma der Verwertung unterworfen (vgl. Pieper 2007, S. 222), gleichzeitig wird poststrukturalistischen Theorien zufolge auch das Subjekt nicht als unterworfenen „Außen“ dieser

DIE SOZIALE FABRIK

Die postulierte Weiterentwicklung kapitalistischer Vergesellschaftung zur „sozialen Fabrik“, die auch die Produktion von Subjektivitäten, Körpern und Intellekten sowie Affekten und die Fähigkeit zur Herstellung sozialer Beziehungen und kollaborativer Praktiken als „Humanressourcen“ in den grenzenlosen Kommodifizierungs- und Verwertungsprozess einbezieht, scheitert dabei immer wieder an der Resistenz und Potenz der Vielen, der Lohn-ArbeiterInnen, Prekarierten und Unzufriedenen. Kapitalistisches Ziel bleibt trotz dieses potentiellen Scheiterns die vollständige „reelle Subsumption“ des Gesellschaftlichen unter das Kapital, im Unterschied zur rein formalen Subsumption früherer kapitalistischer Phasen oder der partiellen Einbeziehung im Fordismus. Zunehmend wird das gesamte Leben bis in seine Verästelungen umfassend dem Paradigma der Verwertung unterworfen (vgl. Pieper 2007, S. 222), gleichzeitig wird poststrukturalistischen Theorien zufolge auch das Subjekt nicht als unterworfenen „Außen“ dieser

verwertenden Logik gesehen.

In dieser umfassenden Verwertungssituation, nennen wir sie Postfordismus oder Neoliberalismus,¹ entfesselt sich eine produktive Dynamik der Produktivkraft, die sowohl die schöpferische Intelligenz als auch Affekte und die Fähigkeit zur Herstellung sozialer Beziehungen sowie kooperativer Formen einbezieht und sich auch der Distinktion von geistiger und körperlicher Arbeit sowie intellektueller und emotionaler Arbeit widersetzt (vgl. Pieper 2007, S. 223). Eine Situation, die auch das illusionäre Außen einer vermeintlich von Fremdinteressen freien Bildung verunmöglicht. Besonders das Bild einer Innerlichkeit von Bildung als Entfaltung der Persönlichkeit verliert seine emanzipative Strahlkraft.

Produktion und Reproduktion treten in den Zustand der Ununterscheidbarkeit ein (vgl. Pieper 2007, S. 228), in dem Maß wie die die Grundsicherheiten garantierenden wohlfahrtsstaatlichen Institutionen in die Krise geraten und die Prozesse einer schrankenlosen Kapitalakkumulation nicht mehr nur auf die In-Wert-Setzung der lebendigen Arbeit, sondern des gesamten sozialen Lebens zielen (vgl. Pieper 2007, S. 228f). Erzeugt werden nicht nur Waren, sondern Subjektivitäten, Gebildetheit, Kompetenz, Körper, Bedürfnisse, soziale Beziehungen, kollektive Praktiken usw., also alle Aspekte der lebendigen Arbeit. In dieser Neuzusammensetzung der Arbeit und ihren spezifischen Anforderungen an zeitgemäße Subjektivität (Pieper 2007, S. 222f.) liegt allerdings auch die Chance der Veränderung der Bedingungen, die Menschen zu Ausgebeuteten und Unterdrückten machen.

DIE NEUZUSAMMENSETZUNG DER ARBEIT

Ein theoretischer Ausgangspunkt postoperaistischer TheoretikerInnen ist – neben empirischen Studien (vgl. GRAMI 1993) – das Maschinenfragment von Marx (Marx 1983, S. 601), in dem in einer Art Gedankenexperiment von einer technologisch und arbeitsorganisatorisch hoch entwickelten, kapitalistischen Gesellschaft ausgegangen wird. Etwas modernisiert formuliert, geht es um die zunehmende Computerisierung und Automatisierung sowie die Zunahme von logistischen, service- oder marketingorientierten und controllingähnlichen Arbeiten.²

Arbeit und präziser die lebendige Arbeit(skraft) und ihre Potenz erscheinen hier nicht mehr als Kern des Wertschöpfungsprozesses, zumal sie nicht mehr in den Arbeitsprozess eingeschlossen sind. Die lebendige Arbeit fungiert dann als Wächterin und Regulatorin des Produktionsprozesses, meint Marx (vgl. Marx 1983, S. 601). Die ArbeiterIn tritt neben die Produktion und auch die Kompetenzanforderungen verändern sich.

Marx entwickelt weiters einen Begriff für die kollektive, vergegenständlichte Intellektualität (in der Operationalisierung/Vergegenständlichung von Wissen), die genau diese Formen von Arbeit ermöglicht, den General Intellect. Das Wissen um Produktion und die Kompetenz, dieses Wissen einzusetzen, wird vergegenständlicht, es sedimentiert in Maschinen, Computern, Netzwerken. Jede

Arbeitsfähigkeit, die angelehrt werden kann, die in klar definierten Fähigkeiten besteht und klar definierbare Produkte erzeugt, läuft tendenziell Gefahr – sofern dies auch rentabel ist – durch „Maschinen“ ersetzt zu werden. Eine Situation, die vollständig neue Bedingungen für die gebildete oder kompetente Arbeitskraft schafft.

VIRTUOSITÄT UND PERFORMATIVITÄT

Nicht weniger relevant ist ein weiterer Aspekt, den Paolo Virno (Virno 2005, S. 65-73) bezogen auf Marx (Marx 1956, S. 374) und seine Diskussion zu unproduktiver Arbeit – am Beispiel künstlerischer Tätigkeit – aufgreift. Eine GeigerIn in einem gut besuchten Konzerthaus steigert dessen Umsatz, in der eigentlichen künstlerischen Tätigkeit bleibt sie aber ohne Produkt. Auch Service- und Bedienungspersonal fällt für Marx unter ähnliche Bedingungen. Geige spielen bedeutet, einen spezifischen performativen Akt zu leisten, der abstrakt betrachtet durch eine Virtuosität der Handlung und durch ein Publikum gekennzeichnet ist. Virtuosität bezeichnet die künstlerische Reproduktion einer Partitur.

Virno und andere (Virno 2005, Negri/Lazzarato/Virno 1998) sehen eine vergleichbare Tendenz in der Entwicklung der Arbeits- und Kompetenzanforderungen in ökonomischen Formationen, die aus vormals fordistischen Produktionsverhältnissen, nach dem Zerfall großer teils staatlicher Großindustrien, zumindest in Norditalien hervorgegangen sind.

Lebendige Arbeit wird dieser Analyse folgend zunehmend performativ statt produktiv, es geht um Vermarktung, Branding, Verkauf und den dazupassenden Habitus, aber nicht um industrielle oder vergleichbare Produktion und die verbundenen Fertigkeiten. Arbeitskraft wird zunehmend nicht mehr definiert als spezifisches, klar definiertes Fertigkeitsbündel, sondern als unspezifische Anforderung an flexible, selbstverantwortliche, sich selbst regulierende performative Kompetenz. Eine Kompetenz, mit dem Unerwarteten im Sinne des Auftraggebers umzugehen, die durch Kommunikativität, affektive Arbeit, Selbstorganisation, Flexibilität, Prekarisierung und den Willen zur Selbstaussbeutung gekennzeichnet werden kann. Tendenziell werden innerhalb dieser verdichteten Anforderungen an die Subjektconstitution die klassischen Aspekte der Kritikfähigkeit, die der Bildungsbegriff potentiell beinhaltete, weiter ausgehöhlt (vgl. Foucault 1992). Gleichzeitig geht die spezifisch subjektbezogene Anrufung³ der Bildung zunehmend ins Leere, angerufen wird eine Subjektform, die so längst nicht mehr existiert, zumal sie in der Neuzusammensetzung der Arbeit umgeformt wurde.

Der postoperaistische Fokus liegt ebenso wie der poststrukturalistische auf Resistenz und Widerständigkeit, nicht auf klassisch rationaler, gebildeter Kritik. Als Vorbild dient eher der unwillige Mr. Bartleby der Erzählung von Herman Melville (vgl. Melville 2002), nicht der Bildungsbürger, der ohnehin männlich gedacht wird und somit keine weibliche Form braucht, der schon bei ganz vielen historischen Gelegenheiten, die in ihn gesetzten Emanzipationshoffnungen hemmungslos enttäuscht hat.

„Wer im Postfordismus Mehrwert produziert, verhält sich [...] wie eine Pianistin, eine Tänzerin usw. und infolgedessen wie ein politischer Mensch“ (Virno 2005, S. 70). Virno vereint in diesem Satz eine doppelte – und in dieser Kurzdarstellung wohl gewagte und beinahe ketzerisch klingende – These. Anders als Marx fasst er diese neue virtuose Performanz der Arbeitskraft als wertschöpfend und produktiv, des Weiteren betont er den Bezug zur Öffentlichkeit, den im klassischen Sinne politischen Aspekt (vgl. Aristoteles 1986). Virno argumentiert weiter, in der geforderten Performanz ginge es um eine prinzipielle, kollektive, also überindividuelle Potenz der Kommunikations- und Sprachfähigkeit. Eine Potenz ohne Partitur, das heißt ohne Vorlage, ausgenommen die kollektive, kulturelle Matrix, die performativ „Gendered Workers“ konstituiert (vgl. Butler 2007).

GENERAL INTELLECT

In einer umstrittenen Wendung wird der General Intellect bei Hardt und Negri gleichzeitig zu einer sozialen, kollektiven Wissensformation. Sie sehen im General Intellect eine kollektive, soziale Intelligenz, die sich durch die Akkumulation von Wissen, Techniken und Know-How kooperativ formiert. Nicht die Maschinensysteme, sondern Sprache, Kommunikation, Kooperation, Intelligenz und Affekte bestimmen die neue Kontur der Produktivkraft (vgl. Pieper 2007, S. 226).

Die Arbeit wird, ohne gegenständlich zu produzieren, in der Tendenz zunehmend immateriell. Sie wird zu einer Arbeit, die „materiell“ bleibt, also beschwerlich, anstrengend usw., die aber „nicht-materielle“, nicht-haltbare Produkte erzeugt. Im Gegensatz zur Ära des Fordismus und einer Produktionsweise, die weitgehend auf die Herstellung haltbarer Güter, Produkte im klassischen/industriellen Sinn gerichtet war, rückt in der Passage zum Postfordismus das Anbieten von Dienstleistungen und der Umgang mit Information in den Mittelpunkt der Produktion. So spielt der Begriff immaterielle Arbeit „auf eine Reihe von Tätigkeiten an, die in der Regel nicht als Arbeit wiedererkannt werden, also mit anderen Worten Tätigkeiten, die im Bereich kultureller und künstlerischer Normen operieren, die auf Moden, Geschmack und Konsumgewohnheiten Einfluss nehmen, die öffentliche Meinung bearbeiten“ (Lazzarato 1998, S. 40).

Die mit immaterieller Arbeit verbundenen Tätigkeiten weisen ein Anforderungsprofil hoher Mobilität und Flexibilität auf und sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen Gebildetheit, Kompetenz, Kommunikation und Information eine fundamentale Relevanz gewinnen (vgl. Pieper 2007, S. 226).

Neben der kommunikativen Arbeit, die das neue Profil der industriellen Produktion bestimmt, die mit Netzwerken der Information verknüpft ist, sowie der interaktiven Arbeit im Umgang mit Symbolen und bei Problemlösungen, gewinnt die affektive Arbeit an Relevanz. Sie liegt in der Produktion, der Handhabung und Manipulation von Affekten (Gefühl, Verbundenheit, Vertrauen,...) (vgl. Pieper 2007, S.

227). Es geht dabei nicht nur um eine andere Formulierung für eine zunehmende Dienstleistungsorientierung; die post-operaistische These geht darüber hinaus und stellt vor allem die veränderte Konstitution der Subjekte in den Fokus der Analyse.

„MEIN WILLE GESCHEHE“

In diesem Veränderungsprozess treten „Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen“, also Techniken der Selbstregulierung (Deleuze 1993, S. 255), an die Stelle der Disziplinarinstitutionen (Schule, Krankenhaus, Fabrik, Betrieb,...), der normierenden Sanktion und der Regulierung von Bevölkerung (vgl. hierzu umfassender Foucault 1999). Daher werden nun auch einzelne Subjekte angerufen, ihre schöpferischen Potenziale, ihr Wissen, ihre Netzwerke und ihre Affekte dem neuen, vernetzten, horizontal integrierten Produktionsprozess zur Verfügung zu stellen (vgl. Pieper 2007, S. 224) und sich dabei auch noch so zu fühlen, dass sie selbstbestimmt sind und dem eigenen Willen folgen.

Diese spezifische Anrufung unterscheidet sich in vielem von den gewohnten Bildungsanrufungen der 70er Jahre, in denen es um die Verwirklichung, Ermächtigung des Subjektes im Bildungsprozess ging. Die Subjekte der 70er Jahre sind untergegangen und die Anforderungen heutzutage definieren keine spezifischen Kompetenzen oder Bildungskanons. Es geht vielmehr darum, den eigenen Willen zu verwirklichen, erfolgreich zu sein, alles gut zu machen, sich optimal einzubringen und mit jeder Situation im beruflichen Alltag fertig zu werden, die Risiken haben die Dienstgeber ja größtenteils zu den Individuen ausgelagert. Den eigenen Willen verwirklichen heißt nebenbei, den Zielen des Unternehmens freiwillig und kritiklos zu dienen, dazu bedarf es einer spezifischen Gebildetheit und Kompetenz.

Angesichts der realen Subsumption des gesamten Lebens unter das Kapital ist Ausbeutung nicht mehr lokalisierbar und quantifizierbar. Das bedeutet zugleich, dass nicht mehr die konkreten, produktiven Aktivitäten und Fähigkeiten als Objekt von Ausbeutung und Herrschaft fungieren, sondern die allgemeine Fähigkeit zu produzieren, die Potenzialität zur Produktion. (vgl. Virno 2005; Pieper 2007, S. 230) Gleichzeitig kann diese Unterwerfung und Ausbeutung (wie weiter oben angedeutet) niemals vollständig gelingen. Es bleibt ein Überschuss, in kollektiven, interaktiven Zwischenräumen, der sich der kapitalistischen Individualisierung, Verwertung und Unterwerfung entzieht.

DAS VERSCHWINDEN DER ALTEN KONTUR DES SUBJEKTS DER ARBEIT UND DER BILDUNG

Es handelt sich um eine generische Potenzialität, deren Bestimmung nicht vorgegeben ist, sondern die sich auf jede Art von Fähigkeit bezieht, auf sprachliche Kompetenzen ebenso wie auf Gedächtnis und Motilität (Bewegungsfähigkeit), auf intellektuelle, schöpferische und interaktive Kompetenzen schlechthin (Pieper 2007, S. 230).

Erst in der Passage zum Postfordismus zeigt sich die voll entfaltete Form der Arbeitskraft, die Marx als den „Inbegriff der physischen und geistigen Fähigkeiten, die in der Leiblichkeit, der lebendigen Persönlichkeit eines Menschen existieren“ (vgl. Pieper 2003, S. 230; MEW 23, S. 181), charakterisierte.

Arbeitskraft umfasst nicht mehr nur die mechanisch-körperlichen Vermögen des fordistischen Paradigmas (vgl. Pieper 2007, 230), sie wird, bezogen auf die kapitalistischen Anforderungen, erweitert um die Kontrolle der Körper, um die Optimierung von Zeit- und Produktionsabläufen unter den Maximen der Effizienz und um die Verfertigung aktivierter, egoistischer, initiativer und gleichzeitig fügsamer Individuen (vgl. Pieper 2007, S. 230).

So verschwindet die alte Kontur des Subjekts der Arbeit und der Bildung: Kapitalakkumulation zielt nicht nur auf die im Fordismus abgespaltene, männlich kodierte Arbeitskraft. Die gesamte Subjektivität und deren alltägliche Produktion von Habitus, Affekten, Motivation, Lebensstilen und Differenzkulturen mitsamt deren intellektuellen, techno-wissenschaftlichen und schöpferischen Potenzialen und dem Wissen über Arbeitsabläufe und Produktionskonzeption wird in die Produktions- und Verwertungszyklen eingespeist (vgl. Pieper 2007, S. 233f).

Die kapitalistischen Anrufungen zielen auf die Imperative des SelbstunternehmerInnentums, der Selbstgestaltung, Eigenmotivation und Aktivität, auf die Gebote von Mobilität, Flexibilität, permanenter Selbstmodulation, Anpassung an situative Anforderungen, andauernde Erweiterung der Fähigkeiten und Wissen sowie die „häufige Überziehung der eigenen Arbeitsfähigkeiten“ (Pieper 2007, S. 234). Die Arbeit wird wieder prekär, nachdem die geregelten Ordnungen fordistischer Wohlfahrtsstaaten zerfallen sind. Prekär sind Arbeitsverhältnisse, in denen für Lohn und Arbeitstag keine fixen Regeln mehr auszumachen sind.

„Seid Subjekte!“, dieser Ordnungsruf (Negri/Lazzarato/Virno 1998, S. 42) der postfordistischen Passage gewinnt unter den Bedingungen von Prekarisierung einen besonders eindringlichen, imperativen Charakter, wenn von jedem einzelnen Subjekt Selbstorganisations-, Selbstdarstellungs-, und Selbstvermarktungsstrategien ebenso gefordert sind wie das Fungieren als „intelligentes Interface“ (Pieper 2007, S. 234).

ANMERKUNGEN:

- 1 Beide Begriffe werden als präzise sozialwissenschaftliche Definitionen verwendet, vgl. Vater 2007.
- 2 Die Frage nach der Intensität und Reichweite dieser Tendenz – vgl. z.B. Bologna 2006 – hebt keineswegs die prinzipielle Relevanz des Marxschen Gedankenexperimentes aus.
- 3 Zum Begriff der Anrufung vgl. Althusser 1971, S. 165ff.

LITERATUR:

- Althusser, Louis (1971): *Ideology and Ideological State Apparatuses*, in: Althusser, Louis. *Lenin and Philosophy and Other Essays*, London.
- de Angelis, Massimo (1993): *An Interview with Harry Cleaver*. *Autonomist Marxism*, <http://www.geocities.com/CapitolHill/3843/cleaver.html>, Juni 2008.
- Aristoteles (1986): *Nikomachische Ethik*, Ditzingen 1986.
- Balakrishnan, Gopal (Ed.) (2003): *Debating Empire*, London/New York.
- Bologna, Sergio (2006): *Die Zerstörung der Mittelschichten. Thesen zur neuen Selbständigkeit*, Graz/Wien.
- Brand, Ulrich (2002): *Die Revolution der globalisierungsfreundlichen Multitude*. „Empire als voluntaristisches Manifest“, in: *Argument* Nr. 245, 2002, 209-219.
- Butler, Judith (2007): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York.
- Corsani, Antonella (2007): *Beyond the Myth of Woman: The Becoming-Transfeminist of (Post-)Marxism*, in: *SubStance* #112, Vol. 36, no. 1, Wisconsin, 107-138.
- Dalla Costa, Mariarosa/James, Selma (1973): *Die Macht der Frauen und der Umsturz der Gesellschaft*, Berlin.
- Deleuze, Gilles (1993): *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*, in: derselbe, *Unterhandlungen 1972-1990*, Frankfurt, S. 254-262.
- Foucault, Michel (1999): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76)*, Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?*, Berlin.
- Groupe de recherche et d'analyse des migrations internationales (GRAMI) (1993): *Des entreprises pas comme les autres – Benetton en Italie, la Sentier a Paris*, Paris.
- Hardt, Michael / Negri, Antonio (2000): *Empire*, Cambridge/London.
- Haug, Frigga (2000): *Immaterielle Arbeit und Automation*, in: *Argument* Nr. 235, 2000, S. 204-214.
- Lazzarato, Maurizio (1998): *Verwertung und Kommunikation. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus*, in: Negri, Toni / Lazzarato, Maurizio / Virno, Paolo: *Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion*, Berlin, 40.
- Marx, Karl (1983): *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie* (MEW 42), Berlin.
- Marx, Karl (1956): *Theorien über den Mehrwert* (MEW 26.1), Berlin.
- Marx, Karl (1975): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Bd. 1 (MEW 23), Berlin.
- Melville, Herman (2002): *Bartleby, der Schreibgehilfe*, Zürich 2002.
- Negri, Toni / Guattari Félix (1990): *Communist Like Us*, New York.
- Negri, Toni/Lazzarato, Maurizio/Virno, Paolo (1998): *Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion*, Berlin.
- Pieper, Marianne (2007): *Biopolitik – Die Umwendung eines Machtparadigmas*, in: Pieper, Marianne / Atzert, Thomas / Karakayali, Serhat / Tsianos, Vassilis. *Empire und die biopolitische Wende. Die internationale Diskussion im Anschluss an Hardt und Negri*, Frankfurt/New York, S. 215-244.
- Vater, Stefan (2007): *Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit*, in: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 0/2007, online: www.erwachsenenbildung.at.
- Virno, Paolo (2005): *Grammatik der Multitude*, Wien.
- Žižek, Slavoj (2004): *The Ideology of the Empire and Its Traps*, in: Passavant, Paul A. / Dean, Jodi: *Empire's New Clothes*. Reading Hardt and Negri, New York / London, S. 253-264.

KLAUS RATSCHILLER

BILDUNG OHNE GEDÄCHTNIS: VOM KANON ZU DEN LISTEN

VORBEMERKUNG

Die folgenden Versuche zielen darauf ab auszudrücken, warum es mir wichtig genug ist, den Begriff der *Bildung* immer noch nicht aufzugeben – leichter wäre es mitunter, in die Gesänge von dessen Verabschiedung einzustimmen. Diese Versuche lassen sich vielleicht besser nachvollziehen, wenn ich gleich deutlich mache, dass ich ein Nachdenken über *Bildung* ausgehend von sogenannten Bildungstheorien eher langweilig finde. Möglicherweise finde ich Theoriebildung selbst schon ein wenig langweilig, was natürlich erklärungsbedürftig wäre. Nur so viel: Langeweile ist jedenfalls – neben der Angst –, wie in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Martin Heidegger gezeigt hat, eine Grundstimmung, in die man geraten kann und (allerdings ohne Garantie) von ihr aus ins Denken.

Statt einer genaueren Erklärung lieber ein Bekenntnis: Ich halte Schreiben für eine Praxis, die in meinem Fall der Versuch ist, Ausdrucksformen für ein drängendes Problem zu finden, das ohne die Fürsprache der Philosophie, der Wissenschaft und noch viel weniger ohne die der Literatur, keine einigermaßen haltbare Gestalt annehmen könnte. Aber Philosophie, Wissenschaft und Literatur speichern keine Bildungsinhalte, auf die man beliebig zitierend zurückgreift, um die eigenen Meinungen zu dekorieren und ihnen etwas mehr Anerkennung unter Gebildeten zu verschaffen. Sie sind vielmehr Fürsprecher, und als solche ein potentiell *Gedächtnis*, das sich nur in seinem aktuellen Gebrauch verwirklicht. *Bildung* ohne diese Praxis der Erinnerung scheint mir zum einen unmöglich. Und zum anderen geht es erinnernd gerade nicht um *Bildung* – etwa in Gestalt der Selbstverwirklichung –, sondern vielmehr um Zuneigung zum Leben, was nur mit Hilfe der Fürsprecher Form annehmen kann, nicht ohne die Gefahr, sie wieder zu verlieren. Nicht ohne die (mit Glück freudige) Anstrengung, es noch einmal zu versuchen.

BILDUNGSPROBLEM UND PROBLEMBILDUNG

Die meisten werden es kennen: Es gelingt nicht und nicht, mit einer Arbeit zu beginnen. Also sucht man nach einem fixen Ausgangspunkt und schlägt, weil zum Beispiel die Aufgabe zu bewältigen ist, über das Problem der *Bildung* nachzudenken, im Lexikon unter dem Begriff *Bildung*¹ nach. Damit einmal klar ist, was das ist, worauf man sich beziehen kann, ohne etwas falsch zu machen. Vorurteile, Meinungen, Perspektiven oder Interessenslagen werden gewissermaßen zur Ordnung des Gewussten gerufen. Man könnte auch im etymologischen Wörterbuch² nachschlagen, um vom Glutkern der Herkunft auszugehen, oder an der

Schwarmintelligenz teilhaben und Wikipedia³ aufrufen. Auch wenn es in der Weiterarbeit Unterschiede gemacht haben wird, ob man von abgesicherten Definitionen, Wortherkünften oder dem Resultat eines demokratischen Meinungsbildungsprozesses ausgegangen ist, antworten diese kleinen, alltäglichen Strategien zuerst einmal auf das Bedürfnis, eine sichere Ausgangsbasis zu finden, von der aus dann weitergesucht werden kann. Als wäre ein Anfang eine zwar etwas leblose und felsige, jedenfalls aber sichere Insel im Chaos und ein Hafen, in den man nach intellektuellen Abenteuern auch wieder zurückfinden wird. Wer möchte sich schon freiwillig und gleich anfangs verlieren?

Natürlich kann eine solche Orientierungsstrategie nur sichtbar werden, wenn sie aus dem viel chaotischeren Geschehen isoliert wird, das eine Suche nach einem Anfang nun einmal darstellt. Deren genauere Darstellung rufe eher Bilder einer fundamentalen Orientierungslosigkeit, einerseits einer hektischen Nervosität und andererseits einer lähmenden Agonie hervor. Stünde man vor der Aufgabe, diejenigen zu beschreiben, die auf der Suche nach „ein wenig Ordnung (sind), um sich vor dem Chaos zu schützen“, wie das Gilles Deleuze und Félix Guattari formuliert haben, bekäme man es mit der (aufregenden) Schwierigkeit zu tun, denjenigen Gestalt zu geben, die sie zu verlieren drohen. Deleuze und Guattari haben mit Blick auf die Naturwissenschaften darauf hingewiesen, dass „das Chaos weniger durch seine Unordnung als durch die unendliche Geschwindigkeit (definiert ist), mit der sich jede in ihm abzeichnende Form auflöst“. Das Chaos, in das der nach einer Antwort Suchende stürzt, ist ein Virtuelles, eine unendliche Potentialität, die schon alles enthält, alle Partikel und Formen, die in unendlicher Geschwindigkeit auftauchen, um gleich wieder zu verschwinden. Genau das ist es, was wir gegenwärtig auch unter einer Krise verstehen müssen. Nichts hält und alles verliert zu schnell seine Form und seinen Wert. Die aktuelle Finanzkrise scheint für die Gegenwart paradigmatisch zu sein. Und die nach einem Anfang für ihr Bildungsproblem Suchenden eilen zwischen unendlichen Bücherreihen vorwärts, surfen durchs Netz und verlieren sich bald zwischen den Zeilen und in Bildern. Nichts ist also plausibler als die Suche nach einem fixen Bestand, auf den sich jedermann einigen könnte, nach einem stabilen Referenzwert, sei es Gold, Öl, ein Gott oder der Mensch, oder auch ein Kanon.

Die Lektüre eines Lexikonartikels gibt Halt, solange man die innere Ruhe und Kraft hat, ihn weiterzulesen. Die innere Ruhe stellt sich aber nur ein, weil man liest, also das tut, was man kann. Jedenfalls wenn Lesen eine Gewohnheit ist. Und man tut, was man kann, solange man es kann und gewinnt demnach seine gefährdete Ruhe nur wieder, wenn man weiterliest, weitersurft, sich verirrt. Wer macht nicht die Erfahrung, dass das Reden über *Bildung* nur so lange hält,

wie man selbst spricht, oder zumindest jemand anderer etwas sagt, woran man anschließen muss? Wenn man also eine Frage hat, die man unendlich variiert und wiederholt. Es ist nicht die Antwort, die hält, was sie verspricht. (Man müsste sich dafür schon ein trauriges Wesen vorstellen, das den Lexikonartikel auswendig lernt, um ihn bei jeder Gelegenheit identisch zu wiederholen...) Sondern es sind die Gewohnheiten, in denen eine Frage rumort, die insistiert. Und sie, nicht die Antwort, nimmt, wenn man Glück hat, eine Form an, die sie aber wiederum nur bewahrt, weil sie inständig, bohrend und ausufernd wiederholt wird – wenn man großes Glück hat, auch in Gesellschaft mit anderen.

Eine Frage zu haben, heißt von etwas heimgesucht zu werden, das einen nicht mehr loslässt. So paradox jedenfalls muss das Problem der „Entfaltung aller Anlagen zu einer individuellen Ganzheit“ sich stellen: die potentielle Freiheit eines (menschlichen) Wesens ist nicht in seinem guten Willen zur Selbstverwirklichung begründet, sondern in seiner Gefesseltheit durch etwas, das stärker ist als es selbst. Die „Anlagen“ eines Menschen, nennen wir sie etwas veraltet: seine Talente oder zeitgemäßer: seine Qualifikationen oder Kompetenzen, sind so betrachtet nicht seine Eigenschaften, die er wie ein Eigentum zu sichern und zu vergrößern hoffen kann, sondern die wechselnden und insistierenden Konstellationen seiner Heimsuchungen. Solange man seine Heimsuchungen nicht ausdrücken kann, solange leidet man unter ihnen wie unter einer individuellen Sonderbarkeit, einem Stigma, das einen entlang besonderer Auffälligkeiten charakterisiert. Sie auszudrücken, heißt aber: ihnen selbst eine individuelle Ganzheit zuzusprechen, nicht sich. Nicht immer nur dem Menschen. Als gäbe es keine anderen Probleme, als bezögen sich alle auf ihn und seine Formung zu einer individuellen Ganzheit. Sie auszudrücken heißt dann konsequenterweise, sich von sich selbst zu lösen. Individuell sind dann künstlerische, philosophische oder wissenschaftliche Ausdrucksformen, die sich auf ein Problem beziehen. Und weil man Probleme nicht freiwillig hat, muss immer etwas passiert sein, das einen zwingt, es in wiederholten Anstrengungen auszudrücken. Man weiß nicht genau, was einen dermaßen berührt hat, und findet weder erinnernd eine Antwort noch kann man es so zum Ausdruck bringen, dass wenigstens die anderen wissen, was es denn war.

Es ist nicht einzusehen, warum sich der Begriff der *Bildung* im Programm der Formung des Menschen beruhigen lassen muss. *Bildung* hieße dann, zu sagen versuchen, wovon man heimgesucht ist und die Entfaltung aller Dimensionen eines Problems voranzutreiben, dessen insistierende Formulierung und Reformulierung. Denkt, liest, hört und betrachtet man wirklich nur, um sich zu einem Menschen zu formen? Muss man nur deswegen lesen, um irgendwo dazuzugehören, um an einer größeren Kultur teilzunehmen? Oder tauchen in der Kunst, Wissenschaft und Philosophie nicht viel aufregendere Fragen auf, was die Stille ist vielleicht, was das Chaos oder eine Insel, die Informationsflut, was Geld, was ein Lexikon, was ein Bücherschrank, was ein Sterbezimmer, eine Freundschaft,

und, warum nicht, was die Bewunderung für Chrysanthemen oder was vereinzelt Schneeflocken. Vielleicht sind ja das jene Ganzheiten, deren Individualität auszudrücken Aufgabe von *Bildung* als Formgebung ist. Als Individuation.

Gerade weil Fragen dieser Art aber nur als Heimsuchungen insistieren, klagen wir und können nicht aufhören zu klagen. Denn die Aufgabe von uns abzusehen, ist schmerzhaft und zu groß. Sie verlangt ja, uns als immanenten Zweck der *Bildung* aufzugeben und uns stattdessen auf etwas zu beziehen, was nach einem Ausdruck verlangt. Nicht das Selbst soll verwirklicht werden, nicht der Mensch steht im Mittelpunkt dieser Anstrengung, sondern: *ein Leben*.

In welcher Tonlage ließe sich nun über *Bildung* sprechen, wenn das (aber mehr als berechnete) Klagen sich nicht mehr darauf bezieht, dass sich unter den gegenwärtigen ökonomischen und sozialen Umständen ganz unmöglich ein Selbst verwirklichen kann, dass die humanistische Bildungsidee rettungslos verloren ist angesichts gegenwärtiger Lern- und Erziehungsprogramme, sondern darauf, dass wir immer wieder von neuem daran scheitern, das auszudrücken, was uns berührt? Oder dass da scheinbar nichts ist, was die Kraft hat, uns mit einiger Dauer zu berühren, also: zu interessieren? Wird nicht eine ganz andere Tonlage hörbar, wenn sich die Klage nicht auf einen Verlust, sondern auf das Problem des Vermögens bezieht, ein Problem auszudrücken, einen Zusammenhang herzustellen oder für ein überstarkes Gefühl der Heimsuchung einen Ausdruck zu finden? Eine ganz andere Klage hebt an: Das Problem entzieht sich, ein Bild, eine Melodie, ein Satz verliert jede Gestalt oder hält sich nur als Klischee oder ähnelt immer noch zum Verwechseln den üblichen Meinungen. Ich kann immer noch nicht sagen, wovon ich aber, ob ich will oder nicht, überzeugt bin, dass es wert wäre, gesagt zu werden...

Sucht man lange und vergeblich nach einem Ausdruck, wird man ihn auch solange nicht finden, als man alleine bleibt. Wie sollte es möglich sein, etwas auszudrücken, was zu stark für einen selbst ist, wenn man nicht auf jemanden anderen trifft, der schon begonnen hat? Eine solche Begegnung findet aber nur statt, wenn man bereit ist, sich Ausdrucksweisen auszuliefern, die stärker sind als alles, was man bisher gefunden hat. Kurz gesagt: Wie anders sollte ich weiterkommen, wenn nicht durch das stärkere Sprechen der anderen, wenn nicht durch deren stärkste Ausdrucksformen: durch Philosophie, Wissenschaft und Kunst?

Aber womit beginnen? Es ist ja durchaus einsichtig, dass man nach Hilfe sucht, wenn man sich in einem Problem und damit die Orientierung verliert. Und man hat verstanden, es sollen die besten, stärksten Helfer sein. Wohin aber soll ich mich wenden? Womit soll ich anfangen? Auf welchem Fels ließe sich mein Problem bauen, damit es endlich dauerhafter bleibt? Das sind leider traurige Fragen von in die Krise Geratenen, die immer noch hoffen, dass es etwas außerhalb gibt. Dass das Starke transzendent sei. Ein Wissen, einen kulturellen Bestand oder Kanon, kompetente Ratgeber, die, wenn man nur Anteil daran

nimmt und deren Ratschläge befolgt, einen Weg ins Sichere zeigen und Anteile an einer haltbaren Identität zuweisen. Vielleicht besteht das Problem der Orientierungslosigkeit in der Schwäche, dass man für die Frage, die einen antreibt, immer schon die Garantie haben möchte, am Ende mit Anerkennung für seine Beharrlichkeit belohnt zu werden. Dass man sich nach Zugehörigkeit zu größeren (etwa kulturellen oder disziplinären) Einheiten sehnt, die die Hilflosigkeit kompensieren. In dieser Stimmung begegnet man mit Sicherheit denjenigen Ratgebern, die sich von ihrem Gegenüber nähren, von dessen Gefühl, dass ihm nur ein guter Rat fehlt, um beginnen zu können. Sie funktionieren wie Filter, die nach einem hierarchischen Muster eine Vorauswahl treffen, was man lesen und wissen sollte, um dazuzugehören, und was man ruhigen Gewissens als Rauschen und Gerede vernachlässigen könne. Sie verraten dem Orientierungslosen aber nicht, dass eine Begegnung mit etwas zu Starkem gerade darin besteht, die Erfahrung zu machen, nirgendwo mehr dazuzugehören.

Man kann den Ratgeber dieser Art streng von einem Fürsprecher unterscheiden, der sich dadurch auszeichnet, nicht Repräsentant einer größeren Einheit zu sein. Er hat selbst damit begonnen, in eigenem Namen und in Hinblick auf seine Heimsuchung zu sprechen. Und er fordert es auch vom Ratsuchenden. Auch er funktioniert als Filter im Chaos, aber er verspricht keine ewige Ordnung, in der sich die Fragen in nichts auflösen, sondern verleiht einem Problem eine gewisse Dauer, vielleicht auch nur die einer Schneeflocke. Weil diese Fürsprecher immer schon begonnen haben zu sprechen, beginnt man selbst immer in der Mitte des Sprechens der anderen. Man sollte nicht auf Ratgeber hören, sondern Fürsprechern zuhören. Und in der Mitte beginnen.

WAS BLEIBT

Zwei alte Freunde im Krankenhaus. Der eine begleitet den anderen durch dessen letzte Nacht. Kurz tritt er aus dem Krankenzimmer hinaus auf einen Balkon, sieht im Licht der Lampe vor einem ausrangierten Leichenhaus „die Flocken taumeln, was wiederum an Schmetterlinge gemahnte, die früher als Seelen gegolten hätten“, geht auf und ab, blickt nach seinem Freund, der reglos im Krankenbett liegt, und tritt, als ihn fröstelt, wieder ans Bett. Er schaut nach dem Bild, das der Todkranke an die Wand geheftet hat, Caspar David Friedrichs „Eiche im Schnee“, und greift nach Prousts „Im Schatten junger Mädchenblüte“, das neben dem Bett liegt, und schlägt die Seiten auf, zwischen denen ein Buchzeichen liegt. Er liest von Swanns Bewunderung für Chrysanthemen, dass deren Blüten, „blaßrosa wie der Seidenstoff auf den Louis-XIV-Fauteuils, schneeweiß wie ihr Hauskleid aus weißem Crêpe de Chine oder von dem metallischen Rot des Samowars über die Ausstattung des Salons eine zweite legten von ebenso reichem Kolorit, ebenso raffiniert, aber lebendig diesmal und nur für wenige Tage bestimmt. Doch wurde ich weniger durch die Vergänglichkeit dieser Chrysanthemen berührt als vielmehr

durch ihre relative Dauerhaftigkeit im Vergleich zu den ebenso rosigen und ebenso kupferfarbenen Tönen, die die untergehende Sonne verschwenderisch über die grauen Nebel der Spätnachmittage im November verströmt; nachdem ich sie auf dem Weg zu Madame Swann am Himmel hatte erlöschen sehen, fand ich sie nun nachlebend und verwandelt im flammenden Kolorit der Chrysanthemen wieder.“ Der Freund schließt das Buch und die Augen. Sich überlagernde Bilder steigen auf, Erinnerungen an die Gespräche mit dem Freund und damit an Proust. Die Bilder halten sich und werden wieder ununterscheidbar, vielleicht, vom Dösen. Als er spürt, dass ihm das Buch aus den Händen zu gleiten droht, steht er auf und geht zum Nachttisch und legt „Im Schatten junger Mädchenblüte“ auf „Das Gras“, welches seinerseits auf „Jakob von Gunten“ lag, der die Bibel als Unterlage hatte.“

Diese Szene aus Gerhard Meiers Roman „Die Ballade vom Schneien“, dem dritten Band seiner „Amrainer Tetralogie“, verflucht das In- und Miteinander von individuellem Leben und Sterben mit Eigennamen, die einem kulturellen Universum entnommen worden zu sein scheinen. Kleine Bilder, reduzierte Gesten, Räume, einige gelesene Sätze, ein kleiner Bücherstapel und die Kopie eines Bildes entfalten ihre berührenden und ineinander übergehenden Wirkungen. Deren Vielheit gibt aber wohl eher das existentielle Problem eines Pluriversums des Gleitens und Entgleitens auf. An jeder von einem Fürsprecher markierten Stelle könnte jedes der Bücher seine individuelle und „relative Dauerhaftigkeit“ entfalten. Von dieser Szene ausgehend, also in der Mitte beginnend, fällt es schwer, von einem Bildungsuniversum zu sprechen, auch wenn die vier Bücher neben dem Bett des Sterbenden durchaus von geradezu kanonischem Wert sein mögen. Beginnt man wirklich in einem Buch zu lesen, fällt es nicht mehr leicht, von *Bildung* so weiter zu sprechen, wie etwa Aleida Assmann, die sie als „individuelle Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ definiert. Was jedenfalls die anspruchsvolle Frage aufwirft, was denn Teilhabe sei. Genügt es zu sagen, dass die Lektüre eines Buches oder auch nur die Nennung eines (großen) Namens den Lesenden oder auch nur wissend Nickenden teilhaben lässt an einer größeren Identität, die gewissermaßen nur auf ihn wartet? In der Mitte zu beginnen impliziert ein tiefes Misstrauen gegenüber solchen Heilsideen. Der Übergang von dem, worum es in einem Buch geht, zu Bildungstheorien als Identitätsversprechen kann nicht bruchlos geschehen.

Aus der Perspektive des kulturellen Gedächtnisses bleibt etwas, woran die zwei Freunde teilhaben und wodurch sie sich als (christlich-abendländische oder europäische oder Schweizer, wie man will) Gebildete definieren lassen: ein Bild C.D. Friedrichs, die Romane von M. Proust, C. Simon und R. Walser (also ein kleiner Stapel vielleicht sogar kanonischer Autoren des 20. Jahrhunderts) und zuunterst die Bibel, das kanonischste aller Bücher. Dieser Lektürekanon oder diese kleine Leseliste von Büchern scheint von größerer Dauerhaftigkeit zu sein als die Szene. Man könnte diese Auswahl (wie der Autor in einem Interview lächelnd zustimmt) auf eine Insel

mitnehmen, und sie erfreut den Leser, allein weil in ihm Namen klingen und vielleicht auch, weil gerade die genannten für ihn zum Unverzichtbaren gehören.

Aber dieser Blick in das Sterbezimmer kann der Erzählung nicht gerecht werden. Nicht der Bücherstapel verleiht dem Erzählten Dauer, sondern der schwebende Tonfall, in dem ein starkes Bild der Dauer und des Sterbens evoziert wird. Nicht auszuschließen, dass es der starke Eindruck der taumelnden Flocken im Licht der Lampe vor dem ausrangierten Leichenschauhaus ist, der geblieben sein wird, wenn man das Buch schließt und die kleine Szene wieder langsam zu verblassen beginnt. Oder sich mit ganz anderen zu verbinden beginnt. Meiers Gebrauch der genannten Bücher kann vielleicht besser verstanden werden, wenn man jedes von ihnen als gleichermaßen einfache wie komplizierte Flocke betrachtet, weil sie eine mögliche Welt impliziert. Sie bilden als Stapel eine kleine, etwas unregelmäßige Ordnung in der strengen Ordnung eines Krankenzimmers. Dieses Verhältnis variiert in dem Moment das der Chrysanthen zur Salonausstattung, wo der Lesende dem Stapel ein Buch entnimmt. Kaum beginnt er zu lesen, entfaltet sich das große Proust'sche Thema der Dauerhaftigkeit. Woran und wie er sich dabei aber erinnert, wartet nicht in einem Speicher gelagert auf seine Entnahme. Der Proust'sche Erzähler zeigt ja selbst, dass nicht das eine kommt und vergeht, als handelte es sich um im Raum verteilte Einrichtungsgegenstände, auf die man zurückgreifen kann, wenn man nur dorthin zurückkehrt, sondern dass die Erinnerung sich in sich selbst hält. Nur weil die Farben der Chrysanthen ihn berührt haben, sind sie von größerer Dauerhaftigkeit als selbst die glühenden Farben der untergehenden Sonne. Und das Gelesene hält sich im Dösenden, wo die Gespräche mit dem Freund sich gehalten haben, wie die Farben der Chrysanthen. Keineswegs reflektiert der Lesende das Gelesene, als wäre das ein identifizierbares Etwas, sondern lesend entgleitet ihm das Gelesene und hält sich, indem es ihn woandershin entführt. Nicht einmal das Buch als Materie hat ein mit sich identisches Gewicht. Gerade wenn der Lesende ganz in ihm ist und zugleich mit dem sterbenden Freund, wird es entgleitend ganz leicht, bis es dann doch, als er spürt, dass es ihm aus der Hand zu fallen droht, wieder ein Gewicht erhält.

Durch die Schönheit und Leichtigkeit der Szene, ihr sanftes oder wohlproportioniertes Gleiten vom einen zum nächsten, verläuft ein Riss. Erzählt wird vom Sterben des einen und dem Wachen des anderen in einem Krankenhauszimmer, in dem sich gerade noch eine kleine, bis zu diesem Tag von beiden geteilte Bücherwelt hält. Sterben und Wachen machen jedenfalls einen Unterschied, an dem sich nicht gleichermaßen teilhaben lässt, und der gerade daher wohl ein genuines Thema literarischer Zeugenschaft ist. Gerhard Meier führt diesen Widerstreit in der Schlusszene des Romans bis ins Äußerste:

„Ich wachte auf.
Baur saß im Bett, die rechte Hand vorgestreckt, als blendete ihn Licht.
Dann fiel er zurück.“

Ich beugte mich vor. Lätete. Die Krankenschwester eilte heran. Lätete. Rannte davon.

Brachte den Arzt. –

Ich betrat den Balkon.

Nun hatte es aufgehört zu schneien.

In mir schwang Schostakowitschs Vierte aus.

Über Amrain trieb Nebel hin, der sich verfärbte in der aufgehenden Sonne.“

Nun ist also zum Ende hin, auf unerhörte Weise im wörtlichsten Sinne, auch große Musik in dieses Universum gekommen, das nur dann ein kleiner Bildungskosmos genannt werden darf, wenn man darunter nicht das Sterben eines Christen oder Europäers versteht, dessen Tod als Monument für das Überdauern der abendländischen Kultur erhalten muss. Der sich vollendende Kosmos ist das Sterbezimmer eines einzelnen Menschen, zu dem die Beschreibung der beinahe slapstickhaft anmutenden Mechanik des Überlebens (der eine fällt zurück, der andere beugt sich vor; läuten – heraneilen – läuten – davonrennen) genauso gehört wie eine gleichgültige Natur, in der im selben sich ständig verfärbenden Nebel die Sonne aufgeht, in dem sie bei Proust untergeht.

Die Literatur bezeugt ein singuläres Leben und Sterben, das zugleich universell ist, indem sie eine Welt (er)findet. Sobald wir sie betreten, müssen wir davon ausgehen, dass nichts in ihr bloß ein Beispiel bleibt für ein überindividuelles Allgemeines. Es ist diese Szene hier, die auf singuläre Weise Bilder und Namen verknüpft. Hier wird eine Welt erfunden, in der die Mechanik des Überlebens und die Gleichgültigkeit der Natur nur zwei Perspektiven sind, und jede sich mit „relativer Dauerhaftigkeit“ haltende Erinnerung entfaltet jeweils eine weitere. Diesen Entfaltungsprozess könnte man Bildungsprozess nennen, wenn man es sich erlaubt zuzugestehen, dass sich nicht nur der Mensch bildet, sondern etwa auch eine Schneeflocke. Sie ist potentiell in der Atmosphäre enthalten, durch eben deren Kräfte sie sich individuiert, um dann taumelnd zu Boden zu fallen. Ebenso individuiert sich „Schostakowitschs Vierte“ als Verklingen im Überlebenden, die Proust'sche Chrysanthe oder dieses Sterben des Freundes bei Meier.

Ohne Zweifel, es wäre möglich in deren Schlusszene den Musik-Satz inhaltlich zu streichen, um statt dessen etwa eine Chello-Suite von Bach einzufügen (die etwa ich an dieser Stelle höre, weil ich Schostakowitschs Vierte nicht kenne), und man könnte dem Sterbenden andere Bücher ans Bett legen. Aber weil die Eigennamen eben keine Repräsentanten für etwas Allgemeineres sind, wäre es barbarisch. Das Sterben des einen Menschen und das Wachen des anderen wird nicht in der europäischen Kultur gut aufgehoben worden sein, es benötigt kein mehr oder weniger beliebig auswechselbares Bildungsdekor, sondern es impliziert ganz singuläre Dimensionen. Weil es nun einmal so ist, dass in dieser konkreten Freundschaft hier! das Ende von Schostakowitschs Vierter von ebensolcher Bedeutung ist wie der zögerlich einsetzende und aufgehende Schneefall, wird sie genannt.

Das Dorf Amrain ist kein soziologisches Gebilde umhüllt

von einem kulturellen Universum, sondern, wie Gerhard Meier sagen würde, ein Kosmos. Das meint eine in sich vielstimmige, sich zusammenfaltende und entfaltende Welt, die immer auch ein Namenssystem oder eine Konstellation von Eigennamen enthält. Amrain ist ein Eigename, der sich als eine Verkettung anderer Eigennamen ebenso entfaltet wie als kleine Serie von Gesten, Blicken und Handlungen. Amrain ist also auch der kleine Bücherstapel am Bett eines Sterbenden, und alle Namen sind im Grunde wiederum die Namen für die Freundschaft zweier alter Männer, die Baur und Bindschädler heißen.

Auch wenn es evident ist, dass umgekehrt Amrain als „*Amrain*er *Tetralogie* von Gerhard Meier“ zum Element eines Kanons der Schweizer Literatur werden kann, auf den sich eine Gemeinschaft einigen mag, um über Zugehörigkeiten zu streiten und zu entscheiden, ändert das nichts daran, dass es bei Gerhard Meiers Gebrauch der Namen Friedrich, Bibel, Proust, Walser, Simon und Schostakowitsch um die Erfindung eines singulären Kosmos namens Amrain. Es sind Namen, die ihre Bedeutung erst im Gewebe der Gesten und Blicke entfalten. Eine Freundschaft, in der einer wacht, weil es mit dem anderen zu Ende geht, bildet das Milieu, in dem diese Eigennamen vielleicht kaum anders als der Flug eines Schmetterlings oder das „clowneske Pathos“ großer, vereinzelter Schneeflocken den „Inbegriff der Stille vor einem Ende“ (Meier) sichtbar machen.

Der kleine Bücherstapel am Sterbebett ist eine äußerst fragile Form, und dennoch von größter inhaltlicher Notwendigkeit. Er beinhaltet das, was ein Mensch in seinen letzten Momenten bei sich haben wollte, und ist damit zum höchst verdichteten und zugleich subjektivsten Ausdruck des Unverzichtbaren geworden. Aber er ist kein fester Bestand, der auch außerhalb dieses konkreten Lebens von vergleichbarer Wichtigkeit wäre, insofern enthält er keinen inhaltlichen Vorschlag, was zu tun wäre, wenn es zu Ende geht. Und keinen, was das Wichtigste wäre, das man gelesen haben müsste, um irgendwo dabei zu sein. Er verlangt nicht einmal von einem Nahestehenden, dass dieser ihn kennen müsste. Woher sollte man wissen, ob der Freund nicht am Sterbebett wachend zum ersten Mal eine Seite von Proust gelesen hat, und ob ihm das Proust'sche Universum nicht allein aus den Erzählungen des Sterbenden vertraut ist. Man könnte als Leser die Meier'sche Szene doch auch betreten, von ihr berührt sein und mit ihr auf intensive Fragen stoßen, ohne auch nur ein einziges Buch aus dem Stapel genauer zu kennen. Es ist (zumindest in einem Gedankenspiel) denkbar, dass Meiers kleiner Roman der ist, mit dem einer zu lesen beginnt. Was würde das ändern? Man muss nicht alles gelesen haben, bevor man zu lesen beginnt. Das meint der Satz, dass man immer in der Mitte beginnt. Und denkbar ist auch, dass dieser kleine Roman als Fürsprecher hörbar wird, und der aus der Mitte heraus zu lesen Beginnende wird vielleicht eines der Bücher von dem Stapel nehmen und lesen, oder Schostakowitschs Vierte hören. Um an dieser Sterbeszene teilhaben zu können, muss man gar nichts gelesen haben.

Dieses Universum stellt die Frage der Teilhabe unter dem Vorzeichen der Freundschaft. Was Freunde verbindet

und zwar mit oft überraschender Dauerhaftigkeit ist weniger die individuelle Teilhabe an einem außerhalb von ihnen existierenden Bestand, sondern die Anteilnahme am Leben des anderen. An der Art und Weise, wie der andere wiederum Anteil nimmt an dem, was er unter einem Leben versteht. Fürsprecher sind so betrachtet Freunde, jedenfalls Freundliche, die auf etwas verweisen, was größer ist als sie. Diese Geste, der man mit seinen Blicken folgt (wie der Blick des einen dem vom Freund aufgehängten Bild), um eben dort vielleicht etwas ganz Anderes zu sehen, diese Geste umhüllt den Glutkern des Unverzichtbaren. Nicht dass Proust ein Element eines europäischen Kanons der Literatur sei, auf den sich wahrscheinlich viele einigen könnten, ist entscheidend, sondern dass der Sterbende auf etwas hingewiesen hat, was ihm selbst unverzichtbar und daher von einer „relativen Dauer“ gewesen sein wird, scheint mir entscheidend. Für sich mag er dem Ende entgegen aus der übergroßen Anzahl an Büchern die vier Wertvollsten destilliert haben, aber damit ist nichts darüber gesagt, ob sich eine Allgemeinheit darauf einigen könnte. Er hat gewählt, das ist das Entscheidende, und er wird seine Wahl gewesen sein. Den Wählenden zum Freund zu haben, ihn als Fürsprecher zu bemerken, heißt nicht zwingend, dessen Wahl inhaltlich zu wiederholen, sondern die Geste der Wahl zu wiederholen, selbst zu seiner eigenen Wahl zu werden.

Das unterscheidet diesen kleinen Bücherstapel vom „bürgerlichen Bücherschrank“, der eine allgemein verbindliche Wahl repräsentieren möchte. Aleida Assmann hat ihn auf lebenswürdige und differenzierte Weise als Modell einer allerdings verschwundenen Institution vorgestellt. „Dieses Gehäuse umfasst nicht beliebige Bücher, sondern den normativen Bestand eines kulturellen Erbes, das dazu bestimmt war, von Generation zu Generation weitergegeben zu werden.“ Ein solche Bestimmung des Erbes als Schatz, der in sich wertvoll und Wert bestimmenden sein soll, stellt, wie Assmann zeigt, einen Speicher bürgerlichen Hoffnungen auf kulturelle Identität einerseits und andererseits auf deren Überschreitung hin zu einer offeneren Weltkultur dar. Sie beschreibt im Gegenzug auch – am Beispiel der väterlichen Bibliothek, wie sie Walter Mehring zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgefunden hat – den Untergang dieser Institution. Der väterliche Bücherschrank wurde als Schutzwall gegen die Flut der Barbarei des Nationalsozialismus imaginiert, stand zuletzt aber „im Sterbezimmer einer Epoche“.

Die Wahl der unverzichtbaren Bücher ist auch im freundschaftlichen Universum keineswegs beliebig, sie hat vielmehr sogar existentielles Gewicht, aber ihr mangelt, weil sie individuell ist, aus institutioneller Sicht, die Dauer. Der Bücherstapel verschwindet mit dem Sterbenden, wenn er nicht wiederum individuell erinnert wird. Die Funktion von Institutionen wäre es demnach, ein Rahmen (ein Gehäuse) zu sein, innerhalb dessen die vielzähligen Erinnerungen Einzelner stattfinden, die ihn also auf diese Weise immer wieder von neuem herstellen, und der aber als das Dauerhafte (als Tradition) über die individuellen Erinnerungen hinausweist. Der väterliche Bücherschrank,

über dessen Inhalt sich eine Gruppe „in gegenseitiger Verabredung“ geeinigt hat, ihn gelesen oder leider (noch) nicht gelesen zu haben, unterscheidet sich vom kleinen Bücherstapel scheinbar dadurch, dass er als Behälter vorgestellt wird. Das wird aber auch schon ein einzelnes Buch. Es ist dieses räumliche Bild, das die Illusion der Beständigkeit eines Bestands erzeugt. Wenn Bildung aber als Verabredung auf Bestimmtes definiert wird, unterliegt sie selbst den flüchtigen Formen jeder Verabredung und dem (mitunter katastrophalen) Untergang von Verabredungsformen.

Prinzipieller gelingt eine Unterscheidung der Dauerhaftigkeit einer individuellen Wahl (des Stapels) von der kollektiven (des Bücherschranks) erst, wenn man davon ausgeht, dass eine individuelle Wahl dringlich ist, weil sie auf ein Ereignis zu antworten sucht, also darauf, von etwas berührt worden zu sein, was unabweisbar ist. Diese Kraft hat die Norm nicht. Es sei denn, man glaubt an sie, dann liegt die Notwendigkeit ihr gerecht zu werden aber nicht am normativen Inhalt, sondern an dem Ereignis, das einen glauben ließ. Das ist eine Unterscheidung zwischen einer existentiellen Wahl und einer normierten Auswahl, die auf Kierkegaard zurückgeht, der in Bezug auf das Christentum sagt, dass gerade der Gehorsam (etwa die kirchlichen Rituale einzuhalten oder die Bibel zu lesen) noch keinen Christen gemacht hat, sondern dass der Glaubensakt darin bestehe, das Ereignis Christus wiederholen zu müssen.

Das Paradox dieser Unterscheidung besteht darin, dass es die individuelle Wahl ist, die von intensiver Dauer ist. Jeder ausgewählte Bestand, auf dessen Wahl man sich aus Pflicht beruft, verspricht nur Ausdehnung und Zugehörigkeit zu einem so abgesteckten Boden. Deswegen sind die neuen Werke, die (dann vielleicht in eine Auswahl eingegangen sein werden) auch Individuationen und Einzelfälle, die sich in die Zukunft hin entrollen. Sie haben alle Zeit. Der Kanon ist geschichtlich und hat seine Zeit immer nur gehabt. Was dauert, ist das Ereignis einer Wahl. Die Zugehörigkeiten und Identitäten dagegen sind geschichtlich.

WAS FLIEHT

Kultursoziologische Einschätzungen des gegenwärtigen Zustands des Bildungssystems oder der Lermilieus, die (im historischen Sinne) nicht vergesslich sind und sie mit dem katastrophalen Scheitern der bürgerlichen Bildung in Verbindung setzen, können sich häufig nicht von dem verabschieden, dessen Untergang sie diagnostizieren. So lösen sich auch Aleida Assmanns Thesen zur Bildung im 21. Jahrhundert nicht vom bürgerlichen Begriff der Bildung, sondern schränken nur seine normative Gültigkeit ein. Wenn nach ihr etwa ein allgemein verbindlicher Kanon nur noch „schwerlich durchzusetzen sein“ wird, dann zuerst einmal nur aus einem quantitativen Grund: Die „Gruppe von Menschen, die in Zukunft genau die gleichen Texte gelesen haben, wird gegenüber dem 19. Jahrhundert eine deutlich kleinere sein.“ Trotz dieser Einschränkung bleibt ihr Bildungsbegriff stabil: „Vergemeinschaftungen über Bildung

wird es jedoch weiterhin geben durch Kommunikation auf der Basis eines gemeinsamen Wissens und durch Austausch ästhetischer Erfahrungen, bei denen Erlebnis und Erkenntnis zusammenfließen. Über Bildung werden sich Individuen weiterhin in Textgemeinschaften zusammenschließen, die einen internen Resonanzraum für Anspielungen und Zitate öffnen [...]“ Gegen die Richtigkeit der Beobachtung ist kein Einwand zu erheben. Die Zukunft der Bildungsgemeinschaften wird auf diese Weise analog zum Schicksal religiöser Gruppierungen beschrieben – als Übergang von einer Einheitskirche zu einem Sektenpluriversum. Die einzelnen Sekten reproduzieren in sich aber dieselben Formen des Gehorsams und der Interpretation heiliger Schriften. Die Diagnose der Zersplitterung der einen Gemeinschaft in Teilgemeinschaften impliziert aber auch ein qualitatives Argument bezüglich der Gültigkeit der Norm, denn keine Teilgruppe kann nun mehr als Norm bildende Elite charakterisiert werden: Bildung „ist nicht mehr der *eine* Maßstab, an dem sich alle Bevölkerungsgruppen messen lassen müssen.“ Allerdings kehrt die Funktion der Norm in jeder Teilgruppe wieder, denn für „die Individuen, die sich freiwillig in ihren Bann begeben, hat sie nichts von ihrer formativen und maßgeblichen Kraft eingebüßt.“ Für sie werden „Bücher [...] eine zentrale Ressource von Erfahrung und Identität bleiben“.

Problematisch ist, dass diese Überlegungen, die ja Widerstand gegen eine marktformige Kultur und eine damit einhergehende „Schrumpfung auf Gegenwart“ bieten wollen, die Form des Widerstandes immer noch in Gemeinschaften sucht, die sich auf Vorschriften (im wörtlichen Sinne) berufen und glauben, mittels dieser Berufung ein Identitätsversprechen abgeben zu können. Auch die Kritik einer sich selbst genügenden Bildungssekte müsste sich aber derselben Strategien bedienen wie jede Religionskritik. Der Kanon, auf den man sich beruft, bleibt auch dann eine Machttyp, wenn man sich ihm freiwillig unterwirft. Er führt gerade deswegen vielleicht sogar zu lokalen Fundamentalismen und Anmaßungen, die aus freiwilligen Knechten zukünftige Herren schmiedet. Wer hat nicht die Erfahrung in freiwilligen Lesegruppen gemacht, wo nichts schneller installiert war als ein Zensur- und Ausschlussystem unliebsamer Redeweisen, das durch Priester verwaltet wurde, die sich den heiligen Texten näher fühlten als die anderen. Der Bücherkasten bleibt ein ehernes Gehäuse, wenn sich die Kaste der Lesenden immer schon darauf geeinigt haben muss, was in ihm Platz finden darf.

Eine solche Kritik des Marktes, also des Kapitalismus, vertraut vielleicht vorschnell der Widerstandskraft von NGO's, als die man Lesegemeinschaften mit einem zeitgemäßen Terminus durchaus definieren könnte. Deren Mitglieder ziehen ihre politische Libido von staatlichen Einrichtungen ab und entziehen damit zunehmend ihre besonderen Interessen und vor allem ihre Organisationsstrukturen einer Kritik, die immer noch aufs „Ganze“ gehen will. Es könnte aber nach wie vor Aufgabe des Staates und seiner Institutionen sein, sich auf die Bedingungen der Möglichkeit des Zusammenlebens zu

konzentrieren, also etwa auf ein Schul- und Weiterbildungssystem, das sehr wohl Zugänge zu einem sowohl allgemein verbindlichen als auch permanent kritisch auszuhandelnden Stand des Wissenswerten ermöglicht. Staatliche Einrichtungen fungieren dann weiterhin als Verzögerungsapparaturen und stehen in Opposition zu den Kräften des Kapitalismus, dessen Produktionen permanent verbindliche Referenzsysteme wie etwa den Kanon auflösen, um an ihre Stelle andere zu errichten: sich ständig wandelnde Listen des Neuesten etwa oder Rankings, die die Aufmerksamkeit auf den Konsum des gerade Aktuellen konzentrieren wollen. Dem Staat und der Politik oder der Erziehung diese Aufgabe der Verzögerung zuzutrauen, heißt aber gerade nicht zu glauben, dass damit die Aufgaben der Produktion von Neuem auf die Seite des Kapitalismus und die der Bewahrung des Alten auf die des Staates verteilt würden. Der Kapitalismus erfindet aber nichts, sondern ernährt sich nur von der Produktivität und Kreativität vieler Einzelner, und der Staat verwaltet sie, indem er sie verzögert. Die Erfindung neuer Welten von „relativer Dauerhaftigkeit“, was ich bisher als Problembildung und Individuation bezeichnet habe, folgt weder der staatlichen noch der kapitalistischen Logik, sondern der der „Heimsuchung“ und einer durch Fürsprecher gestärkten Intuition.

Wenn der Kapitalismus also nachhaltig jede Bildung zerstört hat, können staatliche Institutionen nur noch die Bedingung der Möglichkeit einer möglichst guten Ausbildung für möglichst alle bleiben. Dafür jedenfalls lohnt sich jeder politische Einsatz. Es gibt keinen Grund zu resignieren und Privatgemeinschaften beizutreten, die das Interesse am Leben der Vielen verloren haben. Es ist nicht einzusehen, warum sich die vielen Einzelnen nur in Gruppen zusammenschließen können, die sich als Verwaltungsapparate eines kulturellen Gedächtnisses etablieren wollen.

Die Bezugnahme auf wichtige Texte muss von keiner Einigung ausgehen, wichtiger scheint mir, dass Gruppen auf ein zwingendes Ereignis zu antworten versuchen. Mit einer Erfahrung von Gegenwart nicht zurande zu kommen, in der nur ein Marktgeschehen sagt, was wichtig sei und unbedingt absolviert werden muss, um „dabei zu sein“, genügt, um sich nach anderen, eben Fürsprechern, umzusehen. Die wird man auch in einer noch so guten staatlichen Institution nicht finden, deren demokratische Aufgabe wäre ja nur, eine solche Suche nicht schon in ihren Keimen zu ersticken. Warum sollte also nichts Neues und Widerständiges daraus entstehen, wenn einer dem anderen erzählt, was ihm unverzichtbar genug erscheint, wenn er nach der Gestalt seines Problems sucht. Und dann eine andere etwas Anderes. Eine solche Gruppe kann man vielleicht als Fluchtgruppe aus den kapitalistisch und(!) staatlich verordneten Wichtigkeiten und Gewichtungen bezeichnen. „Fluchtgruppe“ wäre der Name für einen Zusammenschluss (von selbst „relativer Dauerhaftigkeit“) von individuellen Erinnerungsakten zugunsten der Erzeugung von etwas Neuem. Für die Verknüpfung der Erinnerungen kann es keine Regel geben, denn sie gehorcht der Notwendigkeit, also einem dringlichen

Problem. Es sei denn einer einzigen Regel: ohne Ressentiment zuzuhören, wenn einer sein Fürsprechsystem zu erinnern beginnt. Identitätsprobleme zu lösen, könnte eine solche Gruppe nicht versprechen, aber dafür vielleicht hoffen, dass das, wovon man berührt ist, seine „relative Dauerhaftigkeit“ erlangt.

Bezieht man den Begriff des Fürsprechersystems auf die Frage der Bücher, die einen weitergebracht haben und von denen man glaubt, dass man sie noch einmal brauchen wird können, weil sie eben potentielle Bücher geblieben sind, ist es wichtig, über die Form nachzudenken, wie man sie ins Spiel bringen kann, ohne aus ihnen heilige Texte zu machen, an die auch die anderen glauben müssten. Dabei bringt es wohl weiter, den Begriff des Kanons endgültig zu verabschieden bzw. als Aufgabe an Institutionen zu delegieren. Statt von einem Kernbestand (im Bild: dem Bücherschrank) auszugehen, auf den sich die vielen Einzelnen zu beziehen hätten, könnte man beginnen, von subjektiven Listen (im Bild: der kleine Stapel, oder, warum nicht: das Bücherbrett) zu sprechen. Sie anzufertigen drückt zugleich die Subjektivität aus, ist ein poetischer, also erzeugender Akt der Individuation.

Die Liste ist, folgt man Jacques Roubaud, die Grundform der Poesie, in ihrer reinen Form besteht sie aus einer Folge einzelner Wörter, „immer Substantive“. In ihrer ursprünglichsten Form waren vielleicht alle Substantive Eigennamen, und jeder Eigenname zuerst ein einzelner Vers. Zwischen den Versen nichts als Leere. Jede Liste evoziert vielleicht die Erinnerung an taumelnde Flocken im Schein einer Lampe. Vielleicht daher auch die Verzauberung durch eine kleine Namensliste. Ann Cotten hat in ihrem Nachdenken über das Funktionieren von Listen deren Stellung zwischen der dualen Alternative von wissenschaftlicher Wahrheit und der Lüge eines Romans hervorgehoben, ihre Kraft betont, sich zwischen Repräsentation von Wirklichkeit und reiner Fiktion zu entfalten. Namenslisten sind mitunter das, was von Menschen und Ereignissen bleibt, und als Namen sind sie nicht nur die Spur einer Wirklichkeit, sondern enthalten potentiell das Ereignis, das ein Leben gewesen sein wird. Selbstverständlich sind Namenslisten keine unschuldige Form, sie enthalten auf der einen Seite ein bürokratisches Potential und tendieren zum Vollständigkeitswahn, die Poesie löst sich auf in jedem Bibliothekskatalog. Und auf der anderen zum Reihungswahn, die Poesie wird einem Ranking unterworfen, das die eigene Grundlosigkeit durch eine künstliche Reduzierung (etwa auf die Zahl Zehn) und eine hierarchischen Ordnung (von etwa zehn Besten) vertuscht.

Eine Liste ist eine kleine Fluchtlinie, die zwischen den Fallen der repräsentativen Wahl und der beliebigen Auswahl einen Ausweg bahnt. Hören wir also einem Fürsprecher zu, wenn er von seinen Fürsprechern zu sprechen beginnt. Es geht ihm nicht darum, sie vollständig aufzuzählen, die Reihe bleibt immer offen, und zugleich erzeugt er ein listenartiges Gebilde von hohem Ausdruckswert, weil es eine unverzichtbare Welt errahnen lässt, auf die er sich bezieht, um eine nächste zu erfinden, die ein Ausdruck für seine Heimsuchung wird. Jedes Buch,

das einen berührt, weil es ein Fürsprecher ist für das, was man selbst noch nicht sagen kann, enthält potentiell solche Listen, wie Josef Winkler in seiner Rede zur Verleihung des Georg-Büchner-Preises am Beispiel „seines“ Initiationsbuches, Albert Camus' „Die Pest“ gezeigt hat. Die wiederum aus seiner Rede destillierte Namensliste⁴ enthält wiederum eine potentielle Welt, so wie der Bücherstapel neben dem Sterbebett Baus. Solche Destillate aus einem unendlichen langen Bücherbrett bilden, wenn man das Glück hat, sich Zeit geben und daher seine eigene Disziplin entwickeln zu können, Entstehungsfelder, die einen Resonanzraum darstellen, der die Geburt von Neuem keinesfalls garantiert, aber ermöglicht. Bildung als nicht auf Selbstverwirklichung beschränkt, sondern als Individuation betrachtet – also als Teilhabe am sich formenden und wieder entziehenden Leben –, scheint mir ohne diese Felder unmöglich.

ANMERKUNGEN:

- 1 Und liest dort etwa: „*Bildung*, im weitesten Sinn die Entfaltung der intellektuellen, sittlichen, körperlichen und praktischen Anlagen des Menschen zu einer individuellen Ganzheit. [...] Während *Erziehung stärker die Aspekte der Fremdbestimmung, Abhängigkeit vom Wissens- und Könnensvorsprung des Lehrers und Zweckgerichtetheit pädagogischen Handelns beinhaltet, meint B. im traditionellen Verständnis autonome Selbsttätigkeit und zweckfreie Entfaltung der geistig-seelischen Anlagen. [...] B. beinhaltet den Gedanken der Emanzipation und kritischen Distanz zu überlieferten religiösen, politischen und sozialen Gegebenheiten und Normvorstellungen. Somit steht B. immer in Bezug zu *Aufklärung. [...]“ (Metzler Philosophie Lexikon)
- 2 Und würde etwa erfahren, dass das Wort *Bildung* „*ahd. bildunga* 'Widerschein, Abbild' (11.Jh.), bei Notker (für lat. *Imaginatio*) 'Vorstellung, Vorstellungskraft' (vgl. asächs. *Unbildunga* 'Unförmigkeit' 11.Jh.), mhd. *Bildunge* 'Bildnis, Gestalt, Muster' (...)“ bedeute.
- 3 Und käme per copy and paste zu folgendem Ergebnis: „*Bildung* bezeichnet die Formung des Menschen im Hinblick auf sein „Menschsein“. Während in der Umgangssprache mit dem Begriff *Bildung* eher andere Begriffe, wie „Belehrung“, „Schulbildung“ oder „Wissensvermittlung“ assoziiert werden, haftet seit Wilhelm von Humboldt in der Theorie und der Programmatik „dem Wort *Bildung* das Moment der Selbständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit“ an (Hartmut von Hentig). [...]“

4 (Sie muss vollständig und in der genannten Reihenfolge aufgezeichnet werden, weil nur der Sprechende das Recht hat, seine eigene Liste zu erstellen): In dem Kärntner Dorf Kamering, (das ebenso kein soziologisches Gebilde ist wie Gerhard Meiers Amrain) gab es, als er geboren wurde, keine Romane zu lesen, keine Bibel, sondern nur Gebetsbücher mit Litaneien, das Gebetsbuch seiner Großmutter, einen „Trostreichen Himmelschlüssel zum Gebrauche im Jammerthale des Lebens und zum Nutzen an der Pforte der Ewigkeit. Ein katholisches Gebetsbuch für Christen aller Stände“. Geld für Bücher gibt es nicht, also trägt er die wöchentlichen Kirchenblätter aus, um sich erste Karl-May-Bücher zu kaufen, zwei – „Im Sudan“ und „Durch die Wüste“ – bekommt er von der Pfarrersköchin heimlich geschenkt. Als 15-Jähriger zieht er aus dem Bücherregal einer Lehrerin Albert Camus' „Die Pest“, in der Handelsschule hält er ein Referat über Jeremias Gotthelfs „Die schwarze Spinne“. Mithilfe gestohlenem Geldes und der Bücheranzeige auf der letzten Seite von „Die Pest“ beginnt er Bücher zu kaufen: „Der alte Mann und das Meer“, „Das Spiel ist aus“, „Der Fremde“, „Die Hornissen“, „Der Schatten des Körpers des Kutschers“. (Bald hat er über hundert Bücher auf seinem selbstgebastelten Bücherregal, die Aufzählung muss niemals vollständig sein...) In der dritten Klasse der Handelsschule ist er im Leserausch, sein Freund liest den „Archipel Gulag“, er die französischen Existentialisten, „Schnee am Kilimandscharo“, „Licht im August“, sieht erste Django-Filme mit Franco Nero, „Hängt ihn höher“ mit Clint Eastwood, „Leichen pflastern seinen Weg“ mit Klaus Kinski, „Spiel mir das Lied vom Tod“. Nach dem Doppelselbstmord zweier Jugendlicher, er hat schon in einem Büro der Klagenfurter Universität zu arbeiten begonnen, „Notre-Dames-des-Fleurs“ und „Pompes Funèbres“ von Jean Genet, „Jeden ereilt es“ und „Die Nacht aus Blei“ von Hans Henny Jahn. Während er zu schreiben beginnt, den „Brief an den Vater“ von Kafka, die Briefe Flauberts und die Tagebücher von Friedrich Hebbel und Albert Camus, liest Elias Canetti, Italo Svevo, Cesare Pavese, „Abschied von den Eltern“ von Peter Weiss, ein Interview Hubert Fichtes mit Jean Genet (in dem es um dessen Lektüre der „Brüder Karamasow“ geht und um Monteverdis „Marienvesper“), liest eine Erzählung Jules Renards, Bücher von Dichtern, die früh gestorben sind: „Die Gesänge des Maldoror“, „Das Handwerk des Lebens“, „Der Kopf des Vitus Bering“, „Der Teufel im Leib“, Thomas Chatterton, Unica Zürn, Sylvia Plath, Georg Heym, Georg Büchner. Es fällt noch der Name von Julian Green, bevor er gegen Ende der Rede hin – während der Gedanken an sie liest er Georg Büchners Jugendschrift „Über den Selbstmord“ – Emily Dickinson zitiert: „Wenn ich ein Buch lese und es macht meinen Körper so kalt, dass kein Feuer mich je wärmen könnte, weiß ich, das ist Dichtung. Wenn ich mich fühle, als würde meine Schädeldecke abgenommen, weiß ich, das ist Dichtung. Auf diese Art weiß ich es. Gibt es denn eine andere?“

AUTOR/INN/EN

WOLFGANG KELLNER:

Geb. 1955, Leiter des Bildungs- und Projektmanagements im Ring Österreichischer Bildungswerke und Erwachsenenbildner. Zuletzt erschienen: Kompetenz und Bildung, Emotionen und Tugenden. Ambivalenz der Kompetenz in Portfolioerfahrungen Freiwilliger In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4/2007, S. 53-62.; „Wer ich bin und was ich kann“ – Liebes- und Arbeitssuche als netzbasierter Kompetenzdiskurs. In: Ries, M./Fraueneder, H./Mairitsch, K. (Hrsg.): Dating 21. Liebesorganisation und Verabredungskulturen. Bielefeld 2007, S. 99-116.

ASTRID MESSERSCHMIDT:

Geb. 1965, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt, dzt. Vertretungsprofessur für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Flensburg. Zuletzt erschienen: Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – Vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus, in: Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der dritten Welt, Heft 109/110, 28. Jg., 2008, S.42-60. Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen, Frankfurt 2003 (Brandes & Apsel); Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: A. Messerschmidt u.a. (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar 2008 (Büchse der Pandora).

OTTO NIGSCH:

Emerit. Prof. für Soziologie des Instituts für Soziologie (Abt. theoretische Soziologie und Sozialanalysen) an der Johannes Kepler Universität Linz. Zuletzt erschienen (alle Texte als pdf unter: www.soz.ganymed.org): Domestizierte Gewerkschaften (2003), Zur Definition der Sozialkompetenz (2002), Autistische Ökonomie (2001).

KLAUS RATSCHILLER:

Geb. 1959, lebt als Philosoph und Schriftsteller in Wien. Mitarbeit an interdisziplinären Projekten (zur Zeit: „Technologien der Aufmerksamkeit“ an der Universität Klagenfurt); Lehraufträge an den Universitäten Klagenfurt und Linz, Erwachsenenbildung an VHS oder FH. Staatsstipendium für Literatur 2007/08. Zuletzt erschienen: Unmögliches Werden. Denkfiguren, Portraits, Gespräche über Fremde (Mitverfasser, 2003 bei Turia+Kant), literarische Veröffentlichungen in den Zeitschriften „kolik“ und „literatur/a“.

ROLAND REICHENBACH:

Geb. 1962, Ordinarius für Pädagogik an der Universität Basel. Zuletzt erschienen: Pädagogische Autorität, Stuttgart 2008 (Kohlhammer); Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart 2007 (Kohlhammer); Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: L. Pongratz, R. Reichenbach, M. Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft, Bielefeld 2008 (Janus), S. 64-81.

STEFAN VATER:

Geb. 1971, Soziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen. Lehrbeauftragter an der Universität Wien und der Akademie der Bildenden Künste in Wien. Mitglied der Fachredaktion des Magazins „Erwachsenenbildung.at“. Zuletzt erschienen: Geplant für Frühjahr 2009: Stefan Vater (Hg.) unter Mitarbeit von Laura Rosinger: Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre Salzburger Gespräche, Frankfurt 2009.

ANGELA VENTH:

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Zuletzt erschienen: Gender-Kontraste: Das Lernen von Frauen und Männern (2007) (als pdf unter: www.die-bonn.de/doks/venth0701.pdf), Männlichkeit und Bildung. Dialogisches Lernen als Zukunftsangebot an die Männer (in: Hollstein/Matzner (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Jungen und Männern, S. 116-126, 2007), Gender-Portrait Erwachsenenbildung (2006).
